

Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok

## GÉNIUSZ KÖNYVEK

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

Dávid Imre–Fülöp Márta–Pataky Nóra–Rudas János

# STRESSZ, MEGKÜZDÉS, VERSENGÉS, KONFLIKTUSOK



Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2014

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

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



Alkotó szerkesztő: Fülöp Márta

Lektorok: Balogh László, Rajnai Gábor

© Dávid Imre, Fülöp Márta, Pataky Nóra, Rudas János, 2014

ISSN 2062-5936

Felelős kiadó: Bajor Péter, a Tehetséghidak Program projektmenedzsere

Felelős szerkesztő: Polyánszky Piroska

Borítóterv: Kállai-Nagy Krisztina

Nyomdai előkészítés: Jet Set Tipográfiai Műhely

A nyomdai munkálatokat a D-Plus végezte

Felelős vezető: Németh László

Printed in Hungary

# TARTALOM

<b>A STRESSZ ÉS KEZELÉSE (Dávid Imre)</b> .....	<b>11</b>
<b>Bevezetés</b> .....	<b>11</b>
<b>I. Stresszorok, stressz, kiégés</b> .....	<b>12</b>
1. A stressz fogalma, Selye koncepciója .....	12
2. Életesemények mint stresszorok, betegségek, depresszió .....	16
3. A kiégés jelenségek köre .....	24
<b>II. A munkahelyi stressz egyénre gyakorolt hatásai</b> .....	<b>27</b>
1. Stressz a munkahelyen – az egyénre gyakorolt hatások .....	27
2. Stressz a munkahelyen – a munkahelyi szervezetre gyakorolt hatások .....	28
3. Munkahelyi/szervezeten belüli stresszorok .....	28
4. Stresszorok a munkahelyi szervezeten kívül .....	29
<b>III. A stresszel szembeni sérülékenységet meghatározó tényezők</b> .....	<b>31</b>
1. A stresszre adott válaszok nemi különbségei .....	31
2. Az egészség megőrzésének fontos tényezője a társas támogatás .....	32
<b>IV. Megküzdés, A-típusú személyiség, egészségviselkedések</b> .....	<b>34</b>
1. A stresszel való megküzdés definíciói .....	34
2. Az A-típusú személyiség .....	35
3. Egészségviselkedések .....	36
<b>V. Személyiségfaktorok a megküzdés eredményességének hátterében</b> .....	<b>37</b>
1. Kontrollképesség .....	37
2. Tanult leleményesség .....	37
3. A „keményen helytálló” személyiség .....	38
4. A diszpozicionális optimizmus .....	38
5. A koherenciaérzés .....	39
6. Az éntudatosság .....	39
7. A személyiség „pszichológiai immunrendszere” .....	40
<b>VI. A stresszel való megküzdés pedagógusok esetében</b> .....	<b>41</b>
<b>VII. A tanulók és a stressz</b> .....	<b>58</b>
<b>Irodalom</b> .....	<b>63</b>

<b>MEGKÜZDÉS ÉS TEHETSÉG (Pataky Nóra)</b> .....	<b>67</b>
<b>Bevezetés</b> .....	<b>67</b>
<b>I. A stresszel való megküzdés fogalma és a főbb megküzdésméletek</b> .....	<b>68</b>
1. Lazarus kognitív tranzakcionista modellje .....	68
2. Lazarus és Folkman problémára és érzelemre irányuló megküzdési módjainak bemutatása .....	70
3. A megküzdési stratégiák helye a magatartástudományi ember–környezet modellben .....	71
<b>II. A megküzdést befolyásoló tényezők</b> .....	<b>74</b>
<b>III. A megküzdés pozitív és negatív módjai</b> .....	<b>78</b>
1. Pozitív megküzdési stratégiák .....	78
2. Negatív megküzdési stratégiák .....	83
2.1. Elhárító mechanizmusok .....	84
3. Tehetség és megküzdés. Tehetőségesek preferált adaptív és maladaptív megküzdési módjai .....	86
<b>IV. A tehetségesekre jellemző specifikus megküzdést igénylő helyzetek</b> .....	<b>89</b>
1. Személyiségtényezők, személyiségbeli különbségek hatása a megküzdésre .....	89
2. A tehetségidentitás elfogadása, az életút kihívásai .....	94
<b>V. A tehetségesek kiégése</b> .....	<b>97</b>
1. Kiégés tünetei fiataloknál, a környezet reakciói .....	97
2. A kiégés megelőzésének és kezelésének szervezeti szintű lehetőségei .....	99
3. A kiégés megelőzésének és kezelésének egyéni szintű lehetőségei .....	99
<b>VI. A tehetséges gyermeknél bátorításra szoruló megküzdési képességek</b> .....	<b>101</b>
1. A tanár–diák interakciójában megjelenő lehetőségek a megküzdés segítésére .....	101
1.1. A perzisztencia képességének megerősítése .....	101
1.2. Késleltetés .....	102
1.3. A strukturálatlan, üres időszakokkal való megbirkózás .....	102
1.4. A stresszel összefüggő testi reakciók befolyása, a fizikai aktivitás fontossága .....	102
1.5. A nappali álmodozás elfogadása .....	103
2. Osztálytermi közegben használható, megküzdést segítő beavatkozási lehetőségek .....	103
2.1. Az izolálódás oldása .....	104

2.2. A szocializálatlan, normaszegő viselkedés elrendezése, szabálykezelés .....	104
2.3. Realisztikus, pontos énkép kialakítása .....	105
2.4. Perspektívaváltás, átkeretezés .....	105
2.5. A társas kapcsolatok erősítése .....	106
2.6. Megküzdési stratégiák megismertetése a tanórán .....	106
<b>VII. A megküzdést elősegítő egyéni jellemzők fejlesztése. Gyakorlati lehetőségek pedagógusoknak és segítő szakembereknek .....</b>	<b>107</b>
1. Érzelemkezelés, szenzitivitás kezelése .....	107
2. Az érzelmi élet elmélyítésére, az érzelem kifejezésére és tudatosítására szolgáló gyakorlatok .....	109
3. A problémamegoldás segítése, lépései .....	111
4. Kognitív (gondolkodáson alapuló) stratégiák használata megterhelő helyzetekben .....	114
5. Idő- és feladatmenedzselés .....	116
<b>Irodalom .....</b>	<b>119</b>

## **A VERSENGÉSSSEL, A GYŐZELEMMEL ÉS A VESZTÉSSSEL VALÓ ADAPTÍV MEGKÜZDÉS TEHETSÉGES DIÁKOKNÁL**

<i>(Fülöp Márta)</i> .....	123
<b>I. Tehetség és versengés .....</b>	<b>125</b>
<b>II. A társas összehasonlításon alapuló spontán versengés .....</b>	<b>128</b>
1. A jobbakkal történő összehasonlítás: a felfelé hasonlítás.....	128
2. Milyen hatással van a felfelé hasonlítás a tehetséges fiúkra és lányokra? .....	130
3. A vertikális és a horizontális összehasonlítás .....	134
4. A társas összehasonlításon alapuló versengés és a társas kapcsolatok alakulása .....	135
<b>III. Tehetséges gyermekek és a strukturált versenyek .....</b>	<b>139</b>
<b>IV. Az adaptív és sikeres versengéshez szükséges pszichés képességek .....</b>	<b>141</b>
1. A versengés során keletkező szorongás kezelésének a képessége .....	142
2. Fókuszálás és az elterelő ingerekkel szembeni ellenálló képesség .....	144
3. Kihívás vagy fenyegetés: a teljesítmény és a versengési helyzetek értelmezése és keretezése .....	146
4. A mentális erő vagy a küzdőszellem jelentősége .....	149
5. Reziliencia vagy ellenálló képesség .....	151
6. Motiváció .....	153

<b>V. A versengés és az együttműködés: az együttműködő versengés</b> .....	160
1. Az együttműködés és a versengés viszonya .....	160
2. Az együttműködő versengés feltételei .....	161
<b>VI. A győzelemmel és veszteséssel való megküzdés</b> .....	171
1. Tehetséges gyermekek és a győzelem és veszteség .....	171
2. A győzelem és a veszteség hormonális alapjai .....	172
3. A győzelem és a veszteség feldolgozását befolyásoló pszichológiai tényezők .....	174
4. A győzelemmel és a veszteséssel való megküzdés fejlődése .....	177
5. A győzelem és a veszteség serdülőkorban .....	179
6. A győzelemmel és a veszteséssel való megküzdés érzelmi és viselkedéses modellje .....	180
6.1. A kiegyensúlyozott-megküzdő mintázat .....	182
6.2. A narcisztikus-domináns-agresszív mintázat .....	183
6.3. Az elkerülő-feladó mintázat .....	184
7. A kultúra és a társadalom szerepe: mit jelent győzni és veszíteni egy-egy kultúrában, és hogyan reagál a magyar társas közeg a kiemelkedő egyénekre, a győztesekre? .....	188
8. A győzelem, a veszteség és a társak .....	190
9. Különböznek-e a fiúk és a lányok a győzelem és a veszteség feldolgozásában? .....	194
10. A győzelem és a veszteség adaptív kezelésére való nevelés jelentősége .....	195
<b>VII. A versengés mint készség fejlesztése</b> .....	<b>196</b>
<b>Irodalom</b> .....	<b>197</b>
<b>A KONFLIKTUSOKRÓL (Rudas János)</b> .....	<b>205</b>
<b>I. Mi a konfliktus?</b> .....	<b>206</b>
1. Az intraperszonális konfliktusok .....	206
2. Konfliktusok csoportokban .....	209
2.1. A konfliktusalakulás szakaszai .....	209
2.2. Szerepek a csoportban .....	211
2.3. Szerepkategóriák .....	213
3. Konfliktusok a szervezetekben .....	215
3.1. Szervezeti szerepkonfliktusok .....	215
3.2. Szervezet, csoport, személy .....	216
<b>II. A konfliktuskezelés alapvető irányai és módszerei</b> .....	<b>220</b>
1. Irányok .....	220
2. Alapmódszerek .....	220



3.	Erőszakmentes konfliktuskezelés .....	221
4.	Tárgyalásos módszerek .....	222
<b>III.</b>	<b>A közvetítés (mediáció) .....</b>	<b>224</b>
1.	A mediáció irányzatai .....	224
2.	A mediáció működése, előnyei és korlátai .....	225
3.	Kedvező és kedvezőtlen körülmények a mediáció számára .....	227
4.	A mediációs folyamat szerkezete .....	229
5.	A kortárs mediáció .....	231
<b>IV.</b>	<b>Konfliktuskezelési modellek .....</b>	<b>232</b>
1.	Thomas és Kilmann modellje .....	232
2.	Pareek konfliktusforrás-modellje .....	235
3.	Blake, Shepard és Mouton modellje .....	237
4.	Hanson szervezeti modellje .....	238
<b>V.</b>	<b>Gyakorlatok, tesztek .....</b>	<b>240</b>
1.	Konfliktusstílusok .....	241
2.	Mi történt az Elektronika Zrt.-nél? (szerepjáték) .....	247
3.	Felek, figyeljete! .....	258
4.	Konfliktusmegoldási feladatsor .....	260
5.	Lélegezz nagyokat, ha idegesítenek .....	262
	<b>Irodalom .....</b>	<b>264</b>



Dávid Imre

## A stressz és kezelése

### BEVEZETÉS

Könyvünknek ebben a fejezetében a stressz és a kiégés jelenségvilágával foglalkozunk. Írásunk elsődleges célközönsége a pedagógustársadalom. Még tovább szűkítve kicsit a kört: azon pedagógusok köre elsősorban, akik fokozott mértékben érintettek a honi tehetségügyben, a tehetségeinkkel való foglalkozásban; akiknek munkájában fontos a tehetségfejlesztés elméleti háttere és gyakorlata.

Fontos ezért a stresszről, kiégésről is értekeznünk, mivel közvetlen és közvetett módon egyaránt hat iskoláink és a benne tanító tanárok, valamint az ott tanuló diákok életminőségére. Egy folyamatos stresszes feszültségben élő (dolgozó) pedagógus vajon mennyire lehet hatékony az osztályteremben? Mennyire lehet hatékony esetleg olyan kiemelkedő kvalitású gyermekek tanítás/nevelése során, akik fejlesztése kapcsán eleve is tudása, képességei legjavát kellene adnia? Hiszen tudjuk jól, hogy a tehetséges diákokkal való foglalkozás a sok szépség és sikerélmény mellett sem jelent mindig szükségképpen „örömnöpet”. A tehetséges diák sajátos személyiségjellemzőiből fakadóan akár hatványozott mértékben fordulhatnak elő konfliktusok, frusztrációk. Gondoljunk itt például a kiemelkedő képességekkel esetleg nem társuló motiváltságra, a számos tőről fakadó alulteljesítésre, a tehetséges tanulók gyakorta megfigyelhető öntörvényűségére. A kifogástalan, magas szintű szakmai tudás mellett kiemelt jelentőségű a pedagógus pszichés komfortja, kiegyensúlyozottsága. Az, hogy pszichés „vegyértékeit” ne az önmaga problémáival való foglalkozás kösse le javarészt, hanem empátikusan tudjon tanítványaihoz viszonyulni. Természetesen a stressz és a kiégés nem szükségszerű velejárója a pedagógusi hivatásnak, de a humán területeken dolgozók esetében – így a pedagógusoknál is – sajnos gyakorta megfigyelhető jelenségek.

