Móra István
Művelődési
Egyesület Kevi

LÉTRA Egyesület

amőba

Alulteljesítő Tehetségek Módszertani Kézikönyve

2021-2-HU01-KA210-YOU-000049643

European Commission

Tartalom

I. Bevezetés ... 3
II. Elméleti megalapozás ... 3
III. Kik az alulteljesítő tehetségek? ... 9
III.1 Fogalma ... 9
III.2. Okai, háttere, személyiségjellemzők ... 14
IV. Alulteljesítő tehetségek azonosítása ... 17
V. Mit tehetünk szülőként, pedagógusként, szakértőként, civil szervezetként? ... 22
VI. Módszertani megoldások ... 28
VI.1 Önbizalom, motiváció ... 28
VI.2 Irodalomterápia ... 32
VI.3 Kommunikáció ... 40
VI.4 Tanulásmódszertan-Tanulási önismeret ... 46
VII. Záró gondolatok ... 50
Felhasznált irodalom ... 51

I. Bevezetés

Az alulteljesítő, hátrányos helyzetű gyerekeket és fiatalokat a többségi táradalom egyszerűen csak „fura gyerekeknek/fiataloknak” nevezi. A táradalom ezzel a „fura helyzettel” sok esetben nem tud mit kezdeni, ezért a megoldások helyett inkább a táradalom szélére szorítja őket. Az alulteljesítő tehetséges fiatalok gyakran élnek át kudarcélményt, mely önértékelési és belső motivációvesztéssel is párosul.

A módszertani kézikönyv célja az alulteljesítő tehetséges gyerekek és fiatalok hátrányainak leküzdésére fókuszáló, már bevált gyakorlatokat bemutató Alulteljesítő tehetségek fejlesztésére fókuszáló Jó gyakorlat gyűjtemény elméleti és módszertani megalapozása. Célja, hogy elméleti keretet adjon a személyiségfejlesztésre, a motiváció erősítésére, az önértékelésre, önismeretre, tanulási-, és kommunikációs kompetenciák fejlesztésére. Cél, hogy olyan módszertani kézikönyv szülessen, amely komplex módon segíti, támogatja a kevesebb lehetőséggel rendelkező, alulteljesítő gyerekek, fiatalok fejlesztését. Cél, hogy a módszertani kézikönyv bevezetése olyan szakmai támasza legyen a szülőknek, pedagógusoknak és az érintett civil szervezeteknek, amely hosszú távon elméleti megalapozást ad a hátrányok leküzdéséhez.

II. Elméleti megalapozás

A harmadik évezred pedagógiai praxisát vizsgálva olyan hiányosságok figyelhetők meg, melyeknek megléte a neveléstudományi szakirodalomban évtizedek óta állandó, és az a tapasztalat, hogy jelentős erőfeszítések ellenére sem vagyunk képesek megnyugtatóan kezelni ezeket. Túlzás nélkül állítható, hogy ezen anomáliák a társadalmi környezet olykor türelmetlen megnyilvánulásai szerint a pedagógia napjainkig fennálló adósságai közé tartoznak. Három súlyos terület kíván sürgős beavatkozást: az iskola elszámoltathatósága, a pedagógus szakma professzionalizmusa és a leszakadó tanulórétegek, azaz az alulteljesítő tehetségek esélyegyenlőségének biztosítása, azok felzárkóztatása. E tekintetben sajnos azt kell mondanunk, hogy az alulteljesítő tehetségek fejlesztése Magyarországon, Erdélyben és Székelyföldön a rendszerszerűen kidolgozott és megvalósított egyéni tehetségfejlesztő programok mellett manapság még kevéssé terjedt el iskolai kereteken belül.

Ez természetesen kérdéseket vet fel a szakemberekben, hiszen ennek a pszichológiai és pedagógiai alapgondolatait évtizedekkel ezelőtt, már a nyolcvanas években megtaláljuk a szakirodalomban. A differenciálás fogalma, s ezen belül az egyéni fejlesztés szükségessége egyáltalán nem újkeletű gondolat: régóta szerepel a tanulás, az oktatási folyamat, az oktatás stratégiái, módszerei, a tanulásszervezés, a munkaformák, szervezési módok témakörökben (vö. M. Nádasi, 1986). Ugyanakkor azt is újra szóvá kell tenni: a hivatalos 10 magyar didaktikai gondolkodásban és szakirodalomban sokáig bagatellizálták a tanulók és az iskolák közötti különbségeket –a pedagógiai gyakorlatban főleg! –, és sokáig tartotta magát az a nézet – gyakran még e század első évtizedében is–, hogy az egyéni és társadalmi különbségeket minden tanulóra egyformán érvényes nevelési célokkal és tananyaggal kell kiegyenlíteni. Holott Báthory Zoltán már a kilencvenes évek elején is világosan fogalmazott: „A differenciális tanításelmélet ezzel szemben azt állítja, hogy az iskolázás és a tanulásszervezés teljes logikáját – a célképzéstől, a tartalom meghatározásán át a belső iskolai szervezet kialakításáig – a tanulóknak a tanulással kapcsolatos értékeihez, érdekeihez, érdeklődéseihez kell igazítani" (Báthory, 1992, 74. o.).

Tehát az iskolát és a tanítást kell a tanulóhoz adaptálni, és nem a tanulót a nevelési célokhoz idomítani. Ranschburg Jenő (1989) is szemügyre vette ezt a problémát, s véleménye szerint „a kiemelkedő képességekkel rendelkező tanulók speciális képzése tehát a reguláris iskolákon belül is lehetséges, és a kérdéskörrel foglalkozó kutatók jelentős része ezt a képzési formát tartja gazdaságosabbnak... A tehetséggondozás alapvető dilemmája –a speciális képzés pedagógiai és pszichológiai szükségességének, illetve társadalompolitikai veszélyeinek ellentmondása– nem megoldhatatlan." (i.m. 9-10. o.) Gefferth Éva és Herskovits Mária (1989) közös tanulmányában a szorgalom, kitartás személyiségjellemzők kifejlesztésének kérdéseit vizsgálva fogalmazza meg: „Csak ez biztosíthatja, hogy egy gyerek az őt érdeklő dolgokat valóban alaposan elsajátítsa, jól megcsinálja, a szükséges készségeket kialakítsa. A kettő egyensúlyára kell ügyelnünk: egyaránt gátolja a tehetség kibontakozását (de a személyiségfejlődés egészét is), ha a gyerek az iskolában elveszti kíváncsiságát és csak kötelességből tanul, mint az, ha nem tanul meg dolgozni." (i.m. 9. o.) Természetes az ebből levonható következtetés, hogy mind a kíváncsiság

fenntartásában, mind az önálló munkavégzés készségeinek kialakításában az egyéni fejlesztő programoknak komoly szerepe van.

Báthory Zoltán meg is fogalmazza néhány év múlva: a megoldást a differenciált fejlesztés elterjesztése jelenti, amely „a gyerekek, ifjak egyéni sajátosságaira tekintettel levő fejlődés, fejlesztés lehetőségeinek és feltételeinek biztosítása az oktatás által." (Báthory, Falus, 1997, 287. o.). Czeizel Endre a kilencvenes évek végén (1997) megjelent könyvében az eufénika új programjának kereteit ismerteti, s eközben hangsúlyozza: „Az eufénika koncepció megszünteti a korábbi szekértáborok ellentétét, és lehetőséget teremthet a tehetséges gyermekekért dolgozó minden szakember aktivitásának összefogására. Hogy ne a korábbi eltérő indítékok és elméletek, hanem a közös cél: minden tehetséges gyermek sokszintű képességének felvirágoztatása érvényesüljön. Tóth László (1998) szerkesztett könyvében kiemelten hangsúlyozza, hogy az alulteljesítő tehetségesek individualizált fejlesztése egészen másfajta alaptételekre épül és Clark (1983) gondolatait összegezve hívja fel a figyelmet a következőkre.

- A tanulók bizonyos fokú felelősséggel tartoznak a saját tanulásuk iránt.
- A tanulók némi gyakorlás után önállóan is tudnak tanulni.
- A tanulóknak jogukban áll saját tempójukban, saját tanulási stílusuk szerint és saját képességszintjüknek megfelelően haladni.
- A tanulók súlyozni tudják az ismereteket.
- A tanulóknak módjuk van szelektálni a különböző anyagok között. Ha ugyanis mindenki ugyanazt az anyagot tanulja, akkor a tanulás nem individualizált tanulás. Minél több anyag közül lehet szelektálni, annál szélesebb az egyes tanulók számára rendelkezésre álló tanulási lehetőségek skálája is.
- A tanulókat az önmagukhoz képest nyújtott teljesítményük alapján kell osztályozni (amennyiben muszáj osztályozni).
- Az iskolai programok fejlesszék a tanulók önbecsülését. Egy-két alaptétellel ezek ma már lehet vitatkozni, de az kétségtelen: a tehetséges tanulók azzal, hogy sok érdeklődési területüknek megfelelő tevékenységet végeznek, jelentős lépéseket tehetnek előre fejlődésük útján.

Egy-két alaptétellel ma már lehet vitatkozni, de az kétségtelen: az alulteljesítő tehetséges tanulók azzal, hogy sok érdeklődési területüknek megfelelő tevékenységet végeznek, jelentős lépéseket tehetnek előre fejlődésük útján.

Számos nagy alkotó életrajza bizonyítja, hogy a tanulási zavarokkal, képességdeficitekkel társuló tehetség is képes a tudomány és művészetek terén maradandót létrehozni.

Flaubert az író, Yeats a költő diszlexiások voltak, Benoit Mandelbrot az IBM kutatója, a fraktál geometria kidolgozója nem tudta az ABC-t és az alapvető számolási műveletek elsajátítása is komoly problémát jelentett neki.

Einstein is feltételezhetően diszlexiás volt. Háromévesen még nem tudott beszélni, csak ismételgette a szavakat. Jól ismert tény, hogy az iskolában is nehézfejűnek tartották, bukdácsolt, mégis 26 évesen Nobel-díjat kapott.

Anatole France magától megtanult olvasni. Kilencévesen ment iskolába, de igen gyengén szerepelt; rossz tanuló volt, figyelmetlen, hanyag.

A legyek repülését figyelte, míg a tanár magyarázott. Nem tudott helyesen írni, többször ismételt osztályt és csak húszévesen sikerült leérettségiznie, mivel kétszer is megbukott a vizsgán (Ambrus, 1935).

Thomas Alva Edison-t taníthatatlannak minősítették, édesanyja vállalta magára az oktatását. Bár olvasni megtanult Edison, felnőtt koráig nehézségei voltak a helyesírással és a nyelvtannal. Ezeknek a nagy alkotóknak a tehetségét már teljesítményük igazolta, bizonyítva, hogy az iskolai teljesítményekhez fontos képességek hiányában is lehet szellemi értéket létrehozni.

De vajon hány nagy alkotó veszett és veszik el manapság is hasonló képességekkel?

Az iskolás korukban tanulási zavaroktól szenvedő alkotók az alulteljesítő tehetségeseknek csak az egyik, bár igen jelentős csoportját alkotják. Mindez felhívta a figyelmet a szabályos tehetségkép tarthatatlanságára.

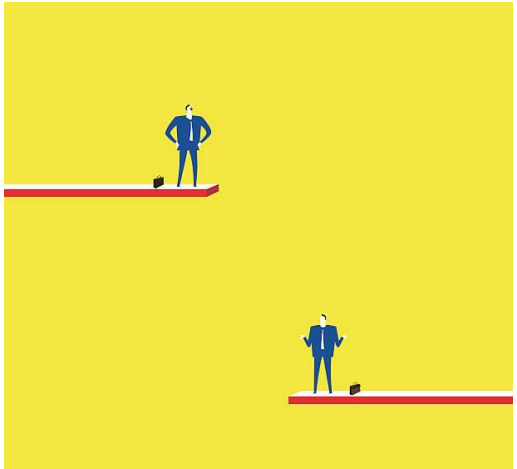
A tehetség modern meghatározásai elismerve a tehetség különböző megjelenési formáit, a hátrányos helyzetű tehetségesek meghatározására is alkalmasabbak, mint a hagyományos elméletek. Ezek ugyanis elsősorban az extrém magas intelligenciára épülnek. A megfelelőbb definíció ellenére is ez utóbbi populáció komoly hátrányban van mind a felismerés, mind a fejlesztés szempontjából. A tehetségelméletek átalakulása magával hozta a tehetséggondozás szemléletének megváltozását is. A szemléletbeli változások kedveznek az alulteljesítő tehetségesek hatékonyabb azonosításának és fejlesztésének.

Irányváltások a tehetséggondozásban:

- tehetség = képesség tehetség = komplex viselkedésegyüttes,
- gyerek, a tehetséges, csak teljesítmény alapján tehetséges,
- tehetségazonosítás képességstruktúra megismerése,
- leíró tehetségfelismerés perspektivikus azonosítás,
- végleges kiszűrés folyamatos, hosszútávú követés,
- általános tehetségfogalom, speciális terület,
- objektív adatok szubjektív adatokkal kombinálva.

Az alulteljesítésről szóló irodalom legfőbb ismérve, hogy szinte minden kutató más-más meghatározást használ. A definíciók különbözőek, de abban megegyeznek, hogy az alulteljesítőknél különbség van a lehetséges és a megvalósuló teljesítmények között (Gefferth, 1990; Feldhusen & Jarwan, 1993). A problémát az jelenti, hogy mekkora lehet ennek a különbségnek a nagysága, és miben ragadható meg.

Ezeknek a gyerekeknek bizonytalan a megítélése és így kezelésük is esetleges, pedig a tehetségesek populációjának viszonylag nagy százalékát teszik ki. Az értelmi képességeket mérő tesztekben a legfelső 5 %-ot elérő gyerekeknek megközelítőleg a fele az iskolában képességei alatt teljesít (Whitmore, 1980). Azonosításuk legtöbbször a sztenderdizált tesztek és a pedagógus értékelésének összevetésével történik. Kiszűrésük bizonytalansága egyenes arányban van az alulteljesítés definíciójának bizonytalanságával. Az alulteljesítés oki tényezőire vonatkozóan annyiban megegyeznek a kutatók, hogy több összetevőből kialakuló tünetegyüttesről van szó. Az alulteljesítők viselkedésjegyeikben jellegzetesen eltérnek azoktól, akik képességeiknek megfelelően teljesítenek.
A tehetségesek jólteljesítő és alulteljesítő csoportjait összehasonlító vizsgálatok kimutatták, hogy az alulteljesítők önbizalma, belső kontrollja gyengébb, teljesítmény motivációjuk alacsonyabb, bár affiliációs motivációjuk erős. Ezek a gyerekek többnyire szociálisan éretlenek, érzelmi problémákkal küzdenek, antiszociális viselkedés és alacsony önértékelés tapasztalható náluk.
Családjuk többnyire instabil, alacsony keresetű vagy egyszülős család, amely szociokulturálisan és oktatási lehetőségekben is keveset tud nyújtani (Whitmore, 1980). Az alulteljesítés fejlesztésére alkalmazott stratégiák két csoportba sorolhatók.



