

A kétszeresen kivételes tanulók
tehetséggondozása

GÉNIUSZ KÖNYVEK

A Géniusz Könyvtár a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által koordinált Magyar Géniusz Program, valamint a Tehetséghidak Program keretében megjelentetett kötetek alkotják. A sorozat célja, hogy széles körű, átfogó segítséget és eligazítást adjon a tehetséggondozás ügyében tevékenykedő szakembereknek és segítőiknek.

A SOROZAT KÖTETEI

1. M. Nádasi Mária: Adaptív nevelés és oktatás
2. Revákné Markóczi Ibolya–Futóné Monori Edit–Balogh László: Tehetségfejlesztés a biológiai tudományban
3. Vancsuráné Sárközi Angéla: Drámapedagógia a tehetséggondozásban (2. kiadás)
4. Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése
5. Czimer Györgyi–Balogh László: Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése
6. M. Nádasi Mária: A projektoktatás elmélete és gyakorlata
7. Balogh László–Mező Ferenc: Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja
8. Orosz Róbert: A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének pszichológiai alapjai
9. Turmezeyné Heller Erika: A zenei tehetség felismerése és fejlesztése
10. Kirsch Éva–Dudics Pál–Balogh László: A tehetséggondozás lehetőségei fizikából
11. Mező Ferenc–Kiss Papp Csilla–Subicz István: Képzőművész tehetségek gondozása
12. Gyarmathy Éva: Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek
13. Bohdaneczkyne Schág Judit–Balogh László: Tehetséggondozás a közoktatásban a kémiai tudományban
14. Inántsypap Judit–Orosz Róbert–Pék Győző–Nagy Tamás: Tehetség és személyiségfejlesztés
15. Kovács Gábor–Balogh László: A matematikai tehetség fejlesztése
16. Csernoch Mária–Balogh László: Algoritmusok és táblázatkezelés – Tehetséggondozás a közoktatásban az informatika területén
17. Gordon Győri János (szerk.): A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, I.
18. Gordon Győri János (ed.): International Horizons in Talent Support, I.
19. Bodnár Gabriella–Takács Ildikó–Balogh Ákos: Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban
20. Balogh László–Mező Ferenc–Kormos Dénes: Fogalomtár a tehetségpontok számára
21. Polonkai Mária (szerk.): Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban
22. Mönks, F. J.–Ypenburg, I. H.: Ha tehetséges a gyermek...
23. Pappné Gyulai Katalin–Pakurár Miklósné: A debreceni példa
24. Dávid Imre: „Jó szóval oktasd...”
25. F. Gagné: A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szemszögéből
26. Demeter József (szerk.): A Kárpát-medencei tehetséggondozás jó gyakorlatai
27. Gordon Győri János (szerk.): A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, II.
28. Gordon Győri János (ed.): International Horizons in Talent Support, II.
29. H. Nagy Anna (szerk.): Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz

Harmatiné Olajos Tímea – Pataky Nóra – K. Nagy Emese

A KÉTSZERESEN KIVÉTELES TANULÓK TEHETSÉGGONDOZÁSA



Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2014

Készült a „Tehetséghidak Program” (TÁMOP 3.4.5-12-2012-0001) című projekt keretében.

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.



Lektorok: H. Nagy Anna, K. Németh Margit

© Harmatiné Olajos Tímea, K. Nagy Emese, Pataky Nóra, 2014

ISSN 2062-5936

TARTALOM

Bevezető gondolatok	9
I. KÉTSZERESEN KIVÉTELES TANULÓK	
<i>(Harmatiné Olajos Tímea)</i>	11
1. Amikor a tehetség és a deficit találkozik	11
A kétszeresen kivételes tanulók jellemzői	13
A kétszeresen kivételes tanulók diagnosztizálása	17
Formális és informális információk szerepe az azonosításban	20
A kétszeresen kivételes tanulók oktatása	21
2. Asperger-szindróma és tehetség	26
Az Asperger-szindróma fogalma	26
Az Asperger-szindróma fő tünetei	28
Tehetség és Asperger-szindróma	34
Az Asperger-szindrómás tanulók oktatása	36
3. ADHD-szindróma és tehetség	41
Az ADHD-szindróma fogalma és vezető tünetei	41
Tehetség és ADHD	44
4. Tanulási zavar és tehetség	53
A tanulási zavaros tehetség fogalma	53
Az iskolában megjelenő magatartási zavarok jellemzői	55
A tehetséges tanulási zavaros tanulók oktatása	57
Melléklet	61
Irodalom	64
II. AZ ISKOLÁBAN MEGJELENŐ MAGATARTÁSI ZAVAROK	
<i>(Pataky Nóra)</i>	67
1. A magatartási zavar meghatározása	67
Definíciók	67
A magatartásproblémák kialakulásában hasznosítható elméletek	69
2. Fejlődéslélektani folyamatok és magatartásproblémák	76
Az óvodáskor fejlődési feladatai és ehhez kötődő magatartás-problémák	76

A kisiskoláskor fejlődési feladatai és ehhez kötődő magatartás- problémák	77
A serdülőkori fejlődési folyamatban induló magatartásproblémák ..	77
3. A magatartásproblémák/zavarok okai	79
Külső okok, a szülők és a környezet hatása a magatartás- problémák kialakulásában	79
Belső okok, a személyiségtényezők és a személyiségfejlődés szerepe a magatartásproblémák kialakulásában	82
A magatartásproblémák specifikus okai tehetségeseknél	87
4. Az agresszió magatartásproblémás gyermekeknél	90
Proaktív agresszió	90
Reaktív agresszió	90
Tehetség, agresszió és iskolai zaklatás	91
Az agresszió csökkentése és a zaklatás kezelési lehetőségei iskolai közegben	94
Resztoratív (jóvátételi) technikák az agressziókezelésben	98
Az asszertív viselkedés kialakítása	100
5. Az iskolai közegben azonosítható magatartásprobléma- típusok	103
A feladatvégzéshez köthető magatartásproblémák	103
Beilleszkedési, szocializációs helyzetekhez köthető magatartás- problémák	103
Oppozíciós zavar	110
Pszichopátiás személyiségfejlődés okozta magatartás- problémák	111
Visszahúzó, regresszív magatartásproblémák	112
Akut vagy krónikus érzelmi megterhelések hatására kialakuló magatartásproblémák	113
Melléklet	115
Irodalom	119

III. A HETEROGÉN TANULÓI CSOPORTOK KEZELÉSE

<i>(K. Nagy Emese)</i>	123
1. Az ismeretekhez való egyenlő hozzáférés	123
A témához kapcsolódó fogalmak	124
A képességek sokfélesége	126
A pedagógus szerepe a tanulói heterogenitás kezelésében	127
2. A Komplex Instrukciós Program bemutatása	129

Tehetséggondozás a Komplex Instrukciós Programmal –	
A tanítási óra	130
A Komplex Instrukciós Program tanórán betartandó szabályai és a tanulói szerepek	136
3. A Komplex Instrukciós Program alkalmazásának eredményességét segítő társas interakció és tanulás	147
A tanuló saját viselkedésének a szabályozása, önkontrollja	147
A tanulók aktív részvétele az ismeretelsajátítás folyamatában	147
A viselkedés tanulása	148
Csoportmunka	149
Az önálló tanulás feltételei	149
4. A Komplex Instrukciós Programot alkalmazó hejőkeresztúri iskola bemutatása	151
5. Munka tudásban heterogén tanulói csoportban	153
A heterogén csoport jellemzői	155
A tehetséges gyermekek helye a tudásban heterogén tanulói csoportban	156
6. A tanulók személyre szabott differenciálásának lehetséges módjai	157
Személyre szabott differenciálás	157
7. A kooperatív munka előnye	165
8. Osztályrangsor	166
9. A Komplex Instrukciós Program alkalmazásának indoka	170
A státuskezelő csoportmunka hatása	173
A munka szociológiai háttere	173
A tanár irányító szerepe és a tanulók egymás közötti munka- végzésének kapcsolata	174
A státuskezelő technika elsajátításának hatása a tanulók státus- problémájának kezelésében	176
A hátrányos helyzetű, a tanulási zavarral és a magatartás- problémákkal küzdő tanulók eredményében bekövetkezett változás	177
Mellékletek	180
Záró gondolatok	192
Irodalom	194

BEVEZETŐ GONDOLATOK

A kötet célja módszertani ajánlás nyújtása a kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozásához, előtérbe helyezve a differenciálás alapvetőségét és a tehetséggondozás elkerülhetetlenségét.

A kétszeresen kivételes tanulók csoportját bemutató fejezet azokról a gyermekekről és fiatalokról szól, akik esetében a tehetség valamilyen zavarral, hátráltató állapottal társul. Bemutatja a kétszeres kivételességgel együtt járó erősségek és gyengeségek sajátos mintázatát, valamint azokat a karakterisztikumokat, melyek jellemzik e tanulókat. Megismerhetjük a diagnosztizálás problémáit és módszertani lehetőségeit. Ezen túlmenően bemutatásra kerülnek azok a javaslatok és kipróbált technikák is, melyek hatékonyabbá teszik az oktatásukat és tehetséggondozásukat. Külön tárgyaljuk a tehetséges tanulási zavaros, ADHD (figyelemzavaros hiperaktivitás)-szindrómás és az Asperger-szindrómás gyermekek oktatásának–nevelésének kérdéseit, illetve azokat a sajátosságokat, melyek a tehetség katalizátorainak tekinthetők. A fejezet célja az, hogy a deficittek mellett rávilágítson az ezekben az állapotokban rejlő – tipikusan kiaknázatlan vagy félreértett – lehetőségekre.

Az iskolában megjelenő magatartási zavarok című alfejezetben bemutatjuk a magatartásproblémák vagy -zavarok kialakulásának hátterét a legfontosabb elméleti megközelítések tükrében. Áttekintjük a magatartási problémák főbb típusait, ami segítheti a korai felismerést, így a beavatkozások a problémás viselkedés kezdeti szakaszában megtörténhetnek. Kitérünk az agresszió megjelenési formáira, a tehetségesek közötti okaira is, majd az önérvényesítés és a hatékony konfliktuselrendezés lehetőségeire teszünk ajánlásokat. Az iskolai zaklatás egyre szélesebb körben terjedő jelenség, ami a tehetségesek felé is irányulhat, mivel viselkedés- és gondolkodásmódjukkal ők is eltérhetnek az átlagosan megszokottól. A pedagógusok munkáját szeretnénk segíteni azzal, hogy a problémás viselkedés kezelésére és csökkentésére célzott beavatkozási lehetőségeket is kínálunk, amelyeket a konfliktusok bekövetkezése után, illetve preventív szándékkal is alkalmazhatnak nevelőmunkájuk során.

A heterogén tanulói csoportok kezelése témakör célja annak bemutatása, hogy miért vált mára szükségessé a pedagógiai kultúraváltás az osztályterekben zajló munka megsegítésére. A téma fontosságát jelzi, hogy a pedagógusok munkájuk során nap mint nap szembe találják magukat azzal a kérdéssel, hogyan kezeljék eredményesen a szocializáltságban és tudásban heterogén tanulói csoportokat. Az osztályteremben végzett munka és annak elméleti megalapozása lehetővé teszi a könyvet forgatók számára annak megértését, hogy miért is fontos a speciális csoportmunkán alapuló Komplex Instrukciós Program alkalmazása a tudás eltérő szintjén álló gyermekeket foglalkoztató tanulói csoportban. A szerző rávilágít arra, hogy a tanulói populációban fellelhető nagyfokú heterogenitásból eredő tudásbeli eltérés előnyt is jelenthet, és erre a kihívásra lehetséges magas szintű oktatással válaszolni.

I.

Kétszeresen kivételes tanulók

1. AMIKOR A TEHETSÉG ÉS A DEFICIT TALÁLKOZIK

Ma már világosan látható, hogy a tehetséggondozással foglalkozó szakemberek körében hazánkban is egyre inkább teret kap a tehetség árnyalt megközelítése. A klasszikus tehetségkép helyett fokozatosan előtérbe kerül ugyanis egy olyan szemlélet, amelybe a „kevésbé jól fésült, beilleszkedésében sokszor nagyon problémás” (Gyarmathy 2013) tehetségek is beletartoznak, illetve egyre nagyobb figyelmet kapnak.

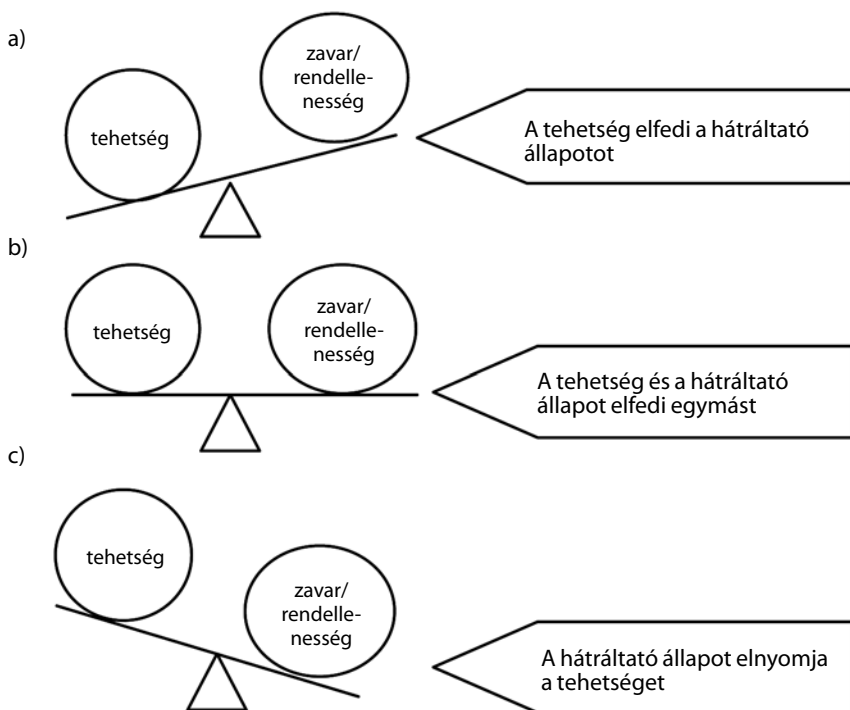
A nemzetközi szakirodalom elsőként a tehetséges tanulási zavaros tanulók felé fordult, ám napjainkra kibővült a kör, és így a „kétszeresen kivételes” kifejezés lett a legáltalánosabban elfogadott és használt. Olyan átlag feletti képességekkel rendelkező gyermekeket értenek alatta, akiket „hivatalosan valamilyen tanulási zavarral – mint diszlexia, központi auditív feldolgozási rendellenesség, vizuálisinformáció-feldolgozási zavar – vagy Asperger-szindrómával, figyelemzavarral vagy egyéb olyan tanulási stílussal vagy eltéréssel diagnosztizáltak, mely megnehezíti a hagyományos tantermi körülmények közötti tanulást” (Neumann 2008, 4. o.). Nincs pontos adat arra nézve, hogy ténylegesen milyen arányban fordulnak elő a tehetségesek populációjában. A szakemberek becslései 2–5 százaléktól 20 százalékig terjednek, ami azért nem meglepő, mert – mint ahogy a későbbiekben látni fogjuk – felismerésük és korrekt diagnosztizálásuk egyáltalán nem könnyű feladat. Így egyet kell értenünk azon szerzőkkel, akik a kétszeresen kivételes tanulók csoportjának meghatározásakor nemcsak a hivatalosan diagnosztizált esetekre gondolnak. Ugyanakkor érdemes a problémák tágabb körét is ide venni. Így tesz Yssel–Prater és Smith (2010) is, mivel szerintük a kétszeresen különleges tehetségesek fogalmába minden tehetséges beletartozik, aki valamilyen zavarral küzd, így a tanulási zavarosok mellett ide tartoznak az Asperger-szindrómás, a figyelemzavaros hiperaktivitással (ADHD) küzdő tehetségesek, illetve az érzelmi problémákkal küzdő tehetségesek is. A legátfogóbb megközelítést, mely az előző két szempontot egyesíti, a Luna és munkatársai

által kiadott 2010-es kézikönyvben olvashatjuk. A kétszeresen kivételes tanulók csoportját a következőképpen határozzák meg:

„Egy vagy több területen (akadémikus, intellektuális képességek, kreativitás, vezetői képességek, vizuális- vagy előadóművészetek) tehetségesként azonosított tanulók, akiknél egy vagy több diagnosztizálható (de nem feltétlenül diagnosztizált) állapot, úgymint tanulási zavar, a lelki egészség problémája, neurológiai rendellenesség, fizikai hátrány; vagy a kronológiai és a mentális életkor eltéréseiből fakadó aszinkronia is fennáll, mely gátolhatja az életben való boldogulást/előrehaladást.”

Luna és munkatársai (2010, 4. o.)

E kétszeres kivételesség különböző variációkban fordulhat elő, attól függően, hogy a tehetség és az adott, kihívást jelentő állapot hogyan viszonyul egymáshoz (1. ábra). Mindez a legszemléletesebben egy mérleg segítségével érzékeltethető (Harmatiné 2013a).



1. ábra. A kétszeres kivételesség variációi (Harmatiné 2013a, 62. o.)

Konkrét példákra lefordítva a fenti ábrán látható variációkat, előfordulhat tehát, hogy:

- a) a tanuló kiemelkedő intellektuális képességei miatt nem, vagy csak nagyon kevéssé nyilvánul meg például a fennálló zavar. A pedagógus nem észleli a tanuló problémáját, és azt sem veszi észre, hogy a fennálló probléma miatt a tehetségesnek címkézett diák nem tudja kiaknázni teljesen a benne rejlő potenciálokat;
- b) sem tehetségesnek, sem problémásnak nem látjuk a diákot, mert a kettő kölcsönösen elfedi egymást. Ebben az esetben például az adott diák olvasási problémáit nem észleljük, de egyebek között intellektuális kiválóságát sem, mert az adott tanuló energiáit arra fordítja, hogy hallási emlékezete alapján boldoguljon. Így könnyen teljesen ellátatlan marad, hiszen egyik csoporthoz sem sorolják;
- c) a kreativitást elfedi a tanulónál fennálló hiperaktivitás vagy a depresszió. Ez utóbbiakat – szerencsés esetben – valamilyen terápiás ellátás formájában kezelik, de a tanuló nem vesz részt az iskolai tehetségprogramban.

A kétszeresen kivételes tanulók jellemzői

Bár a kétszeres kivételesség sokarcú jelenség, mégis vannak olyan általános jellemzők, melyek rájuk is – akárcsak a „sima” tehetségekre – érvényesek, és vannak olyan jegyek, melyek megkülönböztetik őket tőlük (Neumann 2008).

A „sima” tehetséggel közös jellegzetességek:

Intenzitás és érzékenység.

Más gyermekekhez képest nagyobb egyenetlenség (aszinkronia) a fejlődés egyes területein.

Nagyfokú kíváncsiság.

Korai nyelvhasználat.

Korai érdeklődés a matematika iránt.

Hajlam a divergens (kreatív és szokatlan) gondolkodásra.

Kiváló megfigyelő képességek.

Kis kortól kezdve nagy mennyiségű információ megjegyzésének képessége.

Szokatlan humor.

Fejlett erkölcsi érvelés az igazsággal és méltányossággal kapcsolatban.

Különbségek, melyek a deficit hatásaiként jelennek meg.

A vizuális vagy auditív információ érzékelésének problémái.

A társas jelzések értelmezésének nehézségei.

A rövid távú memória korlátozott működése.

Összetett utasítások és több egymást követő lépés követésének nehézsége.

Nyelvi alapú zavarok, melyek megnehezítik az írást, olvasást, matematikát, illetve a szóbeli kifejezést.

Hangulatzavarok, mert a gyermek gyakran szorong és depressziós.

Figyelemzavar, mert a gyermeknek nehéz egy helyben ülnie, koncentrálnia, illetve gondolatait és cselekedeteit szervezni.

A finommotoros készségek gátoltsága, mely a kézírást nehezzé és fáradtságossá teszi.

A nagymotoros készségek gátoltsága, mely a mozgást ügyetlenné, a sportolást pedig nehezzé teszi.

Az agy szenzoros információ-feldolgozásának akadályozottsága, melynek következtében ezek a gyermekek a külvilág ingereire másoktól eltérően reagálnak.

Luna és munkatársai (2010) a következőket emelik ki:

Kiváló integratív képességek

Általánosan jellemző, hogy a kétszeresen kivételes tanulók integratív képességei (absztrakt és holisztikus gondolkodás, konceptualizáció) erősebbek, mint a diszperzív képességeik (emlékezet, izolált tények használata). Ugyanakkor mivel heterogén csoportról van szó, e mintázat a kétszeresen különleges személyek bizonyos altípusaira nem érvényes: az Asperger-szindrómás tehetségesek esetében ez utóbbi képességek kimondottan magas szintűek lehetnek.

Nagy szórás az iskolai teljesítményben

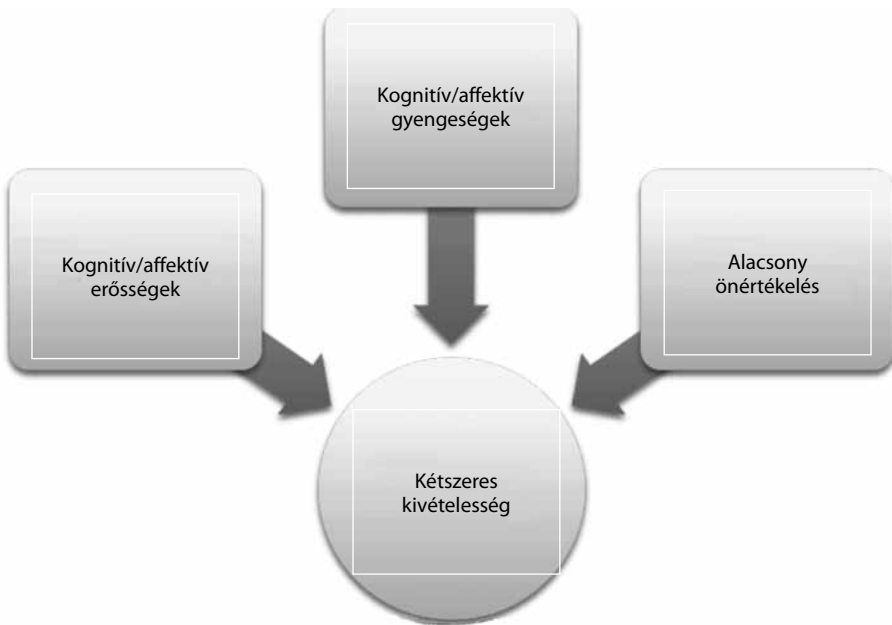
Iskolai teljesítményük nagy szórást mutat. Egyes tantárgyakból kiemelkedően jó eredmények mellett más tárgyakból konzekvensen igen szerény eredményeket mutatnak fel. A fenti szerzők példaként említik, hogy egy kétszeresen különleges diák minden olyan tantárgyban jól teljesíthet, amelyhez téri-vizuális intelligenciára van szükség: geometriából, természettanból, művészetekből; ugyanakkor az auditoros-szekvenciális képességeket és verbális intelligenciát igénylőkből gyenge lehet.

Erősségek és gyengeségek egyedi mintázata

A sok egyéb területen is kimutatható kettősség (erősségek és gyenge pontok léte) természetesen speciális nevelési, valamint társas-érzelmi szükségleteket ered-

ményez. Az iskolákban leggyakrabban mégis az tapasztalható, hogy az inkonzisztens tanulási eredményeket mutató kétszeresen kivételes diákoknál az elégtelen mértékű erőfeszítéssel magyarázzák a teljesítményt a pedagógusok. A jelenség valódi megértésének hiányában átélt tanulói frusztráció könnyen érzelmi és/vagy viselkedéses problémákhoz vezethet, tehát azt mondhatjuk, hogy veszélyeztetettnek számítanak e csoport tanulói (Harmatiné 2013a).

A jelenség jobb megértése érdekében a következőkben részletesen áttekintjük, hogy általában a „tipikus” kétszeresen kivételes tanuló mely karakterisztikumokról ismerhető fel (2. ábra). Chelin (2009) három csomópont mentén veszi sorra ezeket, az alábbiakban ezt ismertetjük.



2. ábra. A kétszeresen kivételes tanulók általános karakterisztikumai

Természetesen a felsorolás nem azt jelenti, hogy a felsorolt valamennyi jellemző minden kétszeresen kivételes személyre igaz, hiszen heterogén csoportról van szó. Jellemző sajátosságok gyűjteményeként értelmezve viszont segíthet a tantermi megfigyelések során.

A kognitív és érzelmi erősségek jelei

Széles körű érdeklődés, mely nem a tanuláshoz vagy az iskolai témákhoz kapcsolódik.

Kivételes memória és tudás valamely speciális tehetség vagy érdeklődés területén.

A teljes kép sokkal inkább érdekli, mint a részletek.

Kiemelkedő kíváncsiság és kérdezési vágy.

Magas szintű problémamegoldó készség, érvelési képesség.

Éles elme, éleslátás.

A feladatok elvégzése és a hiányosságok kompenzálása során tanúsított kiemelkedő kreativitás.

Szokatlan képzelőerő.

Bizarr humor.

Magas színvonalú vélemények és elgondolások, melyek kifejtése gátolt.

Gazdag szókincs.

Magas energiaszint.

A kognitív és érzelmi problémák jelei

A szóbeli és a cselekvéses teljesítmény közötti jelentős eltérés.

Kiemelkedően egyenetlen iskolai képességek, melyek az iskolai motiváció hiányaként, a feladatok elkerüléseként, gyakori kudarcoként, vagy a feladatok félbehagyásaként jelennek meg.

Az iskola extrém mértékű frusztrációt jelent.

A hallási és/vagy vizuális információfeldolgozás folyamatának problémái, melyek következtében lassan válaszolnak, és úgy tűnik, hogy lassan is gondolkodnak.

Problémák a rövid és/vagy hosszú távú memóriával.

Mozgásos nehézségek, melyek esetlenségként, rossz kézírásként, illetve a papírceruza feladatok befejezésének nehézségében nyilvánulnak meg.

A szervezési és tanulási képességek hiányosságai, ami miatt a tanuló gyakran rendetlen benyomást kelt.

A tanuló nem tud lineárisan gondolkodni, nehézséget jelent számára az utasítások követése.

Könnyen frusztrálódik, hamar feladja a próbálkozásokat, fél a kockáztatástól.

Beszélgetés során gondot jelent számára a témánál maradni, vagy az érzelmeit kifejezni.

Problémáiért másokat hibáztat.

Sikereit a véletlennek, a szerencsének tulajdonítja.

Könnyen eltérül a feladattól, hosszabb ideig nem képes egy dologra koncentrálni.

Impulzív, késztetéseit nehezen kontrollálja.

Társas készségei fejletlenek, gyakran mutat antiszociális viselkedést.

Nagyon érzékeny a kritikára.

Az alacsony önértékelés jelei

Az egyik legáltalánosabb jellemző az alacsony önértékelés, melyet gyakran leplezni próbálnak:

Harag.

Fokozott önkritika.

Sírás.

Bomlasztó viselkedés.

Bohóckodás.

A problémák tagadása.

Visszahúzó viselkedés.

Nappali álmodozás és fantáziálás.

Apátia.

A kétszeresen kivételes tanulók diagnosztizálása

Az előzőekben bemutatott jellegzetességek alapján jól érzékelhető, hogy e tanulói csoport diagnosztizálása igen nagy körültekintést és alaposan végiggondolt, módszertani változatosságon alapuló azonosítási folyamatot, igazi teammunkát igényel. Szakemberek, pedagógusok, szülők, kortársak bevonása mellett a tanulóktól származó különböző dokumentumok elemzése, tesztek felvétele, interjúk és strukturált megfigyelések szükségesek a korrekt szakvélemény kialakításához.

Luna és munkatársai (2010) összeállítottak egy olyan ajánlást, mely a kétszeresen kivételes és azon belül speciálisan is a tanulási zavaros tehetséges tanulók tehetséggondozó programokba való beválogatásának módszereit tartalmazza. Ezek a következők:

1. Szűrőeljárások alkalmazása

- *Az intelligenciateszt egyes részpróbáinak elemzése és összevetése*

Ez nem más, mint az intelligenciateszt egyes részpróbaiban elért pontszámok vizsgálata, s ennek alapján úgynevezett intelligenciaprofil felállítása. A tanu-

lási zavaros és a kétszeresen kivételes személyekre jellemző, hogy az egyes részpróbákban igen egyenetlen teljesítményt nyújtanak. Miközben az összpontszámuk (azaz az általános intelligenciaszintjük) az esetek döntő többségében átlagos vagy átlag feletti övezetbe esik, egyes próbákban az életkori normákhoz képest jelentősen gyengébben teljesíthetnek. Bár egyes kutatók (McCoach és mtsai 2001) az úgynevezett szubtesztanalízis ellen érvelnek mondván, hogy a profil nem reprezentálja teljes mértékben a tanulási zavart, mégis a kutatók nagy része egyetért abban, hogy a profil használható a gyengeségek és erősségek mintázatának kimutatására (Munro 2002).

Tehetséges gyermekekkel végzett vizsgálatok alapján a kutatók arra hívják fel a figyelmet, hogy – akár tanulási zavarosak, akár nem – a papír-ceruza feladatokban lelkiismeretesek, reflektívek és perfekcionistaak lehetnek. A feladatokhoz való ilyen hozzáállás miatt általában lassul az információfeldolgozási sebesség, és a tényleges képességekhez mérten gyengébb végeredmény félrevezető lehet a tehetség lélektanában kevésbé járatos tesztfelvevő személy számára.

- *Az IQ-teszt és más teljesítménytesztek/érdemjegyek összevetése*
Hasznos lehet a vizuális és auditív figyelem, illetve emlékezet vizsgálata, a szem-kéz koordináció, a téri tájékozódás/irányészlelés képességének felmérése. A vizsgálatoknak érdemes kitérnie arra is, hogy a tanuló mennyire képes a különböző úgynevezett modalitás-specifikus ingereknek (azaz a látott, hallott vagy tapintott dolgoknak) az összekapcsolására, illetve az egymás utáni (szeriális) ingerek feldolgozására. A Brigitte Sindelar nevéhez fűződő és hazánkban is ismert diagnosztikai rendszer segítséget lehet mindehhez.
- *Hosszmetsetszeti vizsgálatok végzése*
McCoach és munkatársai (2001) erősen javasolják a tanulók teljesítménytesztekben elért eredményeinek követéses vizsgálatát, ugyanis például a tehetséges tanulási zavaros tanulók ezen tesztekben elért eredményei folyamatos hanyatlást mutatnak. Egy diszlexiás tehetséges gyermek első éveiben elért kiemelkedő eredménye egyre halványul, érdemjegyei pedig fokozatosan romlanak kiváló értelmi képességei ellenére. E mintázatot mutató tanulók első három-öt iskolai év során való kiszűrése, majd részletes vizsgálata a prevenció szempontjából igen fontos lenne. Az ellátatlan tanulási zavaros, ADHD-szindrómás tanulók serdülőkorra ugyanis fokozottan veszélyeztetetté válnak. Depresszió, deviáns viselkedés, szerhasználat: vagyis az érzelmi és viselkedéses problémák kialakulásának esélye jelentősen megnő a körükben. Továbbtanulási esélyeik viszont romlanak, sőt sokan kiváló képességeik ellenére a középiskolában lemorzsolódnak.

- *Diszkrepanciavizsgálat*

További lehetőség a különböző iskolai területeken mutatkozó diszkrepancia vizsgálata, mely a különféle tanulási területeken elért eredmények egymáshoz való viszonyítását jelenti. Összevethető például a más-más tantárgyak közötti teljesítménykülönbség, de praktikus lehet a szóbeli és írásbeli eredmények, vagy éppen az egyéni és csoportos feladatvégzés színvonalának vizsgálata is.

- *Kiegészítő vizsgálatok*

A bevélogatáshoz javasolt még a *kreativitás vizsgálata* is, a rendelkezésre álló neuropszichológiai adatok elemzése, illetve a tanulási szokásokat, tanulási stílust felmérő *tanulási kérdőívek* felvétele. A tehetséges tanulók magasabb szintű metakognitív tudatossággal (azaz az értelmi működéssel kapcsolatos tudással) rendelkeznek, mint kortársaik, és alkalmazni is jobban tudják e tudásukat. Ebből az következik, hogy jobban tudják, hogyan kell monitorozni a saját stratégiahasználatukat, és hamarabb felismerik azt is, ha egy adott szituáció a stratégiahasználatban váltást kíván (Harmatiné 2013a).

2. Strukturált interjúk

Ezen interjúk a tanuló érdeklődési területeit tárják fel, illetve azokra a helyzetekre kérdeznak rá, melyekben a gyermek a tehetségre jellemző vonásokat, viselkedésformákat mutatott. Például teljesen bevonódott az adott tevékenységbe, korát meghaladó „felnőtt” témákkal foglalkozott, önérvényesítő módon, feltűnően kíváncsian viselkedett, esetleg rendszeresen elkerült egy bizonyos típusú feladatot, netán humoros volt. Lovecky (2004) a diagnosztikai folyamat kezdetén a leghasznosabb forrásnak tekinti a szülőkkel és magával a tehetséges gyermekkel folytatott interjút. A kutatók ugyanis igazolták, hogy a szülők képesek helyesen észlelni gyermekük életkort meghaladó fejlettségét és az átlagnál gyorsabb fejlődési ütemét. Ugyanakkor az is tény, hogy a szülői interjúk segítségével fény derülhet a gyermek olyan képességére és/vagy érdeklődési területére is, mely egyébként rejtve maradna.

3. A viselkedés megfigyelése

A viselkedés megfigyelése nemcsak az iskolában, hanem családi körben is ajánlott. A szülők és gyermekük együttes megfigyelése fontos információkat szolgáltat a társas készségekről. A szemkontaktus, a kommunikációs készség, a beszélő figyelmes meghallgatása és a másik személy nézőpontjának tiszteletben tartása, illetve ezek hiánya nagyon fontos jelzések. A szülőkkel való interakció során ta-

núsított érzelmi válasz készség, függőség/függetlenség, introverzió/extroverzió, kíváncsiság és képzelőerő további megfigyelési szempontokat jelentenek a szakemberek számára. Játékhelyzetben a győzelem–vereség kezelése, az alkalmazandó stratégia megértése/meg nem értése szintén értékes adalék a teljes kép kialakításához (Lovecky 2004).

Az adatgyűjtést segítheti, a megfigyeléseket tematizálhatja, ha a szülők a gyermekük érzelmi életével és viselkedésével kapcsolatos kérdőíveket töltenek ki.

4. Szülői ajánlások

Igen hasznos a szülők bevonása az azonosítási folyamatba, hiszen a szülők ismerik legjobban gyermeküket. A tanuló erősségeiről és gyenge pontjairól, önértékeléséről, kommunikációs képességeiről, szociabilitásáról, a siker iránti vágyáról, vagy a legsikeresebb tanulási területekről kaphatunk hasznos kiegészítő információkat tőlük. Nem elhanyagolandó tény, hogy legtöbbször maguk a szülők azok, akik elsőként észreveszik a gyermekük iskolai teljesítményében mutatkozó inkonzisztenciát, tehát rendkívül fontos információforrásaink lehetnek. A sikeres azonosítási folyamat ebből adódóan a pedagógusok és szülők bevonásával, együttműködésen alapul.

Formális és informális információk szerepe az azonosításban

Több forrásból származó információval rendelkezve és változatos vizsgálóeszközöket alkalmazva érhetjük el, hogy az adott tanulóval kialakított képünk reális legyen. Ennek érdekében *formális* és úgynevezett *informális adatokat* is érdemes gyűjtenünk (Harmatiné 2013a). Formális adatokat standardizált mérőeszközök segítségével kaphatunk a következő területekről:

- Kognitív képességek
- Iskolai teljesítmény
- Végrehajtó funkciók, figyelem és koncentráció
- Szocio-emocionális működés és viselkedés
- Nyelvi fejlettség
- Emlékezet
- Személyiség

Az informális adatok figyelembevétele segítséget adhat ahhoz, hogy egyrészt a standardizált mérőeszközök esetleges kulturális és nyelvi elfogultságát ellensú-

lyozzuk, másrészt lehetőség nyílik általuk a tanuló olyan oldalának megismerésére, amely a tradicionális keretek között az iskolában rejtve maradt.

Informális adatokat szolgáltatnak a következők:

- Minták a tanuló munkáiból
- Portfólióválogatás (projektek és alkotások)
- Jutalmak, díjak
- Anekdotikus adatok a gyermekről
- Megfigyelések
- Egészségtörténet (anamnézis)
- Érdeklődést feltáró kérdőívek

A portfólió – melyet legszerencsésebb, ha a gyermek és a felnőtt/szülő közösen állít össze – olyan reprezentatív gyűjtemény, mely tartalmazza a tanuló legjobb munkáit, alkotásait, írásait, rajzait stb. Talán nem szokványos, de audio- és videofelvételek is a részét képezhetik. A lényeg az, hogy hűen tükrözze azt, amint a gyermek kedvelt, élvezetes tevékenységek közben a legjobbat nyújtja. Ha a tesztek során nyújtott eredményeket és ezen utóbbi tevékenységek színvonalát összevetjük, jól kimutathatóvá válnak a gyenge pontok, de mellettük az erősségek is (Lovecky 2004).

Az egészségtörténet írott vagy szóban feltett kérdésekre adott szülői és/vagy tanári válaszokon alapul. Feltárja a gyermek fejlődési sajátosságait, adatokat szolgáltat a temperamentumbeli jellemzőkről, a korai kötődésről, a kognitív és érzelmi fejlődésről stb. Emellett azonban fertőzőes megbetegedések, görcsös lázas állapotok, allergiák, rendszeres gyógyszeresedés, krónikus betegségek is a kikérdezés témái.

A kétszeresen kivételes tanulók oktatása

A fentiek alapján jól érzékelhető, hogy a kétszeresen kivételes tanulók oktatása nagy kihívást jelent. A kívülállóik számára viselkedésük időnként egészen rejtélyesnek tűnhet, mint ahogy az iskolai teljesítményük is zavarba ejtő lehet: egyes esetekben kiemelkedő a teljesítményük, míg más esetekben az iskolai feladatokkal nem vagy csak részben boldogulnak. E paradox jelenség mögött a tehetség és a deficit sajátos kombinálódása áll. Emiatt fordulhat elő, hogy gyakorlás nélkül, első nekifutásra megoldanak összetett feladatokat, de az „átlagos” tanulók számára rutinfeladatot jelentő helyzetekben (pl. memoriter felmondása, évszámok megjegyzése) kudarcot vallanak. Amit ma kiemelkedően jól és könnyedén megoldanak, abban holnap igen gyengén szerepelhetnek (Neumann 2008). Szeren-

csére vannak olyan ajánlott oktatási stratégiák, melyek hatékonyak mondhatóak (Chelin 2009). Az alábbiakban ezeket mutatjuk be:

- *Képességek szerinti rugalmas csoportképzés*

A csoportok összeállításakor az adott feladat megoldásához szükséges képességek színvonalát vegyük figyelembe. Csoportjaink legyenek átjárhatóak. Amikor olyan feladattal bízunk meg a kétszeresen kivételes tanulónkat, ami a speciális kiemelkedő képességeit igényli, mentesítsük őt az alapképességekkel való munkától. (Pl.: A csoport egy másik tagja írjon vagy olvasson fel helyette.) Ha így teszünk, tanulónk meg tudja mutatni, milyen magas színvonalú teljesítményre képes, és lehetőség adunk számára az önálló munkavégzésre is.

- *A legnehezebbel kezdeni*

Válasszuk ki az adott lecke/téma három–öt legnehezebb feladatát. Kapjon a tanuló lehetőséget arra, hogy megmutassa, mennyire ügyes ezek megoldásában. Amennyiben eredménye eléri a nyolcvanöt százalékot, nem szükséges gyakorolnia. Ha így teszünk, elismerjük kiválóságát, elkerüljük a felesleges begyakoroltatást, és végül, de nem utolsósorban csökkentjük házi feladatának mennyiségét is.

- *Több szempontú tanulmányozás*

Három–hat hétig tartó önálló kutatómunka, amely során a tananyag valamely, általa kiválasztott aspektusával/résztémájával ismerkedhet meg a tanuló. A pedagógus útmutatásával és mentorálásával a tanuló egy résztéma szakértőjévé válik, miközben komplex fogalmakkal dolgozhat. A tanuló érdeklődésére építve lehetővé tesszük, hogy az előnyben részesített tanulási stílusát használja.

- *Független projektek*

Egy olyan folyamatról van szó, amely során a pedagógus és a tanuló közösen megfogalmaz egy problémát, vagy egy, az érdeklődési körbe eső témát. Ez után közösen készítenek egy tervet arra vonatkozóan, hogy milyen lépéseken keresztül fog a diák eljutni a végeredményig, illetve mi lesz a cél, azaz mi lesz az elvárt végeredmény. Meghatározzák a siker kritériumát és az időkereteket is. E stratégia segítségével fokozatosan növelhető a tanuló önállósága, ám szükség esetén a pedagógus útmutatást ad, illetve strukturálja a feladatot. A projektmunka során tehát cél annak a megtanítása is, hogyan lehet kis, kezelhető lépésekre bontani egy összetett feladatot.

- *Tanórai teendők jegyzéke*

Azoknak a személyre szabott feladatoknak a listája, melyeket az adott diáknak adott időpontokra el kell végeznie. A munkavégzés során a pedagógus figyelem-

mel követi a személyes előrehaladást és megértést. Amennyiben szükséges, úgy tanácsot és támogatást ad.

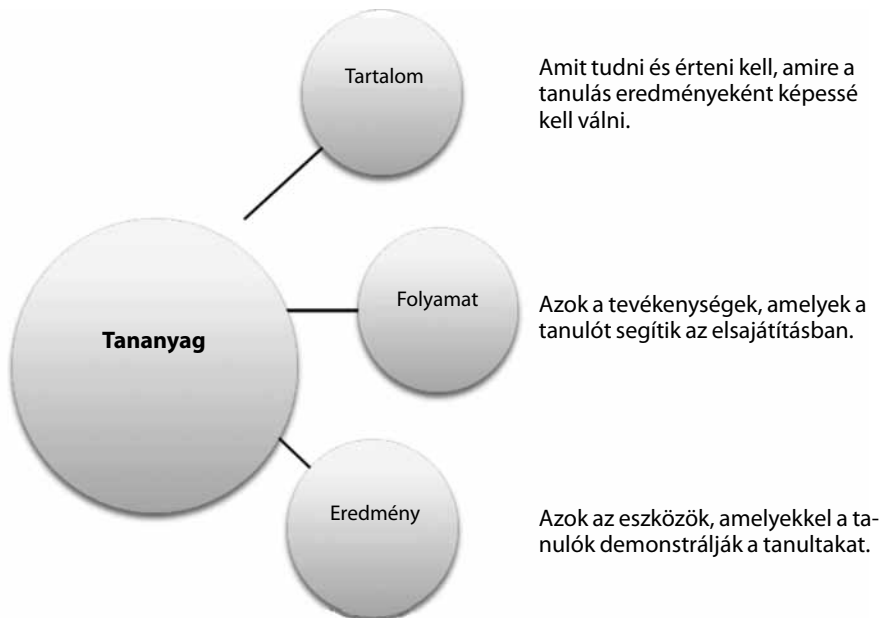
- *Portfólió*

A tanuló munkáinak tematikus gyűjteménye, mely nagyon hatékonyan demonstrálja a fejlődést és előrejutást. Igen motiváló ezek időnkénti áttekintése, mivel a tanuló számára is visszajelzést jelentenek. Látja, hogyan vált egyre ügyesebbé, járatosabbá, hogyan jutott át a nehézségeken.

- *Mérés*

Lényeges, hogy folyamatos és diagnosztikus legyen a mérés. Fő célja a tanulók előrehaladásának támogatása, nem pedig hibajegyzék készítése.

A kétszeresen kivételes tanulók oktatásának kérdését megközelíthetjük a tananyag differenciálásának oldaláról is. Ekkor három komponensről beszélhetünk: a tartalomról, a folyamatról és az eredményről (3. ábra).



3. ábra. A tananyag komponensei

Mindhárom komponensbe beépíthetők olyan elemek, melyekkel figyelembe vehetők a kétszeresen kivételes tanulók sajátos szükségletei. Általános elvként fogalmazható meg a következő:

Keressük meg a kétszeresen kivételes tanulóink erősségeit, és ezekre koncentráljunk az oktatásuk során!

• *Tartalom*

Rendszeresen mérjük fel kétszeresen kivételes tanulóink előzetes tudását a felesleges gyakorlás, a rutinfeladatok megelőzésére.

Az oktatás során fokozottan figyeljünk az érdeklődésre, a tanulási sajátosságokra és a tanulók készségére. Gyakran álljunk meg, és ellenőrizzük a megértést. A tanulóktól kérjünk csoportos visszajelzést, akár egy-egy bölintással vagy más nonverbális visszajelzéssel kifejezve, hogy megértették az elhangzottakat.

Az adott témát a lehető legmélyebben mutassuk be, a prezentált problémák és kérdések legyenek összetettek, és több oldalról is mutassuk be őket.

A megtanítandó fogalmakat és készségeket kombináljuk az előzetesen tanultakkal.

Használjunk tanulóknak olvasási szintjének megfelelő fénymásolt szövegeket és nyomtatott anyagokat.

Használjunk számítógépes programokat, hang- és filmfelvételeket az olvasottak alátámasztására, illetve a kulcsfogalmak megerősítésére.

Biztosítsunk tanulást támogató eszközöket: vizuális szervezőket, jegyzetelést segítő tematikus feladatlapokat, sablonokat stb.

Rugalmas időgazdálkodással igazodjunk a tanuló igényeihez, szükség esetén biztosítsunk pluszidőt. Azt is látnunk kell, hogy e tanulók esetében gyakran a feladatok mennyiségéből is engednünk kell. Nem az a fontos, hogy húsz perc alatt bármilyen módon, de elvégezze mindegyik feladatot, hanem az, hogy húsz percig folyamatosan a feladatával foglalkozzon, és amit megcsinált, az helyes legyen. A kevesebb, de minőségi munkát ismerjük el az esetükben! Ezzel sikerélményhez jutnak, nő a motivációjuk és az önbizalmuk.

• *Folyamat*

Kétszeresen kivételes tanulóinkat bátorítsuk az önálló tanuláshoz szükséges készségek megszerzésében. Olyan feladatokat adjunk, melyekhez szabadon megválaszthatják a tanulási stílust vagy a prezentálás módját. Adjunk lehetőséget arra, hogy a tanuló maga válasszon. Például ő maga dönthesse el, esszét ír valamiről, vagy montázst készít, esetleg makettet épít, vagy rövid dramatikus jelenetet rendez stb.

Gyakran tapasztalható, hogy igen érzékenyek az ingerekre. A teljes csend zavaró lehet számukra, csakúgy, mint a nagyon erős megvilágítás. Adjunk lehetőséget arra is, hogy a tanuló megválassza munkavégzésének helyét.

A tanítás során koncentráljunk a kulcsfogalmakra, alapelvekre, általánosítható következtetésekre. Ne a részletek, adatok szó szerinti mechanikus bevésésére, hanem egy átfogó kép kialakítására és annak megértetésére törekedjünk, csak ezután térjünk rá a részletekre. Segítsük a tanulónkat abban, hogy ismereteit szintetizálni tudja.

Legyünk tudatában annak, hogy a legtöbb tanulási problémával küzdő tanuló globális kognitív stílussal rendelkezik, akik a vizuális, tapintásos-mozgásos tanulási formákat részesítik előnyben.

Erősítsük a tanuló kreativitását, fejlesszük gondolkodásának rugalmasságát, folyékonyágát és eredetiségét. Bátorítsuk a kérdezést, a különböző nézőpontok megjelenítését.

A tanítás során rugalmasan változtassuk a tanári és/vagy kortársi támogatás mértékét.

Tanítsuk, hogyan kell kutatást végezni, hogyan kell egy témában elmélyülni.

Állítsunk fel magas, reális és egyértelműen kimondott elvárásokat!

- *Eredmény*

A felmérések során biztosítsunk olyan eszközöket, melyek a tanuló erősségeire építenek, így a diák képes lesz megmutatni a tényleges tudását: például nem írásban, hanem szóban adhat számot a tudásáról, vagy kézírás helyett írhat laptopon stb.

Támogassuk a különböző kifejezési módok és technikák használatát! A számonkérés nem egyenlő a dolgozatírással.

A formatív (folyamat közbeni) és szummatív (a folyamat végi) értékelésbe vonjuk be a társakat, és magát a tanulót is.

2. ASPERGER-SZINDRÓMA ÉS TEHETSÉG

Az Asperger-szindróma fogalma

Az Asperger-szindróma egy átfogó fejlődési zavar, melyet Hans Asperger, egy osztrák pszichológus írt le először az ezerkilencszáznegyvenes évek elején. A második világháború és az azt követő időszak nehézségei, illetve az angol nyelvet preferáló nemzetközi szakmai közönség számára angolul nem elérhető (eredetileg németül publikált) tanulmány miatt, csak az ezerkilencszáznyolcvanas évek elején – tehát negyven év késéssel – került az érdeklődés fókuszába a kórkép (Harmatiné 2013a). A DSM-IV diagnosztikai kézikönyv az úgynevezett pervazív (átfogó) fejlődési zavarok egy önálló típusának tekinti (1. táblázat).

1. táblázat. Az Asperger-szindróma definíciója a DSM-IV alapján

<p>Az Asperger-szindróma minőségi romlás a szociális interakciókban, ami az alábbiakból legalább két tünet meglétében nyilvánul meg:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) a sokrétű nem verbális viselkedés használatának (szemkontaktus, testtartás, gesztusok) észrevehető csökkenése, b) a fejlődési szintnek megfelelő kortárs kapcsolatok kifejlesztésének hiánya, c) a másokkal való közös öröm, érdeklődés vagy elfoglaltság spontán keresésének hiánya, d) a szociális vagy társas kölcsönösség hiánya.
<p>A fentiekén túl, az érdeklődés és a tevékenység korlátozott, sablonos mintái is jellemzőek. Az alábbiakból legalább egy tünetnek jelen kell lennie:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) intenzitásában vagy tárgyában abnormális, körülményes foglalkozás egy vagy több sztereotip, gátolt érdeklődési mintával, b) láthatólag rugalmatlan ragaszkodás bizonyos nem funkcionális rutinokhoz vagy rituálékhoz, c) sztereotip, ismétlődő motoros manírok (pl. a kéz vagy az ujjak mozgatása), d) tartós foglalkozás tárgyak részeivel.
<p>Lényeges diagnosztikai kritérium, hogy nincs jelentős elmaradás a kognitív fejlődésben, vagy a kornak megfelelő önsegítő jártasságokban. Az egyén érdeklődik környezetéről, és a társas interakciók területén kívüli viselkedése adaptívnak mondható.</p>

Ugyanakkor vannak szakemberek, akik úgy gondolják, hogy az Asperger-szindróma nem más, mint magasan funkcionáló autisztikus zavar. Így gondolja Lovicky is, akinek „Different minds” című könyve kitűnően feldolgozza az Asperger-szindróma szakirodalmát és kapcsolatát a tehetséggel. A témát a fenti könyv alapján mutatjuk be.

„Az Asperger-szindróma egy fejlődési zavar, melyben a gyermekeknek kifejezett és átfogó nehézségeik vannak a társas kapcsolatok terén. Ezen túl sztereotip viselkedést és korlátozott érdeklődést is mutatnak. Gyenge kommunikációs képességek, a mozgáskoordináció és a szenzoros integráció nehézsége, valamint a gondolkodás bizonyos aspektusaiban megmutató problémák is gyakoriak. Ezek a kulcstünetek jellemzik azokat az embereket, akiknek nehézséget jelent annak megértése, hogy mások hogyan és miért gondolkodnak és viselkednek bizonyos módokon, és akiknek gondot okoz annak a megértése, ők maguk honnan tudhatják, hogyan kell viselkedni bizonyos helyzetekben. Az Asperger-szindróma az autizmus enyhe formája.”

Lovecky, 2004, 100. o.

Az Asperger-szindróma kora gyermekkorban kezdődik, nagy valószínűséggel a születéstől fogva jelen van. A családok számára a szindróma jellegzetességeiből fakadóan a problémák eleinte nem szembetűnőek. Sok Asperger-szindrómás személy kora gyermekkori fejlődése társas környezete számára nem tűnt szokatlannak, mivel a legtöbben közülük időben kezdtek el beszélni és járni, az önkihasználásuk szintje is megfelelő volt. Az iskola szabályozott, formális keretei között azonban az addig jelentős nehézséget nem okozó sajátosságok immár komoly problémákat kezdtek okozni.

Wing (idézi Lovecky 2004) felhívja a figyelmet arra, hogy kellő figyelemmel a szakember felfedezheti az Asperger-szindróma korai jeleit. Wing szerint már az első két életévben megfigyelhetők a következők:

- A gyermek kevés érdeklődést mutat mások iránt.
- Keveset gagyog.
- Ha lát egy tárgyat, nem mutat rá, hogy a szülő figyelmét is felhívja rá, nem néz a szülő által mutatott irányba.
- A fantáziajátékok hiányoznak. Ha el is játszik jeleneteket, azok alapvetően könyvek/mesék felidézései.

A nyelvvel kapcsolatban is fontos észrevenni, hogy a nyelvtan és a szókinccs kiváló lehet, ám hiányzik a nyelvhasználatból a rugalmasság. Többnyire egyszerűen csak a korábban hallottakat ismétli el a gyermek. Ezen túl gyakori jelenség, hogy a nonverbális kommunikáció is sérül. Wing megfigyelései alapján úgy találta, hogy a kiemelkedő érdeklődés és képességek alapját sokkal inkább a mechanikus emlékezet, semmint az újítások jelentik.

Az Asperger-szindróma fő tünetei

Az alábbiakban bemutatjuk azokat a területeket, melyeken a sajátos tünetek megjelennek (4. ábra). Ahol van rá szakirodalmi utalás, hozzátesszük a tehetséges aspergeresek jellegzetességeit.



4. ábra. Az Asperger-szindróma tüneteinek megjelenési területei

Társas működés

Ezek a gyermekek nem tudnak megfelelő kortárskapcsolatokat kialakítani, mert nem képesek az életkoruknak megfelelő kölcsönösségre, a tevékenységek, dolgok, érzelmek megosztására. Lehet, hogy egy társas helyzetben felkínálnak ötleteket, de ilyenkor mindenkitől elvárják, hogy kövessék azokat. Egyszerűen nem tudják, hogyan kapcsolódjanak be egy társaságba, vagy hogy miként vegyenek részt kölcsönös tevékenységekben. Sokan közülük szeretnének barátokat, de egyrészt nem rendelkeznek a megvalósításhoz kellő képességekkel, másrészt nincs megfelelő elképzelésük arról, mit is jelent a barátság.

A társas szabályok követése nehéz számukra: az udvariasság, az általánosítás, a csoportnorma követése, vagy a társas jelzések használata komoly gondot okoz nekik. A szabályokat szó szerint és mereven értelmezik, a betartásuk alóli kivételeket egyáltalán nem értik.

A tehetséges Asperger-szindrómás tanulók még kifejezettebben élik meg a fenti problémákat, mint az „átlagos” társaik. Ennek az az oka, hogy esetükben még intenzívebb a kapcsolati egyoldalúság, illetve olyan kifinomultabb játékstratégiákat akarnak a kortársakkal is elfogadtatni, melyek számukra érthetetlenek – ugyanakkor viselkedésük életkoruknál éretlenebb: ha veszítenek, egy játékban, akkor dühbe gurulnak, nehezen tudják kivárni a sorukat. A játékszabályokat be akarják tartani, és ezt másoktól is elvárják. Számukra érthetetlen és szabályszegő viselkedés, ha valaki egy nálánál fiatalabbat vagy kevésbé ügyeset nyerni hagy, vagy szabadabban értelmezi a szabályokat, és így kedvez a másiknak. Viselkedésüket nem képesek az adott helyzethez igazítani (pl. nem tesznek különbséget a között, hogy otthon vannak, vagy pedig egy nyilvános rendezvényen).

A kölcsönösséggel kapcsolatos problémák megjelennek a társas és érzelmi élet egyéb területein is: mások érzelmeire nem vagy deviáns módon válaszolnak. Nem vagy csak kevésbé képesek empátiára, mivel azt feltételezik, hogy mások is azt gondolják és érzik, amit ők. Mindez az életkor előrehaladtával megakadályozza a közeli és intim kapcsolatok kialakulását, és oda vezet, hogy a kapcsolatok egyre inkább csak az Asperger-szindrómás személy igényeiről szólnak.

A tehetséges Asperger-szindrómás gyermekekre ugyanolyan mértékben jellemző a kölcsönösség hiánya, mint nem tehetséges társaikra. Ám mivel igen magas színvonalon tudnak érvelni, és ez alapján érettnak tűnnek, viselkedésüket mások (tévesen) egyszerűen önzőségnek minősítik.

Beszűkülő érdeklődés és sztereotip viselkedés

Az Asperger-szindrómás személyek intenzíven érdeklődnek és nagy odaadással koncentrálnak bizonyos dolgokra. Az érdeklődés fókuszában olyan dolgok állhatnak, mint a Titanic utaslistája, Rommel sivatagi ütközetei, egyes vasúttársaságok egyenruhái stb. Vannak olyanok, akik szenvedélyesen gyűjtenek: a buszjegyeiktől a WC-kefékig terjed a különös lista (Winter-Messiers 2007).

Természetesen a kortársakra is jellemző az, hogy valamit gyűjtenek, de az Asperger-szindrómás személyek minden idejüket ennek a gyűjtő tevékenységnek vagy érdeklődési területnek szentelik, csak erről szeretnek és tudnak beszélni. További elkülönítő jellegzetesség, hogy sokszor valamilyen mellékes tulajdonság miatt (pl. szín, hang, az adott dolog anyaga) alakul ki az elkötelező-

désük: erre példa az az eset, amikor az egyik Asperger-szindrómás gyermek a porszívók iránt azok hangja miatt lelkesedett.

Az érdeklődési területükön mutatott, szinte megszállottságig fajuló elköteleződés és aktivitás miatt a külső szemlélő számára az egyébként nem tehetséges Asperger-szindrómás gyermekek akár csodagyermeknek is tűnhetnek. Ilyen meglepésztető példa lehet a korai életkorban órákig tartó zongorázás. Ám amikor az életkor előrehaladásával a kortársak is elkezdnek zongorázni, kiderül: az Asperger-szindrómás gyermek képességei nem fejlődnek tovább, megmarad egy korai életkorban elért szinten.

Attwood (1998) három fejlődési szintet különböztet meg az Asperger-szindrómás személyek érdeklődésében. Ezek a következők:

1. Bizonyos dolgok gyűjtése.

2. Egy érdeklődési terület kialakulása.

Ekkor az adott témával kapcsolatban (pl. közlekedés, prímsszámok, egy történelmi kor) igyekeznek mindent megtudni, statisztikákat, adatokat, térképeket gyűjtenek, kategorizálnak.