A nehéz, stresszkeltő helyzetekkel való sikeres megküzdés záloga lehet az, hogy alaposan megismerjük azt a testi-lelki hatásmechanizmust, mellyel ezek a szituációk hatnak ránk. Ha pontosabban és szakszerűbben tudjuk magunkban megfigyelni és meghatározni a bennünk végbemenő folyamatokat, akkor haté-

konyabban is tudjuk majd kezelni a fellépő feszültségeket, és ezzel uralni a helyzetet.

Ezen kiindulópont alapján megismerhetjük a stressz definícióit, a stressz okozta fiziológiai hatásokat, elváltozásokat, a stresszel való megküzdési mechanizmusok (coping mechanizmusok) különféle módzatait. Szó esik majd az ún. eustresszről (jó stressz), a munkahelyen előforduló stresszorokról, a stresszre adott jellegzetes egyéni válaszmódokról. Megvizsgáljuk, hogy milyen tipikus nemi különbségek mutatkoznak a stresszre adott válaszokban, milyen személyiségvonások segíthetik a lelki egyensúly megtartását. Megismerkedünk a stresszhez kapcsolódó kiegész jelenségek köre legfontosabb alapfogalmaival is. A kiegész folyamata diákokra vonatkozó speciális jellemzőinek taglálására könyvünk következő fejezetében kerül majd sor. Beszámolunk továbbá egy nemrégiben végzett hazai kutatásról, melyben pedagógusok mentálhigiénés állapotát vizsgáltuk.

A vizsgálat fókuszában a stresszel való megküzdés, a reménytelenség, a szorongás, a depresszió állt. És természetesen a stresszel kapcsolatos vizsgálódásból nem maradhat ki a tanulókra ható stresszorok elemzése sem. Könyvrészletünk utolsó részében ezért arra koncentrálnak, hogy számba vegyünk: iskoláink világában melyek a leginkább megterhelő momentumok tehetséges diákjaink számára. Ebben az egységben szó esik majd arról is, hogy a szűkebb-tágabb társadalmi háttér – főként a család, a szülői házzal való kapcsolat – milyen módon válhat stressz forrásává tanulóink számára.

## I. Stresszorok, stressz, kiegész

### I.1. A stressz fogalma, Selye koncepciója

Az utóbbi évtizedben az egyik legszélesebb körben elterjedt és megismert fogalomként vált a stressz. Ugyanakkor tény, hogy számos téves ismeret, félremagyarázás kíséri a fogalmat, a jelenségek kört.

Dr. Selye János, a stresszelmélet megalkotója, a modern stresszkutatás atyja az ötvenes évek közepén „jó” és „rossz” stresszt különböztetett meg. A jót, a hasznosat eustressznek, a károsítót pedig distressznek nevezte.

A stressz mindennapi életünk része, alkotóenergiáink egyik fontos forrása, mely cselekvésre sarkallhat, segíti küzdelmeinket. A „jótékony stressz” kihívás, készítetés. Segít, hogy reggelente frissen, elevenen ébredjünk, hogy napközben lelkesek, pozitívak, kreatívak legyünk. A stressz ösztönöz, hogy meneküljünk a tűz vagy az árvíz elől, vagy elkészüljünk munkánkkal a kitűzött határidőre. A stresszkeltő ingerekre adott élettani válasz fontos szerepet játszik az állatvilágban, és alapvető jelentősége volt az emberi faj fennmaradásában is. A túlzott, mindent elborító, kontrollálhatatlan „negatív” stressz azonban felmorzsolja

energiáinkat, kiégést okoz, tönkreteszi kapcsolatainkat, karrierünket, aláássa önbizalmunkat, végül – de nem utolsósorban – súlyosan romboló hatással van egészségünkre. Olyan ez, mint a tűz: hasznunkra fordíthatjuk, ha korlátozzuk, és ellenőrzésünk alatt tartjuk. Hiszen a tűz süti meg ételünket, fűti lakásunkat. De ha mindent elborít, elszabadul ellenőrzésünk alól, akkor pusztító tűzvész válhat belőle.

A túl kevés stressz, az ingerszegény, kihívásoktól mentes környezet is önmaga ellentétébe csaphat át. Az az ember, aki unalmas, egyhangú életet él, akinek mindennapjaiból hiányzik a változatosság, a pezsgés, gyakran elégedetlenséget, dühöt, szorongást érez emiatt, és ezáltal válik hajlamosá a stresszel összefüggő betegségekre.

### **Hogyan befolyásolja a stressz a szervezet működését?**

Az állatvilágban, de még a primitív emberi társadalmakban is az életben maradás feltétele az, hogy az egyén azonnal felismerje a veszélyt és eldöntse: küzd vagy menekül. Veszélyhelyzetekben az ideg- és hormonrendszer azonnal adrenalinot és mellékvesekéreg-hormonokat (kortizolt) mozgósít, és minden szerv működését a küzdés vagy menekülés szolgálatába állítja.

Lássuk tehát pontosabban, mi is játszódik le szervezetünkben! Belső szerveink működését vegetatív idegrendszerünk irányítja. A vegetatív idegrendszer szimpatikus és paraszimpatikus oldalból tevődik össze. A szimpatikus idegrendszer „szakosodott” a vészhelyzetek elhárítására, míg a paraszimpatikus elsősorban a táplálkozás, a regenerálódás szolgálatában áll. A „vészhelyzet” hatására (pontosabban – mint később látni fogjuk – annak hatására, amit vészhelyzetnek tartunk) a szimpatikus oldal aktiválódik, gyorsul a légzés, a szív működés, emelkedik a vérnyomás, fokozódik az izomfeszülés. A szimpatikus idegrendszer „kihelyezett tagozata”, a mellékvesevelő nagy mennyiségű stresszhormont, adrenalinot termel, ami fokozza az izmok vérellátását, és biztosítja megfelelő „üzemanyag-ellátásukat” is: a májban található raktárakból cukrot szabadít fel, növelve ezzel a vércukorszintet. Mindehhez a mellékvesekéreg megfelelő háttérrel biztosít. Az agyalapi mirigy közbenjárására a mellékvesekéreg kortizolt termel, ami segíti és stabilizálja a szimpatikus hatásokat. Mindezen hatások összességéként szervezetünk készen áll a veszély elhárítására. Érzékszerveink kiélesednek, gondolkodásunk tisztul, reakcióink gyorsulnak, izmaink erőtől duzzadnak, elegendő cukor és oxigén áll rendelkezésükre a hatékony, gyors, erőteljes működéshez. Minden az izomműködés – a menekülés vagy küzdelem – szolgálatában áll. Mindez roppant hasznos, sőt elengedhetetlen a nyúl számára, ha farkas elől menekül, a macskának, ha kutyával kerül szembe, két vetélkedő szarvasbika küzdelme esetén. A történelem kezdetén az ősembernek, ha mamuttal találkozott, nem volt más választása, mint elfutni, vagy harcba szállni vele. A mai stressz ter-

mészete azonban nagymértékben változott. Ritkán kerülünk szembe olyan szituációval, ahol a fizikai harc vagy menekülés megoldást jelentene. Ha a stresszhelyzetet testi reakció – küzdés vagy menekülés – követi, akkor a szervezet egyáltalán nem vagy alig károsodik. Akkor sincs veszély, ha a harag, bosszúság, indulat csak átmeneti, könnyen lereagáljuk, vagy gyorsan túltesszük magunkat rajta. Ha azonban az élettani válasznak – a társadalmi következmények miatt – nincs szabad tere, tartós, vagy túl gyakran ismétlődik, akkor a testet halmozódó negatív hatás éri. Ezt nevezik krónikus stressznek (Selye-féle distressz), mely felborítja a hormonális egyensúlyt, és végül egy egész sor betegség kialakulását segíti elő.

Felborul a vegetatív idegrendszer egyensúlya, fejfájás, magas vérnyomás, szívbetegség, fekélybetegség alakulhat ki, a tartós izomfeszülés mozgásszervi betegségekhez vezethet. A hosszú ideig, túlzottan nagy mennyiségben kiválasztott mellékvesekéreg-hormonok hatására gyengül az immunrendszer védekező-képessége, az ember esendőbbé válik, könnyebben kap fertőző betegséget, és még a rák kialakulásának valószínűsége is nő. [http://www.valloagnes.hu/content/view/page:Stressz-betegseg\\_01/p:76-77-](http://www.valloagnes.hu/content/view/page:Stressz-betegseg_01/p:76-77-)

Selye János (1976) a stressz következő szakaszait állapította meg (GAS = általános adaptációs szindróma).

### **1. szakasz: alarm reakció**

Ekkor a szervezet felkészül a harcra, vagy – ha az nem lehetséges – a menekülésre (fight or flight). A stresszválasz során a következő változások zajlanak a szervezetben (Cannon-féle vészreakció):

- felgyorsul a szív működés, hogy több vér jusson az izmokhoz
- felgyorsul a légzés, hogy több oxigén jusson a vérbe
- megemelkedik a vérnyomás az izmok munkáját segítendő
- emelkedik a vércukorszint
- a véreloszlás megváltozik, a nem létfontosságú szervekről a meneküléshez szükséges szervek felé áramlik
- kitágulnak a pupillák, hogy több fény jusson a szembe
- az idegrendszer éber lesz, a figyelem beszűkül

Ezek a reakciók kísértetiesen emlékeztetnek a pánikrohamra, és nem véletlenül. A pánikreakció a szervezet hibásan kiváltódott reakciója egy olyan stresszhelyzetre, amelyet nem így kellene megoldani. Viszont az evolúciónak nem volt arra ideje, hogy a jelenkori stresszfaktorokkal szemben a megfelelő reakciót mutassa, így egy hibás reakció keletkezik.

## 2. szakasz: alkalmazkodás, ellenállás

Amennyiben folytatódik és elhúzódik a stresszhatás, a szervezet kénytelen fenn tartani a védekezést, megpróbál alkalmazkodni. Ez rendkívül megterheli a szervezetet, és később a tartalékenergiák is felhasználásra kerülnek. Egy idő után azonban kimerül a készlet, és ha a stressz továbbra is fennáll, bekövetkezik a harmadik szakasz.

A magas vérnyomás állandósulhat, az állandó éberség alvászavarokat okoz. A feszültség miatt az izmok megkeményednek, fájnak, a végtagok hidegek. Zavarok keletkeznek a bélműködésben.

## 3. szakasz: kimerülés

A kimerülés során elfogynak a tartalékok. Amennyiben továbbra is fennáll a stressz, az ember megbetegszik. Állatoknál is ez történik, Selye János patkányokon kísérletezett. Azt tapasztalta, hogy ha nem maradt abba a stressz, a kísérleti patkányoknak először tönkrement az immunrendszere, aztán elpusztultak, vagy a szívük állt le, vagy kilyukadt a gyomruk.

Környezeti stresszoroknak azokat a szervezetre ható külső ingereket nevezük, amelyek általában pszichológiai vagy fiziológiai reakciókat váltanak ki. Az ilyen stresszreakciókat kiváltó ingerek többnyire két nagy csoportra oszthatóak: diszkrét és folytonos (Pearlin és mtsai 1981; Wheaton 1996). A *diszkrét stresszorok* körébe olyan, viszonylag ritkán előforduló, de a személy életvitelében jelentős változásokat előidéző életeseményeket sorolhatunk, mint például a válás, egy családtag halála, vagy a munkahely elvesztése. Ezzel szemben a *folytonos stresszorokat* olyan tartósan fennálló problémaként definiálhatjuk, amelyek befolyásolják mindennapi életvitelünket. A munkahelyi stresszorok főként ez utóbbi kategóriába sorolhatók.

A folyamatosan ható stresszorok leginkább elméleti megfontolások alapján ugyancsak két csoportra oszthatók. Az első csoportba olyan intenzív hatású és tartós, ún. *krónikus stresszorokat* sorolhatunk, amilyen például a munkahely elvesztésétől való tartós félelem, vagy a szerepkonfliktusból származó folyamatos feszültség. A másik csoportba ezzel szemben olyan, többnyire váratlanul megjelenő hétköznapi „apró” életesemények tartoznak, amelyek rövid időszakra megzavarhatják a napi életvitelt: például vitatkozás egy családtaggal, átmeneti pénzügyi nehézség, forgalmi dugó, vagy egy nehéz, már-már teljesíthetetlen munkahelyi feladat. Ezek a kis intenzitású, de nagy frekvenciájú stresszorok a munkahelyi problémák, konfliktusok nagy hányadát fedik le. Érdekes módon, több tucat kutatási eredmény támasztja alá – normatív és klinikai mintán egyaránt –, hogy a hétköznapi mikroesemények hatásának feltárása a pszichológiai tünetek és a testi egészségi állapot szempontjából sokkal hasznosabb, mint a nagyobb életeseményeké (Holahan és mtsai 1984; Rowilson–Felner 1988; Segal–VanderVoort 1993).