Az egyik a személyes tanácsadás, amely az alacsony önértékelést és a személyiség egyéb zavarait hivatott korrigálni. A másik lehetséges stratégia az oktatási környezet megváltoztatása. Ez a megközelítés az iskolai eredményesség javításával próbálja a kedvezőtlen személyiségalakulást kezelni. Valószínűleg mindkét megközelítés, illetve kombinációjuk hatékony lehet, de ahogy Whitmore (1980) hangsúlyozza, igazi eredményre csak intenzív, hosszútávú fejlesztő munka vezethet. Az igazi megoldás sokkal inkább a problémák kialakulásának megelőzése lenne, ehhez viszont a minél fiatalabb életkorban történő azonosításra és gondozásra lenne szükség. [1]

Ha valaha az alulteljesítő tehetséges tanulók szűrésére is alkalmas, legalább országos szinten egymással összevethető adatokból építkező „tehetségbankot", adatbázist vagy legalább fogalmi rendszert kívánunk kialakítani, akkor az alulteljesítő tehetséges tanulók esetében (is) félreérthetetlen, konkrét viszonyítási alapot kell létrehoznunk. Ebben szerepelnie kellene, hogy ilyen és ilyen IQ mellett milyen iskolai teljesítmény jelent alulteljesítést.

Alább tesszük közre e probléma megoldására irányuló (vitaindító jellegű) felvetésünket.

Felvetés az alulteljesítés tényének és mértékének megállapítására az IQ és a tanulmányi teljesítmény viszonya alapján:

[1] GYARMATHY É. (1996) Tanulási zavarokkal küzdő tehetséges gyerekek azonosítása. PhD. disszertáció. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen. GYARMATHY É. (2000a) Tanulási zavarok, átlagon felüli intelligencia és a MAWI-GY. Pszichológia (20) 3. 243-270

Ha a gyermek/fiatal intelligenciahányadosa		
115–129 IQ közötti, és osztályzatokban mért tanulmányi teljesítménye	130 IQ vagy több, és osztályzatokban mért tanulmányi teljesítménye	AKKOR…
1-2 (Erdélyben 4-5-ös)	1-3 (Erdélyben 4-6-os)	Nagyon mélyen képességei alatt teljesít (vagy nagyon súlyos mértékű alulteljesítés jellemzi)
3-as körüli (Erdélyben 7-es körüli)	4-es körüli (Erdélyben 9-es körüli)	Mélyen képességei alatt teljesít (vagy súlyos mértékű alulteljesítés jellemzi)
4-es körüli (Erdélyben 9-es körüli)	5-ös (Erdélyben 10-es) ugyan, de nem a képességeinek megfelelő egyéni differenciálásban részesül, hanem átlagos képességű osztálytársai ütemében a reguláris tanterv szerint halad a tanulmányaiban.	Képességei alatt teljesít (vagy alulteljesítő)
5-ös (Erdélyben 10-es)	5-ös (Erdélyben 10-es), és a képességeinek megfelelő egyéni differenciálásban részesül gyorsító és/vagy gazdagító programban vesz részt.	Képességeinek megfelelően teljesít

III. Kik az alulteljesítő tehetségek?

III.1 Fogalma

Renzulli (1978) klasszikus háromkörös modelljében csak a tehetségre jellemző belső tulajdonságokat ábrázolta. Mönks vezette be a “társas hármast” (Mönks, 1992). Elmélete a fejlődést az egyén és környezete közötti interakciónak tekinti. A társas környezet – család, iskola, társak – alkotják a fő interakcionális tereket, amelyek erős hatással vannak az egyén képességeinek alakulására és későbbi teljesítményeire. Mindenkinek szüksége van “fontos személyekre”, mint modellekre és a fejlődés katalizátorára. A fontos személyek általában éppen ezekből a körökből kerülnek ki. Tannenbaum (1983) pszichoszociális modelljében a

kiemelkedő általános intelligencia és a speciális képességek mellett a nem intellektuális faktorok megfelelő elegyét és a kihívást jelentő környezetet tekintette a tehetség alapjainak. Mindezen tényezők, társadalmi, kulturális és az élethelyzetet befolyásoló egyéb faktorok együtt alkotják a tehetség kialakulásának szenzitív szakaszában a szükséges facilitátorokat. Így érthető, hogy Tannenbaum a többivel azonos súlyú faktornak tartotta a véletleneket is. Mackinnon (1975) kiemelkedő egyének életrajzát elemezve azt találta, hogy szinte mindig található hatékony felnőtt a gyermek életében. Ericsson, Tesch-Römer és Krampe (1990) rámutatott, hogy a magasszintű teljesítmények eléréséhez hosszantartó és intenzív felkészülésre, gyakorlásra van szükség. Ahhoz, hogy valaki elérje a legmagasabb szinteket, mindig szüksége volt és lesz a körülötte lévők, különösen a szülők támogatására. Freeman (2000) egy alulteljesítéssel foglalkozó munkájában megállapította, hogy “egy gyermeknek a kimagasló teljesítményre való törekvése nem csak személyes tapasztalatokból indul, hanem általában intergenerációs.” (39.old.) A gyermek közelében élő emberek meghatározó szerepet játszanak a belső erő, önbizalom és az attitűdök kialakulásában, amelyek túl minden képességen alapjai a tehetséges személyiség fejlődésének. Colangelo és Dettman (1983) összefoglaló munkájukban áttekintették az otthoni környezet és a család szerepét a gyermek teljesítményében vizsgáló tanulmányokat. Azt találták, hogy alulteljesítőknél több vizsgálat talált elutasító, ellenséges szülői magatartást, míg a jólteljesítőknél inkább elfogadó, érzelemteli légkört írtak le.

A következő szülői faktorokat jelölték meg, mint a teljesítményben fontos tényezőket: a gyermek szoros bevonódása a család tevékenységébe, a szülői elfogadás és bizalom, a családnak a tanárokra, az iskolára és az intellektuális tevékenységekre vonatkozó pozitív értékítélete. Suter és Wolf (1987) felhívja a figyelmet azokra az oktatási problémákra, amelyek elfordítják a jóképességű gyermeket az iskolától és annak értékeitől. Az iskolai konformitás, a hangsúlyosan konvergens gondolkodási mód az iskola iránti negatív attitűdöket alakíthat ki, és alulteljesítéshez
vezethet. Az alulteljesítéssel kapcsolatos igen változatos definíciókra érvényes megállapítás, hogy alapvetően minden meghatározás tartalmaz egy közös elemet, mégpedig azt, hogy mindegyik meghatározás a lehetséges (amit egy adott tanuló teljesíteni tudna) és a tényleges teljesítmény (amit egy tanuló valójában elér) közötti negatív irányú eltérésen alapszik. Az iskolai teljesítmény 8 úgynevezett komplex modellje (Wigfield és Eccles, idézi: Clemons, 2008)

jól érzékelteti, hogy az aktuális iskolai teljesítményre milyen sok befolyásoló tényező hat: a kulturális meggyőződések, a szocializáló felek (szülők, tanárok, fontos felnőttek) meggyőződései, és a tanulói jellemzők, melyek az adottságoktól kezdve a nemi szerepek percepcióján át a gyermek előzetes teljesítménnyel kapcsolatos tapasztalatáig, illetve annak értelmezéséig terjed, de a tanuló érzelmi emlékezete is ide tartozik. Az alulteljesítéssel kapcsolatban a kutatók értelmezései mégis leginkább abban térnek el, hogy mekkora és milyen módon mért a lehetséges és tényleges teljesítmény közötti eltérés. Rimm (1997) szerint az eltérést nem az IQ teszt és valamely teljesítményteszt eredményének eltéréseként kell értelmezni, mert amikor egy tanuló tartósan alulteljesít, mind az IQ, mind a teljesítmény tesztekben mért pontszáma csökkenhet. Meghatározásában az alulteljesítés a gyermek iskolai teljesítménye és a gyermek képességének valamely jelzője közötti eltérésként értelmezhető. Gefferth (1993) összegző tanulmányában rámutat arra, hogy egyes szerzők legalább 125 IQ pont melletti legalább egy szórással gyengébb teljesítményként határozzák meg. Mások szerint az a személy alulteljesítő, akinek a teljesítménye a tőle elvártnál alacsonyabb szintű – mindez szülői és/vagy tanári vélemények alapján. Olyan meghatározással is találkozhatunk melyben azt a tanulót tartják alulteljesítőnek, aki tartósan gyengén teljesít, és csak tesztek alapján azonosítható a tehetsége. Végül ismeretes olyan lágy kritériumok mentén való fogalmazás is, mely annyit közöl csupán, hogy egy relatív fogalomról van szó, mely a kiemelkedő szint alatti teljesítményt jelöli.

A fenti példák – a teljesség igénye nélkül – rávilágítanak a definiálásban megmutatkozó nehézségekre, eltérő szakmai álláspontokra és egyben az olvasóban is felvetik a kérdést, akkor hát mi is az az alulteljesítés?

Az alábbi meghatározás mely Reis és McCoach nevéhez fűződik egyrészt integratív jellegű, (ismerteti: Balduf, 2009, 276. o.) másrészt világos definícióját adja az alulteljesítésnek, és a tehetséges tanulók alulteljesítésének. E szerint:

„Az alulteljesítők azok a tanulók, akik komoly eltérést mutatnak az elvárt teljesítmény (standardizált teljesítménytesztek pontszámaival mérve, vagy kognitív vagy intellektuális képességmérések alapján) és aktuális teljesítményük (osztályzatokkal, tanári értékelésekkel mérve) között. A tehetséges alulteljesítők azok az alulteljesítők, akik a legmagasabb pontszámokat mutatják az elvárt teljesítmény mérésein (a standardizált teljesítmény teszt pontszámok, vagy kognitív vagy intellektuális képességmérések alapján).”

Fenti szerzők arra is kitérnek, hogy ez az alulteljesítés nem lehet diagnosztizált tanulási zavar eredménye, s olyan állapotnak kell lennie, mely hosszabb ideje fennáll. Az alulteljesítés időbeli mintázatát tekintve jellemzően az általános iskola utolsó éveiben kezdődik, de fiúk esetében korábbi is lehet a kezdete. A tehetséges tanulók az általános iskola első éveiben gyakran könnyedén, erőfeszítés nélkül érnek el sikereket, de megakadnak, amikor szembesülnek az egyre növekvő mennyiségű házi feladattal, a nagyobb erőfeszítés és a tényleges teljesítmény kihívásaival. E folyamatnak a végén alulteljesítőként címkéződnek (Reis, 2000). További időbeli vonatkozásokat tekintve megkülönböztetünk átmeneti és tartós alulteljesítést is. Az átmeneti vagy szituatív forma esetén a teljesítmény csak időlegesen esik az elvárt szint alá. Ebben az esetben a jelenség személyes, vagy helyzeti stresszre adott válaszreakcióként értelmezhető, mely olyan eseményekhez kötődik, mint például az egyre gyakoribb válás, költözés, vagy éppen egy helyettesítő tanárral kialakuló konfliktus. A tartós vagy krónikus alulteljesítés esetén viszont konzisztens, tartós mintázat jellemző (Whitmore, 1980). Ilyen mintázatot ír le Gyarmathy és Szörényi (2004), akik értelmezésében az alulteljesítés tulajdonképpen nem más, mint egy énképvédő, frusztrációcsökkentő stratégia, amelynek kiinduló tényezője a gyermek képességeinek nem megfelelő oktatás.

A mennyiségben és/vagy minőségben nem megfelelő oktatás nézetük szerint kudarcélményt eredményez, mely frusztrációt és alacsony önértékelést vált ki. A frusztráció elkerülése érdekében, valamint az énképük védelmében az erőfeszítések elkerülésének stratégiáját választják a tanulók. E választásnak az a lélektani dinamikája, hogy ha valamiért nem teszünk erőfeszítéseket, akkor a bekövetkező esetleges kudarc sem vezethető vissza olyan belső tényezőkre, mint a képességeink hiánya (hiszen próbára sem tettük azokat). Az előzőekből következően, a bekövetkező kudarc nem veszélyezteti az énképünket.

A rajta kívülálló körülményeket okolva tehát a külső kontrollos attitűdöt kifejlesztő alulteljesítő –aki egyfajta mágikus gondolkodással rendelkezvén abban is hisz, hogy teljesítményén bármikor jelentősen tud változtatni, csak akarnia kellene azt– könnyen foglya marad e helyzetnek.

Elgondolkodtató, hogy iskolások körében végzett hazai vizsgálatok alapján a felső tagozatosok kilencven százaléka hisz abban, hogy tudna az iskolában jobban teljesíteni, ha akarna (Estefánné és munkatársai, 2000). Az alulteljesítés azonosításának módszertanát tekintve az alulteljesítő tanulók azonosításában – az egyébként tehetségdiagnosztikában is használatos eszközöket, illetve ezen eszközök kombinációját alkalmazzák (Gefferth, 1993). Ezek a következők:

- standardizált intelligencia és teljesítménytesztek (memória, figyelem, elvont gondolkodás stb.),
- osztályzatok,
- tanári vélemények, megfigyelések, más diákokkal való összehasonlítás,
- szülői vélemények, megfigyelések, testvérekkel való összehasonlítás,
- önmegfigyelés, személyes információk gyűjtése, másokkal való összehasonlítás.

Alulteljesítés kérdőív szülők és pedagógusok számára (szemelvények) Ha kíváncsi arra, hogy az adott gyermek veszélyeztetett-e az alulteljesítés szempontjából, válaszolja meg az alábbi kérdéseket! Minden „igen” válasz egy pontot ér. Az egyes válaszadási egységekhez tartozó összpontszámok jelentését megtalálja közvetlenül az adott kérdéscsoport után. Amennyiben Ön tanár, a „gyermekem” kifejezést helyettesítse a „diákom” kifejezéssel!

- Gyermekem elfelejti elkészíteni a házi feladatát?
- Gyermekem könnyen feladja?
- Gyermekem elkerüli a versenyhelyzeteket, hacsak majdnem biztos a győzelmében?
- Gyermekem minden este későn lát neki a házi feladatnak?
- Gyermekem két vagy több órát tölt TV nézéssel (számítógépezéssel) hétköznap estéken?

Az összpontszámok jelentése: 4-5: Gyermekem olyan jellemzőket mutat, melyek nagyon komoly alulteljesítési problémára utalnak. 15 2-3: Gyermekem olyan jellemzőket mutat, melyek

meglehetősen komoly alulteljesítési problémára utalnak. 1: Csak kisebb alulteljesítési problémát jelző sajátosság áll fenn. 0: Gyermekemnek nincs alulteljesítésre utaló jellemzője.