3. Romantikus szint.

Leggyakrabban serdülőkorban fordul elő, amikor beleszeretnek valakibe. Ez a valaki lehet élő vagy már nem élő személy (pl. Elvis), médiasztár vagy a szomszéd lány. Képzelt, vég nélküli beszélgetéseket folytathatnak vele, és elhatározhatják, hogy az illetőnek szentelik az életüket.

A speciális érdeklődési terület mellett különleges, ám rugalmatlan rituálék vagy rutinok is jellemzik az Asperger-szindrómás személyeket. Ezek biztonságérzetet adnak a számukra, így csökkentik bennük a stresszt és a szorongást. A gond az, hogy az Asperger-szindrómás személyek akkor is ragaszkodnak ezekhez a megszokott viselkedésekhez, amikor azok nem segítik az alkalmazkodást. A tehetséges Asperger-szindrómás gyermekekre is jellemző mindez.

Gyakran állítanak fel szabályokat saját maguk számára (pl. az étkezések során egy falatot hányszor kell megrágni, vagy az egyes ételeket milyen sorrendben kell elfogyasztani, esetleg az ebédlőben hova kell ülniük stb.), és úgy érzik, hogy ezeket a szabályokat követniük kell. Ráadásul gyakran – de nem minden esetben – előfordul az, hogy bizonyos akaratlan mozgásokat (pl. tic, karlengetés, hintázás) is végeznek, mely mozgások függetlenek attól, hol vannak, és mit csinálnak.

Nyelv és kommunikáció

Az Asperger-szindrómás személyek beszéde gyakran egészen hivatalos, pedáns, nyelvtanilag hibátlan. Megfelelő szókinccsel is rendelkeznek, ám mégis sok problémájuk akad a szóbeli kommunikációval, mivel nem igazán képesek a nyelvet a társas érintkezés eszközeként használni. Mondanivalójukat nem színezi a hangerő, hangszín, időnként furcsa kiejtéssel beszélnek.

Nem alkalmazzák az udvariassági formulákat, nem ismerik fel az iróniát. A dolgokat szó szerint értelmezik, így a szójátékokat, de a humort sem értik. A beszélgetések érzelmi tartalmát gyakran nem vagy kevéssé érzékelik, ugyanakkor nagy részletességgel tudják felidézni a részleteket (pl. ha az utazásunkról meséltünk, akkor nagy pontossággal fogják visszaidézni, mikor milyen vonatra/buszra szálltunk, meddig tartott az út stb.).

Ha kérdéseket teszünk fel az Asperger-szindrómás személynek, de a válasz nem jut azonnal az eszébe, hajlamos rávágni: nem tudom. Döntéshozatali helyzetben, vagy kezdeményezések esetén különösen jellemző a kitérés, mert nem képesek rangsorolni a lehetőségeket, illetve önálló ötletekkel sem igazán tudnak előállni (pl. megkérdezzük: mit csináljunk ma este? „nem tudom”).

A nyelvtani tökéletesség, az irodalmi stílus, valamint az érdeklődési területükön gyűjtött hatalmas információmennyiség a tehetséges Asperger-szindrómás gyermekeket valóságos „kis professzorokká” teszi. Gyakori, hogy túl hosszán és túl sokat beszélnek, monológokat mondanak beszélgetés helyett. Nem igazán tudják, hogyan hallgassanak meg másokat, mit jelent a kölcsönösség a párbeszédekben. Gyakran félbeszakítanak másokat, és arról kezdenek el beszélni, ami őket érdekli, esetleg a téma szempontjából lényegtelen észrevételeket tesznek. Egyes tehetséges Asperger-szindrómás gyermekek képesek a humor bizonyos válfajait élvezni, illetve az össze nem illést és az iróniát felismerni.

A gondolkodás és a végrehajtó funkciók

A vizsgálatok azt mutatják, hogy a Wechsler-féle Intelligenciatesztben, a Verbális próbákban magasabb pontszámot érnek el az Asperger-szindrómás személyek, mint a Praktikus, azaz Cselekvéses próbákban. Egyes kutatók szubteszt-analízissel kimutattak bizonyos „erősségeket” és „gyengeségeket” is. A kutatási adatok szerint az Asperger-szindrómás személyek az általános ismeretek, a szókinccs terén, a fölrendelt közös főfogalom megtalálásában jól, míg a számolásban, a rejtjelezési feladatban és a szintetizálást igénylő feladatokban gyengén teljesítenek. Hozzá kell tenni, ezen eredmények tendenciákat jelölnek, önmagukban nem diagnosztikus értékűek. A tapasztalatok azt mutatják, hogy tehetséges Asperger-szindrómások esetén (különösen igen magas intellektus során)

sok esetben nem mutathatók ki ilyen tiszta mintázatok, sőt az ellenkezője is előfordul. A tehetséges Asperger-szindrómás gyermekeknél a végrehajtó funkciókat vizsgálva megállapították, hogy problémamegoldó gondolkodásuk rugalmatlan, nem tudnak gyorsan és pontosan dolgozni, gyenge a szervező- és tervezőkészségük, továbbá nem látják a teljes képet. Jellemző, hogy rossz a szem-kéz koordinációjuk. A vizuális információkat lassan dolgozzák fel, de gondjuk van a kézírással, az irányok észlelésével is.

Az Asperger-szindrómások végrehajtó funkcióinak gyengesége megnyilvánul abban, hogy az új szituációkhoz nehezen alkalmazkodnak, lassúak. Könnyen túlterhelődnek, gyenge a frusztrációs toleranciájuk. A fő gondolatot vagy kulcsfogalmat gyakran eltévesztik, vagy nem ismerik fel, mert megragadnak a konkrétumok szintjén. Így az sem meglepő, hogy nem tudnak „a sorok között olvasni”, de az analógiákat és a metaforákat sem igazán képesek használni. Fontos tudni azt is, hogy a kétszeresen kivételes tanulók más csoportjaitól eltérően a lépésről lépésre történő szekvenciális feldolgozást kedvelik.

Érzelmi működés

Gyenge vagy hiányzó empátiás készségről számos szerző számol be. Egyes esetekben az Asperger-szindrómás személy úgy viselkedik, mintha másoknak nem lenne érzelme.

Esettanulmányok alapján a tehetséges Asperger-szindrómás gyermek az általános szenvedés iránt érzékenységet mutathat (pl. könyörületes lehet a világhéhezőivel, és részt vehet valamilyen karitatív tevékenységben), de ezzel egyidejűleg a személyes kapcsolatokban, a felé megnyilvánuló érzelmekkel nem tud mit kezdeni.

A saját érzelmek felismerése, megértése is nehezített számukra, így gyakran nem tudják, mit is éreznek. Még ha meg is tanulják érzelmeik azonosítását és „címkézését”, ezekről másoknak beszélni, érzelmeiket másokkal megosztani, egész életre szóló nehézséget jelent nekik. Ez azt jelenti, hogy az ilyen személy annak ellenére, hogy megtanulta felismerni saját szomorúságát, erről másoknak beszélni nem tud.

A tehetséges Asperger-szindrómás gyermek meg tudja tanulni érzelmei gyors felismerését, sőt még a hasonló érzelmek közötti különbségtételt is megtanulhatja. Azonban hétköznapi szituációkban más emberekkel kapcsolatban már nem igazán tudja alkalmazni e tudást.

Az érzelmi életben megmutatókozó problémák között szólni kell még az érzelmek szabályozásának és kontrollálásának nehézségeiről is. Az Asperger-szindrómás személyek e téren gyakran tűnnek életkoruknál jóval éretlenebbnek.

E gyermekek dührohamokat kapnak még olyan életkorukban is, amely életkorban a kortársaik már nemigen produkálnak ilyesmit.

A tehetséges Asperger-szindrómás gyermekek és serdülők számára is nagy kihívást jelent érzelmek szabályozása, gyakran még az ADHD-val küzdő tehetségesekénél is nagyobbat (!). Ennek oka az, hogy hozzájuk mérve dührohamaik hosszabbak és intenzívebbek, ráadásul ilyen helyzetekben nem téríthetők el, így nem kínálható fel számukra valamilyen helyettesítő dolog/tárgy.

Motoros működés

A szem–kéz koordináció nehézségei akadályozzák a társas tevékenységekben (pl. társasjátékok), a sportban, a művészi tevékenységekben való részvételt, a megfelelő szintű önkiszolgálást. A tehetséges Asperger-szindrómás gyermekek küzdhetnek ilyen problémákkal még olyan életkorban is, amikor a tehetséges ADHD-szindrómás gyermekek már túljutottak ezen. Ennek következményeként előfordulhat, hogy egyenesen megtagadják az írásbeli feladatok elvégzését.

Az egyensúlyozás nehézsége is ismert probléma az Asperger-szindrómás embereknél. Ám a ritmus követése is nehéz számukra, ami a mindennapokban is gondot okozhat: nehéz számukra együtt sétálni egy másik emberrel, hiszen ilyenkor ösztönösen is egymáshoz igazítjuk a lépteinket. A zenélésben is megmutatkozik ez a sajátosság: a csoport ritmusát sem feltétlenül tudják felvenni – így szólóban gyakorta jobban teljesítenek.

A tehetséges Asperger-szindrómás gyermekek sajátossága, hogy problémáik miatt a motoros területen igen nagy aszinkronia tapasztalható. E gyermekek tudása (pl. kulturális kérdésekkel foglalkozik) és az önálló életvitelhez szükséges készségei között (nem tud önállóan fogat mosni) néha ordító szakadék tátong, mely előtt a környezet sokszor teljesen értetlenül áll.

Észlelés

Bár a DSM-IV-ben felsorolt diagnosztikai kritériumok között nem szerepel, mégis a tapasztalatok azt mutatják, hogy a szenzoros működés, a szenzoros integráció nehézségeiről is szót kell ejteni az Asperger-szindróma kapcsán. Ilyen, az érzékelés területén megmutatkozó sajátosság az úgynevezett szenzoros védekezés, mely szenzoros érzékenységből fakad. Ez több módon is megnyilvánul.

Az Asperger-szindrómás személy gyakran nem szereti, ha megérintik vagy átölelik, ezért igyekszik elkerülni azt. Olyan tapintásos élményeket is kellemetlennek/túl erősnek talál, melyekkel másoknak nincs ilyen gondja. De nem csak a tapintásos ingerekre terjed ki ezen érzékenység: színek, hangok, illatok is erős reakciókat válthatnak ki belőlük. Attwood (1998) felhívja a figyelmet arra,

hogy a hőmérsékletre és a fájdalomra is szokatlanul reagálnak, mivel testük belső jelzéseire másokhoz képest kevésbé tudnak támaszkodni. Így az időjárásnak nem megfelelő öltözéket hordanak (pl. nagy melegben is pulóver van rajtuk), vagy egyszerűen nem reagálnak az esetleges sérülésre/fájdalomra.

A szenzoros érzékenység másik megnyilvánulása, hogy érzelmi vagy fizikai hatások következtében felborult lelki egyensúlyukat igen nehezen nyerik vissza. Emiatt igyekeznek elkerülni ezeket a helyzeteket: így inkább nem néznek meg bizonyos filmeket, vagy nem vesznek részt olyan rendezvényen, ahol nagyon sok ember (pl. sportesemény) van egyszerre jelen. Az iskolában gondot okoz számukra a zsúfolt étkezőben ebédelni, vagy testnevelésórán testi kontaktusba kerülni az osztálytársakkal.

A szenzoros integráció hiányosságai megmutatkoznak abban, hogy a különböző érzékelési csatornák információit nehezen vagy csak hiányosan tudják összekapcsolni. Testük belső jelzéseit, egyes testrészeik térbeli elhelyezkedését nem vagy tévesen érzékelik; tapintás alapján nehezen tudnak a dolgok között különbséget tenni, de az ingerekre adott mozgásos válaszaik megtervezése is problémás. Az előzőekből következően a kézírás nem véletlenül okoz gondot a legtöbb Asperger-szindrómás személynek.

Tehetség és Asperger-szindróma

Katalizáló sajátosságok

Becslések alapján az Asperger-szindrómás személyek kb. tíz százaléka tehetséges, miközben a más fejlődési vagy intellektuális zavarral rendelkezők esetén ez az arány mindössze 0, 6–1% (Happé–Vital 2009). Felmerül a kérdés: a korábban tárgyalt karakterisztikumok között vannak-e olyanok, melyek a tehetség katalizátoraiként működhetnek? Fenti szerzők három jellegzetességet vizsgáltak meg, miközben választ kerestek a kérdésre. Ezek a következők:

„Elmevakság”

Komoly bizonyítékok vannak arra, hogy az Asperger-szindrómás személyek számára komoly nehézség a mentális állapotok észlelése és értelmezése. Ez vajon hogyan járulhat hozzá a tehetséghez? Több elképzelés is létezik ezzel kapcsolatban. Az egyik hipotézis szerint az eredetiség megnyilvánulását támogatja, mivel azokat a személyeket, akik nem tudnak mások „elméjében olvasni”, sokkal kevésbé befolyásolják a kortársak és a társas környezet. Így sokkal inkább képesek megőrizni sztereotípiáktól mentes gondolkodásukat és művészi ábrázolásukat.

A másik elképzelés szerint az elme olvasásának nehezítettége saját magukkal kapcsolatban is igaz, így saját belső állapotaikra is kevésbé reflektálnak. Bizo-

nyos értelemben tehát az éntudatosságuk szintje csökkentnek tekinthető, és ez a kutatók szerint elősegíti az implicit tanulási folyamatokat. Ráadásul a Csíkszentmihályi-féle flow-élménnyel is kapcsolat található, mivel ott is hasonló csökkent éntudatosság, az idő múlásának megváltozott észlelése, a végzett tevékenységbe való intenzív belemerülés tapasztalható. A kutatók úgy gondolják, hogy az Asperger-szindrómás személyek az eleve kisebb éntudatosságuk miatt könnyebben élnek át áramlatélményt.

A végrehajtó funkciók problémái

Az Asperger-szindrómás embereknek nehéz előre tervezni, a régi mintákat elhagyva új válaszokat generálni, vagy éppen új követelményekhez alkalmazkodni. A mindennapi életben is számos életvezetési problémájuk származik mindebből, még a tehetséges Asperger-szindrómásoknak is. A szakirodalmi adatok, kutatások alapján úgy vélik, hogy a végrehajtó funkciókért felelős frontális kéreg korlátozott működése felszabadíthat bizonyos speciális képességeket. E felszabadulás eredménye lehet az úgynevezett savant-képességek kifejlődése (lásd: Harmatiné 2011). Az elmélet még tudományosan és megbízhatóan nem igazolt, de érdemes figyelembe vennünk.

Részletekre fókuszáló kognitív stílus

Az Asperger-szindrómás személyek észlelését nem, vagy csak igen kevésbé befolyásolja a kontextus, nem törekednek arra, hogy „egésszé” formálják a látott vagy hallott ingereket. Miközben a részletekre fókuszálnak, a nyers valóságot észlelik torzítás nélkül. Ez az ingerfeldolgozási mód bizonyos területeken – matematika, informatika, művészetek vagy a zene – szintén a tehetség kibontakozásának serkentője lehet. Az abszolút hallást lehet az egyik legjobb példának tekinteni: a zenei savant-ok valamennyien abszolút hallással rendelkeznek, és ez a képesség komoly előnyt jelent a zenei memória és előadói tevékenység terén. Az „átlagos” kisgyermek számára az abszolút hallás megszerzése könnyű életük első három-négy évében, mert ebben az életkorban zenehallgatáskor figyelmük az egyes hangokra és nem a hangok közötti kapcsolatra (azaz a dallamra) koncentráldik. Így azt mondhatjuk, hogy a kisgyermek szintén a részletekre fókuszáló kognitív stílussal dolgozzák fel a zenét, az Asperger-szindrómásokhoz hasonlóan.

A képzőművészetekben a realista ábrázolásmódot támogatja e sajátos információfeldolgozás. Amikor „átlagos” tanulóknak azt tanítják, hogy hogyan lehet valamiről pontos másolatot készíteni, akkor megfordítják a másolandó formát – ezzel érik el, hogy immár ne a jelentés egészére („Ó, ez egy kancsó!”), hanem a részletekre fordítsák a figyelmüket.

Asperger-szindróma, matematika és információ-technológia (IT)

A matematika történetében nem túl nehéz olyan személyeket találni, akik életrajzi adatait elemezve kimondható: nagy valószínűséggel Asperger-szindrómások voltak. Jól ismert matematikusok, akik az Asperger-szindróma több mint egy vonását mutatták, de nem érték el a klinikai diagnózis szintjét: Paul Erdős, Ronald Fisher, G. H. Hardy, Alan Turing, Norbert Wiener. John Couch Adams szintén e zavarral küzdött, s ez állt az addig ismeretlen – az Uránusz anomáliáit okozó – Neptun azonosításának sikere mögött, és a mögött a kudarc mögött is, hogy számításait nem tudta meggyőzően kifejtteni a szakmai közönség számára (James 2010).

Albert Einstein például az iskolában csak igen ritkán szólalt meg, ám amikor megtette, magának ismételve motyogta a szavakat. Az utasítások követését megtagadta, de a tanárok által mondott legtöbb dolgot is figyelmen kívül hagyta. Otthon dührohamot kapott a legkisebb ingerlésre is. Amikor utcai felvonulás volt, sikoltozva és kezeit fülére tapasztva rohant el. Húszas éveinek elejére megszállottan úgy képzelte el magát, mint aki az úrön át száguldva meglovagol egy fénysugarat, miközben egy megfagyott óratornyot bámul (Rowe 2003).

Napjainkban a számítógépes szakemberek között az átlagot jóval meghaladó arányban találunk Asperger-szindrómás személyeket. Amikor egyiküket megkérdezték, milyen kapcsolatot lát az Asperger-szindróma és az információ-technológia között, e-mailben a következő választ küldte (Mayor 2008):

„Aspies” → *tech as fish* → *water*
 „Aspergeresek” → *technika mint hal* → *víz*

Az Asperger-szindrómás tanulók oktatása

Az Asperger-szindrómás tanulók oktatása kétségtelenül nagy kihívást jelent. A helyzetet tovább nehezíti, hogy e tanulók egy része diagnosztizálatlan marad, vagy pedig félrediosztizálják őket. Az inkluzív pedagógiai környezet megteremtéséhez elengedhetetlen e tanulók speciális igényeinek figyelembevétele, hatékony oktatásukhoz pedig olyan pedagógiai program kell, amely biztosítja az alábbiakat (Griffin és mtsai 2006):

Konzisztens és jól strukturált tanítási nap

A konzisztens és jól strukturált tanítási nap bejósolhatóságot biztosít, és minimalizálja a feladatoktól való eltérést.

Szisztematikus nyelvi és társas készségfejlesztés

Akkor a leghatékonyabb, ha az adott iskolai környezetben zajlik, mert ez az a társas közeg, amely a leggyakrabban kívánja meg az interakciókat.

Carrington és Graham (1999) a hagyományos társas készségfejlesztő tréningek gyakorlatai mellett azt javasolja, hogy az aspergeres tanulók nézzenek meg olyan filmeket, mint például a Mr. Bean sorozat. Mr. Bean figurája ugyanis tökéletes példája annak, hogy milyen nehézségek származnak abból, ha valaki a társas helyzetekben rejlő jelzéseket nem megfelelően interpretálja, illetve ha ezeket a helyzeteket szűklátókörűen értelmezi. A történetek közös megbeszélése, szerepjátékban való dramatizálása segíthet megérteni más emberek érzéseit és nézőpontjait.

Mentorálás

A társas készségek fejlődését támogatja, ha van egy mentor (felnőtt, vagy egy idősebb iskolatárs személyében), mert az új szituációk társas jelzéseinek észlelésében és értelmezésében egyaránt segít eligazodni.

Megváltoztatott oktatás és megváltoztatott feladatok

- Olyan iskolai környezetet kell kialakítani, mely megelőzi az Asperger-szindrómás tanuló zaklatását és a konfliktusok kialakulását. Ez azért is igen fontos, mert hiányos társas készségeik miatt az Asperger-szindrómás személyek naivak maradnak, nincsenek tudatában sebezhetőségüknek (Carrington–Graham 1999). Lényeges tehát, hogy az osztály- és/vagy iskolatársakat informáljuk az Asperger-szindrómáról, törekedjünk arra, hogy minél többet megtudjanak róla – így megértsék és elfogadják azt.
- Hozzunk létre együttműködésre épülő tanulócsoportokat, illetve korlátozzuk az elszigetelt, magányos tevékenységek mennyiségét.
- Ha szükséges, végezzünk „előtanítást”, azaz Asperger-szindrómás tanulóknak az osztályhoz képest kezdjük el hamarabb megtanítani dolgokat. Ha így teszünk, csökkenteni tudjuk a stressz-szintjét, és növeljük számára a helyzet bejósolhatóságát. Az ilyen alapozással mintegy megbarátkoztatjuk a következő tananyaggal vagy elsajátítandó képességgel, így jelentősen növelhető a siker valószínűsége.
- Változtassunk a kommunikációnkon! A közlések akkor a leghatékonyabbak, ha a mondandónk rejtett tartalmát egyértelművé és nyíltan kimondottá tesszük. Rövid, tömör és konkrét utasításokat adjunk! Ne célozgas-

sunk, utaljunk dolgokra; kerüljük az iróniát és a szólásmondásokat, mert az aspergeres tanuló nem képes megfejteti őket.

- Változtassunk az írásbeli instrukciókon: ha kell, diktáljuk le őket, vagy engedjük meg a számítógép, illetve különböző grafikus szerkezetek használatát.
- A feladatok elvégzésére biztosítsunk több időt, és korlátozzuk az egy időben bemutatott problémák mennyiségét.
- Kínáljunk fel alternatívákat az adott feladat megoldására: fogadjunk el szóbeli választ, vagy adjunk feleletválasztós feladatokat.
- A tanulót lássuk el olyan jól tagolt, átlátható írásos anyagokkal, melyekben ki vannak emelve a kulcsfogalmak. Kapjon jegyzeteket, kivonatokat, fogalmi hálókat.
- A strukturálást támogatjuk azzal, hogy leckeüzemet és üzenőüzemet rendszeresítünk. Használatukkal világossá tehetők a feladatok és a hozzájuk tartozó határidők. Az időgazdálkodás hatékonyságát növelhetjük, ha napi és heti tervezőket használunk a tanulóval.
- A tanárok, a szülők és az Asperger-szindrómás tanuló közötti napi szintű kommunikáció elengedhetetlen része a sikeres iskolai programnak.
- Végül, de nem utolsósorban az Asperger-szindrómás tanulót lehetőség szerint vegyük be gazdagító programokba, mert ezekből igen sokat profitálhatnak.

A fenti javaslatok osztálytermi bevezetése előtt érdemes megfigyelni a tanuló viselkedését olyan társas közegben, ahol hasonló intellektuális képességű és/vagy érdeklődésű kortársakkal van együtt. Ez után azt érdemes megvizsgálni, hogy a tanulóknak van-e belátása arra, hogy mások hogyan látják őt és viselkedését. Ha az alábbi ellenőrző lista (2. táblázat) „tehetség” oszlopába kerül a legtöbb pipa, akkor a tantervi módosításokat ennek megfelelően érdemes végrehajtani. Ha azonban az Asperger-oszlopba kerül a legtöbb pipa, vagy a válaszaink nagyjából fele-fele arányban oszlanak meg a két oszlop között, akkor a tanulót küldjük szakemberhez, a pontos diagnózis felállításához (Amend és mtsai 2009):

2. táblázat. A tehetség és az Asperger-szindróma összehasonlítása

TEHETSÉG	ASPERGER-SZINDRÓMA
Figyelem és emlékezet	
<p>Különböző területeken megnyilvánuló tény-emlékezete kiváló.</p> <p>Arcokat és neveket pontosan idéz vissza. Nem kedveli a mechanikus memorizálást, bár ügyes benne. Érdeklődési területére intenzíven fókuszál.</p> <p>Ha a feladatától valamiért eltérül, könnyedén visszatér hozzá.</p>	<p>Speciális érdeklődési területén vagy kiválasztott témákban tényekre és részletekre vonatkozó emlékezete kiemelkedő.</p> <p>Arcokat és neveket nehezen idéz fel. A tényekről, adatokról szívesen gondolkodik, ezekre szívesen emlékezik. Elsődleges érdeklődési területére intenzíven fókuszál.</p> <p>Ha a gondolatai eltérítik a feladattól, nehéz visszatérnie a folytatáshoz.</p>
Nyelv és beszéd	
<p>Szóincse gazdag és fejlett.</p> <p>Elvont fogalmakat használ.</p> <p>Nyelvhasználata változatos. Érdeklődik mások iránt.</p> <p>Elgondolkodtató kérdéseket tesz fel. Kifejezőkészsége idősebb gyermekre utal. Megérti és használja a kifinomult humort, iróniát és a szarkazmust. Érti az ok-okozati kapcsolatokat és a beszélgetések kölcsönösségét. Feszültségét szavakban is ki tudja fejezni.</p>	<p>Szóhasználata fejlett, de nélkülozi azok több értelmében való használatát.</p> <p>Gondolkodása és kommunikációja konkrét, irodalmi kifejezésekkel tűzdelt, kevés absztrakciót alkalmaz.</p> <p>Nyelvi stílusa unalmas. Beszédéből hiányzik a kölcsönösség, az érdeklődés mások iránt Megismétli a kérdéseket és az információkat. Beszéde pedáns és hibátlan. Félreérti a viccet és a társas kölcsönösséget.</p> <p>A beszélgetésekben gondot okoz számára az adás-kapás. Feszültségét inkább cselekvésben, semmint szavakban fejezi ki.</p>

Érzelmi és társas sajátosságok	
<p>A barátait képes azonosítani és megnevezni, bizonyos körökben magas státust élvez.</p> <p>Tudatában van a társas normáknak.</p> <p>Világosan látja, hogy különbözik a kortársaitól.</p> <p>Spontán megoszt dolgokat: tevékenységeket, örömeket, érdeklődést stb.</p> <p>Tudatában van mások nézőpontjának, képes azokat megérteni.</p> <p>Követi a társas érintkezés íratlan szabályait.</p> <p>Társas éleslátás és intuíció jellemzi. Általában megfelelő érzelmeket mutat.</p> <p>Tudatában van mások érzelmeinek, és könnyen fel is ismeri azokat.</p> <p>Képes „olvasni” a társas helyzeteket, és válaszolni tud a társas jelzésekre.</p> <p>Empátiát mutat mások irányába, és képes a barát szükségleteire válaszolni.</p>	<p>Komoly nehézségei vannak annak megértésében, hogyan kell barátokat szerezni, illetve megtartani őket.</p> <p>Közömbös az öltözködés és viselkedés társas normái iránt.</p> <p>Csak korlátozottan ismeri fel a kortársak közti különbségeket.</p> <p>Spontán módon nem vagy csak ritkán oszt meg dolgokat másokkal.</p> <p>Nagy nehézséget jelent számára beszélgetést kezdeményezni, illetve beszélgetéshez kapcsolódni.</p> <p>Feltételezi, hogy mások is osztják személyes nézetét.</p> <p>Hiányzik a társas belátása.</p> <p>Éretlen vagy nem oda illő érzelmeket mutat, illetve érzelme sekélyes vagy korlátozott.</p> <p>Korlátozottan ismeri fel mások érzelmeit.</p> <p>Félreérti a társas helyzeteket, és nem válaszol a társas jelzésekre (nem tudja, mit kellene tennie).</p> <p>Empátiáját és törődését nem szokványosan fejezi ki.</p>
Viselkedés	
<p>A változásnak passzívan ellenállhat, de gyakran egyetérthet vele.</p> <p>Megkérdőjelezi a szabályokat és a struktúrát.</p> <p>Nincsenek sztereotip mozgásai.</p> <p>Probléma felmerülésekor a stressz tipikus tüneteit produkálja.</p>	<p>A változásnak aktívan /agresszíven ellenáll, rugalmatlan.</p> <p>Szigorúan szabálykövető, szüksége van a struktúrára.</p> <p>Sztereotip mozgásokat végez.</p> <p>Probléma felmerülésekor csak akkor mutat stresszes tüneteket, ha abban személyesen érintett.</p>
Motoros készségek	
<p>Jól koordinált.</p> <p>Érdeklik a csapatsportok.</p> <p>Az önkiszolgáló készségek megfelelő fejlettségűek.</p>	<p>Hiányzik az életkornak megfelelő szintű koordináció.</p> <p>Elkerüli a csapatsportokat.</p> <p>Az önkiszolgáló készségek megkésett fejlődése jellemzi.</p>

3. ADHD-SZINDRÓMA ÉS TEHETSÉG

Az ADHD-szindróma fogalma és vezető tünetei

A figyelemzavaros hiperaktivitás (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) egy olyan rendellenesség, melynek diagnosztizálása nagy körültekintést igényel, és szigorú protokollt követve történik. Az ADHD a DSM-IV diagnosztikai kézikönyv alapján három altípusba sorolható. Attól függően, hogy mely tünetek dominálnak, figyelmetlen, hiperaktív/impulzív és kombinált esetek fordulnak elő. Fontos kritériuma a diagnózisnak, hogy (1) a tüneteknek legalább hat hónapig fenn kell állniuk; (2) az iskola, család, kortársak tekintetében a hátról legalább két területen funkciózavar mutatkozik a tünetek miatt; (3) a tünetek hét éves kor előtt megjelennek (Harmatiné 2012).

Ugyanakkor mindenképpen figyelembe kell venni, hogy az ember figyelmi kapacitása és önszabályozó működése jelentős egyéni különbségeket mutat. Ez azt jelenti, hogy mindenkit el lehet helyezni valahol a tökéletes önszabályozás és az önszabályozás teljes hiánya közötti spektrumon. Azonban ez nem egy állandó pozíció, mert életünk során változik e képességünk, és befolyásolja az is, hogy aktuálisan milyen helyzetben vagyunk. A nagy egyéni variációk tehát nem feltétlenül jelentik az ADHD-t, vagy azt, hogy neurológiai rendellenesség, illetve diszfunkció áll fenn. A helyzetet tovább bonyolítja, hogy egyelőre nincsenek megdönthetetlen tudományos bizonyítékok a megfigyelt tünetek és az eltérő agyműködés direkt oksági kapcsolatára vonatkozóan. Mindössze azt tudták igazolni a tudósok, hogy az ADHD-s és nem ADHD-s agy mutat működésbeli különbségeket, de arra még nincs magyarázat, hogy ez a konkrét tünetekkel hogyan függ össze. Egyelőre tehát még nem tudjuk, hogy a megfigyelt tünetek okok vagy következmények. Mivel a szimptóma eredetéről nincs teljes bizonyosság, igen sokszínű magyarázatokkal találkozhatunk. Néhány ADHD-szakértő úgy gondolja, hogy olyan megkésett fejlődésről van szó, mely csecsemőkori kötődésbeli problémákból fakad, az arra érzékeny személyeknél. Szerintük arról van szó, hogy az ilyen gyermekek nem kaptak lehetőséget a megfelelő szintű önszabályozás kifejlesztésére, így hiperaktivitásuk, irritáló viselkedésük nem más, mint az elhanyagolásra való reagálás (Harmatiné, 2013a).

Az ADHD-szindróma „történetét” és jellegzetes tüneteit Lange és munkatársai 2010-ben megjelent összefoglaló tanulmánya alapján mutatjuk be. Érdemes egy kis időutazást tennünk, hiszen több mint kétszáz évvel ezelőtről is vannak írásos bizonyítékok napjaink egyik leginkább köztudatban lévő gyermekkori pszichológiai rendellenességéről.

A figyelemhiányos hiperaktivitáshoz hasonló első esetek leírása Sir Alexander Crichton skót orvos nevéhez fűződik, aki praxisa során nagy figyelmet szen-

telt a mentális megbetegedéseknek. Egy háromkötetes munkát jelentetett meg 1798-ban (!), melynek „A figyelem és betegségei” című fejezetében olyan betegekről ír, akiket még a gyenge külső ingerek is könnyedén eltérítenek, figyelemre méltó fáradhatatlanságot és impulzivitást tanúsítanak.

A 19. század közepén Heinrich Hoffmann német orvos gyermektörténetei között jelenik meg „izgó-mozgó” Fülöp története, melyet értelmezhetünk az ADHD egyik korai esetének. Hoffmann ugyanis leírja Fülöp családi körben megmutatkozó túlmozgásosságát, és azt, hogy mennyire nem tudott odafigyelni az édesapja által mondottakra.

Az első tudományosnak – és így az ADHD története szempontjából kiindulópontnak – tekinthető megközelítés a 20. század elején, 1902-ben látott napvilágot. Sir George Frederic Still szakmai közönségnek tartott előadás-sorozatot, mely a gyermekek abnormális lelkiállapotairól szólt. Ekkor beszélt egy olyan sajátos lelkiállapotról, mely a gyermekekben a morális kontroll abnormális hiányával jár. A morális kontroll alatt a mások javára tevés eszméjének megfelelő cselekvés szabályozását értette. Megállapította, hogy három pszichikai tényezőtől függ, melyek a következők: a környezethez való kognitív viszony, a morális tudatosság és az akarat. Still felhívta a figyelmet arra, hogy a fenti morális kontrollhiány gyakran a mentálisan sérült gyermekeknél figyelhető meg, ám léteznek olyan esetek is, amelyekben az intellektus általános sérülése nem tapasztalható. Ez utóbbi eseteket tekinthetjük az ADHD történelmi leírásának.

A 20. század elején egyes szerzők a valamilyen okból (pl. szülés körüli oxigénhiányos állapot) kialakuló agyi károsodással kapcsolták össze a későbbi viselkedési és tanulási nehézségeket. E szemléletet erősítette a 20. század elején Európán végigsöprő agyhártyagyulladás-járvány. A túlélő személyek ugyanis gyakran olyan személyiségváltozásokon mentek keresztül, melyek következtében érzelmi labilitás, az értelmi működés sérülése, tanulási nehézség, tic, depresszió és gyenge mozgáskontroll volt tapasztalható. A gyermekek gyakran túlmozgásossá váltak, könnyen eltérülők és ingerlékenyek lettek, ráadásul antiszociális magatartás, agresszió és iskolai kezelhetetlenség is fellépett náluk. Sokszor elhagyták az iskola épületét engedély nélkül, vagy zavarták az egész osztály munkáját. Bár ezekben az esetleírásokban megfigyelt tünetek egy része valóban az ADHD egyes sajátosságait mutatta, a legtöbb gyermek nem felel(t) meg a mai diagnosztikai kritériumoknak. Mégis nagy jelentősége van a megfigyeléseknek: a posztencefalitikus viselkedészavarként elnevezett kórkép ugyanis széles körű figyelmet eredményezett a gyermekkori hiperaktivitásnak, és lerakta a későbbi modern megközelítések alapjait.

1932-ben két német orvos, Franz Kramer és Hans Pollnow beszámol a csecsemőkori hiperkinetikus betegségről. Megfigyeléseikben kiemelik, hogy esetekben nem tapasztalhatók testi tünetek, alvászavarok vagy éjszakai felhangolt-

ság, mely tünetek jellemzőek voltak a korábban ismertetett posztencefalitikus viselkedészavarra. Ráadásul a fáradhatatlanság jeleit is csak nappal tapasztalták kis betegeiknél. Kramer és Pollnow hiperkinetikus betegségről szóló részletes kórképleírása a mai napig érvényes, és rendkívül nagy hasonlóságot mutat a DSM-IV diagnosztikai kézikönyv ADHD kritériumaival, ezért érdemes megismernünk őket.

- A leglátványosabb tünet a figyelemre méltó mozgásos aktivitás, mely igen sürgetőnek tűnik. Ezek a gyermekek képtelenek akár egy percre is megállni, le-fel szaladgálnak a szobában, felmásznak a bútorokra, körülugrálnak tárgyakat.
- A mozgásos aktivitásnak azonban nincsen tudatos célja. Minden elérhető dolgot megérintenek és elmozdítanak anélkül, hogy bármi céljuk lenne velük. A tárgyakat gyakran nem rendeltetésüknek megfelelően használják: például egyszerűen csak le-fel kapcsolgatják a villanyt, vagy székeket tolnak körbe a szobában.
- A cselekedeteiket a gyors váltások jellemzik, mivel az új és erős ingerek azonnal eltérítik őket. Nem képesek a nehéz feladatokra odafigyelni, így egyrészt igen nehéz az intellektuális képességeiket reálisan felmérni, másrészt komoly tanulási nehézségekhez vezet a figyelmetlenség és elterelhetőség.
- Gyakran tapasztalható, hogy nem mutatnak válaszkészséget: sokszor úgy tűnik, hogy nem is figyelnek arra, mit mondanak nekik.
- Tevékenységeikben nem kitartóak, játékaikkal például csak néhány percig játszanak. Ugyanakkor az is igaz, hogy néhány, számukra érdekes dologgal akár órákig is képesek foglalkozni.
- Hangulatuk könnyen változik, gyakran dühösek, hajlamosak agresszívvé válni és könnyen sírva fakadnak apróságok miatt is.
- Sokszor engedetlenek, az iskolában zavarják az osztályt. Nem képesek más gyermekekkel békességben együtt játszani, így népszerűtlenné válnak a kortársak között.

Kramer és Pollnow azt is leírja, hogy a kórkép első tünetei már három-négy éves korban megjelennek, és hatéves kor körül csúcsosodnak. A tünetek intenzitása az életkor előrehaladásával általában csökken, de fontos tudni, hogy az ADHD-s gyermekek körülbelül fele felnőttkorában is mutat úgynevezett maradványtüneteket.

Tehetség és ADHD

Azonosságok és különbségek

A tehetséges gyermekek mutathatnak ADHD jellegű tüneteket anélkül, hogy a zavar ténylegesen fennállna. Gondoljunk csak arra, hogy a tehetségesek több információt fogadnak be, és gyorsabban dolgozzák fel azokat, szokatlanul nagy energiával rendelkezhetnek, s egyszerre több dolgot is csinálhatnak. A tehetséges tanuló számára unalmas (alulstimuláló) tantermi környezetben valamilyen speciális, saját érdeklődési körbe tartozó témára fókuszáló figyelem figyelmenlenségnek tűnhet a pedagógus számára. Más tanulók igen aktívak, túlaradóak, gyors beszédűek lehetnek anélkül, hogy e jellemzőik gátolnák a tanulásukat vagy a társas kapcsolataikat. Mindezek alapján látható, hogy a tehetség és az ADHD közti különbségtétel nagy feladat (Harmatiné 2013a). A következő összefoglaló táblázat (3. táblázat) hasznos támpontokat ad ehhez.

3. táblázat. A tehetség és az ADHD összehasonlítása (Harmatiné 2012, 7. o.)

Tehetség	ADHD
Az intellektuális társakkal való kapcsolat megszünteti a helytelen viselkedést.	Az intellektuális társakkal való kapcsolat nincs pozitív hatással a viselkedésre.
A megfelelő iskolai elhelyezés/tananyag megszünteti a helytelen viselkedést.	A képességeknek megfelelő iskolai elhelyezés/tananyag nincs pozitív hatással a viselkedésre.
Logikus magyarázata van a nem megfelelő viselkedésre.	Helytelen viselkedését nem tudja megmagyarázni.
A gyermek élvezi a mozgást, nem érez kontrollvesztettségét.	A gyermek úgy érzi, elvesztette a kontrollt.
A figyelmetlennnek tűnő gyermek el tudja ismételni az instrukciót.	A figyelmetlennnek tűnő gyermek nem tudja elismételni az instrukciót.
A tanuló boldogul az összetett feladatokkal; minél többet csinál belőlük, annál jobban élvezi azokat.	A tanuló indok nélkül tér át egyik feladatról a másikra.
A helytelen viselkedés nem folyamatos: a tanár működésével és tanítási stílusával függ össze.	A helytelen viselkedés folyamatos, független a tanártól és a tanítási stílustól.
A tanuló viselkedésével a tanár figyelmét kívánja felkelteni.	A problémás viselkedés független a tanár figyelmétől.

Az inkonzisztens figyelem, a hiperfókuszálás (valamilyen, az egyén számára érdekes dologra való nagy erejű és tartós figyelemkoncentráció) és a túlreagálás

képessége pedig további három olyan vonás, mellyel mind a tehetséges, mind az ADHD-s populáció rendelkezik. Mégis vannak olyan finom különbségek, amelyek segíthetnek a differenciálásban. A tehetséges tanulók figyelmetlensége általában szituációs-specifikus, míg az ADHD-s gyermekeké átfogó – azaz általánosnak mondható, és az egész élet során fennáll. A tehetséges gyermekek a kiemelten tartós figyelemre az ADHD-s társaikhoz képest jóval több területen képesek. A tehetségesek magas energiaszintje célorientált viselkedéssel párosul, míg az ADHD esetén a gyermek viselkedése véletlenszerű (Hartnett és mtsai 2004).

Silverman szerint (é.n.) amikor a problémák otthon ugyanúgy jelentkeznek, mint az iskolában (veszélyes aktivitásokban való részvétel, a tulajdon rongálása, gyakori kontrollálatlan kitérések); amikor a figyelmetlenség és az impulzivitás komoly problémákat okoz a családi dinamikában, a társas kapcsolatokban és a tanulásban; amikor a gyermek boldogtalan, mindenképpen ki kell deríteni a bajok forrását. A legtöbb ilyen esetben az ADHD áll a háttérben, de ezt csak gondos kivizsgálás igazolhatja.

Fent hivatkozott tanulmányában Silverman arra is felhívja a figyelmet, hogy míg az ADHD túldiagnosztizálása sok társadalomban általános problémának mondható, addig a tehetségesek között inkább az ADHD felismerése marad el. Ennek oka az, hogy a témában kevésbé járatos szakembereket is gyakran megtéveszti, ha a gyermek tartós figyelmet mutat az érdeklődési területén. A kreatív ADHD-s személyek azonban az érdeklődési területükön kívül nem mutatják a hiperfókuszálás jegyeit, sőt a fókuszálás képességének hiányát tapasztalhatjuk – ez pedig fontos diagnosztikai kritérium.

A pontos diagnózis felállításához, annak a kérdésnek a megválaszolásához, hogy tehetségről és/vagy ADHD-ről van szó, mindenképpen olyan szakemberek teamjéhez kell fordulni, akik mind a tehetségpszichológiában, mind a klinikai diagnosztikában járatosak. A tanulót kiindulásként feltétlenül meg kell figyelni a számára kihívást jelentő és egyéb helyzetekben. A pedagógusok számára a viselkedés megfigyeléséhez becslőskálák adhatnak szempontokat (Harmatiné 2012).

Ilyen, szülők és pedagógusok által is használható becslőskála a Vanderbilt ADHD Diagnosztikai Becslőskála (1. melléklet), a Conners-féle Skála, vagy a Gyermek Hiperkinetikus Zavar Kérdőív, vagy a SWAN Becslőskála.

Iskolai jellemzők

Az ADHD-s tehetséges gyermekek az érdeklődési körükbe eső területeken jóval gyorsabban haladnak előre, mint kortársaik, és időnként lenyűgöző mértékű koncentrátságot mutatnak. Kiváló képességeik miatt kortársaikhoz mérten az iskolában az átlaghoz képest sokkal több olyan tevékenység fordul elő, ami szá-

mukra könnyűnek minősül. Ezekben az aktivitásokban gyakorlatilag erőfeszítés és energiaráfordítás nélkül is sikeresen vesznek részt. Az erőfeszítés nélküli teljesítmény a kevésbé járatos megfigyelő számára könnyen elfedheti az ADHD-t. A legtöbb tehetséges ADHD-s tanuló számára az ismétlődő, folyamatos erőfeszítést igénylő feladatok elvégzése, a nagyobb egységek kisebb részekre való tagolása, vagy egy folyamat lépésről lépésre történő végigvitele komoly nehézséget okoz. A tehetséges ADHD-s tanulók jó eredményeket érhetnek el a tantárgyi tesztekben, de gyengén teljesítenek az írásos órai feladatokban és a házi feladatokban, így jegyeik egy tantárgyon belül is igen nagy szórást mutatnak. Kiváló vitakészséggel bírhatnak, de gondolkodásuk nívóját az írott munkájuk nem tükrözi. A standardizált pszichológiai mérőeszközök eredményeiben is nagy variabilitás tapasztalható: míg egyes területeken kiemelkedően magas, addig más területeken átlag alatti eredményeket produkálnak. Előfordulhat, hogy az írás-olvasás terén átlagos a teljesítményük, míg például matematikából kiemelkedően teljesítenek. Egy adott tantárgyon belül bizonyos témák is intenzív érdeklődést válthatnak ki náluk, miközben jellemzően hullámzó a teljesítményük – különösen akkor, ha válaszaikat gyorsan kell leírniuk órán.

Bár az iskolai munkát támogató bizonyos jártasságok terén (jegyzetelés, kiemelés, szervezés) deficitjeik vannak, az átlagos képességű ADHD-s tanulókhöz képest mégis ügyesebbek és gyorsabbak lehetnek a tanulásban. Az átlagos csoporthoz képest több tanulási stratégiát ismernek, de sajnos ezeket nem tudják a gyakorlatban hatékonyan alkalmazni, illetve következtelenek a használatukban (Harmatiné 2012).

Globális vagy holisztikus gondolkodók, így a dolgokat egységükben szemlélik. Gyorsan megérteneik koncepciókat, végkövetkeztetéseket, implikációkat. Ugyanakkor nehézséget jelent számukra például a problémamegoldás során az egyes lépések megfogalmazása, bemutatása. Igen nagy kihívást jelent, hogy az iskolai munka során serkentő, rendkívül érdekes feladatokra van szükségük koncentrációjuk fenntartásához.

Érzelmi és társas jellemzők

A tehetséges ADHD-s tanulók érzelemszabályozása, érzelmi érettsége, valamint frusztrációs toleranciája mind az életkori átlagos, mind az azonos életkorú tehetséges csoportokhoz hasonlítva is gyengébbnek mondható (Moon és mtsai 2001). Mindkét kontrollcsoporthoz mérve hajlamosabbak a helyzetek túlreagálására, intenzív érzelemkitörésekre. Önmagukról is szélsőségesen gondolkodnak, azaz önmagukról túlzóan pozitív és túlzóan negatív kijelentéseket tesznek. Társas helyzetekben viselkedésük impulzív, gyakran produkálnak felelőtlen, irritáló és bosszantó társas viselkedést. A konfliktusokat tovább

élezi, hogy a „problémamentes” tehetséges tanulók gyakran kevésbé türelmesek az ADHD-s tehetséges társaikkal szemben, nehezen viselik el társas- és érzelmi éretlenségüket.

A tehetséges ADHD-s tanulók gyakran rendelkeznek különleges érdeklődési területekkel, melyekben elmélyült tudást és nagyon sokrétű aktivitást tanúsítanak. Kedvelik a komplexitást, melyet a kortársakkal való játék során is szeretnek alkalmazni (pl. bonyolult szabályrendszer), viszont ezt a többi hasonló korú gyermek nem igazán érti meg, így gyakran idősebbekkel barátkoznak (Lovecky 2004).

Tanítási technikák

Figyelemzavaros, illetve túlmozgásos gyermekek hatékony tanításához fogalmaz meg javaslatokat Silverman (2002):

- Kínáljunk minél érdekesebb, ám jól strukturált feladatokat! Fogalmazzuk meg világosan, egyértelműen az elvárásainkat, állítsunk fel határozott szabályokat!
- Adjunk lehetőséget a mozgásra! Körülbelül tizenöt percenként engedjük meg, hogy valamilyen mozgásos tevékenységet (ceruzahegyezés, megbízás teljesítése stb.) végezzen. Hosszabb ideig tud egy helyben maradni, ha például egy nagy labdán ülve egyensúlyoz, nem pedig padban ül a hiperaktív gyermek.
- Mivel gyakran problémát jelent számukra a tevékenységváltás, segítsük azzal, hogy kialakítunk valamilyen pluszjelzést (például a vállukra tesszük a kezünket), amivel a szóbeli instrukció mellett nyomatékosítani tudjuk a váltást.
- Mivel legtöbbjüknek nagyon rossz a kézírása, engedjük meg a gépelést! Adjunk számukra rövidebb írásos feladatokat!
- Ahelyett, hogy a válaszok közbekiabálásakor megdorgálnánk, dicsérjük meg, amikor önuralmat tanúsít, azaz a kívánatos viselkedést erősítsük meg!
- Fontos a megfelelő ültetés. Ültessük közel magunkhoz – lehetőleg középen előre –, és létesítsünk gyakran szemkontaktust velük, így támogatva a figyelmük fenntartását!
- A személyes figyelem nagyon sokat segít. Így ha van lehetőség erre, vagy van önkéntes segítő az osztályban, akkor éljünk vele. Ezek a gyermekek gyakran igényelnek támogatást a feladatok elkezdésében, mert egyszerűen nem tudják, hogyan is fogjanak neki.

- Legyünk tudatában, hogy a figyelem hullámzó – ezért elvárásainkat ehhez igazítsuk. Egy olyan tevékenység, ami ma érdekes és vonzó, holnap unalmas lehet számukra.
- Figyelmük fenntartása érdekében szólítsuk fel őket olyan gyakran, amilyen gyakran csak lehet.
- Amikor viselkedési problémák kezdenek jelentkezni, kérjük meg a tanulót, hogy hozzon ötleteket a probléma megoldására. Ezzel növeljük éntudatosságát, és fejlesztjük az önkontrollt.
- Az osztályteremben legyen egy olyan rész, ahol pihenhetnek. Ez lehet egy csendes sarok fülhallgatóval ellátva, relaxáló zenékkal és könyvekkel, kikapcsolódási lehetőségekkel felszerelve. Fontos, hogy e terület nem a büntetésre, kiállításra szolgál, hanem a szükség szerinti regenerálódásra.

További hasznos módszerek lehetnek a következők:

- A kisebb viselkedési problémákat hagyjuk figyelmen kívül! Nem szükséges minden apróságra reagálnunk.
- Kössünk viselkedési szerződést a tanulóval, melyben lefektetjük, hogy az elvárt viselkedésért „cserébe” milyen jutalom jár. A választható jutalmak listáját állítsuk össze a tanulóval közösen, mert így sokkal motiválóbbak!
- A viselkedés jutalmazása, illetve a helytelen viselkedés következményeinek megtapasztalása legyen a lehető legközvetlenebb. A családnak küldjünk haza napi/heti haladási tájékoztatót.
- Lehetőleg kerüljük el az ADHD-s tanulóval való vitatkozást, a dolgok túlmagyarázását, mert stimulálónak találják azt. A vita mintegy „felvillanyozza” őket, és erősíti azt a meggyőződésüket, hogy valójában nekik van igazuk.
- Igyekezzünk elkerülni a „Miért tetted?” típusú kérdéseket, ugyanis ezek lehetőséget adnak kifogások keresésére és mások hibáztatására, illetve arra, hogy magukat a körülmények áldozatának tartsák. Ráadásul, a miért firtatásakor könnyen dühössé válik a kérdező, miközben a gyermekek sok esetben nem tudnak választ adni a kérdésre. Tanácsosabb a „Mit tettél?” kérdést feltenni. Amikor lépésről lépésre elmeséltetjük vele saját viselkedését, és a végén feltesszük a következő kérdést: „Most mit szándékozol tenni?”, illetve „Mit kell tenni, hogy még egyszer ne forduljon elő?”; ekkor támogatjuk a tudatosság és az önkontroll fejlődését. A könnyek és a sírás legkevésbé segíti a helyzet megoldását.
- Olyan padtársat válasszunk, aki pozitív példaként modellálja a helyes viselkedést.

- Mivel a tevékenységváltás gondot okoz számukra, adjunk öt percet az átállásra!
- Amennyiben az ADHD-s tanuló nem képes a személyes tér figyelembevételére, növeljük meg a padok közötti távolságot!
- Önbizalmának erősítésére jelöljük vezetői feladatára!
- Annak érdekében, hogy társai jobban tiszteljék, bízunk rá valamilyen speciális felelősséggel járó közösségi feladatot!
- Támogassuk az együttműködésen alapuló csoportos feladatokban való részvételt! Kezdetben tervezzünk tanár irányította kiscsoportos tevékenységeket, majd fokozatosan növeljük az önállóságot!
- Bátorítsuk arra, hogy lépjen ki azokból a helyzetekből, amelyekben úgy érzi, kezd dühössé válni!
- Fordítsunk időt az ADHD-s tanulónkkal való beszélgetésre és a tanár-diák kapcsolat építésére. E tanulói csoport ugyanis veszélyeztetett az alulteljesítés szempontjából, így a személyes figyelem, a mentorálás számukra kiemelt jelentőségű.

A házi feladat elkészítésének javaslatai

A házi feladattal a tanulási környezetet kiterjesztjük az iskola falain túlra. Elkészítése – a tananyag elsajátításán túl is – sok célt szolgál: a hatékony tanulási szokások kialakítását, a tervezés képességének, valamint a proaktív viselkedésnek a fejlesztését, illetve az időgazdálkodás és önkontroll javítását. Ilyen módon az otthoni tanulási feladatok olyan, a személyes életvezetésben lényeges képességeket is fejlesztenek, mint a szervezés, kitartás, célorientáltság (Sheridan 2009). Ám a házi feladat elkészítése igen sok konfliktus és feszültség forrása lehet. Érdekes itt is konkrét szabályokat felállítani, és „rutinokat” kialakíttatni három kérdés segítségével: Mikor? Hol? Hogyan? (Siegel 2004).

Mikor?

A tanuló temperamentumát, bioritmusát figyelembe véve legyen napirendbe iktatva egy állandó tanulási időpont! Vizsgálatok igazolták, hogy sem a kora reggel, sem a késő este nem megfelelő számukra. A legkedveltebb és egyben a leghatékonyabb időszak a délelőtt, illetve a délután (Brand–Dunn és Greb 2002).

Fontos, hogy a szülők fokozottan ügyeljenek a napirend betartására, hiszen – mint azt már korábban említettük – a tevékenységváltás (pl. a játék befejezése és a tanulás elkezdése) nehezített. Érdeemes többször figyelmeztetni az ADHD-s tanulót, mennyi idő múlva kell abbahagynia azt, amit aktuálisan csinál.

Hol?

A szülők a gyermekkel közösen találjanak egy megfelelő és egyben kedvelt, tanulásra alkalmas helyet a lakásban. Ez a tanulóhely – akárcsak a gyermek ágya – legyen távol az elektronikai eszközöktől, telefontól. Legyen kellően nagy ahhoz, hogy a tanulóhoz szükséges eszközöket áttekinthető módon el lehessen ott helyezni. Amennyiben az ADHD-s tanuló halk háttérzajban jobban tud koncentrálni, halk zene szólhat a tanulás alatt. Fontos, hogy a szülő vagy más felnőtt családtag a közelben tartózkodjon, mert az ADHD-s gyermekek ilyenkor könnyebben tudnak figyelni, mint magukra hagyva.

Hogyan?

Állítsanak fel otthoni szabályokat, melyeket akár ki is lehet nyomtatni. Ilyenek lehetnek: a tanulás kezdete és vége, a szünetek időpontjai és időtartamai, vagy az, hogy a felnőtt a közelben tartózkodik. Lényeges: az ADHD-s tanuló kapjon segítséget a feladatainak szervezésében, tervezésében, támogassa a család, de ne csinálja meg helyette senki a házi feladatot!

Segítsenek a tanulás elkezdésében, ha szükséges, olvassák el közösen az instrukciókat! Győződjenek meg arról, a tanuló érti a feladatot! Tanulási stílusához (vizuális, auditív, mozgásos-kinesztetikus) illeszkedő tanulásmódszertani segítségekkel támogassák a tanulási folyamatot (mutassák meg, hogyan lehet szövegkiemelővel dolgozni, vagy engedjék meg a hangos felolvasást stb.).

Ha az ADHD-s gyermek abbahagyja a munkát, erősítsék abban, hogy mindenképpen fejezze be. Emlékeztessék: hamarosan szünet következik. Ösztönözzék a munka folytatására olyan mondatokkal, mint például: „Emlékezz, ha elkészültél, akkor lehet ...”. Ez a szülői ösztönzés azért is fontos, mert kutatások igazolták, hogy az ADHD-s gyermekekre sokkal jobban hat, mint a „normál” tanulói csoportra (!) (Brand–Dunn és Greb 2002).

A tanulási időt osszák fel sok kisebb egységre, melyek között rövid szünetek vannak. Amikor a gyermek befejezte a munkát, a szülő nézze át.

Ha a gyermek számára a házi feladatok elkészítése erejét meghaladó mennyiségű, úgy a pedagógus felé jelezze a szülő.

Otthon is rendszeresen kapjon dicséretet a tanuló, amikor a feladatával foglalkozik, odafigyel. Ez a dicséret ne legyen általánosság: „Örülök, hogy jó fiú vagy!” Olyan kijelentés legyen, mely illeszkedik az adott helyzethez és viselkedéshez: „Nagy öröm látni, hogy kitartóan dolgoztál a számtanpéldán, egészen addig, amíg be nem fejezted!”

Az ADHD-s tanuló esetén a jutalmak felkínálása helyes dolog. Kisebb gyermek kaphat például pluszidőt a játékra, nagyobbak esetén jutalom lehet egy film megtekintése, vagy éppen meghatározott idejű számítógépezés.

FONTOS: A tanulással kapcsolatos szokások kialakítása, vagy egy új menetrend bevezetése nem történhet egyik napról a másikra. Legalább 1–3 hónapot igényel, de lehetséges, hogy ennél több időre is szükség lesz.

A számítógép-használatról

Az elektronikus média – és azon belül is az internet-, valamint a videojátékok használata és az ADHD közti összefüggéseket tanulmányozták Weiss és munkatársai (2011). A nemzetközi kutatási eredményeket összevetve fontos megállapításokra jutottak, olyanokra, melyeket mindenképpen érdemes szem előtt tartanunk. Köztudott, hogy az elmúlt évtizedekben exponenciálisan növekedett az internet, a videojátékok, a letölthető zenék és filmek, valamint a különböző közösségi oldalak használata. Mindez hatással van a gyermekek fejlődésére és napi tevékenységeire is. Gondoljunk bele: míg korábban a gyermekek szabad idejük nagy részét csoportban és kötetlen játékkal töltötték, a mai gyermekek nem kis hányada olyan virtuális világban időz, mely nagyrészt idegen a szülőknek, és szinte teljesen ismeretlen a nagyszülők generációja számára. Mindez azt is jelenti, hogy a vizuális ingerek dominanciája jellemző az akusztikus ingerekkel szemben, másrészt egy megváltozott kommunikációs stílus is létrejött. A teljes egész, összetett mondatok helyett a rövid és gyors nyelvi töredékek cseréje vált uralkodóvá. Egy 2008-as kanadai felmérés szerint egy átlagos iskolai napon az ottani kamaszok negyede tölt három óránál többet képernyő és/vagy monitor előtt. A gyermekek és kamaszok egy része sajnos egyáltalán nem képes kontrollálni a gép előtt töltött időt, így egyre gyakrabban találkozhatunk az internetfüggőséggel. Kutatási adatok támasztják alá, hogy egyes pszichiátriai kórképek és az ADHD-szindróma is együtt járást mutat az internetfüggőséggel. Azt egyelőre nem lehet biztosan tudni, hogy maga az internethasználat az oka a pszichiátriai betegségek növekedésének, vagy a mélyben rejlő problémákra adott válaszreakció a fokozott internethasználat.