Habár bizonyos mértékű stressz egyértelműen stimuláló és energetizáló hatással bír, ily módon növeli a produktivitást és hatékonyságot mind az egyén, mind csoportjának szintjén (Aveline 1995), számtalan esetben tapasztalható, hogy ezt az érvet az elégtelen vezetési gyakorlat igazolásául használják fel (European Agency for Safety and Health at Work, 2000). Míg a kihívások, ösztönzés és a határidők valóban szükségesek, a stresszről már nem mondható el ugyanez. Ha a munka túl nagy nyomást gyakorol az egyénre, vagy ez a hatás hosszú távú – illetve a személy úgy ítéli meg, hogy képtelen ezekkel a hatásokkal sikeresen megküzdeni –, olyan specifikus mentális és fiziológiai reakciók indulnak be, melyeket összefoglaló néven stressznek nevezünk.

Selye a stresszorokat az általuk kifejtett hatás pozitív vagy negatív természetére szerint a már korábban említett módon két csoportba osztja:

Az *eustressz* az önmegvalósítás stressze. Az ezt kiváltó tényezők a személy által fontosnak tartott aktivitásokra, készségei kihasználására és fejlesztésére, a kihívásokkal való megküzdésre sarkallják a személyt, ezáltal hosszú távon építő jellegű stresszorok.

Ezzel szemben a hatásában negatív stresszt *distressznek* nevezzük. Ez akkor lép fel, ha a stresszorról való megküzdés során nincs lehetőség a személy képességeinek felhasználására, vagy új képességek megszerzésére. Ez hosszabb távon bonyolult pszichoneuroimmunológiai és pszichoszociális folyamatok révén mentális, illetve fizikai problémák kifejlődéséhez vezethet.

A stresszorok közös jellemzői, amelyek egy ingert általában stresszkeltővé, vagyis stresszorrá tesznek, Atkinson és munkatársai (1994) szerint a következők: 1. az inger befolyásolhatatlansága a személy által, 2. az esemény bekövetkezése bejósolhatatlan, illetve 3. képességeink határait érintik, negatívan hatnak énképünkre. Úgy érezzük, hogy az esemény meghaladja személyes kompetenciáinkat, így nagy a kudarc bekövetkezésének valószínűsége, ami negatívan befolyásolhatja önmagunkról kialakított képünket.

Az, hogy egy személy egy stresszor hatására eustresszt vagy distresszt él át, nagyban függ tehát képességeitől, valamint a személyes és környezeti tényezőktől egyaránt. Megállapíthatjuk mindenestre, hogy a túl kevés ingerlés (pl. monoton terhelés, rutinfeladatok) éppúgy lehet distresszkeltő, mint a túlzott ingerlés (pl. túl gyors munkatempó) (Selye 1983).

## 1.2. Életesemények mint stresszorok, betegségek, depresszió

Thomas Holmes és Richard Rahe összeállítottak egy skálát a stresszkeltő eseményekről (1967). Ezen a 100-as fokozatú skálán önkényesen 50-re rögzítették a házasságkötés eseményét, és valamennyi egyéb esemény stresszkeltő hatását



ehhez viszonyítva ítélték meg mintegy 400 különböző életkorú és társadalmi helyzetű emberrel. Minden esemény kapott egy pontszámot. Minél magasabb a pontszám, annál nagyobb a stressz. Látható, hogy nem csupán a negatív érzelmi töltetű események válhatnak ki stresszt, hanem akár olyan, rendszerint örömmel várt napok is, mint például a karácsony vagy az üdülés.

#### Holmes–Rahe skála

Életesemény	Érték
Házastárs halála	100
Válás	73
Különélés	65
Közeli családtag halála	63
Baleset, sérülés	53
Házasság	50
Állás, munkahely elvesztése	47
Nyugdíjazás	45
Családtag betegsége	44
Terhesség	40
Szexuális problémák	39
Új családtag befogadása	39
Üzleti problémák	39
Anyagi helyzet változása	38
Házassági konfliktusok	35
Nagyobb adósságok	32
Új munkakör	29
Gyermekek elköltözése otthonról	29
Problémák anyóssal, apóssal	29
Konfliktus a főnökkel	23
A munkaidő és a munkakörülmények megváltozása	20
Költözés, lakóhelyváltozás	20
Üdülés	19
Karácsony	19
<i>Forrás: <a href="http://www.erg.bme.hu/szakkepzes/3felev/stressz.pdf">http://www.erg.bme.hu/szakkepzes/3felev/stressz.pdf</a></i>	

A 150 alatti pontszám alapvetően nyugodtnak, stresszmentesnek mondható életre vall. A 150–300 közé eső pontszám arra utal, hogy az illető közepes stresszhatás alatt áll. Amennyiben a pontszám meghaladja a 300-at, akkor igen megterhelő, stresszes életről beszélhetünk. Ezek természetesen csak főbb tendenciák, mindig az egyedi esetek egyedi kombinációi döntenek el az egyén életének stresszel terhelt voltát. Lényeges így, hogy a skála pontértékei nem abszolútak, csak átlagértékek. Nem csupán az a fontos, hogy mi történik velünk, hanem az is, hogy a történeteket hogyan éljük át. Az, hogy miként hatnak ránk egyes helyzetek, elsősorban attól függ, hogyan gondolkodunk róluk, milyen jelentést tulajdonítunk nekik, és – nem utolsósorban – az, hogy képesek vagyunk-e befolyásolni az eseményeket.

### *A stressz és a megbetegedés*

A stressz csak előkészíti a talajt a betegség számára, de nem maga a stressz okozza a betegséget. Nincsenek – vagy alig vannak – önmagukban betegség- okozó helyzetek, hanem csak olyan magatartások, szokások, amelyekkel az ember a helyzetre reagál. A helyzet rendezését, megoldását pedig nagymértékben befolyásolja annak egyéni jelentése. Vagyis nem magára a helyzetre reagálunk, hanem arra, amit az számunkra jelent. Mást jelent az állásvesztés 20, illetve 50 éves korban, mást a kistelepeülésen élő szakképzetlen bedolgozónak, és mást a magasan képzett menedzsernek, aki után fejjaváscégek kapkodnak. Mást jelent a nyugdíjazás annak, akinek élete értelme volt a munka, mint annak, aki kínos kötelezettségek tömegétől szabadul meg, és alig várja, hogy végre horgászszenvetélyének élhessen. Mást jelent egy meghíúsult üzletkötés, füstbe ment szerződés virágzó üzletmenet idején, és megint mást akkor, ha a csőd fenyeget. A teljesítménykihívásokat is igen eltérően ítélik meg az emberek attól függően, hogy mekkora az önbizalmuk, becsvágyuk, és mennyi örömet találnak tevékenységükben. A döntő tehát nem maga a stressz, hanem az, hogy valaki hogyan birkózik meg a stresszel. Betegség rendszerint akkor alakul ki, ha az egyén „megbirkózási technikája” hibás, túlzott, vagy nem felel meg a megoldandó problémának. Könnyű belátni, hogy azt a bánatot, sérelmet, amit panasszal, sírással sikerül kifejeznünk, gyorsan elfelejtjük, miközben az elfojtott, néma szenvedés, magunkba zárt feszültség ellenünk fordul, és betegséghez vezethet.

Az élet sok apró bosszúsága, a hétköznapi stressz, ami a Holmes–Rahe-skálán nem szerepel, mert pontértéke valószínűleg egyenként minimális, összeadódva mégis jelentőssé válik. Ez az, amit beállítódásunkkal, megbirkózási stratégiáinkkal leginkább befolyásolhatunk. A természeti, társadalmi katasztrófák, családi tragédiák valamennyiünket megterhelnek, bár ebben a vonatkozásban is jelentős különbségek észlelhetők. Néha egy ijesztő élmény, például egy közúti baleset, nagymértékben megemelheti stressz-szintünket még akkor is, ha nem résztvevői,

csak tanúi vagyunk az eseményeknek. A leggyakoribb a stressz-szint lassú, folyamatos emelkedése. Képzeljünk el egy félig telt poharat, amelyben bőségesen van még hely folyadék számára. Most tegyük a poharat egy folyamatosan csöpögő csap alá. A vízszint lassan, de biztosan emelkedik. Végül egyetlen apró csepp – mely semmiben sem különbözik az előzőektől –, és kicsordul a pohár.

### *Miért éppen az a betegség?*

A stressz, illetve – most már tudjuk – a stresszel való hibás megbirkózás igen sokféle betegséghez vezethet. Olyan, egymástól látszólag igen távol álló betegségek tartoznak ide, mint a magas vérnyomás, szívinfarktus, fekélybetegség, krónikus vastagbélhurut, asztma, de jelentős pszichés összetevői vannak az allergiának, elhízásnak, cukorbetegségnek, többféle bőrgyógyászati, reumatológiai elváltozásnak, sőt a fertőző betegségekkel szembeni ellenálló képesség csökkenésének, de még a ráknak is.

Mitől függ, hogy az ember melyik betegséget „választja”, vagyis a bőséges „választékból” melyikben betegszik meg? A válasz több oldalról is megközelíthető. Ez az a pont, ahol komolyan számításba jön a genetikai hajlam kérdése. Gyakorlati szempontból azt jelenti, hogy melyik szerv, szervrendszer az a „leggyengébb láncszem”, ami a külső megterheléseknek legkevésbé tud ellenállni. Ez lesz az, ami leghamarabb „eltörik”, vagyis amelyen a betegség megjelenik. Más megközelítés szerint összefüggésbe hozhatunk bizonyos betegségeket meghatározott személyiségjegyekkel, illetve konfliktusszituációkkal. Az állandó versenyhelyzet, az elfojtott indulatok, rohanás, időzavar például a szimpatikus idegrendszer aktiválódásához, és ezen keresztül magas vérnyomáshoz, infarktushoz vezethetnek. Ezzel szemben az az ember, aki túlzottan befelé fordul, vagyis minden problémáját „lenyeli”, de nem tudja azokat „megemészteni”, tehát szükségképpen „megfekszik a gyomrára”, fekélybetegségre veszélyeztetett. A túlzott aggodalmaskodás, elbizonytalanodás a paraszimpatikus idegrendszer által vezérelt emésztőszervekben okoz károsodást.

Lehet a betegség valamilyen elfojtott érzelm, konfliktus szimbolikus kifejeződése is. A betegségnek ugyanis nemcsak oka, hanem jelentése, üzenete is lehet. Ha valaki tartósan túlhajszolja, kimeríti magát, és elkapja az influenzát – amelyet természetesen az influenzavírus okoz –, annak az lehet az üzenete: „állj meg, pihenésre, nyugalomra van szükséged!” [http://www.valloagnes.hu/content/view/page:Stressz-betegseg\\_01/p:76-77-](http://www.valloagnes.hu/content/view/page:Stressz-betegseg_01/p:76-77-)

### **A stressz – a depresszió és a szorongás**

A stressz először küzdelemre ösztönöz bennünket. Amint azonban fogy az energiánk, egyre inkább felerősödhet a szorongás. Reménytelennek tűnő küzdelem esetén (illetve ha nem is tudunk menekülni a helyzetből) akár depresszió is ki-

alakulhat; ellenálló képességünk legyengül a szorongás hatására, ezért számos betegség sokkal könnyebben ledönthet a lábunkról.

### **Poszttraumás stressz szindróma (PTSD)**

A poszttraumás stressz szindróma egy váratlan tragédiát, egy egyszeri, de különösen nagy stresszt jelent. Ilyen például, amikor egy baleset vagy bűncselekmény áldozatai, szemtanúi vagyunk, ilyen a szexuális zaklatás, a földrengés vagy árvíz, a háború. Ennek áldozata képtelen túllépni a történeteken, az események állandóan újra meg újra lejátszódnak a fejében; ezek az ún. villanófény emlékek. A szorongás, a depresszió állandósul. Jellemző a befelé fordulás, rémálmok, érzelmi ingadozás. Terápiája a szorongásos zavarok terápiájához hasonló.