III.2. Okai, háttere, személyiségjellemzők

Mivel az alulteljesítés egy komplex, sokszínű jelenség, melynek létrejöttében szociális, személyiségbeli és kognitív faktorok egyaránt szerepet játszanak, a kutatók úgynevezett külső és belső faktorok mentén igyekeznek vizsgálódni. Ez azt jelenti, hogy egyrészt olyan okokat keresnek, melyek a személyiségen kívüliek (például ilyen ok lehet az alacsony szocio-ökonómiai státus, a rugalmatlan iskolarendszer, esetleg a helytelen nevelési stílus stb.), illetve amelyek személyiségen belüliek (például a kedvezőtlen motivációs jellemzők, beszűkült pályakép, alacsony önértékelés, helytelen megküzdési módok választása stb.

Faktor	Összetevők
Iskola	Kedvezőtlen iskolai tapasztalatok, a helyes iskolai munkaszokások kialakítására nem volt lehetőség. Kihívások hiánya a középiskolában, negatív interakciók a tanárokkal.
Család	Diszfunkcionális család, feszült kapcsolat a családtagokkal, testvérproblémák, rivalizálás. Inkonzisztens szerepmodellek és családi értékek. Minimális szülői monitorozás és iránymutatás, alacsony szintű szülői elvárások.
Közösség	Kedvezőtlen iskolai környezet, barátságtalan, ellenséges városi környezet, nem megfelelő kortárscsoportok.
Személyiség	Viselkedési problémák, a strukturálatlan idő felhasználási gondjai, irreális elképzelések, nem elég kitartó, alacsony énhatékonyság, helytelen megküzdési módok alkalmazása.

Hébert (2001) például a tehetséges fiúk alulteljesítését vizsgálta korábbi kutatások (Dowdall és Colangelo, 1982) adataira támaszkodva, melyek szerint e jelenség nagyobb valószínűséggel fordul elő köztük. Eredményei alapján a szervezési és önszabályozási készségek terén mutatkozik deficit náluk, így nagyon frusztráltak a tanulási stílusuk és a tanítás folyamatának össze nem illő volta miatt.

Colangelo és munkatársai (1993) is alátámasztják az alulteljesítés fenti megközelítését. 257 tehetséges alulteljesítő középiskolás vizsgálata alapján a következő „profilt" írták le: A tehetséges alulteljesítő nagyobb valószínűséggel fiú, nagyobb közösségből érkezik, kevésbé elégedett az iskolai oktatással és a tanácsadási szolgáltatásokkal, mint tehetséges, de jól teljesítő társa.

Személyes ügyekben és a tanulási készségek fejlesztése terén több támogatást igényel, miközben negatívabb attitűddel rendelkezik az iskola irányába. Pályaválasztásuk is mutat jellegzetességeket: inkább művészeti vagy szociális területre orientálódnak, mintsem a mérnöki vagy egészségügyi foglalkozások területére. A kutatás arra nem ad választ, hogy a pályaválasztási preferenciák hátterében milyen motiváció áll, így e kérdés egyelőre nyitott. Az alulellátott, illetve alulteljesítő tehetségesek azonosítása és gondozása a tehetséggondozás modern megközelítésben egyre inkább a tehetségről való gondolkodás részévé vált. A tehetségesek igen nagy hányada képességei alatt teljesít, vagy megmutatkozó képességeit nem tudja kiemelkedő alkotásokban bontakoztatni. Az alulteljesítő tehetségeseknek számos, jól elkülöníthető csoportja van. Az óvodáskorú és alsótagozatos tehetséges gyerekek, akik más korosztályokhoz viszonyítva jobban kiszolgáltatottak az elhanyagoló, a tehetség különleges igényeit figyelembe nem vevő környezetnek világszerte ellátatlanok. A társadalmi előítélet, a kialakult merev normák miatt a tehetséges lányok a fiúknál kevésbé számíthatnak az azonosításra, és az ezzel járó támogatásra. Az etnikai kisebbséghez tartozó tehetségek eltérő kultúrájuk és nyelvük miatt eleve hátrányt szenvednek, de ehhez gyakran társul az is, hogy szociokulturálisan alacsonyabb rétegekhez tartoznak. Elsősorban azokkal az etnikai kisebbségekhez tartozó gyerekekkel van probléma az oktatás terén, akik nem a megszokott, nyugati kultúrára jellemző analitikus gondolkodási stílusban hatékonyak. A szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű tehetségeknek is a legnagyobb gondot az iskolában preferált analitikus gondolkodásmódbeli járatlanság okozza.

A képességeikben hátrányos tehetségesekhez tartoznak azok, akik valamilyen szervi, fejlődési képesség- vagy részképességkieséssel, gyengeséggel küzdenek, de kiemelkedő képességekkel is rendelkeznek.

Több csoportjuk közül talán a legellentmondásosabb a tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek csoportja. Ezeknek a gyerekeknek az azonosításában és gondozásában is a sajátos információfeldolgozási preferencia figyelembevétele jelenthet segítséget.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy az alulteljesítő tehetségek több csoportjának a hagyományos iskolai oktatás jelenti az egyik fő akadályt. Az alulteljesítés kialakulásában vagy megszüntetésében természetesen nem kizárólagos az iskola szerepe.

A környezeti háttér számos eleme, a társadalom, kultúra és legfőképpen a család meghatározó jelentőségű. A tehetségesek életében szinte mindig megtalálható egy fontos személy, aki a fejlődés egy pontján vagy szakaszán erős hatást gyakorolt az egyénre, és a tehetség kialakulásához jelentősen hozzájárult.

Ez a személy legtöbbször családtag, de lehet tanár, társ, kolléga vagy akár olyan különleges személy, aki a gyerekek számára értéket közvetít. A tehetséggondozás feladata, minél több kiemelkedő képességű egyénnek lehetőséget nyújtani ahhoz, hogy képességeit kiemelkedő teljesítménybe fordíthassa. Ehhez szükséges a tehetség szabálytalan formáinak el- és felismerése, a másság elfogadása. Az oktatásban elengedhetetlen, hogy minél többféle képességterületet ismerjenek el és fejlesszenek, ezáltal az eltérő tehetségeket, így a ma még jobbára alulteljesítő tehetségeket is minél korábban lehet azonosítani és gondozni. A gondozásban kiemelt szerepe lehet a szervezett gazdagító és mentor programoknak, amelyek segítik a gyerekeket abban is, hogy olyan társakkal, személyekkel kerüljenek kapcsolatba, akik fejlődésüket katalizálják.

IV. Alulteljesítő tehetségek azonosítása

„Önmagában véve senki sem szép vagy rút, jó vagy rossz, jelentős vagy tompa szellem, hiszen az ember értéke mindig attól függ, hisznek, vagy kételkednek benne."
Robert Musil: Tulajdonságok nélküli ember c. művéből

A tehetség társadalmi fontosságát már az ókorban felismerték. Bodnár Gabriella idézi Platont, aki már az ókorban a tehetségesek külön képzésének fontosságát hangsúlyozta írásaiban. Platon már akkor fontosnak tartotta a képességeknek megfelelő fejlesztését, a speciális képzést. (Bodnár, 2011) A tehetség témaköre azonban a múlt század hetvenes éveitől kezdve került világszerte az érdeklődés középpontjába. „Azt megelőzően is próbálták feltárni a tehetség fogalmát, keresték a fejlődés gyökereit, de a gyakorlati fejlesztő munkához igazán az elmúlt négy évtizedben fogalmazták meg átfogó elméleteiket a kutatók" (THURMEZEYNÉ , 2009)

„A tehetség természeti erő, amely a megjelenésére alkalmas környezetben alkotó erővé válhat." (Szakmai ajánlások a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez, 2012) írják a „Szakmai ajánlások a nemzeti tehetséggondozáshoz" című kiadvány szerzői. Ennek az alkotó erőnek a kibontakoztatásához nagyon sok tényező együtt járásához van szükség. Szerepe van benne a tehetségígéretnek, a családnak, a társadalom több intézményének, ezen belül kiemelt szerepe van a tehetséges fiatallal foglalkozó pedagógusoknak. A felsőoktatásban várható, hogy sok tehetséges fiatallal foglalkoznak az oktatók, ezért fontos, hogy legyenek ismereteik a tehetség természetéről, és a tehetséggondozás módszereiről.

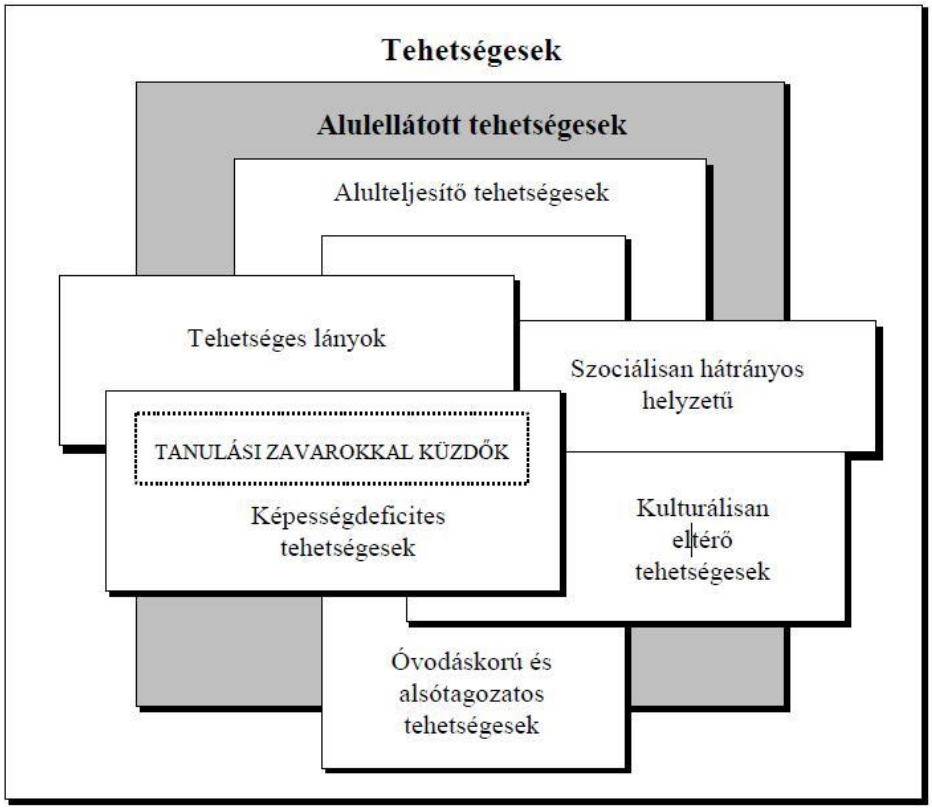
A részképesség-gyengeség gyakran elfedi a kiemelkedő képességet. Az iskolai tehetség az információ felvételében, tárolásában és visszaadásában eredményes, a kreatív- produktív tehetség pedig az információkat újra rendezve alkot újat.

A tehetség három fokozatát különbözteti meg Landau (1980): képesség, tehetség és zsenialitás szintje. (Bálint-Orsós, 2022)

A képesség egy bizonyos területen mutatkozik meg. A tehetség a jó képességű ember személyiségének alapvető vonása, kulturális és szociális területen egyaránt kibővülhet. A zsenialitás egészen ritka jelenség. (Bálint-Orsós, 2022)

1. ábra

Előfordul a tehetséges tanulók körében, hogy bizonyos területeken kiemelkedő eredményeket érnek el, de egyes területeken átlag alatti eredményeket mutatnak. A tehetségesek gyakran nem jutnak hozzá a fejlődésükhöz szükséges oktatási feltételekhez, mégis alul ellátott tehetségesnek azokat a csoportokat nevezi a szakirodalom, amelyek ebben a



tekintetben különösen hátrányban vannak. Ebbe a csoportba tartoznak a szakirodalom szerint az óvodáskorú és az általános iskolák tehetségei, szociálisan hátrányos vagy kulturálisan eltérő tehetségesek, a tehetséges lányok és a képességeiben hátrányos tehetségek. Az utóbbiak általában ellátatlanok és legtöbbször alul teljesítők is. (Gyarmathy, 1998) Egy-egy személy adott esetben többféle hátrányt is szenvedhet.

Ezen alcsoportok többszörösen is átfedhetik egymást. Természetesen minél több területen hátrányos vagy ellátatlan valaki, annál nagyobb az elkallódás lehetősége.

Gallagher (1988) tanulmánya alapján kevesebb lány ér el magasabb pontszámot matematikai és természettudományi tesztekben, így ilyen tehetséggondozó programokba is kevesebben kerülnek be. (Bálint-Orsós, 2022)

A diagnózis felállításánál fő szempont, hogy melyek a vezető, és melyek a másodlagos tünetnek. Az alulteljesítést a tanulási zavartól jól elkülönítheti, hogy az alulteljesítő tanulók tanuláshoz szükséges alapképességei megfelelőek, és míg a tanulási zavar korán, már az első osztályban jelentkezik, addig az alulteljesítés gyakran csak későbbi osztályfoknál alakul ki. A tanulási zavar a későbbiekben természetesen szerepelhet az alulteljesítés kiváltó okaként.

Az alulteljesítő tanulókra jellemző, hogy – frusztrálják az iskolai követelmények – nem szeret olvasni, nem szereti az írásos feladatokat – nem teljesíti a kötelességeit – alacsony az önértékelése – a külső körülményeket okolja kudarcaiért – lázadó vagy visszahúzódó – érdektelenséget mutat a tanulással szemben – mágikus gondolkodású – kerüli a kemény munkát, a megterhelő feladatokat. (Kezek Észak-Magyarország Felsőoktatási Intézményeinek Együttműködése, 2004)

A rövid szakirodalmi áttekintő után pedig pár gyakorlati ötlettel is igyekszünk szolgálni, hogy hogyan tudjuk azonosítani az alulteljesítő tehetséges tanulókat.

Be kell vallanunk, nekünk is nehézséget okozott eleinte ennek a folyamatnak a levezénylése és tehetséges tanulók azonosítása, ugyanis, mint pedagógusok természetesen évek óta foglalkozunk a tanulóink egyéni képességeinek felmérésével, azonban konkrét mérőeszközöket és feladatokat nem végeztünk ennek kapcsán a diákok felé. Azonban az

Erasmus + program egyik pozitívuma számunkra, mint oktató pedagógusok számára, hogy lehetőséget és lehetséges alternatívákat kaptunk és kapunk folyamatosan ennek a hiányosságunknak a pótlására. Lehetőségnek látjuk más iskolákkal való együttműködést, tapasztalatok cseréjét, a különböző országok munkájának és értékelésének megismerését.

Egy tanító példájával szolgálunk a következőkben, hogy miként találkoztunk, azonosítottunk, mint osztálytanítók alulteljesítő tehetséges tanulókat. Abban reménykedünk, hogy a saját élmények megosztása másokra is motiválóan hat majd a továbbiakban a diákokkal való közös munkában.