Az ADHD-s gyermekek ebből a szempontból is sérülékenyek, mivel az internetes játékok olyan rövid szegmensekkel „dolgoznak”, melyek nem követelnek nagy kapacitású figyelmet. Ráadásul azonnal jutalmaznak, ezáltal erősen motiválnak a következő szintre lépésre. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az így eltöltött idő erősíti az ADHD-szindróma tüneteit, ha másért nem, hát azért, mert ahelyett, hogy valami fejlesztő dologgal foglalkozna a serdülő, inkább a gép előtt ül.

Ugyanakkor azt is el kell mondani, hogy egyes kutatók pozitív hatásait is kimutatták a számítógép (nem függőség szintű) használatának. Ilyen lehet, amikor a társas fóbiával küzdő személy kapcsolatba lép másokkal a neten, vagy amikor a szelektív mutista (bizonyos helyzetekben a beszédet elutasító) chatelni kezd. Az ADHD-s, komplex társas helyzeteket rosszul kezelő, a társak által visszautasított tanulók esetén sikerélményt nyújthat az online párbeszédekben való részvétel.

4. TANULÁSI ZAVAR ÉS TEHETSÉG

A tanulási zavaros tehetség fogalma

A tanulási zavaros tehetségek egy sajátos tanulói csoportot alkotnak, mely csoportra ma már nagy figyelem irányul a tehetség gondozás nemzetközi gyakorlatában. Brody és Mills (1997, 285. o.) a következőképpen definiálja őket:

„A tehetséges tanulási zavaros tanulók azok a kiemelkedő intellektuális képességekkel rendelkező tanulók, akik teljesítményszintje szignifikáns eltérést mutat speciális iskolai területeken, úgy mint az olvasás, írás, matematika, betűzés vagy írásbeli kifejezőkészség. Iskolai teljesítményük az általános intellektuális képességeik alapján elvárható szint alatti. Akárcsak más tanulási zavaros gyermekek esetén, ez a diszkrepancia sem a megfelelő oktatási feltételek hiányának, vagy egészségkárosodásnak köszönhető. Mivel az iskolai területeken tehetséges tanulási zavaros tanulók magas intellektuális potenciállal rendelkeznek, iskolai teljesítményük nem olyan gyenge, mint az átlagos intellektuális potenciállal rendelkező tanulási zavaros tanulóké. Következésképpen ezek a tanulók sokkal kisebb valószínűséggel kerülnek speciális vizsgálatokra.”

A fenti meghatározás utolsó mondata egy igen lényeges gyakorlati problémára hívja fel a figyelmet, nevezetesen arra, hogy a viszonylag jó teljesítmény miatt a kiemelkedő intellektuális képességekkel bíró diákok tanulási zavarára nehezen derül fény. Ennek egyik oka, hogy alapos vizsgálódás nélkül akár az alulteljesítéssel is magyarázhatók a felszínen megnyilvánuló teljesítményproblémák, a másíok pedig az, hogy léteznek olyan karakterisztikumok, melyek megnehezítik a korrekt felismerést (4. táblázat).

4. táblázat. A tehetséges tanulási zavaros tanulók jellemzői (Ruban–Reis 2005, 117. o.)

A tehetség felismerését akadályozó vonások	Erősségek
Frusztráció	Fejlett szókinccs
Tanult tehetetlenség	Kivételes analitikus képességek
A motiváció általános hiánya	Magas fokú kreativitás
Bomlasztó osztálytermi viselkedés	Produktivitás (különösen az érdeklődési területen)
Perfektionizmus	Fejlett problémamegoldó képesség
Túlérzékenység	Sokszínű ötletek és megoldások
A feladatok félbehagyása	Speciális (művészi, zenei, műszaki) beállítódás

A tehetség felismerését akadályozó vonások	Erősségek
A szervezési készségek hiánya	Széles körű érdeklődés
Nemtörődömség a munkában	Jó memória
Gyenge hallási és koncentrációs képességek	Erős kritikai érzék
A munkamemória és a percepciók képességek deficitje	Távoli dolgok közötti összefüggés, kapcsolat meglátása
Alacsony önértékelés	Kivételes érvelőképesség
Irreális elvárások önmaga felé	Feladatalkötelezettség
Társas készségek hiánya (agresszív vagy defenzív viselkedés)	Tudásvágy, a felfedezés és feltalálás vágya
	Humorérzék
	Sokféle speciális képesség

Következésképp e tanulók egy része azonosítatlan marad, illetve csak részben ismerik fel és látják el speciális szükségleteiket. Brody és Mills (1997) három csoportot különböztet meg:

1. Tehetségként azonosítottak csoportja

Ide azok a tanulók tartoznak, akiket *tehetségként azonosítottak*, de látható tanulási nehézségeket még nem mutatnak. Ezeket a diákokat gyakran alulteljesítőnek minősítik, és teljesítményüket az alacsony önértékeléssel, motivációhiánnyal, vagy olyan személyiségjellemzőkkel magyarázzák, mint a lustaság. Ez azért komoly probléma, mert ezeknek a tanulóknak a tanulási zavara az iskolai pályafutásuk döntő részében azonosítatlan, és emiatt egyben kezeletlen marad. Ahogy az évfolyamokon felfelé haladva az iskola egyre nehezebbé válik, úgy egyre kifejezettebben kezdenek lemaradni a társaik mezőnyében, mígnem (szerencsésebb esetben) végül felmerül a tanulási zavar gyanúja.

2. Tanulási zavarosként azonosítottak csoportja

Ide azok a tanulók tartoznak, akiknél a *tanulási zavar elég kifejezett* ahhoz, hogy diagnosztizálják azt, de a speciális képességeikre, tehetségükre nem derül fény. Igen elgondolkodtató, hogy miközben egyes kutatási adatok szerint a tanulási zavaros gyermekek mintegy harmada mutat kiemelkedő intellektuális képességeket, a gyakorlatban ez nem érzékelhető. A helytelen, inadekvát mérési módszerek ugyanis a valós képességek alábecslését eredményezik, így a rugalmatlan beválogatási eljárások következtében ezek a diákok gyakran be sem kerülnek a tehetséggondozó programokba.

3. Az ellátatlan tanulók csoportja

A legszomorúbb az, hogy a legnagyobb csoportot az *ellátatlan tanulók* képezik, vagyis azok az iskolások, akiket átlagos képességűnek tartanak, mert a tehetségük és a tanulási zavaruk kölcsönösen elfedi egymást. Kiváló képességeikkel gyakran kompenzálják diagnosztizálatlan tanulási zavarukból fakadó gyengeségeiket. (A kisdíák például nem olvassa az adott szöveget, hanem kiváló memóriájának köszönhetően emlékezetből visszamondja azt.) Felismerésüket igen nehézé teszi, hogy az iskolában viszonylag jól teljesítenek, jelentős eltérés „csak” saját potenciáljukhoz képest mutatkozik. Mivel sem viselkedésükkel, sem teljesítményükkel nem igazán tűnnek ki, speciális szükségleteik is ellátatlanok maradnak.

Érdekeség, hogy gyakran egyetemistaként vagy felnőttkorban fedezik fel, valójában milyen nehézségekkel küzdöttek iskolás éveik alatt. Néha véletlenül olvasnak a diszlexiáról, vagy éppen a kortársak tünetleírásából azonosítják magukat (Harmatiné 2013a).

E tanulói csoport problémáinak összetettségét támasztja alá a következő megállapítás is:

„A speciális tanulási zavarral küzdő intellektuálisan tehetséges egyének csoportja a legfelértékeltőbb, legfelértettebb és legjobban figyelmen kívül hagyott szegmense társadalmunk tanulói populációjának. A tanárok, a tanácsadók és mások hajlamosak arra, hogy elnézzék az intellektuális tehetség jeleit, s figyelmüket olyan deficitekre fókuszálják, mint a gyenge betűzési képesség, olvasás, írás. Az iskolaiteljesítmény-elvárások általában pontatlanok, vagy túl magasak és irreálisan pozitívak, vagy túlságosan alacsonyok – a magasabb szintű törekvéseket elbátortalanítóak. A tehetséges tanulási zavaros tanulók számára nem szokatlan azt mondani, hogy a főiskolai tanulmányok nem nekik valók, hogy a szakmai karrier elérhetetlen számukra, és hogy az olyan szakmák, amelyek mechanikus vagy fizikai képességeket igényelnek, jobban illenek hozzájuk.”

(Whitmore–Maker 1985, idézi: Reis és mtsai 1995, 1. o.)

Az iskolában megjelenő magatartási zavarok jellemzői

Sok tehetséges tanulási zavaros tanuló *frusztráltnak* érzi magát a feléje irányuló magas szintű elvárások miatt, és ez már önmagában is problémákhoz vezet a társas kapcsolataikban is. A helyzetüket tovább bonyolítja, hogy tehetséges tanulási zavarosnak lenni kettős címkézést, „stigmát” jelent, és ez nehézséget okoz a kortárs csoportokkal való azonosulásban. Gyakran ugyanis úgy érzik, két világhoz tartoznak: egyhez, melyben tanulási zavaros diákok, és egy másikhoz is, melyben kiemelkedő képességűek vannak. Kétszeresen kivételesnek lenni tehát saját maguk számára is zavarba ejtő lehet, hiszen sokszor maguk sem értik, ho-

gyan lehet az, hogy például matematikából kiemelkedően jók, miközben az olvasásban speciális segítséget igényelnek. Ezért időnként inkább *két világ között rekedtnek élik meg helyzetüket* (Harmatiné 2013a).

Mivel a tantervek az alapvető iskolai készségekre épülnek, az idő előrehaladtával a tehetséges tanulási zavaros diákok egyre növekvő konfliktust élnek át intellektuális erősségük és az iskolai erőfeszítések között. Bár gyakran – a tehetségesekre jellemző módon – erősen hisznek képességeikben, mégis rendszeresen elhibáznak bizonyos feladatokat a tanulási zavarosokhoz hasonlóan. Így a tehetségesekhez és saját elvárásaikhoz képest is gyakrabban élnek át kudarcot, melynek következtében kialakul bennük a jövőbeli feladatok elhibázásától való félelem. Összszavarodottak, mert nem értik, hogy egyes dolgok miért mennek nekik, mások pedig miért nem. Iskolai tapasztalataik alapján tehát vegyes, el-lentmondásos üzeneteket kapnak a képességeikről, ezért sokszor úgy érzik, bizonyítaniuk kell, hogy eszesek. Ennek érdekében (és a kudarctól való félelem hatására) egyes iskolai feladatokat igyekeznek elkerülni, vagy szinte végigrohanak az adott feladaton, mert maga az elvégzés fontosabb számukra, mint a minőség. Viselkedésükben a nappali álmodozás, firkálás, impulzivitás, de időnként agresszív-bomlasztó magatartás figyelhető meg (King 2005).

A tehetséggondozás nemzetközi gyakorlatában igyekeznek figyelembe venni a fenti sajátosságokat, így próbálnak speciális segítséget adni e tanulói csoportnak. A középiskolások számára legjobban bevált tehetséggondozási támogatás a különböző nyári táborok szervezése, ahol a tanulási zavaros tehetséges diákoknak lehetőségük nyílik kapcsolatépítésre, egymás megismerésére. Ez azért nagyon fontos, mert így csökken az elszigeteltségérzésük. Azzal, hogy találkoznak hasonló módon „működő”, és ezért hasonló nehézségeket megtapasztaló társakkal, az inspiráló eszmecserék mellett a nehézségekkel való megküzdésről is tanulnak egymástól. Mivel általában egyetemek szervezik e speciális tehetséggondozó programokat, természetesen arra is lehetőség adódik, hogy különböző gazdagító programokban részt véve érdeklődési területükön is „dolgozzanak” (Yssel–Prater–Smith 2010).

Az önismeret bővítése, a tanulási zavarról való minél hitelesebb információk ismerete támogatja az önmegértés és az önfogadás kialakulását. Szerencsés tehát, ha az iskolában személyiség- és kommunikációfejlesztő csoport, illetve tanácsadó (pszichológus) támogatja a tehetséges tanulási zavaros tanulókat. Emellett a személyes tanár–diák kapcsolatnak is kiemelt jelentősége van: a mentorálás az egyén lelki egészsége és rugalmas működése szempontjából – de az iskolai sikeresség szempontjából is – kihagyhatatlan eleme a tehetséges tanulási zavaros gyermekek és fiatalok tehetséggondozásának.

A tehetséges tanulási zavaros tanulók oktatása

Nem kétséges, hogy a tanulási zavaros tanulók oktatása is kihívást jelent a pedagógusok számára. A következőkben olyan tantermi technikákat ajánlunk, melyek növelik az interaktivitást, és melyek jól alkalmazhatóak vegyes tanulási környezetben is (NCLD).

Isméltessük el az utasításainkat!

Azoknak a tanulóknak, akiknek gondot jelent a tanári utasítások követése, nagy segítség lehet, ha megkérjük őket arra, saját szavaikkal ismételjék meg a hallottakat.

Kérjünk gyakori visszajelzéseket!

Az órán gyakran álljunk meg ellenőrizni, hogy a tanulók megértették-e az anyagot. A visszacsatolás során ne elégedjünk meg egy-két tanuló válaszával, törekedjünk arra, hogy csoportos visszajelzéseket kapjunk.

Alakítsunk ki napirendet, megszokott munkamenetet!

Azoknak a tanulóknak, akik tanulási zavarral küzdenek, fokozottan szükségük van a nap tagolására és a napi rutinokra ahhoz, hogy tudják és teljesítsék is a tőlük elvárt feladatokat.

Használtassunk grafikus szervezőket!

A tanári előadás alatt legyen lehetőség ezeket használni, mivel segítségükkel egyrészt jobban tudnak figyelni, másrészt a kulcsfogalmakat, valamint a köztük lévő kapcsolatokat is hatékonyabban ki tudják emelni.

Összetett instrukciók esetén haladjunk lépésről lépésre!

Az új és összetett információkat tagoljuk, apró, egymást követő egységekre bontva mutassuk be.

Kombináljuk a különböző kommunikációs csatornákat!

A szóbeli információk mellé társítsunk vizuális információkat is: miközben valamiről beszélünk, mutassunk róla ábrákat, képeket, esetleg kísérjük projektorral kivetített prezentációval.

A kulcsfogalmakat írjuk fel a táblára!

Mielőtt az osztállyal megbeszelnénk az adott témát, írjuk fel a vele kapcsolatos új kifejezéseket és kulcsfogalmakat. Különböző színeket használva még hatékonyabbá tehetjük a tanulási zavaros tanulóink információfeldolgozását.

Teremtsünk egyensúlyt!

A tanórát úgy tervezzük meg, hogy a különböző tevékenységek között egyensúly legyen. A tanóra változatosságát biztosító különböző tanulói munkaformák, tanári előadások, írásos, szóbeli és cselekvéses feladatok vegyesen szerepeljenek a „pedagógiai repertoárunkban”. Ügyeljünk arra, hogy egyik se uralkodjon el a többi felett. (Tanárként saját információfeldolgozási preferenciáinkat gyakran belevisszük a tanítás folyamatába – tudatosan törekedjünk ennek elkerülésére!)

Ismételtesünk!

Bár a diákok között nem népszerű az ismétlő áttekintés, a tanulási zavaros tanulók esetében különösen fontos, hogy napi rendszerességgel gyakorolják. Az új információk előzetes tudáshoz való kapcsolása számukra nehezebb, ezért nekik a sikerességhez elengedhetetlen e tanulásmódszertani stratégia.

Az iskolai sikerességet, a tanulás hatékonyságát az alábbiakkal is növelhetjük:

Változtassunk a válaszadás módján! Adjunk lehetőséget azoknak a tanulóknak, akik számára a kézírás (motoros koordináció) nehézséget okoz, hogy aláhúzással, több felkínált megoldás közül a helyes bekarikázásával oldják meg a feladatokat.

Adjunk betű- és számmintákat a tanulónak a helyes írás segítésére. Ha már megértették az alapvető műveleteket, tegyük lehetővé a számegyenesek, zsebszámológépek használatát.

Támogassuk különböző naptárak és határidőnaplók használatát! Ezekbe rögzítse a tanuló a teendőit, házi feladatait.

Minimalizáljuk a másolást igénylő feladatokat! Inkább feladatlapokat vagy kivonatokat adjunk a tanulási zavaros tanulónknak. A legjobb, ha a feladatlapokat magunk állítjuk össze oly módon, hogy a könnyebb feladatoktól haladunk a nehezebbek felé.

Alkossunk tanulópárokat! A különböző képességű tanulók készüljenek együtt a dolgozatra, olvassanak fel egymásnak hangosan stb.

A tanulási zavaros tanuló számára alkalmazzunk vizuális jelzéseket (pl. színes cetliket), melyekkel a dolgozatírásakor megjelöljük a számára feltehetőleg nehéz feladatokat. Ha így teszünk, segítjük a jobb időgazdálkodásban.

Legyünk rugalmasak! Ha szükséges, adjunk több időt az adott feladat elvégzésére. Igény esetén engedjük meg, hogy tanulási zavaros diákunk a társaitól külön, egy csendes helyen írja meg a dolgozatát. Mivel figyelmük könnyen elterelődik, ez jótékony hatású lehet. Ráadásul, ha egyedül van, nyugodtan hangosan is felolvashatja magának az utasításokat, nem zavarja társait.

Természetesen a konkrét tantermi technikák akkor működnek hatékonyan, ha az iskola szervezeti kultúrája, klímája is támogatja azokat. Winebrenner (2003) felhívja a figyelmet a pedagógusok modellértékű viselkedésére. Amikor

ugyanis egy pedagógus – és maga az iskola mint szervezet is – következetesen és hitelesen azt közvetíti, hogy a különbözőség/sokszínűség egy olyan állapot, ami pozitív és kívánatos, akkor a diákok követni fogják ebben. A különbségek elfogadása így természetessé válik számukra. Az elfogadással egyébként számos viselkedési problémát is megelőzhetünk, hiszen kutatások igazolják, hogy sok iskolai erőszakos cselekedet mögött korábban elszenvedett sérelem, csúfolás és kirekesztés áll. A különbözőség elfogadása egyébként abban is megnyilvánul, hogy a tanítás során folyamatosan figyelembe vesszük tanulási zavaros tanulóink kognitív és tanulási stílusát, és ennek megfelelően oktatunk.

Sok tanulási zavaros tanuló globális kognitív stílusú, valamint a vizuális, taktilis-kinesztetikus ingereket előnyben részesíti az információfeldolgozás során. A tanulási tevékenységbe ezért vonjunk be minél több modalitást, és lehetőség szerint iktassunk be rövid mozgásos feladatokat is az óra menetébe.

A tanulási zavaros gyermekek gyakran a cselekvésből, kísérletezésből tanulnak a legtöbbet, tehát igyekezzünk minél több lehetőséget biztosítani a tapasztalatszerzésre. A tárgyakkal végzett manipuláció sokszor nagyon hatékonyan segíti számukra a megértést, csakúgy, mint a modellek, ábrák, valamint a képi ábrázolások bemutatása.

A globális tanulóknak egy-egy témával kapcsolatban először mindig a „nagy képet” mutassuk be, s csak ez után térjünk rá a részletekre. Hasznos lehet, ha például egy regény tanulása előtt és utána is a tanuló megnézi azt filmen, vagy hangosan felolvassák számára a történetet, mielőtt saját maga olvasná el azt. A globális kognitív stílusú tanuló megértési folyamatait támogathatjuk azzal is, ha egy-egy résztémával való foglalkozáskor egy papíron maga előtt látja az adott lecke fogalmi hálóját. A fogalmi háló segítségével érthető lesz számára, hogy az adott részlet hogyan is illeszkedik az egészbe (Harmatiné 2013a).

Lényeges, hogy a házi feladatok és az órai feladatok esetén inkább azt az időmennyiséget határozzuk meg, ami alatt a tanulótól elvárjuk a munkát, mint magát a megoldandó feladatoknak a mennyiségét. A megjelölt idő lejártának figyelemmel kísérésében otthon segíthetnek a szülők. A tapasztalatok alapján a stratégia sokkal hatékonyabb, mint órákon át szenvedni a tetemes mennyiségű feladat befejezésén, majd pedig feladni azt (Winebrenner 2003).

Végül talán a legfontosabb, hogy akkor is bízzunk a célok elérésében, ha pillanatnyilag csak egy adott részét sikerült teljesíteni. E hozzáállás igen kedvező hatású az elbátortalanodott diákok esetén, mivel növeli motivációjukat, s így több energiát fektetnek a munkájukba.

Zárógondolatként és inspirációként bemutatjuk, hogy a Brit Diszlexia Szövetség szerint melyek a „diszlexiabarát” oktatási intézmény jellemzői (Harmatiné 2013b).

- Azonosítják és megválaszolják azokat a „váratlan nehézségeket”, melyek a diszlexiás tanulóval kapcsolatban felmerülhetnek.
- A pedagógusok felkészültek arra, hogy a tanítás „főáramához” tartozó iskolai környezetben felismerjék és megválaszolják az eltérő tanítási igényeket.
- Rugalmas hozzáállással azt vallják: „ha a tanuló nem tud úgy tanulni, ahogy mi tanítunk, úgy tanítunk, ahogy tanulni képes”.
- Hatékony iskolák, melyek azonosítják és kiválasztják a legjobb gyakorlatokat.
- Kiválóságot kívánnak meg tanulóiktól, támogatják őket a hagyományos értékek és új elképzelések összekapcsolásában.
- Tanulóiktól elvárják, hogy a tőlük telhető legjobbat nyújtsák; „zéro toleranciát” hirdetnek a kudarccal szemben. Ezt azonban nem agresszív módon, hanem szigorú szeretettel teszik. Nem fogadják el, és nem engedik meg az intézményesült kudarcot, nem gondolják azt, hogy a lemorzsolódásnak vannak elfogadható arányai.
- Proaktív hozzáállással, tudatosan keresik működésük gyenge pontjait. Tanulóikról rendszeres mérésekkel gyűjtenek információkat annak érdekében, hogy a képességekkel kapcsolatban esetlegesen felmerülő nehézségeket kiszűrjék.
- A lehető legrövidebb időn belül igyekeznek reagálni a tanulással kapcsolatos nehézségekre. A tanulási zavar terén jól képzett osztály- és szaktárgyi tanítókkal/tanárokkal „válaszolják meg” az észlelt tanulási problémákat.
- Felismerik az érzelmi intelligencia fontosságát. Fontosnak tartják, hogy a diákok – miközben igyekeznek önmagukhoz mérten a legjobbat nyújtani – jól érezzék magukat. A társas, az érzelmi és az intellektuális befogadás a legfontosabb cél.
- A tanulási zavar speciális tanulási különbségként való elfogadása oda vezet, hogy a tanulási stílusok és preferenciák egyik megnyilvánulásának tekintik. Erősen érdeklődnek tanulóik tanulási jellemzői iránt. Az erősségekre koncentrálnak, nem a gyengeségekre.
- Vallják: „Semmi sem olyan igazságtalan, mint egyformán bánni különböző emberekkel.” (Thomas Jefferson)

MELLÉKLET

A Vanderbilt ADHD Becslőskála tanári változata*

Alkalmanként	Gyakran	Nagyon gyakran	Tünetek	Soha	Alkalmanként	Gyakran	Nagyon gyakran
1	2	3	1. Nem figyel a részletekre, iskolai munkájában gondatlanságból eredő hibákat vét.	0	1	2	3
1	2	3	2. A feladatok és tevékenységek során a figyelem fenntartása nehézséget okoz számára.	0	1	2	3
1	2	3	3. Amikor egyenesen hozzá beszélnek, úgy tűnik, nem figyel.	0	1	2	3
1	2	3	4. Nem követi az utasításokat, és nem fejezi be a megkezdett feladatait.	0	1	2	3
1	2	3	5. Feladatainak és tevékenységeinek megszervezése nehézséget jelent számára.	0	1	2	3
1	2	3	6. Elkerüli, nem szereti azokat a feladatokat, melyek folyamatos mentális erőfeszítést igényelnek.	0	1	2	3
1	2	3	7. Elhagyja a feladatokhoz, munkavégzéshez szükséges eszközeit (tollakat, könyveket stb.).	0	1	2	3
1	2	3	8. A külső ingerek könnyen eltérítik.	0	1	2	3
1	2	3	9. Napi tevékenységeiben feledékeny.	0	1	2	3
1	2	3	10. Kezeivel, lábaival babrál, izeg-mozog a székén.	0	1	2	3
1	2	3	11. Elhagyja ülését az osztályban vagy másol, amikor ülve kellene maradnia.	0	1	2	3
1	2	3	12. Szertelenül szaladgál, vagy felmászik dolgokra olyan helyzetekben, amikor ülve kellene maradnia.	0	1	2	3
1	2	3	13. Gondot okoz számára csendben játszani vagy pihenni.	0	1	2	3
1	2	3	14. Olyan, mintha fel lenne húzva.	0	1	2	3
1	2	3	15. Szertelenül, csapongva beszél.	0	1	2	3
1	2	3	16. A kérdés befejezése előtt rávágja a választ.	0	1	2	3
1	2	3	17. A sorban állás nehézséget jelent.	0	1	2	3
1	2	3	18. Másokat félbeszakít, viselkedése tolakodó.	0	1	2	3
1	2	3	19. Dühbe jön.	0	1	2	3
1	2	3	20. Dacol, aktívan megtagadja a felnőttek kéréseit, szabályait.	0	1	2	3

* Forrás: American Academy of Pediatrics

Alkalmanként	Gyakran	Nagyon gyakran	Tünetek	Soha	Alkalmanként	Gyakran	Nagyon gyakran
			21. Mérges vagy megbántott.				
			22. Rosszindulatú és haragtartó.				
			23. Zaklat, fenyeget vagy megfélemlít másokat.				
			24. Verekedést kezdeményez.				
			25. Hazudik, hogy megszerezzen dolgokat és elkerüljön kötelezettségeket.				
			26. Fizikailag kegyetlen másokkal.				
			27. Értékes dolgokat lop.				
			28. Szándékosan megrongálja mások dolgait.				
			29. Fél, nyugtalan, aggódó.				
			30. Öntudatos, könnyen zavarba jön.				
			31. A hibázástól való félelem miatt tart az új dolgok kipróbálásától.				
			32. Értéktelennek érzi magát, kisebbségi érzése van.				
			33. A problémákért magát hibáztatja, büntudata van.				
			34. Magányosnak, nemkívánatosnak érzi magát, úgy érzi, senki sem szereti őt.				
			35. Szomorú, boldogtalan vagy levert.				
Megjegyzések:							

Iskolai teljesítmény	Kiváló	Átlag alatti	Átlagos	Átlag feletti	Problémás
36. Olvasás	1	2	3	4	5
37. Matematika	1	2	3	4	5
38. Írásbeli kifejezés	1	2	3	4	5
Tantermi viselkedés					5
39. Társakkal való kapcsolat	1	2	3	4	5
40. Utasítások követése	1	2	3	4	5
41. Bomlasztó viselkedés	1	2	3	4	5
42. Feladatok befejezése	1	2	3	4	5
43. Szervezési készségek	1	2	3	4	5

Összesítés	
1–9. kérdésekre adott 2 vagy 3 pontok összege	
10–18. kérdésekre adott 2 vagy 3 pontok összege	
1–18. kérdések összesített pontszáma	
19–28. kérdésekre adott 2 vagy 3 pontok összege	
29–35. kérdésekre adott 2 vagy 3 pontok összege	
36–43. kérdésekre adott 4 vagy 5 pontok összege	

Kiértékelés/ besorolás
<p>Figyelmetlen altípus: 1–9. kérdések közül legalább hatban 2 vagy 3 pont, és 36–43. kérdések közül legalább egyben 4 vagy 5 pont elérése.</p> <p>Hiperaktív/impulzív altípus: 10–18. kérdések közül legalább hatban 2 vagy 3 pont, és 36–43. kérdések közül legalább egyben 4 vagy 5 pont elérése.</p> <p>Kombinált típus: Ha a figyelmetlen és a hiperaktív altípus kritériumainak egyaránt megfelel.</p> <p style="text-align: center;">Kísérő kórképek becslése</p> <p>Oppozíciós viselkedészavar: 19–28. kérdések közül legalább háromban 2 vagy 3 pont, és 36–43. kérdések közül legalább egyben 4 vagy 5 pont elérése.</p> <p>Szorongás/depresszió: 29–35. kérdések között legalább háromban 2 vagy 3 pont elérése, és a 36–43. kérdések közül legalább egyben 4 vagy 5 pont elérése.</p> <p>Fontos! A fenti becslőskála önmagában nem alkalmas diagnózis felállítására.</p>

Irodalom

- Amend, E. R.–Schuler, P.–Beaver-Gavin, K.–Bights, R. (2009): A unique challenge: Sorting out the differences between giftedness and Asperger disorder. *Gifted Child Today*, Vol. 32, No. 4, 58–63.
- Attwood, T. (1998): *Asperger's Syndrome. A Guide for Parents and Professionals*. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Brand, S.–Dunn, R.–Greb, F. (2002): Learning styles of students with attention deficit hyperactivity disorder: Who are they and how can we teach them? *The Clearing House*, Vol. 75, No. 5, 268–273.
- Brody, L. E.–Mills, C. J. (1997): Gifted students with learning disabilities: A review of the Issues. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 30, No. 3, 282–286.
- Carrington, S.–Graham, L. (1999): Asperger's syndrome: Learning characteristics and teaching strategies. *Special Education Perspectives*, Vol. 8, No. 2, 15–23.
- Chelin, D. (ed.) (2009): *Twice-Exceptional Students. Gifted Students with Disabilities Level 1: An Introductory Resource Book*. Colorado State Board of Education. Denver, Co. DSM-IV diagnosztikai kézikönyv. Animula Kiadó, Budapest, 2001.
- Griffin, H. C.–Griffin, L. W.–Fitch, C. W.–Albera, V.–Gringas, H. (2006): Educational interventions for individuals with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*, Vol. 41, No. 3, 150–155.
- Gyarmathy É. (2013): Atipikus hiperaktívok, és a tipikus tehetség mítosza. *Tehetség*, Vol. XXI, No. 1, 11–12.
- Happé, F.–Vital, P. (2009): What aspects of autism predispose to talent? *Philosophical Transactions of Royal Society B*, 364, 1369–1375.
- Harmatiné Olajos T. (2011): *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Harmatiné Olajos T. (2012): Tehetség és vagy hiperaktivitás? *Tehetség*, Vol. XX. No. 4, 6–7.
- Harmatiné Olajos T. (2013a): *Tehetség, alulteljesítés és tanulási zavarok*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Harmatiné Olajos T. (2013b): *Kit zavar a tanulási zavar?* Kézirat.
- Hartnett, D. N.–Nelson, J. M.–Rinn, A. N. (2004): Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis. *Roepers Review*, Vol. 26, No. 2, 73–76.
- James, I. (2010): Autism and mathematical talent. *The Matematican Intelligence*, Vol. 32, No. 1, 56–58.
- King, E. W. (2005): Addressing the social and emotional needs of twice-exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 38, No. 1, 16–20.

- Lange, K. W.–Reichl, S.–Lange, K. M.–Tucha, L.–Tucha, O. (2010): The history of attention deficit hyperactivity disorder. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 2, 241–255.
- Lovecky, D. V. (2004): *Different Minds. Gifted Children with AD/HD, Asperger Syndrome, and Other Learning Deficits*. Jessica Kingsley Publishers, London, Philadelphia.
- Luna, T. (ed.) (2010): *Twice-Exceptional: Students with Both Gifts and Challenges or Disabilities*. Idaho State Department of Education.
- Mayor, T. (2008): IT's Open Secret. *Computerworld*, May, 23–27.
- McCoach, D. B.–Kehle, T. J.–Bray, M. A.–Siegle, D. (2001): Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, Vol. 38, No. 5, 403–411.
- Moon, S. L. et al. (2001): Emotional and social characteristics of boys with AD/HD and giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, Vol. 24, No. 3, 207–247.
- Munro, J. (2002): Understanding & identifying gifted and learning disabled students. *Australian Journal of Learning Disabilities*, Vol. 7, No. 2, 20–30.
- National Center for Learning Disabilities: The Dyslexia Toolkit. E-Book. www.nclld.org/learning-disability-resources-ebooks-guides-toolkits/dyslexia-toolkit
- Neumann, L. C. (2008): Twice Exceptional: When gifts and deficits meet. *2e Focus Magazine*, Summer, 4–18.
- Reis, S. M.–Hébert, T. P.–Diaz, E. P.–Maxfield, L. R.–Ratley, M. E. (1995): *Case studies of talented students who achieve and underachieve in an urban high school* (Research Monograph 95114). Storrs, C.T.: The National Research Center for the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Rowe, C. (2003): Albert Einstein, Andy Kaufman, and Andy Warhol: The controversial disorder they may have shared. *Biography Magazine*, December.
- Ruban, L. M.–Reis, S. M. (2005): Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Theory into Practice*, Vol. 44, No. 2, 115–124.
- Sheridan, S. M. (2009): Homework interventions for children with attention and Learning problems: Where is the „Home” in the „Homework?” *School Psychology Review*, Vol. 38, No. 3, 334–337.
- Siegel, V. (2004): Homework 101. *ADDitude Magazine*, August/September. www.additudemag.com.
- Silverman, L. K. (2002): *Upside – Down Brilliance: The Visual-Spatial Learner*. DeLeon Publishing, Denver.
- Silverman, L. K. (é. n.): Misdiagnosis and Missed Diagnosis: Giftedness and Disorders. www.gifteddevelopment.com/PDF_files/Misdiagnosis

- Weiss, M. D.–Baer, S.–Allan, A. B.–Saran, K.–Schibuk, H. (2011): The screens culture: impact on ADHD. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 3, 327–334.
- Winebrenner, S. (2003): Teaching Strategies for Twice-Exceptional Students. *Intervention in School and Clinic*, Vol. 38, No. 3. 131–137.
- Winter-Messiers, M. A. (2007): From Tarantulas to toilet brushes. Understanding the special interest areas of children and youth with asperger syndrome. *Remedial and Special Education*, Vol. 28, No. 3, 140–152.
- Yssel, N.–Prater, M.–Smith, D. (2010): How can such a smart kid not get it? *Gifted Child Today*, Vol. 33, No. 1, 54–61.

II.

Az iskolában megjelenő magatartási zavarok

1. A MAGATARTÁSI ZAVAR MEGHATÁROZÁSA

Definíciók

Magatartási zavarról akkor beszélhetünk a Betegségek Nemzetközi Osztályozása alapján (BNO-10, 153. o.), ha „...visszatérő, tartós disszociális, agresszív vagy dacos magatartássémák” jellemzik a viselkedést. Tehát a problémának hosszabb ideig, rendszeresen kell fennállnia, általában a magatartási zavart fél év után diagnosztizálják. A kirívó viselkedésnek erősen át kell hágnia az életkornak megfelelő normatív viselkedést, „...sokkal súlyosabb lehet, mint egy hagyományos diákcsinny vagy egy serdülőkori lázadás”. Megítélésekor figyelembe kell venni a gyermek fejlődési szintjét, az életkorra jellemző viselkedést (pl. a 3 éve-sekre jellemző indulatosság, érzelmi kitörések, egocentrikusság nem magatartási zavar).

A magatartási zavar megállapításához az alábbiak közül markánsan meg kell jelennie valamelyiknek (DSM-IV):

- *Élőlények, emberek és állatok iránti agresszió*
gyakori terrorizálás, fenyegetőzés, megfélemlítés
konkrét verekedések gyakori kezdeményezése, komoly sérülést okozó „fegy-ver” használata, például bot, szúrószerszám
fizikai kegyetlenkedés emberekkel, állatokkal
támadásokban való részvétel (pl. utcai lopás)
- *Tulajdonnal szembeni destrukció*
gyújtogatás, tűzokozás rombolási céllal
más birtokában lévő tárgyak durva károsítása, rongálása, rombolása, lopás, csalás
betörés, autófeltörés
ismételt hazudozás előnyökért, tárgyi javakért, mások kárára
- *Szabályok elleni súlyos kihágás*
kimarad éjszakára

iskolakerülés, csavargás 13 éves kor előtt
szökés
súlyos indulatkitörések, szófogadatlanság

A magatartási zavart érdemes a hatóköre alapján is csoportosítani, ennek alapján lehet (BNO-10) elkülöníteni.

A családi körre korlátozódó magatartászavar

Az abnormális viselkedés szinte kizárólag otthon, az egy háztartásban élők között nyilvánul meg. A szűk családtagokkal zajló interakciókban jelenik meg az extrém mértékű agresszió, disszociális viselkedés. Nem az egyértelmű szülő-gyermek kapcsolati probléma tartozik ebbe a kategóriába.

A kortárs csoportba sem beilleszkedett magatartászavar

Ebbe a kategóriába tartozó gyermekek az általános kritériumokkal jellemezhetőek, állandó agresszív és disszociális viselkedésűek, azonban a többi gyermek közé sem tudnak beilleszkedni. Szocializálatlan, a kortársaival való kapcsolata sem felel meg az életkori elvárásoknak, népszerűtlen, elutasított lehet a közösségben. Hiányoznak a közeli barátok a közelükből, vagy a kölcsönös, empatikus kapcsolat a kortársakkal. A felnőttekkel való viszonya ellenségeskedéssel és elutasítással tarkított. Többnyire magányosan követik el a kihágásokat, a tipikus viselkedések a következők: kötekedés, fenyegetőzés, durva támadások; kínzások és erőszakos zaklatások; határtalan engedetlenség, szófogadatlanság; képtelenség az együttműködésre; az autoritással szembeni ellenállás; indulatkitörések; tárgyakkal, tulajdonnal szembeni kirívó destrukció; gyűjtogatás, lopás. A zavar általában minden helyzetre kihat, de a legkifejezettebb az iskolában lehet.

Kortárs csoportba beilleszkedett magatartászavar

Ezek a gyermekek az állandó agresszív és aszociális viselkedésük mellett találnak olyan kortárs kapcsolatokat, csoportokat, akik elfogadják, ahová be tudnak illeszkedni. Ez gyakran egy antiszociális csoport, amely több tagjára fennáll a magatartászavar, és csoportos lopást, garázdálkodást, támadást, illetve bandázást, iskolakerülést követnek el. A két csoport közötti elkülönítés kulcsa a meglévő, tartós, kortársakkal kötött barátságok, ami legtöbbször egy szubkultúra, nem az általános normákat követő baráti csoportosulás. Az áldozatokkal vagy idősebb gyermekekkel általában zavart kapcsolata van. A felnőttekkel való kapcsolat változó, tekintélyszemélyekkel rossz, míg másokkal jó lehet. Az emocionális zavar elhanyagolható. A magatartászavar a családon kívül sokkal kifejezettebb, és sokszor az iskolára jellegzetes.

Magatartási zavarra gyanakodhatunk, amennyiben a gyermek viselkedése tartósan eltér az életkorának, lakókörnyezetének, nemének, társadalmi helyzetének, a szülő által elképzeltnek és az iskolai környezet által elvárt megnyilvánulásoktól. Az eltérés mértéke zavarja az alkalmazkodást, alapvető funkcióinak ellátását, a mentális fejlődést, az iskolai teljesítményt, a társas kapcsolatokat és a jövőbeni felnőtt beilleszkedést. A problémák érintik a szülőt, a pedagógust és a társakat is, és legalább fél éve érzékelhetőek.

Amennyiben ezek a feltételek nem teljesülnek, problémás viselkedésről, átmeneti nehézségről beszélünk.

A magatartási zavar leggyakrabban hiperkinetikus zavarral vagy depresszióval társul. Későbbiekben nemegyszer találunk szerhasználókat ebben a csoportban.

A magatartási zavarok gyakran tanulási nehézségekkel járnak együtt. Egy gyengébb tanulónál mindig fennáll a veszély, hogy magatartási problémái lesznek, a közössége is nehezebben tudja majd elfogadni. A teljesítménykudarcot szinte törvényszerűen kísérik az interperszonális kapcsolatok zavarai. A beilleszkedési, magatartási nehézségek elmaradást okoznak a tanulásban, a pedagógusok is elkezdhetik alulértékelni a diákot sajátos helyzete miatt, mivel számukra is a problémás viselkedés a legszembetűnőbb jelzés a gyerekekről.

A pedagógiában használatos meghatározásokból kiemeljük Kelemen (1981) kritériumait, amely lényeges átfedést mutat a fent taglalt tényezőkkel:

- A magatartásproblémás gyermek viselkedése jelentősen eltér az adott életkorban elvárhatótól.
- Az intézményi környezetben alkalmazkodási, beilleszkedési nehézségeik vannak.
- Az általános nevelési eljárások nem hatékonyak a nevelésükben.
- Az értelmi fejlettségük az esetek nagy részében normális.

A magatartásproblémák kialakulásában hasznosítható elméletek

Pszichodinamikus megközelítés

A szocializált viselkedés kudarcai a magasabb énefejlődés során a felettes én funkciói beépülésének hiányosságaival magyarázhatóak. A szülők által közvetített szabályok, normák és törvények belsővé válásának folyamatában zavarok következtek be, amely kritikus periódusa az 5-6 év körüli időszak. Az alapvető érzelmi kapcsolatok alapot biztosítanak a szülővel való problémamentes azonosulásra. A gondoskodó, megfelelően szabályozó szülővel való azonosulás hatására a gyermek tulajdonságaiban is igyekszik olyanná válni, mint a szülő, és ön-

szabályozásra is képessé válik. Ennek a belsőkontroll-működésnek, autoritásnak még hosszú ideig szüksége van arra, hogy külső személyek megerősítsék a belsővé váló szabályokat, normákat, és akkor válnak tartóssá, ha nem éri súlyos csalódás, trauma a szülő részéről a folyamat során.

A magatartásproblémákat több elméletalkotó az érzelmi elhanyagoltságra, a szeretetkapcsolatban bekövetkező súlyos törésre vezeti vissza; a továbbiakban György Júlia (1970) gondolatmenetére támaszkodunk. Az elhagyott, elutasított, szeretet nélkül kezelt gyermek döntő reakciója az érzelmi elfordulás az emberektől, a szeretet visszavonása a kapcsolatokról, vagy ennek elfojtása. Az érzelmeik nem elérhetőek, a tudattalanba kerültek, nem fogékonyak az érzelmi összehangolódásra, ezért nehezen nevelhetőek. Így nem tanulnak meg szeretni, az érdeklődésük is csökkent az emberi környezet felé. Mindezekhez felelőtlenség társul, ami a lelkiismeret fejletlenségéből adódik.

Mivel ezeknek a gyermekeknek nem volt lehetőségük szeretetkapcsolatban élni, nem tudtak azonosulni azonos nemű tekintélyfigurákkal, és belső ideálokat kialakítani, gyenge énévé válnak. A gyenge énnel rendelkező személy nem tudja az impulzusait szabályozni, könnyen elöntik, és nyílt viselkedésben teret enged neki. Ezek a gyermekek nem tanulják meg az agresszív ösztöneiket semlegesíteni, és átalakítani valamilyen semleges vagy ártalmatlanabb, megszelídítettebb tevékenységbe.

A magatartásproblémás gyermek sajátos kapcsolódásával megteremti újra és újra az alapproblémáját. Agresszív viselkedése miatt mindig elutasítást fog kapni a környezetétől, és ugyanúgy elutasítják, mint a szülői kapcsolatban. Fontos lenne a velük való bánásmódban, hogy ezt a kört megszakítsuk, és pozitív érzelmi kapcsolatot kezdjünk kiépíteni, illetve a szülők viszonyulását is áthangolni, ami gyakran szakszerű beavatkozást igényel.

Tanulásméleti megközelítés

A gyermek viselkedését a felnőttek jutalmak és büntetések alkalmazásával igyekeznek szabályozni. Azonban a szülők ebben nem mindig tudatosan járnak el, vagy szándékukkal ellentétes hatást is elérhetnek a nem megfelelő megerősítésekkel.

A jutalom a gyermek kívánatos viselkedését hivatott megerősíteni olyan dologgal, ami jó érzéssel tölti el, örömet okoz számára, és ezért újra megteszi az elvárt viselkedést. Jutalom lehet tárgyi dolog, társas kapcsolatból fakadó megerősítés (pl. a gyermekkel való elégedettség kifejezése, dicséret, szeretet jelzése), vagy jelképes tárgyi megerősítők nagyobb gyermekeknél (pl. zseton, matrica, pontok), amik később beválthatók valódi jutalomra.

A büntetéssel, negatív visszajelzésekkel óvatosan bánjunk, mivel ennek hatására a gyermek megtanulja, hogy ő nem jó, egy negatív képet alakít ki magáról, és ezt építi be az énképébe. Így a „rossz gyermeknek” megfelelő viselkedések alapján szervezi magatartását, ennek a belső képnek felel meg önmaga számára is. Ezért újabb elmarasztalást kap, és az önrontó kör egyre erősödik. Mivel ezt a gyermek nem tudja megszakítani, a pedagógus feladata, hogy kilépést biztosítson a gyermeknek ebből a helyzetből.

Óvodáskorig természetesen az agresszív megnyilvánulások, a gyermekek később a társas együttélés során tanulják meg, hogy késleltetni kell a szükségleteiket, és a közösség normáinak betartásával érhetik el a céljaikat. A fejlődés során a gyermek viselkedését először a külső környezet kontrollálja, utána fokozatosan hangos beszéd, majd belső beszéd segítségével ellenőrzi viselkedését. Ha ez a tanulási folyamat zavart szenved, akkor magatartásprobléma alakulhat ki.

Amennyiben elhatározzuk, hogy a gyermek magatartását szeretnénk pozitív irányba terelni, akkor olyan programot állítsunk össze, hogy a gyermeket már első alkalommal jutalmazni tudjuk. A kezdeti apró sikereken fellelkesülve javul az énképe, nő az önértékelése, és motiváltabb lesz a kedvezőbb magatartásváltozás irányába. A jutalomra építő programok javítják a kapcsolatot a pedagógus és a gyermek között, ami alapvető feltétele a változásnak. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy előfordulhat, hogy az újfajta megközelítés hatására az első időkben az agresszív cselekedetek száma nőhet, de ki kell tartanunk az elhatározott módszer mellett. Ennek a kezdeti reakciónak az az oka, hogy a gyermek a megszokott magatartásformáival nem éri el a kívánt hatást, ezért tovább fokozza, intenzívebbé teszi; de ha azt tapasztalja, hogy nem kapja meg a megszokott reakciókat, ezek alábbhagynak (Perczel–Mórocz 2010).

Az érzelemszabályozás alakulása

A csecsemőkorról szóló klasszikus irodalom azt a megközelítést preferálta, hogy a korai évektől kezdődően tudatos hozzáférése van a csecsemőnek az alapvető érzelmi állapotaihoz. Azt feltételezték, hogy a belső állapotaihoz a csecsemő önmegfigyelés (instrospekció) útján fér hozzá, és hogy a belső világ ingerei iránt érzékenyebbek a csecsemők, mint a külvilág impulzusai felé (Gergely 2000). Például olyan elméletek hódítottak ezen elképzelést erősítve, hogy a csecsemő rendelkezik egy olyan veleszületett mechanizmussal, amivel lehetősége nyílik arra, hogy másoknak érzelmeiket tulajdonítson (Meltzoff–Gopnik 1993). Ezen elképzeléseket nem tudták egyértelműen bizonyítani, sőt a kutatási eredmények inkább azt támasztják alá, hogy a csecsemők ugyanolyan nyitottak, érdeklődőek a külvilágból, a gondozóktól jövő ingerek irányában, mint a belső állapotaik iránt. Féléves korban végzett vizsgálatokból pedig kiderült, hogy ettől az időszaktól

kezdve dominánssá válik a külvilág ingerei irányában az érdeklődés (Colombo és mtsai 1990).

Gergely és Watson (1996, 1999) a klasszikus állásponttal szemben azt feltételezték, hogy a csecsemő észlelési rendszerének (perceptuális szisztéma) elsődleges feladata, hogy a külső világra fókuszáljon, és annak felfedezésével foglalkozzon. Továbbá azt gondolják, hogy kezdetben a csecsemő nem képes érzelmi kategóriákat megkülönböztetni, és minőségileg elkülöníthető érzelmi kategóriákkal, érzelmi állapotokkal operálni.

Az érzelmi kontroll fejlődése is csecsemőkorban kezdődik, amely alakulásában lényeges az a feltételezés, hogy kezdetben a csecsemő nem képes alapvető érzelmi állapotokat kategorizálni és megkülönböztetni, és a szülői érzelemtükrözés központi szerepet tölt be a csecsemő belső érzelmi állapotait érintő észlelés kialakulásában, ennek minőségi formálásában. Az érzelemtükrözésnek hatása van a csecsemő érzelmi állapotainak regulációjában és az érzelelkifejezések értelmezésének kialakulásában is (Gergely–Watson 1996, 1999; Koós 2010), melynek gyenge vagy hiányos működése magatartásproblémás fiatalok fejlődésében is azonosítható.

A csecsemő alapérzelmei felett a kontrollt, az érzelem regulációját az elsődleges gondozó látja el, a csecsemőnek kezdetben nincs ezek felett tudatos irányítása. A csecsemő alapérzelmei ingervezérelt, dinamikus viselkedési automatizmusok. A szülő leolvassa a csecsemő automatikus érzelelkifejezéseit, és megfelelő módon reagál rájuk. Gergely és Watson szerint az a folyamat, mely eredményeként a csecsemő a belső ingerállapotait képes lesz kategorikusan elkülöníthető érzelmi állapotok formájában megélni, a gondozónak az érzelmek visszatükrözésére való hajlandóságával fog összefüggeni. A szülő arckifejezések és hangok, pontosabban vokális megnyilvánulások formájában tükrözi vissza a csecsemő érzelmeit, melyek az érzelemregulatív kötődési interakciók során nyilvánulnak meg, és válnak egyre kifejezettebbé (Koós 2010). Az első életévben kiemelt fontosságú az érzelemszabályozás alakulásához az arckifejezések és vokális érzelemnyilvánulások visszatükrözése, ami az anya és a csecsemő érzelmi kommunikációs rendszerében zajlik. Tehát érzékelhetjük, hogy az anya vagy az elsődleges gondozó kiemelkedő szerepet tölt be a csecsemő érzelmi állapotainak szabályozásában. Ha az anya visszatükrözi, utánozza a gyermek pozitív érzéseit, az anyai utánzás több mosolyt és hangadást vált ki 3 és fél hónaposnál idősebb csecsemőkből, mint a nem utánzó anyai viselkedés (Field–Guy–Umbel 1985). Mikor a csecsemő negatív érzést fejez ki, például haragot vagy szomorúságot, az anya érzelmi válaszaiban is megjelennek ezek a motívumok, azonban ezt kicsit megváltoztatja, ún. „mintha formában” tükrözi vissza. Egy megrémült vagy mérges csecsemőre a gondozó a következő módon reagál: teremt egy fizikai és érzelmi biztonságot és ráhangolódást, empátiás viszonyulást, amely során

megjelennek a gyermek által kifejezett negatív érzelmi tartalmak is, tehát az anya is megjelenít rémületet vagy haragot az arcán vagy gesztusaiban. Felmerül a kérdés, hogy ez miért nem negatív irányba befolyásolja a csecsemőt, hogyan tud ez nyugtató lenni a gyermek számára? Gergely és Watson 3 fontos tényezőt emel ki, ami szükséges ahhoz, hogy az érzelemtükrözés nyugtató hatása létrejöj-
jön (Koós 2010):

Jelöltség és osztenzív kommunikáció

A pedagógiai kommunikáció során az oktató fél osztenzív kommunikatív jegyeket alkalmaz, mint például megemelt szemöldök, szemkontaktus-teremtés és -fenntartás, döntött fej, tágra nyitott szem stb., amivel jelzi, hogy a gyermeknek/diáknak címezi a mondandóját, és igyekszik magára vonni ezekkel az eszközökkel a figyelmét. A csecsemők figyelmét is magukra vonhatják a szülők ezekkel a jegyekkel. A jelöltség arra a funkcióra utal, amivel a gondozó megakadályozza azt, hogy az érzelmet a csecsemő neki tulajdonítsa, és mint a szülő valódi érzel-
mét azonosítsa. A jelöltség arra figyelmeztet, hogy a csecsemő például ne az anyát gondolja mérgesnek vagy szomorúnak. A jelöltséget bizonyos jegyek is segítenek következtetni, például az anya eltúlozza, mikor nem a saját, hanem a gyermek érzelmeit mutatja meg, és/vagy lelassítja. Gergely szerint a jelölt érze-
lemtükrözés egyfajta tanítás, ami osztenzív kommunikáció során jelenik meg, és ez együttesen egy olyan helyzetet teremt, ami segíti a csecsemőt, hogy saját belső világa és testi jelzései felé orientálódjon, és saját érzelmeit azonosítsa.

Következménynélküliség

A jelölt érzelmek következmény nélkül maradnak, tehát a dühnek, haragnak, szomorúságnak nem lesz további következménye az anya megnyilvánulásaiban. Ez még inkább segíti a csecsemőt, hogy ne a szülő belső állapotainak tulajdo-
nítsa ezeket.

Kontingens kapcsolódás

Az érzelemtükröző visszajelzések magasan kontingens kapcsolatban állnak a csecsemő érzelmkifejező viselkedésével, téri elosztásban, időben, relatív inten-
zításban. A szülői érzelmkifejezés feletti okság megtapasztalása segíti a haté-
konyságot, és pozitív érzéseket fog kelteni a csecsemőben.

A csecsemő a kontingens szülői érzelemtükrözésnek köszönhetően megta-
pasztalhatja a negatív érzelmei feletti kontrollt, illetve a negatív érzéseinek pozi-
tív irányba való módosulását, áthangolását. Így megtanulják a csecsemők, hogy
szabályozhatják homeosztatisz egyensúlyukat, és uralhatják érzelmi impulzu-
saikat (Gergely 2000). A fejlődés kezdeti szakaszában a szülő kívülről szabá-
lyozza ezt a folyamatot, később a gyermek képessé válik arra, hogy a gondozó

nélkül is szabályozni tudja a negatív érzelmeit, mert a szülői érzelemtükrözést internalizálta (belsővé tette, elsajátította).

A csecsemő az öntudatlan és automatikus kezdeti érzelmi reakcióira kontingens külső érzelemtükröző interakcióval találkozik, mely során egyre érzékenyebbé válik a belső érzelmi állapotainak differenciált érzékelésére. Ez az érzelmi tudatosság az érzelmi önkontroll kialakulásának előfeltétele (Gergely-Watson 1996).

Schore (1996) mint a téma elismert szakértője leírja, hogy az érzelemszabályozó rendszer az első két életévben történő érés eredménye, amelyet az addig átélt élmények alakítanak. A stressz ebben a két évben strukturális és funkcionális deficitet okozhat az érzelemszabályozásban központi szerepet betöltő frontális lebeny működésében. Az a csecsemő, amelyik rendezetlen családi kapcsolatok között él, a gondozói érzéketlenek arra, hogy észrevegyék és segítsék a gyermeket, hogy kevesebb stresszel teli életesemény érje, érzelemszabályozási nehézségekkel küzdhet a későbbiekben, és veszélyeztetett lesz az antiszociális megnyilvánulások és életvezetés kialakítására.

Schore (2005) elméletében a zavartalan anya-gyermek kötődés lényeges, mivel pozitívan befolyásolja az agy önszabályozó mechanizmusainak fejlődését. Az önszabályozó működésért a jobb agyféltekében található struktúrák felelősek. A csecsemő és a gondozó között az első életévben a legfontosabb, hogy egy érzelmi kommunikációra alkalmas kapcsolat alakuljon ki, ami az érzelemszabályozás fejlődéséhez nélkülözhetetlen. A legkorábbi hetekben a csecsemő a motoros és szenzoros ingerek útján tájékozódik, tehát a szaglás, ízlelés és a tapintás útján lépnek kapcsolatba a szociális környezetükkel. A nyolcadik héttől drámai változás áll be a társas és az emocionális fejlődésben. A csecsemő és a gondozó a kölcsönös egymásra fókuszálás, egymásra nézés epizódjai alatt összekapcsolódnak egy nem tudatos, hanem spontán arckifejezésekkel, vokális jelzésekkel és gesztusokkal történő kommunikációban. Ezek az érzélemvezérelt, szemtől szembeni interakciók azok, amin keresztül a csecsemő kiemelten fontos társas és kognitív információhoz jut. Kiemeli a szerző az anya-gyermek diád működésében az affektusok intenzitásának és egyéb jellemzőinek szinkronizálását (összehangolását), mint alapvető feladatot, ami néhány másodperc alatt megtörténik. Ebben a szinkronizálásban mindkét fél illeszkedik a másik állapotához, a másik válaszaiból figyelemmel tudja kísérni a szemben lévő fél belső állapotait.

A kapcsolat során vannak jól illeszkedő, kevésbé illeszkedő periódusok, illetve néha újbóli összehangolódásra is észrevehető kezdeményezések vannak az empátikus anya számára. Ezek az interakciókkal regulált, szinkronizált helyzetek fejlesztik a gyermek érzelemszabályozási működését, és alapvetőek az egészséges érzelmi fejlődésben. Ahhoz, hogy a gondozó szabályozni tudja a csecsemő belső állapotait, jól kell tudnia a saját állapotait is szabályozni, ami a pozitív és

negatív érzelmekre egyaránt vonatkozik. Ő is hangsúlyozza a diád működésében azt a funkciót, amin keresztül megtanul a gyermek, az anya segítségével, a negatív állapotaival is megküzdni, azokat is tolerálni, elviselni a helyzet keltette stresszt, majd a szituációt áthangolni pozitívvá. A korai anya-gyermek kapcsolat zavarának negatív hatása van az agyi struktúrák differenciálódására, ami a későbbi pszichés rendellenességekhez is vezethet.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy az anya-gyermek diád érzelemregulációs működésére jellemző, hogy a csecsemő kifejez és felismer arckifejezéseket, vokális jelzéseket és gesztusokat, és kereső jelzéseket mutat az anya felé, hogy együtt reagáljanak a belső állapotaira. Az anya ezekre válaszol, és aktívan keresi a gyermek belső állapotaira utaló jelzéseket. Tehát mindketten kontingensen válaszolnak egymás jelzéseire, kölcsönösen keresik az interakciót. Az autoreguláció (önszabályozás) megfelelő irányú fejlődésére utalnak a csecsemő öncsillapító megnyilvánulásai (pl. ujjszopás, puha tárgyak megfogása, testével ringató mozdulatokat végez), illetve hogy saját megoldásokra törekszik, amivel a belső állapotait szabályozni tudja. Az anya szintén alkalmazhat önszabályozó tevékenységeket (pl. belső beszéd, mélylégzés), illetve hagyja, hogy egy ideig a gyermek igyekezzon megküzdni a stresszel, és csak egy idő után lép közbe, így az autoregulációt segíti. A megfelelő szabályozófunkciók alakulásakor mindkét fél nyugodt tud maradni a másik jelenlétében.