### **Tartós gyermekkori stressz**

A gyermekkorban elszenvedett tartós stresszhatás, szorongás mélyreható változásokat okoz. Olyan mély, nem gyógyuló lelki sebet jelent, amely a felnőttkort is végigkíséri, még akkor is, ha az már gondtalan és stresszmentes. Azonban nem kell belenyugodni abba, hogy ezen már nem lehet változtatni, mert speciális terápiás eszközökkel a gyermekkori sérülések is jelentős mértékben gyógyíthatók! <http://www.szorongas.hu/stressz.html>

### **A stressz és a munkavégzés hatékonysága**

Nem kell feltétlenül és minden körülmények között a stressz csökkentésére törekednünk, mivel a szélsőségesen alacsony stressz ugyanúgy káros, mint a szélsőségesen magas. Selye (1983) ezt úgy fogalmazza meg, hogy „a stressz az élet sava-borsa”. Ez azt jelenti, hogy bizonyos körülmények között az emberek éppen a stressz növelésére törekednek: érdekes feladatokat keresnek és vállalnak, veszélyes sportokat űznek, kalandokat keresnek, izgalmas filmeket néznek stb., és ezzel izgalmi szintjüket öntudatlanul egyéni optimumukra próbálják beállítani. Ebben a vonatkozásban az emberek nagymértékben különböznek. Ami az egyik embernek még kellemes – vagy éppen már unalmas és monoton –, az egy másiknak szinte elviselhetetlenül intenzív ingerzuhatag lehet. A pszichológiai megterhelés adott mértéke a központi idegrendszer meghatározott fokú nonspecifikus, általános aktivációját idézi elő, amely az egyén aktuális igénybevételének felel meg. Láttuk, hogy ennek az aktivációs szintnek – stressznek – a szubjektíven megélt kellemesség szempontjából létezik egy optimális, közbelső értéke. Ez az optimum a tapasztalat szerint egyúttal a (munka) tevékenység hatékonysága szempontjából is a legmegfelelőbb. Túlságosan kis aktiváció esetén csökken a figyelem, ezért csökken a munkavégzési hatékonyság, információs alulterhelés lép fel, melynek következményeként nő a „kihagyás” típusú hibák valószínűsége. Túlságosan nagy aktiváció esetén pedig információs túlterhelés következik

be, megnövekedett számú „téves beavatkozás” típusú hibákat eredményezve. Ez az összefüggés az igénybevétel vonatkozásában fordított irányban áll fent: a túlságosan kicsi vagy túlságosan nagy aktiváció egyaránt kedvezőtlen az operátor számára, mindkettő fokozott igénybevételhez, illetve elfáradáshoz vezet. Ezt a hatást tovább fokozza a csökkent teljesítmény miatt érzett frusztráció és szubjektív kudarcézés.

### **A stresszkeltő események jellemzői**

Traumatikus események: háború, földrengés, balesetek, az egyéni élet nagyobb fordulatai, próbatételek, belső konfliktusok stb. A befolyásolhatatlanság és bejósolhatatlanság növelik a stressz súlyosságát (mentők, tűzoltók, baleseti sebészek). A „tanult tehetetlenség” elmélete azt magyarázza meg, hogy miként vezetnek fásultsághoz és depresszióhoz a kellemetlen és befolyásolhatatlan események. Pszichológiai reakciók a stresszre. Szorongás: „aggódás”, „félelem”, „feszültség”, „rossz előérzet” stb. kellemetlen érzelmekkel jellemzett állapot.

Poszttraumás stresszbetegség alakulhat ki, ha az ember olyan eseményeken megy keresztül, amelyek meghaladják az emberi szenvedés normális terjedelmét. Ennek tünetei: (a) süketség a világra, érdektelenség, (b) a trauma állandóan visszatérő újraéledése, valamint (c) alvászavar, koncentrációs nehézségek és túlizgatottság. A harag és az agresszió gyakori válasz bizonyos típusú stresszekre. A frusztráció–agresszió hipotézis szerint valahányszor az egyén bizonyos cél érdekében kifejtett erőfeszítése akadályokba ütközik, agresszív hajtóerő keletkezik, amely a frusztrációt előidéző személy vagy tárgy megkárosítására irányul.

### **„A” és „B” típusú viselkedés**

Orvosi tapasztalatok alapján azonosították az ún. „A” típusú viselkedési mintát, aminek a jellemzői: versengés, teljesítményorientáció, állandó időzavar, frusztrált helyzetekben türelmetlenség és agresszió, lazításra való képtelenség, fokozott hajlam szívinfarktusra. A „B” típusú személyek ezeket a jegyeket nem mutatják. <http://www.erg.bme.hu/szakkepzes/3felev/stressz.pdf>

### **Stresszkezelés, megküzdés**

Ha azonosítani szeretnénk, milyen tulajdonságok kellene ahhoz, hogy valaki jobban meg tudjon birkózni a stresszel, mint mások, három különböző erőforrást kell figyelembe vennünk:

- Az első a rendelkezésre álló külső támogatás, különösképpen a szociális kapcsolathálózat.
- A stressz elleni második bástyát a pszichológiai erőforrások képezik, az intelligencia, a képzettség és más releváns személyiségjegyek.

- Legvégül pedig a harmadik erőforrástípus a stressz legyőzésére használt megküzdő stratégia.

A három tényező közül a harmadik a leglényegesebb. A külső támogatás ugyanis önmagában nem csökkenti hatékonyan a stresszt, mert a kapcsolatrendszer csak azokat segíti, akik egyébként is tudnak segíteni önmagukon. A pszichológiai erőforrások pedig nagyrészt kívül esnek az általunk irányítható körön. Ám az, hogy milyen módszerrel próbálunk megbirkózni a stresszel, nemcsak abban játszik fontos szerepet, hogy milyen hatással lesz ránk a stressz, hanem egyben a legfontosabb birtokunkban lévő erőforrás is (Csíkszentmihályi 2001).

George Vaillant szerint az emberek kétféleképpen reagálnak a stresszre. A pozitív válasz az, amit ő „érett védekezésnek” nevez. Vaillant több mint harminc éven keresztül tanulmányozta sikeres és viszonylag kevésbé sikeres, volt harvardi diákok életét. A negatív válasz ezen modellek szerint a „neurotikus védekezés”, avagy a „regresszív módszer” lenne. Kevés olyan ember van, aki kizárólag csak az egyik vagy csak a másik stratégiára támaszkodik, azonban különböző hatásokkal használjuk az egyiket vagy a másikat (idézi Csíkszentmihályi 2001). Lazarus és Folkman meghatározásában a megküzdés folyamatosan változó kognitív és viselkedéses erőfeszítés az egyén által megterhelőnek, illetve energiáját meghaladónak tartott specifikus külső és/vagy belső igények kezelése érdekében (Hárdi 1992).

A megküzdési folyamat legátfogóbb megközelítése Lazarus (1966) nevéhez fűződik. Lazarus megküzdésnek (*coping*) nevezi a stresszhelyzet megoldását célzó alkalmazkodási próbálkozásokat, és *probléma-*, illetve *emóciófókuszú copingot* különít el. Az emóciófókuszú megküzdés megoldási módjait akkor tekinthetjük valódi megküzdésnek, ha a személy csak addig használja őket, amíg nem talál optimálisabb megoldást, vagy akkor, ha a stresszhelyzet nem változtatható meg (idézi Atkinson és mtsai 2003).

Az első, ún. *problémacentrikus megoldás (megküzdés)* lényege, hogy a személy a stressz forrását kívánja megszüntetni, vagy kikerüli a fenyegető ingert. A személy olyan célok felé halad, amelyek a stressztényezőt gátolják.

Egy másik fajta stratégia az úgynevezett *érzelemcentrikus megküzdés*. Ennek célja a stresszhelyzethez kapcsolódó negatív érzelmi állapot csökkentése, kiküszöbölése. Lazarus és Folkman (1984, idézi Atkinson és mtsai 2003) szerint ennek a stratégiának két lehetséges előnye van. Egyrészt: az aggodalom csökkentése önmagában is hasznos. Másrészt: a stressz által kiváltott negatív érzelmi állapot akadályozza a stresszel való aktív szembenállást. Így az érzelemcentrikus megküzdés – mivel csökkenti a negatív érzelmi állapotot – könnyebbé teszi a személy számára, hogy áttérjen a problémacentrikus stratégiára.

Ez a két stratégia nem összeférhetetlen. Az emberek stresszhelyzetben gyakran ennek keverékét használják (Lazarus és Folkman 1984, idézi Atkinson és mtsai 2003). A problémacentrikus stratégiát gyakrabban használják azokban a szituációkban, ahol a személyek hisznek abban, hogy lehet valami konstruktív tenni a stresszhelyzet megoldása érdekében. Az érzelemcentrikus stratégiát akkor használják gyakrabban, ha úgy látják, hogy az adott helyzetet mindenképpen el kell viselniük.

Norma Haan szerint a megküzdés magában foglalja a célt, a választást, a rugalmas váltást, megmarad az objektív valóság világában, és megengedi a megfelelő érzelmek kifejezését. A megküzdés az egészséges és normális ego működési módja a konfliktusok kezelésére. A megküzdés tudatos és egészséges, a védekezés nem tudatos és inkább patológiás (idézi Oláh 1993). A megküzdés eredményessége túlmutat a stratégiapreferenciák meghatározásán. Kiemelten fontos azon tényezők kutatása, amelyek a személy–környezet interakciókban erősítik a cselekvő személy fenyegetéssel szembeni pozícióját. Oláh (1993) szerint ezek a pozícióerősítő tényezők a személy–környezet interakció elsődleges és másodlagos értékelésének a befolyásolásán keresztül fejtik ki hatásukat, pozitív értékelés irányába hangolva a helyzetészlelő és minősítő kognitív apparátust. Copingpotenciáloknak nevezték el azon kognitív természetű személyiségtényezőket, amelyek az elsődleges és másodlagos értékelés befolyásolásán keresztül járulnak hozzá az egyén megküzdési hatékonyságának erősítéséhez.

Oláh (1993) szerint léteznek olyan, a megküzdő kapacitást biztosító személyiségtényezők, melyek rendszert alkotnak, és így *pszichológiai immunrendszerként* definiálhatók. Ilyen tényező például a pozitív gondolkodás, a környezeti vagy szociális források kezelésére hivatott kompetenciák stb. A hangsúly nem azon van, hogy mi okozza a pszichés rendellenességet, hanem azon, hogy melyek azok a tényezők, amelyek a személy jól működését biztosítják.

Számolnunk kell még egy jelentős tényezővel. A *társas támogatás* olyan érzelmi és fizikai megküzdési forrás, amelyet mások biztosítanak nekünk. Ennek révén lehetőség nyílik a kitárulkozásra, társasági életre. A pszichológiai intimitás révén elkerülhetjük a magányt, életünk nehezebb, terheltebb időszakában lehetőséget ad arra, hogy feltárjuk problémáinkat együttérző, rokonszenves embereknek, ezáltal testi és lelki egészségünk is javul. Az érzelmi támogatás különösen hatékony beteg és stressztől szenvedő embereknek (Smith–Mackie 2001).

A társas támasz akkor hatékony igazán, ha kialakítja az egyénben személye fontosságának érzését. Azt a meggyőződést, hogy mások figyelnek rá, szeretik és becsülik, értékes embernek tartják.

### 1.3. A kiégés jelenségköre

Eme leírásunkban arra törekszünk, hogy általános információkat nyújtsunk a kiégésre vonatkozóan. A következő fejezetben fogja szerzőtársunk szűkíteni a kört a speciálisan a tehetséges tanulókra vonatkozó kiégés problematikáját illetően.

A kiégés jelenségét a 70-es évektől definiálják. Freudenberger a fogalmat a speciális szakmai viselkedésre használta, mikor az egyén fizikai és lelki erőforrásai kimerülnek: krónikus érzelmi megterhelésekre létrejövő fizikai, emocionális és mentális kimerülés, mely a reménytelenség és az alkalmatlanság érzésével társul. Az egyén feladja a céljait, negatív attitűddel viszonyul saját magához, a társas környezetéhez és a munkájához is (Freudenberger 1975).

A kiégési szindrómának 4 fő összetevője van, amelyek a következők (Petróczi 2007):

- az érzelmi fáradtság, kimerülés (kimerülnek az érzelmi tartalékok, úgy érzi az egyén, hogy már nem tud többet adni),
- deperszonalizálódás, személytelenség a kapcsolatokban (pedagógus esetében személytelenül kezeli a diákokat, kollégákat),
- kétségek az elvégzett munka minőségét és a személyes hatékonyságot illetően (csökken az önértékelés, a munkavégzés színvonala),
- mások életébe való személyes bevonódás (nehezen határolódik el a gyermek problémájától, túlzottan megérintik a diákok problémái).