Bálint elsősként került az osztályomba. Négyen vannak testvérek, négy fiú, és ő a harmadik a sorban. Anyuka otthon volt a gyerekekkel, apuka a 25 km-re lévő Zentán dolgozott, hétvégén pedig egy zenekarban muzsikált. Az anyára hárult jóformán minden otthoni teendő és a gyerekek nevelése is. A két nagyobbik testvér is hozzánk járt iskolába és mindkettőnek nehezen ment a tanulás, főleg az írással, olvasással voltak gondok.

Bálint az első osztályt szépen indította, jó eszű, jó képességű fiúnak ismertem meg. Ahogy haladtunk feljebb az osztályokkal, Bálint teljesítménye egyre romlott, főleg, ha írni, olvasni kellett, elmaradoztak a házi feladatai. A tanulmányi eredménye is romlott, pedig sokkal többre lett volna képes. Csökkent az önbizalma, a háttérbe húzódott.

Anyukát többször behívtam fogadóórára, hogy kiderítsem mi a hanyatlás oka, otthon van gond, vagy az iskolában történt valami. A szülő nem látta olyan komoly problémának, hogy a fia nem a legjobban teljesít, hiszen a két nagyobbik gyereknek sem megy valami jól a tanulás, miért lenne Bálint kivétel. Ő próbál segíteni, de a négy gyerek mellett nem jut erre sok idő. Szerinte nem lesz itt gond, majd kialakul minden, lesz belőle egy jó szakmunkás.

A beszélgetések után már világos volt, hogy a szülőknek nincsenek komoly elvárásaik a gyerekük iskolai eredményeivel szemben és ezt a fiuk is elfogadta.

Bálint nagyon mozgékony, jó mozgású és kitűnő ritmusérzékkel rendelkezik. Imádja a zenét, a táncot, az énekes játékokat. Mindig nagyon várta a néphagyomány órákat. A néphagyomány oktatóval konzultáltam, hogy ő milyennek látja a fiút és hogy mit tudnánk azért tenni, hogy nőjön az önbizalma és sikerélménye legyen. Valahogy rávezetni arra, hogy sokkal többre képes, mint amit az eddigi teljesítménye mutat. Abban egyeztünk meg, hogy meggyőzzük Bálintot, hogy csatlakozzon a művelődési egyesület néptánc csoportjához, ahol szintén ő volt az oktató. Így került a fiú az egyesület alsós néptáncosai közé, ahol ő, mint harmadikos már „nagynak” számított. Gyorsan beilleszkedett, örömmel ment a próbákra, élvezte a táncot, játékot.

Az oktatótól egyre komolyabb feladatokat kapott, amelyeket szépen megoldott és egyike lett a legügyesebb táncosoknak. Próbák után még kérte az oktatót, hogy külön gyakoroljon vele, hogy biztosan jó legyen az a bizonyos lépés, csapás.

Ahogy fejlődött a tánc terén, úgy nőtt ezzel együtt az önbizalma is, nem jelentett gondot az osztály elé kiállni, a tanulás is jobban ment, hiszen ott is bizonyítani szeretett volna. A szülők lassan belátták, hogy a fiuk többre képes az iskolában, és annak is örültek, hogy az egyik legjobb táncos lett a csoportban. Később a felsős csoport egyik húzó egyénisége lett, teljesen kinyílt, a többiek pedig felnéztek rá. A művelődési egyesület fontosnak tartja a táncosok fejlődését, előrehaladását. Igyekszik megoldani, hogy a gyerekek eljussanak továbbképzésekre, néptánc tanfolyamokra, táborokba. Bálint minden ilyen lehetőséggel szívesen élt, kihasznált minden alkalmat, hogy fejlessze tudását, és minél jobb néptáncossá váljon. Az oktató véleménye nagyon fontos volt számára, sokat beszélgettek és nem csak a táncról. Felnézett rá és bízott benne.

Az általános iskola után egy nagyobb városba ment középiskolába, ahol olyan barátokat talált, akik szintén néptáncosok, és ő is csatlakozott az ottani művelődési egyesület tánccsoportjához, ahol nagyon jól érzi magát. Bálint ma már egyetemista, de a néptánc ma is az élete központi része, hisz a tánc az, amiben kiteljesedhet, amiben megmutathatja tehetségét. A mai napig példaképének tartja egykori oktatóját, és hálás neki, hogy bevezette a néptánc világába.

Bálint szüleinek hozzáállása pozitívan változott, örültek, hogy fiuk milyen tehetséges a néptáncban. Rájöttek, hogy ez a gyerekük iskolai teljesítményére és személyiségére is pozitívan hat.

Mindent megtettek, hogy Bálint eljusson a próbákra, fellépésekre, a fellépő ruhái rendben legyenek. Ha kellett fuvaroztak, segítettek, hogy a gyerekek eljussanak egy-egy fellépésre. Mindig számíthatott és még most is számíthat rájuk az egyesület. Fontossá vált számukra fiuk továbbtanulása is.

A tapasztalatunk az, hogy a szülő, amikor szembesül azzal, hogy a gyermeke milyen tehetséges valamiben, attól kezdve támogatja, segíti annak fejlődését, de legalábbis nem áll a fejlődése útjába.

V. Mit tehetünk szülőként, pedagógusként, szakértőként, civil szervezetként?

„Egyetlen szervezet sem támaszkodhat zsenikre, mert azokból kevés van és megbízhatatlanok. Egy szervezet erejének az a próbája, hogy többet tud-e felszínre hozni egy közönséges földi halandóból, mint amire az képesnek látszik, előhívja-e rejtett energiáit, hogy azzal másokat is segítsen képességeik kibontakoztatásában. Egy szervezet célja, hogy átlagos embereket átlagon felüli tettekre tegyen képessé."
(Peter F. Drucker, 2009)

Mint szülőnek, mint a pedagógusnak és mint a civil szervezetnek ezzel a témával foglalkozó tagjának, tisztában kell lennünk a fogalom definíciójával. Az alulteljesítésről szóló szakirodalom legfeltűnőbb ismérve az, hogy szinte valamennyi kutató más-más definíciót alkalmaz. (Dr. Mező, 2019) „Lényegét tekintve mindegyik meghatározás a lehetséges (amit egy adott tanuló teljesíteni tudna) és a tényleges teljesítmény (amit egy tanuló valójában elér) közötti eltérésen alapszik. A probléma pusztán abból adódik, hogy ennek az eltérésnek a nagyságát és jellegét minden kutató és gyakorlati szakember másként határozza meg". (Gefferth, 1993)Egy másik meghatározás szerint: „Alulteljesítő tehetséges tanulónak tekinthető az a diák, aki kimagasló intellektuális képességeihez képest az iskolában tartósan gyengén teljesít a tantárgyak többségében. Ebben a megállapításban implicit módon az is rejlik, hogy a tehetség meglehetősen tág fogalmát az *alulteljesítő tehetséges tanulók* fogalmi kategóriája jelentősen szűkíti." (Mező, 2008) A definíció dilemmáin túl maga az azonosítás is problémát jelenthet, részben módszertani, részben differenciáldiagnosztikai szempontból. Az alulteljesítés felismerésére Tóth László két lehetőséget említ: a tanuló teljesítményének a képességeivel való összehasonlítását, illetve a jelen teljesítmények múltbeli teljesítményekkel való összehasonlítását. (Kezek Észak-Magyarország Felsőoktatási Intézményeinek Együttműködése, 2004)
Az azonosításra leggyakrabban az alábbi módszereket alkalmazzák:

- standardizált tesztek segítségével összevetik az /intelligenciatesztben elért eredményeket a különböző teljesítménytesztekkel, és/vagy tanulmányi eredményekkel
- figyelembe veszik a tanárok véleményét, megfigyeléseit
- a szülők véleményét, megfigyeléseit

- az önmegfigyelés, is fontos az azonosításnál, hiszen a belső potenciál meglétét lehet, hogy tanuló jobban érzi, mint a vele kapcsolatban lévő (esetleg őt ritkán, vagy csak a speciális iskolai helyzetben látó) felnőtt.
- személyes információkat, társakkal való összehasonlítást is lehet kérni, illetve e módszerek kombinációját lehet használni az azonosításra. (Kezek Észak-Magyarország Felsőoktatási Intézményeinek Együttműködése, 2004)

Fontos szempont minden szervnek, aki az alulteljesítő tehetségekkel foglalkozik, hogy ezeket az okokat szem előtt tartsa.

Belső okok:

- a személyiség: versenyszellem hiánya, énkép, perfekcionizmus, hiányos önszabályozó mechanizmusok, szorongás, félelem, alacsony frusztrációs tolerancia
- motiváció/motiválatlanság, a kitartás hiánya
- nem,
- az etnikai hovatartozás
- a nyelv
- a tanulás, mint megismerési folyamat és annak primitív szintje: ezen belül a kognitív tényezők kezdetlegessége és/ vagy a tanulási szokások, technikák, módszerek ismeretének hiánya (Dr. Mező, 2019).

Külső okok:

- a család: a szülői elvárások túl magas vagy éppen túl alacsony szintje, a szülői minta, vagy éppen a szülői támogatás hiánya,
- a kortárs csoportok,
- a pedagógusok személyisége, tanítási módszerei, a diákokkal való interakciójának módja, felkészültsége,
- az iskola, az iskola légköre
- a szociális környezet, a rossz szociális háttér,
- a kultúra. (Dr. Mező, 2019).

Az alulteljesítés kezelése pedagógiai beavatkozás szempontjából

Változtatás az osztálybéli tanulási környezet tekintetében (csoportlétszám, csoport összetétel, alternatív taneszközök, alternatív tanítás), a tanítási stílusban, a tanmenetben, a tanulás időbeosztásában, a tanulási módszerek, stratégiák tekintetében, a tanár tekintetében.

A tehetséges gyerekek felismeréséhez a tanároknak rendelkeznie kell azzal a képességgel is, hogy provokáljanak, stimuláljanak, érdeklődést és kíváncsiságot keltsenek.

Gyarmathy Éva felhívja a figyelmet a pedagógusok továbbképzésére és a megfelelő módszerek kidolgozására. Olyan módszerek alkalmazását tartja jónak az alulteljesítés kezelésére, amelyek nem kizárólag a kogníciót, a verbális, analizáló gondolkodást kívánják meg a diákoktól, hanem a téri, vizuális, globális információfeldolgozást is ugyanúgy igénylik. Jó módszernek tartja a párhuzamos tanmenetet, amelyben lehetőség van a tananyaggal kapcsolatos egyéb területek, és az egyén szempontjai is megjelennek. Az ilyen módon tervezett órában nincs szükség a tanmenet megváltoztatására, csak a megközelítési módja színesebb. (Gyarmathy, 1998)

Ezekhez a következő gyakorlati ötletekkel tudunk szolgálni:

Keviben az iskolánkban összevont tagozatok működnek kis létszámmal. A kis létszámnak természetesen előnye és hátránya is van. Előnyei közé sorolnánk, hogy minden tanulóra megfelelő idejű figyelem összpontosulhat, mindenkihez van ideje a tanítónak egyénileg odajutni és segíteni, valamint jobban, átfogóbban megismerheti a diákok jellemét, nehézségeit és kiemelkedő képességeit. Hátrányai közé talán azt sorolnánk, hogy a munkaformák nehezebben alkalmazhatóak (például a csoportmunka), valamint nehezebben jön létre az osztályban olyan légkör, ahol a tanulók egymáshoz mérten versenyhelyzetbe kerülnének. Itt is a lényeges momentum, ami az Erasmus + munkánkhoz kapcsolódik, hogy a tanítók, tanárok ezeken a kis létszámú, összevont tagozatokon, hogyan tudnak dolgozni és tehetséges

diákokat azonosítani. Az osztályokban 5-10 tanuló jár. A falutól a legközelebbi város 25 km-re található. Itt dolgozó tanítók igyekszünk kibontakoztatni a gyerekekben szunnyadó tehetséget. Kisiskolás korban a készség- és képességfejlesztésre helyezzük a hangsúlyt. Kiemelten fontosnak tartjuk fejleszteni a tehetséges gyermekek erős oldalát.

Mivel falunk távol esik a legközelebbi várostól, ahol bizonyára több lehetőség lenne a tehetséges gyerekek továbbfejlesztésére, az iskolában igyekszünk lehetőséget nyújtani nekik, ahol eredményes lehet a tehetségük kibontakozása:

- Petőfi emlékév kapcsán *szépíróversenyt* szerveztünk, ahol Petőfi versrészletet másoltak kézírással. Ezen a versenyen az iskola minden tanulója részt vett, majd két körös szűrés után juthattak el a diákok a döntőig. A nyertes tanulókat jutalmaztuk és kiemeltük tehetségüket a szépírásban. Fejlődési lehetőséget adott a verseny, mint a pedagógusoknak a tehetséges tanulók szűrésében, mint a diákoknak abban, hogy ők is azonosítani tudjanak egy olyan területet, ahol kiemelkedő teljesítményt érhetnek el. Meg kell jegyezni ennél a versenynél, hogy nem kifejezetten azok a tanulók értek el kimagasló eredményeket, akik a tanulásban, vagy sportokban már előzőleg jól teljesítettek, hanem olyan tanulók is kiemelkedtek, akiknek eddig nem volt pozitív visszacsatolásuk a saját tehetségükről.
- *Olvasási verseny:* ennél a versenynél is, mint az előző Erasmus + által szervezett versenynél igyekeztünk az iskola legtöbb tanulóját bevonni. Ez segítség volt a pedagógusok számára is abban, hogy felfedezzék az eddig még ismeretlen tehetségeket. A verseny nagy népszerűségnek örvendett, a tanulók a szülőkkel közösen gyakoroltak a versenyre. Itt kiemelnénk, hogy megtörtént már a szülők bevonása is a munkafolyamatokba, ezzel támogatva és segítve őket is gyermekük tehetségének felfedezésében és támogatásában.
- *Szavalóverseny:* azokat a tanulókat, akik nyitottak a versmondásra, az iskolai szavalóversenyeken kívül online szavalóversenyekre is benevezzük. Az online oktatás hatását nem tudjuk megkerülni. A tanulók rengeteg időt töltenek a számítógépek, laptopok előtt. Azonban ez a verseny lehetőséget ad számukra, hogy más szempontból is lássák az online világ az előnyeit.
- *Rajzverseny:* gyermekújságokba küldjük a képzőművészeti alkotásokat. Kiállításokat szervezünk a munkákból az iskolában és a helyi művelődési egyesületben is. Hazánkba a Mézeskalács című gyermekújság, amit a diákoknak lehetőségük van megvenni az iskolán keresztül. Ebbe az újságba diákok a Vajdaság minden pontjáról küldhetnek be pályamunkákat. Igyekszünk minden alkalommal kiemelni akár saját

tanulóink megjelent munkáját, akár más iskolákból beküldött sikeres munkákat. Közösen értékeljük a diákokkal, ösztönözve ezzel is őket a fejlődésükre és kitartásukra.