Az érzelemszabályozás problémájára utal, ha a csecsemő elfordul az anyától, zavarják a hangok, gesztusok, bizonytalan, és fenyegetőnek érzi az interakciót. Az anya kevésbé tudja ellátni a feladatát, ha gyakran haragos, mérges, indulatos az arckifejezése, erős hangon, egyenetlen ritmussal, ijesztő gesztusokkal közeledik, keveset néz a babára, vagy „fapofával” néz. Ismételten nem tudja megnyugtatni a gyermeket, aki emiatt egyre nagyobb stresszt él meg, és ez ki is fejeződik a gyermek viselkedésében. Tehát a diád nem tud együttműködni a csecsemő érzelemszabályozásának formálásában, az anya is egyre inkább inkompetensnek éli meg magát, és elveszíti az anyai hatékonyság érzését. Az önszabályozásban alulműködő csecsemő sokat sír, hány, nyugtalan vagy mozdulatlan, merev. A diád gyenge önszabályozási funkciókkal zavart lesz egymás jelenlétében, és egyre kevésbé tudnak egymás jelzéseire figyelni, és azt pozitívan felhasználni.

2. FEJLŐDÉSLÉLEKTANI FOLYAMATOK ÉS MAGATARTÁSPROBLÉMÁK

A magatartási zavarok nagy részének kialakulásában külső tényezők és adott fejlődési szakasz fő fejlődési feladata egymásra hatva fejtik ki hatásukat. A külső károsító tényezők mindig az adott fejlődési szakaszra jellemző magatartásproblémával járhatnak együtt, mivel minden életkorban meghatározott fejlődési funkciók érintettek, és ezért a legérzékenyebben reagálnak a külső zavaró hatásokra. Megfigyelhető, hogy számos pszichés problémához társulhatnak a magatartásban megjelenő nehézségek, zavarok is. Ezeket az eseteket tekintjük át röviden:

Az óvodáskor fejlődési feladatai és ehhez kötődő magatartásproblémák

Az 1. és 3. év között számos funkció fejlődik nagyjából egymással párhuzamosan, a gyermek sok feladattal birkózik meg egyszerre. Erre az időszakra tehető a nagy mozgások koordinációja, a nyelv és a kommunikáció fejlődése, a szobatisztaság kialakulása, éntudat alakulása, a szeparáció és individualizáció kezdetei. A magatartási problémákat a gyermeki önérvényesítési törekvések és a szülői korlátozások okozzák. A nem megfelelő arányok aktuális és tartós gondokat alakíthatnak ki, a túlzott önállóság biztosítása, de a nagyfokú korlátozás is alkalmazkodási nehézségeket szül. A kompetenciahatárok egyértelmű kijelölése fontos feladat ebben az időszakban. A gyermeki ellenállás látványos módjai ebben az időszakban a dührohamok és a makacs viselkedés. Ebben a fejlődési szakaszban kezd eltávolodni rövidebb időre a gyermek a gondozóitól, jelzi szabadságigényét, önállóságát. Az elengedés ténye és mikéntje szorongást válthat ki az alapvetően bizonytalan és szorongó szülőből. A szorongó szülő nem tud bízni a gyermekében, ezért a gyermek sem tud bízni magában, és bizonytalanná válik (Cole–Cole 1998; Vetró 2008). A jellemző magatartási nehézségek a kompetenciaproblémákból, az önérvényesítés módjaiból, a szorongáshoz társulva keletkeznek.

A 3 és 6–7 éves korosztálynál a finommotorika fejlődik, az érzelmi fejlődés kerül előtérbe, illetve a nemi identitás alakulásának fontos állomása. A magatartási problémák oka a nemi identitáshoz kapcsolódhat, ekkor zajlik az ödipális konfliktus, aminek eredményeként a gyermek az azonos nemű szülővel azonosul. Ebben az időszakban erősödnek fel a gyermekkori félelmek is, mivel a gyermeknek egyre több tudása van a világról, azonban azt is megéli, hogy kevés az eszköze a megküzdéshez. A jellemző zavarok az ürítési funkciókhoz, a viselkedésgátláshoz, szorongáshoz, és az impulzusok, érzelmi helyzetek lereagálásához kötődnek (Cole–Cole 1998; Vetró 2008). Ebben a fejlődésben érzelmileg

igénybe vett időszakban az alapproblémához társulhatnak átmeneti vagy tartós magatartási problémák is.

A kisiskoláskor fejlődési feladatai és ehhez kötődő magatartásproblémák

A 6 és 12 év közötti gyermekek feladatai a teljesítményhelyzet köré csoportosulnak, ez jelenik meg új kihívásként az életükben. A tanulási képesség, a gondolkodás, a szabályokhoz és normákhoz igazodás alapján ítélik meg őket. Ebben korban jelennek meg erőteljesebben a teljesítményzavarok, figyelemzavarok, az agresszió által vezérelt magatartási zavarok, és a lelki problémák testi tünetekben is jelentkeznek, pszichoszomatikus betegségeket okozva (pl. fejfájás, hányinger, hasfájás). Kifejezetten gyakori a tic (akaratlan izommozgások, pl. pislogás, krákogás, vállrángatás) és a körömrágás is ebben az életkorban. Az iskolafóbia jelensége is ekkor körvonalazódik. A problémás viselkedés gyakran ezekkel az életkori kihívásokkal nehezebben megküzdő gyermekek magatartásában érhető tetten.

A serdülőkori fejlődési folyamatban induló magatartásproblémák

A 12. életévtől a serdülőkor lezárásáig az identitás kialakítása, a saját értékrend alapjainak megteremtése, a szülőkről való leválás, a pályaorientáció emelkednek ki, mint legfontosabb feladatok. A nemzeti identitás fejlődése a párkapcsolatok kialakításával, a nemzeti szerep próbálgatásával folytatódik. A serdülőkor végére fontos, hogy elköteleződés alakuljon ki bizonyos irányba, és ezzel személyes felelősségvállalás is történjen. A szülői értékek megkérdőjelezése hozzátartozik ehhez a folyamathoz, szükséges, hogy a fiatalok saját értékpreferenciákat alakítsanak ki, amelyek a serdülőkor lecsengése után újra közelednek a család által közvetített értékekhez. Ennek a szülői értékrendnek a szélsőséges elutasítása, amikor a serdülő teljesen elfordul a családtól és csavarog, bandázik, vandalizmus jellemzi, szabálysértéseket követ el, rendőrségi ügyekbe keveredik. Nehéz meghúzni azokat a határokat, amit már veszélyesnek ítélünk meg a serdülő viselkedésében, mivel a kockázatkereső magatartás, a szélsőségek megélése normál esetben is beleférhet a serdülőkori viselkedésbe. Az impulzivitás, extrém élmények kipróbálása, rizikómagatartások – amennyiben néhány esetben fordulnak elő – még nem tekinthetőek kórosnak. A szakemberektől is körültekintő munkát igényel, hogy eldöntsék, hogy egy változó serdülőkori folyamattal állnak-e szemben, vagy súlyosabb és állandósuló problémával azonosítható a fiatal.

Nemes Livia (2000) szemléleti megközelítésében, ha a beilleszkedési nehézségek tartósan fennmaradnak, akkor a magatartási rendellenességek formái

bontakoznak ki. A zavarok nem mutatnak egységes képet, van, ahol az érzelmi fejlődés problémás, más változatokban az impulzivitás és agresszív megnyilvánulások a vezető tünetek, illetve a pszichomotoros nyugtalanság is dominálhat. A magatartási zavarokhoz testi panaszok és neurotikus tünetek is társulhatnak.

Fejlődési szempontból úgy jellemzi a magatartási problémákkal küzdő gyermekeket, hogy nem jutottak el az iskolai beilleszkedéshez szükséges szintig, infantilisek maradtak a mozgásos és az emocionális fejlődés terén. Kiemeli a kisiskoláskort, amikor a követelményekhez való alkalmazkodás és a kortárskapcsolatok kialakítása a fő feladat. A felnőttek inkább a velük konfliktusba keveredő, vagy a teljesítményhelyzethez nehezen alkalmazkodó gyermekeket tartják problémásnak, pedig a gyermek szempontjából az egykorú társakkal való kapcsolat minősége kulcsfontosságú. Például a folyamatos tanári fegyelmezés miatt nevetségessé váló gyermek egy idő után úgy viselkedik, mintha ő maga szeretne így kiemelt helyzetbe kerülni a „bohóc” szerepében. Ez egyfajta beilleszkedési kísérlet a gyermek részéről, azonban vannak olyan gyermekek, akik még ezt a védekező és helyzetkezelő megoldást sem tudják alkalmazni, és teljesen a peremre sodródnak, kiszorulnak a közösségből. Az érzelmileg és szociálisan elhanyagolt gyermekek gyakran kerülnek ilyen helyzetbe, azonban kezelésük azért lesz sok esetben sikertelen, mert szükséges lenne a szülői együttműködés is, ami kevés esetben kialakítható.

3. A MAGATARTÁSPROBLÉMÁK/ZAVAROK OKAI

A magatartásproblémák nem vezethetők vissza egyetlen okra, általánosságban elmondhatjuk, hogy veleszületett érzékenység és különböző bio-pszichoszociális stresszorok lehetnek a kialakuló magatartászavarok hátterében.

Külső okok, a szülők és a környezet hatása a magatartásproblémák kialakulásában

A magatartásproblémák kialakulásának jelentős részében külső tényezők játszanak döntő szerepet. A leggyakoribb külső okok:

Az anya–gyermek kapcsolat hiánya vagy zavara

Az anyával való zavartalan kapcsolat nagyon erős védőfaktor. Az anya időleges vagy teljes hiánya, és az anyai elutasítás sok magatartásproblémás gyermek élettörténetében megtalálható. Továbbá a kettős kötés is egy romboló viselkedést eredményezhet, amikor látszólag, tudatosan gondoskodást mutat az anya, nonverbálisan, rejtetten azonban elutasítja a gyermekét (pl. hangoztatja, hogy mennyire szereti és aggódik érte, de nem tud mit kezdeni azzal a helyzettel, amikor a gyermek megöleli, nem mutat megfelelő érzelmi reakciót, ha a gyermek bajban van).

Negatív családi minták

A nagyon agresszív, antiszociális fiatalok szülei között gyakori az agresszív viselkedés. A viselkedés tanulása és a helyzettel való megküzdés módja rendszeresen az agresszorral való azonosulás ilyen helyzetben, és a bántalmazó viselkedés alkalmazása a gyengébbekkel szemben.

A család belső patológiája

A családi rendszer sérült működése hozzájárulhat a gyermek magatartásproblémájához. Említhetjük az izolációt, a túlságosan zárt és erős keretekkel rendelkező család hatását, ahonnan a fiatal kirívó cselekedetekkel tud kilépni. Azonban a keretnélküliség, a túl laza, megengedő légkör is sodorhatja a gyermeket magatartásprobléma felé. Az önállósodás gátlása főleg serdülőkorban lehet veszélyeztető tényező. Idesorolhatunk azonban minden szenvedélybetegséget vagy pszichiátriai problémát, amelyek a család működésére hatással vannak.

A családi értékrend zavara

Problémás, ha negatív értékorientációjú családtaggal azonosul a gyermek, vagy mikor nincs kitüntetett értékrend a családban, és a gyermek sodródik támpontok nélkül. A külső értékek preferenciája szintén nem ad útmutatást a belső tartás kialakításához.

Brutális, rideg, kényszerítő nevelés és az elhanyagolás

A szülői következetlenség, a hideg és érzelmi támogatást nem nyújtó szülő–gyermek kapcsolat túlzott autoritással és testi fenytéssel együtt kedvezőtlen prognózis a magatartásproblémákra vonatkoztatva. Felhívjuk a figyelmet, hogy a csonka család nem annyira mutat összefüggést az antiszociális viselkedéssel, mint a rossz családi élet, az állandó feszültségek és az esetleges tettegesség, verekedések.

Iskolai hatások

Az iskola is játszhat szerepet a magatartási probléma erősödésében. Az iskolaéretlen gyermek vagy a túlkoros fiatal mindig veszélyeket hordoz, illetve ha a fegyelmzési és pedagógiai módszerek nem illeszkednek megfelelően a helyzethez. A pedagógus és a szülő inadekvát, konfliktusos viszonya is elmélyíti a gyermek normaszegő viselkedését.

Kortársak által nyújtott minták

A kortárs csoport értékrendje és viselkedése az életkor előrehaladásával egyre mérvadóbb lesz, és egyre kisebb befolyást tudnak a gyermek baráti kapcsolataira gyakorolni a felnőttek, éppen ezért hasznos lehet a gyermeket fiatalabb korban bizonyos csoportok felé terelni például a sport kapcsán, hobbi, érdeklődés mentén.

Társadalmi helyzet

Az alacsonyabb szocioökonómiai helyzetű családból érkező gyermekek között gyakoribb a magatartásprobléma. A rendezetlen szocioökonómiai státusú családban nem ritka a magas gyermekszám, ami ilyen esetben erős prediktora a bűnözésnek (Ellis 1988). Nagy családi struktúra tagjaként felnőni a tizedik életév előtti életkorban krónikus bűnelkövetést jelzett, és magas pontokat az antiszociális személyiségmutatókban felnőttkorban (Farrington 2000). Loeber és

Stouthamer-Loeber (2008) megerősítette, hogy az anyagi biztonság, jómódú családi háttér protektív faktorként funkcionál a pszichopátiával szemben.

A médiában megjelenő agresszió

A média háromféle módon kapcsolódhat az agresszióhoz (Katona–Szitó 1991): Az előhangolás (priming) arra a jelenségre utal, hogy a külső ingerek nem semlegesek az agresszió és az indulatos cselekedetek előhívásában, hanem asszociációk sorát indítják el. Egy verekedés vagy fegyver látványa elindít egy gondolati láncot, és szelektíven előhívja az emlékeket agresszív élményekről. Agresszív ingerrel előhangoljuk magunkat arra, hogy a következő percekben fogékonyabbak legyünk befogadni agresszív tartalmakat.

Az izgalom (arousal) és az agresszió kapcsolata az izgalmi átvitel (transzfer) miatt érdemel figyelmet. Ha egy izgalmas, érdekesítő jelenetet nézünk, főként még ha agresszív színezete is van, a valós életünkben megjelenő provokatív vagy kétértelmű megjegyzésre sokkal hamarabb adunk impulzív, ellenséges reakciót, mintha nyugodt állapotunkban érne az atrocitás. Tehát felfokozott izgalmi állapotba kerülhetünk a média tartalmainak hatására, és emiatt a saját életünk törénéseire is felfokozottan reagálhatunk.

A harmadik hatásmechanizmus a megfigyeléses tanulás, utánczás révén jön létre. Amennyiben a környezetünkben és a médiában erőszakot látunk, növekedni fog annak a valószínűsége, hogy mi magunk is használni fogjuk, mivel egy előtérben lévő, könnyen tanulható viselkedésként értelmezzük a látottakat.

A hosszú távú mediabefolyás a tartós megfigyeléses tanuláson keresztül mélyebb szintű befolyásolást hoz létre. Kezdetben az erőszakos jelenetek szorongást, haragot, szégyent, sajnálatot váltanak ki, azonban ezek az érzelmek csökkennek és meg is szűnhetnek a folyamatos érzelmi igénybevétel hatására. Ezt a folyamatot nevezzük érzéketlenné válásnak, deszenzitizációnak. Deszenzitizáció során az érzelmi hatások, az empátia csökken, érzéketlenebbé válik a gyermek az emocionális helyzetekre.

A kognitív pszichológia szerint 4 és 10 éves kor között a gyermekek társas forgatókönyveket rögzítenek az emlékezetükben a környezetük megfigyelése alapján (család, környezet, társak, média), azonban ezeket aktívan csak évek múlva jelenítik meg, mikor egy társas konfliktusba keverednek, és ez lesz a vezető hozzáférhető viselkedési modell az emlékezetükben. Sajnos ehhez a jelenséghez az is hozzátartozik, hogy a túlzott agresszív megnyilvánulásoknak kitett gyermekek mások viselkedésében hajlamosabbak ellenségességet látni, amire jogosnak fogják megélni az erőszakos reakcióikat.

A fiatalabb gyermekek rajzfilmválasztásában érdemes szelektálni, mivel a következő elemek zavarók és félrevezetőek lehetnek az agresszív cselekedet megítélésében, és megengedőnek tüntethetik fel az agresszív viselkedést (Figula 2011):

- ha vonzó az elkövető, vagy rendelkezik kedvelhető tulajdonsággal, nehezé elítélni,
- az erőszakos tettet nem marasztalják el, megússza a következményeket,
- bántást és fájdalmat ábrázolnak, amiben valaki örömét leli,
- ahol a néző az ábrázolást valóságosnak ítéli, nincsenek egyértelműen mesei elemek, a gyermek könnyebben elhiszi, hogy a valós életet modellálják a történetben.

A gyermek ellenőrzött körülmények között is szembesül valamennyi agresszív megnyilvánulással, és a cél sem a teljes elzárás, hanem hogy megtanulja értkelni, véleményezni ezeket a szituációkat, és legyenek megfelelőbb megoldási módjai, alternatívái a kezelésükre.

Belső okok, a személyiség tényezők és a személyiség fejlődés szerepe a magatartás problémák kialakulásában

Nem, öröklés, sérülés

Fiúknál sokkal gyakoribb a magatartászavar, mint lányoknál. Az antiszociális viselkedés átvitelében a genetikai faktor szerepe azonban nem bizonyított. Szerepet játszhat viszont a veleszületett temperamentum és a fejlődési késések. Epizodikusan jelentkező agresszív viselkedésminták kapcsolatban állhatnak a központi idegrendszer, főleg a limbikus rendszer zavaaraival. Egyes esetekben finom neurológiai eltérések észlelhetők. Idesorolhatjuk a (koponya)traumákat, fertőző vagy toxikus betegségeket is, amik organikus idegrendszeri szövődményként viselkedésváltozást okozhatnak.

Intelligencia

Az átlagosnál alacsonyabb intelligencia, illetve a tanulási (részképeség) zavarok több más faktoron keresztül növelik a magatartászavar kialakulásának valószínűségét.

Pszichopátiás személyiségfejlődés, rideg-érzéken (R/É) vonások

Az utóbbi években egyre növekvő számú vizsgálatot végeztek a gyermek- és serdülőkorban megjelenő pszichopátiás vonásokkal kapcsolatban. A gyermek- és serdülőkori pszichopata konstelláció struktúrájának magját az R/É vonások je-

lentik. Mivel kevés pedagógiai vonatkozású irodalom foglalkozik a vonásokkal és megismertetésükkel, ezért részletesebben tárgyaljuk.

Az előzményekből kiemeljük, hogy Cleckley (1976) „Az egészség álarca” (The mask of sanity) című könyvében megalkotta a pszichopátia fogalmát. A pszichopátiát stabil személyiségdiszpozíciónak tekintette, amelyben negatív jellemzőként említette a szorongás, a tanulás és a szeretet hiányát. A konstelláció pozitív jellemzőket is tartalmazott, a pszichopata báj és mások manipulálásának képessége gyakran megjelent Cleckley esettanulmányjaiban. Valamint a pszichopátákra jellemző a jó manualitás, jó téri tájékozódási képesség és a motoros funkciók átlagon felüli működése is. Cleckley a pszichopata viselkedésére kevésbé fókuszált, azonban könyvében megemlíti, hogy a pszichopátákra gyakran jellemző az antiszociális viselkedés.

A pszichopátiás személyiség jellemzése négyfaktoros modellben, négy jellemző mentén ragadható meg a legteljesebben. A modell a következő faktorokat tartalmazza: *interperszonális faktor* (manipulatív, patológiás hazudozó, grandiozitás, felületesség), *affektív faktor* (empátia hiánya, érzelemmentesség, sekélyes érzelmek, büntudat hiánya, felelősségvállalás hiánya), *életstílus* (felelőtlenység, impulzivitás, parazita életstílus, célok hiánya, ingerkeresés), valamint *antiszociális faktor* (gyenge viselkedéskontroll, korai magatartásproblémák, fiatalkori bűnözés, változatos bűncselekmények, a viselkedéses tanulás deficitje).

McCord és McCord (1959) elsőként kezdeményezték a pszichopátiás vonások azonosítását és kezelését fiatalkorban. Megfigyeléseik szerint a pszichopata tendenciák gyakorisága 14% a bűnöző fiatalok között, és a pszichopata tendenciákkal jellemezhető fiatalok különböznek a viselkedésproblémás fiataloktól.

Fontos kérdés, hogy a pszichopátia struktúrája gyermekeknél és serdülőknél mennyiben különbözik a felnőttkori pszichopátia struktúrájától. A tanulmányok (Frick és mtsai 2000; Vitacco–Rogers–Neumann 2003) három alapvető dimenziót azonosítottak a gyermek- és serdülőkori pszichopátia struktúrájában: rideg/érzéketlen (R/É) vonások, egocentrizmus és impulzivitás. A struktúrát áttekintve láthatjuk, hogy a gyermek- és serdülőkori pszichopátia struktúrájának magját az R/É vonások jelentik. Az egocentrizmus és az impulzivitás más pszichiátriai kórképek jellemzői is lehetnek, ezért a gyermek- és serdülőkori pszichopátiás jellemzők vizsgálatánál a kutatások leggyakrabban az R/É vonásokra összpontosítanak. Például a kisgyermekkorban és a serdülőkorban is vannak egocentrikus megnyilvánulásai, ez önmagában nem elegendő tényező.

Frick (1998) az R/É vonásokat a felnőttkori pszichopátia előrejelzőjének tekinti. Csak az R/É vonásokkal és magatartási zavarokkal jellemezhető csoport mutatott felnőtt pszichopátákra jellemző válaszmintázatot a kizárólag magatartási zavarral diagnosztizált csoporttal szemben. Hasonló csoportokat (magatartási zavarok, valamint magatartási zavarok és R/É vonások) vizsgálva az R/É vo-

násokkal jellemezhető csoportnál mutatták ki a felnőtt pszichopátákra jellemző félelemmentességet (élmény-, kaland-, veszélykeresés), mely nem jelent meg a simán magatartási zavarokkal jellemezhető csoportban. Loney és munkatársai (1998) kimutatták, hogy a magatartási zavarokkal és R/É vonásokkal jellemezhető gyermekek kevésbé valószínűen mutatnak intellektuális deficitet, mint a kizárólag viselkedési zavarral jellemezhető gyermekek.

A személyiségműködésükkel kapcsolatosan 6–13 éves gyermekeknél azt találták, hogy az R/É vonások jelenléte *jutalomérzékeny* válaszstílussal volt kapcsolatban egy számológépes döntéshozási feladatban. Az R/É vonásokkal rendelkező csoport hiperérzékeny volt a jutalmazásra, és kevésbé érzékeny a büntetésekre. Az eredmények függetlenek voltak a viselkedésproblémák jelenlététől, vagyis az R/É vonással rendelkezőkre jellemző volt a fenti válaszstílus magatartási zavarral és magatartási zavar nélkül, míg az R/É vonással nem rendelkezőknél a válaszstílus nem jelent meg (O'Brian–Frick 1996). Később más kutatók is hasonló eredményeket kaptak.

A *félelemmentesség* felnőtt pszichopátáknál megfigyelhető, és fontos jellemzője a pszichopátiás vonásokat mutató gyermekeknek. Russo és munkatársai (1993) élménykeresést és kalandkeresést mérő skálákat használtak a félelemmentesség vizsgálatához R/É vonásokkal jellemezhető gyermekeknél. Az R/É vonások jelenléte pozitív kapcsolatban volt az élménykeresést és kalandkeresést mérő skálák eredményeivel. Fontos megjegyezni, hogy a magatartási zavarok jelenléte és súlyossága nem volt kapcsolatban az élmény- és kalandkeresés skála pontszámaival. Frick és munkatársai (1999) klinikai mintán hasonló eredményeket találtak. Vagyis a pszichopátiás vonások pozitív kapcsolatban voltak a félelemmentességgel, azonban a viselkedési zavarok és a félelemmentesség között nem találtak ilyen kapcsolatot.

Az *alacsony szorongásszint* felelős lehet az elkerülő tanulás hiányosságaiért. A magatartási zavarokkal jellemezhető gyermekekre általában magas szorongásszint jellemző. Frick és munkatársai (1998) az R/É vonással jellemezhető gyermekek között az átlagtól alacsonyabb szorongásszintet találtak, ezzel megerősítve az R/É vonások és az alacsony szorongásszint közötti feltételezett kapcsolatot. Frick és munkatársai (1999) az R/É vonások, a magatartási zavarok és a szorongásszint közötti összefüggést vizsgálva azt találták, hogy az R/É vonások befolyásolják a másik két mért változó közötti kapcsolatot. A viselkedési zavarokkal jellemezhető gyermekek magas szorongásszintet mutattak, az R/É vonások jelenléte azonban szignifikánsan csökkentette a szorongásszintet a viselkedési zavar súlyosságától függetlenül.

Blair és munkatársai (2001) az *érzelemfelismerés nehézségét* mutatták ki pszichopata tendenciákat mutató gyermekeknél. A kísérleti csoportba tartozók a félelmet gyakrabban értelmezték a többi alapérzelem valamelyikének, továbbá

kevésbé voltak érzékenyek a szomorúság érzelmkifejezésre, mint a kontrollcsoport. A hiányosság pszichofiziológiai szinten is kimutatható. Blair és munkatársai (2001) az átlagtól alacsonyabb galvános bőrreakciót mértek pszichopátiás tendenciákkal jellemezhető gyermekeknél és felnőtt pszichopátáknál a szomorúság érzelmkifejezésre adott válaszként. A csökkent galvános bőrreakció más érzelmkifejezések esetében nem jelent meg. Blair és Coles (2000) az érzelmkifejezések felismerését vizsgálták iskolás gyermekeknél. A magas R/É pontszámot elért gyermekek a szomorúság és félelem arckifejezéseket kevésbé ismerték fel, a többi alapérzelem felismerésével azonban nem volt problémájuk.

Pszichopátáknál a félelem érzelmkifejezés felismerésének képessége sérült (Blair 2001). Adolps és munkatársai (2005) kimutatták, hogy amygdalásérülteknél a félelem felismerésének nehézsége kapcsolatban van azzal, hogy a betegek nem néznek más emberek szemébe. Dadds és munkatársai (2006) hasonló eredményeket találtak pszichopátiás vonásokkal jellemezhető gyermekek és serdülők (8–17 év) között. Vizsgálatukban pszichopátiás vonásokkal jellemezhető gyermekeket és pszichopátiás vonásokkal nem jellemezhető, de antiszociális magatartást mutató gyermekeket hasonlítottak össze. Blair fent említett közlései alapján feltételezték, hogy a pszichopátiás vonásokkal jellemezhető gyermekek kevésbé fogják felismerni a félelmet egy érzelmfelismerést vizsgáló tesztben. Továbbá Adolps és munkatársai eredményei alapján feltételezték, hogy a pszichopátiás vonásokkal jellemezhető gyermekek teljesítménye javul a félelem felismerésében, ha azt az instrukciót kapják, hogy a szemre fókuszáljanak. Harmadik hipotézisük szerint a pszichopátiás vonásokkal jellemezhető gyermekeknél ismét problémás lesz a félelem felismerése, ha arra instrálják őket, hogy a szájra fókuszáljanak. A vizsgálatban az instrukciók a hipotéziseknek megfelelő sorrendben követték egymást, vagyis először instrukció nélkül kellett az érzelmet felismerni, majd a szemre fókuszálva, végül a szájra fókuszálva. Az antiszociális viselkedést mutató gyermekek a semleges arckifejezések felismerésében teljesítettek rosszul, leggyakrabban haragként címkézték félre a semleges arckifejezést. Ez az eredmény alátámasztja azt az elképzelést, mely szerint az antiszociális személyek túlbecsülik más emberekben az ellenségességet (Dodge–Pettit 2003). A pszichopátiás vonásokkal jellemezhető gyermekek gyengébben teljesítettek a félelem felismerésében, a félelmet semleges érzelmnek vagy undornak címkézték. Teljesítményük javult, ha a szemre fókuszáltak, majd romlott, ha a szájra fókuszáltak. Összegezve, az antiszociális viselkedéssel és az R/É vonásokkal jellemezhető gyermekeknek és serdülőknek nehézségeik vannak a félelem felismerésével, ami azzal lehet kapcsolatban, hogy nem néznek más emberek szemébe.

Wootton és munkatársai (1997) az R/É vonások, a magatartási zavarok és a *szülői gondoskodás* közötti kapcsolatot vizsgálták 6–13 év közötti gyermekeknél. Az R/É vonások jelenléte meghatározza, hogy a szülői gondoskodással befolyá-

solni lehet-e a magatartási zavart. A magatartási zavarok súlyosságát és megjelenési formáját befolyásolja a szülői gondoskodás minősége. Pozitív gondoskodás hatására pozitív változásokra lehet számítani a magatartási zavar tekintetében. Ha R/É vonások is jelen voltak a magatartási zavar mellett, akkor a szülői gondoskodás minősége nem befolyásolja a magatartási zavar súlyosságát és megjelenési formáját. Ez az eredmény a magatartási zavar súlyosságától függetlenül is kimutatható volt. Az R/É vonások és a szülői gondoskodás egymástól független tényezők, mivel az R/É vonásokat mutató gyermekek temperamentumjellemzőik és érzelmi hiányosságaik miatt ellenállóbbak a szocializációs és nevelési módszerekkel szemben.

Oxford és munkatársai (2003) a nem megfelelő szülői gondoskodás és a magatartási zavar közötti kapcsolatot vizsgálva azt találták, hogy R/É vonások jelenléte mellett nincs kapcsolat a fenti két tényező között. Andershen és munkatársai (2002) is csak pszichopata vonások jelenléte nélkül tudták kimutatni a magatartási zavarok és a nem megfelelő szülői gondoskodás közötti kapcsolatot.

Frick, Christian és Wootton (1999) három életkori csoportot elkülönítve (6–8, 9–12 és 13–17 évesek) a szülői gondoskodás, a magatartásproblémák és az R/É vonások kapcsolatát vizsgálták. Az R/É vonásokat mérő skálákon magas pontszámot elérő gyermekeknél magatartási zavarok alakultak ki a szülői intervencióktól függetlenül. Lényeges eredmény, hogy a kutatók által meghatározott és szabályozott szülői gondoskodás sem volt képes megakadályozni a magatartási zavarok megjelenését a magas R/É pontszámot elért gyermekeknél. Ugyanakkor az R/É skálán alacsonyabb pontszámot elért gyermekeknél a szülői gondozás megfelelő irányú változása hatékonyabb volt a magatartási zavarok kialakulásának megakadályozásában. A vizsgálatban az eredményeket korcsoportok alapján is elemezték, és a megfigyelések szerint a pozitív fegyelmezési és gondozási stratégiák hatékonysága csökken az élekor előrehaladásával, ami a minél korábbi terápiás intervenció és szülői attitűd, valamint viselkedésváltoztatás fontosságát hangsúlyozza. A fegyelmezési stratégiák tekintetében a kutatók a konzisztens szülői viselkedés fontosságát hangsúlyozták. A testi büntetés alkalmazása például a 9–12 évesek között szignifikáns kapcsolatban volt a magatartási zavarok megjelenésével és súlyosbodásával.

A temperamentum meghatározza a gyermek percepcióját és a szülői üzenetek feldolgozását is. A pszichopátiás tendenciákkal jellemezhető fiatalok temperamentumvonásaikkal kapcsolatos eredményei több szerzőt is meggyőztek a pszichopátiás vonások környezeti tényezők (nevelés, szülői gondoskodás minősége) általi megváltoztathatatlanságáról. Mindazonáltal egy, a gyermek- és serdülőkori pszichopátiás tendenciák stabilitásával kapcsolatos közlemény (Frick és mtsai 2003) a pszichopátiás vonások stabilitásával kapcsolatban a szülői gondozás minőségét találta lényeges faktornak.

A magatartásproblémák specifikus okai tehetségeseknél

Az alábbiakban ismertetjük a tehetséges gyermekek néhány sajátosságát, melyek magatartásproblémák forrásai lehetnek:

A tehetséges tanulóknál tapasztalható magatartásproblémáknak külső és belső okai lehetnek. A belső faktorok közé tartoznak a tehetségesekre jellemző személyiségjegyek és képességek (intellektuális kíváncsiság, absztrakt gondolkodás), melyek megléte esetén valószínűbben jelennek meg viselkedési problémák. Ezek általában szociálisan kívánatos tevékenységek (perfekcionizmus, társak szervezésére irányuló késztetések), mégis az alkalmazkodás akadályai lehetnek. A magatartásproblémákat okozó külső faktorok hasonlóak a tehetséges és nem tehetséges gyermekeknél, például túlszabályozottság, családi tényezők, társkapcsolatok, tanár–diák kapcsolatok. Az alábbiakban a tehetséges gyermekeknek néhány olyan pozitív jellemzőjét soroljuk fel, amelyek a beilleszkedés akadályai lehetnek, és a magatartásproblémák megjelenését is valószínűsíthetik (Clark 1992; Webb 1994):

- Kreatívak és találékonyak. Szeretik másképp, új módszerekkel, nem hagyományos séma alapján teljesíteni a célt. Ezért visszautasítják, hogy a megtanult módszerrel oldják meg a feladatot, ami a tanár ellenérzését is kiválthatja, illetve a társaik különbözőnek láthatják őket. Kérdzősködnek, kényelmetlen kérdéseket tesznek fel, ellenállnak az irányításnak.
- Sok energia, éberség, intellektuális mohóság jellemzi őket. Periódusosan intenzív erőfeszítések megtételére képesek. Folyamatos stimulációra van szükségük, frusztrálja őket az inaktivitás. A megnövekedett izgalmi szintjük miatt hiperaktívnak tűnhetnek.
- Divergens érdeklődés, szerteágazó, egymástól távoli területek is megfogják őket. Változékonyak, érzelmi életük és érdeklődésük is hullámzik. Szétszórtnak és dezorganizáltnak látszanak, főképp hogy a tanárok gyakran folyamatos jó teljesítményt várnak el tőlük.
- Képesek intenzíven koncentrálni, az érdeklődésüknek megfelelő területen kitartóak és célirányosak. Nehéz félbeszakítani, megállítani őket. Mikor nagyon bevonódnak a tehetségterületük általi tevékenységbe, elhanyagolhatják kötelességeiket, vagy nem törődnek másokkal. Sokszor makacsok.
- Konceptualizálás, absztrahálás és szintézis képessége jellemzi őket, élvezik a problémamegoldást és az intellektuális aktivitást. A részletek visszautasítása, mellőzése többször problémás helyzeteket teremt. Ellenállnak az ismétlődő, monoton feladatoknak. Néha a legegyszerűbb feladatokat

nem tudják megoldani, mert nem kelti fel az érdeklődéseket, és nem a számukra kihívást jelentő gondolkodási műveleteket igénylik.

- Igyekeznek rendszerezni a dolgaikat, keresik a szisztematizmust. Szeretnek irányítani, embereket szervezni. Ennek az lehet a hátulütője, hogy bonyolult szabályokat konstruálnak, parancsolónak és durvának tűnhetnek.
- Függetlenség, megnövekedett autonómia igénye van, csak önmagában bízik, önállóan szeret dolgozni. Ebből kifolyólag konfliktusa lehet abból, hogy visszautasítja mások ötleteit, megközelítését. Jobban preferálja a konvenciók áthágását, nonkonform.
- Ok-okozati összefüggésekre fókuszálnak leginkább, ezekhez köthető a sikerélményük. Ezzel szemben nehezen fogadnak el és értenek meg illogikus dolgokat (érzelmek, tradíciók, szerelem). Bizonytalanabban mozoghatnak ésszerű kapaszkodók hiányában.
- A morális szenzitivitás változatos formában jelenhet meg tehetséges gyermekeknél: sértődékenyek, erőteljesen válaszolnak a kritikára, könnyen sírnak, nehezen tűrik az igazságtalanságot, ignorálják a tanár utasításait, ha nem tartják igazságosnak, kimondják az igazat akkor is, ha bajuk lesz belőle, vagy népszerűtlenebbek lesznek (Silverman 1993). Mindezek mellett gyakran jellemző rájuk az introvertált beállítódás. A morális szenzitivitás a beilleszkedés erőteljes akadályá lehet (pl. nem tolerálják a társaikkal szembeni erőszakot, és belevonódnak a konfliktusba, megvédik a sérült, elesett kortársukat, kritizálnak egy felnőttet). A morális szenzitivitás kompenzálása tanácsadói attitűdöt, tevékenységet kíván meg a szülőtől, tanártól, amely során a tehetséges diák felismeri, hogy az alkalmazkodás és az együttélés szabályai érdekében átdolgozva kell kimutatnia érzéseit, attitűdjét. A tanácsadás során a felgyülemlett indulatoknak szabad lefolyást kell hagyni. A morális szenzitivitással való megküzdést célzott kiscsoportos foglalkozások is elősegítik.
- A magatartásproblémák gyakori oka, hogy a tehetséges gyermek nem képes megfelelően feldolgozni a körülötte zajló interperszonális eseményeket. Speciális személyiségjellemzőik és képességeik miatt gyakran kerülnek többértelmű interperszonális helyzetbe, melyek nem megfelelő értelmezése agresszív viselkedéshez, magatartási problémához vezethet. A tehetséges diák kreatív; újszerű problémamegoldását csoportmunkában a többiek gyakran nem hagyják érvényesülni, mert nem értik, nem látják át, amit a tehetséges diák ellenségeskedésként, rosszindulatként foghat fel. Ezért szükséges a szociális információfeldolgozás javítása, a negatív hiedelmek átkeretezése a jobb beilleszkedés érdekében.

- A viselkedésproblémák gyakori okozója, amikor a tehetséges gyermek nincs megfelelően stimulálva (Webb–Latimer 1993). Az unalom, az ingerszegény állapot a magatartásproblémák egyik forrása. Tehetségeseknél (a tehetségnek megfelelő témájú tanórán) az „üresjáratok” 15–40 percet is kitehetnek. A tehetségnek nem megfelelő témájú tanórán is unatkozhat a tehetséges diák, mivel a tehetség mögött általában egy vagy több képesség átlagon felüli mértékét azonosíthatjuk, és az átlagon felüli képességek a tehetségnek nem megfelelő témájú területen is működhetnek. (A matematikai tehetség logikai képességei megnyilvánulhatnak fizikából, kémiából vagy biológiából, és lehet számára unalmas egy-egy tananyagrészt.)

4. AZ AGRESSZIÓ MAGATARTÁSPROBLÉMÁS GYERMEKEKNÉL

Proaktív agresszió

Az agresszív viselkedés egyik alapvető formája a proaktív (instrumentális) agresszió. A proaktív agressziót indító egyén külső hatás, zavaró esemény nélkül, saját elhatározásából indít agresszív cselekedetet. Az agresszió ebben az esetben egy hatékony eszköz a célok eléréséhez. Az agresszív megnyilvánulás célja a javak megszerzése, a célok elérése, a hatalom és pozíció fitogtatása, az erőfölény demonstrálása és megerősítése (Dodge–Pettit 2003). Ezek a gyermekek a társaik közé az esetek egy részében beilleszkednek, általában a családi háttérük sem feltétlenül diszfunkcionális.

Reaktív agresszió

Reaktív agresszióról akkor beszélünk, amikor az egyén valós vagy vélt provokációra, fenyegetésre védekezésből agresszív választ ad (Dodge–Pettit 2003). Ebben az esetben fontos, hogy megértsük, mi az, ami ehhez a válaszához vezet. Az ilyen típusú viselkedés háttérében a helyzetben lévő ingereknek, megnyilvánulásoknak a téves észleléséről, félreértelmezéséről van szó, vagy az egyén figyelmen kívül hagy, nem vesz észre egy lényeges ingert a situációban. Ennek a típusú agresszióknak a háttérében tehát információfeldolgozási (kognitív) hibákat és érzelmi (affektív) deficiteket azonosíthatunk.

A reaktív agresszió további elkülöníthető oka az alacsony érzelmi önszabályozó képesség, feszült helyzetekben a gyermek nem képes kontrollt gyakorolni az indulatain, és a legkönnyebben hozzáférhető válaszok egyike az agresszió lesz. Ezeknek a gyermekeknek alacsony a frusztrációs toleranciája, nem bírják a bizonytalan helyzeteket, mások számára még elviselhető ingerek náluk impulzív viselkedést váltanak ki. A reaktív agressziót mutató gyermekek gyakrabban mutatnak rendezetlen családi háttérrel, durva, alkalmatlan nevelési stílust. A társaik között is a népszerűtlenek közé tartoznak, az érzelmi instabilitásuk miatt is, és ezek a gyermekek gyakran érzelmi problémákkal küzdenek.

A reaktív agresszió tisztán természetesen ritkán fordul elő, ezek a gyermekek indítanak proaktív cselekményeket is. Érdeemes az arányokat és a helyzetet figyelni, mivel a legsúlyosabb problémát a túlnyomóan proaktív agressziót mutató gyermekek okozzák, illetve ők a legveszélyeztetettebbek a kriminalitás és az antiszociális életút felé.

Tehetség, agresszió és iskolai zaklatás

Olweus, a téma első szisztematikus kutatója a következőképpen definiálta a zaklatást: „...a diákot elnyomás vagy zaklatás éri akkor, ha ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedetnek teszi ki egy vagy több diák” (Olweus 1999, 717. o.). Tehát a zaklatás fogalmához a negatív cselekedetnek ismétlődőnek, időben tartósnak kell lennie, amihez legtöbbször erőfölény vagy pszichés felülke-rekedés is társul.

A zaklatás típusainak áttekintését Rivers és Smith (1994) rendszerezése alapján az 1. táblázatban mutatjuk be:

1. táblázat. Az iskolai zaklatás típusai (Rivers és Smith, 1994)

ISKOLAI ZAKLATÁS			
Direkt zaklatás		Indirekt zaklatás	
Fizikai	Verbális	Közvetett	Szociális
<ul style="list-style-type: none"> - megütés - lökdösődés - bezárás - kényszerítés – tulajdon elvétele, rongálása 	<ul style="list-style-type: none"> - csúfolás - fenyegetés - zsarolás - kinevetés 	<ul style="list-style-type: none"> - hamis információ, manipulált vagy kellemetlen képek, videók terjesztése pl. interneten 	<ul style="list-style-type: none"> - pletyka - kiközösítés - a kapcsolatok szétrombolása, barátságok tönkretétele

Nemi különbségek is kirajzolódnak a zaklatás módjaiban. A fiúk a fizikai zaklatást preferálják, a lányok a kevésbé észrevehető verbális zaklatást részesítik előnyben (pletykák terjesztése, gúnynevek, a barátságok szétrombolása, kiközösítés).

A zaklatás társas folyamat, több résztvevő azonosítható egy ilyen cselekmény kapcsán, akik jól körülhatárolt szerepeket töltenek be. A szerepek átfogó leírását adja Salmivalli és munkatársai (1996) vizsgálata, amely alapján azonosíthatjuk a zaklatásban részt vevő egyéneket:

- *zaklatók*,
- *áldozatok*,
- *segítők*: aktív segítséget nyújtanak a zaklatónak, például elzárják az utat az áldozat elől, segítenek lefogni az áldozatot,
- *megerősítők*: fizikailag nem vesznek részt a zaklatásban, de szociális gesztusokkal megerősítik a zaklatót (pl. nevetés, helyeslés, biztatás),
- *védelmeszők*: aktívan az áldozat védelmére kelnek,
- *kívülállók*: nem foglalkoznak a zaklatással, nem vonódnak be egyik oldalon sem.

Ezeket a szerepeket, amelyek a zaklatón és az áldozaton kívül esnek, ne merev kategóriaként képzeljük el, lehetnek átfedések, változások, átmenetek ezek között a szerepek között.

Részletesebb leírást közlünk a zaklatókról és az áldozatokról, mert mégis ők a zaklatás kulcsszereplői (Körmendi–Szklenárik 2012).

A *zaklatók* dominanciára törő egyének a csoporton belül, jó vezetői képességekkel és alacsony empátiával rendelkeznek, gyakran impulzívok, alacsony önkormányzott mutatnak. Személyiségüket tekintve pszichopátiás, machiavellista és nárcisztikus jegyeket mutató emberek tartoznak közéjük, amelyek egymást átfedve is jelen lehetnek. A pszichopátiás személyiség magját a rideg/érzéketlen vonások adják, amihez antiszociális, élménykereső viselkedés társul. A machiavellista manipulatív, az embereket kizárólag a céljai felhasználásához szükséges eszköznek tekinti. A nárcisztikus embert a túlzott énközpontúság, mások érdekeinek meg nem értése és figyelmen kívül hagyása jellemzi, továbbá önmaga értékességének, különlegességének és feljogosultság érzésének erős túlbecsülése. Ne feledkezzünk meg arról, hogy egy másik fejlődési útvonal is vezethet a zaklatóvá váláshoz. Az érzelmileg labilis, instabil gyermekből is lehet zaklató, mivel gyakran társíthat fenyegetést a környezetéből érkező ingerekhez, és mivel szociális készségei alulfejlettek, irritábilisek, gyenge problémamegoldó viselkedésük terelődhet agresszióba. Ezt felfoghatjuk a gyengébb működésük kompenzálásának is, azonban ennek a típusnak a létezését és működését ellentmondásosan támasztják alá a kutatások.

Szót kell ejteni a *zaklató áldozatok* csoportjáról is, akik bizonyos helyzetben zaklatóként, egy másik alkalommal áldozatként viselkednek (Figula 2004). Ezek elkülönülő térben zajló jelenségek lehetnek, az iskolában áldozat, otthoni környezetében vagy a kollégiumban zaklató, de történhet ez a két típusú viselkedés egy közegben is (pl. a nagyfiúkkal szemben áldozat, a kisebbeket ő zaklatja az iskolában). Ezen csoportot tartjuk a leginkább segítségre szorulóknak, mivel népszerűségük alacsony, nincsenek stabil szerepeik, sodródhatnak, a felnőttek együttérzését sem váltják ki, „megérdemli, hogy visszaadják neki, ő is verekszik” hozzáállást váltanak ki.

A zaklatás okainak vizsgálatára is számos kutatás irányult, sok kutatót kíváncsivá tett, hogy mi motiválja a zaklatókat. Lényegre törően azt találták, hogy pozitív elvárásokat táplálnak a zaklatás eredményességét illetően, ellenesnek látják a világot, amivel szemben így lépnek fel, illetve igen magas dominancia- és kontrolligényük van.

Az *áldozatok* a fizikai sérülésen, testi diszkomfortérzéseken kívül súlyos lelki bántalmakat szenvednek el. Hawker és Boulton (2000) több kutatás alapján összegezte, hogy a leggyakoribb pszichés bántalmak a depresszió, a szorongás és az

alacsony önértékelés, amelyek szinte minden áldozatot érintenek. Harmadik szintérnek foghatjuk fel a társas kapcsolataikat érintő hatásokat. Az áldozatokat a kortársaik túlnyomóan elutasítják, szociális készségeik alapvetően is alacsonyak, ebben a helyzetben még inkább visszafejlődnek. A kapcsolat sajnálatos módon kétirányú, a szorongó, gyámoltalan, társas kapcsolataiban bizonytalan gyermekből lesz áldozat, ami azonban meg is erősíti, sőt rontja ezeket a jellemvonásait. Gyorsan korlátozódik a kapcsolati lehetőségük is, legtöbbször áldozatokkal tudnak barátkozni, amivel azonban a negatív tulajdonságaikat is felerősítik egymásban. A többi gyermek nem szívesen barátkozik velük, mivel félnek, hogy ők maguk is áldozattá válnak. A társas izoláció, ami eleve jellemző az áldozattá váló gyermekeknél, így tovább erősödik. Tanulságos végignézni azt a listát, melyben 15 és 20 év közötti fiatalokat kérdeztek arról, hogy visszaidézve az iskolai élményeiket, mit gondolnak, mit tapasztaltak, miért válik valakiből áldozat.

Az okok a következők, gyakoriság alapján (Frisén–Jonsson–Persson 2007):

- Külső megjelenés (alkat, valami kiugró külső jegy, átlagtól való eltérés).
- Viselkedés (furcsa, értelmezhetetlen viselkedés, szégyenlős, a másik nemre jellemzőnek tartják a viselkedését, alárendelődő, nem tud kiállni magáért).
- A zaklató tulajdonságai miatt (erősnek, megkérdőjelezhetetlennek, féltelmetesnek akarnak tűnni a zaklatással).
- Társadalmi háttér (eltérő vallási, anyagi, kulturális, etnikai háttér).
- Egyéb okok (nincs barátja, új diák, ő is zaklató).

A tehetséges gyermekek és a zaklatás kapcsolatát csak néhány kutatás vizsgálta, azonban az alábbi okok miatt beláthatjuk a téma jogosultságát.

A tehetséges gyermekekre gyakran jellemzők a szenzitivitás és az intenzív érzelmkifejezések, ami potenciális célpontokká tehetik őket, mivel a zaklató diákok számára az agressziójuk által keltett érzelmek pozitív megerősítésként szolgálnak (Piechowski 1997).

A fejlődési aszinkronitás, főként ha gyorsítással is társul, szintén veszélyeztettségi tényező lehet, a szociális képességek elmaradása védtelenné teheti a tehetséges diákokat a zaklatással szemben (Silverman 2002).

A tehetséges diákoknál sok esetben megfigyelhetők a nemi szereppel nehezen összeegyeztethető viselkedésformák, a másik nemre is jellemző magatartások megléte: például a lány határozott, a fiú érzékeny, finom megnyilvánulásai vannak (Hébert 2002), melyek felkelthetik a zaklatók figyelmét.

A tehetség megnyilvánulása sok esetben zavarhatja a gyengébb képességekkel bíró diákokat. Neihart (2006) például azt találta, hogy a tehetséges diákok gyakran társaik nyomására lépnek ki a szakkörökből és a tehetséggondozó programokból.

Végül érdemes azt is megemlíteni, hogy a tehetséges diákok gyakran alacsony szociometriai helyzete is elősegítheti a zaklatást, mivel az iskolai megfigyelések és a kutatások alapján a jó kortárskapcsolatok nagyon erős protektív faktorok lehetnek (Card–Hodges 2008).

Az agresszió csökkentése és a zaklatás kezelési lehetőségei iskolai közegben

Az agresszió teljes mértékben nem szorítható ki a csoportok életéből, főként a fiúcsoportokéból. A rangsorképző agresszió már óvodáskorban megjelenik, és a csoportélet része a serdülőkor végéig. Paradox módon ennek hatására az informális csoportokban mindenki helye és pozíciója kialakul, és csökken az agresszió. Nincs értelme az alulmaradtnak fölfelé próbálkozni, a biztos fölényben lévőknek pedig kikezdeni olyannal, aki nem fenyegeti. Ez az elfogadható agresszióforma mindenképpen azonos életkorú és hasonló testi felépítésű gyermekek között zajlik. Minél kifinomultabb, jobb színvonalú az egyén és a közösség, annál inkább szimbolikus formában zajlik ez a vetélkedés is (pl. közletről a tekintetek egymásra meredése, és egyfajta kihívás és megmérkőzés). Szükségesek azok az élmények, mikor az egyén megküzd a pozíciójáért, próbál magának helyet szerezni a csoportéletben, ez az önértékelés lényeges építőköve lesz (Ranschburg 2008).

Az agresszív viselkedés megelőzésében és csökkentésében a legfontosabb elvek a következők (Dann 1997, idézi Szilágyi 2009):

- *A tanár–diák viszony minőségének javítása.* Ez kulcsfontosságú elem abban, hogy a tanár képes lesz-e kezelni az agresszív helyzetet.
- *A társas tanulás bátorítása.* Tréning formájában, vagy kiemelt hangsúllyal az együttműködési készségek fejlesztésére és agresszív viselkedések felülírására alternatív viselkedés tanítása.
- *Közös értékek és normák kialakítása.* Minél több érintett aktív bevonásával kidolgozni a közös normarendszert (diákok, tanárok, szülők, pszichológus, mentálhigiénikus stb.). Minél több érintett dolgozik együtt, és állapodnak meg közös értékekben, annál könnyebb betartatni.
- *Pozitív teljesítmény visszajelzése, és pozitív énkép kialakítása.* Ne csak a negatív megnyilvánulásokat jelezzük vissza, ilyen úton nem segítjük a változást.

Petermann és munkatársai (1997, idézi Szilágyi 2009) hasonló program kidolgozása során az önismereti csoportfoglalkozások hatékonyságát hangsúlyozzák, melyek határfoka eredményesebb, mint a speciális erőszakmentes programoké. A program a magatartásproblémák csökkentése mellett az iskolai teljesítmény

szignifikáns javulásához is vezet. A körülbelül tíz alkalomra tervezett csoportos foglalkozás struktúrája a következő:

- *A motoros nyugtalanság csökkentését célzó tevékenységek* (impulzuscsökkentő tréning, konfliktuskezelés, sport).
- *Mások és magunk megfigyelésének elmélyítése* (helyzetelemzések, filmek nézése és elemzése, fejlesztő játékok).
- *Az empátia és tolerancia fejlesztése* (szerepjátékok).
- *Az önértékelés és az önkontroll fejlesztése* (szerepjáték).
- *Az együttműködés és egymás támogatásának bátorítása* (szerepjátékok).

A zaklatás és az agresszív cselekedetek megállításában érdemes végigtekinteni egy egészen friss, longitudinális vizsgálaton alapuló vizsgálat eredményeit (Frisén–Hasselblad–Holmqvist 2012). Korábbi zaklatás áldozatait kérdezték meg arról, hogy mi vezetett a zaklatás megszűnéséhez. A megszűnés okai gyakorisági sorrendben a következők voltak:

A tanárok közbelépése (25%).

Iskolaváltás (23%).

Az áldozat más módon viszonyult a zaklatóhoz, más módon küzdött meg vele, mint idáig (20%).

Szülői támogatás (12%).

Külső vagy viselkedés megváltozása (12%).

Iskola vagy osztály váltása kimondottan azért, hogy véget érjen a zaklatás (11%).

Új barátok szerzése (11%).

A zaklató viselkedése megváltozott (8%).

Ok nélkül ért véget (5%).

Kortársak támogatása (4%).

Egyéb okok (3%).

Látható, hogy a leggyakoribb megszüntető ok a tanárok közbelépése volt, a szülői támogatás csak a negyedik a listában. A szülői közbelépés az eredmények alapján a 12 év alatti csoportnál hatékony, illetve a szülők is akkor lépnek közbe, ha a zaklatás már heti többször előfordul. Meglepő eredmény, hogy a kortársak a lista végén helyezkednek el, ezek szerint nem is vállalják, és eszközeik se lehetnek igazán a zaklatás megállítására. Az iskolaváltás egy érdekes jelenség a magatartásproblémák megszűnésében. Nagyon kétesélyes a dolog, a gyakorlati tapasztalatok azt mutatják, hogy a magatartásproblémák mint nem hatékony reakciók, az új környezetben is gyorsan kifejlődnek, amennyiben nem tanul sikeresebb működésmódokat a gyermek. A zaklatás esetében nagyobb remények-

kel kecsegtet az iskolaváltás, mert egy új környezetben azt talán ki lehet küszöbölni, hogy ilyen mértékű áldozati szerep ne jöjjön létre.

A tanárok kulcsszereplők az iskolai agresszió megállításában, azonban tudatosítaniuk kell, hogy a zaklatás nagyon alattomos és nehezen észrevehető jelenség, mert az áldozat sem érdekelt sokáig, hogy kiderüljön, ugyanis fél, hogy még súlyosabb lesz a megtorlás, és nem tudják őt megvédeni. A tanár és bármilyen felnőtt passzív felügyelete, ami azt jelenti, hogy látja az agresszív bántalmazó helyzetet, de nem avatkozik közbe vagy elkerüli, és úgy tesz, mintha nem venné észre, bátorítóan hat a zaklatókra, mert kimondatlanul legitimizálja a viselkedésüket. Jelzésként nézzük Charach és munkatársai (1995) vizsgálatát, ami arról kérdezte a tanárokat és a diákokat, hogy a tanárok közbelépnek-e minden alkalommal a zaklatás megállítására. A visszajelzések nem fedték egymást. A tanárok úgy vélték, hogy a közbelépés az esetek 71%-ában történt meg, a diákok 25%-ot válaszoltak. Ez azt mutatja, hogy az agresszív, bántalmazó viselkedés egy tetemes része olyan helyeken zajlik, amelyek kikerülnek a tanárok látóköréből. A szülők sem tudnak, vagy csak igen előrehaladott esetben, a zaklatások egy jelentős részéről. Ezért is javasolja a területet ismerő és kutató szakemberek sora, hogy a gyermekeket, osztálytársakat kell érzékennyé tenni a téma felé, mert sokkal nagyobb rálátásuk van. A legfontosabb feladat ezen a területen az lenne, ha a gyermekek megismernék a zaklatás jelenségét, és opciókat kapnának, hogy hogyan viselkedjenek az áldozattal, illetve milyen módon jelezzék a felnőtteknek a történeteket. Mivel a zaklatásnak több szereplője van, mint fentebb bemutatuk, el lehet érni, hogy a szemlélődők és kívülállók aktívabb szerepet töltsenek be.

Olweus kidolgozott (1978) egy zaklatást és egyben agressziót csökkentő programot, melynek elemeit érdemes áttekinteni, és felhasználni a helyi sajátosságok kezelésére. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy a probléma nehézségének kezeléséhez hozzájárul, mivel többtényezős helyzetről van szó, hogy mindig az aktuális helyzetre kell igazítani és kidolgozni a célzott beavatkozást. Olweus azt javasolja, hogy a tanároknak a következő pontokon kell megerősödniük:

- *A fegyelmezési képességek fejlesztése az osztályteremben.*
- *A diákok konfliktuskezelési képességeinek fejlesztése.*
- *Az agresszió és az iskolai zaklatás megjelenésének tudatosítása.*
- *A zaklató viselkedése következményeinek rendszerezett kidolgozása.*
- *A programot kiterjesztette a szülőkkel való foglalkozásra, felkészítésre is.*

Szeretnénk ismertetni egy komplex prevenciós és intervenciós forogatókönyvet (Morrison 2008), amely az egész osztályt célozza, mivel hosszabb távon mindenki sérüléseket szenved el a zaklatás hatására. Például a szemtanúk is átélnek bűntudatot, hogy nem segítenek, vagy szorongást, hogy velük is megtörténhet. A lépések az alábbiak:

A program vezetője, aki lehet egy tanár, a folyamat első szakaszában *pszichopedukációt* végez (PowerPoint prezentáció segítségével), hogy áttekintést adjon magáról a zaklatás jelenségéről. Ennek a bemutatónak mindenképpen tartalmaznia kell az alábbi információkat:

- A zaklatás meghatározása, mi számít zaklatásnak, mi nem.
- A zaklatás szerepköreinek bemutatása.
- A zaklatás típusainak felsorolása.
- A zaklatás rövid és hosszú távú hatásainak bemutatása mindegyik szerepkörre, hogy motiváltabbá tegyük a gyermekeket.

Az első beavatkozási részhez tartozik, hogy konkrét cselekvési stratégiákat ajánljunk a diákoknak, amelyek a következő instrukciókat foglalják magukban:

Ha valaki mást zaklatnak, tedd a következőt:

Ne csatlakozz a zaklatókhoz!

Próbáld a zaklató figyelmét elterelni az áldozatról, de ne sodord veszélybe magad!

Próbáld minél előbb figyelmeztetni egy tanárt vagy egy felnőttet!

Barátkozhatsz az áldozattal! Mutasd be a barátaidnak, a csoporthoz tartozás megvédheti!

Ha Te vagy az áldozat, tedd a következőt:

Mondd el a történetet egy tanárnak vagy egy felnőttnek!

Ne érezz bűntudatot, amiért bántanak, nem a te hibád!