A kiégés észrevehető tüneteinek csoportosítása:

- *Szomatikus tünetek:* fáradtságérzés, fejfájás, testsúlyváltozás, alvászavar, mozgásszervi panaszok, gyakori betegállomány stb.
- *Emocionális tünetek:* ingerlékenység, szorongás, érzelmi kiüresedés, alkalmanként túlzott felhangoltság, érdektelenség.
- *Mentális tünetek:* a teljesítőképesség csökkenése, figyelemproblémák, beszűkültség, döntésképtelenség, a gondolkodási folyamatok hatékonysága csökken.
- *Magatartásbeli tünetek:* cinikusság, szarkazmus a munkatársak, a diákok felé, negatívan ítél meg másokat, távolodik a kollégáktól, felszínebb kapcsolatok, elzárkózás, kivonulás a feladatokból, sztereotip munkavégzés.

**A kiégés leggyakoribb pszichés okai** (Csabai–Molnár 2009):

*A siker és sikertelenség megélésének módjai*

Mint a legtöbb segítő szakmában, a pedagógiai munkában is jellemző, hogy hosszú távon térülhet meg a befektetett energia. Nincs folyamatos direkt, pozitív visszajelzés, nem egyértelműek és kézzelfoghatóak az eredmények. Érdemes



megbarátkozni azzal a gondolattal, hogy a siker ezen a pályán relatív, meg kell tanulni felismerni a változás apró jeleit, és ezeket értékelni. Nagyon fontos, hogy definiálni tudjuk önmagunk számára a sikert, ne egy ideált várjunk el magunktól, és ne folyamatosan várjuk el a sikert. A befektetett munkát ezen a pályán néha követi megerősítés, néha nem, akkor is, ha mi ugyanazt hajtottuk végre. Ebben a sajátos helyzetben egyre nagyobb szerepe van a már említett önjutalmazásnak.

### *Kontroll*

Pszichés állapotunkra nagy befolyást gyakorol a megélt kontroll vagy kontrollvesztés. Mikor az egyén azt éli meg, hogy a munkájával kapcsolatos területeken a befolyása nélkül hoznak döntéseket, egyre nagyobb kontrollvesztést él meg. A kontrollvesztés egyik formája a tanult tehetetlenség (Seligman 1975), ami egy tanult válasz, és úgy keletkezik, hogy az egyén megalapozott és átgondolt viselkedését nem követi megerősítés és sikerélmény. Amikor ezeket a helyzeteket elkerülni sem lehet, állandósul a tehetetlenség élménye. Ilyen szituáció áll elő, mikor egy tanár sorozatosan megéli fegyelmezési képtelenségét, melynek hatására egyre romlik működése az osztályteremben, és nem tud küzdeni ellene.

### *Bizonytalanság*

A kiegészítő a bizonytalanság három területre koncentrálódhat. Bizonytalan lehet a szakember az elvárásokban a feladataiban, főként ha pontatlan és egymásnak ellentmondó információkat kap. Másodsorban a szerepével kapcsolatosan élhet meg bizonytalanságot, mi az, amit a szerepéből adódóan megtehet, ami a szerepköréhez tartozik. Harmadszor pedig a szakmai visszajelzések szükségessége okoz bizonytalanságot, aminek pótlásában a kollégáktól érkező visszajelzéseknek kiemelt szerepe lehet.

A kiegészítő elkülöníthető fázisokból áll, amit Edelmich Brodsky és Georg E. Brodsky (Ónody 2001) a következő módon ír le:

A kiegészítő kezdeti szakaszát a *lelkesedés*, *idealizmus* jellemzi. A segítők, emberekkel foglalkozó szakemberek túlzott elvárásokat támasztanak maguk és a kliensek, gyermekek felé. Irreális erőfeszítéseket tesznek, erőn felül teljesítenek, intenzíven dolgoznak, nem gazdálkodnak megfelelően az erőforrásaikkal. Majd a *stagnálás* vagy *kiábrándulás* fázisa következik, mikor nem történik az elvárásoknak megfelelő átható változás, nincsenek minden ellátottnál kiugró eredmények. Csökken a teljesítőképeség, az élénkség és a lelkesedés.

Ezt az állapotot a *frusztráltság* váltja fel. Ez akkor következik be, mikor az egyén tartósan szembesül azzal, hogy nem tud minden helyzetet megoldani, a befektetett energia és a megvalósult végeredmény között ellentmondásba ütközik, és ettől egyre erősebb és tartósabb diszkomfortot él meg. Megkérdőjeleződik

önmaga számára a hatékonyság és az értékesség érzése, a segítő egyre inkább visszahúzódóvá válik.

A frusztráció után bekövetkezik az *apátia* állapota, ami a frusztráció elleni védekezésként jelenik meg, ekkor már érzelmileg teljesen elfáradt az egyén. Rutinszerű, gépies a munkavégzés, a kihívások kerülése jellemzi a segítőt, és a legminimálisabb kontaktus fenntartása a társas környezettel.

A kiegészítés fázisaiban lehetőség van a folyamat visszafordítására. A kezdeti fázisban fontos lehet a realitásvizsgálat, a megvalósítható elvárások kialakítása, kisebb bevonódás, a problémákat távolságtartással kezelni, egyensúlyra törekedni a munka és a személyes élettér között. Paradox módon a kiegészítés az elhivatott, munkájukat lelkiismeretesen végző pedagógusokat is fenyegeti abban az esetben, ha túlzottan eluralja személyiségüket a pedagógusszerep, és nem észszerűek vállalásaik és célkitűzéseik. A későbbi szakaszokban segíthetnek a képzések, tréningek, amelyek kizökkentik az egyént ebből a folyamatból, és nagyobb önismeretre tehet szert, átértékelheti a céljait, megerősödhet a képességeiben stb. A végső fázisban, mivel belátása már alig maradt a helyzetére, minimális lehetőség van a beavatkozásra, ezért is fontos a prevenció ezen a területen.

## II. A MUNKAHELYI STRESSZ EGYÉNRE GYAKOROLT HATÁSAI

Könyvünk eme részében áttekintjük, hogy a munkával kapcsolatos stressz milyen közvetlen és közvetett hatásokat gyakorolhat az egyénre, az egyéni és szervezeti hatékonyságra, valamint azt, hogy bizonyos egyéni, illetve szervezeti tényezők hogyan járulhatnak hozzá a munkahelyi stressz kialakulásához.

### II.1. Stressz a munkahelyen – az egyénre gyakorolt hatások

Számos kutatás szerint a munkahelyi stressz jelentős szerepet játszik jónéhány viselkedésváltozás és betegség kialakulásában (pl.: Cox 1993). Ezek közé tartozik a szívkoszorúér-betegség (CHD), a mentális betegségek, a rák néhány változata és számos kisebb egészségügyi kórkép, a kiütésektől az asztmáig.

A stresszre adott viselkedéses válaszok nemcsak az érintett egyénre, de munkahelyi/szervezeti környezetükre is hatással vannak. Eredményezhetik a kollégák iránti tisztelet elvesztését, indulatosságot, indulati kitöréseket és a kollégáktól való „érzelmi eltávolodást” (Duldt 1981). Nem meglepő tehát, hogy a munkahelyi stressz szintje és a szubjektíve észlelt mentális distressz (Tyler-Cushway 1995), valamint a kiégés (burnout), illetve az érzelmi zavarok között erős pozitív együttjárás figyelhető meg. Sokan egészségkárosító viselkedések segítségével próbálnak megküzdeni a stresszel (pl. erős dohányzás, egészségtelen étrend, túlzott alkoholfogyasztás), tovább rontva ezáltal általános egészségi állapotukat.

A túlzott stressz vezethet tehát a teljesítmény romlásához (Cox 1993), a munkával való elégedetlenséghez, balesetekhez, nem biztonságos munkavégzéshez és a hiányzások nagy arányához egyaránt (Cooper 1986). Összefüggés mutatkozik továbbá a stressz és a hangulati változások, szorongás, gyengeségérzés és a depresszió között is. Az érintett személyek gyakran számolnak be alacsonyabb energiaszintről, mely meggátolja őket abban, hogy fenntartsák a munka által megkövetelt ütemet. Gyakran érzik úgy, hogy kis személyes nyereség vagy jutalom elérése érdekében is nagy erőbefektetésre van szükség munkahelyükön (Farrington 1997). A stressz okozta szenvedés tartós személyiségváltozásokhoz is vezethet, például az önértékelés csökkenéséhez, cinizmushoz, negativizmus-hoz, önmegvetéshez. A munkahelyi stressz tehát komoly terhet ró az egyénre, ronthatja általános életminőségét, jóllétét (EASHW 2000), és egyes esetekben korai halálhoz is vezethet.

## II.2. Stressz a munkahelyen – a munkahelyi szervezetre gyakorolt hatások

Az egyénre gyakorolt hatása mellett a stressz által a munkáltatók számára okozott veszteségek, a *csökkent termelékenység* is jelentős figyelmet érdemelnek. Egy Nagy-Britanniában készült kalkuláció szerint a stressz és a vele összefüggő betegségek összesen 180 millió munkanap kiesését okozták csupán egy év leforgása alatt, mely több mint négymilliárd angol fontjába került a brit iparnak és az adófizetőknek a kilencvenes évek elején (Cooper–Cartwright 1996). Nem csupán a betegszabadságok kifizetése, de a korai nyugdíjba vonulás és az elvándorlás által szükségessé vált tapasztalt személyzet pótlása is jelentős kiadásokhoz vezet. A személyzet egy tagjának kiesése a munkából továbbá növeli a többiek által elvégzendő munka mennyiségét, hatással van munkamoráljukra és a munkával való elégedettségükre is (Matrunola 1996).

A munkahelyi stressz emellett negatív hatással van a dolgozó személyes kapcsolataira is. Nem csupán a kollégák körében, de a vezetőség felé és a kliensek irányába is; a motiváció csökkenéséhez, a pontosság elvesztéséhez vezethet, valamint a *hiányzások magas számához*. Ez utóbbit Cox (1993) mint „menekülési stratégiát” írta le, amely azonban mind személyesen, mind szakmailag illegitim. A kiszámíthatatlan és bejósolhatatlan hiányzások negatívan hatnak a morálra és a szervezet produktivitására. Mások a stressz nyomása alatt, vagy az ezáltal kialakult betegségük ellenére is munkahelyükön maradnak, bár teljesítményük alulmarad az elvárásokhoz képest. Így ismét kollégáikra hárulnak az el nem végzett feladatok, teljesítményük „kompenzálása” (Goldman 1994). Farrington (1997) szerint pedig a legnagyobb problémát az okozza, hogy stressz hatására a személy problémamegoldási stratégiája rigidebbé válik. Képtelen lesz az alternatív lehetőségek megtalálására, felismerésére. A munkával való elégedetlenség tehát igen jelentősen befolyásolja a szervezetek eredményességét, és súlyosan megnehezíti a szervezeti célkitűzések elérését.

## II.3. Munkahelyi/szervezeten belüli stresszorok

Holmes (2001) áttekintő tanulmánya alapján a következő faktorok bizonyultak a legjelentősebbnek:

- Túlságosan hosszú vagy növekvő nyomás, mely a teljesítmény fokozására vagy a munka minőségének javítására irányul.
- A személyes kontroll hiánya, a követelmények elérése feletti hatástalanság érzése.

- Egymásnak ellentmondó követelmények a munkahelyen, és ezeket az ellentmondásokat a személy csak nehezen tudja feloldani.
- Erőszakos vagy agresszív viselkedések általi fenyegetettség.
- Rosszul definiált munkahelyi szerep.
- Szegényes munkahelyi kapcsolatok és/vagy kommunikáció.
- Az állás bizonytalansága és/vagy a feleslegességtől való félelem.
- A személyzet redukálásából adódó megnövekedett munkateher.
- Túlórázás.

Munkahelyi szituációkat akkor is stresszkeltőnek érzékelhetünk, ha úgy érezzük, hogy a követelmények nem illeszkednek jól személyes készségeinkhez, tudásunkhoz vagy szükségleteinkhez, különösképp akkor, amikor túl kevés kontrollal rendelkezünk, és túl kevés támogatást kapunk munkatársainktól (EASHW 2000). A személyes szabadságot, autonómiát és identitást veszélyeztető észlelt tényezők is negatív hatással bírnak. A *fizikai munkakörnyezet* szintén jelentős befolyással van a dolgozók munkahelyi elégedettségére, jóllétére. Olyan, sokszor kevésbé figyelembe vett tényezők, mint a zaj, a hő, a nem elégséges megvilágítás, a szennyezett levegő, kellemetlen szagok, túlszűfoltosság vagy a személyes tér hiánya is stresszorként lehetnek jelen munkahelyünkön.

Másik fontos problémakört jelentenek a *munkahelyi szereppel kapcsolatos problémák*, mint a szerepkétértelműség vagy a szerepkonfliktus (Ingersoll és mtsai 1999). A *szerepkétértelműség* olyan helyzetekben áll elő, amikor a dolgozó inadekvát információkkal rendelkezik saját munkáját illetően. Nem világos számára, hogy mik a szerepével kapcsolatos munkacélok, és mik a munkatársai elvárásai a szerepével kapcsolatban. Nem tisztázott az sem, hogy mi tartozik az ő felelősségi körébe.