Az alulteljesítés kezelése a civil szervezetek bevonásával

Egyre szélesebb körben válik nyilvánvalóvá, hogy a tehetséges gyerekek speciális fejlesztése, nevelése saját érdekünk. Leendő vezetőinket neveljük,-akikre a világ látható és még nem látható sokféle súlyos és komplex problémájának a megoldását hagyjuk–, nem mindegy hát, hogy hogyan készítjük fel őket. Régóta egyértelmű, hogy a különböző hátrányos helyzetű, fogyatékos, sérült gyermekek neveléséhez speciális fejlesztő módszerek szükségesek.

Lassabban vált evidenciává, hogy ugyanilyen gonddal – csak éppen másféle módszerekkel (például apró lépésekre való bontás helyett lépések átugrásával) – kell fejleszteni azokat, akiknek „több adatott”, vagy egyszerűen csak gyorsabb a fejlődésritmusuk, hogy legjobb lehetőségeiket megvalósítva valamennyiünk hasznára legyenek. (Balogh , 2011)

A teljesítmény szempontjából kedvezőtlen szociális ingerek (családi, iskolai, kortársi ártalmak), alacsony énkép, kisebbrendűségi érzés stb. diagnózisa, prevenciója és intervenciója, személyiségfejlesztés, kommunikációs stratégiák átadása.

Az ilyen szervezetek azoknak a gyerekeknek és szüleiknek, tanáraiknak állnak rendelkezésére, ahol már feltűntek átlagon felüli képességek, továbbá a szülők és tanárok ennek fejlesztésében, ezzel kapcsolatos problémáikban várnak segítséget.

Itt fontosnak tartjuk kiemelni a következő lehetőségeket, melyeket civil szervezetként mi is gyakran alkalmazunk.

Iskolán kívül a helybéli Móra István Művelődési Egyesületben hatékonyan vesznek részt a tanulóink különböző műhelymunkákban. Ezeken a foglalkozásokon több kooperatív tanulás, több kiscsoportos és egyénre szabott fejlesztő munka folyik. Ezek az iskolán kívüli tevékenységi formák legtöbbször összhangban vannak a tanórákkal és az egyéni érdeklődésre is épülnek. (természettudományi-, zenei-, környezetvédelmi műhelyek).

Az alulteljesítés kezelése a szülők szempontjából

Amikor az iskoláskorú tehetségesek fejlesztéséről beszélünk, elsőként az iskola és a pedagógus szerepe jut az eszünkbe. Arra gondolunk, hogy milyen programokkal segítheti elő az iskola a tehetség kibontakozását, és milyen elvárások vannak azokkal a pedagógusokkal szemben, akik erre a feladatra vállalkoznak. Kevesebb szó esik azonban arról, hogy a családnak legalább ugyanilyen fontos szerepe van a tehetséges gyermek fejlesztésében, jóllehet a szocializációs színtér más. Jelen szövegrész a tehetségfejlesztést a család oldaláról közelítjük meg hangsúlyozva, hogy a siker záloga a két szocializációs színtér együttműködése (Balogh , 2011).

Bármennyire is ígéretesnek tűnik a gyermek, ahhoz, hogy később kiváló teljesítményt produkáljon, megfelelően gazdag tárgyi környezetet és sokféle tanulási lehetőséget kell biztosítani a számára. Ha ez megvan, és ha a család elkötelezett a magas szintű teljesítmény elérése iránt, a gyermeket folyamatosan érő hatások összegződnek. (Balogh , 2011)

Az alulteljesítés fejlesztésére irányuló beavatkozásokat az irodalom az alábbiakban csoportosítja:

- fontos a korai felismerés, és a beavatkozások korai megkezdése,
- fontos tudni, hogy csak hosszabb távon várható hatás,
- kisiskoláskorban indított kezelésnél az alapvető tanulási készségek fejlesztése kedvező pszichodinamikai változást indíthat be, javítva az énképet és a teljesítményt,
- fontos a pozitív énkép-alakítás, amely emelheti a saját teljesítményre vonatkozó elvárásokat, az igényszintet.

Lényeges eleme az alulteljesítő tehetségek felismerésének és gondozásának a szülők jelenléte is. Fontos, hogy felismerje és támogassa gyermekét tehetségében. Emellett fontos, hogy más szülőkkel is legyen lehetősége ismerkedni, tapasztalatokat cserélni. Helyi szülői hálózat működik nálunk, amit nagy részben az Erasmus + programnak köszönhetünk. Ugyanis e program keretén belül a szülőknek lehetőségük lett találkozni egymással, tapasztalatokat cserélni és segítséget kérni elakadásaikban, bizonytalanságaikban. Aktívan részt vesznek a munkában, alkalmanként személyesen is vállalnak szerepet. Ilyen a karácsonyi műsor

alkalmával előadott, szülők által készített bábműsor is, valamint a szülői és egyéb adományokból létrehozott iskolai játszótér is, ahol a szülői közösség tagjai hatalmas munkával és áldozatossággal hoztak létre az iskola udvarában egy játszóteret a tanulók és a falu lakossága számára.

A következő példa annak fontosságát igazolja, hogy a szülő bevonása a fejlesztési folyamatba elengedhetetlen.

Egyik tanulónk (11 éves) 4. osztályban jár. Már az első osztályban anyukája alábecsülte gyermekének képességét, bizonytalan volt a kislány, alacsony volt az önbizalma. Az iskolában magyar órákon kiválóan szavalt, magabiztosan teljesített. Tanítója felfigyelt rá, szavalóversenyekre viszi. Azóta szép sikereket ér el és már más tantárgyból is sokkal magabiztosabb. A szülővel folyamatos az együttműködés, nagyon jó a kapcsolattartás és folyamatosan támogatja a gyermekét.

VI. Módszertani megoldások

VI.1 Önbizalom, motiváció

Ha megfigyeljük a sikeres embereket, akkor azt láthatjuk, hogy magabiztosságuknak köszönhetően tündökölnek. Ha hiszünk magunkban és abban, amit csinálunk, akkor mások is sokkal könnyebben fognak hinni bennünk. Az önbizalom építése egy életen át tartó folyamat: míg egy területen magabiztosnak érezzük magunkat, egy másik színtéren úgy érzékelhetjük, hogy van még hova fejlődni az önbizalom terén.

A *magas önbizalmú tehetségek* másképp gondolkodnak magukról és a teljesítményhelyzetről, mint az alacsonyabb önbizalmúak: pozitívabb gondolataik, képzeteik vannak önmagukkal és a helyzettel kapcsolatban, úgy ítélik képesek megvalósítani céljaikat (Zinsser, Bunker és Williams, 2001). Az önbizalommal rendelkező tehetségek képesek különbséget tenni a teljesítmény és saját személyiségük között. Ha hibát vétenek, vagy rossz döntéseket hoznak, jobban fogadják a kritikákat.

A *kevés önbizalommal rendelkező tehetségek*, különös tekintettel az alulteljesítő tehetségek könnyen aláássa a teljesítőképességet. A hátrányos helyzetű és/vagy alulteljesítő tehetségek többet gondolkodnak a gyengeségeikről, és gyakran elbátortalanodhatnak. Az önbizalom hiánnyal rendelkező gyerekeknek/fiataloknak alacsony lesz az önbecsülése és könnyebben kerülnek stresszes élethelyzetbe, nehezebben oldják meg az élet által generált versenyhelyzeteket.

Az önbizalom erősödésének egyik legfontosabb forrása az önbecsülés növekedése. Az önbecsülést leginkább a számunkra fontos embereknek a felénk irányuló szeretete és feltétel nélküli, elfogadása erősítheti. Az önbizalom növelésének egy másik jelentős forrása már jóval inkább belülről fakad. Szepes Mária (2006) szerint a kitűzött reális célok megvalósítása kiválóan erősíti az önbizalmat.

Az önbizalom a hitet jelenti saját képességeinkben, készségeinkben és ítéleteinkben, illetve abban, hogy képesek vagyunk a mindennapi kihívásokkal szembenézni. Azok a gyerekek/fiatalok, akik egészséges önbizalommal rendelkeznek, nemcsak az iskolában teljesítenek jobban, hanem a saját érdeklődési területükön is jobban teljesítenek. Fontos Az önbizalom fejlesztése egy folyamat, tehát a technikák folyamatos gyakorlása vezet eredményre.

Melyek az önbizalomhiány tünetei?

A leggyakoribb tünet a hanyag testtartás, a negatív arckifejezés, a rosszkedv, a bánat, a szomorúság és nem utolsó sorban a kötekedés és az ingerültség.

Gyakran találkozunk olyan típusú emberekkel, akik túl harsányak, hangosak, mindig a figyelem középpontjába próbálnak kerülni. Tulajdonképpen ez is önbizalomhiány, csak ilyen formában túlkompenzálásra kerül sor.

Önbizalomhiány kezelése, önbizalom fejlesztése

Az első és legfontosabb lépés az önbizalom mérése, amelyet a motivációs, kreativitás önjellemző kérdőívvel (Dávid Mária, Dávid Imre), valamint a Renzulli-Hartman skálával valósítunk meg. A tesztek felvételét egy 45-60 perces feltáró beszélgetés kísér. Emellett korosztálytól függően a szülőkkel is javasolt és érdemes felvenni a Szülői vélemény tesztet.

Alapvető fontosságú, hogy megtaláljuk az önbizalomhiány alapját, okát. A kiértékelt tesztek, valamint a beszélgetés eredménye alapján indulhat el a fejlesztő folyamat

Az önbizalom fejlesztésének módszerei

- ***Önismeret fejlesztése:*** Amíg nem tudjuk, hogy ki vagyunk, mik az erősségeink és a fejlesztendő területeink, addig nem lehet igazán teljes, egészséges az önbizalmunk sem. Az így feltérképezett hiányosságok fejlesztése és megoldása plusz önbizalmat ad. Az önismeret fejlesztésére kiváló módszer az Ságodi-Sturm Hajni Horváth Ria: Első ÉntérKÉPem módszertani munkafüzet.
- ***Erősségekre fókuszálás:*** azért jó az erősségekre koncentrálni, mert azokkal gyorsabban elérjük a céljainkat, amelyek további pozitív dolgokat generálnak, így növelve az önbizalmat. Foglalkozásaink során kiemelt figyelmet fordítunk az érdeklődési területre, a tehetségterületre, azok továbbfejlesztésére.
- ***Jutalmazás, dicséret:*** a túlterhelt, rohanó világban egyre kevesebb időt fordítunk a jutalmazásra és a dicséretre. Ez különösen igaz az iskolai környezetre. Különösen az alulteljesítő és/vagy hátrányos helyzetű tehetséges gyerekek/fiatalok élik meg ritkábban a jutalmazás és dicséret élményét. Alapvető fontosságú, hogy a hozzánk érkező gyerekek/fiatalok megkapják azt az egyéni figyelmet, és dicséretet, amelyet iskolai környezetben sok esetben nem kapnak meg.

Fejlesztő társasjátékok, kártyajátékok: számos olyan társasjáték és kártyajáték létezik, amelyek kifejezetten az önbizalom fejlesztésére fókuszálnak. Fejlesztő foglalkozásaink során jól bevált eszköz a Pozitivity, Lélekpillangó, Relativity, valamint az Erőforrás aktiváló kártya,

A motiváció szerepe a tehetségazonosításban

Gyakran a szülő és a pedagógusok elvárásainak való megfelelés utáni vágy sarkallja jobb teljesítményre, valamint a kitűzött célok elérésére a gyerekeket. Ebből adódóan a teljesítmény- és célmotiváció tanult viselkedések.

Ugyanakkor ezek lehetnek egy gyermek esetében akadályozó, esetlegesen szorongást kiváltó tényezők is, melyek jelentősen visszavethetik a teljesítményt.
A motiváció a tehetség egyik összetevőjének is tekinthető. Ez az iskolákban megvalósuló, formális tehetséggondozás esetében az iskolai motiváció vizsgálatára irányítja a figyelmet. Az iskolai motiváció hozzásegíti a tanulót ahhoz, hogy az iskola és pedagógusok által támasztott követelményeknek megfeleljen (Kerekes, 2013).

Ez segíti az iskolai vagy akár az iskolán kívüli tehetséggondozásban is a gyerekeket/fiatalokat. Gyakran a motiváció hiánya okozza az alulteljesítést egy-egy tehetséges gyermeknél, ezért a motiváció fejlesztése fontos szerepet játszik a tehetséggondozásban. A motiváltság, az érdeklődés és a kíváncsiság fenntartása szolgáltatja az alapot a tehetség kibontakoztathatóságához.

Kozéki (1986, 1990) három iskolai motivációs területet különít el, melyek a következők:

- az affektív szociális terület,
- a kognitív aktivitási terület,
- a morális, önintegratív motivációs dimenzió.

A szakemberek megfigyelései szerint a motivált gyermekek nem csupán egy kedvelt tevékenység iránt érdeklődnek, hanem általában véve is fogékonyabbak az őket ért ingerekre, és befogadóbbak az információkra. Első szinten a szociális környezetnek (szülőknek, kortársaknak, pedagógusoknak) való megfelelés, a második szinten a tudásszerzés öröme, majd a harmadik dimenzióban erkölcsi, lelkiismereti megfontolások biztosítják a motivációt.
A motiváció meglehetősen változékony és függ a gyermek aktuális fizikai, érzelmi állapotától, vagy akár a szociális tényezőktől (Páskuné Kiss és Fodor, 2019). Százdi (s.a.) egyik írásában megfogalmazta, hogy a motiváció azonban addig hasznos, amíg optimális mértékben van jelen. A túlzottan erős motiváció gátolja a tevékenységet, visszaveti a teljesítményt, mivel túlzott stresszt okoz, ami gátlást hoz létre. A motiváció irányítható és alakítható.
A motiváció alakításához Százdi (s.a.) szerint elsősorban érzelmi ráhatás szükséges. A motiváltságot elsősorban a közvetlen környezet alakítja ki és befolyásolja.

A pedagógus szerepe döntő fontosságú, ugyanakkor a kortársak is húzóerőként szolgálhatnak a motiváltság alakulásában. Csíkszentmihályi az elvárásokat, az elismerést, a támogatást, a képességek fejlesztését és természetesen a flow élményt látja a tehetség, ezen belül pedig a motiváció fejleszthetőségének hátterében (Csíkszentmihályi, 2010). Valamennyi eszköz alkalmas a felső tagozatos általános iskolai tanulók motivációjának mérésére. Előnyük, hogy csoportosan felvehető önértékelő, illetve önjellemző kérdőívek, melyek felvétele és kiértékelése 5-től 40 percig terjedő időintervallumot igényel. A kérdőív felvételen túl megfigyelési szempontsorok is segíthetik a motivációra vonatkozó adatgyűjtést.