A zaklató akkor folytatja a zaklatást, ha dühös leszel, a haragod motiválja.

Ezért maradj nyugodt és magabiztos, ne mutass érzelmeket, ne szólj a zaklatónak!

Köss barátságot más diákokkal, a csoport megvédhet!

Kerüld a felügyelet nélküli helyeket!

Építsd a magabiztosságodat, sportolj, légy tagja minél több közösségnek!

Ne beszélj vissza a zaklatónak és ne légy dühös! Viselkedj magabiztosan, de ne agresszíven!

Ne hozz értékes tárgyakat az iskolába!

A foglalkozások második részében a diákoknak kiscsoportos feladatokat adnak; rövid, a zaklatás különböző típusaival foglalkozó történettel kell dolgozniuk. A történetet kétféle szituációra kell kidolgozni: az egyik, hogy mit tennének, ha látnának valakit ilyen helyzetben, a másik pedig, hogy ha ők lennének az áldozatok, akkor mit tennének? A megbeszélés után szerepjátékokban bemutatják a kiscsoport megoldásait, majd nagycsoportban megvitatják, hogy melyik kime-

netnek mik voltak az erősségei, és kidolgozhatnak nagycsoportos, több tényezőt figyelembe vevő megoldásokat. A felkínált szituációk röviden a következők, természetesen azt kiindulásnak tekintve módosíthatjuk a gyakorlatot:

Fizikai zaklatás: Egy diák hátulról megüti a másikat a folyosón menet. A héten már ezt a harmadik alkalommal teszi. Mit tennél, ha ezt látod? Mit tennél, ha te lennél a megütött diák?

Verbális zaklatás: Ebéridőben egy diák rendszeresen gúnyolódik a másikon, kövérnek és csúnyának nevezi. Mit tennél, ha ezt látod? Mit tennél, ha te lennél a fenyegetett diák?

Lelki zaklatás: A zaklató az osztályterem sarkába szorít valakit, és az öklével hadonászva azzal fenyegeti, hogy meg fogja ütni. Hasonló eset a héten már többször történt. Mit tennél, ha ezt látod? Mit tennél, ha téged fenyegetnének?

Szexuális orientációra utaló zaklatás: Az egyik diák rendszeresen szexuális mássággal kapcsolatos megjegyzéseket tesz egy lányra. Mit tennél, ha ezt látod? Mit tennél, ha rád tennének rendszeresen ilyen megjegyzéseket?

Szexuális zaklatás: A testnevelésórák előtt két fiú rendszeresen szexuális megjegyzéseket tesz egy lányra. Mit tennél, ha ezt látod? Mit tennél, ha te lennél ez a lány?

Kiberzaklatás: Egy osztálytársad rendszeresen fenyegetőző üzeneteket kap e-mailen egy közös osztálytársatoktól. Mit tennél, ha ezt megtudnád? Mit tennél, ha te kapnál rendszeresen ilyen üzeneteket?

Resztoratív (jóvátételi) technikák az agressziókezelésben

A resztoratív, azaz helyreállító szemlélet a gyakorlatból kiindulva közelíti meg a konfliktusok elrendezési módját. A szabályok, normák mindig a közösség közös értékeit tükrözik, és aki ezeket megszegi, az a közösség ellen vét. A resztoratív problémamegoldás nem a büntetésre, a bűnösségérzés megszilárdítására és a megtorlásra helyezi a hangsúlyt, hanem a sérelem és a kár helyreállítására törekszik a közösség érdekeit szem előtt tartva. A szabálysértőt nem elítélés és kiközösítés illeti, azonban aktív, tevőleges felelősségvállalást várnak tőle, illetve hogy tetten érhető legyen a valós igénye a közösségbe való visszatérésre, és megbánást éljen át. Ha valóban megfogalmazódnak ezek az igények, akkor kialakul egy érdekközösség, és a sértett meg a normaszegő már együtt dolgoznak a kár helyreállításán. Az ilyen elrendezést célzó együttlétek alatt nyíltan kifejezik a felek az érdekeiket és érzelmeiket, sérelmeiket, valódi szükségleteiket, amire megfelelő kommunikációs alapot biztosítanak. Ennek az egyik lehetősége az ún. konferencia-megbeszélés, ami egy szervezett keretek között zajló megbeszélés, ahol jelen vannak a közvetlenül érintettek, a közösség és egy független facilitátor.

A jóvátételi szemlélet ellenzi a negatív cselekedetet, ugyanakkor értékeli azoknak a diákoknak is a belső értékeit, akik bántást szenvedtek el. Teljes mértékben elismerik az áldozat jogait és károsultságát, és a sértő felet szembesítik a viselkedése következményeivel, ösztönzik a felelősségvállalását. Hangsúlyos a megbánás szabad kifejezése, és a megbocsátás, elrendezés kialakulása. Ha a felek megtalálják a számukra megfelelő elrendezés lehetőségét, lezárják a konfliktust. A technika használói hisznek abban, hogy ez a megoldás csökkenti a hasonló konfliktusok kialakulását, mivel itt jövőorientált módon közelítik meg a helyzetet, konstruktívan törekszenek mindenki számára elfogadható megoldást kidolgozni, amely nyertese mindamelllett az egész közösség. Az elmélet után nézzük a módszer leghasznosabb megvalósítási lépéseit is (Figula 2011; Kerényi 2008).

A módszer alapelvei

A belátáson alapuló jóvátétel kialakítása. Nevelő, formáló hatása annak a helyzetnek van, ha érzelmileg érintetté tudjuk tenni a kárt okozó felet, aki belátja és megbánja tettét.

Az érzelmekkel is kiemelten dolgozik, nem csak a tényekkel. A feleknél serkentik egymás érzéseinek megismerését, mit érzett a sértett, és mit az elkövető a folyamat előtt, a konfliktus alatt és után.

Lehetőséget teremt az áldozatnak az érzelmei kifejezésére és a megbocsátásra. Ez nem pusztán nagylelkűség és verbális formula, hanem egy szükséglete az áldozatnak, amelynek nincs is feltétlenül a tudatában. Ennek során az áldozat közérzete is javul, feloldja azt a kellemetlen érzést, hogy ő bántható, ami kihat az önértékelésére is.

Támogató közeget biztosít az áldozatnak és az elkövetőnek is. A hagyományos konfliktuskezelés során bűnöst keresünk, büntetést szabunk ki, és az alapvető kérdések, amivel elrendezzük a helyzetet, ki tette?, miért tette?, ki dönti el, hogy mi lesz vele?, mit érdemel, mi lesz a büntetése? kérdéskör.

A resztoratív kérdésfeltevések a következők: mi történt?, kit érintett?, hogyan érintette őket?, mit éreztél akkor?, mit érzel most?, mi volt számodra a legfontosabb a történetben?, mi volt számodra a legnehezebb a történetben?, mit lehet kezdeni a helyzettel?

Minden érintett egyforma esélyt kap arra, hogy elmondhassa, hogyan alakult ki a konfliktus, milyen érzést váltott ki belőle, hogyan képzei az elrendezését. Az utolsó kérdésfelvetés arra vonatkozik, hogy mit lehet kezdeni a helyzettel, hogy mindenki számára megnyugtató elrendezést hozzon. A facilitátor feladata segíteni, hogy mindenki elmondhassa a megoldási javaslatát, és olyan végeredmény születessen, ami mindenki számára elfogadható és kivitelezhető.

A módszer hatása

Elindítja a megbékélés folyamatát.

Csillapodik az elkövető szégyenérzete.

Az érzelmek lehiggadnak, főként az ellenséges érzések csökkennek.

Fejlődik az empátiás készség.

Kilépnek a bűnös és az áldozat szerepkörből.

Az asszertív viselkedés kialakítása

Az asszertivitás önérvényesítést, önmagunk képviselését jelenti, és saját igényeink kielégítését oly módon, hogy közben a másik igényeire is tekintettel vagyunk. Az asszertív egyén érvényesíti jogait anélkül, hogy másokét sértené, eléri céljait úgy, hogy másoknak ne származzon kára belőle. A konfliktusokhoz nyíltan, őszintén viszonyul, egyenesen kommunikál. Kifejezi véleményét, érzéseit, vágyait, meggyőződését direkten, egyértelmű módon, akkor is, ha pozitívak, de negatív esetben is. Törekszik a kölcsönösségre, a kapcsolat ápolására, megőrzésére.

A passzív viselkedés alatt a másoknak való alárendelődést értjük. Ennek hátterében kisebbrendűségi érzés van, ami miatt hagyjuk eluralkodni mások elképzeléseit a magunké mellett. A döntést átengedjük, csak célozzatunk, nem merjük nyíltan megfogalmazni az igényeinket, érzéseinket is elrejtjük. Gátlások, visszafogottság, szorongás miatt nincs hatása a környezetére, ami csak megerősíti a további passzív viselkedést.

Az agresszív viselkedés alkalmazásakor mások fölé szeretnénk kerekedni nyílt vagy rejtett formában, ennek is a bizonytalanság a gyökere, ugyanúgy, mint a passzivitásnak. Legfőbb törekvés a dominancia, a kontroll megszerzése, és a másik fél negatív szerepben tartása, hogy mindezekkel irányítást nyerjen az agresszív fél. Gyakori kommunikációs forma náluk a vádaskodás, fenyegetés, megalmazás, utasítás, parancs stb. Az egyes kommunikációs fordulatok bemutatására felhasználjuk Mészáros Aranka (2011) leírásait is.

Az asszertív kommunikáció

Az asszertív ember egyértelmű közléseket használ: „Én úgy gondolom...”, „Én jobban szeretném...”, „Az én ötletem a következő...”, „Én arra gondoltam...”. Ezek lehetőséget adnak a másik ember számára, hogy ő is kifejtse véleményét.

Az asszertív ember eldöntendő kérdések helyett kiegészítendő kérdéseket használ azért, hogy több információt nyerjen, és megtudja, hogyan gondolkodik a másik fél, például „Ez összeegyeztethető a terveiddel?”, „Mit gondolsz ezzel kapcsolatban?”, „Te hogyan képzeled?”

Az asszertív szemléletben előtérben van a problémamegoldás például: „Hogyan tudnánk ezt megoldani?”, „Találjuk meg a módját, hogy megoldjuk ezt a problémát!”, „Gondolkodjunk közösen a problémáról!” „Mi lenne a legjobb kiemenetel?”, „Dugjuk össze a fejünket, és találjunk ki közösen egy jó megoldást!”

Érzéseit is kifejezi, „évtípusú” állításokat használ, ami azt jelenti, hogy önmaga állapotáról beszél, nem arról, hogy a másik esetlegesen mit okozott neki. Például „Csalódott vagyok, hogy nem készültél el időben.” „Mebántottál azzal, hogy elfelejtetted a találkozónkat.” „Szeretném, ha figyelmesebb lennél, amikor a feladatokat készítem el.” „Rosszulesik, hogy nem hoztad el a megbeszélte könyvet”.

A passzív kommunikáció

A passzív emberek nem állnak ki határozottan a jogaikért, és ezt mások nem veszik figyelembe. Hajlamosak a magyarázkodásra. Például „Azt hittem, hogy szeretnéd, azért csináltam, ...”. „Azért választottam ezt a feladatot, mert azt vettem ki tanárnő szavaiból, hogy...”.

Gyakoriak az önmegerősítések, ezek csökkentik a hatást, és határozatlanná tesznek. Például: „Normális körülmények között nem mondanék ilyet, csak...”.

Állandóan engedélyt kérnek, és ezzel az önmaguk feletti irányítást mások kezébe adják. Például: „Nagyon sajnálom, hogy zavarom...” „Beleegyezel-e abba, hogy...?”. „Remélem, nem bánja, tanárnő, de jó lenne, ha...” „Az én véleményem nem lényeges, legyen, ahogy az osztály akarja”.

Lekicsinylő kifejezéseket használ. Például: „Reménytelen, hogy ez nekem sikerüljön, ismersz engem, ehhez én nem értek”. „Megint lesz, aki nem fog rám figyelni, mert én béna vagyok feleléskor”.

Akkor is lehetünk passzívak, ha nem mondunk semmit. Ilyenkor nem említünk meg olyan témákat, amelyek fontosak számunkra, és olyankor sem szólunk, ha valamivel nem értünk egyet.

Az agresszív kommunikáció

Az agresszív ember kiáll ugyan a jogaiért, de közben megsérti a másik ember jogait. A hangsúly ebben az esetben azon van, hogy az agresszív ember érvényesítse az elképzeléseit akár a másik kárára is.

Gyakran használ negatív összehasonlításokat. Például: „Az én házi dolgozatom mindig határidőre készen van”. Ez az összehasonlítás eleve azt feltételezi, hogy másoké viszont nincs kész.

Véleményének tényként való beállítása. Például: „A feladat értelmetlen”. „Ez nem fog működni”. „Ez senkit sem érdekel az osztályban”. Ez azt feltételezi, hogy

a beszélő mindenki nevében nyilatkozik, és nem is biztos, hogy mások is ezen a véleményen lennének.

A kéréseket utasítások vagy fenyegetések formájában fogalmazza meg. Például: „Ezt kell tenned”. „Jó lesz, ha ma estig befejezed, mert majd meglátszik a jegyeden a következmény”

Agresszíven nemcsak nyílt támadással lehet viselkedni, hanem olyan kommunikációs fordulatokkal is, amelyekkel ellehetetlenítjük a másik felet, és védekezésre vagy megadásra kényszerítjük. Ezt nevezzük passzív agresszióknak. Legjellemzőbb formái a következők:

A másik semmibevétele – Amikor a másikat semmibe vesszük, akkor is agressziót alkalmazunk, mert ezzel elveszük tőle a lehetőséget, hogy rendezze a konfliktust. Azzal, hogy levegőnek nézzük a másikat, vagy nem reagálunk a mondanivalójára, dominanciára törekszünk, és a kapcsolat egyoldalú szabályozására.

Szabotálás – Szabotálásról beszélünk, amikor akadályozunk valakit céljainak az elérésében, ami lehet nyílt vagy rejtett is. Ilyen, amikor nem tartjuk be a határidőt, szándékosan gyengén teljesítünk, és ebből a másinak hátránya származik. Másik példa, amikor visszatartunk valamilyen lényeges információt, ami nagyban segítené a másik felet.

Bigottság – Bigottságról akkor beszélünk, ha valaki túlzottan, rögeszmésen ragaszkodik a véleményéhez akkor is, ha nyilvánvalóan kiderült, hogy tévedett. Ebben az esetben ezen a módon kontrollálja az egyén a környezetét, vagyis nem hajlandó változtatni, nem tárgyalóképes, és a többiek kiszolgáltatottak ennek a helyzetnek.

Manipulálás – A manipulálás azt jelenti, hogy a másikat olyan módon befolyásoljuk, hogy nekünk tetsző módon viselkedjen akkor is, ha ez nincs teljesen összhangban a szándékával.

Agresszív moralizálás – Ebben az esetben negatívan megítélünk másokat, akik nem vétettek az egyetemes erkölcsi, emberi értékek ellen. És ezzel is a saját gondolatmenetünket, a hozzánk igazított morális szabályokat akarjuk érvényesíteni, ezáltal másokat szabályozni és elmarasztalni.

5. AZ ISKOLAI KÖZEGBEN AZONOSÍTHATÓ MAGATARTÁSPROBLÉMA-TÍPUSOK

A feladatvégzéshez köthető magatartásproblémák

Ezek a magatartásproblémák behatárolhatóak idői keretek közé, és tipikusan feladathelyzetben vagy egyéb teljesítményhelyzetben jelentkeznek; azok megszűnésével lényegesen csökkennek. Ezek hátterében felmerülhetnek rész-képességzavarok, vagy az értelmi, intellektuális képességek globális zavara. Gyanakodhatunk ilyen viselkedéses mintázat alapján szociális éretlenségre, a feladattudat kialakulatlanságára, a teljesítménymotiváció, munkaérettség gyengeségére. Lehet jelzése ez a zavaró viselkedés figyelmi problémáknak is. Tehetségeseknél pedig egyértelműen az alulmotiváltság jelzése, mert a feladatok nem érik el a gyermek érdeklődésének megfelelő minőséget.

Beilleszkedési, szocializációs helyzetekhez köthető magatartásproblémák

A beilleszkedési problémákkal küzdő, alulszocializált gyermekek célzott beavatkozással alakíthatóak, működésük fejleszthető. E gyermekek legtöbbször valójában szorongó, a szociális helyzetek megítélésében gyengén működik. Gyakran izolált, kevés mintát nyújtó családi környezetben nevelkednek. Tudatosságuk, önismeretük és önkontrollképességeik is hiányosan funkcionálnak. Az agresszív reakció formáját használják. Azért támadnak, mert fenyegetve érzik magukat, és nehezen tűrik a bizonytalan helyzeteket. Ezeknek a gyermekeknek az érzelmezéssel érdemes foglalkozni, és a hatékonyabb viselkedési elemek kiépítésével. A magatartásproblémás gyermekek túlnyomó része, kb. 70–80%-a ebbe a csoportba tartozik, ezért is taglaljuk részletesen.

A lehetséges intervenciós eszközök egyik csoportja **viselkedésalakításon** nyugszik, a változásokat a gyermek viselkedésében az általunk tudatosan tervezett, célzott, szakmailag megalapozott megerősítések hatására várjuk, amiket a gyermek viselkedésére adunk. Nézzünk néhány hasznosítható eszközt (Perczel-Mórocz 2010).

Jutalmazás

A jutalmazást mindig összhangba kell hozni olyan dologgal, ami a gyermek számára jutalomértékű, amiért neki megéri változtatnia a viselkedésén. A jutalmazást addig célszerű folytatni, amíg a kívánt viselkedés megerősödik, automatikussá válik. Ehhez azonban változatos, jól felépített megerősítések kellene.

Minél kisebb a gyermek, annál inkább haladunk a direkt megerősítőktől a szociális, az indirekt és a késleltetett megerősítésekig. A jutalom lehet tárgyi, szociális (pl. mosoly, szeretet kifejezése, közelség, együttes tevékenység), vagy szimbolikus (pl. matrica, zseton, amit később beválthat tárgyi jutalomra a gyermek). A megerősítések kapcsán érdemes megtervezni, hogy minden elvárt viselkedést jutalmazunk-e, vagy csak bizonyos számú tett után adunk megerősítést; vagy esetleg nem lehet kiszámítani pontosan, hogy mikor jön a jutalom, csak annyit tud a gyermek, hogy átlagosan hány helyes viselkedés után következik pozitív megerősítés.

Büntetés

A büntetésről leginkább a tévhitek eloszlatása céljából ejtünk szót. A büntetés önmagában nem alkalmas arra, hogy a helyes és kívánatos viselkedés és gondolkodásmód felé tereljen, csak elnyomja a helytelen viselkedést. Addig tompítja és szünteti meg a nem kívánt viselkedést, míg a büntető személy jelen van, a látótérből való kikerülése után a diszfunkcionális viselkedés gyakran még inkább felerősödik. A büntetést olyan formában alkalmazzuk, ha mindenképpen ragaszkodunk hozzá, hogy vele egy időben elkezdjük jutalmazni a megfelelő viselkedést, vagy kifejezzük, hogy milyen viselkedést várunk. Büntetés helyett sokszor elég a jutalom elmaradása, a már megszerzett előny elvesztése, visszavonása, mivel ennek erősebb viselkedésalakító hatása van. Gondoljunk bele egy egyszerű példán keresztül, ha a gyermeket egy játékból való kiállításal büntetjük, valahogy kibírja, vagy ellenáll, azonban ha egy számára fontos előnyt, megszerzett dolgot, pozíciót vonunk meg tőle időlegesen, akkor jobban motivált lesz visszaszerezni azt.

Érdemes még egy fontos dolgot végiggondolni: a büntetéssel nem adunk-e a gyermeknek pozitív megerősítést is? Gyakran ez az oka, hogy nem szűnik meg a büntetett viselkedés. Gondoljunk azokra a szituációkra, amikor óhatatlanul előfordul, hogy csak akkor kommunikálunk a gyermekkel, mikor rászólunk, mikor megszidjuk, vagy megkérjük, hogy maradjon bent kicsengetés után, és akkor beszélgetünk és figyelünk rá. Bármilyen furcsa is, megéri a szocializálatlan viselkedés a gyermeknek, ha ezzel kitüntetett figyelmet nyer. A legrosszabb megerősítési elrendezés mindenki számára az, amikor semlegesek vagyunk vele, nem adunk semmilyen visszajelzést. És gyakran ez történik, ha a zavaró magatartású gyermek hirtelen kedvezőbben viselkedik, kevésbé intenzív figyelmet kap a pedagógustól. Tehát, hogy a figyelmet se veszítse el a gyermek, és változtatni is szeretnénk a viselkedésén, akkor a legjobb döntés, ha elkezdjük kiemelni, jutalmazni viselkedésének pozitív mozzanatait.

A büntetés kapcsán még egy gyakori hibára hívnánk fel a figyelmet. A magatartásproblémás gyermekeket általában vagy túl magas, vagy túl alacsony szorongásszint jellemzi. A szorongóak túlérzékenyek a büntetésre, tehát náluk az enyhe büntetések járhatnak eredménnyel, mivel a magas szorongásszintet egy nagyobb büntetés csak megemeli, és még gyengébb, összeszedetlenebb viselkedést tud a gyermek kivitelezni. A kevésbé szorongóak pedig érzéketlenek a büntetésre, nem változnak a büntetés hatására. Ezek a típusú gyermekek jobban reagálnak viselkedésmódosítás során a jutalmakra, ezt a jellemzőjüket kell megcélozni.

Kioltás

A kioltás módszere a kisebb gyermekek viselkedésproblémáinak megszüntetésére a leghatékonyabb eszköz. Akkor tudunk a kioltáshoz folyamodni, ha a viselkedés nem túlságosan zavaró vagy veszélyes. A kioltás mechanizmusa azon az elgondoláson alapul, hogy ha nem adunk semmilyen visszajelzést a gyermek viselkedésére, semlegesek maradunk, és nem éri el a viselkedésével, amit szeretne, kioltódik a nemkívánatos negatív viselkedés. Fontos, hogy sem érzelmi, sem számára kedvező reakciót ne tudjon elérni a gyermek nemkívánatos viselkedésével. Jól szemléltethető ez kisgyermekek nevelése kapcsán: amikor a gyermek a boltban az édességért, vagy a játszótéren maradásért sír, dacol, „hisztizik”, a szülő enged neki, és eléri, amit szeretett volna, az édességet, a továbbmaradást. Tehát számára ez egy hasznos viselkedés lesz. A szülő amennyiben kiszolgálja a gyermek igényét, fenntartja és megerősíti az őt is zavaró viselkedést. Ha az a célja, hogy elkerülje ezt a viselkedést, nem szabad, hogy elérje a gyermek a szándékát. Átmenetileg felerősödhet a gyermek viselkedése ilyen esetben, még erősebben dacol, de ha több alkalommal megtapasztalja, hogy nem éri el a vágyott dolgot, fokozatosan kioltódik a viselkedés.

Viselkedésformálás, viselkedésfelépítés (Shaping)

Ez a technika arra a tényre alapoz, hogy nem lehet a helyes viselkedést egyszerre megtanítani. Egy egyszerűnek tűnő elvárásunk is több apró egységre bontható viselkedés sorából épül fel. Képzeljük el, hogy az a jogos elvárásunk, hogy a problémás gyermek becsengetéskor megfelelően felkészülve várja a tanárt, mennyi kis lépés összeszervezését foglalja magában. Szükséges egyfajta rendszerezés, hogy előkészítse az aktuális óra tanszereit, és elrakjon minden egyebet, kilépjen azokból a tevékenységekből és érzelmi helyzetekből, amelyekbe a szünetben került, megfelelő viselkedéssel, megjelenéssel, normák betartásával álljon a padja mellett, és zárja ki a zavaró tényezőket és a többi gyermeket. Ez ter-

mészetiesen igénye lehet a tanárnak, de egy magatartási problémákkal küzdő gyermek nem tudja mindezt egyszerre és tartósan megvalósítani. Ezért alkalmazzuk azt a módszert, hogy a viselkedéshalmazból, amit mutat a gyermek, kezdjük megerősíteni azt a viselkedéselemet, amely a legközelebb van a tőlünk elvárthoz. Például, ha az említett diák sikeresen a padja mellett vár minket becsengetéskor, ami máskor nem volt jellemző, vegyük észre, és jelezzük, hogy örülünk, hogy ezt meg tudta valósítani, ne azt tegyük szóvá, ami még hiányzik a viselkedéshalmazból, amivel teljesen elégedettek lennénk. Miután ebben stabil, vegyük észre és jutalmazunk egy következő lépést, amit a gyermek mutat a célviselkedésből. Ha egy viselkedésláncot akarunk felépíteni, akkor a lánc végénél kezdjük a megerősítést, és ha sikeresek vagyunk egy egységnél, ez maga után húzza (facilitálja) az egész cselekvéssort. Tehát nem kell majd minden egyes lépést megerősíteni, felerősödik az elvárt viselkedéshez vezető út.

Modelltanulás

Ez egy könnyű eszköze a gyors és kívánatos viselkedés elsajátításának. Hatékony, mert nem kell minden részletet megmutatni, felépíteni, csak jól kiválasztani, megfigyelni a hatékonyan viselkedőt, és azt utánózni. Szeretnénk, ha a tanár viselkedése és viszonyulása is modellé válna, válhatna sok szituációban, mert gyakori panasz, hogy nem fogadják el a gyermekek modellnek a tanárt. Ennek az lehet az oka, hogy nem tud mindenki modellé válni, csak az, aki kínál valami olyat a gyermeknek, ami számára vonzó, amivel azonosulni tud. Azt választjuk modellnek, akiben felfedezünk valamit, amivel azonosulni szeretnénk, be akarjuk építeni a működésünkbe. Ez lehet bármilyen apró szegmentum, de nélkülözhetetlen, hogy modellként tudjon funkcionálni valaki. Például imponáljon a gyermeknek a tanár humora, erősnek tartsa a „tesitanárt”, legyen közös érdeklődése a tanárával, tudjon hasznos tippet, ötleteket mondani számára a tanár, osszon meg saját élettapasztalatokat, tehát legtöbbször emberi megnyilvánulások tesznek követhető modellé.

Az intervenciók másik csoportja **kognitív (gondolati)** elemeket tartalmazó viselkedésalakítás a magatartásproblémákkal való küzdelemben. A kognitív technikák bekapcsolása az életkori fejlődéssel lehetséges, mivel a gondolkodás, a verbalitás, a kommunikáció, az önreflexió képességeinek növekedésével lehet ezeket hatékonyan alkalmazni. Ez az életkor a gyermek fejlettségétől is függ, általában 9–10 éves kor körül kerülhetnek előtérbe ezek a módszerek. A következőkben 4 egymáshoz kapcsolódó stratégiát mutatunk be, amely könnyen elsajátítható, és csökkenti az agresszív indulatok kezelését (Vetró–Dombóvári 2010).

A düh jeleinek felismerése

A gyermekben tudatosítanunk kell, hogy mielőtt és miközben feszült és dühös lesz, biológiai, élettani folyamatok is figyelmeztetnek erre. Ha megtanulják ezeket észrevenni, akkor úrrá is tudnak majd lenni rajtuk, vagy más irányba terelhetik a helyzet kimenetelét. A belső, testi jelzéseket nem annyira nehéz észlelni, csak odafigyelést igényelnek. Kérdezzük meg a gyermekeket: Milyen változásokra figyelsz fel a testedben, mielőtt dühös leszel? A válaszok között hasonlókra bukkanunk: „Megfeszülnek az izmaid. Kipirulok. Melegem lesz.” Kezdeti lépésben gyakoroltassuk ezt a fázist, hogy minden gyermek felismerje a saját jellegzetes fiziológiai reakcióit. Majd áttérhetünk a következő szakaszra.

A figyelemelterelés technikái

A figyelemelterelés azt a feladatot szolgálja, hogy másra gondoljunk, ne a dühöt generáló eseményre. A figyelemelterelés egy indulatilag felfokozott helyzetben nem könnyű feladat egy felnőttnek sem, egy gyermeket pedig még nehezebb kimozdítani a dühreakció közben. Éppen ezért előzetesen kell rá lehetőséget találni, hogy alternatív, helyettesítő gondolatokkal készüljünk fel a kritikus eseményekre. Mindenképpen kiemelkedően pozitív emlékeket hívjunk elő, amik eleve könnyebben felidézhetőek. Ilyen emlékek lehetnek egy kedves születésnap, egy háziállat érkezése, kirándulás, karácsony. Miután a gyermek kiválasztotta a számára kedves emléket, dolgozzunk rajta, hogy még élénkebbé váljon. Idéztessük föl minél részletesebben a gyermekkel, és kapcsoljunk be minél több modalitást. Tegyük föl a következő kérdéseket: Kik voltak ott pontosan? Írja le a ruhájukat, mozdulatukat, arckifejezésüket! Milyen volt a környezet? Milyen idő volt, napszak, hőmérséklet? Milyen hangokra emlékszik? Milyen illat volt, milyen illat-hoz hasonlítani? Mi történt, részletezze, kinek milyen mondatára, cselekvésére emlékszik? Azt szeretnénk ezzel elérni, hogy amikor érzi, hogy dühös, elveszíti az önuralmát, akkor képes legyen előhívni egy megnyugtató kellemes emléket, amivel elterelheti a gondolatait. Lényegesen fontos lehet ez az időnyerés, mert közben lehiggadhat a gyermek, lehetnek hasznos gondolatai, másként láthatja a szituációt, kizökken, és nem folytatja az impulzív reakciót.

Az agressziót kiváltó esemény felidézése és feszültségmentesítése

A gyermekkel részletesen felidéztetjük az erőteljes dühöt kiváltó eseményt. Hagyjuk, hogy átélje az érzést, adja át magát a hatásának. Majd megkérjük, hogy a következő lépésben próbálja magát megnyugtatót. Rövid időre ez sikerülhet. Ha sikerült lehiggadnia, akkor voltak megnyugtató gondolatai a gyermeknek,

ezeket érdemes minél alaposabban feltárni. A megnyugtató gondolatokat le írjuk, pontosan rögzítjük. Megkérjük a gyermeket, hogy naponta párszor gondoljon a feszültséget okozó helyzetre, és oldja fel a feszültséget a feljegyzett azonosított gondolataival. Ez a technika relaxációval kombinálva a legeredményesebb. Két hatótényező jöhet szóba: az egyik, hogy a gyermek ön maga megfigyelésével kontrollt nyerhet a szituáció fölött, a másik, hogy aktívan avatkozik be a helyzet, az érzelmi állapota rendezésébe. Elképzelhető, hogy mindkét elem szükséges a sikeres önszabályozáshoz.

„Állj meg és gondolkodj, mielőtt cselekszel” stratégia

Érdemes mérlegelni ennek a technikának a használatát. Az agresszív válasz késleltetésére az egészséges és magatartászavarral küzdő gyermekek másképp reagálnak. A magatartászavaros gyermeknél ebben az esetben még erőteljesebb növekedést figyelhetünk meg az agresszió mértékében, az egészségeseknél célravezető lehet ez a stratégia. A másik gyakori instrukció, amit a pedagógusok alkalmaznak, hogy arra tanítják a gyermeket, hogy vegye figyelembe a konfliktust okozó másik fél érzelmeit, motívumait is. Ez a kérés a viselkedési problémákkal küzdő gyermekeknél eredménytelen, kevésbé tudják ezt megtenni a saját érzelmszabályozási nehézségeik, illetve az empátiás készségük alacsonyabb szintje miatt. A magatartászavaros gyermekeknél kizárólag a saját agresszió megfigyelése és saját módosítási törekvése vezetett eredményre. A magatartásproblémás gyermekek nem tudnak spontán érzelmszabályozási technikákat alkalmazni, meg kell tanítanunk nekik, hogy mit gondoljanak és cselekedjenek ilyen esetekben. Ennek a kidolgozását azonban konfliktusmentes időszakokban kell kezdeni, hogy legyen egy sémája, amikor egy újabb agresszív helyzetbe keveredik. Tehát az impulzív konfliktus közben, vagy közvetlenül utána. Míg érzelmileg telített a szituáció, a magatartásproblémás gyermekeknél nem ajánlott ez a stratégia, ez jól szabályozott, egészséges vagy enyhe impulzuskontrollal küzdő gyermekeknél jöhet számításba.

Az iskolai agresszió gyakoriságának növekedésével egyre több figyelem fordul az agresszió magyarázó modelljei felé. Az utóbbi években mind népszerűbb szociális információfeldolgozási modell az egyik, amely az iskolai kontextusra fókuszálva próbálja értelmezni az agresszív magatartást. Ezen csoportba tartozó gyermekek problémáit is megragadhatjuk ennek alapján.

A következőkben bemutatjuk az **agresszió szociális információfeldolgozási modelljét** és gyakorlati alkalmazhatóságát.

Crick és Dodge (1994), a szociális információfeldolgozási modell megalkotói, az agresszív viselkedés megjelenését a társas szituáció keretében értelmezik.

A szociális helyzetek legtöbbször többértelmű, például a diákok véletlenül meglökik feladatvégzés közben, belerúgnak focizáskor szándékosság nélkül, a gyermekek igyekeznek viccelődni egymással, „szívatni” a másikat. Az említett helyzeteket mindenki a saját interperszonális kontextusán belül fogja észlelni, értelmezni és válaszolni rá. Amennyiben a gyermek minden tényezőt figyelembe tud venni, viselkedése nem feltétlenül lesz indulatos, agresszív. Azonban egy helyzet értelmezése bonyolult kognitív és érzelmi feladat, amely során több ponton vétünk hibát. Főként az alacsony frusztrációs toleranciával bíró, ingerlékeny, gyenge társas kompetenciákkal rendelkező gyermekeknél sérül könnyen ez az értelmező működés. Crick és Dodge 5 lépésben vázolja a szociális információfeldolgozási folyamatot. Az első lépést *kódolásnak* nevezik, mely az esemény észlelését és azonosítását, valamint a figyelem eseményre fókuszálását jelenti. A második lépésben az eseményt *értelmezi* a gyermek, ehhez azonban felhasználja a múltbeli tapasztalatait, amelyek kognitív rendszerben szerveződnek, és elég stabilak. A harmadik lépésben a lehetséges válaszok keresése történik (*válaszkonstruálás*), végül a negyedik és ötödik lépésben a lehetséges válaszok közül választ, és megnyilvánul a gyermek (*döntés és viselkedés generálása*), és a választást is nagymértékben vezérlik a múltbeli tapasztalatok.

Lehetőség nyílik ebben a modellben az adekvátabb irányba terelni a gyermek viselkedését. Részletesen áttekintjük az egyes szakaszokra jellemző hibákat és a korrekciójukra irányuló beavatkozási lehetőségeket.

- A *kódolás* szakaszának gyakori hibája a szelektív figyelmi működés. Ez jelen esetben azt jelenti, hogy a gyermek szelektíven csak a másik agresszív, ellene irányuló, támadó, becsmérő, utasító stb. viselkedését veszi észre. Mivel egy társas helyzet több tényezőtől áll, kiemelten fontos lenne, hogy a bemenetkor a lehető legtöbb szempontot figyelembe véve tudjuk azonosítani a szituációt. Például amikor egy gyermek szeretne ugyanazzal a játékkal játszani, amit már egy ideje más birtokol, sokféle üzenetet közvetít, amiben lehet kérdés, parancs, fenyegetés, rábeszélés, hízélgés, ígéret stb. Ez a sokszínűség természetes, a gond azzal van, ha az üzenet kódolója kiélezetten figyel a negatív megnyilvánulásokra, és figyelmen kívül hagyja a pozitívabb mozzanatokat, mert ekkor könnyebben generál negatív választ. Az észlelés fázisánál érdemes felhívni az agresszív gyermekek figyelmét észlelési torzításokra. A konfliktust követő megbeszélési szakaszban érdemes újra felidézteni az eseményt az észlelés fázisára összpontosítva. Irányítsuk a gyermek figyelmét arra, hogy gondolja át, pontosan milyen jelekből ítélte támadónak a másik fél viselkedését. Milyen jelzések voltak még jelen a másik fél viselkedésében az agresszió kivétel?

Milyen értelmet tulajdonít ezeknek a jeleknek? Ebben a szakaszban fontos momentum, hogy miként dönt a gyermek a szándékosságról. Az agresszív gyermekek sokkal gyakrabban ellenük irányuló szándékos tetteknek gondolnak többértelmű szociális interakciókat, véletlen történéseket (pl. véletlenül meglökik).

- Az *értelmezési szakasz* leggyakoribb hibája, hogy a gyermek nem veszi számításba a szükséges mértékben az első szakaszban kódolt eseményt, hanem múltbéli tapasztalatai alapján ítélkezik a történekről. A fent említett játékmegszerzési kísérlet során a gyermek lehetséges, hogy azt kódolja, hogy kérelték, hízelegtek neki, és fenyegetőztek, sürgették is, de nem veszi számításba. Érdemes megkérdezni: Mi alapján döntötte el, hogy mit tegyen? Figyelembe vett minden rendelkezésére álló információt? Vagy csak egy-két jelzés alapján döntött az adott viselkedésről? Sorolja fel, mi alapján döntött! Idézza vissza pontról pontra az eseményeket! Ebben az értelmezési szakaszban dől el, hogy a gyermek szándékosnak, ellenségesnek ítéli-e meg a többértelmű szociális szituációt.
- A *harmadik szakasz*, ami a válaszkonstruálás legjellemzőbb problémája, hogy nem áll rendelkezésre megfelelő számú válasz, viselkedésrepertoár a helyzet megoldására. A lehetséges válaszok alacsony száma agresszív válasz megjelenését valószínűsíti. Az alacsony válaszok számának oka lehet, hogy a családban általában agresszív úton oldják meg a konfliktusokat, ezt a lehetőséget tanulta a gyermek, vagy kevés és nem a fejlődését szolgáló társas helyzetekben vett rész. A válaszkonstruálási szakaszra fókuszálva érdemes érdeklődni további hozzáférhető magatartásformákról. Milyen alternatív viselkedéseket tudott volna még kivitelezni? Azok milyen eredményekre vezettek volna? Ezen a ponton a pedagógus is segíthet alternatív viselkedési stratégiák kidolgozásában.
- A *negyedik és ötödik szakasznál* (döntés és viselkedés generalálása) felmerülő probléma, hogy az agresszív gyermekeknek pozitív elvárásaik lehetnek az agresszióval kapcsolatban. Más típusú elrendezéssel kapcsolatosan nincsenek sikeres tapasztalatai, mivel például nem hatékonyan kommunikál, érvel. A döntés szakaszára fókuszálva érdemes a gyermek agresszióval kapcsolatos elvárásait felderíteni és megbeszélni.

Oppozíciós zavar

Kisebbségi gyermekekre jellemző magatartászavar, kiskamaszkorig szokás ebben a kategóriában gondolkodni. Bemutatásukban a diagnosztikus kézikönyvekre alapozunk (BNO-10; DSM-IV.) Ezekre a gyermekekre kevésbé jellemzőek a nyílt, agresszív cselekedetek. Szembetűnő az oppozíciós zavarnál az ellenségesség, tar-

tós és erős ellenszegülés, dacolás főként a felnőttekkel, ami a gyermekcsoportban elfogadott lehet. A zavar fennállására gondolhatunk, amennyiben már fél éve jellemzik a gyermeket a következők: gyakori vita, szembeszegülés a felnőttek, a tekintélyszemélyek elvárásaival, normáival; önuralom elvesztése, düh, sértettség; szándékosan bosszant másokat, beleköt a környezetébe, provokatív, bosszúálló, rosszakaratú; másokat hibáztat a viselkedéséért, nem vállal felelősséget, amikor számon kéri. Kizárólag abban az esetben gondolunk oppozíciós zavarra, ha ezek a jegyek erősebbek és tartósabbak, mint ami az adott életkorú és fejlettségű gyermekeknél megfigyelhető, és károsítja a gyermek iskolai tevékenységét és kapcsolatait.

Ezek a gyermekek gyakran és aktívan elutasítják a felnőttek kéréseit, és szándékosan dühítenek másokat. Általában dühösek és haragtartók, könnyen megbántódnak, feldühödnek, amennyiben saját hibáikra figyelmeztetik őket. Alacsony frusztrációs toleranciájuk van, könnyen indulatba jönnek. Az ellenkezésük tipikusan kihívó jellegű, konfrontációt kezdeményezők, általában kifejezetten durvák, együttműködést kerülők. A racionális érvelést, a realitást nem hajlandók figyelembe venni, mintha kizárólag az ellenkezésen keresztül fejeznék ki magukat. Ez a viselkedés nyilvánvaló azokkal a felnőttekkel és gyermekekkel, akiket már jól ismer, ám idegenekkel alig mutatják ezeket a jegyeket. Lehetnek közöttük jó intellektusúak, jól teljesítők is. Az alapvető különbség a többi magatartászavarhoz képest, hogy törvénybe ütköző és mások emberi jogait sértő cselekedetek nem észlelhetők (pl. lopás, destrukció).

Nehéz kezelni az ezzel a zavarral küzdő gyermekeket, leginkább egy olyan kulcsszemély keresése vezet eredményre, akivel ki tudnak építeni működőképes keretek között zajló kapcsolatot. Nem jó előrejelzés ez a magatartászavar, leggyakrabban felnőttkorig folytatódik a problémás viselkedés.

Pszichopátiás személyiségfejlődés okozta magatartásproblémák

Már Ranschburg is beszél arról, hogy egész korai életkorban észrevehető, hogy ki rendelkezik pszichopátiás személyiségjegyekkel, amit felnőttkorig nem diagnosztizálhatunk, azonban a fejlődés folyamatában jól körülhatárolható jelzései vannak. Klasszikusan három egymással összetartozó jellemzővel ragadják meg ezen ember jellemzőit. Először is a pszichopata *nem szeret*, ami azt jelenti, hogy nem képes különbséget tenni az emberek között érzelmi minősítés szempontjából, nem értékeli azt sem, ha szeretik őt, illetve ő sem tud szeretetet adni. Ezek a gyermekek nem tudnak különbséget tenni a kapcsolatok mélysége között, nem tudnak többletenergiát fektetni néhány emberbe, illetve a másik miatt lemondani szükségleteikről. Az a gyermek, aki mindenki figyelmét szeretné kivívni, nagyon hasonló ahhoz, akit senki sem érdekel, mert nem tud szubjektív különb-

séget tenni, szeretni embereket, mindenki ugyanannyira fontos és nem fontos. A másik jellemző, hogy a pszichopátiás személyiség *nem tanul a tapasztalataiból*, ami arra utal, hogy újra és újra elköveti ugyanazokat a hibákat, és érzéketlen a büntetésre, a negatív visszajelzésre, amit sorozatosan kaphat. A harmadik jellemző a *bűntudat hiánya*; nem mutat valódi megbánást és jóvátételi igényt, miután ártott valakinek. Ami talán szembetűnőbb, ezek a gyermekek nem vállalják a felelősséget a tetteikért, mindig másokat vagy a körülményeket okolják, az önmaguk felelősségével képtelenek szembesülni. Letagadják a cselekedeteiket akkor is, ha mások vagy a tanár látta, és ők is tisztában vannak ezzel a ténnyel (Ranschburg 2008).

A belső tényezők okozta magatartási zavaroknál részletesen szóltunk erről a típusról, a következőkben a hozzájuk való viszonyulás módjaira hívjuk fel a figyelmet. Ezek a gyermekek és serdülők alacsony büntudatot, kevés megbánást mutatnak, empátiás készségük igen alacsony. Az érzéseket, főleg a másokét, manipulációs céllal használják. Érzéketlenek mások szomorúságára, félelmére, nem veszik észre ezeket a jelzéseket. Korán megjelenik náluk a hazudozás, lopás, kisebb bűntények, rongálás, kegyetlenkedés, durva verekedés stb. Az irányításukban ne az érzelmekre alapozzunk, hanem jól kidolgozott elvárásrendszerrel, átlátható, tiszta kapcsolati határokkal lehet őket kordában tartani. Jutalomorientált beállítódásuk miatt a rendszer biztosítson a megfelelő viselkedésért megerősítőket, illetve ezek megvonását, amennyiben erre szükség van. Irányítsuk a figyelmüket a sértett fél érzéseire, amit azzal serkenthetünk, ha szorgalmazzuk, hogy nézzen a másik szemébe és arcára, mivel ezek a területek hordozzák a legtöbb érzelmet. Ezzel kissé érzékenyebbé tehetjük őket. Velük érdemes célkitűzésként a konfliktusmentesebb egymás mellett élést megfogalmazni, amiben bizonyos szabályokat be kell tartaniuk; cserébe ők is kapnak számukra értékes jutalmakat, amelyek értéke motiválja őket annyira, hogy az alapvető elvárásoknak megfeleljenek.

Visszahúzó, regresszív magatartásproblémák

A nevelők kevésbé foglalkoznak a visszahúzó viselkedéssel, illetve ennek hátterében levő személyiségvonásokkal. Mivel a csendes, félénk magatartás az oktatási célok megvalósítását nem fenyegeti, a pedagógus számára gyakran észrevétlen marad. Míg a hagyományos tanulói szerep iránti elvárást az agresszív viselkedés mindig megsérti, a visszahúzó többnyire nem ellentétes vele. Pedig ezek a gyermekek is komoly gondoktól szenvedhetnek. S mivel hosszú ideig nem tűnnek fel, a segítségnyújtás késése súlyosbíthatja helyzetüket.

A két tünetcsoport, az agresszív és a visszahúzó, regresszív megnyilvánulás, a pedagógusok véleményében eltérő minősítést kap, mint egyéb szakembe-

reknél. Hazai vizsgálat (Kósáné Ormai 1981) alapján megállapíthatjuk, hogy a pedagógusok és a pszichológusok véleménye szignifikánsan eltér egymástól az agresszív, a regresszív, valamint az instabilitásra és a patológiás jelenségekre utaló tünetek megítélésében. Nem tapasztalhatunk különbséget a passzivitás, az apátiás megnyilvánulások és az antiszocialitás értékelésében. A pszichológusok rangsorai inkább azt részesítették előnyben, hogy mit jelent az adott megnyilvánulás a gyermek egész pszichikus állapota és fejlődése szempontjából.

Regresszív jegy lehet sok olyan megnyilvánulás, amelyet a fejlődésben már egyértelműen meghaladott a gyermek, és most visszatér. Síróssá válik, hallgatóg lesz, passzív, túlérzékeny, csökken az önbizalma, elvonul, zárkózottá válik, életkorához nem illő viselkedések jelennek meg, fiatalabb gyermekekre emlékeztető magatartást mutat. Ezek a viselkedéssjegyek szakember segítségét igénylik, a gyermek pszichés viselkedése támogatásra szorul.

Akut vagy krónikus érzelmi megterhelések hatására kialakuló magatartásproblémák

Akut érzelmi megterhelés egy nem hétköznapi stressz esetén hirtelen, rövid idő leforgása alatti megjelenése a gyermek életében, például közeli hozzátartozó halála, baleset, súlyos betegség, válás. A gyermekek ilyen hatásokra átmenetileg mutathatnak magatartásproblémákat.

Krónikus, hosszú ideig fennálló érzelmi igénybevétel szintén kialakíthat, állandósíthat magatartásproblémákat. Az akut életesemények nem megfelelő feldolgozás után krónikussá válhatnak, illetve élhet olyan kapcsolati, szociális miliőben a gyermek, hogy az érzelmi problémával való megküzdés sikertelensége magatartási tüneteket ölt. Például tartós megterhelést okozhat egy elhúzódó válás, állandó családi viták, a szülő diszfunkcionális működése, testi és érzelmi elhanyagolás.

A szakirodalom is elkülöníti a „kevert magatartási és emocionális zavarokat” és a „depressziós magatartászavart”, amelyek elnevezésükben is jelzik, hogy érzelmi probléma és magatartászavar együttesen is előfordulhat. „Kevert magatartási és emocionális zavar” esetében az agresszív, disszociális magatartás depresszióval, vagy egyéb hangulatzavarral, szorongással, vagy más gyermekkori emocionális zavarral társul. A „depressziós magatartászavar” azonosításához kifejezett, előtérben lévő depressziós tünetek szükségesek, mint az öröm és érdeklődés elvesztése, boldogtalanság érzése, régebben örömet nyújtó tevékenységekkel való felhagyás, büntudat, önvád, reménytelenségérzés, az alvási szokások, étvágy, súly területén nagyfokú változások (BNO-10; DSM-IV).

Ennél a problémánál feltétlenül szükséges szakemberhez juttatni a gyermeket. Fontos azonban az iskolában is a támasznyújtás, lehetőség biztosítása a ne-

hézség megosztására. Legtöbbször a kisebb gyermekek nem verbálisan, hanem játék formájában jelenítik meg érzelmi problémáikat. Az már a haladás jele, ha a konfliktusát, gondját a játékában megjeleníti, ez a gyermek feldolgozásmódjához tartozik. Általában addig ismételgeti a konfliktust a játékaiban, amíg az foglalkoztatja, és miután megküzdött vele, eltűnik ez a tartalom. Tehát amit ilyen esetben az oktatási intézmény tehet: a társas támasz biztosítása, empátias hozzáállás és nyitott attitűd, amivel azt érezteti a környezet, hogy ha szükséges, megoszthatják velük a gyermekek a problémáikat.

MELLÉKLET

Popper P.–Hegedűs T. A.–Feuer M.–Lajti R.–Glauber A.: A deviáns veszélyeztetettség prognosztikai skálája (módosított), Illyés Sándor (szerk.): 1988. *Veszélyeztetettség és iskola*. Tankönyvkiadó, Budapest c. tanulmánygyűjtemény megfelelő fejezetének felhasználásával a skála tartalmának és pontértékeinek módosítását végezte Szitó Imre (Katona–Szitó 1991).

Nyp = nyerspont. Ebbe az oszlopba beírjuk a súlypontértéket, ha a gyermek családi hátterében vagy viselkedésében az adott jellemző létezik

I. Háttérfaktorok		Súly	Nyp
1.	<i>Családi háttér</i>		
	Alacsony iskolázottság (nincs szakképesítés szakmunkásképzőben sem)	1	
	Átlag alatti lakáskörülmények	2	
	Átlag alatti jövedelem	3	
	Ideg-, elmebetegség a családban	3	
	Munkanélküliség valamelyik családtagnál	4	
	Bűncselekmény valamelyik családtagnál	4	
2.	<i>Formális családstruktúra</i>		
	Újraházasodás	1	
	Elváltak	2	
	Veszekedések, a válást tervezik	3	
	Egyik szülő meghalt	4	
	Egyedülálló szülő változó partnerekkel	4	
	Egyik szülő börtönben	5	
3.	<i>A család érzelmi atmoszférája</i>		
	Túl védő, túl féltő	1	
	Nyílt konfliktusok	2	
	Rejtett konfliktusok (érzelmeik elnyomása)	3	
	Indulatkitörés, majd kedvesség váltakozása	3	
	Rideg, kedvességet nem nyilvánítanak	4	
	Érzelmileg széteső	5	
4.	<i>Bánásmód – nevelés</i>		
	Túl követelő, alaptalan magas mércék	1	
	Érzelmileg zsaroló (bűntudatot kelt, szeretetét megvonja)	2	
	Túl engedékeny, nem követel, kényeztet	3	

I. Háttérfaktorok		Súly	Nyp
	Kiszámíthatatlanul szigorú vagy engedékeny	3	
	Elhanyagoló	4	
	Brutális fizikai bántalmazás	5	
5.	<i>Betegségek a családban</i>		
	A szülő fekvőbeteg (hónapokig)	4	
	Alkoholista	5	
	<i>I. Háttérfaktorok összege</i>		

II. Közvetlen faktorok		Súly	Nyp
1.	Iskolai magatartás, teljesítmény		
	Őszintétlen	1	
	Évisméltő, túlkoros	2	
	Tanórán rendbontó, ellenszegülő	3	
	Hiperaktív	3	
	Fizikailag agresszív	4	
	Verbálisan agresszív (trágár, fenyeget, ugrat)	4	
	Rendszeresen igazolatlanul hiányzik	5	
2.	<i>Viselkedése a kortárs csoportban</i>		
	Áldozat, bűnbak	1	
	Bohóckodó, feltűnést kereső	2	
	Magányos, peremhelyzetű	3	
	Szabályok ellen lázadó csoport tagja	4	
	Szabályok ellen lázadó csoport vezetője	5	
3.	<i>Szokások</i>		
	Akciófilmek rendszeres nézése	1	
	Akciójátékok rendszeres játéka médián	2	
	Lázadó együttesek, depresszív zenék rajongója	2	
	Elhanyagolt, gondozatlan	3	
	Szabadidőben rendszeresen unatkozik	4	
	Szexfilmek gyakori nézése	4	
	Felnőttviselkedés utánzása (dohányzás, kávé, alkohol)	5	
	<i>II. Közvetlen faktorok összege</i>		

III. Megfigyelhető személyiségvonások		Súly	Nyp
1.	<i>Értékek, ideálok</i>		
	Legfontosabb érték, hogy gazdag legyen	6	
	Agresszív akcióhősök követése, „macsó” stílus	8	
	Inkább rövid életet élni, de azt örömben	8	
	Mindenáron kitűnni, híresnek lenni, szabálysértés árán is	9	
	Túlhajtott függetlenségigény (Senkinek semmivel nem tartozom, a magam ura vagyok.)	10	
2.	<i>Érzelmek, szocializáltság</i>		
	Magas szorongás	6	
	Depresszió	7	
	Impulzív reakciók (meggondolatlan, kiszámíthatatlan cselekedetek)	8	
	Gyerekes befolyásolhatóság, sodródás	9	
	Csoporthatásra vandalizmus, brutalitás	10	
	<i>III. Megfigyelhető személyiségvonások összege</i>		

IV. Predeviáns tünetek		Súly	Nyp
	<i>Értékek, ideálok</i>		
	Kisebbségi gyermekek megfélemlítése, bántalmazása, állatkínzás	10	
	Alkalomszerű drogfogyasztás	11	
	Alkalomszerű kisebb lopások üzletben, iskolában	12	
	Fenyegetőzés öngyilkossággal	12	
	Szexuális kapcsolat 14 éves kor előtt	12	
	Kortárs kényszerítése hetero- vagy homoszexuális kapcsolatra	14	
	Aluljárókban, tereken, bevásárlóközpontokban lödörgés	16	
	Kapcsolat galeritagokkal	18	
	Ismétlődő csavargás éjszakai kimaradással	20	
	<i>IV. Predeviáns tünetek összege</i>		

Kiszámítás

A Háttérfaktorok és a Közvetlen faktorok (I. és II.) esetében minden faktorcsoportnál,

ha csak egy faktor szerepel = nyerspontérték

ha két faktor szerepel = nyerspont + 5 pont

három vagy több faktor esetén = nyerspont + 15 pont

Az ily módon összesített pontérték az alappontérték (A).

Amennyiben a predeviáns tünetek nincsenek bejelölve, akkor az alappontérték egyben a végleges pontérték.

A végleges pontérték kiszámítása predeviáns tünetek esetén:

Predeviáns tünetek pontértéke (P)	Végleges pontérték kiszámítása (V)
1–36	$V = A + P$
37–75	$V = 1,3 * (A + P)$
76–99	$V = 1,5 * (A + P)$
100 –től	$V = 1,8 * (A + P)$

Prognózis:

	Végleges pontérték	Prognózis (jóslás)
I.	15– 60	Iskolai beavatkozást igénylő veszélyeztetettség
II.	61–150	Szakvizsgálat indokolt
III.	151–230	Deviáns tendenciák
IV.	231–390	Deviáns veszélyeztetettség
V.	391–	Súlyos deviáns veszélyeztetettség

Irodalom

- Adolphs, R.–Gosselin, F.–Buchanan, T. W. (2005): A mechanism for impaired fear recognition after amygdala damage. *Nature*, 433, 68–72.
- Andershen, H. et al. (2002): The usefulness of self-reported psychopathy-like traits in the study of antisocial behavior among non-referred adolescents. *European Journal of Personality*, 16, 383–402.
- Blair, R. J. R.–Coles, M. (2000): Expression recognition and behavioral problems in early adolescence. *Cognitive Development*, 15, 421–434.
- Blair, R. J. és mtsai (2001): A selective impairment in the processing of sad and fearful expressions in children with psychopathic tendencies. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 491–498.
- BNO-10 Zsebkönyv (2004). Animula Kiadó, Budapest.
- Card, N. A.–Hodges, V. E. (2008): Peer victimization among schoolchildren: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 451–461.
- Charach, A. és mtsai (1995): *Bullying at school*. Education Canada, 37, 12–18.
- Clark, B.(1992): *Growing up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School*. Macmillan, New York.
- Cleckley, H. (1976): *The mask of sanity*. The C. V. Mosby Co., Saint Louis.
- Cole, M.–Cole, S. R. (1998): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Colombo, J. et al. (1990): Form categorization in 10 month old infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49, 173–188.
- Crick, N. R.–Dodge, K. A. (1994): A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 7–101.
- Dadds, M. R. et al. (2006): Attention to the eyes and fear-recognition deficit in child psychopathy. *British Journal of Psychiatry*, 189, 280–281.
- Dodge, K. A.–Pettit, G. S. (2003): A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349–371.
- DSM-IV diagnosztikai kézikönyv (2001). Animula Kiadó, Budapest.
- Ellis, L. (1988): The victimful-victimless crime distinction and seven universal demographic correlates of victimful criminal behavior. *Personality and Individual Differences*, 3, 525–548.
- Farrington, D. P. (2000): Psychosocial predictors of adult antisocial personality and adult convictions. *Behavioral Sciences and the Law*, 18, 605–622.
- Field, T.–Guy, L.–Umbel, V. (1985): Infants' response to mothers' imitative behaviors. *Infant Mental Health Journal*, 6, 40–44.
- Figula, E. (2004): *Iskolai erőszak pszichológusszemmel*. Nyíregyháza, Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Közalapítvány Kuratóriuma.