*Szerepkonfliktus* a munkahelyen akkor fordul elő, ha a személy szerepe ellentézik személyes értékeivel, vagy ha számos, egymásnak ellentmondó szerepet kell egyszerre betöltenie. Ez egyértelműen emeli a stresszel kapcsolatos zavarok megjelenésének kockázatát. A *túl sok vagy túl kevés felelősség* más dolgozókért vagy az elvégzendő munkáért egyaránt stresszkeltő lehet. Ezzel összefüggésben a karrierfejlődés biztosítása szintén fontos szempont. A *túlzott ütemű vagy nem elégséges előléptetés* szintén stressz forrásai lehetnek, és károsíthatják az egyén fizikai egészségét.

## II.4. Stresszorok a munkahelyi szervezeten kívül

A személyes vagy családi feladatok éppúgy kihatással lehetnek a személy által a munkahelyén átélt stresszre, mint ahogyan a munkahelyi nehézségek a családi vagy a magánéletre. Fontosnak tartjuk tehát ezen kölcsönhatás megemlítését is a

munkával kapcsolatos stressz tárgyalásánál. A közeli vagy családi kapcsolatok ugyanakkor a társas támogatáson keresztül képesek tompítani vagy kiegyensúlyozni a munkahelyi stresszorok hatásait (Warr 1992).

A családos nők esetében igen gyakori, hogy a hagyományos női szereppel kapcsolatos elvárások (leginkább a házimunkával és a gyermekneveléssel kapcsolatos teendők) révén konfliktusba kerülnek a munkahelyi elvárásokkal. Számos kutató szerint ennek az ellentmondásnak is köszönhető a nők magasabb fogékonysága a munkahelyi stresszre (pl. Klitzman és mtsai 1990).

Más vizsgálatok ezzel szemben azt mutatták ki, hogy a munkahelyi szerep képes csökkenteni az egyéb szerepekből származó feszültségeket a nők esetében. Feltehetően a munka által nyújtott strukturáltság, kihívás, kontrollérzés, pozitív visszajelzések és szociális kapcsolatok révén (Baruch és mtsai 1987).

### III. A STRESSZEL SZEMBERI SÉRÜLÉKENYSÉGET MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐK

Egy személy stresszre adott választását számos mediáló tényező befolyásolja, melyek növelhetik vagy csökkenthetik a személy stressz iránti sérülékenységét. Amint arról korábban már szó esett, ugyanaz az inger több jelentéssel is bírhat a személy erőforrásaitól függően. A stresszel szembeni ellenállás képességét moderálhatják pszichoszociális, inter- és intraperszonális, illetve a már korábban említett szituációs tényezők is.

#### III.1. A stresszre adott válaszok nemi különbségei

A nemek közötti különbségek a stresszfolyamat minden szintjére hatással vannak. Befolyásolják, hogy egy adott szituációt mennyire ítélünk stressztelnek, csakúgy, mint a pszichés és viselkedéses válaszainkat erre, továbbá a megküzdési mód preferenciákat és a stresszreakció egészségre gyakorolt hatásait. Bár a nemek és a stressz kapcsolatát vizsgáló kutatások sokszor egymással ellentétes eredményeket hoztak, számos szerző megállapította, hogy a nők gyakrabban élnek át stresszteli helyzeteket, mint a férfiak (pl.: McDonough–Walters 2001).

Ezenfelül a nők többször említenek otthoni, családi történéseket, mint stresszhelyzeteket, és többen a hagyományos, gondoskodó–családösszetartó szereppel kapcsolatos stresszről számolnak be (Oman–King 2000). Ráadásul a nőknek olyan nemre specifikus stresszorokkal is szembe kell nézniük, mint a szexuális zaklatás, erőszak vagy a nemi diszkrimináció, melyek bizonyítottan összefüggésben állnak számos fiziológiai és pszichiátriai problémával. A társadalomban betöltött szerepek szintén meghatározzák a stresszteli életesemények előfordulását (Aneshensel–Pearlin 1987). A társadalmi szerep behatárolja a lehetséges stresszteli élményeket. Bizonyos stresszorok előfordulását valószínűsíti, míg mások megjelenésének valószínűségét csökkenti. Köztudott, hogy a nők a férfiaknál ritkábban töltenek be magas társadalmi szerepeket. Ugyanakkor akár ugyanabban a szerepben is különböző hatásokkal kell szembesülnie egy nőnek, mint egy férfinak. A nők helyzete mind a munkahelyen, mind a családon belül kedvezőtlenebb, mivel több elvárásnak kell megfelelniük.

Sok kutatás foglalkozott továbbá a nők és a férfiak stresszel való megküzdésének különbségeivel. Annak ellenére, hogy az eredmények ellentmondásosak, és számos metodológiai hiányosságra derült fény, sokak szerint a nők gyakrabban választják a passzívabb, emóciófókuszú megküzdési stratégiákat, míg a férfiakra az aktívabb problémamegoldó, problémafókuszú megküzdés jellemzőbb (Miller–Kirsch 1987). Az emóciófókuszú megküzdési mód preferenciája pedig a szubjektív distressz magasabb szintjével mutat együttjárást. Egyes kuta-

tók szerint a megküzdés esetében mutatkozó különbségek a nemi szocializáció hatásának, illetve a nemi szerepekkel kapcsolatos elvárásoknak való megfeleléssel magyarázhatók, ebből kifolyólag erősen kultúra- és szituációs-specifikus jelenségről van szó. Ezt támasztják alá azok az eredmények, melyek szerint egyes esetekben (pl. szélsőséges körülmények, háború) a megküzdés preferenciáját illető tendencia a visszajára fordul (Matud 2004).

### III.2. Az egészség megőrzésének fontos tényezője a társas támogatás

Porges (1995) megfogalmazása szerint az ellenséges világban az emberi evolúció legfontosabb mozzanata, a túlélés feltétele a képesség a valódi, bizalmon alapuló, stabil emberi kapcsolatokra.

A SES (szocioökonómiai státus: a család társadalmi-gazdasági helyzete) és az egészség személyiségstílusú protektív közvetítő tényezői közül a leggyakrabban a kontrollérzést, az optimizmust, a társas támogatottságot és a megküzdési képességeket emelik ki (Taylor–Seeman 1999; Kulcsár–Holics–Kökönyei–Rózsa 2001).

A társas támogatásnak az egészségi állapot alakulásában betöltött kiemelkedő jelentőségét számos epidemiológiai vizsgálat eredménye igazolja. Prospektív és retrospektív tanulmányokban a társas integráció, illetve a társas támogatás a morbiditási mutatókat és a mortalitási kockázatot is nagyban csökkentő védőfaktorok bizonyultak (Williams és mtsai 1992; Greenwood–Hinings 1996; Kopp–Skrabski–Szedmák 1995). A társas támogatás és az egészségi állapot összefüggését több tanulmányban az egyéb lehetséges mediáló tényezők statisztikai kontrollja mellett is kimutatták: a védőhatás az egészségviselkedéstől, illetve a depressziótól függetlenül is jelentkezett (Uchino és mtsai 1996, idézi Kulcsár 2002). A társas támogatás egészségvédő szerepét magyarázó két legfontosabb modellt az alábbiakban ismertetem.

A *fő hatásmodell* szerint a társas támogatás stresszortól függetlenül fejt ki hatását, az egészségviselkedés serkentésén, a problémák kibeszélésén, az identitásélmény, a pozitív önértékelés és a kontrollérzés fokozásán, illetve a szorongás csökkentésén keresztül. Eszerint a társas támogatás faktorai minden élethelyzetben meghatározzák a személy általános jóllétét és életminőségét, hatásuk tehát nem korlátozódik a stressz-szituációkra.

A *stresszpuffer-modell* alapján a társas támogatás csökkentheti a stressz egészségkárosító hatásait, és tompíthatja a stresszélményt azáltal, hogy a társak segítenek a helyzet átértékelésében vagy a megküzdési stratégiák kialakításában, valamint konkrét, kézzelfogható segítséget (pl. anyagi támogatás) is nyújthatnak (Kulcsár 2005; Lázár 2001).



Cohen és Wills (1985) az általuk kifejlesztett, Interperszonális Támasznyújtást Értékelő Listával (ITÉL, Interpersonal Support Evaluation List, ISEL) végzett több vizsgálatukban erős negatív korrelációt találtak a depresszió és a társas támogatás között. A kapcsolat két prospektív vizsgálatukban is jelentkezett, ami azt jelenti, hogy a társas támogatás előre jelezheti a depresszió szintjét. A társas támogatás és a testi tünetek között szintén negatív korrelációt kaptak, illetve az ITÉL a későbbi testi tüneteket is bejósolta. Ezek az eredmények megerősítik a társas támogatás puffer hipotézisét. Mi több, a vizsgálatok a stresszhatások (életemények és észlelt stressz) kontrollját követően is a várt eredményt hozták: a társas támogatottság és a depresszió alacsony stressz-szint mellett szignifikánsan gyengébben korrelált, mint magas stressz-szint esetén. Ehhez hasonlóan, magas észlelt stressz esetén a magas társas támogatás szignifikánsan csökkentette a stressz testitünet-fokozó hatását, míg alacsony észlelt stressz mellett nem volt különbség a testi tünetek számát és erősségét illetően.

## IV. MEGKÜZDÉS, A-TÍPUSÚ SZEMÉLYISÉG, EGÉSZSÉGVISELKEDÉSEK

A stresszorok hosszú távú egészségkárosító hatásait egyes személyiségre jellemző tulajdonságok nagyban képesek módosítani. A legtöbbet hangsúlyozott tényezők ezek közül a rugalmasság–merevség dimenzió, a pozitív, illetve negatív emocionalitás, introverzió–extroverzió, önértékelés és a kontrollézés. A személyiségtulajdonságokhoz kapcsolódó betegség hajlam nagy valószínűséggel összefüggést mutat a személyt jellemző stresszérzékenységgel és az elégtelen megküzdő kapacitással (Friedman és mtsai 1993; Booth–Vickers 1994).

### IV.1. A stresszel való megküzdés definíciói

A megküzdés fogalmának nincsen egy általánosan elfogadott definíciója, többféle megközelítés létezik. Tágabb értelmezés szerint megküzdés minden válasz, amelyet az egyén stresszes helyzetben produkál. Skinner és Wellborn (1994, idézi Oláh 2005) definíciója szerint a megküzdés lényege stresszes helyzetben a viselkedés, az érzelmek és tájékozódási próbálkozások szabályozása. A többségi álláspont szerint azonban fontos a célirányultság és az erőfeszítés is.

A legszélesebb körben elfogadott és a gyakorlati kutatásokban is alkalmazott modell Lazarus (1974, idézi Oláh 2005) megközelítésének alapja, vagyis a viselkedés a személy és a környezete közötti kölcsönhatás eredménye, a coping pedig egy olyan központi változó, mely ezt a tranzakciót nehezített feltételek esetén moderálja. Szerinte minden olyan erőfeszítés megküzdésnek tekinthető, mellyel a személy az olyan hatásokat igyekszik kezelni, amelyeket úgy értékel, hogy felémésztik vagy felülmúlják az aktuális személyes forrásait. A kognitív értékelés (cognitive appraisal), azaz a stresszreakció kognitív mediátorának következménye a megküzdés módja, és a létrejövő érzelem erőssége és minősége is. Mivel Lazarus (1993) megközelítése szerint a pszichológiai stressz kedvezőtlen személy–környezet interakciót jelez, vagy a körülményeinket változtathatjuk meg (*problémafókuszú megküzdés*), vagy azt, ahogyan azokat értelmezzük (*érzelemfókuszú megküzdés*). Az emóciófókuszú megküzdés megoldási módjait akkor tekinthetjük valódi megküzdésnek, ha a személy csak addig használja őket, amíg nem talál optimálisabb megoldást, vagy akkor, ha a stresszhelyzet nem változtatható meg (idézi Atkinson és mtsai 2003).

A problémafókuszú megküzdés lényege, hogy a személy a stressz forrását kívánja megszüntetni, esetleg kikerüli a fenyegető ingert. A személy olyan célok felé halad, amelyek a stressztényezőt gátolják. Az érzelemfókuszú megküzdés célja a stresszhelyzethez kapcsolódó negatív érzelmi állapot csökkentése, kiküszöbölése. Folkman és Lazarus (1984) szerint ennek a stratégiának két lehetséges

előnye van. Egyrészt: az aggodalom csökkentése önmagában is hasznos. Másrészt: a stressz által kiváltott negatív érzelmi állapot akadályozza a stresszel való aktív szembenállást, így az érzelemcentrikus megküzdés, mivel csökkenti a negatív érzelmi állapotot, könnyebbé teszi a személy számára, hogy áttérjen a problémacentrikus stratégiára.