A Mező Ferenc és Mező Katalin által kidoglozott S.M.ART diagnosztikai eszközrendszer részét képezik a képzőművészeti, irodalmi, zenei és táncművészeti téren tehetségesek tanulók megfigyelési szempontsorai (Mező és Mező, 2020).

Összességében elmondható, hogy a motivációnak jelentős szerepe van a tehetség megnyilvánulásában, kibontakozásában és a tehetségfejlesztésben egyaránt. A tehetségdiagnosztikai lehetőségek kiterjednek a motiváció vizsgálatára, ugyanakkor elmondható, hogy nincs nagyszámú diagnosztikai eljárás e tekintetben.

VI.2 Irodalomterápia

Az általános és középiskolás tehetséges fiatalok irodalomterápiájának rendkívül kreatív a tárháza. Ez a korosztály, a személyiségfejlődés során bekövetkező gyors változások hatására, szinte évről évre újabb kihívásokkal találja szemben magát, amelyek feldolgozásához rendkívül fontos egy értő és támogató közeg, valamint a problémákat és lehetséges megoldásokat felszínre hozni képes eszközök jelenléte.

Ennek a folyamatnak egyik módja lehet a biblioterápia (más néven irodalomterápia), amely versek, mesék, történetek, dalszövegek vagy filmrészletek segítségével egy, a hétköznapi

valóságtól kicsit elrugaszkodott felület nyújtásával (ez maga a szöveg) könnyíti meg az érzelmek beazonosítását, az azokról való kommunikációt, segít felismerni és kicsit kívülről szemlélni a problémákat, valamint alternatív megoldási javaslatokat megfogalmazni, és azokról építő jellegű beszélgetéseket folytatni. Az irodalomterápiás foglalkozások során a fiatalok pontosan annyit és úgy mondanak el magukról, amennyit és ahogyan szeretnének, miközben önismeretük, kreatív és problémamegoldó gondolkodásuk folyamatosan fejlődik.

Csoportterápiás módszerként a biblioterápia fejleszti a fiatalok empátiáját, kommunikációs és vitakészségét, egymás iránti toleranciáját.

Béres Judit: „Azért olvasok, hogy éljek” – Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig c. könyvében (Kronosz Kiadó, Pécs, 2017) arra mutat rá, hogy a középiskolás korosztály biblioterápiás foglalkozásokba való bevonódása során nem elég csupán egy irodalmi mű köré építeni a foglalkozásokat; az érdeklődés felkeltéséhez és fenntartásához legalább olyan fontos egyéb aktív és kreatív eszköztár felmutatása. A szövegolvasást megelőző feladatok a bizalmi légkör és a csoport egységének kialakítása szempontjából nélkülözhetetlenek, az azt követő, minél színesebb feladatok pedig elengedhetetlenek az aktív feldolgozás szempontjából.

Mindemellett, a közös feldolgozás során megismerhetjük a csoporttagok egyéni igényeit és problémáit is, amelyekre való válaszadás az irodalomterápiás csoportok célját is képezheti.

A szövegválasztás szempontjából elengedhetetlen, hogy olyan témákat érintsünk, amelyekhez a fiatalok érzelmileg és konkrét élmények előhívásának útján is tudnak kapcsolódni. A téma- és szövegválasztásnál figyelembe vehetjük a fiatalok egyéni preferenciáit, illetve életkori sajátosságait (pl. a kiskamaszok gyakran elutasítóak a mesékkel, a nagyobbak a mozgásos feladatokkal szemben). A szövegek esetén nem csupán magas irodalmi, sőt, nem is szépirodalmi szövegekre kell gondolnunk: a fiatalok pl. feldolgozhatják a kedvenc daluk szövegét, saját, eddig a „fióknak szánt” írásaikat, de dolgozhatunk filmekkel, vagy a manapság oly népszerű digitális alkotásokkal egyaránt. Az egyéb kiegészítő kreatív technikák (pl. képes kártyák, rajzolás vagy kollázs készítés, mozgásos feladatok) általában közel állnak a gyermek és kamasz korosztályhoz, és segítik őket egyrészt megfogalmazni a

bennük felgyülemlett feszültségeket, érzéseket, másrészt egy, a csoporttársaikkal közös alkotás létrehozásával kommunikációs és együttműködési technikáik is fejlődnek.

Az alulteljesítő fiatalok biblioterápiája esetében azzal is számolnunk kell, hogy a különböző szempontból hátrányt elszenvedő gyerekek érzelmi szempontból veszélyeztetettebbek, sérülékenyebb önértékeléssel és kevésbé hatékony megküzdési stratégiával rendelkeznek, mint társaik.

Gyakrabban lép fel esetükben szorongás és depresszió, és a bántalmazásoknak is gyakrabban esnek áldozatul a jobb helyzetben élő fiataloknál.

A hátrányos helyzetű fiataloknak tartott biblioterápiás foglalkozások már Magyarországon is több esetben bizonyítottak. Ilyen volt pl. a Magyar Irodalomterápiás Társaság Benned a Cél és nálad a Kulcs című projektje, amely többször is elnyerte a MOL Gyermekgyógyító program támogatását, a Könyvpatika című program a várpalotai Várkert Szakiskolában, a pécsi Csorba Győző Könyvtár és a Leőwey Klára Gimnázium együttműködésében indított A könyv a képzelet játszótere c. programsorozat, vagy az Arany János Tehetséggondozó Program irodalomterápiás foglalkozássorozata. Az utóbbi program kifejezetten a hátrányos helyzetű, tehetséges diákokat karolta fel, azzal a céllal, hogy segítse felszabadítani az érzelmeiket, előmozdítsa az önálló döntéshozatalukat, és támogassa együttműködési képességeiket.

A hátrányos helyzetű tehetséges fiataloknak szóló programok jellemzően nem az iskola keretein belül, legalábbis nem a tanórák folyamán valósulnak meg, hiszen az iskolai közeg hordozhat olyan kellemetlen, a tanórai kudarcokra emlékeztető momentumokat, amelyet a gyermekekkel való foglalkozások során szeretnénk elkerülni.

Az Arany János program tantervei például tréning jellegű, iskolaidőn kívüli és kollégiumi kereteken belül megtartott foglalkozásokat is magukban hordoznak, melyek a fejlesztések széles tárházát ölelték fel, a kapcsolati készségek javításától a pályaorientáción keresztül az önismeret erősítését célzó kreatív írásos gyakorlatokig.

A tehetségek azonosítása céljából elvégzett Renzulli teszt az irodalomterápiás csoportfoglalkozások szempontjából is hasznos kiindulópontot jelentett számunkra. Ahogy Béres Judit fogalmaz a pécsi programról szóló leírásában:

„A foglalkozások is igazolták, hogy a biblioterápiás munka szempontjából különösen hasznosak és előrevivők az olyan átlag feletti képességek, mint a magas szintű elvont gondolkodás a fejlett magasabb rendű gondolkodási és anyanyelvi képességek vagy a hatékony információfeldolgozási stratégiák, de jól hasznosíthatóak a kreativitás olyan elemei is, mint az eredetiség, az ötletgazdagság, a fejlett asszociációs képesség, a problémaérzékenység, a többszempontúság. Természetesen a biblioterápia feladatai között szerepel mindezek fejlesztése is, de a tehetséges diákoknál eleve erősebbek e területek, tehát más alapokról indulunk, mint például a gyengébb képességű szakiskolás vagy szakközépiskolás diákok esetében, s inkább lehet fókuszálni a hátrányos helyzetből adódó szocioemocionális veszélyeztetettség kompenzációjára és az önérvényesítésre, a képessé tevésre, a belső erőforrások mozgósítására. „

Az irodalomterápiás foglalkozások előkésztése során nehézség adódhat azzal, hogy a diákok nehezen tudják megkülönböztetni a folyamat jellegét és hasznosságát az iskolában tapasztalt irodalomórától, emellett a „terápia” szót a gyakran félelmet keltő, pszichológiai oldaláról közelítik meg. Sajnos az irodalomterápia kifejezésre eddig még nem sikerült találni olyan helyettesítőt, amely vonzóbban tükrözné a valódi jelentését, így az érdeklődés felkeltése céljából leginkább az érintett témákat érdemes előtérbe helyezni: pl. társas kapcsolatok, önmagunk mélyebb megismerése, a stressz csökkentése vagy jövőtervezés.

A jó gyakorlat gyűjteményben az irodalomterápiát, mint módszert, többféle technikával és különféle szövegek felhasználásával mutatjuk be. Szerepet kap benne kortárs verssel, dallal és filmmel való munka, novellát használunk a saját magunk által meghatározott és a másokban kiváltott tulajdonságaink megtalálására, kreatív írással dolgoztunk a pályaorientációhoz hasznos preferenciák meghatározásához. Egymás megismerését kártyák alapján keltett asszociációkból szövött történettel segítjük. Végtelen az irodalomterápiához használható szövegek tárháza, megfelelő nyitottsággal és kreativitással rendkívül sokféle alapanyag felhasználható. Amire vigyáznunk érdemes, az a csoportdinamikai hatások kezelése, amelyet gyakran ellenkezőleg kell alakítanunk a fiatalok által megszokottakhoz képest.

A foglalkozások elején azért fontos a csoportszabályok közös megalkotása, és azok szükség szerint folyamatos alakítása, hogy a gyerekek tisztán lássák, hogy itt nem az iskolai, aszimmetrikus viszonyok fognak érvényesülni, hanem önállóan felelősséget kell vállalniuk a folyamatért, a csoportban betöltött szerepükért. Ennek érdekében kiemelt jelentőségű már az első találkozón érthetően elmondani az irodalomterápiás foglalkozásokon zajló kommunikáció sajátosságait, az egymáshoz kapcsolódás módját, a lehetséges véleménykülönbségek megvitatásának szabályait. Tapasztalataink alapján ezeket a kommunikációs formákat a diákoknak először nehéz lehet betartaniuk, a szabályok következetes véghezvitele így a csoportvezető felelőssége. A foglalkozásokon mindenki a saját nézőpontját mondja el, a saját érzéseit és meglátásait, amelyek nem képezhetik vita tárgyát. Nem egy egyetemes igazságot kell tehát kialakítanunk, nem is a vezetőnek (akit gyakran a tanárral azonosítanak) kell megfelelniük a helyes válasszal, hanem a saját belső érzéseikkel, reflexiójukkal kell dolgozzanak. Elmondhatják a megélésüket, véleményüket, amely inspirálhatja a következőt a hozzászólásra, de ő is a saját megéléseivel kapcsolódhat be a folyamatba, vigyázva arra, hogy a korábban elhangzott vélemény is érvényes maradjon. Ez, a fiatalok számára általában nem megszokott kommunikációs stílus, amennyiben elsajátításra kerül, nagymértékben elősegíti az empátiát és az együttműködési készséget, a konstruktív véleménykifejezés módjának gyakorlását.

Ahogy Csorba-Simon Eszter a Szárnyat adó szövegek – az irodalomterápia hatása a gyermekotthonban élő kamaszokra c. tanulmányában megfogalmazza (Könyvtári Figyelő, 2019. december 7.), a szocioterápiás és művészetterápiás eszközök leginkább a fiatalok érzékenyítését szolgálják, melynek során növekszik az érzékelési és észlelési képességük, amelyek hiánya gyakran egyben a társadalmi beilleszkedésük korlátainak okozója.
„Ha a résztvevők megtanulják differenciáltan szemlélni a problémákat és a lehetőségeket, akkor a percepciós, kognitív és szociális készségeikben is változás megy végbe. Ebben a változási folyamatban segíthetnek a csoportos foglalkozások: miközben tudjuk, hogy csodát nem tehetünk, hiszen a személyiség mindenestül aligha megváltoztatható, a személyiségstruktúra hangsúlyai átrendezhetőek, ami már elég lehet az illető normális életvitelének és a társadalom által elfogadott célokra és jövőre való irányultságának, asszertivitásának kialakításához.”

Yalom (YALOM, Irwin D.: A csoportpszichoterápia elmélete és gyakorlata. Budapest, Animula Kiadó, 1995) c. művében felhívja rá a figyelmünket, hogy a csoporttagság és a csoporton belüli elfogadottság mértéke minden ember életében kiemelt fontosságú. A gyermekkori kortárscsoporthoz, a kamaszklikkhez, a diákszövetséghez vagy a saját társadalmi csoporthoz tartozás jelentőségét aligha lehet túlbecsülni.
Elméletéből kiindulva az irodalomterápiás foglalkozások során a következő csoportdinamikai folyamatoknak lehetünk tanúi: az interperszonális tanulás és az önmegértés ugyan rendkívül indirekt módon, de megvalósul a hátrányos helyzetű fiatalok irodalomterápiás foglalkozásain is, mivel a fiatalok kölcsönösen tanuló, visszajelző kapcsolatba kerülnek egymással, és olyan témákról is tudnak egymással beszélgetni, amelyek korábban nem kerültek szóba közöttük. Ez a személyek közti viszonyok átalakulását is mutatja, azaz olyan személyek is mély kapcsolódásba kerülhetnek egymással, akik között ez korábban nem történt meg.
Természetesen nem várható el egy halmozottan hátrányos helyzetű kamasztól, hogy teljes mértékben ki tudja fejezni az érzelmeit. Viszont. mivel az ember társas lény, ösztönösen szüksége van arra, hogy tartozzon egy csoporthoz, és személyes fejlődése is csak interperszonális közegben valósulhat meg. Egy összetartozó csoport minden tagja az összetartozás, elfogadás és az érvényesülés érzését éli meg.

A biblioterapeuta, mint csoportvezető, szerepe összetett az alulteljesítő és hátrányos helyzetű fiatalokkal való csoportfoglalkozásokon. Egyrészt figyelembe kell vennie, hogy melyik gyermek milyen kognitív szinten van, és milyen szövegek befogadására vagy megalkotására képes,

másrészt folyamatosan fenn kell tartania az érdeklődést és a fegyelmet, amennyiben lehetséges, demokratikus eszközökkel.

Ennek érdekében a program kiegészíthető önismereti játékokkal, kártyás feladatokkal, zenével és dalszövegekkel, valamint egyéb művészetterápiás eszközökkel. Mivel a fiatalok, elsősorban a viselkedési nehézségekkel küzdők hozzá vannak szokva a direkt fegyelmezési eszközökhöz, puhább szabályok között gyakran próbálgatják a határaikat, ezzel destruktívan hatva a csoportfolyamatokra. A biblioterapeutának tehát feladata az egyensúly megteremtése egy olyan légkörben, amely megfelelően inspiráló a figyelem fenntartásához, de határozott kereteket is ad a csoportkohézió megtartásához. A végső cél és a leghatékonyabb környezet egy elvárásoktól mentes, elfogadó légkör megteremtése, amelyre, ha a gyerekek is ráéreznek, mindenképpen csak profitálhatnak belőle.