- Figula, E. (2011): *Az erőszak pszichológiai kérdései*. DE-TEK, Debrecen.
- Frick, P. J. (1998): *Conduct Disorders and Severe Antisocial Behavior*. New York, Plenum.
- Frick, P. J. (1998): Callous-unemotional traits and conduct problems: applying the two-factor model of psychopathy to children. In Cooke, A.–Forth, A.–Hare, R. (eds): *Psychopathy: Theory, Research and Implications for Society*. Kluwer, Dordrecht, 161–189.
- Frick, P. J.–Christian, R. E.–Wootton, J. M. (1999): Age trends in associations between parenting practices and conduct problems. *Behavior Modification*, 23, 106–128.
- Frick, P. J.–Bodin, S. D.–Barry, C. T. (2000): Psychopathic traits and conduct problems in community and clinic referred samples of children: Further development of the Psychopathy Screening Device. *Psychological Assessment*, 12, 382–393.
- Frick, P. J. et. al. (2003): Callous-unemotional traits and developmental pathways to severe conduct problems. *Developmental Psychology*, 39, 246–260.
- Frisén, A.–Jonsson, A.–Persson, C. (2007): Adolescents' perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop the bullying? *Adolescence*, 42 (168), 749–761.
- Frisén, A.–Hasselblad, T.–Holmqvist, K. (2012): What actually makes bullying stop? Reports from former victims. *Journal of Adolescence*, 35 (4), 981–990.
- Gergely, G. (2000): Reapproaching Mahler: New perspectives on normal autism, normal symbiosis, splitting and libidinal object constancy from cognitive developmental theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 48 (4), 1197–1228.
- Gergely, G.–Watson, J. S. (1996): The social biofeedback theory of parental affect-mirroring: The development of emotional self-awareness and self-control in infancy. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 77, 1–31.
- Gergely, G.–Watson, J. S. (1999): Early social-emotional development: Contingency perception and the social biofeedback model. In Rochat, P. (ed.): *Early social cognition*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 101–137.
- György J. (1970): *Az antiszociális személyiség*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Hawker, D. S.–Boulton, M. J. (2000): Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(4), 441–455.
- Hébert, T. P. (2002): Gifted males. In Neihart, M.–Reis, S. M.–Robinson, N. M.–Moon, S. M. (eds), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (137–144). Waco, TX: Prufrock Press.
- Katona, N.–Szitó, I. (1991): A vizuális médiában megjelenő agresszió hatása a gyermekekre és serdülőkre. <http://www.szitoimre.com/doc/29-media-eroszak.pdf>

- Kelemen, L. (1981): *Pedagógiai pszichológia*, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kerényi, K. (2008): A resztoratív szemléletű konfliktusmegoldás. *Szakoktatás*, 10.
- Koós, O. (2010): A dezorganizált kötődés kialakulása csecsemőkorban. Doktori Értekezés, Debreceni Egyetem.
- Kósáné Ormai, V. (1981): *A pedagógus és a nehezen nevelhető (szociálisan inadaptált) gyermek*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Körmendi A.–Szklénárik, P. (2012): *Az iskolai zaklatás*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Loeber, R.–Stouthamer-Loeber, M. (2008): The stability of psychopathy from adolescence into adulthood: The search for moderators, *Criminal Justice and Behavior*, 35, 228–243.
- Loney, B. R. (1998): Intelligence, callous-unemotional traits, and antisocial behavior. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 20, 231–247.
- McCord, W.–McCord, J. (1959): *The Psychopath: An Essay on the Criminal Mind*. Princeton, NJ:Van Nostrand.
- Meltzoff, A. N.–Gopnik, A. (1993): The role of imitation in understanding persons and developing theories of mind. In Baron-Cohen, S.–Tager-Flushberg, H. (eds): *Understanding other Minds: Perspectives of Autism*. Oxford University Press, Oxford, 27–38.
- Mészáros, A. (2011): Tananyag az asszertivitás és kommunikáció fejlesztéséhez. Gödöllő. <http://tki.szie.hu/oktatas/pluginfile.php/12760/mod-resource/content/1/asszertivitas>
- Morrison, C. T. (2008): „What Would You Do, What If It’s You?” Strategies to Deal With a Bully. *Journal of School Health*, 79(4), 201–204.
- Neihart, M. (2006): Dimensions of underachievement, difficult contexts, and perceptions of self. *Roeper Review*, 28, 196–202.
- Nemes L. (2000): *A bennünk élő gyermek*. Filum Kiadó, Debrecen.
- O’Brian, B. S.–Frick, P. J. (1996): Reward dominance: Associations with anxiety, conduct problems, and psychopathy in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 223–240.
- Olweus, D. (1978): *Agression in the school: Bullies and whipping boys*. Washington, D. C., Hemisphere.
- Olweus, D. (1999): Iskolai zaklatás. *Educatio*, 4, 717–739.
- Oxford, D. A.–Cavell, T. A.–Hughes, J. N. (2003): Callous-unemotional traits moderate the relation between ineffective parenting and child externalizing problems: A partial replication and extension. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 577–585.
- Perczel Forintos D.–Mórocz K. (2010): *Kognitív viselkedésterápia*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.

- Piechowski, M. M. (1997): Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. In Colangelo, N.–Davis, G. A. (eds), *Handbook of gifted education*. Allyn and Bacon, Boston, 366–381.
- Ranschburg, J. (2008): Az iskolai agresszió pszichológiai motívumai. *Új Pedagógiai Szemle*, 6–7, 174–180.
- Rivers, I.–Smith P. K. (1994): Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359–368.
- Russo, M. F. (1993): A Sensation-seeking scale for children: A further refinement and psychometric development. *Journal of Psychopathy and Behavioral Assessment*, 15, 69–86.
- Salmivalli, C. et al. (1996): Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Schore, A. N. (1996): The experience-dependent maturation of a regulatory system in the orbitofrontal cortex and the origin of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8, 59–87.
- Schore, A. N. (2005): Attachment, affect, regulation, and the developing right brain: Linking developmental neuroscience to pediatrics. *Pediatrics in Review*, 26(6), 204–217.
- Silverman, L. K. (1993): Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Stetter Hollingworth. *Roeper Review*, 12, 171–178.
- Silverman, L. K. (2002): Asynchronous development. In Neihart, M.–Reis, S. M.–Robinson, N. M.–Moon, S. M. (eds): *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Prufrock Press, Waco, TX, 31–37.
- Szilágyi, I. (2009): Az agresszió kezelésének pedagógiai lehetőségei, *Magiszter*, Kolozsvár, 2009.
- Vetró Á. (2008): *Gyermek- és ifjúságpszichiátria*. Medicina Kiadó, Budapest.
- Vetró Á.–Dombóvári E. (2010): A kognitív viselkedésterápia alkalmazása gyermekkorban. In Perczel F. D.–Mórocz K. (szerk.): *Kognitív viselkedésterápia*. Medicina Kiadó, Budapest, 787–840.
- Vitacco, M. J.–Rogers, R.–Neumann, C. S. (2003): The Antisocial Process Screening Device: An examination of its construct and criterion-related validity. *Assessment*, 10, 143–150.
- Webb, J. T. (1994): Nurturing social-emotional development of gifted children. <http://www.hoagiesgifted.org/eric/e527.html>
- Webb, T. J.–Latimer, D. (1993): ADHD and children who are gifted. *Exceptional Children*, 60, 183–185.
- Wootton, M. J. et al. (1997): Ineffective parenting and childhood conduct problems: The moderating role of Callous-unemotional traits. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, (2) 301–308.

III.

A heterogén tanulói csoportok kezelése

1. AZ ISMERETEKHEZ VALÓ EGYENLŐ HOZZÁFÉRÉS

Kutatások támasztják alá, hogy a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport számára szervezett csoportmunka elősegíti a tanulók ismeretelsajátítását. Sharan (1992) és Slavin (1990) úgy vélik, hogy a tanulói sokszínűség előnyt jelent mind az új információk könnyebb befogadásában, mind a szociális viselkedés pozitív irányba történő elmozdításában. Ezzel az állítással azonban többen nem értenek egyet. Kételkedésük alapja arra a kérdésre a válaszkérés, hogy a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoportban miként biztosított a tudáshoz és a tananyaghoz való egyenlő hozzáférés minden tanuló számára. Kérdésként merül fel az is, hogyan lehet azonos időben eredményesen megszervezni a felzárkóztatást és a tehetséggondozást.

A kérdések megválaszolásához tisztázni kell, hogy mit jelent a *tananyaghoz való egyenlő hozzáférés*, a méltányosság az osztályteremben, és ez miért szükséges az egyén és a társadalom számára egyaránt.

Először nézzük meg azt, hogy melyek az osztályteremben fellelhető méltányosság jegyei! Az egyik jele annak, hogy a tanulók számára biztosított, a tananyaghoz való egyenlő hozzáférés az, hogy minden gyermek számára megfelelő színvonalú, minőségi oktatást nyújtunk, amihez a tanulónak kihívást jelentő, motiváló feladatok állnak rendelkezésre. Fontos továbbá, hogy az osztálytársak között egyenlő státusból történő kommunikáció jöjjön létre (Lotan 2006). Ezek a követelmények azonban csak abban az esetben valósulnak meg, ha az osztályban a tanulók, miközben a feladatokon dolgoznak, egymást hozzáértőnek, kompetensnek, egyenlő társnak tekintik. Az ilyen munkaszervezés esetén a tanulóknak lehetőségük van életszerű problémákon dolgozni, kérdéseket képesek és tudnak megfogalmazni a tananyaggal kapcsolatban, és gondolatokat ébresztő, érdekes dolgokról beszélnek. A cél, hogy mindezt egymás teljesítményét elismerve tegyék (Caro-Bruce és mtsai 2007).

Sokszor keverjük össze a méltányosságot a gyermekek közötti barátsággal. Ha a csoportban dolgozó tanulókat figyeljük, gyakran látjuk, hogy a gyermekek

barátságosak egymással, beceneveket használnak, szívesen beszélgetnek az őket éppen érdeklő dolgokról, de ez nem feltétlen jelent egyenlő státusból történő kommunikációt, és nem jelenti szükségszerűen azt sem, hogy minden gyermek egymást kompetensnek tartja a feladatok megoldásában. Azt sem gondolják feltétlen egymásról, hogy mindnyájuk képes építő gondolatokkal hozzájárulni a feladatok sikeres teljesítéséhez.

A Komplex Instrukciós Program, amely a Hejőkeresztúri Modell legfontosabb pedagógiai módszere, egy olyan speciális kooperatív¹ tanítási eljárás, módszer, amely lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezését olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőkészség tág határok között mozog. A program célja minden gyermek tudásszintjének emelése, és sikerélményhez juttatása az osztálymunka során.

A témához kapcsolódó fogalmak

Hierarchia

Poitou (1980) egy csoporton belül hierarchiának² nevezi a szociális pozícióknak egy vagy több kritériumon alapuló rangsorát, amelyet nagyban befolyásol a társadalmi osztályhoz tartozás. A hierarchia egyének vagy alcsoportok által birtokolt pozíciókra, különböző szintekre bontható, amely szinteket általában vertikálisan képzeljük el, és ahol a hierarchia alján elhelyezkedők hátrányban vannak a hierarchia magasabb fokán lévőkkel szemben.

Liskó Ilona (2002) szerint az iskolai osztályon belül leszakadók, a hierarchikus rangsor alján elhelyezkedők csoportját általában a társadalmi ranglétra legalsó fokán elhelyezkedő szülők gyermekei alkotják, akik gyakran találják szembe magukat diszkriminációval az osztályon belül, és akik azért is tekinthetők hátrányos helyzetűeknek, mert „nem áll mögöttük érdekérvényesítésre, vagy az iskolai szolgáltatások kiegészítésére, illetve kompenzálására képes család”.

A hierarchia kialakulásában több szempont érvényesülhet, ilyenek a hatalom, a státus vagy a presztízs, de a rangsorban elfoglalt helyet befolyásolhatja a tanulmányi eredmény is. A tanulás elsősorban nem a tanulmányi eredmény révén hat a személyes kapcsolatokra, hanem azáltal, hogy a tanulók személyisé-

¹ Falus Iván (2003) kooperatív tanítás alatt azt a munkaszervezési módot érti, amely „a tanulók (4–6 fős) kis csoportokban végzett tevékenységén alapul, és amely munkaformának az ismeretek és az intellektuális készségek fejlesztésén túl kiemelt jelentősége van a szociális készségek, együttműködési képességek kialakításában”.

² A *Magyar értelmező kéziszótár* alapján a hierarchia megszabott alá- és fölrendeltségi viszony, illetve ilyen viszonyok valamilyen rendszere.

gének egyes vonásai meghatározott helyet vívnek ki számukra a csoporton belül. A csoporton belüli magasabb pozíciót általában a jó tanulók töltik be, vagyis a kedveltebb tanulók általában jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek. Tehát a tanulmányi eredmény emelésével a státus emelkedésére lehet számítani egy adott csoporton belül. Perrow (1967) szerint a tanulmányi eredmény olyan mértékben hat a státusra, amilyen mértékben a társadalmilag elismert személyiségvonások mellett a személyiség tevékeny, közösségi beállítódását is tükrözi. Ő is úgy véli, hogy összefüggés mutatható ki a gyermek családjának a társadalmi hierarchiában elfoglalt helye és a gyermek iskolai teljesítménye között.

A nemzetiségi, etnikai hovatartozás szintén befolyásolja a hierarchiában elfoglalt helyet. Forray R. Katalin (2000) szerint a nemzetiségi oktatási felfogás az érintett népcsoportot az iskolázásban kollektív joggal ruházza fel, amellyel olyan hierarchiát rögzít, amelyben elsőbbsége a többségi nemzetnek van.

A közösség strukturált, hierarchizált szervezet, amelyben az egyének meghatározott szerepet töltenek be. A szerepek kijelölik az egyén helyét, státusát a közösségen belül, amellyel bizonyos közösségi elvárások, normák járnak együtt.

Státus

A státust³ nagyon általánosan, mint egy bármilyen (formális vagy informális) hierarchiában betöltött, adott pozíció értékét definiáljuk. Reményi (1997) szerint a státusok mindig diádikusak, egy másik személy viszonylatában értelmezhetők, vagyis Ego mindig Alterhez hasonlítja magát. Egy informális hierarchiát, amely szervezeteken belül és kívül is megtalálható, a szinte végtelen számú emberi jellemző, dimenzió, attribútum közül egy definiál. A közösség értékrendszere dönti el ezen attribútumok egymáshoz viszonyított fontossági sorrendjét, mégpedig úgy, hogy ezen attribútumokhoz a közösség tagjai (bár nem azonos beleszólással) valamilyen értéket rendelnek. Például a gazdagság, az egészség, a tudás, a testi felépítés vagy erő, az ízlés, a szakértelem, a „kapcsolatok”, a tekintély, vagy akár egy vallási, etnikai vagy hivatásbeli csoporthoz való tartozás mind definiál egy-egy informális hierarchiát.

Mérei Ferenc (2001) úgy véli, hogy az egyén beleszületik a társadalomba, ezen belül a családba, valamelyik társadalmi rétegbe, amely megjelöli induló státusát az életben. Azt is gondolja azonban, hogy a társadalomba való belépés az egyén életének későbbi „fordulataiban” is bekövetkezik, például iskolába jár, munkahelyet választ, vagy valamilyen szervezetnek a tagjává válik. Rámutat to-

³ A státus fogalom a *Magyar értelmező kéziszótár* szerint állapotot, helyzetet jelent, amely a személyek közötti alá- és fölérendeltség kifejezője.

vábbá arra a fontos jellemzőre, hogy az egyén nemcsak részesévé, passzív befogadjójává, hanem formálójává is válik környezetének.

A státus egy sorrendben elfoglalt hely, a társadalom olyan elfogadott rétegződése, amelyben mindenki érzi, hogy jobb a magasabb, mint az alacsonyabb rangot elérni. Azok a tanulók, akik a közösségből társadalmi okok miatt kirekesztődnek, vagy azok, akiknél tanulásukban lemaradás tapasztalható, gyakran vonakodnak részt venni a közös munkában, emiatt azonban kevesebbet tanulnak, mint azok, akik aktívabbak. Ha az osztálymunka során a tanulók nem egyenlő mértékben vesznek részt a munkában, a tanulásban történő előrehaladás egyenlőtlen lesz. Az osztályrangsor élén elhelyezkedő tanulók nagyobb befolyást gyakorolnak a csoport döntéshozatalára, gyakrabban kérik őket segítségadásra, és több alkalom jut véleményük kifejtésére, mint a rangsor alján elhelyezkedőknek, akiknek véleményét általában figyelmen kívül hagyják, mely megnyilvánulás a *státusprobléma* jelensége (Cohen 1994).

Úgy véljük, hogy a gyermeknek az osztálytermi rangsorban elfoglalt helye elsősorban az iskolai teljesítmény (tanulmányi munka, sportteljesítmény, zenei tehetség stb.) alapján alakul ki, amelyet az adott társadalmi réteghez való tartozás, társadalmi státus (a hátrányos helyzet esetleges kiváltója) befolyásol.

A képességek sokfélesége

Az osztálytermekben, különösen az általános iskolákban, az olvasás- és írástudás komoly státushelyzetet eldöntő tulajdonságok. Ha egy osztályban arra kérjük a gyermekeket, hogy állítsanak fel egy rangsort maguk között, nagy valószínűséggel e két területen szerzett jártasság szerint sorolják be egymást és magukat. Viszont mi történik akkor, ha a feladat nemcsak az olvasás- és az írástudáshoz kötődik, hanem más képességek felhasználását kívánja, például rajzolni, kertet építeni vagy hasábokból épületmakettet kell készíteni? A tapasztalat azt mutatja, hogy a gyermekek hajlamosak azt gondolni, hogy azért, mert valaki jól olvas, bizonyosan jól fog festeni vagy gyurmából házat építeni. De ez nem így van.

A pedagógus feladata a gyermekek figyelmének ráirányítása arra, hogy bizonyos feladatok az olvasáson és íráson kívül más kompetenciák, ismeretek, intelligenciák felhasználását is igénylik, így használják bátran azokat. Olyan feladatokat kell kijelölni számukra, amelyeknek a sikeres megoldásához a többféle képesség felhasználása mellett építő vitába kell bocsátkozniuk, és a vita eredményeként valamiféle produktumot kell létrehozniuk. Kíváncsi vagyok továbbá, hogy ezt a közös munkát értően tudják bemutatni, elmagyarázni az osztály többi tagjának. A komplex feladatok megkövetelik, hogy egy tanuló – általában a „legjobb” (talán a legszorgalmasabb) – ne tudja a rendelkezésre álló időben egyedül teljesí-

teni azt, azaz szüksége legyen társai, a csoport minden tagjának a segítségére, szakértelmére és tehetségére. A sokféle képességek felhasználásának lehetősége így teremthet újabb státushelyzetet az egyén, akár az alulteljesítő, tehetséges gyermek számára.

Nincs olyan ember, aki mindenhez ért, mindent sikeresen hajt végre, mindenben tehetséges. Az iskolákban viszont gyakran találkozunk olyan gyermekekkel, akiket minden területen, minden tantárgyból kiválónak tartanak, akik minden feladat megoldásában kitűnnek. Ez számunkra, pedagógusoknak azt a problémát veti fel, hogy az iskolai feladatok egy szűk tanulói rétegnek szólnak, vagyis ennek a legtöbbször szorgalmas tanulókból álló, jó szülői háttérrel rendelkező csoportnak a tagjai azok, akik az iskola szegényes képességigénye szerint jól tudnak teljesíteni. Az üzenet viszont ebből számunkra az, hogy a feladatok meglehetősen egyoldalúak, a gyermekeknek nincs lehetőségük más irányú képességeik, tehetségük megmutatására. Ennek kiküszöbölésére a pedagógus felelőssége olyan feladatok összeállítása, amelyek lehetővé teszik a gyermekek sokoldalú képességének, tehetségének a bemutatását, felhasználását.

Howard Gardner 2003-ban megalkotta a többszörös intelligencia elméletét. Munkájának legfontosabb gondolata számunkra az, hogy az intelligencia nem egységes értelmi képesség. Az alapötlet, amely a többszörös intelligencia-modellje mögött áll, az, hogy az emberek többfajta, különböző típusú intelligenciával rendelkeznek, és ezek közül egyik vagy másik sokkal magasabb szinten van, mint a többi. Gondolatai arra irányítják rá a figyelmet, hogy a tanulók eltérő képességekkel, erősséggel, tehetségekkel rendelkeznek, amelyek nemcsak az iskolában tanulhatók, hanem azon kívül is. Éppen ezért a gyermekek sok olyan képességgel, tudással, fel nem ismert tehetséggel érkeznek az iskolába, amelynek megmutatására nem adunk lehetőséget, amelyeket nem használunk ki, nem kövacsolunk előnyt belőle sem a gyermek, sem a társadalom számára. Ez a felismerés különösen fontos a magatartásproblémával küzdő tehetséges gyermekek esetében.

A pedagógus szerepe a tanulói heterogenitás kezelésében

A gyermekek nagyon sokféle ismerettel, tudással, képességgel rendelkeznek, amelyet a pedagógus figyelembe vehet, amelyre építhet, és amely mozgósításán keresztül megmutathatja tanulói csoportja számára, hogy milyen sokoldalúak, milyen sok mindenhez értenek a tanítványai. Amikor a gyermekek többféle intelligenciát, képességet igénylő feladatokon dolgoznak, a pedagógus dolga felhívni az osztály figyelmét a jól teljesítőkre, dicsérni az elvégzett munkát, különösen azokat, akik a „hagyományos” iskolai követelmények szerint nem teljesítenek jól. A tanár elismerésével, dicséretével megváltoztathatja a tanulóknak az

egymásról kialakított véleményét, az egymással szembeni elvárásukat. Az elvárások megváltoztatásának az eredményeképpen egy új feladatmegoldási helyzetben azok, akik az iskola szűk elvárási mezsgyéje szerint nem teljesítenek jól, vélhetően nem mondják majd automatikusan azt, hogy nem kompetensek a feladatok megoldásában, úgy gondolva, hogy a többiek, akik az iskola hagyományos követelményei szerint mindig jó eredményeket érnek el, úgymint jobban teljesítenek náluk. Ők is részt fognak venni a munkában, hozzáértőnek, kompetensnek fogják tartani magukat. Ez különösen fontos a szociokulturálisan hátrányos családok gyermekei számára.

Általános jelenség, hogy a pedagógusok mindig a „legjobb tanulókat”, a mindenben a legjobbkat keresik, emelik ki és értékelik pozitívan. A Hejőkeresztúri Modell a képességek sokféleségének a felkutatásáról, a különböző tehetségek megmutatásáról szól, miközben erősen épít az olvasás- és írástudásra is. A többféle képesség előhívására a pedagógusok motiváló, építő vitára, intenzív kommunikációra sarkalló feladatokat adnak a tanulóknak, teret engedve tehetségük megmutatására, kibontakoztatására, amelyeknek eredményeként a tudás mérésakor jól teljesítenek.

Egy méltányosságot felmutató osztályteremben minden gyermeknek lehetősége nyílik a minőségi oktatásban való részvételre. A gyermekek hozzászoknak ahhoz, hogy a feladatokon keresztül megmutathatják tudásukat, a feladathoz való hozzáértésüket és tehetségüket. A hozzáértés a többféle képesség felhasználásán keresztül megtanulható. Ha erre nem nyújtunk alkalmat, akkor a hagyományos feladatok, a jelenlegi iskolai gyakorlatnak megfelelően, csak a tanulók egy szűk rétegének adnak lehetőséget arra, hogy képességeiket megfelelően kibontakoztathassák. Mi történik az alulteljesítő, a tanulási és magatartási zavarral küzdő tehetségekkel? Mérések támasztják alá, hogy a mai iskolai követelmények csak a gyermekek körülbelül 60%-ának teszik lehetővé, hogy megfelelő szinten teljesítsenek (Bauman és mtsai 2005). A Hejőkeresztúri Modell komplex instrukciós programja azonban lehetővé teszi, hogy minden gyermek sikerélményhez jusson, és jó teljesítményt mutasson fel iskolai munkája során.

2. A KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM BEMUTATÁSA

A Komplex Instrukciós Program olyan heterogén tanulói összetételt feltételező oktatási eljárás, amely eredményesen alkalmazható minden tanuló iskolai sikerességének megalapozásához. A speciális kooperatív ismeretsajátítási program jellemzője, hogy alkalmazása során a nevelés és oktatás kognitív, morális és affektív komponenseit egyformán fontosnak tartja, vagyis a tudományos-intellektuális, társadalmi-állampolgári és a személyiségfejlesztésre irányuló célok közül egyiket sem helyezi előbbre a többinél. A módszer komplexitása a tanulók személyiségének fejlesztéséhez szükséges tevékenységek együttes alkalmazását jelenti.

A Komplex Instrukciós Program alkalmazása egyrészt segíti a hátrányos helyzetű, tanulásban lemaradt tanulók felzárkóztatását, másrészt a csoportfoglalkozások alatt a heterogén összetételű osztályokban a speciális instrukciós eljárás alkalmazásán keresztül lehetőség nyílik a tanulóknak az együttműködési szabályokra történő felkészítésére, a felszín alatt megbúvó tehetségek kibontakoztatására a sokféle, eltérő képességet megmozgató tananyag alkalmazásán keresztül. A feladatok alkalmat adnak a tanulóknak, hogy eltérő képességeikkel vagy eltérő problémamegoldó stratégiájukkal hozzájáruljanak a sikeres problémamegoldáshoz, amely lehetőségek továbbfejlesztik a tanulók erősségeit, miközben újakra is szert tesznek. A feladatok összetettsége teret ad minden tanulóknak a feladatokhoz való hozzáféréshez és intellektuális kompetenciájának felvillantására, amelyen keresztül a különböző szociális háttérrel, tudással rendelkező gyermekeknek is alkalma nyílik a feladatok sikeres véghezvitelére, a csoportmunka megoldására.

A speciális munkaszervezés lehetőséget ad a pedagógusnak arra, hogy a feladatok megfelelő végrehajtása érdekében megtanítsa a gyermekeket a csoporton belüli együttműködési szabályokra, a meghatározott szerepek elsajátítására, mivel a tanárnak az óra során alkalma nyílik a csoport egésze és a csoporttagok egyedi munkájának követésére. Ebben a speciális csoportmunka-szervezésben a tanár célja az, hogy minden diáknak megadja a lehetőséget a munkában való egyenrangú munkavégzésre, és tudatosítsa, hogy mindenkinek van olyan képessége, amely alkalmassá teszi a feladatok megoldásában való sikeres közreműködésre. Ahhoz, hogy minden tanuló számára biztosított legyen a tanulásban történő előrehaladás, a tanárnak meg kell tanulnia a diákok között meglévő különbségek kezelését.

A módszer egyik fontos célja a tanár szakmai hozzáértésének fejlesztése a csoportmunka-szervezés során. Míg a hagyományos csoportmunka során a tanár hajlamos a direkt beavatkozásra, irányításra, addig ennél az oktatási módszernél a beavatkozás szükségtelen. A tanulók csak végső esetben fordulnak se-

gítségért a tanárhoz, hisz a betartandó szabályok alapján lehetőségük nyílik a feladatok egymás közötti megbeszélésére. A csoportban a tanulók különböző szerepeket töltenek be. Van olyan felelős, akinek az a feladata, hogy segítséget kérjen a tanártól, és e tanuló magyarázata segítségével jusson a csoport előbbre a feladat megoldásában, miközben nyelvi kifejezőképességük, a kommunikációs készségük javul.

A módszer alkalmazása közben a program alapelveinek betartására fokozottan ügyelni kell. A módszer elvei között szerepel a differenciált, nem rutinszerű feladatok alkalmazása, amely minden esetben nyitott végű, több megoldást kínál, sokféle, eltérő képességek mozgósítására alkalmas feladatot jelent. A felelősség megosztásának elve magában foglalja az egyén felelősségét a saját és a csoport teljesítményéért, és a csoport felelősségét az egyén teljesítményéért. A csoportfeladat igényli az egymásra utaltság kialakítását és a csoporttagok kölcsönös támogatását, mert amennyiben egy tanuló egyedül is képes lenne a feladat elvégzésére, elvesztené ösztönző szerepét a csoportmunkára. Abban az esetben, ha a feladat sokrétű, színes, nyitott végű, sokféle képességet mozgósít, ha az idő korlátozott, ha a tanár a csoportmunka fontosságát meg tudja teremteni, akkor a feladat sikeres végrehajtása biztosított.

A továbbiakban példákkal alátámasztva mutatjuk be, hogyan épül fel és valósul meg a heterogén tanulói csoport kezelésére alkalmas komplex instrukciós tanóra.

Tehetséggondozás a Komplex Instrukciós Programmal – A tanítási óra

Gondolatainkat azzal indítjuk, hogy felhívjuk a figyelmet arra, hogy a csoportmunkán alapuló komplex instrukció nem lehet kizárólagos módszer az ismeretsajátítás folyamatában. A módszer alkalmazása mellett továbbra is létjogosultsága van a hagyományos értelemben vett csoportmunkának, a frontális osztálytanításnak, a párban és egyénileg végzett munkának. Kutatásaink szerint (K. Nagy 2006) a Komplex Instrukciós Programot (KIP) a tanítási órák 15–20%-ában, vagyis körülbelül minden ötödik-hatodik órában érdemes alkalmazni. Ez a gyakoriság megfelelő pozitív hatást fejt ki a szocializáltságban és tudásban heterogén tanulói csoporton belül a gyermekek viselkedésére, a tanulók közötti státushelyzet rendeződésére és a sikeres ismeretsajátításra. Küzdjünk az alulfejlesztett gyermekekért! Ne sajnáljunk tőlük minden ötödik-hatodik órát! Különösen azért nem, mert minden gyermek épülését szolgálja. A 20%-nyi KIP-es óraszervezés lehetővé teszi, hogy az addig az ismeretek iránt nem érdeklődő tanuló a „maradék” 80% tanítási órán képességeinek megfelelően teljesítsen, hi-

szen lépést tud tartani a tananyaggal, és a csoportmunka során megszerzett tudását használni, kamatoztatni tudja.

A tanítási óra témájának a megjelölése, a „nagy gondolat”

A 45 perces KIP-es tanítási óra a tantervhez és a hozzá kapcsolódó tanmenet órabeosztásának megfelelő, azonos tananyagcímet megjelölő egység. Az óratervben (1. melléklet) a tananyag címe mellett egy, a tanulók figyelmét felhívó gondolat is található, amely segítségével, annak értelmezésével akár a tanóra történé ráhangolás is megtörténhet. A *figyelemfelhívó gondolat* mozgósítja a képzeletet, motivál, cselekvésre készítet. A megkülönböztetett figyelmet igénylő tehetséges tanulónál ennek kiemelt szerep jut, mivel azonnal innovatív gondolkodásra készíti őket.

Példa:

(1)

Magyar nyelvtan – 3. osztály

A tanmenet szerinti tananyag: Az -ú, -ű végű főnevek, melléknevek

Figyelemfelhívó gondolat: Játsszunk az -ú, -ű végű szavakkal!

(2)

Matematika – 4. osztály

A tanmenet szerinti tananyag: A negatív számok

Figyelemfelhívó gondolat: Ne légy negatív!

(3)

Matematika – 5. osztály

A tanmenet szerinti tananyag: Geometriai alakzatok

Figyelemfelhívó gondolat: Tükröm, tükröm, mondd meg nékem...!

(4)

Angol nyelv – 6. osztály

A tanmenet szerinti tananyag: Adventure – Legendary Wales

Figyelemfelhívó gondolat: Do you believe in tales?

A tanóra történé ráhangolás

Az órára való ráhangolás az egyszerű témamegjelölés, zene, vers, kép, műalkotás stb. mellett történhet külön az erre készített gondolatsorral is.

Például:

(1)

Matematika – 5. osztály

Tananyag: Az egyenes részei

A geometria a ponthalmazok vizsgálatával foglalkozó matematikai tudományág, így a legtöbb geometriai fogalom ponthalmaz.

Eukleidész Kr. e. 300 körül megjelent művében, az Elemekben először a vonalat definiálta: „A vonal szélesség nélküli hosszúság”, és csak ezután következik az egyenes: „Egyenes vonal az, amelyik a rajta levő pontokhoz viszonyítva egyenlően fekszik.”

Ez a megfogalmazás Eukleidész azon törekvéséből fakad, hogy mindent, amivel foglalkozik, azt pontosan meghatározzon, minden logikai rést lefedjen.

Ugye, nagyon bonyolultan hangzik mindez?

Ma meglátjátok, hogy nem az, ha végrehajjtátok a feladatokat.

(2)

Biológia – 8. osztály

Tananyag: Testünk védelme

Bőrünk egyfajta határt, védelmet jelent számunkra. Amikor azon külső elváltozás jelenik meg, gondolhatunk arra, hogy a lélek számára valami elviselhetetlen történt.

Bőrünk az emberi kapcsolatok, a melegség, az egymásra való odafigyelés eszköze is lehet (érintés, érzékelés).

„Van bőr a képén” vagy „Csont és bőr” szoktuk valakire mondani.

„Nem fér a bőrébe” mondják sokszor egy gyermekre, vagy „Majd kiugrik a bőréből”, amikor valaki nagyon izgatott.

Én most azzal a felhívással fordulok hozzátok, hogy „Érezd jól magad a bőrödben!” A mai órán azt fogjuk megtudni, hogy mit tegyünk, mit tehetünk ezért a jó érzésért.

Nyílt végű csoportfeladatok

A tanóra során a körülbelül 25 (középszkolában 30–35) fős osztályban szervezett, tudásban heterogén, 4–5 fős tanulói kiscsoportok azonos témában (például: Az -ú, -ű végű főnevek, melléknevek – 3. osztály; vagy A negatív számok – 4. osztály; vagy Geometriai alakzatok – 5. osztály; vagy Adventure – Legendary Wales – 6. osztály) eltérő, nyitott végű, a gyermekek között alkotó vitára alkalmas feladatokat kapnak. A csoportfeladatokra, az azok eredményeiről szóló beszámolókkal együtt, körülbelül 25 percet szánunk.

A KIP-es óra során egy-egy tanmenetben található tanóraegységre koncentrálnak. A „kezdő”, KIP-et alkalmazó pedagógusok lassan szoknak hozzá az új ismeretek ilyen formában történő feldolgoztatásához, így kezdetben gyakran alkalmazzák a módszert egy-egy tananyagrészt összefoglalásánál, amely viszont kisebb gyakoriságot feltételez, illetve az alkalmazásban való gyakorlat hiánya miatt időtúllépéshez vezet. A programot nem ismerő pedagógus aligha gondolja, hogy 25 perc elég a tanár irányító munkája nélkül egy új ismeret feldolgozásához, illetve egy teljes tananyagfejezet összefoglalásához. Az új ismeretek KIP-es feldolgozása kihívás a tanulóknak és a pedagógus számára egyaránt, viszont az innovatív munka, a tehetséggondozás kiváló formája.

Amennyiben egy iskola, osztály már több éve alkalmazza a programot, a tanulók hozzászoknak a gyors munkához, az azonnali teljesítményfelmutatáshoz. Ez természetesen azt is jelenti, hogy nem mennek el értékes percek tétlenséggel, a felnőttre várakozással, a semmittevéssel.

Például:

Magyar nyelv és kommunikáció – 8. osztály

A tanmenet szerinti tananyag: Szövegelemzés

I. csoportfeladat:

- *A csoport minden tagja külön-külön önállóan írjon egy tetszőleges bővített mondatot a saját lapjára! Kérlek Benneteket, hogy ezt önállóan tegyétek meg!*
- *A leírt mondatokat olvassátok fel, és alkossatok egy szöveget, melyben mindegyik mondatot felhasználjátok! Természetesen nyelvtanilag és nyelvhelyességi szempontból alakíthattok az eredeti mondatokon.*
- *A kész szövegben vizsgáljátok meg a szövegkohéziót! Milyen elemek biztosítják az összetartozást?*

A rendelkezésekre álló idő 13 perc.

II. csoportfeladat:

Mobiltelefonokon az alábbi csengőhangok hallhatóak egymás után: mentőautó szirénája, delfin hangja, ló nyerítése, kakas kukorékolása, spanyol zene.

- *Alkossatok szöveget a hangokhoz kapcsolódó tartalommal úgy, hogy a csengőhangok sorrendjét ne változtassátok meg!*
- *Vizsgáljátok meg a szövegeteken a szövegkohéziót!*
- *Milyen elemekkel biztosítottátok az összefüggést?*

A rendelkezésekre álló idő 13 perc.

III. csoportfeladat:

Egy borítékból a mellékelt fénykép került elő. Vajon miről szól az a levél, amely mellette volt? Fogalmazzátok meg, a levélírás szabályait figyelembe véve!

A rendelkezésekre álló idő 13 perc.

IV. csoportfeladat:

Tamási Áron: *Ábel a rengetegben* című regényének egyik cselekményrészletét felhasználva, alkossatok egy szöveget, amely megfelel az alábbi szempontoknak:

- *Kommunikációs helyzet szerint sajtószöveg.*
- *Kommunikációs célja szerint tájékoztató szöveg.*

A rendelkezésekre álló idő 13 perc.

A fenti tanórarészletben jól látható, hogy a tanmenet szerinti központi témának (Szövegelemzés) megfelelően kapott minden kiscsoport feladatot. Az egyes csoportok számára az eltérő feladatok kijelölésének több indoka is van:

- A csoportok egymás ötleteit nem másolva, egymást nem befolyásolva végezhetik munkájukat.
- Nem alakul ki versenyhelyzet a csoportok között abban a tekintetben, hogy ugyanazt a feladatot melyik csoport oldja meg a legsikeresebben. Ennek a témánk szerint kiemelt figyelmet igénylő tanulók esetében nagy jelentősége van, mivel ezek a gyermekek alacsony státusuk miatt és másokat kompetensebbnek véelve hamar feladják erőfeszítéseiket. Legtöbbször úgy vélik, hogy ahol az osztály „legjobb” tanulója van, az a csoport sikerebb lesz a feladat megoldásában, így hozzá sem fognak a sajátjukhoz.

A feladatokkal többes szám második személyben szólítjuk meg a gyermekeket. Milyen a jó csoportmunka? Nyitott végű, azaz egynél több megoldási lehetőséget kínál.

Például:

Matematika 6. osztály.

Téma: Százalékszámítás

Csoportfeladat:

Háztartási gépeket (hűtő, mosógép, mosogatógép, gáztűzhely, porszívó, mixer, mikrohullámú sütő, aprítógép stb.) készpénzért és részletre is lehet vásárolni.

- *Válasszatok ki három olyan terméket, amelyet szívesen megvennétek!*

- *Készítsetek táblázatot arról, hogy melyik árucikk mennyibe kerül! Legalább három üzletlánc árait jelöljétek a táblázatban! Ebben segítenek az üzletláncok szórólapjai.*
- *A táblázat értékeit szemléltessétek grafikonon!*
- *Vitassátok meg, hogy készpénzért vagy részletre vásároltok! Döntésedet indokoljátok!*

Beszámolótokat jól láthatóan készítsétek el a csomagolópapírra!

A fenti feladat megoldása közben a gyermekek között megegyezésre igényt tartó vita alakulhat ki abban a tekintetben, hogy melyik háztartási gépet vásárolják meg, hol vásárolják meg azokat, milyen formában készítsék el a grafikonot, vitatkozhatnak a vásárlás módjáról, mindezt megfelelő indokkal alátámasztva. A csoportfeladatnak tépje van a tanulók számára, mivel kiindulópontja lesz a differenciált, személyre szabott feladataiknak, így a csoport munkájának minősége egyben az egyéni munka sikerének is a záloga.

A csoportfeladat során közösen kell dönteniük a gyermekeknek. A kivitelezésben a tanulóknak sokféle feladatot kell teljesíteniük. Lesznek olyan tanulók, akik az eszközökről gondoskodnak, mások vágnak, ragasztanak, táblázatot készítenek, rajzolnak, és lesznek olyanok is, akik a csoportmunka minél színvonalasabb bemutatására készülnek.

A pedagógusnak a feladat előkészítésében van jelentős szerepe. A magasabb szintű gondolkodásra készítést, az utasítást a feladat részévé teszi. A gyermek munkája során már nem irányít, nem utasít. Szervező, illetve megfigyelő szerepbe lép át.

A jó csoportfeladat

- érdekes, motiváló,
- lehetőséget ad a gyermekeknek, hogy eltérő képességeik ellenére mindannyian hozzájáruljanak a feladat sikeres megoldásához,
- sokféle képesség felhasználását teszi lehetővé,
- olvasás- és írástudást is igényel,
- megfelelő színvonalú,
- egyetlen csoport sem sérül tudásban, mert nem a másik csoport feladatát oldotta meg.

Mikor nem felelne meg a csoportmunka a KIP elveinek? Ha egy jó megoldása van. Lássuk ugyanazt a feladatot nem a KIP-nek megfelelő elvek szerint szerkesztve!

Példa:

Csoportfeladat:

Háztartási gépeket – hűtőgépet, mosógépet, porszívót – készpénzért és részletre is lehet vásárolni.

- *Készítetek táblázatot arról, hogy melyik árucikk mennyibe kerül a Tesco-ban, a Metróban és az Auchanban. Az árakat írjátok bele a táblázatba.*
- *A táblázat értékeit szemléltessétek oszlopdiagramon!*

Beszámolókat jól láthatóan készítsétek el a csomagolópapírra!

A fenti két – nyitott végű, választási lehetőséget, több megoldást kínáló (1) és az egy jó megoldással rendelkező (2) – feladat látszólag kis eltérést mutat. Avatottak számára azonban jól látható, hogy az első, nyitott végű feladat több lehetőséget ad a tanulók közötti vitára, kommunikációra, döntési helyzetbe, megegyezési kényszerbe hozva őket.

A második, zárt végű feladat a KIP kritériumainak nem megfelelő. Nem ad lehetőséget a választásra és elég időt a vitára.

Nem jó egy feladat akkor sem, ha

- alacsony színvonalú,
- csak memorizálást és rutinmegoldást kíván.

Csoportlétszám

A 4–5 fős tanulói csoport kedvező létszámú. Ennél kevesebb (3 fő) létszám teret engedhet annak, hogy tagjai közül ketten szívesebben dolgoznak együtt, ezzel kihagyva harmadik társukat a feladatban való aktív részvételből. Az 5 fő feletti létszám a feladatok nagy részében nem teszi lehetővé minden csoporttag számára a tananyaghoz való (egyenlő) hozzáférést.

A Komplex Instrukciós Program tanórán betartandó szabályai és a tanulói szerepek

A programhoz kapcsolódóan a csoportmunka alatt a tanulók munkájának ellenőrzése a szabályokon és a szerepeken keresztül történik. A közös munkában a KIP-hez kapcsolódó szabályok betartása valósul meg.

A „*Jogod van a csoporton belüli segítségkérésre bárkitől*” szabály lehetővé teszi, hogy a gyermekek, különösen azok, akik megértési nehézséggel vagy innovatív gondolatok hiányával küzdenek, kérdésüket, kérésüket érthetően megfogalmazva alkalmat adjanak – tehetségesebb – társaiknak arra, hogy segítséget

nyújtsanak nekik. Mindez világos, érthető és segítőkész kommunikáció között kell, hogy megvalósuljon.

„*Kötelességed segíteni bárkinek, aki segítségért fordul hozzád.*” A szabály magában rejt a segítségadási kényszert, a társak szükségleteinek észrevételét és azok teljesítési kötelezettségét.

„*Segíts másoknak, de ne végezd el helyettük a munkát.*” A programban a feladatok kivitelezésében nemcsak a végeredmény, a megoldás, hanem az oda vezető út is fontos. Mit sem ér egy munka, ha a készítője nem érti, hogy mi volt a feladata, hogyan oldja, oldotta meg azt. A tanár által irányított, frontális órán gyakran találkozni hasonló jelenséggel, amikor is – gyakran a tanár „segítő” munkájának eredményeképpen – a gyermek gondolkodási menetében láncszemek maradnak ki a problémák feldolgozásához és megoldásához vezető úton, amely a hiányos tudás egyik oka lehet. A programban a segítség adása nem egyenlő a kész ismeret átnyújtásával. A jobb képességű és tehetséges gyermekeknek kihívást és egyben különleges teljesítményt is jelent az, ha érthető magyarázattal, de nem a feladat megoldásával kell segíteniük társuk munkáját.

„*Mindig fejezd be a feladatod.*” A szabály a differenciált, névre szóló, egyéni munkavégzéstől kívánja meg ezt a követelményt. Amennyiben a tanulónak feladata megoldásához az órán kevés idő állt a rendelkezésére, azt a tanítási óra után, az iskolai könyvtárban, a tanulószobán vagy otthon kell befejeznie. Ez a szabály különös jelentőséggel bír a tehetséges tanulók tekintetében, hiszen az ő esetükben az egyénre szabás innovatív gondolatokat, kutatást, többletinformációk gyűjtését jelenti, amelyet a tanítási órán rendelkezésre álló időben nem lehet és nem is kell teljesíteni.

„*Munkád végeztével rakj rendet magad után.*” A tanulók által betöltött szerepek különös jelentőséggel bírnak. Vannak, amelyek tanulói státusnövelők (mint amilyen például a „kistanár” szerep), de vannak olyanok is, amelyek a pedagógusnak nyújtanak segítséget, ilyen például a rend- és anyagfelelős szerep. A csoportmunka szervezetségét nagyban segíti, ha a pedagógus munkájához a gyermekek segítséget nyújtanak, többek között azzal, hogy tehermentesítve a pedagógust, rendet raknak munkájuk befejeztével a környezetükben.

„*Teljesítsd a csoportban a kijelölt szereped.*” A szerepek kiemelt jelentőséggel bírnak, teljesítésük figyelemre, fegyelemre, megfelelő munkatempóra, irányítói munkára készíti a betöltőjüket. Mivel minden gyermeknek óránként kötelezően rotálódva be kell töltenie a beszámoló szerepet is, szóbeli kifejezőképességük kiválóan fejlődik.

A szabályok/normák az osztály falán kifüggesztésre kerülnek, és minden alkalommal emlékeztetik a tanulókat a csoportmunka lényegére, szabályaira, alapelveire. A normák együttes használatának nagy jelentősége, hogy a tanu-

lóknak lehetőségük adódik arra, hogy ellenőrzést gyakoroljanak egymás viselkedésére.

A munkában minden tanulónak meghatározott szerep jut (kérdés, előad, beszerzi az anyagot, elsimítja a konfliktusokat stb.), amely **szerepek az egymást követő csoportmunkák során cserélődnek, rotálódnak**, és ez a forgás elősegíti a csoporttagok közötti együttműködést, a mások iránti tisztelet kialakulását, a szerepek elsajátítását és a képességek sokoldalú fejlesztését. A szerepek rotálódásának kiemelt jelentősége van. Ha ez a követelmény nem teljesülne, nagy valószínűséggel azok, akik például nem szeretnek beszélni, előadást tartani, vonakodnának a „beszámoló” szerepét betölteni, aminek az lenne a következménye, hogy a feltételezhetően szegényes előadói készség és szókinccs nem fejlődne. Ez különös jelentőséggel bír a szociokulturálisan hátrányos tehetségek tekintetében, akik szegényesebb szókinccsel rendelkeznek, mint társaik.

A foglalkozások során az alábbi szerepek a leggyakoribbak, amelyek elnevezése iskolánként változhat, de mindenféleképpen követelmény, hogy fejezze ki a tanuló által teljesítendő feladatot (például: *kistanár* lehet *irányító* vagy *facilitátor* névvel illetett stb.).

„*Kistanár*”: Feladata, hogy megbizonyosodjon arról, hogy mindenki érti-e a teljesítendő feladatot a csoporton belül. Ő irányítja a csoport munkáját, és a feladat megoldásában bekövetkezett akadály esetén ő kérheti a tanár segítségét. Ő sarkallja munkára a csoport tagjait, érdeklődik, hogy van-e építő gondolata mindenkinek a feladat sikeres megoldásához. A kistanár státusnövelő szerep. Irányítani, megmondani, hogy ki mit csináljon, kinek mi a feladata a csoporton belül, tekintélyt követel. A kistanár szerep erős kommunikációfejlesztő hatással bír. A gyengébb képességű vagy alulteljesítő tanulók olykor kisebb aktivitással töltik be a szerepet, és több segítséget kérnek társaiktól vagy a pedagógustól, amely segítségkérés jelentősége a probléma kérdés formájában történő megfogalmazásának kényszerében rejlik.

„*Beszámoló*”: Feladata a csoport munkája végeztével az osztály tájékoztatása a közös munkáról. A beszámoló szerep lehetőséget ad a gondolatok kerek megfogalmazására, a beszédkészség fejlesztésére. A tapasztalat azt mutatja, hogy a gyermekek a gyakori beszámolás eredményeképpen jó előadókká válnak, így az általános iskola elhagyásával nyelvi kifejezőkészségük megfelelő. Mivel a beszámoló feladata a csoport közösen elkészített munkájának a bemutatása, így szerepcsés, ha a „*Jegyzetelő*” szerepet is a beszámoló tanuló tölti be, mivel a saját kézírással készített feljegyzésben könnyebben kiigazodik. A jegyzetelő feljegyzéseket készít a csoportvitákról, összefoglalja és összeállítja a csoport írásbeli munkáját.

„*Anyagfelelős*”: Biztosítja az összes eszközt a csoport munkájához, és kiegészítő forrásanyagot gyűjt (szótár, folyóirat, enciklopédia stb.). Ellenőrzi, segíti az

eszközök felhasználását. Bevonja a csoport tagjait az eszközök, segédanyagok kezelésébe, a munka utáni rendrakásba. A pedagógus tehermentesítésében ezen a téren jelentős a feladata.

„*Rendfelelős*”: Segíti a csoport kommunikációját. Segíti megoldani a csoporton belüli konfliktusokat. Tapasztalataink szerint a Komplex Instrukciós Program alapján szervezett órákon a fegyelmezési problémák megszűnnek, a feladatok megoldása a csoportmunkára jellemző munkazaj mellett folyik.

A szerepek száma nem függ a csoportlétszámtól. Esetenként egy tanulónak lehet több szerepe is, illetve a fentiekén kívül más szerepek is előfordulhatnak (pl. időfelelős, konfliktuskezelő/rendfelelős stb.). A szerepek rotációja fontos követelmény, mivel a különböző szerepeken keresztül mindenkinek meg kell tanulnia a munka irányítását, a beszámolást, a helyes, zökkenő- és balesetmentes munkavégzést, végeztetést, amely a sikeres csoportmunka egyik feltétele. Segítségével a szociális interakció fejlődik, magas szinten szerveződik, amely végső soron a felnőtté válás egyik követelménye is lesz.

A szerep mindig a feladat típusától és a csoport létszámától függ (az ideális csoportlétszám 4-5 fő). A szerepet a csoport tagjainak el kell fogadniuk, betöltésük közben ki kell alakítani azokat a készségeket, amelyek alkalmassá teszik őket a szerep fenntartására. A pozíciót betöltő személynek szerepe teljesítése közben gyakorolnia kell azokat a jogait, amelyek alapján bizonyos viselkedéseket elvárhat a csoport tagjaitól. A csoport teljesítménye pedig attól függ, hogy a csoport tagjai egyetértenek-e azokkal a szabályokkal, amelyek megszabják, hogy mit várhatnak el egymástól. Az együttműködési normák és szerepek fontos feladata egy olyan helyzet létrehozása, amelyben a diákok megértik a velük szemben támasztott elvárásokat, és képesek tanári felügyelet nélkül is dolgozni.

A „kistanár” mint státusnövelő szerep

Érdeemes megvizsgálni, hogy mit értünk a kifejezés alatt, miszerint a kistanár státusnövelő szerep. A kérdés megválaszolására nézzük meg azt, hogy a „kistanár” (irányító) szerep milyen hatással van a szerepet betöltő alacsony státusú gyermekek szereplésére.

Szereplés alatt értjük a beszélgetéstevékenységet, vagyis a segítségadást és segítségkérést, a kistanári szerephez kötődő beszélgetést, a feladattal és a nem feladattal kapcsolatos beszélgetést.

- Hasonlítsuk össze az alacsony státusú „kistanárok” tevékenységének gyakoriságát a nem kistanár alacsony státusú, egyéb szerepet betöltő gyermekek tevékenységének gyakoriságával! Az eredményt azt feltételezi (sig = 0), hogy a „kistanár” szerep pozitív hatással van az alacsony státusú,

benne a szociokulturálisan hátrányos helyzetű tehetséges gyermekek szereplésének gyakoriságára⁴ (1. ábra).



1. ábra. A „kistanár” és az egyéb szerepet betöltő alacsony státusú tanulók szereplésének gyakorisága és százalékos megoszlása

- Vizsgáljuk meg, hogy a „kistanár” szerep gyakoribb munkavégzést von-e maga után, mint az egyéb szerep⁵.
 - Megállapítjuk, hogy a csoportmunka során a tanulók egyenlő arányban vesznek részt a feladatmegoldásban, a közös munkában, amely végső soron a csoportmunka – és egyúttal a státuskezelés – egyik célja.
- Hasonlítsuk össze a magas és az alacsony státusú tanulók segítségadási gyakoriságát!⁶
 - A mérési eredményből arra következtetünk, hogy a magas státusú –feltételezhetően jobb tanulmányi eredménnyel rendelkező – tanulókat többször kérik a segítségadásra, illetve ők maguk is nagyobb készletet éreznek e tevékenység adására, szem előtt tartva a program egyik alapelvét, amely szerint „köteles vagy segítséget adni annak, aki kéri” (2. ábra).

⁴ Méréseink alapján az **alacsony státusú** „kistanárok” szereplésének gyakorisága a vizsgált 3 perces időintervallum alatt 1,13, míg ugyanez a vizsgált tevékenység a nem kistanár alacsony státusú gyermekeknél 0,58, vagyis ha egy (alacsony státusú) tanuló irányító szerepet tölt be, akkor szereplésének gyakorisága 1,9-szeresére, azaz majdnem duplájára emelkedik.

⁵ Az eredmények azt mutatják, hogy a „kistanár” szerepet betöltő gyermekeknek a társaikkal végzett munka gyakoriságának átlaga 3,81, a nem kistanároké pedig 3,84.

⁶ Az eredmények azt mutatják, hogy az alacsony státusú „kistanárok” segítségadás-tevékenységének átlaga 0,21, míg a magas státusúaké 0,56, vagyis 2,7-szeres.



2. ábra. A „kistanár” segítségadásának gyakorisága és százalékos megoszlása a csoportmunka során

A „kistanár” szerep nagy jelentőséggel bír a tanulók státusának megváltoztatásában. A „kistanár” mint vezető helyzetben lévő tanuló tevékenysége pozitív hatást vált ki a tanulók közötti interakcióra. Ha a tanár átadja az irányítói tevékenységet, akkor a tanulók felsőbb irányítás iránti igénye, vagyis a tanárra várás csökken.

Figyelemre méltó az, hogy a „kistanár” szerep pozitív hatást jelent az alacsony státusú gyermekek szereplésére. A kistanár vezető szerep. Megmondani másoknak, hogy mit tegyenek, valószínűleg fontos szerepet játszik a csoporton belüli együttműködésben. A beszéd mértéke információt szolgáltatott arról, hogy mi társul a szerephez. Valószínű, hogy a csoport tagjai ezeket a megnyilvánulásokat a kompetencia jeleiként, vagy a magasabb státus velejárójaként értékelik. Így a csoport tagjai azt a következtetést vonják le, hogy az alacsony státusú tanulók kistanár szerepe alkalmas a feladat sikeres elvégzéséhez. Ebben az esetben a kistanár szerep az eszköze a szerepet birtokló, alacsony státusú tanulók kompetencianövelésének.

Amikor a tanuló tölti be a tanár szerepet („kistanár” lesz), akkor a tanár irányító szerepének átruházásával állunk szemben, a gyermek pontosan az irányító felnőtt szerepét játssza el. A két szerep azonban ellentétes hatást fejt ki a csoportmunkára: a diák segítős szerepe pozitív (tanulók közötti együttműködést serkentő), a tanaré negatív (tanulók közötti együttműködést csökkentő) hatású. Amikor a tanár csökkenti beavatkozását az óra menetébe, szükségessé válik a tanulók fokozottabb erőfeszítése munkájuk elvégzése érdekében. A „kistanár” szerep csoporton belüli rotációja elősegíti az együttműködést a tanulók között, amely idővel a csoport tagjai közötti függőség kialakulásához vezethet.

A fenti gondolatsor meggyőző érv arra, hogy miért van szükség a tanulói szerepek kötelező rotációjára.

Személyre szabott, differenciált egyéni feladatok

A csoportmunka az óra 45 percének a felét teszi ki a beszámolással együtt. Az óra további részében a csoportmunkára épülő differenciált egyéni feladatok megoldása következik.

A differenciált, névre szóló egyéni feladatok követelménye, hogy felhasználja a csoportmunka eredményét. A differenciált képességre szabott feladatok a tehetséggondozás kiváló eszközei.

Példa a differenciált egyéni feladatokra. Példánk a korábban bemutatott nyílt végű csoportfeladatok folytatása.

I. csoportfeladat:

- *A csoport minden tagja külön-külön önállóan írjon egy tetszőleges bővített mondatot a saját lapjára! Kérlek Benneteket, hogy ezt önállóan tegyétek meg!*
- *A leírt mondatokat olvassátok fel, és alkossatok egy szöveget, melyben mindegyik mondatot felhasználjátok! Természetesen nyelvtanilag és nyelvhelyességi szempontból alakíthatok az eredeti mondatokon.*
- *A kész szövegben vizsgáljátok meg a szövegkohéziót! Milyen elemek biztosítják az összetartozást?*

A rendelkezésekre álló idő 13 perc.

A csoportmunka eredményét felhasználó személyre szóló egyéni feladatok:

- *Fogalmazd meg, hogy mi a kommunikációs célja a szövegeknek!*
- *A kommunikációs helyzet szerint milyen csoportba sorolható a szövegek? Válaszod indokold!*
- *Keresd meg a szövegek tételmondatát!*
- *A saját mondatodat a szöveg melyik szerkezeti egységébe tudtátok beépíteni?*

II. csoportfeladat:

Mobiltelefonotokon az alábbi csengőhangok hallhatók egymás után: mentőautó szirénája, delfin hangja, ló nyerítése, kakas kukorékolása, spanyol zene.

- *Alkossatok szöveget úgy, hogy a csengőhangok sorrendjét tartsátok meg!*
- *Vizsgáljátok meg benne a szövegkohéziót!*
- *Milyen elemekkel biztosítottátok az összefüggést?*

Egyéni feladat:

- Fogalmazd meg, hogy a szövegek milyen kommunikációs célt szolgálnak!
- Fogalmazd meg a szövegek témáját!
- Vizsgáld meg, hogy a szövegek befejező része eleget tesz-e a funkciójának! Válaszod indokold!
- Milyen szerkezeti felépítés jellemzi a szövegeket?

III. csoportfeladat:

Egy borítékból a mellékelt fénykép került elő.

- Vajon miről szól az a levél, amely mellette volt?
- Fogalmazzatok meg, a levélírás szabályait figyelembe véve!

Egyéni feladat:

- Fogalmazd meg a levelek témáját!
- Véleményed szerint mennyire tükrözi levelek tartalma a kép mondanivalóját?
- Válassz ki a szövegekből öt szót, amelyek a témával kapcsolatosak, és írd hozzájuk szinonimákat!
- Vizsgáld meg, milyen eszközökkel biztosították a szövegösszefüggést!

IV. csoportfeladat:

Tamási Áron: *Ábel a rengetegben* című regényének egyik cselekményrészletét felhasználva, alkossatok egy szöveget, amely megfelel az alábbi szempontoknak:

- Kommunikációs helyzet szerint sajtószöveg.
- Kommunikációs célja szerint tájékoztató szöveg.

Egyéni feladat:

- Fogalmazd meg a szövegek témáját!
- Milyen kulcsszavakat találsz a szövegekben?
- Keresd meg a szövegek tételmondatát! Ha nincs, alkoss egyet!
- Hogyan változna a szövegek, ha kommunikációs helyzet szerint magánéleti szöveget alkotnál?
- Hogyan változna a szövegek, ha a kommunikáció célja szerint elsősorban érzelmeket kellene kifejezned?

A Komplex Instrukciós Programban az órai munka során kizárólag a csoportmunka eredményeit felhasználva nyílik lehetőség az egyéni feladatok megoldására. A fenti egyéni feladatok között nincs egyetlen olyan sem, amelyik nem igényli a közösen elkészített csoportmunka eredményét. Amennyiben ettől a

követelménytől eltekintենek, hamar leszoktatnánk a gyermekeket arról, hogy aktívan vegyenek részt a csoportmunkában.