Ez a két stratégia nem összeférhetetlen. Az emberek stresszhelyzetben gyakran ennek keverékét használják (Folkman–Lazarus 1984).

A változás mediátora tehát az értékelés folyamata, amely két, egymáshoz dinamikusan kapcsolódó szakaszra osztható. Az *elsődleges értékelés* azt tisztázza, hogy az aktuális személy–környezet interakciónak mi a jelentősége a személy jólléte, tágabb értelemben pedig egész életének alakulása szempontjából. Ennek egyik komponense az adott környezeti hatás motivációs relevanciájának megállapítása, azaz hogy mennyire érint személyes célokat.

Másik komponense a motivációs kongruencia, illetve inkongruencia tisztázása, ami annak a vizsgálatát jelenti, hogy a hatás mennyire tér el a személy akaratától. Harmadik komponense pedig a hatás egoinvolváltsági fokának a megállapítása. A *másodlagos értékelés* során a megküzdéshez mobilizálható források számbavétele történik. Elsőként a változás kontrollálhatóságát és okát vizsgálja. Második komponense a problémafókuszú megküzdéshez bevezethető stratégiák és erőforrások feltérképezése, míg a harmadik az érzelemközpontú megküzdéshez szükséges erőforrások feltárása. A másodlagos értékelés utolsó komponense a jövőre vonatkozó elvárásokat vizsgálja a lehetséges stratégiák alkalmazása esetén, illetve akkor, ha nem történik beavatkozás.

## IV.2. Az A-típusú személyiség

A stresszérzékenységgel és a rossz megküzdőkapacitással kapcsolatban vált sokat kutatott témává az ún. *A-típusú személyiség*. Először Friedman és Rosenman (1974) írták le ezt a konstruktumot, mint a szívkoszorúér-betegségekre hajlamosító tényezőt. Azt találták, hogy a szívbetegségeken szenvedők közül feltűnően sok személyre volt jellemző a kényszeres, merev, maladaptív viselkedés és a csekély megküzdési repertoár. Vizsgálatuk alapján az A-típusú személyiségre jellemző vonások a következők: állandó időzavar és versengés, a kreativitás hiánya, szegényes hosszú távú célok, érzelmi sebezhetőség, latens depresszió, ellenségesség, türelmetlenség és rosszindulat, merev és rugalmatlan viselkedés, egyszerre több dologgal való foglalatosság és az ellazulás képtelensége. Rosenman és munkatársainak (1976) eredményei szerint az A-típusú személyiséggel jellemezhető személyek kétszer olyan valószínűséggel betegszenek meg szívkoszorúér-zavarban (CHD), mint azok, akik ezekkel a vonásokkal nem jellemezhetőek. Ennek az eredménynek kapcsán (melyet sok más longitudinális

vizsgálat is megerősített azóta) 1982-ben a WHO is felvette az A-típust a CHD rizikófaktoraik közé.

Ennek ellenére az eredmények nem mindig egyértelműek, sok kutató kitar amellett, hogy nem maga a személyiségkonstelláció, hanem annak csupán egy összetevője, az ellenségesség (azon belül is főként a cinizmus) jelent veszélyeztető tényezőt az egyén számára. Shekele és munkatársai (1983) például azt találták, hogy az ellenségesség öt másik fontos rizikótényező (dohányzás, vérnyomás, koleszterinszint, alkoholfogyasztás és életkor) kizárása után is képes volt igen jól bejósolni a halálozást. Barefoot és munkatársai (1989) pedig egy longitudinális, egyetemistákon végzett vizsgálatban azt mutatták ki, hogy az ellenségesség az ötvenéves kor előtti halálozás ötszörös rizikófaktorának tekinthető.

Arra a kérdésre, hogy hogyan kapcsolódik össze az ellenségesség a kardiovaszkuláris megbetegedésekkel, Malamed (1987, idézi Kulcsár 1998) kísérletei adhatnak választ. Szerinte a düh időben kiterjeszti a pszichés és fiziológias stresszválaszt, ebből kifolyólag az ellenséges személyeknél a szimpatikus idegrendszer túlzott és nehezebben lecsengő reakciója jellemző, mely a nagyobb mértékű vérnyomás-, szívfrekvencia- és stresszhormonszint-emelkedés révén megterheli vagy kimeríti a szív- és érrendszert, így növeli a betegségek kialakulásának kockázatát.

### IV.3. Egészségviselkedések

Bizonyos személyiségvonások az egészségviselkedésen keresztül vannak hatással a stressz következményeire. Friedman és munkatársai (1993) eredményei szerint például az élettartamot legjobban a lelkiismeretesség személyiségvonása jósolta be. Az ezzel jellemezhető személyek több egészségvédő viselkedésről, a veszélyek kerüléséről és az orvossal való jobb együttműködésről számoltak be. Booth-Kewley és Vickers (1994) szintén alátámasztották ezt a feltételezést, valamint kimutatták, hogy az extrovertáltak esetében nagyobb volt ugyan a szerekkel kapcsolatos kockázatvállalás (alkohol, dohányzás stb.), de szintén sok egészségvédő viselkedést gyakoroltak. A magas neuroticizmus pontszámot elért kísérleti személyek pedig kevesebb egészségvédő viselkedéssel rendelkeztek, és kockázatosabban is közlekedtek, mint az ezen a dimenzió alacsony pontszámot elért személyek. Az egészségviselkedések közül a dohányzásra és a testmozgás hiányára irányult a legtöbb tudományos figyelem. Roskies (1993) például az alacsony önértékelést, alacsony énhatékonyságot, a külső kontrollosságot, nagyobb vonásszorongást és az extraverziót emelte ki, mint a dohányzással gyakran együtt járó személyiségtényezőket. Bár az extroverzió a testmozgással is pozitívan korrelál, mégis a kitartó testedzést végzőket az önmotiválás képessége különböztette meg a rendszertelenül sportolóktól.

## V. SZEMÉLYISÉGFAKTOROK A MEGKÜZDÉS EREDMÉNYESSÉGÉNEK HÁTTERÉBEN

A megküzdéskutatásban megjelenő új paradigma az Antonovsky (1987) nevéhez fűződő salutogenikus megközelítés. Lényege, hogy a patológiás következmények helyett a stresszel szemben védelmet biztosító személyiségtényezőkre helyezte a hangsúlyt. Ezeket a tényezőket külön-külön, egymástól izoláltan vizsgálták.

Azokat a személyiségtényezőket, amelyek az elsődleges és a másodlagos értékelés befolyásolásának segítségével hatékonyabbá teszik a megküzdést, coping potenciál dimenzióknak hívjuk. A lehetséges reális pozitív következmények észlelésére hangolják a kognitív apparátust, erősítik a viselkedés várható sikerességének elővételezését, hozzájárulnak a kedvező irányú változásokhoz, hangsúlyozzák a fejlődés lehetőségét, segítik a megfelelő megküzdési stratégiák kiválasztását, valamint a lehetséges források gyors monitorozását és mobilizálását (Oláh 1993).

### V.1. Kontrollképesség

A kontroll és a coping egymással szoros kapcsolatban lévő fogalmak. Bizonyos fokú kontrolláltság szükséges a megküzdéshez, ami viszont eszköz ahhoz, hogy kontrollt gyakorolhassunk. A kontroll vonatkozhat a külső környezeti, vagy a szervezeten belüli történésekre egyaránt. Több próbálkozás is történt a kontroll típusainak leírására. Például Rothbaum, Weisz és Snyder (1982, idézi Oláh 2005) prediktív, illuzórikus, vikariációs és interpretációs kontrollt különböztetnek meg, melyek mindegyike realizálódhat elsődleges, illetve másodlagos módon aszerint, hogy a személy kezelhetőnek vagy kezelhetetlennek látja a helyzetet. A kontrollhit, mint személyiségdimenzió Rotter (1966, idézi Oláh 2005) elméletében jelent meg. A dimenzió egyik végpontján a személy úgy értékeli a helyzetet, hogy ő irányítja az eseményeket, míg a másik végpontján úgy, hogy rajta kívül álló tényezők mozgatják a történéseket. A szocializáció során kialakult külső-belső kontrollattitűd az elsődleges értékelésen keresztül hat a copingstratégiák kiválasztására.

### V.2. Tanult leleményesség

Rosenbaum (1988, idézi Oláh 2005) a hatékony önszabályozást biztosító kognitív képességek interaktív szerveződését a folyamatreguláló kogníciók (process-regulating cognitions – PRC) néven jegyzett self-control modell keretében elemzi. A self-reguláción belül az automatikus szabályozás tudattalanul zajlik, és

fiziológiai folyamatok uralják, míg a self-control tudatos és kognitív vezérlésű. A szabályozás kognitív történései folyamatos interakcióban állnak a self-regulációs folyamatokkal, azaz a környezeti változások által előhívott reformatív, illetve a self-iniciatívák által mobilizálódó redresszív regulációval. A tanult leleményesség a self-folyamat-változások olyan kognitív szabályozása, mely a viselkedés folyamatosságát és hatékonyságát garantálja. Ez a személyiségrepertoár a megküzdési folyamat alakulását a stratégiák megválasztásán keresztül befolyásoló forrástényező. Rosenbaum szerint e személyiségrepertoár képességkomponensei tanulás útján fejleszthetők. Példaként Meichenbaum (1977, idézi Oláh 2005) terápiás programját említi, melynek célja a stressz elleni védettség kialakítása, és fokozza a tanult leleményességet (fő állomásai: 1. a maladaptív érzések, gondolatok és viselkedési stratégiák tudatosítása; 2. problémafókuszú megküzdési stratégiák tanítása; és 3. érzelemszabályozó és feszültségkezelő technikák kialakítása).

### V.3. A „keményen helytálló” személyiség

A „hardy personality” fogalma (Kobasa és Maddi 1977, idézi Oláh 2005) a személyiség egzisztenciális elméletében jelent meg. Ez egy konstellációs karakterisztikum, melynek mérésére a Kobasa (1982, idézi Oláh 2005) által szerkesztett Hardiness Test szolgál. Jellemzői az elkötelezettség, a kihívásokra való reagálás és a kontrollképesség. Az elkötelezettség azt jelenti, hogy a személy hisz annak az értékességében, amit csinál, és személyiségének minden szféráját involválva végzi feladatait. A kihívásokra való reagálás azon a meggyőződésen alapul, hogy az élet rendje a változás, melynek lényege a fejlődési lehetőség, míg a kontrollképesség lényege az abba vetett erős hit, hogy ésszerű határok között képesek vagyunk a velünk történetek ellenőrzésére, befolyásolására, és felelősek vagyunk a velünk történetekért. A kutatások szerint, aki keményen helytálló személyiséggel rendelkezik, az lelkiileg is és fizikailag is egészségesebb, interperszónálisan hatékonyabb, és a konstruktív, problémaorientált megküzdési stratégiákat preferálja.

### V.4. A diszpozicionális optimizmus

Scheier és Carver (1983, idézi Oláh 2005) a viselkedés self-regulációs modelljének kidolgozása során centrális tényezőnek tekintette a tervezett cselekvés várható következményeire vonatkozó elvárást. Feltételezték, hogy az optimizmus, amely egy általános elvárása a jó dolgok bekövetkeztének, stresszhelyzetekben is a lehetséges pozitív következmények felé tereli a figyelmet, és így fontos faktora lehet a stresszel való megküzdésnek az adott viselkedés folytatása szempontjára.

ból. Az optimisztikus orientáció mérésére az Élet Szemlélet Teszt (Life Orientation Test – LOT) szolgál. Az optimizmussal kapcsolatos vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy mind az egészségmegőrzés, mind a megküzdési hatékonyság szempontjából a megküzdés stabil forrástényezője.

## V.5. A koherenciaérzés

Az Antonovsky (1979, idézi Oláh 2005) nevéhez fűződő salutogenikus orientáció az egészség megőrzésére koncentrál. Antonovsky szerint a stresszel szemben általános védettséget adó források (pl.: énerő, kulturális stabilitás stb.) mobilizálása és eredményes felhasználása a koherenciaérzék (SOC) segítségével valósulhat meg sikeresen. A SOC tehát az aktuális fenyegetéssel szemben leghatékonyabb copingstratégia kiválasztását irányítja. A koherenciaérzék az összefüggések megértésének, megérzésének képessége, magabiztos érzése annak, hogy környezetünk változásai előre jelezhetőek, és valószínűleg úgy alakulnak a dolgok, ahogy az ésszerűen elvárható. A fogalom 3 komponensből integrálódik: a felfogóképességből, a források kezelésének képességéből és az értelmességből. Ezek közül az értelmes életben való hit a koherenciaérzék kulcskomponense. A SOC biológiai alapja a két agyfélteke közötti harmonikus együttműködés. A SOC révén a fenyegetések kihívásokként értelmeződnek, melyek eredményes kezelése a pozitív érzelmekhez hasonló „fiziológiai környezetet” teremt, ami fokozza az immunitást.