Azoknak a diákoknak is lehet az olvasáson keresztül segíteni, akiknek nem terápiás segítségre van szükségük, hanem szeretnék az irodalmi művet személyiségük fejlesztése céljából élménnyé alakítani. Beth Doll és Caroll Doll fiatalokról szóló könyvükben írják, hogy a biblioterápia legegyszerűbb formája azt a személyes jellegű felismerést jelenti, amit a fiatal egy könyvből vagy egy filmből nyerhet.

Milyen hatás várható el az irodalomterápiás foglalkozásoktól? Akár jó teljesítményű, akár alulteljesítő fiatalokkal foglalkozunk, a kommunikációs készségfejlesztő hatáson túl a fiatalok képessé válhatnak érzelmeik beazonosítására, és elsajátíthatnak olyan viselkedési és megküzdési módokat, amelyekkel szemben eddig eszköztelenül és egyedül álltak. Ehhez azonban szükség van arra, hogy a téma és a szöveg mind élethelyzetükben, mind érzéseikben képes legyen elérni és megérinteni őket.

Jókainé Molnár Katalin Személyiségfejlesztő irodalmi élményfoglalkozások az Arany János Programok középiskolásaival című tanulmányában megfogalmazza: ahhoz, hogy valóban terápiás hatást tudjunk elérni, az olvasónak azonosulnia kell a főhőssel, fel kell tudnia ismerni és a saját életére vonatkoztatni a történet eseményeit, valamint, miután beleélte magát a cselekménybe, és érzelmileg is kötődött a szereplőkhöz és a történethez, át kell élnie a műben jelentkező katarzist, valamint a rálátás pillanatát, ami azt jelenti, hogy az olvasó képes kilépni a hibás viselkedésmintából, és helyette egy optimálisabbat elsajátítani. Az azonosulás és a katarzis segítségével lehetőség adódik hatékony és alternatív viselkedési minták kiépítésére a régi, nem megfelelő viselkedés helyett.

Természetesen ehhez elengedhetetlen a csoport szerepe, akik a tanult kommunikációs technikák használatának útján, és saját megéléseik megosztásával támogatják egymást a működőképesebb alternatíva megtalálásában.

Példaként felsorolunk néhány olyan témát, amellyel kapcsolatos szövegek olvasása segítheti a tizenéveseket az élettel és problémáikkal való megküzdésben: én-elfogadás, rossz szokás megtörése, emberek közötti különbségek elfogadása, kritika kezelése, barátok megtartása, későn érők megerősítése, másság és különböző külső jegyek elfogadása, annak belátása, hogy legyünk kedvesek, annak belátása, hogy különlegesek vagyunk, felmérése és méltánylása az egyéni különbségeknek, a konfliktuskezelés fontossága és megoldásai, „új gyerek szindróma”, testvérféltékenység, testvérharc, cukkolások.

VI.3 Kommunikáció

Saját magunkat sokféle módon kifejezhetjük. Igazából minden percben kommunikálunk, hiszen üzenetet közvetítünk a környezetünk felé az öltözködésünkkel, beszédstílusunkkal, viselkedésünkkel, testbeszédünkkel. Gondolatainkat elmondhatjuk, leírhatjuk, vagy bármilyen művészi módon kifejezhetjük.

A hátrányos helyzetű fiatalok nem mindig képesek úgy kifejezni magukat, ahogyan azt szeretnék. Magukról alkotott világképük a negatív visszajelzések miatt gyakran torz, az otthonról kapott kifejezési, probléma- és konfliktuskezelési minták pedig sokszor nem elegendők a megfelelő megküzdési stratégiák kialakításához. Segítenünk kell őket egy reális énkép elsajátításában, ennek önazonos megmutatásában. Meg kell tanítanunk nekik a nehéz élethelyzetekkel való megbirkózás és a társadalmi együttműködés pozitív módjait, amelyek nem csak az ő életükre, hanem rajtuk keresztül akár a környezetükre is pozitív hatással bírhatnak. Ennek a fejlődésnek fontos eleme a kommunikáció, az általunk világba küldött üzenetek és önkifejezésünk fejlesztése, tökéletesítése. A hatékony kommunikációs technikákat különféle módszerekkel taníthatjuk meg a gyerekeknek, annak érdekében, hogy sikeresebben együttműködő és önérvényesítő felnőttekké váljanak.

Milyen területekre összpontosítsunk, amikor a kommunikáció fejlesztéséről beszélünk?

- A klasszikus kommunikációs értelmezéshez tartozik az önkifejezés, társas együttműködés, konfliktuskezelés, empatikus megnyilvánulások fejlesztése,
- Az olvasásra való biztatás és a hozzá kapcsolódó szövegértés, szövegfeldolgozás bővíti a fiatalok szókincsét, világképét, és különböző nézőpontokból világítja meg az egyéni és társadalmi kérdéseket,

- Az írás és szövegalkotás (fogalmazás) fejlesztése segít az önreflexióban, valamint hozzásegíti a fiatalokat a helyes önkifejezéshez és gondolataik másokkal való megismertetéséhez,
- Az önkifejezés nonverbális és kreatív eszköztárát használhatja fel a művészi kommunikáció és a különböző médiumokban (akár közösségi médiában) való megjelenési lehetőségek sokszínű tárháza.

A kommunikációs technikák elsajátításához leginkább alkalmasak az élménypedagógiai, drámapedagógiai és irodalomterápiás eszközök, amelyek segítségével a fiatalok egy támogató csoport segítségével tárhatják fel, hogyan hatnak másokra verbális és non-verbális kifejezőeszközeikkel, milyen benyomást tesznek másokra, és milyen kommunikációs módok, csatornák a leginkább használhatók számukra.

A kommunikációs technikák fejlesztése során a következő témakörökkel érdemes foglalkoznunk:

- Ki vagyok én? Mit kommunikálok magamról?

A témakörben az egyes személyiségjellemzők feltárására teszünk kísérletet különféle játékos formában és önismereti eszközök segítségével. A fejlesztő foglalkozásokon a pozitív és negatív tulajdonságok viszonylagossága, átkeretezhetősége is szerepet kap. A csoportos munka lehetőséget ad az összehasonlíthatóságra, az öndefiníció mélyítésére a területen.

- Hogyan kommunikálok másokkal?

A témakör átvezet az egyéni kompetenciák, jellemzők világából a társakkal való érintkezés és kommunikáció területére. Hogyan tudom jól kifejezni önmagamat, hogyan építhetek kapcsolatokat, hogyan mutatkozzak be, hogyan tudok értőn figyelni, és meghallgatni másokat.

- A kommunikáció speciális területei- pl. az előadások, prezentációk, beszéd mások előtt

Sokszor vagyunk olyan helyzetben, hogy mások előtt kell beszélnünk, előadást, prezentációt tartanunk, ami nem mindig könnyű. A témakörben ennek technikai alapjaival is megismerkedünk.

A kommunikációs készségek fejlesztésének kiemelten fontos területe a mindennapi stresszel járó, problémás és konfliktusos élethelyzetek kezelése.

A nem hátrányos helyzetű tehetséges fiatalok esetében is kimutatható, hogy, mivel általában különböznek kortársaiktól, elfogadottságuk alacsony, és mivel ez a tényező is csökkenti önértékelésüket, a tehetségesség ténye negatívan hat az együttműködési készségeikre. Ezt a problémát a hátrányos helyzet még inkább negatív irányban befolyásolja, ami alulteljesítéshez is vezethet. A kommunikációs és együttműködési készségek javításával azt szeretnénk elérni, hogy a hátrányos helyzetben lévő fiatalok képesek legyenek a csoportjaikon belül önérvényesítően és reziliensen viselkedni, fel tudják mérni, hogy kivel érdemes kapcsolatot kialakítaniuk, és azt megfelelően működtetni tudják.

A kommunikációs és együttműködési készségek javításának megalapozása az empátiás készségek fejlesztésében rejlik. A fiataloknak, gyakran az őket körülvevő rossz minták ellenére, rá kell döbbenniük arra, hogy a környezetükben lévő gyermekek, szülők és pedagógusok véleménykülönbsége legtöbb esetben nem a személyüknek szól, hogy azokat gyakran a saját tapasztalataik, képzettségük és képességük mentén fogalmazzák meg. Így a fiatalok fontos fejlesztendő képessége az, hogy bele tudják magukat képzelni más emberek szerepébe és helyzetébe, melynek következtében objektívebben és empatikusabban képesek szemlélni a konfliktusokat.

Célirányos feladatokkal, élménypedagógiai eszközökkel és a kommunikációs hatékonyságot javító technikákkal segíthetjük a gyerekeket abban, hogy hatékonyan képesek legyenek az önszabályozásra, és képesek legyenek elérni a céljaikat. Mindezen készségek fejlesztésére alkalmazható módszerek rendkívül sokszínűek lehetnek, melyek közül az alábbiakban felsorolunk néhányat.

- A blogok és naplójegyzetek írása, önismereti célú kreatív írásos technikák segíthetnek abban, hogy a tanulók gondolataik és érzelmeik tudatosításával fejlesszék önismeretüket;

- A gyerekek számára megtaníthatók olyan technikák, amelyek a „Gondolkodj, mielőtt cselekszel!” irányelveit követik. A hirtelen döntést igénylő helyzetekben akár pár, előre jól berögzült szempont átgondolása is elég lehet ahhoz, hogy a fiatal el tudja dönteni, hogy aktívan beavatkozzon a helyzetbe, vagy valamilyen feszültség levezető technikához folyamodjon. Ezek a technikák indulatkezelés céljából is kiválóan működtethetők.
- A figyelemelterelés, átkeretezés, relaxáció megtanításával, és a tipikus gondolati torzításaink felülvizsgálatával képesek lesznek csökkenteni feszültségeiket és negatív érzelmeiket;
- Elsajátíthatják azokat a módszereket, amelyek segítségével:
    - kreatívan és mások bevonásával oldják meg problémáikat (ilyen lehet pl. a célok kijelölése, brainstorming, megoldási mód kiválasztása majd visszaellenőrzés módszere);
    - én-üzenetek küldése, mások szempontjainak megértése és visszajelzése útján képesek lesznek megfogalmazni reális kéréseiket úgy, hogy az mások számára ne legyen bántó, valamint erőszak nélkül elérni a céljaikat;
    - megtanulnak NEM-et mondani egy kérésre egyszerűen és udvariasan, kijelölni a határaikat, és a társaikkal, tanáraikkal, szüleikkel egyeztetni a szempontjaikat;
    - képesek lesznek egyszerűen és hatékonyan beszélni, az érzéseikkel és a testbeszédükkel összhangban annak érdekében, hogy mások figyeljenek rájuk és megértsék őket;
    - figyelmesen meg tudnak hallgatni másokat, melynek során nem vágnak közbe, nem erőltetik másokra a saját álláspontjukat, és a gondolataik sem kalandoznak el;
    - eligazodnak mások viselkedésén, felismerik a non-verbális kommunikációs jeleket és beleélik magukat más motivációiba és élethelyzetébe;
    - pozitív kommunikáció segítségével kölcsönösen támogató kapcsolatokat képesek felépíteni és fenntartani;
    - az életben örömforrásokat és minél több értelmet találnak, reális és az önismeretükhöz alkalmazkodó célokat jelölnek ki.

A kommunikációs foglalkozások során az önérvényesítő, asszertív kommunikációs általában kiemelt szerepet kap. Az asszertív kommunikációs segítségével biztosíthatjuk, hogy mások meghallgassanak és valóban megértsenek úgy, hogy közben ugyanezt mi is meg tudjuk adni a másik félnek. A hatékony, önérvényesítő egyén a konfliktusok megoldására törekszik úgy, hogy közben minden résztvevő szükségleteit, igényét figyelembe veszi. Az asszertív kommunikációs stílus mindig őszinte, önmagunk és mások elfogadására törekszik, megcélozza a győztes-győztes kimenetelt, mindezek mellett empátiával viseltetik a másik fél személye felé. Az asszertív kommunikáció gyakorlását három egyszerű lépésre alapozhatjuk, amelynek segítségével a gyerekek problémás helyzetekben is képesek lesznek saját maguk hatékony képviseletére:

- Empátia: Mondj valamit, amiből a másik látja, hogy megérted őt vagy szeretnéd megérteni őt, és nem felesleges vitát próbálsz generálni.
- Probléma: Mondd el, hogy mi a gondod, én-üzenetek segítségével
- Szükséglet: Mondd el, hogy mire van szükséged, hogy ez a gond megoldódjon!

Az asszertív kommunikáció gyakorlása közben fontos felismerni, hogy a sikeres kommunikációnak nemcsak az a feltétele, hogy „jó beszélők” legyünk, hanem jó hallgatónak is kell lennünk! A jó hallgató figyel a partnerére, annak mind a verbális, mind a nonverbális közléseire.

Mindezen készségek elsajátítása mellett célzott élménypedagógiai gyakorlatokkal rávezethetjük a gyerekeket az egymásnak való visszajelzés és az egymás támogatásának fontosságára, átbeszélhetjük a korábbi kudarcélményeket, és megoldási módokat kereshetünk azok megoldására. Konkrét helyzetekkel, példákkal is alátámaszthatjuk a gyakorlatot, amelyeket közösen, vagy szókártyákon átadva párban játszunk el, majd vitatunk meg a résztvevőkkel.

- Mit tennél, ha anyukád le akarná vágatni a hajadat, de Te nem szeretnéd?
- Mit tennél, ha tudnád, hogy hosszú utazásra mentek, ami nagyon unalmas lesz neked?
- Mit tennél, ha szüleid kipróbáltatnának veled ételeket, amiket nem szeretnél?
- Mit tennél, ha a nagymamádnál kellene eltölteni egy délutánt, és tudnád, hogy unalmas lesz neked?

A fiatalok csapatjátékok során egymás között is gyakorolhatják a helyes kommunikáció módjait, megfigyelhetik és megbeszélhetik csapatban betöltött szerepüket.

Az élménypedagógiai foglalkozások végén, a feladatok tanulságaira építve, közös gyűjtés alapján kiemelhetjük azokat a tényezőket, amelyek a hatékony kommunikációt és együttműködést segítik. Ilyenek lehetnek például, hogy tiszteljük a partnerünket és a véleményét, ne féljünk tanulni másoktól, valamint, hogy versengés helyett inkább az együttműködése koncentráljunk.

A kommunikációs és együttműködési készségek hatásairól közvetlenül a fiatalok megélésének interpretációjában nyújt visszajelzést Bagdy Emőke, Kövi Zsuzsanna és Mirnics Zsuzsa A tehetség kibontakozása (Helikon Kiadó, 2014.) című könyve, amelyben tehetségfejlesztő táborban részt vevő fiatalokat kértek meg arra, hogy saját szavaikkal fogalmazzák meg a táborban folyó szociális készségfejlesztő munka rájuk gyakorolt hatását.

A fiatalok megfogalmazásaiban visszaköszön a kommunikációs készségfejlesztés céljainak sikeres megvalósulása, emellett a közösségi élményekben való feloldódás és a mindezek következtében kialakult jóllétet, pozitív hangulat egyaránt.