Az órai munka során fontos a tanári utasítás, beavatkozás visszасzorítása, a gyermekek önálló, a kiosztott tanulói szerepeknek megfelelő munkavégzésének erősítése, a szerepek óráról órára történő rotációja, amely rotáció a különböző helyzetekben való megfelelést, az eltérő képességek kibontakoztatását biztosítja. A program által javasolt, érdekes, több megoldást kínáló, sok önálló munkát igénylő feladatok innovatív problémamegoldást, alkotó gondolkodást, leleményességet, esetleg művészi (zene, dráma, tánc, rajz stb.) képességet igényelnek. Ezek a feladatok eszközök (szótárak, lexikonok, televízió, videó, fotó, diagram, táblázat stb.), de nem speciális eszközök széles skáláját igénylik. A feladatok többféle megoldást kínálnak, nyitott végűek, amelyek elősegítik a gyermekek egymás közötti interakcióját, és egy központi téma köré csoportosulnak. A cél a feladatok összeállításánál a gondolkodás fejlesztése, egy téma több oldalról történő megközelítése, megértése, feldolgozása, a közös munka végzése. A program elengedhetetlen része a tanulói státuskezelés (K. Nagy 2012).

A tanár állandóan erősíti a csoport tagjaiban azt a tudatot, hogy mind az egyén, mind a csoport képes a feladat sikeres véghezvitelére, és arra, hogy a feladatok megoldásához történő egyéni hozzájárulás a csoport sikerének záloga. Csak akkor szól bele a munkába, ha az elkerülhetetlen, viszont gyakran ösztönzi a tanulókat gondolkodásra és együttműködésre. A tanulók között kialakult különbségeket azzal próbálja meg kezelni, hogy olyan feladatokat választ, amelyek lehetővé teszik a csoporttagok egyenrangú szerepvállalását a munkában, amely munkáról két csatornán érkezik visszajelzés: a csoportfeladatok és az egyéni feladatok útján.

A tanár munkája során szakít a rutin döntéshozatallal, reagálása attól függ, hogy a csoport milyen úton hajtja végre a feladatot, és a tanulók között lévő teljesítménybeli különbség milyen jellegű beavatkozást igényel. A feladatok jellege megkívánja, hogy új és differenciált feladatokat és módszereket alkalmazzon, ezzel készítetve absztrakt gondolkodásra a tanulókat.

A Komplex Instrukciós Program során a tanár órai szerepe megváltozik:

- Szakít a rutin döntéshozatallal.
- A tanulóknak a szabályokon keresztül nyújt segítséget.
- Megtanulta a hatalom megosztását.
- A tanóra direkt irányítása minimális lett.

Nézzük meg, hogy miért igényel több felkészülést egy ilyen tanítási órának az összeállítása! Ha egy osztályon belül öt csoport tevékenykedik csoportonként 4–5 fővel, akkor ez azt jelenti, hogy az órai munka öt eltérő csoportmunkán alapul, és mindegyik tanuló a csoportmunkára támaszkodó egyéni feladatot kap

saját képességeinek megfelelően. Az egyéni feladatot pedig minden esetben úgy kell meghatározni, hogy a diáknak szüksége legyen a csoportfeladat eredményére, vagyis máris jelentkezik annak igénye, hogy a közös csoportfeladat elvégzése megfelelő színvonalú legyen az egyéni továbbhaladás érdekében.

Az óra feladatainak az összeállítása előtt tegyük fel magunknak az alábbi kérdéseket:

- Melyek az elsajátítandó legfontosabb fogalmak?
- Mit kell a gyermekeknek mindenféleképpen megérteniük, megtanulniuk?
- Melyek azok a fogalmak, amelyekre folyamatosan hivatkozunk a tanterv teljesítése során?
- Melyek az elsajátítandó kulcsfogalmak?
- Nem kerülök-e a kérdések bőségének zavarába?

A programban a csoporttevékenység az osztálytermi munka magja, de nem kizárólagosan a csoporttevékenység igazodik a tananyaghoz. Alkalmazására lehetőség van többek között egy anyag rész összefoglalásánál, egy új tananyag rész előkészítésénél, de új ismeret szerzésére és feldolgozására is alkalmat adhat. Ezt a csoportmunkát a tanítási órák körülbelül egyötödében alkalmazzuk. Ez a gyakoriság lehetővé teszi, hogy a csoporttagok kellőképpen meggyőződjenek az általuk elsajátított viselkedés helyességéről vagy helytelenségéről, valamint alkalmuk adódik képet formálni arról, hogy a szerepük teljesítésének értelmezése egybevág-e a többiek elvárásaival.

A Komplex Instrukciós Program szerint összeállított tanítási óra akkor felel meg a követelményeknek, ha

- az óra tartalma egy központi téma köré épül,
- a ráhangolás korosztályhoz és érdeklődéshez igazított,
- a csoportmunka nem lépi át a tanítási óra kb. felét,
- a csoportfeladatok nyílt végűek, ezzel teret engednek a tanulók közötti vitának,
- az adott témában minden csoport más feladatot kap,
- a tanulóknak lehetőségük van az együttműködésre,
- a tanulóknak lehetőségük van közösen megoldani a csoportfeladatot,
- minden gyermeknek alkalma van részt venni a feladat megoldásában,
- a tanulóknak vitatkozniuk kell a feladaton,
- a tanulók különböző szerepeket töltenek be,
- a tanulók betartják a szabályokat,
- a csoportfeladat a szóbeli vitán kívül igényli más képességek felhasználását is,

- a tanulók figyelnek a csoportbeszámolóra,
- a differenciált, egyéni feladatok a csoportmunka eredményét felhasználják,
- a tanulók segítséget adnak egymásnak az egyéni feladatmegoldásban,
- a tanulóknak lehetőségük van egyéni feladataik bemutatására,
- a pedagógus személyre szabott értékelést ad,
- a pedagógus ösztönözi a csoportot arra, hogy a figyelmen kívül hagyott tanuló is részt vegyen a munkában,
- a pedagógus arra kéri a gyermekeket, hogy indokolják döntéseiket,
- pedagógus rákérdez a feladat megoldásának a stratégiájára,
- a pedagógus óra közben feljegyzéseket készít a gyermekekről,
- szükség esetén a gyermekeknek lehetőségük van időkitöltő feladatok végrehajtására,
- a gyermekek kommunikációja megfelelő színvonalú és gyakoriságú.

Az általános iskola elsődleges feladatai az alapkészségek kialakítása, a tanulási képességek, a fantázia fejlesztése, a tanulás megszerettetése, az önálló gondolkodásra és kreativitásra nevelés, a gyermek jellemének formálása, a praktikus ismeretek átadása. A Komplex Instrukciós Program ezeket a célkitűzéseket megvalósító nevelési-oktatási eljárás.

3. A KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM ALKALMAZÁSÁNAK EREDMÉNYESSÉGÉT SEGÍTŐ TÁRSAS INTERAKCIÓ ÉS TANULÁS

A tanuló saját viselkedésének a szabályozása, önkontrollja

Az iskola épít Vigotszkij (1978) elméletére, aki a tanulást a szociális interakcióval, társas kapcsolattal hozta összefüggésbe. Megállapításából, miszerint a tanulás a tudásban magasabb szinten álló, érettebb társal történő együttműködés közben jön létre, az iskola pedagógusai előnyt kovácsolnak. A heterogén összetételű csoportban a feladat megoldása közben létrejött kapcsolatban az alulteljesítőknél lehetőségük nyílik érettebb társaik megfigyelésére, mint mintát utánozzák azt, így tevékenyen vesznek részt a feladatok megoldásában, amelynek következtében egyben gyakorlottakká válnak a folyamat során. Ez a haladás segíti elő az alulteljesítő fejlődését, a tehetség kibontakozását, és ekkor nem történik más, mint a külső szabályozottságból az önszabályozásra, saját viselkedésük irányítására való áttérés. Az iskolában alkalmazott Komplex Instrukciós Program a kommunikáció, a beszéd a kognitív fejlődés legfontosabb közvetítője. Miközben a gyermekek mindegyikének alkalma van a csoport munkájának az irányítására, megtanulnak utasításokat adni, és fokozatosan elsajátítják az önszabályozást, miközben belső beszédük, gondolataik fejlődnek. Ez a fejlődés az, amelynek eredményeképpen alkalmassá válnak a különböző tevékenységek elvégzésére. Gondolkodásuk egyre magasabb szintre emelkedik a szociális üzenetek feldolgozása következtében, miközben fejlődésük, tudásuk gyarapodása szinte észrevétlenül következik be.

A tanulók aktív részvétele az ismeretelsajátítás folyamatában

Az iskola – tanulói összetételéhez igazodva – tanítási óráinak körülbelül egyötödében szakít a kész ismereteken, ténymegállapításokon, verbális és írásbeli közlemények passzív befogadásán és megőrzésén alapuló hagyományos oktatással. Amellett érvelnek, hogy a tanulóknak aktívan kell részt venniük a tanulás folyamatában, azaz a jelenségek elemzésében, sajátos jegyek feltárásában, működési elvek felismerésében, tények megállapításában, törvényszerűségek felfedezésében. A pedagógusok fontos didaktikai elvnek tekintik a hatékony nevelésben a tanulásnak a tanulók megváltozott igényeihez igazított módját. Munkájuk során arra támaszkodnak, hogy értelmi fejlődés a gyermekek megismerő, alkalmazkodó, feladatmegoldó tevékenységei – megismerés, vizsgálódás, problémamegoldás, kísérletezés, tanulás, cselekvés és ellenőrzés, mérlegelés és következtetés –

folyamán megy végbe. Ez a folyamat teszi lehetővé az iskola számára a sikeres szocializációt, a környezethez alkalmazkodás megtanulását, a közösségbe való beilleszkedést.

Az iskola szakít a tanár hagyományos szerepével. Az órai munka során a pedagógusok új szerepet vállalnak fel, mert tapasztalatból tudják, hogy sokszor ők maguk azok, akik gátjai a gyermekek kreatív gondolkodásának. A tanítási órák egy részében az utasító, a tanulókat állandóan kijavító helyzetből szervező, megfigyelő szerepbe lépnek át, amelyben a tanulók munkájának előkészítése, szervezése a központi feladat. Hejőkeresztúron olyan iskolát hoztak létre, amely alkalmat nyújt a gyermekek önálló, tanártól független, aktív tevékenységére. Tanári irányító szerepüket átruházzák a gyermekeknek, akiknek lehetőségük adódik a tanártól független, együttes munkavégzésre. A tananyag iránti érdeklődés ilyen módon történő felkeltése elősegíti a tanártól független ismeretsajátítást, az önálló munkát, a kísérletet, próbálgatást, az önálló gondolatmenet követését. Az iskola célja olyan gyermekek nevelése, akik környezetüknek nem automatikus másolói, hanem kreatív formálói.

A Komplex Instrukciós Programban a pedagógusok

- önálló feladatmegoldásra, tevékenységre ösztönözik a tanulókat,
- a tanulók közötti interakcióra ösztönözik,
- a gyermekekkel az egyenlőség elve alapján kommunikálnak,
- a tanítást játékos kontextusba helyezik,
- a gyermekek válaszai felé elfogadó attitűdöt mutatnak, mindig a pozitívumot, a megerősítésre alkalmas lehetőséget keresik,
- módszerük harmonizál a tananyaggal,
- a tanítás során a tartalmat és az ismeretsajátítás folyamatát egyaránt fontosnak tekintik.

A viselkedés tanulása

A Komplex Instrukciós Programban a szereptanulás a szereptanítás fogalmával szorosan összefüggő olyan folyamat, amelyben mindenki lehet tanító és tanuló egyaránt. Ebben a szocializációs folyamatban a gyermekek olyan tudásra tesznek szert, amelynek eredményeként olyan képességeket és készségeket sajátítanak el, amelyek hatására megmutathatják innovatív gondolkodási képességüket.

Az iskola arra számít, hogy a tanítási órán a gyermekek készségeket sajátítanak el a megfigyelés és az utánzás alkalmával, vagyis egymást figyelve tanulnak. Ilyenkor viselkedési normákat tanulnak egymástól, egymás reakcióit, tevékenységét befolyásolják. Amit az egyik gyermek tud és teljesítményében mutat, azt a másik megpróbálja megismételni, utánozni.

A tanítási órákon a csoportmunka alatt a gyermekek tudatosan figyelnek a körülöttük zajló eseményekre. A szociális tanulási folyamatban a tanulók tudatosságának egyik jele, hogy figyelmüket fokozottabban azokra a környezetükben zajló eseményekre fordítják, amelyek lehetővé teszik saját teljesítményük megítélését, de arra is lehetőséget ad, hogy észrevegyék, környezetük, a tanítási óra, a csoport többi tagja milyen viselkedést vár el egy-egy tanulótól. Az órán a gyermekek egymást figyelve tanulnak, ami nem jelenti feltétlenül azt, hogy utánnozzák is egymást. Utánozni általában azokat fogják, akik a csoporton belül szociálisan népszerűbbek. Ez azt a felismerést eredményezte, hogy a pedagógusoknak lehetőséget kell teremteniük az utánzásra, a helyes viselkedés és tevékenység „lemásolására”. A folyamatban fontos szerepet kap a csoporttagok elvárása, a felajánlott modellek. Ez viszonyítási alapot jelent az alulszocializált gyermekeknek viselkedésük formálásához.

Csoportmunka

A csoportmunka során a heterogén tanulói csoport tagjai közötti társas kapcsolatok erősítésével eredményeket lehet elérni a csoport minden tagjának a fejlesztése terén. A hagyományos tanítás a társas kapcsolat fejlesztését nem teszi lehetővé, míg a gyermekek közös munkájára alapozott tanítás ennek ellentétét eredményezi. A közös munka az ismeretsajátítás elősegítője. A társaktól való tanulás, a csoporton belül a tevékenységek összehangolása jobban strukturált kognitív teljesítményt eredményeznek, mint azok a helyzetek, amikor a tanuló a társaktól elkülönülve, egyedül hajtja végre a feladatokat. A tanult viselkedés elraktározódik, és szükség esetén aktiválni tudják, akár olyan helyzetekben is, amikor a csoport tagjai között nincs azonos státus. A hátrányos helyzetű vagy sajátos nevelési igényű gyermekeknél, tehetségeknél a teljesítmény a csoportos munkavégzésben jobban kibontakozik. A csoportok átjárhatóak, minden esetben tudásban és a tanulók szocializáltságában heterogén, nem állandó összetételűek.

Az önálló tanulás feltételei

A csoportmunka során miközben a gyermekek ismereteikben, tudásukban gazdagodnak, lehetőségük adódik eltérő képességeik, tehetségük megmutatására, de olykor a csoport tagjai közötti vita generálására is. A Komplex Instrukciós Programban a vita központi helyet foglal el a tanulók tudásának elősegítésében. A pozitív vita innovatív gondolatokat ébreszt, amelyből a pedagógusnak előnyt kell kovácsolnia. A hejőkeresztúriak úgy vélik, hogy a vitának, az építő gondola-

tok megfogalmazásának olykor a pedagógus az akadálya az állandó irányításával, a gondolatok egyetlen lehetséges irányba történő terelésével.

Minőségében különbözik egy olyan óra, ahol a pedagógus irányító szerepet tölt be, attól, ahol jelen van, de a szervező szerepet vállalja fel. A tanár irányító munkájának csökkenésével, sőt megszűnésével a gyermekek felszabadultabbak, játékosabbak, kíváncsibbak és gondolataikban innovatívabbak lesznek. A pedagógusok építenek a játékos kíváncsiságra, amely az újfajta, kreatív problémamegoldásnak az előmozdítója.

A Komplex Instrukciós Programnak az egymástól tanulás az egyik alap gondolata. A barátok, osztálytársak közötti együttműködés serkentőleg hat a felfedező-, kutatómunkára és az ötletek megfogalmazására, miközben egymás felé észrevétlen tisztelet alakul ki. A tanulók szeretnek együtt dolgozni, érvelni, egymást saját igazukról meggyőzni. A tapasztalat azt mutatja, hogy képesek, tudnak és szeretnek logikus érveket felsorakoztatni, fejtegetésekbe bocsátkozni, és kisebb-nagyobb problémákat megoldani.

Sok pedagógus nehezen éli meg, hogy a társaktól történő tanulás kitűnően működik a pedagógus állandó irányítása nélkül. A vita, a dolgok, problémák felderítése, megértése, a magyarázatok megtalálása, az együttműködés a társakkal, tudásvágyat ébreszt a tanulóknál. Mindez remekül megy a pedagógusok által nem befolyásolt folyamatban. Ebben a folyamatban az aktív tanulás lehetőséget nyújt a gyermekek számára a problémamegoldó gondolkodásra, eszközök használatára, dilemmák, kérdések megfogalmazására, válaszok keresésére. Nincs kihívóbb egy tanár számára, mint e követelmények szerint szervezni órai munkáját, tevékenységét. A tanulók tudásának gyarapodása érdekében lehetővé kell tennie a tanulók számára az önálló gondolkodást és munkavégzést, ezzel járulva hozzá az ismeretelsajátításhoz. A titok egy része a feladatokban rejlik. A tanulók számára elkészített nyílt végű feladatoknak kell alkalmasnak lenniük a tanulók közötti vita generálására, a problémák megfogalmazására, az innovatív gondolatok megindítására és a tanulók közötti együttműködés elősegítésére.

4. A KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAMOT ALKALMAZÓ HEJŐKERESZTÚRI ISKOLA BEMUTATÁSA

A Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola vonzáskörzete Hejőkeresztúr, Hejőszalonta és Szakáld községek. Az iskola tanulói létszáma már évek óta 230 körül mozog, viszont a roma és nem roma tanulók arányában fokozatos változás figyelhető meg, amelynek egyik jele, hogy az 1990-es évek 27%-os romatanulói aránya mára 55%-ra emelkedett. Jellemző továbbá, hogy a tanulók 70%-a hátrányos helyzetű, 8%-a állami gondozott és 7%-a sajátos nevelési igényű. A tanulók 68%-a bejáró tanuló.

Az iskola nagy hangsúlyt fektet a tanulók képességének kibontakoztatására, amelynek célja a diákok kulcskompetenciáinak fejlesztése a nevelő-oktató munka során. Tevékenységük alapgondolata, hogy a mindennapi munkát multikulturális tartalom töltsse meg. Az iskola a Miskolci Egyetem bázisintézménye, a Géniuszt Tehetségpont, a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó mintaiskolája és a Komplex Instrukciós Program vezető iskolája.

Az intézmény fő célkitűzései között szerepel a szülőkkel való kapcsolat ápolása, szorosabbá tétele, amelynek egyik útja, hogy az iskola olyan programokat kínáljon, ahol a diák–szülő–pedagógus hármass harmonikus együttléte biztosítható, és amely közös élmények a családok és az iskola közötti kapcsolatot erősítik, és a különböző generációkat közelebb hozzák egymáshoz. Feladatuknak tekintik tanulóik iskolai sikerhez juttatását, ezzel alapozva meg azt a törekvésüket, hogy az életben boldogulni tudó, sikeres diákokat bocsássanak ki az iskola falai közül. Az egészséges sikerorientáltság, céltudatosság, amely nem fajul karrierizmussá, képessé teszi a gyermekeket a kudarcok elviselésére, sőt a negatív tapasztalatokon edződve, azon felülkerekedve további eredmények elérésére sarkall. A harmonikus személyiség kialakításának nélkülözhetetlen feltétele a belső harmónia, az egészséges lelki élet, ezért törekszenek a szubjektív életminőség-érzésének javítására.

Az intézmény az alábbi programok köré szervezi tevékenységét. A Komplex Instrukciós Program olyan speciális kooperatív tanítási módszer, amely lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezését olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőkészség tág határok között mozog. A módszer célja, hogy minden gyermek tudásszintje emelkedjen, és része legyen sikerélményben az osztálymunka során. A program alkalmazásakor előtérbe kerül az eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező gyermekek együttnevelése, a többségi kultúra, viselkedésnorma elsajátítása, az agresszió visszaszorítása.

Az iskolára jellemző, hogy a szülők aktív szerepet vállalnak az iskola életében, cserébe az iskola olyan szolgáltatásokat nyújt, amelyeket nemcsak a diá-

kok, hanem a szülők is igénybe vehetnek. Ennek az együttműködésnek egyik megvalósítója a Generációk Közötti Párbeszéd Program. A foglalkozások a gyermekek és a szülők kölcsönös tanórai együttműködésén alapulnak.

Az iskola egyre növekvő mértékben kíván teret adni a közös élményszerzésnek, amelynek egyik hatékony eszköze a logikai és táblajáték-foglalkozás. Az iskolában bevezetett, kötelezően választható tanórai és nem kötelező, tanórán kívüli logikai és táblajáték-foglalkozások fő célkitűzései között szerepel a gyermekek értelmi képességének fejlesztése, a szabadidő igényes, tartalmas eltöltése, a társas élet, a szociabilitás erősítése, a rendszeres megmérettetés, versenyzés és a hagyományápolás. A logikai játékok jól használhatóak a konfliktushelyzet kezelésénél, az agresszió visszaszorításában a gyermekek között zajló folyamatokban, amelyben érdekek, értékek, nézetek, szándékok kerülnek egymással szembe nyílt – tevékenységekben is megnyilvánuló – vagy rejtett – tudati, érzelmi szint – formában. Segítenek a közösségi normarendszer értékrendjének, és ezzel összefüggésben a személyiség kibontakoztatásának, harmonikus fejlődésének optimális fejlesztésében, miközben magatartásuk, a környezetükhöz való viszonyuk harmonikussá válik. A táblajáték alkalmazásának egyik nagy hozadéka a csapatmunkára való alkalmasság kifejlesztése, amelyben elsősorban a kommunikációs és elemzőképesség kap helyet.

Nevelési céljuk, hogy biztonságos, derűs légkörben, egyéni képességeiknek megfelelően fejlesszék a gyermekeket az életkoruknak legmegfelelőbb eszközökkel. Emellett konkrét céljuk, hogy az alapoktatás befejezésével a gyermekek legyenek életkoruknak megfelelően önállóak, magabiztosak, képesek legyenek gondolataikat érthetően közölni, tudjanak a közösség elvárásaihoz alkalmazkodni, érzelmeiket szocializált formában kifejezésre juttatni. Legyenek derűsek, bizakodóak, egymást elfogadóak. Mindezt a tevékenységet segíti a differenciált oktatás.

Az iskola úgy szervezi meg a tanítási óráit, hogy azok 20%-ában alkalmazza a státuskezelő Komplex Instrukciós Program speciális csoportmunkát, amely jelentős változást idéz elő a tanulók viselkedésében. Az iskola által alkalmazott programok közül nagyrészt ennek tudható be az iskola eredményessége. A fennmaradó 80%-ban a pedagógus dönt arról, hogy frontális óraszervezést, differenciált egyéni munkaformát, esetleg sima kooperatív technikát alkalmaz. A Komplex Instrukciós Program szerinti óraszervezés indoka az, hogy a módszer kiválóan alkalmas a tanulók viselkedésének pozitív irányba történő terelésére, az alulteljesítő képességeinek és tehetségeinek a megmutatására.

5. MUNKA TUDÁSBAN HETEROGÉN TANULÓI CSOPORTBAN

Néhányan attól tartanak, hogy a tanulói populációban fellelhető nagyfokú tudásbeli heterogenitást hathatósan kezelni képtelenség. Aggodalmuk részben abból a feltevésből ered, hogy minőségi oktatást szervezni, a tudásban és a szocializáltságban heterogén osztályban eredményt elérni, különösen a tehetség-gondozás terén, szinte lehetetlen. A nehézséget a tanulók tudás- és képességbeli eltérése, valamint az eltérő tanulói motiváció okozza. Sok szülő attól fél, hogy azok a gyermekek, akik könnyebben veszik az akadályokat az iskolában, nem kapnak tudásszintjüknek megfelelő képzést, nem megfelelően motiváltak, és ezért veszélybe kerül a fejlődésük, így sokszor „kimenekítik” gyermekeiket a heterogén tanulói összetételű iskolákból. Az ilyen megközelítés az iskola egész működésére hatással van, de gátolja az iskolában maradó, különösen az alulteljesítő tehetséges tanulók előrehaladását is. Az ilyen félelmekből adódó egyik következtetés és igény a homogén összetételű osztályok létrehozása, ahol a hasonló képességű tanulók együtt jutnak el a tudás következő szintjére. Az ilyen homogén csoportokban a tanulók közötti különbséget, amely akadályt jelenthet az oktatásban és a tudásbeli gyarapodásban, minimálisra csökkentik. Természetesen a homogén osztály is heterogénné válik egy idő után, legtöbbször azért, mert a státusukban egy másik iskolában fent elhelyezkedő tanulók új, homogénnek tűnő környezetükben már lentebb helyezkednek el, ami demotiválóan hathat teljesítményükre.

A fentiekkel ellentétben vannak, akik azt vallják, hogy a képességbeli heterogenitás pozitív jelenség, amelynek előnyeit, ha felismerik és kihasználják, minden tanuló előrehaladását szolgálja, a gyengéket éppen úgy, mint a jó képességűeket, és amellyel a gyermekek társasviselkedés-tanulásának egyik alapvető feltételét teremtik meg. Ez az alulteljesítő, a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű gyermekek teljesítményére pozitív hatással lehet.

A homogenitás megszüntetése és a heterogén osztályok létrehozása természetesen nem elég a probléma megoldásához. Megfelelő eljárások alkalmazása és feltételek biztosítása segíti elő azt, hogy a szintbeli eltérésekből a pedagógusok olyan előnyt kovácsoljanak, amely tudásbeli gyarapodáshoz vezet. A szociális interakción és az egyén önállóságán keresztül kell megteremteni a fejlődéshez szükséges feltételeket, vagyis teret kell adni a közös és egyéni munkavégzés harmonikus kapcsolatának a megvalósulásához. A heterogén csoportban az együttműködő tanulók teljesítménye az adott tantárgyban, műveltségi, tevékenységi területen eltérő. Ebben a csoporttípusban a közös feladatmegoldáshoz kapcsolódóan a gyengébb vagy alulteljesítő tanulók sikeresebb társaiktól problémamegközelítési módot, feladatmegoldási stratégiát is tanulhatnak. Ugyanakkor a

heterogén csoportban érvényesülhet a gyengébbek segítéséből adódó sajátos kooperáció, amely a szociális képességek és ezen keresztül a kognitív képességek fejlesztésében jótékony hatású lehet. Amennyiben a gyengébb képességűek ilyen módon lehetőséget kapnak a felzárkóztatásra, a pedagógus a jobb képességűek és a tehetségesek számára előnyt kovácsolhat abból, hogy figyelmét fokozottabban fordíthatja tehetséges tanulóira.

Vannak iskolák, és szerencsére ezek vannak többségben, amelyek helyzetük-nél fogva heterogén tanulói összetételű gyermekcsoportokkal dolgoznak. A kihívást az jelenti, hogy az iskolai munka során minden gyermek számára biztosítani kell a szellemi képességek kibontakoztatásának lehetőségét. A heterogén összetételű, hierarchikusan felépített osztályokban ez nagy kihívást jelent a tanár számára.

A pedagógusok kérdések sorával találják szembe magukat.

Ha átlagos szintű feladatok végrehajtását kérik az osztálytól, akkor szinte biztosak lehetnek abban, hogy azt nem minden tanuló tudja maradéktalanul értelmezni vagy végrehajtani. Ennek oka az lehet, hogy sok gyermeknél megérzési nehézségek, és az előadásnál, felelésnél szókincsbeli hiányosságok tapasztalhatók. Ha a tanár azt a megoldást választja, hogy könnyít a feladatokon, akkor a tantervben előírt követelmények teljesítése kerül veszélybe. Emellett a középréteghez tartozó szülők is – jogosan – azt várják el az iskolától, hogy a tantervben foglaltak maradéktalan teljesítése megtörténjen. A tehetséggondozás szintén veszélybe kerülhet. A pedagógusok hagyományos tanítási technikákat alkalmazva nem képesek egyazon időben megoldani a tanulásban lemaradtak, az alulteljesítők és a tehetségek hatékony kezelését.

Éppen ezért van szükség az iskolai és az osztálytermi munka sokszínűségére, mert a jelenlegi tananyag és tanítás sok tekintetben figyelmen kívül hagyja az osztályban a leszakadókat vagy a tehetségeseket, és leginkább az átlagos képességű tanulóknak szól. Olyan elsajátítandó ismereteket is fel kell kínálni, amelyek a feladatok sokféleségét teszik lehetővé, biztosítják a leszakadók felzárkóztatását, a tehetségek gondozását, színes, életszerű, több oldalról megközelíthető, kreatív gondolkodásra készítetnek és a legfontosabb, hogy minden tanulót sikerélményhez juttatnak.

Az a tapasztalat, hogy a tanárok néhány tanulót minden feladat elvégzésére alkalmasnak tartanak, egyes tanulókról pedig éppen az ellenkezőjét feltételezik. Ha ezen a téren a pedagógusok szemléletében változás következik be, akkor máris lépések történnek az esélyegyenlőség megteremtésére, a leszakadók felzárkóztatására, az alulteljesítő tehetségek gondozására, és elkerülhetővé válik, hogy csak néhány tanulót tartanak alkalmasnak a feladatok (kiváló) elvégzésére. A legnagyobb problémát az jelenti, hogy ha egy tanuló az órai munkában kevésbé vesz részt, akkor a tananyag elsajátítása is alacsonyabb szintű lesz, kü-

lönösen azoknál a feladatoknál, ahol magasabb gondolkodási képességre van szükség, amire egyébként a gyermek képes lenne. A Komplex Instrukciós Program azonban kiküszöböli ezt a hiányosságot, és a csoport nagyobb arányú kiegyenlítetttségét eredményezi.

A heterogén csoport jellemzői

A pedagógusoknak problémát jelent, hogy a legjobb szervezés mellett is nehéz a megfelelő színvonalat differenciálás nélkül tartani az osztálytermekben, hiszen a csoporton belül mindig vannak olyan tanulók, akik szárnyalni szeretnének, de vannak olyanok is, akiknek a feladatok megértéséhez külön magyarázatra van szükségük. A jól szervezett csoportmunka során a tanulók egy olyan heterogén összetételű munkacsoport tagjai, ahol vannak olyanok, akik a feladatokat alkalmazás szintjén hajtják végre, és olyanok is, akik gondolkodva, új megoldásokat keresve, magas szinten teljesítenek.

A csoportmunka eredményességét a gyermekek közötti együttműködés és a tudásanyag elsajátításának szintje jelzi. Mindkettő egyaránt fontos mind az egyén, mind a csoport számára. Ez a munkaszervezés természetesnek tartja, hogy a tanulók egymástól segítséget kérjenek, és egymásnak segítséget adjanak. Az együttműködés túllép a hagyományos értelemben vett interakciónál, amelyhez azonban szükség van a tanulásban lemaradt vagy alulteljesítő tanuló magáról alkotott, negatív véleményének megváltoztatására, és arra is, hogy társainak a vele szemben fennálló előítélete megszűnjön.

A pedagógus feladata, hogy minél szorosabb együttműködésre és maximális teljesítményre ösztönözze a tanulókat, a gyermekekben ki kell alakítania az egyéni és a csoport fejlődéséhez szükséges ismeretszerzési eljárásokat, és azon kell munkálkodnia, hogy mind a csoport egészét, mind a csoport tagjait egyenként ellássa munkával a foglalkozás alatt. Jó alkalom adódik a tanulók teljesítményének nyomon követésére akkor, amikor a csoport több „nyitott végű” feladaton dolgozik, amely nyitottvégűség minden esetben azt jelenti, hogy nem csak egyetlen jó megoldása van a feladatnak.

Természetesen kezdetben a csoportmunka nem minden tanuló egyéniségének megfelelő tanulási forma. A tanév elején a pedagógus feladata a csoportmunka szabályainak, követelményeinek kialakítása, és a tanulók ilyen irányú igényének erősítése, kifejesztése. Erőfeszítést kíván a tanulóktól és a tanártól egyaránt az új szabályok elsajátítása, biztonságos alkalmazása és alkalmazásuk előnyeinek felismerése.

A feladatokat úgy állítják össze, hogy mindenkinek alkalma legyen képességeinek kibontakoztatására, a csoportmunkában való aktív részvételre: ezért az alkalmazott módszer középpontjában, a pedagógus szervezőmunkájának ered-

ményeképpen, az egyenlő munkavégzés elve áll. A foglalkozás során az eltérő képességet megmozgató feladatok azt eredményezik, hogy az osztályrangsor alján elhelyezkedő, az alulteljesítő, a tehetséges és a sajátos nevelési igényű tanulók is tevékenyen vesznek részt az órai munkában.

A tehetséges gyermekek helye a tudásban heterogén tanulói csoportban

A komplex instrukciós óra szerint összeállított feladatok minden tanuló számára, beleértve a tehetségeket is, kihívást jelentenek. A csoportmunka elveinek és módszereinek érvényesítése és betartása érdekében a gyermekek – a tehetségesek is – tudják, hogy minden tanuló segítségére szükség van a feladatok időben történő megoldásához, a sikeres munkavégzéshez.

A feladatok sikeres teljesítése minden tanulótól megkívánja képességei mobilizálását, amelynek során az alulteljesítő vagy tehetséges tanulóknak is alkalom lehet tehetségük megmutatására. Sok feladat vizuális, térbeli tájékozódási képességet, kézügyességet kíván, amely kihívást jelenthet az egyébként írásban, olvasásban, számolásban kiváló tanulók számára is. Mégis, a jobb tanulóknak legtöbbször azt a legnehezebb megtanulniuk, hogy a tanár igényének kielégítése mellett társaik munkájára is figyelmet fordítsanak. Ez az oka annak, hogy a program szabályai, normái között az együttműködésen alapuló társas tanulás egyik előmozdítója, a segítségadási kötelezettség is szerepel.

Néhány szülő attól tart, hogy a gyengébb tanulmányi eredményt felmutató gyermekek gyakoribb szerephez jutása csökkentheti saját gyermekük órai munkában való részvételét, teljesítményét. A Komplex Instrukciós Programban azonban ettől nem kell tartani, mivel a feladatok mindenkinek szólnak, lehetővé téve az eltérő képességű gyermek aktív részvételét a munkában. A tehetséges tanulók invenciózusabb kezdeményezései, sokoldalúbb érdeklődése, intenzívebb tanulási motiváltsága – a csoporttörténések belső dinamikája következtében – a tanulásban lemaradtakra éppen úgy, mint a tehetségesekre, serkentőleg hatnak. A kiválóságot nem valamiféle kiváltságként, hanem a gyengébbekkel való törődés, együttműködés kötelezettségeként kell értelmezni, amely a kooperatív ismeretsajátítás egyik segítője.

A Komplex Instrukciós Program szerint szervezett tanítási órákon a heterogén csoportban dolgozó jó képességű, tehetséges gyermekek számára a fejlődés útját a kihívást jelentő csoportmunka, valamint a differenciált, személyre szabott egyéni feladatok jelentik.

6. A TANULÓK SZEMÉLYRE SZABOTT DIFFERENCIÁLÁSÁNAK LEHETSÉGES MÓDJAI

Ma az egyik legnagyobb kihívást az jelenti a pedagógusok számára, hogyan szervezzék meg az oktatást a tudásban heterogén tanulói csoportokban, hogyan igazítsák hozzá azt a gyermekek egyre változó igényeihez, és hogyan farragják le az egyéni teljesítményeket jelentősen befolyásoló, a szociális hátrányból adódó lemaradásokat. A pedagógusoknak fel kell ismerniük, hogy a személyre szabott oktatás, a differenciálás, hatékony módja az egyéni teljesítmények kibontakoztatásának, amelyhez az szükséges, hogy a tanítás és tanulás középpontjában a tanulók álljanak. Alkalmazott differenciálási technikáik célja, hogy motiválják a gyermekeket az ismeretsajátításra, bevonva őket a képességeiknek leginkább megfelelő tevékenységekbe. A személyre szabott oktatással a pedagógusok a tanulási kedv növelésére, az egyéni érdeklődés kielégítésére törekszenek. Vannak, akiknek a hagyományos, frontális oktatás a megfelelő, mások a csoportmunkában jeleskednek, de vannak olyanok is, akik az egyéni fejlesztés, differenciálás segítségével teljesítenek a legjobban. Amellett érvelünk, hogy a sikeres ismeretsajátításnak nincs egyetlen és kizárólagos módja. A gyermekek eltérő ismeretsajátítási technikákat igényelnek, amely igények kielégítése egyéni sikerük záloga.

Személyre szabott differenciálás

A hejőkeresztúri iskola nagy hangsúlyt fektet a tanulók egyéni szükségleteinek kielégítésére, a személyre szabott fejlesztésre, amelyet a tanulói összetételhez igazítva változatos formában valósítanak meg a pedagógusok. Az alkalmazott módszerek között találhatóak az integrációs mátrixban ötvözött Gardner-féle intelligenciák és a Bloom-féle taxonómia gondolatiságának a követése, valamint a Komplex Instrukciós Program részeként az egyéni képességekhez mért, differenciált, személyre szabott feladatok megjelölése. A következőkben a Gardner-féle intelligenciák és a Bloom-féle taxonómia gondolatiságára épülő differenciálási technika alkalmazásának a bemutatására vállalkozunk.

Integrációs mátrix

Gondoljunk egy osztályteremre, ahol 25 gyermek ül, mindegyik eltérő képességgel és ismeretsajátítás-technika-igénnyel! Hogyan lehetséges minden tanuló részére megszervezni úgy a tanítási órát, hogy az mindenki számára motíváló erővel bírjon?

Mindannyian tudjuk, hogy egy frontális osztálymunka nem alkalmas minden gyermek megszólítására: vagy a legtehetségesebbeket, vagy az alulteljesítőket, a tanulásban lemaradtakat, esetleg az átlagos képességűeket célozza meg. Megoldásnak tűnhet, ha a pedagógus az egyéni differenciálás céljából mindenkinek külön feladatot kínál fel tehetségéhez, tudásszintjéhez mérten, amely rögtön felveti azt a gondolatot is, hogy ez szinte kivitelezhetetlen. Például egy matematikaórán a 25 gyermek részére legalább 100–150 feladatot kellene összeállítani, hiszen minimum négyet-ötöt mindenkinek illik megoldania. Bár pedagógusaink olykor ezt a megoldást választják, nem gyakran teszik, mivel az előkészület és a kivitelezés rengeteg energiát kíván tőlük. A pedagógus nem lehet egyszerre ott minden gyermeknél, hogy felügyelje a megoldás menetét, hogy reagáljon a felmerült kérdésekre, és azonnali segítséget nyújtson. A megoldást az alábbi differenciálási technikák alkalmazásában látjuk:

- Gardner-féle intelligencia szerinti óraszervezés, ahol a tudás eltérő szintjén állva, érdeklődési terület szerinti homogén csoportokban tevékenykednek a gyermekek (3. melléklet).
- Bloom-féle taxonómia szerinti óraszervezés, ahol a tudás fejlődési szintjei szerint készítünk feladatokat a tanulók számára, a személyiségfejlesztés kognitív-értelmi területeire koncentrálva.
- Integrációs mátrix szerinti feladatmegjelölés, amelynek során a Gardner-féle intelligenciák és a gondolkodási szinteknek megfelelő feladatok egyidejűségét alkalmazzuk (4. melléklet).
- A Komplex Instrukciós Program szerinti óraszervezés, nyitott végű csoportmunkára épülő differenciált egyéni feladatok kijelölésével.

Gardner-féle intelligencia szerinti óraszervezés

Ahhoz, hogy az osztályban mindenkit megfelelő módon motiváljunk, szükség van annak ismeretére, hogy melyik gyermeknek mi az érdeklődési területe. Ennek kiderítéséhez a Gardner-féle intelligenciatesztet használjuk (2. melléklet). A kérdések nyolc érdeklődési (intelligencia) terület köré csoportosulnak: nyelvi-verbális, logikai-matematikai, térbeli, testi-mozgásos, zenei, interperszonális, intraperszonális, természeti. A mérőlap a gyermekek nyelvezetéhez igazított, amelynek kitöltése után iránymutatást kapunk arra vonatkozóan, hogy az egyes tantárgyakon belül milyen feladatokat jelöljük ki a gyermekek érdeklődési körének megfelelően. Jó iránymutatást kapunk például arra vonatkozóan, hogy amennyiben egy tanuló matematikai intelligenciával rendelkezik, milyen feladatokon keresztül tehetjük számára élvezetessé az irodalom- vagy az angolórát. Ugyanez érvényesül más tantárgyak esetében is. Egy-egy intelligenciaterület nem kizárólagos érvényességű. A gyermekek többsége kevert intelligenciával

rendelkezik, amely azt is jelenti, hogy a tanítási órán többféle feladattípus is motiváló lehet egy-egy tanuló számára (2. melléklet).

A következőkben egy negyedik osztályosoknak készült olvasásóratervet⁷ mutatunk be, amely a Gardner-féle intelligenciák közül hat tényező figyelembevételével készült. A 45 perces óra a *mesék* témakörben *A kiskakas gyémánt félkrajcárja* feldolgozását tűzi ki célul. A pedagógus 20 percben határozta meg az eltérő intelligenciacsoportokban dolgozó gyermekek munkaidejét, amelyet ugyanennyi időintervallumra tervezett csoportmunka-bemutató/beszámoló követ. Az óra keretét a hasonló című rajzfilm egy részletének a bemutatása, a ráhangolás és zárásként a tanulói csoportok teljesítményének az értékelése adja.

Az óra az erre a célra kialakított többszörös intelligencia-teremben (TI-terem) zajlik, ahol a különböző intelligencia-típusoknak megfelelően tanulói sarkokat, boksztokat alakítottunk ki. A „nyelvi sarokban” szótárak, lexikonok, nyelvi, nyelvtani és irodalmi segédletek találhatóak egy polcon. A térbeli intelligenciájúaknak rajzasztalok és rajzeszközök állnak a rendelkezésükre. Az örökmozgóknak óriás babzsákok, bábok, mozgáshoz szükséges eszközök használata engedélyezett. A másik sarokban internetelérhetőségű számítógépek, míg a harmadikban magnó, CD-k, DVD-k találhatóak. Ez utóbbiak arra ösztönzik a gyermekeket, hogy akik a zenét szeretik, azok zeneszámok között kutathatnak vagy akár énekelhetnek is. Az intraperszonális erősségű tanuló felvételeket készíthet egy kamerával, vagy fényképezőgéppel fotózhat. A „matematikusok” számológépeket, vonalzokat, síkidomokat stb. használhatnak. Az egyes kis csoportok zavartalan munkáját a paravánokkal való térhatárolás biztosítja.

Feladatok⁸:

1. Nyelvi alkalmazás

Szerkesszettek egy többnyelvű képes szótárt a mese jellegzetes szókészletéből (angol, német, tájnyelvi, szleng, új keletű stb.)!

2. Vizuális alkalmazás

Készítsetek különböző technikákkal háttérvázlatokat a mese egy-egy jelenetéhez!

3. Interperszonális, testi elemzés

Bábok segítségével készíttetek interjúkat a császárral, a gazdasszonnyal és a kiskakassal, miután kiürült a kincseskamra, különös tekintettel arra, hogyan élük meg a szereplők az anyagi helyzetük megváltozását!

⁷ Intézmény: Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola.

⁸ Részlet az óratervből. Készítette: Tóth Józsefné magyar–könyvtár–dráma–földrajz szakos tanár.

4. Intrapersonális összegzés

Készíts felvételeket a csoportok munkájáról, és az általad választott technika alkalmazásával mutasd be a felkészülésüket!

5. Zenei alkalmazás, elemzés

*Keressetek a mese bábelőadásának egyes jeleneteihez aláfestő zenéket!
vagy*

Alkossátok meg a kiskakas nótáját! Vegyétek figyelembe helyzetét, vágyait, elszántságát stb.! Adjátok elő!

6. Matematikai–logikai – térbeli elemzés

Képzeljétek el, hogy az elmúlt egy hónapban hogyan változott a császár kincstárában levő vagyon! Készítsetek erről táblázatot, majd ábrázoljátok grafikonon úgy, hogy a mese kulcsfontosságú eseményei jól láthatók legyenek!

Tegyetek fel kérdéseket a grafikonotok alapján! Alkossatok véleményt az eseményekről a grafikonotok alapján!

Ennek a differenciálási módnak nagy előnye, hogy a gyermekek érdeklődéséhez mértek a feladatok. Bár egy-egy csoportban a tudás eltérő szintjén állnak a tanulók, az érdeklődési terület, intelligencia összeköti őket, és ennek következményeként kiválóan teljesítenek.

A Bloom-féle taxonómia helye a differenciálásban

Tudjuk, hogy a gyermekek ismeretei eltérő szinten állnak. Vannak, akik gyengébben, vannak, akik jobban teljesítenek. A kérdés számunkra az, hogy mit jelent a „gyenge” és mit jelent a „jó” teljesítmény. Ebben a tekintetben Bloom taxonómiája ad kiváló útmutatást számunkra. Szerinte az ismeretek elsajátítása, azok alkalmazása több szinten megy végbe, nevezetesen az *ismeret szintjétől* – amelyben fontos szerepet játszik az emlékezés, felismerés, fogalmak, szabályok, elméletek rendszere stb. – az *értékelés szintjéig*, amely utóbbi birtokában a tanuló képes a különböző nézetek összevetésére, az elemzésre, az önálló véleményalkotásra és ítékezésre. A két szint között vannak még egymásra épülő, egymást feltételező fokozatok.

Megértés szintjén áll a tanuló, ha képes az összefüggések értelmezésére, azok saját szavakkal történő leírására. Az *alkalmazás szintje* fejlettebb gondolkodást feltételez az előbbinél. Birtokában a gyermek képes a probléma felismerésére, a megoldás keresésére és azok végrehajtására. *Analízis szintjén* az elemző gondolkodáson kívül magyarázatok adására is képes a tanuló, vagyis tudásának össze-

hasonlító és értékelő részei is vannak. Amennyiben a gyermek képes meglévő ismereteinek a birtokában új eredmény létrehozására is, úgy elérte az utolsó előtti, vagyis a *szintézis szintjét*. A szintek egymásra épülnek, lépcsőfokot kihagyni nem lehet, minden következő szint az előző függvénye. A gyermek tudásszintjét a fent említett szintek összessége adja. A következőkben hat gyermek egyéni differenciálását célzó, a Bloom-féle taxonómia figyelembevételével készült feladatsort mutatunk be (3. melléklet).

Évfolyam: 3. osztály

Tantárgy: Környezetismeret

Tananyag: A zöldterületek élővilága, összefoglalás

Az óra típusa: Összefoglaló/rendszerező

Az óra célja: A tanultak összefoglalása, rendszerezése

TUDÁS	MEGÉRTÉS	ALKALMAZÁS	ELEMZÉS	ÉRTÉKELÉS	SZINTÉZIS
Milyen más, népi elnevezései vannak a veteménybabnak?	Mondj el egy olyan mesét, amiben nagy szerepe van a babnak! (Az égig érő paszuly)	Tarts kiselőadást arról, hogy milyen csoportokba sorolhatjuk a növényeket! (Illusztráció: 3 szókártya: FA, CSERJE, LÁGY SZÁRÚ)	Tarts megbeszélést a környezetvédelem témakörében! Mik veszélyeztetik a növényeket, és hogyan védhetjük őket?	Értékelj és vezess le egy vitát arról, hogy miért kell vagy veszélyes a rovarirtás! (Érvek pró és kontra.)	Készíts képzeletbeli interjút egy erdőben élő és egy városba szorult mókussal!

A fenti feladatok az ismeretek egyes szintjeinek figyelembevételével (Bloom-féle taxonómia), de az eltérő intelligenciaterületek figyelembevétele nélkül (Gardner-féle intelligencia) készültek.

Integrációs mátrix mint a Gardner-féle elmélet és a Bloom-féle taxonómia ötvözője

Az integrációs mátrix a gyermekek érdeklődésének, intelligenciájának, tudásának figyelembevételére, összekapcsolására alkalmas táblázat, amelyben akár egy tanítási órán minden tanulót elhelyezhetünk a pillanatnyi teljesítményének megfelelő helyen. A tanulók ismeret-elsajátításuknak megfelelően egyre feljebb haladhatnak, ami gondolkodásuk fejlődését mutatja számunkra.

Az alábbiakban egy, az integrációs mátrix tartalmi egységeinek megfelelő, egy kisebb (13 fő) tanulói csoport részére készített óravázlatot mutatunk be. A mátrix alkalmazásával a tanítási órán lehetőség adódik akár az osztály összes tanulójának egyazon időben történő differenciálására is.

Tantárgy: Környezetismeret 1. osztály*Tananyag:* Fák, bokrok lakói

Intelligencia-típusok	Tudás szintje	Megértés szintje	Alkalmazás szintje	Elemzés szintje	Értékelés szintje	Szintézis szintje
Vizuális	Színezd ki a képek közül azokat, akik a fák, bokrok közelében élnek!				Nagyságuk szerint növekvő sorrendben rajzold le a fák, bokrok lakóit és azok táplálékait!	Rajzold két halmazt! Legyen közös része is. Az egyikbe a fák, a másikba a bokrok lakóit rajzold! A halmazon kívülre is rajzold állatot!
Logikai				Hasonlítsd össze a tücskök–hangyák és a mókusok – cinkék lakóhelyét, nagyságuk szerint, a család nagysága és az élelem szerint!	Válassz ki egy olyan élőlényt, amely fán él, és egy olyat, amely a bokrokon, vagy bokor tövében! Indokold meg, hogy miért fontos, miért kedvező számára az a lakóhely!	
Verbális		Helyezd az állatok szókártyáit a megfelelő helyre a fa és bokor képén!				Egy állatkert igazgatója vagy, és a gyermekeket vezesd végig a rovarházon, a madárházon! Mutasd be nekik a fák, bokrok lakóit!

Intelligencia-típusok	Tudás szintje	Megértés szintje	Alkalmazás szintje	Elemzés szintje	Értékelés szintje	Szintézis szintje
Testi			Formázz meg állóképben néhány állatot, amely a fán él, és néhányat, amely a bokrokon, vagy azok tövében. (Az állóképet érintéssel mi, szemlélők majd elindítjuk, és kérdéseket feltéve megpróbáljuk kitalálni, hogy melyik állat volt az. Csak olyan kérdést lehet feltenni, amire nem lehet igennel vagy nemmel válaszolni! Pl.: Mit eszel?)			
Zenei	Gyűjtsd össze azoknak az állatoknak a nevét, akikről tudsz egy éneket!					Írj(atok) egy dalt egy fán, vagy bokron lévő állatról! Legyen benne valamilyen fontos dolog, amit arról az állatról tudsz!
Interperszonális			Keressetek még olyan állatokat az említetteken kívül, akik a fák és bokrok közelében laknak!			Játsszátok el a tücsök és a hangya történetének nyári epizódját! Mit tesz a tücsök, mit a hangya?

Intelligencia-típusok	Tudás szintje	Megértés szintje	Alkalmazás szintje	Elemzés szintje	Értékelés szintje	Szintézis szintje
Intrapersonális				Csoportosítsd az állatokat aszerint, hogy hol laknak! Készíts halmazokat! Kik azok, akik mindkét növénnyajtán megtalálhatók?		

Mindennapi munkánk célja a gyermekek motiválása a meglévő képességeiket megmozgató, fejlesztő feladatokon keresztül. Oktatásunk egyik fontos alapelve, hogy minden gyermek számára biztosított legyen a magas színvonalú képzés, amelynek alapja a kiváló elméleti és gyakorlati ismeretekkel rendelkező pedagógusok munkája. Iskolánk tanulói heterogenitásának a növekedése egyre színesebb, magasabb szintű módszertani ismereteket kíván, amely arra készítet minket, hogy maximális teljesítményt nyújtva szervezzük meg a tanítási órákat.

Mivel elvárásként jelenik meg a szociális és kulturális sokszínűség kezelése, pedagógusainknak elkötelezettséget kell mutatniuk a társadalmi integráció mellett, osztálytermi munkájuk során képesnek kell lenniük kezelni a tanulói sokszínűséget, és igazodniuk kell a tanulók egyéni igényeihez. Tudniuk kell, hogyan biztosítsák a tanulók egyenjogúságát az osztálytermen belül, a tananyaghoz való egyenrangú hozzáférést, ezzel járulva hozzá a szűkebb demokratikus társadalom építéséhez.

7. A KOOPERATÍV MUNKA ELŐNYE

A kooperatív tanulási eljárás több lehetőséget ad a tanulók számára tudásuk gyarapítására, mint a hagyományos tanítási forma. A mérések azt támasztják alá (Cohen 1994), hogy a csoportmunkában dolgozók több mint 60%-ánál tanulmányi előrehaladás mutatható ki. Azoknak a tanulóknak azonban, akik egyedül dolgoznak, versenybe kell szállniuk társaikkal, hogy elismerést, dicséretet szerezzenek. Azt is tudjuk ellenben, hogy az ilyen típusú munkaszervezésben csak kevesek lehetnek nyertesek. A kooperatív munka során azonban több nyertes lehet, mert a sikerből mindenki részesülhet. Jellemző, hogy az alulteljesítő tanulók nagyobb erőfeszítést tesznek, hogy megfeleljenek a magasabb teljesítményt felmutató társaikkal.

A kooperatív tanulás lehetőséget ad mind a különböző szociális viselkedésformák, mind a kognitív képességek fejlesztésére. A gyermekek megtanulják a kockázatvállalást, és dicséretet kapnak munkájukért, az együttműködésért. Lehetőségük adódik a dolgok más nézőpontból történő megközelítésére, amely nem lenne lehetséges, ha egyedül dolgoznának. Ez a jutalom az, ami a tanulás és az iskola elfogadására készíti a gyermekeket. A gyermekek különböző képességbeli tulajdonsággal, kulturális háttérrel, indíttatással és személyes tulajdonsággal rendelkeznek egy csoporton belül. Ez a különbség ösztönzi őket arra, hogy megoldják a konfliktusokat és együtt dolgozzanak. A szociális együttműködés fejleszti a kommunikációs készséget, amely végső soron a társadalom működésének egyik szükséges eleme. A nagyvállalatoknál már ismerik a csoportban végzett munka hatékonyságát. Az iskoláknak fel kell készíteniük a gyermekeket erre, a munkaerőpiac által támasztott követelményre.

A kooperatív tanulásban a tanár munkája meghatározó. A pedagógusnak ismernie kell tanítványait, hisz a csoportalakítás nehéz feladat, amit körültekintően kell végezni. Figyelembe kell venni az eltérő tanulási képességeket, a tanulók kulturális hátterét, személyi tulajdonságaikat, sőt olykor még a tanuló nemét is. A kooperatív tanulás gondosabb előkészületet igényel, mint a hagyományos órai munka. A tanár feladata nem az irányítás, hanem a munka szervezése, segítése. Az a tanár, aki jártas a kooperatív munka szervezésében, tanítja a gyermekeket és képzí önmagát. Az egymás segítségére utalt csoporttagok egymástól tanulnak, miközben megtanulják, hogy kevesebb segítséget várjanak a pedagógustól.

8. OSZTÁLYRANGSOR

Az osztályrangsor kialakítását több tényező befolyásolhatja. Ilyen például a tudás, az anyagi helyzet, az erő, a külső megjelenés, vagy az etnikai hovatartozás. Ezek a tulajdonságok egyeseket magasabb, másokat alacsonyabb státusba helyeznek. Nagy József (1996, 101. o.) szerint hierarchikus egyensúly esetén a rangsorban lejjebb elhelyezkedők elfogadják a fennálló rangsort, kiszolgálják a náluk fentebb elhelyezkedőket, míg az ellentétes réteg elismerést és engedelmességet vár el. Az egyensúlyban változás következik be abban a pillanatban, amikor az alacsonyabb státusúak reményt látnak a rangsor megváltoztatására. A rangsorképzési hajlam igen nagy energiákat képes mozgósítani, ami az egyén, a közösség és végső soron a társadalom fejlődésének egyik fontos motorja, és amely rangsorképzési hajlamot nem korlátozni, hanem szocializálni kell. Ennek a rangsorképzésnek az alapja pedig a speciális kompetencia, mert a rangsorban mindenkinek megadatik az előbbre jutás lehetősége eredményei és teljesítménye alapján.

Buzás László szerint (1980) a hierarchia élén azok a tanulók állnak, akikkel nagy lehetőség van az interakcióra, amely a tanuló társas és intellektuális vonásainak fejlettségével függ össze. A magas státust élvezők nagymértékben kifejezik a csoport értékeit. Általános tapasztalat, hogy minél inkább megfelel a tanuló a közösségi igényeknek, annál feljebb helyezkedik el a rangsorban. A szociometriai státust jelentősen befolyásolja, hogy az osztály normáit hogyan fogadja el egy tanuló.

A heterogén összetételű, hierarchikusan rétegzett iskolai osztályokban a tanulók eltérő tudásszintjének kiegyenlítése fontos feladata a pedagógusoknak. A cél elérése megkívánja azoknak a hatásoknak a vizsgálatát, amelyek ezt a szintbeli eltérést előidézik, és az okok feltárása maga után vonja az egyenlőtlenség felszámolására való törekvést is.

Az iskola tanulói populációja nem egységes, ami nemcsak a tanulmányi teljesítmény, hanem a már említett neveltetési szint (szociális, etnikai, nevelési hatásrendszer) miatt is kialakul. Mivel a társadalmi háttér befolyással van a tanulmányi előmenetelre, a különböző társadalmi rétegből érkező gyermekek között mind kulturáltsági, mind tudásszintben eltérés mutatkozik. Az alsóbb rétegből érkezők tanulmányi eredménye konzekvensen rosszabb.

A Komplex Instrukciós Program olyan tanulási program, amely által lehetőség nyílik az osztályrangsor megváltoztatására, mivel a képességek kibontakoztatását célzó eljárás csökkenti a családi háttérből adódó lemaradásokat, és a helyesen szervezett csoportmunka nagyban hozzájárul az esélyegyenlőség megteremtéséhez.

Ha a program a kiegyenlítettségre való törekvés egyik eszköze, akkor először tisztázni kell, hogy mit jelent az osztályon belüli kiegyenlítettség.

Az osztályok kiegyenlítettsége többé-kevésbé minden esetben megvalósul. Ha egyöntetűségről beszélünk, akkor arra gondolunk, hogy a tanulók egy meghatározott követelményszintnek mindannyian eleget tesznek. A valóságban persze ez nem így van, sőt ma inkább ennek ellenkezőjét tapasztaljuk, vagyis a különbségek egyre nőnek a tanulók között, amely eltérés abból adódik, hogy a gyermekek nem tudnak lépést tartani az új követelményekkel. Ha figyelembe vesszük hazánkban a demográfiai változást, az iskolába kerülők családi hátterét, akkor a probléma máris a figyelem középpontjába kerül. Egyre több az olyan tanuló, akinek nem felel meg a hagyományos tanítási módszer, és a számára magas szintű követelményt – bizonyos okok miatt – nem tudja teljesíteni. Várnagy Elemér (2000, 35. o.) hívja fel a figyelmet arra, hogy „a környezeti és társadalmi okokból nehezebben alkalmazkodó tanulók rendszerint normálisan fejlettek, csak nem érték el a megismerő tevékenységnek azt a szintjét, amelyet az iskolai nevelés-oktatás feltételez”. Úgy véli, hogy ezen tanulói csoport esetében olyan módon kell felszínre kell hozni a szunnyadó képességeket, hogy az átlagos teljesítményt felmutató vagy jó képességű, tehetséges tanulók számára továbbra is biztosított legyen a tudásbeli fejlődés minden tanórai foglalkozáson.