„Sok barátot szereztem.”

„Sokat segített abban, hogy átértékeljem az emberekhez való hozzáállásomat! Nyitottabb lettem nagy társaságokkal, meg merek nyilvánulni.”

„Érdeklődőbbé váltam mások iránt…Bátrabb lettem kapcsolatteremtésben is, ami a célom is volt. Ez a nagy és meghatározó élmény biztosan kihatott rám.”

„Igen, sokkal barátkozóbb lettem”

„Jobban megtanultam elfogadni olyanokat is, akiket különösebben nem kedvelek.”

„Igen, nyitottabb lettem, és átértékeltem az emberekhez való hozzáállásomat!”

„Igen, kitartóbb lettem, türelmesebb, elnézőbb, szerintem barátságosabb is.”

„Egy összetartó, segítőkész és intelligens társasághoz tartozhattam. Lehetőségem volt megtapasztalni, milyen érzés segítséget kérni, kapni, és elfogadni saját kortársaimtól.”

„Felerősödött bennem az a meggyőződés, hogy két ember között káromkodás nélkül is az egyenes és őszinte beszéd a legrövidebb út.”

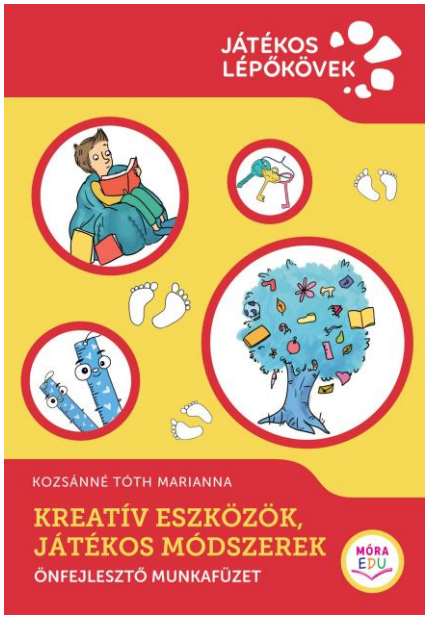
VI.4 Tanulásmódszertan-Tanulási önismeret

A gyerekek intézményi és intézményen kívüli tanulási folyamatainak támogatása égető problémaként jelent meg már a század elején. Módszertani ötletek, szaktárgyi fejlesztő csomagok, tanulási típusok megfejtését célzó cikkek, tanulmányok taglalták, milyen nehéz a gyerekeket motiválni az iskolába járáshoz, a tanulási folyamatokhoz. Közel 20 éve célozzák a pedagógusokat módszertani továbbképzésekkel, hogy kellően érdekes és színes órákat tartsanak a diákoknak, hogy a motiváció fennmaradjon. Mégis elakadt a folyamat, mindaddig, míg rá nem ébredtünk, hogy nem a pedagógus tárházát, eszköztárát kell bővíteni, talán még a gyerekekét sem első lépésben, inkább a szemléletmódot kell másként formálni.

Első lépésként az a koncepció alaptétele, hogy a tanulási önismeret korunk kiemelkedő, fejlesztésre szoruló területe, akár minden tantárgyat megelőző „előképző" az általános és középiskolai oktatáshoz, hiszen napjainkban a gyerekeket olyan széles spektrumban érik a környezeti hatások, hogy számukra követhetetlenné gyorsul a világ menete, minden tekintetben.

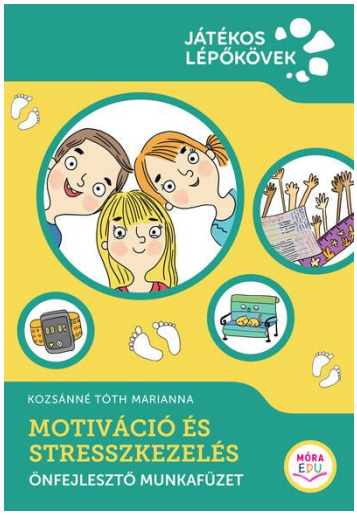
Az életvezetési nehézségekhez a tudatos tervezés hiánya kapcsolódik gyakorta, így mindennapjaikban rendszertelenné válnak az étkezési és alvási szokások, az organizációs nehézségek is elhatalmasodnak, így óhatatlan következmény, hogy ennek hatása az iskolai életre is kihat. Legelőször e rendezettség hiánya a család, majd a kortárs csoport, végül az iskola szintjén is megjelenik. Már iskolakezdéskor, 6-7 évesen, és egészen felnőtt korig megmutatkozik a tanuláshoz kialakított viszony mélysége és motiváltsága. A kezdeti lépéseken általában a szülőkkel és pedagógusaikkal együtt „átbukdácsolnak" a gyerekek, hiszen az alsó tagozaton két tanító kíséri őket végig, de amikor a „tantárgyi olló" szétnyílik a felső tagozaton, és új tantárgyakkal színesedik az oktatási paletta, ezzel az oktatási és nevelési folyamat menete is új színeket kap. Ennek eredménye, hogy a kötődés nem olyan formában alakul ki e korosztálynál, így a stabilitás és a védőháló is felfeslik néhol alattuk, úgy érzik. A szülők is látják a kiskamasz, nagykamasz nehézségeit, de éppen életkori sajátosságaik miatt tőlük fogadják el legnehezebben a javaslatokat. Egyre gyakrabban hiányzik a differenciálás, hiszen nehéz a szakórákon egyéni fejlesztés szintjén figyelni 30-35

tanulóra. Marad a diák, aki nem képes tervezi, lépést tartani a tantárgyakhoz tartozó ismeretanyagokkal, valamint szelektálni, mi fontos, mi nem. Részben emiatt is emelkedik a hiperaktív, vagy annak tartott gyerekek száma. A rájuk zúduló információ-áradat, az elvárt adathalmaz befogadását nehezítő változó tényezők, mint például a pedagógus száma és személye, oktatási metódusa, az ismeretanyag átadásának tempója, a tanterem megváltozása, létszámbővülés stb., is újabb alkalmazkodást igényel, az eddigi tanulási folyamatok, tanulásra szánt idő módosítását sürgeti.



A tanulási önismeretet fejlesztő, ezen belül az organizációhoz csoportosuló munkafolyamatok így tehát az iskolakezdés előtt, 6-7 éves korban, felsőbe lépve 10-11 évesen, valamint középiskolára váltva, legkésőbb 14-15 évesen szükségesek leginkább. A rengeteg új terület mellett a teljesítési vágy vagy kötelességtudat nagy nyomása alatt gyakran inkább alulteljesítővé, vagy felszínessé, egy idő után, sikerek híján érdektelenné válnak a gyerekek. A másik véglet a külső motivációnak való megfelelési kényszer, amikor szülői vagy pedagógusi elváráshoz igazodva szeretne mindig kiváló eredményt produkálni a gyermek. A sikertelenségtől való félelem viszont a stressz-faktort emeli, egy idő után az egész fejlesztési, tanulási folyamat átalakulhat, a kezdetben kudarckerülő, egyben külső motivációból sikerorientált magatartásformává, ami éppen a tanulás, mint örömteli folyamat építkezésének lehetőségét csökkenti ebben a formában, mindemellett komoly önértékelési zavarhoz is vezethet.

A tanulási motiváció megőrzése, a tanulási folyamat lépéseinek sikerével járó öröm újabb lendületet adhat a következő évek tanulási szokásainak építéséhez, a LifeLong Learning alapjainak lefektetéséhez.

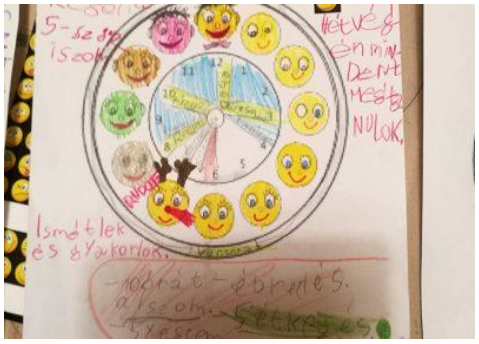


A Lépőkövek-programcsomag első jó gyakorlata a Gardner-féle[2] tehetségterületek közül számos tevékenységkörhöz kapcsolódik, mivel a tanulási önismeret fejlesztése célozza az időtervezést, a tanulási szokások építését, a szöveges feladatok feldolgozásának lehetséges módszereit. Ez minden tantárgyhoz, és még azokon túlmutató személyiségfejlesztő folyamatokhoz is kapcsolódik. Elsőként az **intraperszonális területhez kapcsolható a tanulási önismeret fejlesztését célzó, komplex és differenciált munkáltató csomag.** Ennek kapcsán viszont továbbiakban illeszkedik a logikai-matematikai területhez a tanulási stratégiák fejlesztésével, illetve a közismereti tantárgyakhoz kötődő gazdagító anyagokkal. A nyelvészeti fejlesztéshez az anyanyelvi és idegen nyelvi játékokkal, a szövegértés előremozdításához a szókincsbővítő és kommunikációt támogató tanulási taktikák megismerésével, a testi-kinesztetikus területhez az elméleti és kreatív feladatok közti mozgásos játékokkal, a vizuális és zenei részhez a kapcsolódó játékokkal, zenei kreativitást igénylő, rövid- és középtávú memória fejlesztését célzó, gyakorlatcentrikus feladatok megoldásával járul hozzá. Önbizalomfejlesztéssel, kommunikációs játékokkal, vitakultúra fejlesztésével kapcsolódik össze minden terület egy teljes személyiségfejlesztést célzó kreatív feladat-folyamhoz. A Renzulli-féle forgóajtó-modell alapján minden gyermek számára megszólítható fejlesztési folyamatot láthatunk. Remek lehetőség, és egyben **magyarországi intézmények tekintetében nóvum** is, hiszen minden osztályban beépítendő tantárgyként kerülhetne elő az a „lépőkő-sorozat”, amivel képessé válik a kisdiák önállóan rendszerezni saját életét, a tanuláshoz való odafordulását, így képessé válik a motivációt külső, szülői és tanári behatásokról az interiorizált folyamatra helyezni, belső megerősítésre támaszkodva saját célt kitűzni a tanulási folyamat végére.

[2] **Tehetségterületek (Gardner)**

- logikai – matematikai (pl.: matematikai szakkör, IQ-klub, sakk és más logikai tevékenységek, tanulási stratégiák fejlesztése, illetve a máshova nem sorolható közismereti tantárgyakhoz kötődő gazdagító programok);
- természeti (pl.: mindenféle természettudományos témakörű foglalkozás, természetjárás);
- nyelvészeti (pl.: anyanyelvi és idegen nyelvi programok);
- testi-kinesztetikus (pl.: sport-programok, tánc-, mozgás-kultúra);
- térbeli-vizuális (pl.: képzőművészeti, filmművészeti foglalkozások, kézügyességet igénylő szakmai tevékenységek, népi mesterségek);
- zenei (pl.: mindenféle ének-zenei program);
- interperszonális (pl.: dráma-foglalkozások, színjátszás, kommunikációs foglalkozások, vezetői kompetenciák fejlesztése);
- intraperszonális (pl.: önismereti foglalkozások).

Ezek a módszerek segítik őket visszavezetni a számítógépek, mobiltelefonok online teréből az életközeli, „offline” világba, illetve életkori sajátosságoknak megfelelő időbeli egyensúlyi helyzetet teremteni a virtuális és valós lét élményei közt. A QR-kódos feladatok támogatják az internetes játékok védett, valódi sikerélmény és fejlődést hozó játékainak megismerését, a tesztek kitöltésével az online térben való biztonságos mozgást, egyben a függőség elkerülését a megfelelő „tudatosan tervező csomagokkal”, tehát a számítógép használatának, a netes feladatokhoz szükséges kompetenciának a fejlesztése is célzott területe a tanulási önismeret fejlesztésének.



VII. Záró gondolatok

Az együttműködő partnereknél rendszeresen használt, bevált módszereket bemutató jó gyakorlat gyűjteménnyel szakmai segítséget kívánunk adni nemcsak a pedagógusoknak, civil szervezeteknek, hanem a szülőknek egyaránt. A jó gyakorlat gyűjteményre épülő módszertani kézikönyv arra hivatott, hogy közelebbi képet kapjunk az alulteljesítésről, jobban megértsük az alulteljesítés okát és elméleti hátterét.

Bízunk benne, a kézikönyv olvasása után átfogó képet kapott az olvasó és közelebb hoztuk az alulteljesítő, hátrányos helyzetű tehetséges gyerekek/fiatalok fejlesztésének fontosságához.

„Minden lehetséges. Csak, ami lehetetlen, az tovább tart.” – Dan Brown

Felhasznált irodalom

- Magyar Tehetségsegítő Szerveztek Szövetsége: A tehetség kézikönyve (2019)
- Béres Judit: „Azért olvasok, hogy éljek" – Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig c. könyvében (Kronosz Kiadó, Pécs, 2017)
- Beth Doll, Caroll Doll: Fiatalok biblioterápiája (Könyvtári Intézet, 2011)
- Csorba-Simon Eszter: Szárnyat adó szövegek – az irodalomterápia hatása a gyermekotthonban élő kamaszokra (Könyvtári Figyelő, 2019. december 7.)
- Jókainé Molnár Katalin: Személyiségfejlesztő irodalmi élményfoglalkozások az Arany János Programok középiskolásaival (https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/szemelyisegfejleszto-irodalmi-elmenyfoglalkozasok-az-arany-janos-programok)
- YALOM, Irwin D.: A csoportpszichoterápia elmélete és gyakorlata. Budapest, Animula Kiadó, 1995
- Bagdy Emőke, Kövi Zsuzsanna és Mirnics Zsuzsa A tehetség kibontakozása (Helikon Kiadó, 2014.)
- Nagy Edit: A kommunikációs készségfejlesztés megvalósulási lehetőségei a hátrányos helyzetű tanulók körében (A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban. Hungarovox Kiadó Budapest, 2017)
- Koskovics Éva – Dr. Suhajda Csilla Judit**:** MATEHETSZ tutor program szakmai koncepció és tréneri handout Boldogságóra kézikönyv és munkafüzet (Jobb Veled a Világ Alapítvány)
- Williams Életkészségek stresszkezelés és hatékony kommunikáció program facilitátor kézikönyv (Selye János Magyar Magatartástudományi és Magatartásorvoslási Társaság)
- Kozsánné Tóth Marianna: Motiváció és stresszkezelés – Önfejlesztő munkafüzet, ISBN 9789634867371 (Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Zrt. 2021)
- Kozsánné Tóth Marianna: Kreatív eszközök, játékos módszerek - Önfejlesztő munkafüzet ISBN 9789634867364 (Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Zrt. 2021)
- Kozsánné Tóth Marianna: Kreatív Tanulási Módszerek - Önfejlesztő munkafüzet, ISBN 9789634866817 (Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Zrt. 2020)