Ezzel szemben a gyengébb tanulókból álló csoport tagjai, amelyet nagy részben hátrányos helyzetű gyermekek alkotnak, gyakran nem tudják követni az órai eseményeket, ezért nekik esélyt kell adni a lépéstartásra, felzárkózásra, a leszakadás elkerülésére.

Az iskolákra ma a hátrányos helyzetű tanulók arányának és ezzel párhuzamosan a nyelvi kifejezőképességgel küszködők számának emelkedése a jellemző, amely az osztályon belüli heterogenitást még inkább előidéz. A gyermekeknek a családi háttérből adódó kulturáltsága, fogalmi kifejezőképessége eltérő, és ez is hozzájárul az osztályon belüli jelentős differenciáltsághoz. Ez a hátrány akkor válik előnnyé, ha a pedagógus az osztályon belül a különböző kultúrák pozitív egymásra hatását elő tudja segíteni.

Bábosik István (2000) úgy véli, hogy az iskolai kirekesztéstől szenvedők első csoportja az iskolai tevékenységrendszerben betöltött szerepük szerint kategorizált csoport, amely a tanulmányi, önkormányzati, önkiszolgáló és kulturális feladatrendszerrel kapcsolatban nem álló, megbízással, tisztséggel nem rendelkező tanulókat foglalja magában. A következő csoportot a családi szerkezeti háttér alapján jelöli meg. Ezek a tanulók sérült szerkezetű családban nevelt gyermekek. A család értékközvetítő sajátosságai szerinti csoportot a gyermekkel nem törődő családban, az erkölcsileg kifogásolható életvitelű, a kulturális szempontból igénytelen, a szabadjára engedő, a túlzottan büntető és testi fenýi-

tést alkalmazó, az elkényeztető, a munkát nem végeztető és az iskolával szemben álló családban nevelt gyermekek alkotják. Figyelemre méltó csoport a tanulmányi teljesítőképeség alapján történő besorolás szerint az alacsony teljesítőképeségű, a valamely speciális képességükben elmaradt fejlettségi szintű és az egyetlen területen sem kimagasló teljesítményű tanulók köre. És végül a társadalmi helyzetük szerinti besorolás alapján valamely társadalmi kisebbséghez, illetve agyagilag számottevően hátrányos helyzetben lévő réteghez tartozó tanulók csoportja is iskolai hátrányt szenved.

A besorolás azt mutatja, hogy a tanulók jelentősebb tömegeit fenyegeti a kirekesztődés mint iskolai ártalom, ha érvényesülését tudatos pedagógiai beavatkozásokkal nem akadályozzák meg. Az alacsonyabb iskolázottsággal rendelkező szülők gyermekei gyengébb teljesítményt nyújtanak, mint azok, akiknek a szülei magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. Az általános iskolákban a ma használatos tanterv nagyban hozzájárul a tanulók közötti különbség előidézéséhez, erősítéséhez. A társadalom középrétegeiből érkező gyermekek számára a jelenlegi tanterv sokkal alkalmasabb az ismeret-elsajátításra, mint azoknak, akik az alsóbb társadalmi rétegekből érkeznek. A jelenleg meglévő tantervek ugyanis feltételezik azoknak a képességeknek a meglétét, amelyek a tananyag-elsajátítás kiinduló követelményei, és ezzel figyelmen kívül hagyják az alsóbb társadalmi rétegből érkező gyermekekben szunnyadó képességeket. A probléma akkor jelentkezik, amikor mintegy előítéletet alkotva, elfogadják lemaradásukat, és nem tesznek kellő erőfeszítést kiküszöbölésükre. Velük szemben „kialakulnak azok a preferált tanulói rétegek, amelyek folyamatosan feladatokhoz jutnak, mintegy birtokolják a tevékenység lehetőségének monopóliumát, míg más rétegek a feladatrendszer elosztásának során folytonosan háttérbe szorulnak, mellőzötté válnak” – erősíti meg a fentieket Bábosik István (2000, 12. o.). A hátrányos helyzetű gyermekek lemaradásának gyakori oka, hogy a pedagógusok olyan eszközöket alkalmaznak, amelyek szándékaik ellenére sem vezetnek hátrányaik felszámolásához, sőt, olykor növelik vagy tartóztatják azokat.

A csoportmunka egyik jellemzője, hogy a tanulók közös cél, munka érdekében együtt dolgoznak, amelynek során a csoport minden tagja felelősséggel tartozik a csoport munkájáért. De nem minden csoport tud együttműködni. Azért, mert csoportokat alakítunk, és egy osztályteremben helyezük el őket, nem jelenti azt, hogy csoportmunkáról beszélünk. Ahhoz, hogy együtt-tanulásról beszéljünk, az alábbi elemeknek teljesülnie kell.

A közös cél elérése érdekében történő munka közben a csoportmunkához szükség van a tagok között létrejött kölcsönös függőségre, hiszen ha az egyik csoporttag nem teljesíti a feladatát, az egész csoport munkája veszélybe kerül.

A csoport tagjai között létrejött közvetlen kapcsolat is elengedhetetlen, mivel a siker záloga az egymás becsülése, ösztönzése, támogatása vagy segítése. Egyéni elszámoltathatóság értelmében minden csoporttagnak számot kell adnia végzett munkájáról, hogy hiányosság esetén elkerülhetlenné váljon a csoport másik tagjának a hibáztatása.

A vezetői készség, döntésképeség erősítése a csoportmunka alkalmazása során kitűnően fejleszthető, amely tulajdonságok segítik a közös munka elvégzését.

A csoportban észlelhető folyamatok lehetőséget adnak a tanulóknak és a tanárnak a csoporton belül észlelt problémák megoldására. Lehetőség van arra, hogy véleményt nyilvánítsanak mindazokról a folyamatokról, amelyek a csoport számára előnyösek, illetve előnytelenek, amely véleménynyilvánítás célja, hogy kiszűrjék a nemkívánatos viselkedési formákat, és örüljenek a csoport elért sikereinek.

9. A KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM ALKALMAZÁSÁNAK INDOKA

A heterogén összetételű diákcsoportokban státusproblémával találjuk szembe magunkat. A tanulók státusát tekintve a szocializáltságban és tudásban heterogén csoportokban olyan helyzet alakul ki, ahol a népszerű diákok aktívabban vesznek részt az órai munkában, és nagyobb hatást gyakorolnak a csoportra, mint a tanulásban alulteljesítő társaik vagy a szociálisan izoláltak.

Gyakran szembesülünk azzal, hogy pár diák uralja a csoportot, vagy éppen ellenkezőleg, pár tanuló teljesen kivonja magát a munka alól. Kutatások támasztják alá (K. Nagy 2012; Cohen 1994), hogy szignifikáns pozitív kapcsolat mutatható ki a tanulók beszélgetése, közös munkája és az ismeretszerzés között. A vizsgálatok eredménye alapján az okosabbnak, népszerűbbnek vélt, magas státusú „jó tanulók” gyakrabban szerepelnek a csoportban, mint a gyengébbnek tartott, a kevésbé népszerű diákok: a Komplex Instrukciós Programmal dolgozó osztályokban folytatott megfigyelések azt mutatják, hogy azok a tanulók, akik jobb tanulmányi eredményt mutatnak fel, és akik az osztályban népszerűbbek – vagyis magasabb státusszal rendelkeznek –, azok többet beszélnek, szerepelnek és dolgoznak a tanítási órán. A szóban történő megnyilvánulás lehetősége és a közös munka gyakoribb tanórai szerepléshez és jobb tanulmányi eredményhez vezet, mivel a jó tanulóknak több lehetőségük adódik arra, hogy az ismeretelsajátítás magasabb fokára lépjenek, mint alulteljesítő vagy szociálisan hátrányos helyzetű társaiknak. Ellentétben ezzel, az alacsony státusú, legtöbbször passzív tanulók lehet, hogy előbbre jutnak, de nem tesznek szert annyi tapasztalatra, mint aktívabb társaik. A Komplex Instrukciós Program alkalmazása során a módszer elveinek megfelelően szervezett csoportmunka lehetőséget ad mindkét státushoz tartozó tanulócsoportnak a gyakoribb órai szereplésre, és ezáltal az ismeretszerzés magasabb szintjére lépésnek, de míg a frontális osztálytanítás jobban kedvez a státusukban fent elhelyezkedő tanulóknak, addig a csoportmunka – bár szintén több lehetőséget nyújt a magas státusú tehetségeseknek – csökkenti a két ellentétes pólus közötti távolságot, és teret enged az alulteljesítő tehetségek kibontakoztatásához.

A programban a tanulók heterogén csoportban dolgoznak. Minden csoportnak státusukban eltérő tanulók a tagjai, vagyis az osztály heterogenitása miatt a csoporton belül heterogén státushelyzet jön létre, amelyet a tanulók jól ismernek, rendelkezésükre áll egymásról az összes státusinformáció, és eldöntik, hogy ki alkalmas egy-egy feladat ellátására. Az együttműködés segítséget nyújt a diákcsoportok heterogenitásának kezelésében. Az együttműködés rendszere normákból, szabályokból tevődik össze, amelyen keresztül a tanár hatalmát átruházhatja a diákokra. A szabályok és szerepek olyan helyzetet te-

remtenek, amelyben a diákok megértik a velük szemben támasztott elvárásokat, és képesek tanári felügyelet nélkül közösen dolgozni. Azok a normák, amelyeket a diákok az együttműködés során sajátítanak el, egész viselkedéssorozatot indítanak el, olyan viselkedést aktiválnak, amely egy szokásos óra keretében nem nyilvánul meg. Ha az együttműködés rendszere megfelelően funkcionál, a tanár feladatainak egy részét maguk a diákok végzik el. A tanulóra bízott feladat a szerep, amelyet a kapott autoritás⁹ biztosít neki ahhoz, hogy elvégezze azt a feladatot, amely máskor a tanáré. Az eredmények azt mutatják, hogy az együttműködés szabályainak bevezetésével sikerül elkerülni azt, hogy egy személy uralja a csoportot, és a szabályoknak köszönhetően mindenki úgy érzi, hogy egy olyan csapatnak a tagja, amelynek munkájához ő is alkotó módon járul hozzá. A szabályok megfelelő kombinációjával és a „kistanár” szerepével, a diákokat felhatalmazzuk arra, hogy ellenőrzést gyakoroljanak egymás viselkedésére.

Az iskolai munka során a tanulók között többfajta rangsor alakul ki. Az egyik rangsor a tudás alapján állítható fel, amelyben az egyént tanulmányi teljesítménye szerint ítélik meg társai. A másik, a szerepek alapján kialakult rangsor ugyanolyan hatással lehet a csoportmunkára, mint a tudás által kialakult státus. Szoros kapcsolat van a státusnövelő „kistanár” szerep alkalmazásának gyakorisága és az ismeretelsajátítás között, mivel ez a szerep ösztönzi leginkább a tanulókat a problémamegoldó gondolkodásra. A „kistanár” szerepben a tanulók vonzóbbnak tűnnek társaik szemében, amely kihat a tanulók iskolai teljesítményére. **A szerepeknek a tanulók közötti kötelező rotációja éppen ezért fontos, mert a státusnövelő „kistanár” szerep egyenlő mértékű birtoklása nem engedi, hogy a hátrányos helyzetű tanulók mellőzötté váljanak és izolálódjanak.** A jól szervezett csoportmunka során az együttműködést gyakorló helyzetek és a szerepek bevezetése megelőzheti azt, hogy az alulteljesítő tanulók kimaradjanak a tevékenységből, vagyis az együttműködésen alapuló módszernek köszönhetően nagyobb az esély arra, hogy mindenki részt vesz a munkában. A szerepeknek tehát a csoportdinamikában nagy jelentősége van.

A tanulók közötti együttműködés, a kooperáció befolyásolja a státuskezelő munka eredményességét. A tanár irányító tevékenységének háttérbe szorulása, a tanulók közötti közvetlen kapcsolat és a szerepek alkalmazása gyakoribbá teszi a diákok közötti interakciót, és növeli a tanulók tanórai teljesítményét. A nyitott végű feladatok megoldása közben alkalmazott szerepek használata segíti, a közvetlen tanári irányítás pedig csökkenti a tanulók közötti együttműködést. Ha a tanár csökkenti direkt irányító tevékenységét, akkor a tanulók kö-

⁹ Autoritás alatt a megosztott hatalmat értjük a tanár és a tanuló között.

zötti önálló, tanártól független munkavégzés fokozódik, miközben a diákok egyre gyakorlottabbá válnak a kijelölt szerep teljesítésére. A program előrehaladásával a kompetenciákkal szembeni elvárások megváltozhatnak. Az alacsony státussal rendelkező, szociokulturálisan hátrányos helyzetű tehetséges diákok is megtanulják, hogy vannak olyan képességek, amelyeknek birtokában lehetőségük adódik a kijelölt feladat sikeres teljesítésére, és észreveszik azt is, hogy a többiek elismerik a csoportmunkában végzett tevékenységüket.

Az elméleti fejtegetés a következő feltevéshez vezet: a csoporttevékenység során a magas státusú tanulók aktívabbak, mint az alacsony státusúak. Amikor nyitott végű feladattal dolgozik a csoport, azok a tanulók, akik jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek, és népszerűbbek a csoporttagok körében, aktívabbak, mint azok, akik népszerűsége alacsony, és gyenge tanulmányi eredménnyel rendelkeznek, vagyis alacsony státusúak. Abban az esetben, amikor a csoportban a hátrányos helyzetű tanulók sikeresen hajtják végre a feladatot, státusukban közelebb kerülhetnek a státusukban magasabb helyet betöltő tanulókhoz, vagyis státushelyzet-közeledés jöhet létre. Ennek az állapotnak az elérését segíti, hogy minden tanuló figyelembe veszi az új státusinformációkat elvárásai megfogalmazásánál. Ez a kombinálóképesség döntő jelentőségű a státusprobléma kezelésében.

A tanulók esetében a státushelyzetet befolyásoló tényezők között tartjuk számon a hátrányos helyzethez tartozást. Mivel a nem hátrányos helyzetű tanulók aktívabbak hátrányos helyzetű társaiknál, ezért feladatvégzés közbeni szóbeli megnyilvánulásuk szignifikánsan magasabb. Az órai munka során a különböző státushoz tartozó tanulók nem egyenlő mértékben vesznek részt a munkában, emiatt a tanulásban való részvételük is egyenlőtlen lesz, ezért feltételezzük, hogy a frontális osztálymunkához képest az alacsonyabb státusú tanulók gyakoribb csoportmunka-szereplési lehetősége csökkenti az eltérő képességű tanulók közötti státuskülönbséget. Ez a különbségcsökkentés, feltételezésünk szerint, a csoporton belüli egyenlőtlenség mérsékléséhez, és bizonyos mértékben a hierarchikus rend megváltoztatásához vezet. Ennek ismeretében a pedagógus célja úgy meghatározni a feladatokat, hogy az osztályban kialakult tanulói rangsor és a szereplés gyakorisága közötti kapcsolatot lazítsák, mivel a hagyományos módszer egyértelműen azt mutatja, hogy azok a tanulók, akik az osztályrangsorban feljebb helyezkednek el, a feladatmegoldások ismertetése során gyakrabban jutnak szerepléshez. Éppen ezért a csoportmunka sikerességének két legfontosabb mutatója az, hogy vajon a csoport hány százaléka járul aktív részvétellel hozzá a közös munkához, illetve az, hogy a pedagógus milyen módszereket alkalmaz a státusproblémák kezelésében.

A magas és az alacsony státus kölcsönös kapcsolatot mutat a hátrányos helyzettel. Ha a tanuló alacsony státusú a tanulásban, akkor ha nem hátrányos hely-

zetű, státusában magasabb helyet foglal el társai között, mintha hátrányos helyzetű lenne. A hátrányos helyzetű vagy szociokulturálisan hátrányos helyzetű tehetséges tanuló szenved a státusproblémától.

A programban a többféle képesség, a szerepek és a szabályok alkalmazása a munkában való részvételt és a tanulók közötti kapcsolat kiépítését segíti, és megakadályozza az alacsony státusú gyermekek kizárását a feladatok megoldásából, vagy az eszközök használatából. Bár a közös munka eredményeként a tanulók közötti kapcsolat és együttműködés javul, ennek ellenére a tanulók között elfoglalt státushelyzet még mindig a csoportfeladatban való részvétel szignifikáns meghatározója.

A státuskezelő csoportmunka hatása

A kiscsoportos foglalkozás során az órai munka szervezése különbözik a hagyományos osztálytermi munka szervezésétől, amelynek egyik oka, hogy a tanár- és a diákszerep megváltozik. A tanár az irányítás átadásával átruhazza hatalmát a diákokra, megbízza a csoportot, a csoport tagjait a feladat végrehajtásával, amelynek jellemzője, hogy a diákok felelőssé válnak közös teljesítményükért. Amikor a diákok közösen dolgoznak, nem a tanár áll többé a középpontban, nem ő az egyetlen információforrás, nincs közvetlenül hatással a diákok viselkedésére és tanulására. Sok tanár nehezen tudja újraértékelni megváltozott szerepét. Néhányan szenvednek attól, hogy nem ők állnak többé a középpontban, mások attól tartanak, hogy állandó felügyeletük nélkül az osztályban szervezetlenül folyik a munka, a tanulók túl sokat hibáznak, és képtelenek feladatuk teljesítésére.

Amikor a tanár átadja az irányítást, a tanulók megbeszélik a feladatot, és együtt határozzák meg, hogy mit vár el tőlük a pedagógus, és ezt az elvárást hogyan teljesítsék. A gyermekek a feladatok megoldása közben annál többet tanulnak, minél többet kommunikálnak és tevékenykednek együtt.

A sikeres csoportmunka záloga a jól összeállított feladat, amelynek fontos kritériuma a nyitottvégűség, a többféle képesség alkalmazása, az egymásrautaltság, de egyéni felelősség, valamint a központi téma körültekintő megfogalmazása.

A munka szociológiai háttere

A csoportmunka során a tanulók között a kölcsönös egymástól való függés eredményeként összehangolt együttműködés alakult ki. A csoportmunka alkalmazása során az együttműködésnek ezt a „melléktermékét”, ezt a pozitív csoportszellemet használta ki a tanár, hogy megtanítsa a szociokulturálisan hátrányos

helyzetű diákoknak a viselkedési szabályokat. A jól szervezett csoportmunka eredményeként a kompetenciával kapcsolatos elvárások megváltozhatnak, az alacsony státusszal rendelkezők megtanulhatják, hogy vannak bizonyos képességek, amelyekben jól teljesítenek, és amely kompetenciákat a többiek elismernek.

A tanár irányító szerepe és a tanulók egymás közötti munkavégzésének kapcsolata

A módszerben az osztálytermi munka sikere a tanulók együttműködésének mértékében és színvonalában rejlik. Szoros összefüggés mutatható ki a tanár beavatkozásának gyakorisága és a tanulók csoportos munkája között (K. Nagy 2006).

A gyermekek másként viselkednek egy olyan szituációban, ahol a tanár irányító szerepet tölt be, és máshogy, ahol jelen van, de irányító szerepét átadja. A tanár irányító munkájának csökkenésével, illetve megszűnésével – és ezzel egy időben szervező szerepének erősödésével – a gyermekek felszabadultabbak, játékosabbak, kíváncsibbak és gondolkodóbbak lesznek, miközben megfedkednek arról, hogy tanulnak. Ez a játékos kíváncsiság az előmozdítója az újfajta, kreatív problémamegoldásnak.

Az irányító szerep átruházása különös jelentőséggel bír. A tanulók közös munkavégzése felszínre hozza az eltérő képességeket, konfliktusokat idéz elő és vitákat generál. Ez a konfrontálás tölti be a központi helyet a tanulók tudásának gyarapodásában, a tanárnak pedig meg kell ragadnia az alkalmat arra, hogy ezt kihasználja. Ezért azokat a tényezőket, amelyek a képességek kibontakoztatását akadályozták, korlátozták, vagy gátat szabtak a tanulók vitájának, el kellett távolítani. A felnőtt (a tanár) irányítása, felügyelete ebben a folyamatban akadályozó tényezőként jelentkezik. A gyermekek másként viselkedtek egy olyan szituációban, ahol a tanár irányító szerepet tölt be, és máshogy, ahol jelen van, de irányító szerepét átadja.

A direkt tanári irányítás a tanulók együttműködését hátrányosan befolyásolja. A folyamatos tanári utasítás, irányítás, beavatkozás eredményeként a tanulók közös munkája a csoporton belül ritkábbá válik, illetve elmarad, mivel a közvetlen irányítás csökkenti a tanulóknak azt a törekvését, hogy egymásra támaszkodva, egymást kérdezve, vitába bocsátkozva dolgozzák fel a feladatot, és jussanak el a megoldásig. Ha a pedagógus azt tartja fontosnak, hogy a tanulók önálló munkáját folyamatosan irányítsa, akkor a tanulók nem törekednek az együttműködésre. Minél gyakoribb a tanári beavatkozás az órai munka során, annál hajlamosabbak a gyermekek a közös munka felfüggesztésére. Ezzel ellentétben, minél inkább átadja a tanár irányító szerepét a tanulóknak, annál in-

kább együtt dolgozik a tanulói csoport. A cél ebből adódóan a tanár irányító szerepének csökkentése, és ezzel egy időben a tanulók közötti minél gyakoribb interakció elősegítése. Az a pedagógus, aki a tanulók munkáját a hagyományos módszer szerint akarja szervezni, akaratlanul hátráltatja a kívánt eredmény elérését. Eredményről a módszer alkalmazása során akkor beszélhetünk, ha lényegesen csökken a tanár irányító tevékenysége, és ezzel egy időben erősödik a kapcsolat, az egymásrautaltság a tanulók között. A hagyományos tanári magatartást (utasítás, magyarázat, segítség, irányítás stb.) tehát tudatosan vissza kell szorítani, mivel az hátráltatja a tanulók közös munkáját és a végső cél elérését, vagyis a tanulók közötti hierarchikus rend megváltoztatását.

Az osztálytermi munka szervezése döntő a státuskezelő munka sikerességében. A tanulók munkáját nagyban befolyásolja a feladatok sokfélesége és komplexitása. Ha a tanulók absztrakt tudást követelő, kreatív feladatot kapnak, akkor válaszuk összetett, sokrétű lesz. Méréseink alapján azt feltételezzük, hogy az összetett feladatok hatására a tanári utasítás háttérbe szorul, és a tanulók közötti kommunikáció fokozódik. A tanulói kommunikáció segíti a csoport tagjait abban, hogy egymást forrásként használják a feladatmegoldás során: kérdéseket tesznek fel, állításokat fogalmaznak meg, értelmezik azokat, megpróbálnak segítséget adni és kapni, amelynek célja az információhiány csökkentése, eredménye pedig az egymás közötti interakció növelése. Egy csoporton belül a komolyabb munka akkor kezdődik, amikor a csoport tagjai eljutnak arra a felismerésre, hogy egymásra támaszkodjanak, egymástól segítséget kérjenek.

A tanárnak az osztályban végzett munkájáról, viselkedéséről a rendszeres visszajelzés rendkívüli jelentőséggel bír, mivel ez segíti őt a felmerülő problémák elemzésében és megoldásában. Az elemző visszajelzés egyik legfontosabb jellemzője a kritériumok és szabályok világos megfogalmazása. Az eredmény egyik sarkalatos pontja az, hogy a tanárok megértsék az új tanári szerep és az osztálytermi státuskezelő munka fontosságát.

A csoportfeladattal tevékenykedő tanulók a feladat sikeres megoldása érdekében szükségét érzik a feladat egymás közötti felosztásának, a segítségkérésnek és segítségadásnak. A Komplex Instrukciós Program egyik lényeges pontja ennek a vezetési, szervezési, munkamegosztási jártasságnak a kifejlesztése volt. A tanulóknak meg kellett tanulniuk, hogyan oldjanak meg közösen egy ismeretlen feladatot úgy, hogy közben a csoport minden tagja cselekvően, hasznosan vegyen részt a munkában. A tanárnak viszonzásul meg kellett tanulnia, hogyan kerülje el a folyamatos irányítást, utasítást, beavatkozást a csoportmunka során.

A státuskezelés sikere abban ölt testet, hogy mind a magas, mind az alacsony státusú tanuló magát és társait is új karakterisztikummal ruházza fel. Amikor

ezek az új jellemvonások a régi státusbeli jellemvonásokkal ötvöződnek, akkor a magas státusú tanulónak kevesebb előre elképzelt előnye lesz az alacsonyabb státusú szemében, mint ami a tudatos csoportmunka alkalmazása nélkül lett volna. A csoportfeladathoz kapcsolódó közvetlen hatása miatt pedig az új státuskarakterisztikumoknak erős befolyása lesz a csoportfeladat elvárásaira.

A státuskezelő technika elsajátításának hatása a tanulók státusproblémájának kezelésében

A Komplex Instrukciós Programban a státuskezelésre irányuló segítségadás pozitívan hat a tanárok órai munkájára és a státusproblémák kezelésének elsajátítására. A tanárok szakmai fejlődését segíti a program elméleti és gyakorlati ismereteinek elsajátítása, a program osztálytermi alkalmazásában való jártasság fejlesztése, és az órai munkáról történő visszajelzés.

A hátrányos helyzetű tehetséges tanulók sikeres státuskezelése érdekében a sokoldalú tanulói képességek kiaknázása fontos követelmény. A státuskezelés elősegítéséhez a tanároknak el kell sajátítaniuk a sokféle képesség felhasználását igénylő feladatok összeállításának technikáját. A pedagógusoknak meg kell tanulniuk, hogyan hívják életre a diákoknak azon képességeit, amelyekre az összetett feladatok megoldása során szükségük lesz. Figyelniük kellett az alacsony státusú tanulók órai megnyilvánulására, el kellett sajátítaniuk a sokrétű tanulói képességek felismerését, és kiaknázásukhoz elemezniük kellett az alacsony és a magas státushoz kapcsolódó tanulói viselkedési formákat. Az órai munka folyamán a tanár folyamatosan felhívta a tanulók figyelmét a sokféle képesség alkalmazására, hangot adott azon elvárásának, hogy kivétel nélkül mindenkitől megkíván bizonyos hozzáértést.

A tanárok szemléletében változásnak kell létrejönnie, különösen azokéban, akik a gyermekek képességeit az intelligencia „egydimenzionalitása” oldaláról közelítik meg, és az okos–buta skálát vallják.

A Komplex Instrukciós Program olyan tanítási módszer, amelynek célja, hogy mindenki számára megfelelő esélyeket teremtsen a képességek szerinti kibontakozáshoz, különös tekintettel a társadalmilag hátrányos csoporthoz tartozó gyermekekre. Szoros összefüggés mutatható ki a tanár tevékenysége és a státusprobléma sikeres kezelése között.

Fontos, hogy

- a tanár pozitív, ösztönző attitűdjének nagy jelentősége van az eredmények elérésében,

- a megfelelő tanítási módszer és stratégia megválasztása segíti a tanulók egyéni képességeinek kibontakoztatását, és annak felismerését, hogy melyik tanuló miben tehetséges.

Összességében a Komplex Instrukciós Programban az elméleti ismeretek bővítésén keresztül történő segítségadás az egyik lényeges pontja a tanári kompetencia fejlesztésének. Véleményünk szerint a tanároknak időre van szükségük az új tanári attitűd elsajátítására. A módszer adaptációja, bevezetése hosszú folyamat: mind a tanulóknál, mind a tanárnál időt vesz igénybe a megszokottól eltérő tanórai szerep elsajátítása. A gyermekeknek szokatlan a hatalom megosztása, az együttműködés új formája, a szabályok és szerepek alkalmazása, és nem utolsósorban a státuszproblémák kezelése. Ennek a technikának, tanítási módszernek az alkalmazása sok erőt vesz igénybe, nagy kihívást jelent a tanár számára.

A hátrányos helyzetű, a tanulási zavarral és a magatartásproblémákkal küzdő tanulók eredményében bekövetkezett változás

A Komplex Instrukciós Program alkalmazásának egyik fontos eredménye az osztály tagjai közötti státusbeli különbség kiegyenlítése, a tanulók közötti különbségek mérséklése, és annak biztosítása, hogy mindenki jusson el a saját adottságainak, motiváltságának és céljainak megfelelő legmagasabb szintre.

A munka során a szociális **készségek** fejlesztése lehetőséget ad arra, hogy képessé tegye a tanulókat kitűzött céljaik elérésére olyan módon, hogy az szociálisan elfogadható legyen. A csoportmunkában közösek az etikai **normák** és a cselekvési modellek, amelyeknek **motiváló hatása** jelentős. A kialakult normarendszer felgyorsítja a személyiség fejlődését, a helyes elvek és magatartási formák kialakulását és megszilárdulását. A tanulók aktív részvétele a munkában, a többféle képesség felhasználása, a tanórai együttműködés, a társaktól történő tanulás, az egyének közötti versenyztetés megszüntetése, valamint az azonoságok és a különbözőségek felismertetése a sikeres munka záloga. A siker motivál, a motiváció pedig pozitív élmény, hosszú távon hatásos ösztönző erő, amely segíti a kudarc, a sikertelenség, a negatív élmények elkerülését.

A módszer nagy erénye, hogy alkalmat nyújt a hatékony **kommunikációs készségek** fejlesztésére. Ha a tanulók jártasságra tesznek szert a kommunikatív szabályrendszerek ismeretében, akkor valószínűleg hatékonyak lesznek emberi kapcsolataikban is.

A kommunikációs készségek fejlesztésén belül fokozott figyelmet kap a **beszédkészség** fejlesztése, hiszen az a tanuló, akinek nincsenek nyelvi nehézségei, sikeresebbé válik a tanulásban. A beszédkészség javítása kihívást jelent az ingerszegény környezetből jövő tanulók esetében, akiknek a szókinccse elmarad a

közösségétől. Fejlesztésük legeredményesebb módszere a cselekvéssel egy időben történő beszélgetés.

A tanulók közös tevékenysége, kooperációja kiválóan alkalmas a **közösségi nevelésre**. Az eredmények között tartjuk számon, hogy a csoportmunkában tevékenykedő diákok a rendszeres munka eredményeként nagyobb mértékben képesek elfogadni, tolerálni, értékelni a hátrányos helyzetű társaikat, ezért e munkaforma a különböző tudásszintű és szocializált osztályokban jól alkalmazható. A diákok mintaként szolgálnak egymás számára, közös munkájuk segíti őket a tanulásban, ezért a csoportmunka fontos előrelépés az együttműködés kialakításában. A folyamat során a gyermekek viselkedését a csoport viselkedési kultúrája hatja át, amely viselkedési kultúra elsajátítása a csoportos tanulásnak az egyik sarkalatos pontja, igénye. A közös munka egyrészt élményben részesíti a tanulókat, másrészt módot nyújt olyan tapasztalatok szerzésére, amelyek megkönnyítik a társadalomba való majdani beilleszkedést.

A program egyik velejárója, hogy a státusrangsorban **felül és alul** elhelyezkedő tehetséges tanulók egyformán részesülnek a módszer pozitív hatásából. Önbizalmuk erősödése és tudásuk gyarapodása mellett lehetőségük nyílik a csoportmunkán keresztül azon viselkedési normáknak, szerepeknek a begyakorlására, amelyeket a társadalom felnőtt tagjaiként – esetleg vezetőként – gyakorolnak majd.

*

A Komplex Instrukciós Program egy olyan sokrétű munkaszervezési forma, amely a tanulásszervezés, tanulásirányítás során az osztály összes interakciós lehetőségét, kommunikációs csatornáját figyelembe veszi a tanulási és a nevelési célok megvalósításának érdekében, nem szűkítve azt le egy adott munkaforma egyoldalú használatára. A nem megfelelő és alkalmatlan nevelési-oktatási módszerek megnehezítik a cél elérését, amelyhez gyakran kapcsolódik az osztálytermen belüli szervezatlenség, a tanárok rugalmatlansága és az oktatáshoz használt eszközök szegényessége. Jelenleg a közoktatásban használatos tantervekben a mennyiségi, a lexikális tudás halmozása a jellemző, azonban az eltérő, sokféle képesség egyidejű fejlesztésére a nevelők kisebb hangsúlyt fektetnek. Mivel a tanulók között kialakult rangsor elsősorban a képességek függvénye, az iskola feladata, hogy olyan tanítási módszert alkalmazzon, amely a fenti problémára megoldást kínál.

Eredmények felmutatásához az oktatás reformjára van szükség, ezért át kell gondolni a különböző, jól bevált tantervek adaptációjának lehetőségét, különös tekintettel a kooperatív tanulási módszerek alkalmazására. A csoportmunkán alapuló tanítási módszer egy olyan nevelési, szocializációs folyamat segítője, amely – a tanulókat és tevékenységrendszerük fejlesztését helyezve a közép-

pontba – hozzájárul a tanulók **szociális kirekesztődésének megakadályozására**.

Az iskola feladata, hogy a gyermekeket felkészítse a felnőtt életre, a felnőtt társadalom kultúrájának ismeretére, amelynek elsajátítása azonban nem egyéni úton történik, hanem közösségben. Az egyén a közösséggel való együttélés során válik értékes, alkotómunkát végző személyiséggé. Míg a frontális tanítási órán a nevelő a központi szerep, addig a csoportmunka a tanulóknak nyújt lehetőséget az aktív munkavégzésre, a tanulási folyamatba történő tevékeny bekapcsolódásra, az együttműködési normák elsajátítására. A csoportmunka alkalmazásán keresztül az iskola közelít azokhoz a munkaformákhoz, amelyek minden gyermek számára lehetővé teszik fejlődésük biztosításához a legmegfelelőbb tevékenység megválasztását. A jól szervezett csoport lehetőséget ad a személyes és az általános érdekek ütköztetésére, és egyidejűleg felszámolja az egoista hajlamokat, valamint olyan célrendszert alakít ki, amelyben a személyes és csoportérdek között harmónia van.

A csoportmunka azonban nem lehet kizárólagos módszer az ismeretsajátítás folyamatában. A módszer alkalmazása mellett továbbra is létjogosultsága van a frontális osztálytanításnak, a párban és egyénileg végzett munkának.

Az, hogy az eredmények milyen mértékben jelentkeznek, attól függ, hogy a pedagógusok mennyire értik meg a jól felépített csoportmunka lényegét és annak alkalmazási feltételeit. A Komplex Instrukciós Programban az osztálytermi munka célja minden tanuló sikerélményhez juttatása, amelynek egyik eszköze a tanulók tevékeny részvételének előmozdítása. A tanárok újfajta gondolkodásmódot és új módszereket sajátítanak el, miközben megtanulnak „szociológusként gondolkodni”, és ezáltal megértik, hogy egy diák viselkedését hogyan befolyásolják társai elvárásai, és hogy milyen módon lehet megváltoztatni ezeket az elvárásokat. Mivel a pedagógus választja ki az óra témáját, ő határozza meg az óra felépítését, menetét és az értékelési rendszert, ezért az ő feladata az elmélet gyakorlattá alakítása. A tanárnak tudatában kell lennie annak, hogy a hierarchia fennmaradását a feladat állandósága konzerválja, ellenben ha az állandóság megváltozik, a hierarchia struktúrájában változás állhat be.

Bár a tanuló felzárkóztatására, a státusprobléma kezelésére törekvő, átgondolt munkaszervezést kívánó program megoldást kínál, mégis naiv dolog lenne azt remélni, hogy a módszer használatával a státusprobléma megszűnik: **a státusprobléma egy állandóan jelen lévő, ismétlődő jelenség.**

1. MELLÉKLET

Komplex Instrukciós Program szerinti óravázlat

<i>Tantárgy:</i>	Magyar nyelv és kommunikáció	
<i>Tanítási egység:</i>	Szövegelemzés	
<i>Az óra típusa:</i>	Gyakorlóóra	
<i>Nagy gondolat:</i>	Alkossunk és elemezzünk!	
<i>Osztály:</i>	8. osztály	18 fő (négy 4–5 fős csoport)

Az óra szerkezete

1. Alapelvek, szerepek áttekintése, tanári motiváció 3 perc
2. Csoportalakítás, szerepek kijelölése 2 perc
Szerepek: kistanár
írnok
beszámoló, előadó
időfelelős
rendfelelős, hangulatjavító
3. Csoportmunka 13 perc
4. Csoportok beszámolója 10 perc
5. Egyéni feladatok 5 perc
6. Egyéni beszámolók 10 perc
7. Az óra értékelése 2 perc

Felhasznált eszközök:

saját füzet, íróeszköz

Felhasznált ismeretek:

- szövegalkotás szabálya
- szövegfajták a kommunikációs helyzet és cél szerint
- szövegértés módja, szövegkohézió

Fejlesztendő területek:

- szövegalkotás, kommunikációs készség fejlesztése
- írásbeli készség fejlesztése
- gondolkodás fejlesztése: animálás

Forrásanyag:

Tamási Áron: *Ábel a rengetegben* című regénye
a csoport munkájához 1 db fénykép

Alkossunk és elemezzünk!

Nyitott füllel járva a világban ti is hallhatjátok, hogy az emberek egyre érthetlenebbül beszélnek, mert nem összeillő mondatokkal fogalmazzák meg gondolataikat.

Mutassátok meg, hogy ti a különbözőből is tudtok hasonlót, összefüggőt csinálni!

I. csoportfeladat:

- A csoport minden tagja külön-külön önállóan írjon egy tetszőleges bővített mondatot a saját lapjára! Kérlek Benneteket, hogy ezt önállóan tegyétek meg!
- A leírt mondatokat olvassátok fel, és alkossatok egy szöveget, melyben mindegyik mondatot felhasználtok! Természetesen nyelvtanilag és nyelvhelyességi szempontból alakíthattok az eredeti mondatokon.
- A kész szövegben vizsgáljátok meg a szövegkohéziót! Milyen elemek biztosítják az összetartozást?

A rendelkezésekre álló idő 13 perc.

Egyéni feladat:

1. Mi a kommunikációs célja a szövegeknek?
2. A kommunikációs helyzet szerint milyen csoportba sorolható a szövegek? Indokold!
3. Keresd meg a szövegek tételmondatát!
4. A saját mondatodat a szöveg melyik szerkezeti egységébe tudtátok beépíteni?

II. csoportfeladat:

- Mobiltelefonokon az alábbi csengőhangok hallhatók egymás után: mentőautó szirénája, delfin hangja, ló nyerítése, kakas kukorékolása, spanyol zene.
- Alkossatok szöveget úgy, hogy a csengőhangok sorrendjét tartsátok meg!
- Vizsgáljátok meg benne a szövegkohéziót!
- Milyen elemekkel biztosítottátok az összefüggést?

Egyéni feladat:

1. A szövegek milyen kommunikációs célt szolgál?
2. Fogalmazzd meg a szövegek témáját!
3. Vizsgáld meg, hogy a szövegek befejező része eleget tesz-e a funkciójának!
4. Milyen szerkezeti felépítés jellemzi a szövegeket?

III. csoportfeladat:

- Egy borítékból a mellékelt fénykép került elő. Vajon miről szól az a levél, amely mellette volt? Fogalmazzatok meg, a levélírás szabályait figyelembe véve!

Egyéni feladat:

1. Fogalmazd meg a levelek témáját!
2. Véleményed szerint mennyire tükrözi levelek tartalma a kép mondanivalóját?
3. Válassz ki a szövegekből öt szót, amelyek a témával kapcsolatosak, és írd hozzájuk szinonimákat!
4. Vizsgáld meg, milyen eszközökkel biztosítottátok a szövegösszefüggést!

IV. csoportfeladat:

- Tamási Áron: *Ábel a rengetegben* című regényének egyik cselekményrészletét felhasználva, alkossatok egy szöveget, amely megfelel az alábbi szempontoknak:
 - kommunikációs helyzet szerint sajtószöveg,
 - kommunikációs célja szerint tájékoztató szöveg.

Egyéni feladat:

1. Fogalmazd meg a szövegek témáját!
2. Milyen kulcsszavakat találsz a szövegekben?
3. Keresd meg a szövegek tételmondatát! Ha nincs, alkoss egyet!
4. Hogyan változna a szövegek, ha a kommunikációs helyzet szerint magánéleti szöveget alkotnál?
5. Hogyan változna a szövegek, ha a kommunikáció célja szerint elsősorban érzelmeket kellene kifejezned?

2. MELLÉKLET

Ez érdekel

Az állítások közül pipáld ki azokat, melyek igazak Rád!

1.

- Számomra nagyon fontosak a könyvek.
- Hallom a szavakat a fejemben, még mielőtt elolvasnám, leírnám vagy ki-
mondanám őket.
- Rádió, illetve CD hallgatásából többet profitálok, mint tévézésből vagy fil-
mekből.
- Kedvelem a betűjátékokat, mint amilyen pl. az Anagrams vagy Password.
- Szívesen szórakoztatom magamat és másokat is nyelvtörőkkal, rímekkel és
szójátékokkal.
- A nyelvi tantárgyak és a történelem jobban mennek, mint a természettudo-
mányi tantárgyak.
- Beszélgetések során gyakran utalok általam olvasott vagy hallott dolgokra.
- Mostanában írtam valamit, amire rendkívül büszke vagyok, és/vagy amivel
kivívtam a többiek elismerését.

2.

- Könnyen számolok fejben.
- A matematika és/vagy természettudományos tárgyak a kedvenceim.
- Szeretek logikus gondolkodást igénylő játékokban részt venni, vagy fejtörő-
ket megoldani.
- Szeretek „Mi történik, ha...” kísérleteket végezni (pl. Mi történik, ha meg-
duplázom a rózsabokornak adott víz mennyiségét minden héten?).
- Sémákat, szabályosságot, logikus rendet keresek a dolgokban.
- Érdekelnek a tudomány új vívmányai.
- Szeretek logikai hibákat találni az emberek mondanivalójában.
- Jobban érzem magam, ha a dolgok mérve, kategorizálva vannak.

3.

- Gyakran látok tiszta, világos képeket, amikor becsukom a szememet.
- Érzékeny vagyok a színekre.
- Gyakran használom a fényképezőgépet vagy a videokamerát, hogy megörökítsem, amit magam körül látok.
- Szeretem a kirakós játékokat, útvessztőket és más vizuális fejtörőket.
- Alvás közben élénk álmaim vannak.
- Általában könnyedén tájékozodom ismeretlen helyen.
- Szeretek rajzolni vagy firkálgatni.
- Suliban a geometria jobban megy, mint az algebra.
- Könnyedén el tudom képzelni, hogy mi hogyan nézhet ki madártávlatból.
- A gazdagon illusztrált olvasnivalót kedvelem.

4.

- Legalább egy sportot vagy fizikai tevékenységet rendszeresen űzök.
- Nehéz sokáig egy helyben ülnöm.
- Szeretem a kézműves tevékenységeket, mint amilyen például a varrás, szövés, faragás, asztalosmunka, modellépítés.
- A legjobb ötleteim séta vagy kocogás közben születnek, vagy más egyéb fizikai tevékenység során.
- Gyakran töltöm szabadidőmet a szabadban.
- Gyakran gesztikulálok, vagy használom a testbeszéd más formáit beszélgetés közben.
- Ahhoz, hogy többet megtudjak a dolgokról, szükségét érzem megfogni, megtapogatni őket.
- Imádom a hajmeresztő utazásokat a vidámpark különböző járatain.
- Összerendezettnek tartom magam.
- Egy új tevékenységet a gyakorlatban is ki kell próbálnom, nem elég látni vagy olvasni róla.

5.

- Kellemes énekhangom van.
- Meg tudom állapítani, ha egy hang hamis.
- Gyakran hallgatok zenét.

- Hangszeren játszom.
- Zene nélkül szegényebb lenne az életem.
- Gyakran azon kapom magam séta közben, hogy dallamok cikáznak a fejemben.
- Egyszerű ütős hangszerrel könnyedén tudom kísérni a zenei műveket.
- Sok dal vagy zenemű dallamát ismerem.
- Ha egy dallamot egyszer vagy kétszer hallok, általában elég pontosan vissza tudom énekelni.
- Gyakran dobolok az ujjammal, vagy énekelek tanulás közben.

6.

- Az a fajta ember vagyok, akihez tanácsért fordulnak.
- Jobban szeretem a csapatsportokat, mint a tollas-, röplabda stb., az egyéni sportágaknál, mint amilyen az úszás vagy a futás.
- Ha problémám van, inkább segítségért folyamodom, mint hogy megpróbáljam egyedül megoldani.
- Legalább három közeli barátom van.
- Jobban kedvelem a társas időtöltéseket (pl. kártya), mint a magányos játékokat (pl. videojátékok).
- Szeretem a kihívást, hogy megtanítsak másoknak valamit, amit tudok.
- Vezető típus vagyok, vagy mások tartanak annak.
- Szeretek középpontban lenni.
- Szívesen veszek részt közösségi összejöveteleken.
- Inkább egy buliba megyek, mint hogy otthon töltssem az estémet.

7.

- Gyakran töltöm egyedül az időt, medítálva az élet fontos kérdéseiről.
- Van egy hobbim, amit egyedül űzök.
- Van néhány fontos célja az életemnek, amelyekről gyakran gondolkodom.
- Reálisnak látom a pozitívumaimat és negatívumaimat (megerősítve mások által is).
- Szívesebben tölteném a hétvégémet egyedül, mint egy menő, zsúfolt nyaralóhelyen.
- Erős akarátúnak, illetve szabad szelleműnek tartom magam.

8.

- Érdekelnek a természetről szóló filmek.
- Szeretem a természetben zajló folyamatokat figyelni.
- Szeretem az állatokat.
- Szeretek a kertben lenni.
- Követ/virágot/bogarat/stb. gyűjtök, megfigyelem és megpróbálom megérteni őket.
- Gyakran osztályozom a hasonlóságokat, a különbségeket a növényfélék, állatfajták és ásványok világában.
- Az iskolában a környezetismeret, a biológia, a földrajz és a többi természet-tudományos tárgy az erősségem.

3. MELLÉKLET

Csoportfeladatok a Gardner-féle többszörös intelligencia (TI) alapján

Tananyag: Biblia – Ószövetség – József és testvérei

1. Verbális, nyelvi intelligencia:

Készítsetek keresztrejtvényt József történetéhez! Legalább 10 meghatározást készíthettek!

2. Vizuális, térbeli intelligencia

Tervezzetek díszleteket József történetének egyes helyszíneihez!

vagy

Ábrázoljátok a szereplők egymáshoz való viszonyát egy kapcsolati térképen!

3. Logikai, matematikai intelligencia

Éhség van Kánaánban. Jákobnak és családjának fogytán a gabonája. Jákob elküldi a fiait Egyiptomba.

Állítsátok össze az utazáshoz szükséges dolgok listáját, rendeljetek hozzá mennyiségeket, figyelembe véve az út hosszát és az utazók számát!

4. Zenei intelligencia

Gondolkodjatok azon, hogy egy József életéről szóló PPT-bemutató egyes jeleneteihez milyen háttérzenéket válogatnátok!

vagy

Írjatok rigmust egy ismert dallamra Józsefhez kapcsolódóan!

5. Testi, kineztiás intelligencia

Vajon hogyan jutnak el József testvérei a testvérgyilkosság gondolatáig? Milyen érzelmek dúlnak bennük? Jelenítsétek meg pantomimmal az egyes fázisokat!

6. Intrapersonális intelligencia

József a fáraó után második ember Egyiptomban. Testvérei nem ismerik fel.

Vajon mi járhatott József fejében, amikor azon gondolkodott, mikor van itt az ideje a leleplezésnek? Írd le a gondolatait! Voltál-e már te is olyan helyzetben, amikor nagyon alaposan meg kellett fontolnod, mit tegyél? Mi segített a döntésben?

7. Interperszonális intelligencia

A Balázs-show mai vendége Potifár. József börtönbe zárása után vagyunk. Milyen kérdéseket tennétek fel Potifárnak?

És ki van a fal mögött? Szembesítsétek a vendégetekkel!

A csoportok beszámolója:

A történet időrendjének megfelelően: 5. csoport, 3. csoport, 7. csoport, 6. csoport, 1. csoport, 2. csoport, 4. csoport.

Segédanyag minden csoportnak:

Térkép-vázlat, történet-vázlat.

4. MELLÉKLET

Integrációs mátrix

Tantárgy:

Tananyag:

	Tudás mondd el, sorold be, határozd meg, jelöld, jegyezd meg, ismételd, válaszd ki, nevezd meg, jegyezd fel, töltsd ki, idézd fel, viszonyíts	Megértés helyezd el, magyarázd, azonosítsd, írd le, tudósíts róla, tárgyald meg, ellenőrizd, dolgozd át, fejtsd ki, ismételd, mutasd be, vázold, körvonalazd, írd újra	Alkalmazás mutasd be, szerkeszd meg, jegyezd fel, ábrázold diagramon, módosítsd, illusztráld, szemléltesd, dramatizáld, szervezd, fordítsd le, alkalmazd, kutasd, számítsd ki, használd, modellezd, rendezd, mutasd be, teljesítsd, sorold be, integráld, egyesítsd valamivel	Elemzés hasonlítsd össze, állítsd ellentétbe, osztályozd, bíráld, oldd meg, vezesd le, vizsgáld meg, különböztess meg, kísérletezd ki, kérdézz rá, nézz utána, csoportosítsd, bizonyítsd	Összegzés állítsd össze, állíts fel 5 hipotézist, tervezd, formázd meg, készítsd el, találd fel, fejleszd ki, finomítsd, állítsd elő, alakítsd át	Értékelés ítéld meg, jósold meg, igazold, becsüld meg, rangsorold, határozd meg, válaszd ki, értékelj, mérlegelj
Térbeli-vizuális						
Matematikai-logikai						
Verbális						
Testi-kinesztéziás						
Zenei						
Interperszonális						
Intraperszonális						

6. osztály

Tananyag: Arany János, Toldi

	Tudás	Megértés	Alkalmazás	Elemzés	Értékelés	Szintézis
Verbális/ nyelvi	Mondd el, melyik rész tetszett a legjobban?	Írd le korabeli újságíróként a párbaj menetét!	Kutasd fel és mutasd be Nagy Lajos király udvarát!	Vizsgáld meg György viselkedését! (idézet, tettek, reakciók, jellemzők)	Érvelés – Miklós vád- és védőbeszéd	Formáld át az egyik szereplő jellemét, és írd le, hogyan változtak volna az események ennek következtében!
Vizuális/ térbeli		Mutasd be kapcsolati térképen a szereplők viszonyait!	Modelláld, ábrázold a lovagkirály udvarát!		Főszereplő vizuális bemutatása	
Logikai- matematikai	Rögzítsd Helyszín – idő – szereplők táblázat készítése	Rajzold meg az események időrendjét!		Bizonyítsd ábrán – Lajos igazságos és bölcs király!		Táblázatban mutasd be a hasonlóságokat és különbségeket Miklós és a népmesei hősök között!
Testi/ kinesztéziás	Add elő a kedvenc részedet!	Készítsetek koreográf-fiát Miklós csárdabeli táncához! Adjátok elő!				
Interperszo- nális				Hasonlítsd össze egy társaddal a művet a János vitézzel!		Mi lett volna, ha? Találjatok ki új befejezést! Ok-okozati összefüggésekkel tárgyátok fel a jellemek és cselekedetek közötti összefüggéseket!

	Tudás	Megértés	Alkalmazás	Elemzés	Értékelés	Szintézis
Intrapersonális			Írj naplót valamelyik szereplő nevében!		Hasonlítsd össze Miklós gyilkosságait!	
Zenei			Keress olyan népdalokat, amelyek illenek a műhöz!			
Praktikus			Készíts kiállítást!	Gyűjts – ha Miklós ma élne, ilyen eszközöket használna		

ZÁRÓ GONDOLATOK

A tanítás még a legegyszerűbb esetekben is az elképzelhető egyik legösszetettebb feladat, hiszen a 25–30 fős osztályokban a pedagógusnak a tanmenethez igazodva, a tanulók egyéni képességeit figyelembe véve kell eredményt felmutatnia. Nehéz és bonyolult feladat ezt egy eltérő szellemi képességű csoportban megszervezni, és a legtöbb pedagógus még nem készült fel rá.

A pedagógusnak meg kell vizsgálnia munkája eredményét, értékelnie kell alkalmazott stratégiáit, és újabb alternatívákat kell alkalmaznia a siker eléréséhez. Az iskolában a hátrányos helyzetű tanulók sikeres oktatásához az osztálymunka újragondolására van szükség. Az innovatív pedagógiai módszerek a heterogén összetételű osztályokban, ahol a diákoknak segítségre van szükségük ahhoz, hogy kritikai gondolkodást és jó problémamegoldó készséget követelő csoportmunkában dolgozzanak, még nagyobb jelentőséggel bírnak.

A fiatalok nem tesznek szert ezekre a készségekre, ha az iskolában soha nem kéri őket hasonló feladatok elvégzésére, és csak úgy tanulhatnak meg emberekkel együttműködni, ha azt hosszú hónapokig, sőt évekig tanulják. A csoportmunka alapvető fontosságú ennek elérésében, de más célra is alkalmas: sok diák számára könnyíti meg a későbbi előbbre jutás lehetőségét azzal, hogy megtanulják, hogyan vegyenek részt egyenrangú félként a munkafolyamatokban.

Most, amikor a társadalom megköveteli, hogy ne csak néhány, hanem az iskolából kikerülő összes diák rendelkezzen az említett képességekkel, a pedagógusoknak jártasságot kell szerezniük abban, hogyan tanítsák meg a diákoknak ezeket a sokkal összetettebb készségeket. A hagyományos oktatási folyamat azonban ehhez nem elegendő. Azokra a diákokra pedig különösen nagy figyelmet kell fordítaniuk, akiknek nem felel meg a hagyományos oktatási forma, tanulási nehézségekkel küszködnek, nyelvi kulturáltságuk és szocializáltságuk különbözik az iskolai normától.

A hagyományos pedagógia egyeduralma – különösen a szociokulturálisan hátrányos helyzetű tehetségek tekintetében – megkérdőjelezhető. Mivel társadalmunk és gazdaságunk egyre összetettebbé válik, a fiataloknak meg kell tanulniuk, hogyan oldják meg a problémákat, és hogyan dolgozzanak együtt másokkal. A „holnap munkapiacán” nem a korábról ismert, szokásos, mások által megtervezett rutinmunkát kell majd végezniük, hanem a legtöbben olyan elméleti ismereteket igénylő elfoglaltságot találnak majd, ahol meg kell tervezniük munkájukat, csapatmunkában kell dolgozniuk, és folyamatosan újabb és újabb készségeket és munkatechnikákat kell elsajátítaniuk.

Az ország jövőjének meghatározó szereplői azok a fiatalok, akik ma az iskolapadokban ülnek. Nem mindegy, hogy ezek a fiatalok az iskolát elhagyva, a gazdasági élet szereplőiként mennyire lesznek felkészültek, és mennyi tudással

rendelkeznek. Ahhoz, hogy hazánk, mint az Európai Unió tagállama, hosszú távon versenyképes legyen, a humán erőforrás fejlesztésére kiemelt figyelmet kell fordítania. Mivel az emberi tőke Magyarország legjelentősebb tőkéje, mindent meg kell tenni azért, hogy javuljon az oktatás színvonala.

Irodalom

- Bábosik I. (2000): *A cigány tanulók oktatás-nevelési kirekesztődésének okai és a kirekesztődés megelőzésének lehetőségei*. Okker Kiadó, Budapest, 12. o.
- Bauman, G. L.–Bustillos, L. T.–Bensimon, E. M.–Brown, M. C.–Bartee, R. D. (2005): *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities*. 3–38.
- Buzás L. (1980): *A csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Caro-Bruce, C.–Flessner R.–Klehr, M.–Zeichner, K. (2007): *Classroom Action research With a Focus on Equity. Creating Equitable Classrooms Through Action Research*. Corwin Press. Thousand Oaks CA, 17–25.
- Cohen, E. G. (1994): Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*.
- Falus I. (2003): Az oktatás stratégiai és módszerei. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Forray R. K. (2000): A nemzetiségi-kisebbségi oktatás 1994–1998. In Forray R. K. (szerk.): *Romológia – Ciganológia*. Dialóg Campus Kiadó. Budapest–Pécs, 241–279.
- Gardner, H. (2003): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York.
- Gyarmathy É. (2010): *Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek*. Géniusz könyvek, 12.
- Hicox, D. (2007): *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest.
- K. Nagy E. (2006): *Esélyegyenlőtlenség iskolai kezelése csoportmunkával*. Debreceni Egyetem.
- K. Nagy E. (2012): *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Liskó I. (2002): A cigány tanulók oktatási esélyei. *Educatio*. 1. sz. 49–62.
- Lotan, R. (2004): Group-worthy tasks. *Educational Leadership*. March 2003. 60/6.
- Lotan, R. (2006): Teaching teachers to build equitable classrooms. *Theory Into Practice*, 45 (1), 8.
- Melamed, D. (2011): Graded Status Characteristics and Expectation States. In Shane R. Thye–Edward J. Lawler (eds): *Advances in Group Processes*. Emerald Group Publishing Limited, Vol. 28, 1–31.
- Mérei F. (2001): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy J. (1996): *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 19–101.
- Oldmeadow, J. (2006): *Status Generalization in Context: The Moderating Role of Groups*. The University of Exeter, UK, 273.

- Perret-Clermont, A. N. (1980): Social interaction and cognitive development in children. *European Association of Experimental Social Psychology*, Academic Press, London–New York.
- Perrow, C. (1967): A framework for the cooperative analysis of organizations. *American Sociological Review*, 32, 19–208.
- Poitou, J. P. (1980): Szociális hierarchiák kísérleti vizsgálata. In: Pataki F. (szerk.) *Csoportlélektan*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 367–391.
- Reményi A. Á. (1997): *Munkahelyi csoportok megszólítási rendszerének szociolingvisztikai vizsgálata*. Disszertáció, ELTE, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.
- Sharan, Y.–Sharan, S. (1992): Group investigation in the cooperative classroom. In S. Sharan (ed.): *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Greenwood Press, Westport, Connecticut, 225–236.
- Slavin, R. E.–Madden, N. (1990): Team assisted individualization and cooperative integrated reading and composition. In S. Sharan (ed.): *Handbook of Cooperative Learning Method*. Greenwood Press, Westport, Connecticut, 206–214.
- Várnagy E. (2000): *A cigány tanulók megismerési folyamatainak néhány sajátossága*. Okker Kiadó, Budapest, 63.
- Vigotszkij, L. Sz. (1978): *Mind in society: The Development of Higher Psychological Process*. Harvard University Press, Cambridge.

Felelős kiadó: Bajor Péter, a Tehetséghidak Program projektmenedzsere
Felelős szerkesztő: Polyánszky Piroska
Borítóterv: Kállai-Nagy Krisztina
Nyomdai előkészítés: Jet Set Tipográfiai Műhely
A nyomdai munkálatokat a D-Plus végezte
Felelős vezető: Németh László
Printed in Hungary