## V.6. Az éntudatosság

Fenigstein, Scheier és Buss (1975, idézi Oláh 2005) definiálták az éntudatosságot mint személyiségdimenziót. A személyes éntudatosság hajlam és tehetség az önmagunkban való elmélyedésre, a bennünk zajló folyamatok nyomon követésére, fogékonyság érzelmi állapotunk, indítékaink monitorozására, ellenőrzésére. Ez egy belső térképet jelent, amit tudatosan felhasználunk önmagunk irányításához. A személyes éntudatosság mint copingpotenciál az adekvát copingforrások monitorozása és megválasztása révén hozzájárul a megküzdési hatékonysághoz. A társas éntudatosság pedig énünk publikus aspektusának a hatásmechanizmusait monitorozza, a társas éncselekmények következményeit integrálja és hasznosítja a társas tájékozódásban.

A megküzdés hatékonyságát a felsoroltakon kívül más konstruktumok is segítik, mint például az énhatékonyság, az énerő, a kompetencia vagy a reményképesség (Oláh 2005).

## V.7. A személyiség „pszichológiai immunrendszere”

Az individuum megküzdési forráskapacitását alkotó személyiségtényezők egy integrált személyiségen belüli rendszerként foghatók fel, amit pszichológiai immunrendszerként definiálhatunk, mely egy aktív védettséget adó komplex kognitív eszközrendszer. A copingpotenciál dimenziók egységes rendszerként való kezelését magas korrelációjuk, valamint közös hatásmechanizmusuk indokolja. Erősítik a személy pozícióját a személy–környezet interakcióban, és irányt szabnak a megküzdési folyamatnak. A pszichológiai immunrendszer (PI) fogalma tehát azon személyiségforrások megjelölésére szolgál, melyek képessé teszik a személyt a stressz tartós elviselésére és eredményes megküzdésre úgy, hogy ne sérüljön a személyiség integritása, működési hatékonysága és fejlődési potenciálja. Az integrálódó személyiségkomponensek közös vonása, hogy pozitív következmények anticipálására hangolják a kognitív apparátust, fokozzák az énhatékonyság érzését a megküzdési folyamatban, valamint erősítik a célelési szándékot és az önszabályozási hatékonyságot. A PI három, egymással dinamikus kölcsönhatásban lévő alrendszerből épül fel: 1. a monitorozó–megközelítő alrendszer a környezet megismerésére, megértésére és kontrollálására, valamint a lehetséges pozitív következmények monitorozására hangolja a kognitív apparátust; 2. az alkotó–végrehajtó alrendszer a körülmények vagy önmagunk megváltoztatásában és a cél elérésében kap szerepet; 3. az önregulációs alrendszer pedig a figyelem és a tudati működés feletti kontrollt biztosítja. A monitorozó–megközelítő alrendszer részei a pozitív gondolkodás, a kontrollézés, a koherenciaérezék, a növekedésézés, a rugalmasság, a szociálisforrás-monitorozás, valamint a célorientáció. Az alkotó–végrehajtó alrendszer tagjai az énhatékonyság, a kreativitás, a mobilizálóképesség, a szociális forrást teremtő képesség és a találékonyság, míg az önregulációs alrendszeré a szinkronképesség, az impulzivitáskontroll, az ingerlékenységkontroll, valamint az érzelmi kontroll (Oláh 2005).



## VI. A STRESSZEL VALÓ MEGKÜZDÉS PEDAGÓGUSOK ESETÉBEN

Nemrégiben egy vizsgálatot végeztünk pedagógusok körében (Dávid 2009). Arra voltunk kíváncsiak, hogy az év legmegterhelőbb időszakában (május) vajon milyen testi-lelki állapotban vannak, vajon mennyire képesek megküzdni a rájuk nehezedő feladatokkal (év végi zárás, érettségik, osztálykirándulások stb.). Vizsgálatunk fókuszában ezért a megküzdési mechanizmusok (coping), a szorongás, a depresszió, a reménytelenség, a kiégés jelenségek és a pedagógusokat terhelő stresszorok álltak.

A vizsgálatban az Arany János Tehetséggondozó Program intézményeinek pedagógusai (130 főtől kaptuk vissza a kitöltött kérdőíveket) vettek részt. Ez fontos különlegessége a vizsgálatnak, hiszen az AJTP intézményei között olyan iskolák szerepelnek, melyek a legtöbb vizsgálati paraméter (érettségi eredmények, sikeres nyelvvizsgák száma, felsőoktatásba bekerült diákok aránya) tekintetében abszolút az országos ranglista legszűkebb elitjében foglalnak helyet. Következésképp ezen középiskolák diákjai rendre az országos átlagokat (mésze) meghaladóan teljesítenek, sok köztük a különféle területeken kifejezetten tehetséges tanuló. Ilyen értelemben vizsgálati mintánk nem tekinthető teljes mértékben a hazai pedagógustársadalom reprezentánsának. Témánk szempontjából azonban célszerű épp egy ilyen vizsgálat elemzése. Látni fogjuk majd vizsgálati eredményeink bemutatásakor és a hozzájuk fűzött elemzésekben, hogy a tehetséges diákokkal való foglalkozás több tekintetben is mintegy „védőfaktor” bizonyulhat a pedagógus munkájában a stresszel szemben.

### **Az alkalmazott vizsgálati eszközök**

Coping Inventory for Stressful Situations (CISS-48)

Megküzdési MódoK Kérdőív

Reménytelenség Skála

A Beck Depresszió Kérdőív rövidített változata

Beck Szorongás Leltár

Maslach-féle Burnout Skála pedagógusok számára kidolgozott változata

Éles-féle Stresszor Leltár

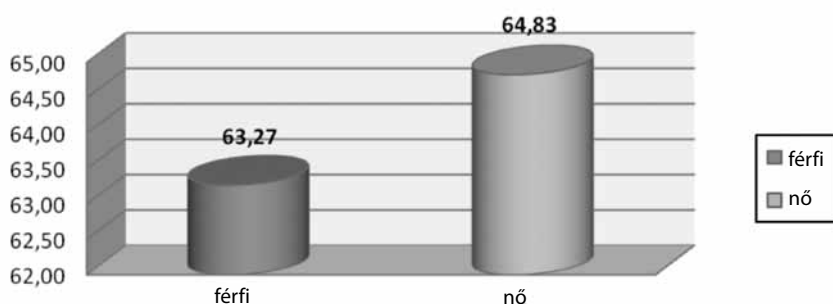
Király-féle Szorongás Kérdőív

**Vizsgálati hipotéziseink közt elsőként szerepelt**, hogy jól érzékelhető különbségeket kapunk majd a nők és a férfiak copingmintázatában. Úgy véltük, hogy a nőkre a stresszel való megküzdés azon módozatai jellemzőbbek inkább, amelyek emócióközpontúak és az elkerülésre irányulnak. Elképzelésünk szerint ezzel

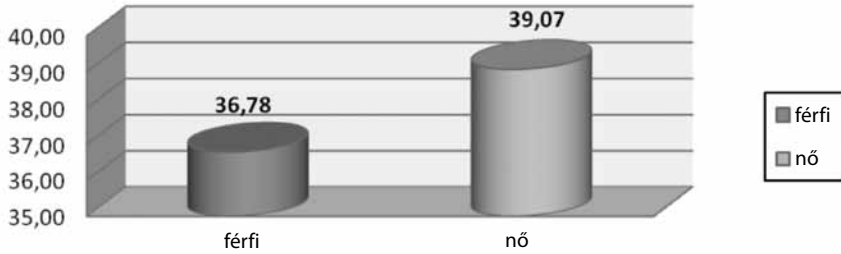
szemben a férfiaknak inkább sajátossága a problémaközpontú megküzdési módok preferenciája.

A CISS-48 kérdőívben nyert adataink csak részben támasztják alá hipotézisünket. Nem kaptunk ugyanis szignifikáns eltérést a nemek közt a „Feladatközpontú” ( $p = ,352$ ) és az „Emócióközpontú” ( $p = ,210$ ) megküzdési stratégiákban. A három közül egyedül egy alsóskálában, az „Elkerülésre irányuló” copingstratégiák közt volt jelentős eltérés a nemek közt ( $p = ,005$ ). Azonban a három fő copingfajta tekintve mindenképp érzékelhető, hogy tendenciaszerű eltérések figyelhetők meg. A „Feladatközpontú” megküzdés és az „Emócióközpontú” megküzdés esetében egyaránt a nők értek el magasabb értéket. Az első tény némiképp ellentmond várakozásainknak, még ha nem is szignifikáns a különbség a csoportok között. Az első két megküzdési fajta és főként a legutolsó stratégia csoportban (itt kifejezetten erős szignifikanciáról számolhattunk be) detektált különbségek eredendőjeként állt elő az a helyzet, hogy az összesített értéket tekintve szignifikáns különbséget kaptunk a nemek közt ( $p = ,013$ ). A szakirodalomban nem olvastunk arra vonatkozó útmutatást, hogy a három megküzdési mód értékeiből összesített értéket is lehetséges/kell számolni, de mindenképp érdekesnek tartottuk egy ilyen mérőszám felállítását is – még ha csak praktikus szempontokból is. Ezt az értéket így inkább csak egyfajta támpontnak tekintjük.

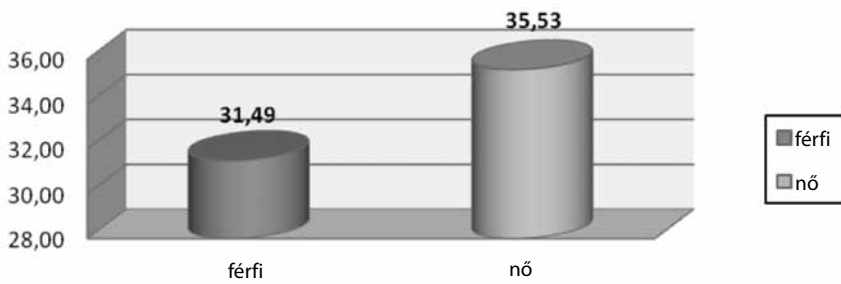
Alábbi grafikonjaink (1–4. ábra) szemléltetik a nemek közti eltéréseket az egyes megküzdési módok vonatkozásában.



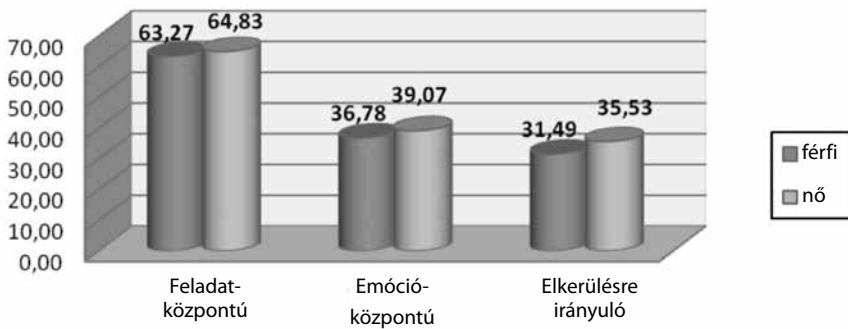
1. ábra. Feladatközpontú megküzdés pedagógusoknál nemenként



2. ábra. Emócióközpontú megküzdés pedagógusoknál nemenként



3. ábra. Elkerülésre irányuló megküzdés pedagógusoknál nemenként



4. ábra. Megküzdési módok pedagógusoknál nemenként

A nemek által használt jellegzetes stratégiák árnyaltabb megjelenítése érdekében hasznosnak véltük, ha bemutatjuk azokat az itemeket, amelyekben a két csoport válaszai közt szignifikáns eltéréseket kaptunk ( $p \leq 0,05$ ).

Alábbi összesítésünk ezeket az itemeket jelzi:

Itemek, amelyekben a nők átlaga szignifikánsan magasabb ( $p \leq 0,05$ )	Itemek, amelyekben a férfiak átlaga szignifikánsan magasabb ( $p \leq 0,05$ )
Kirakatokat nézegetek.	Megjegyzés: Nem volt egyetlen ilyen item sem.
Kedvenc étellemmel vigasztalom magam.	
Kimegyek enni valamit.	
Veszek magamnak valamit.	
Meglátogatom egy barátomat.	
Azon idegeskedem, hogy mit tegyek.	

A fentiekből kitűnik, hogy stressz esetén a nők preferált választása mintánkban az étkezésbe menekülés, illetve a vásárlás tematikájához (kirakatok nézegetése, tényleges vásárlás) kapcsolódó cselekvések. Az érzelmi támasz keresésének fokozott igényét jelzi a barát felkeresése mint feszültségoldó megoldás.

A vizsgálati eszköz révén nyert információkat összegezve azt jelenthetjük ki, hogy a pedagógusvizsgálati minta esetében egyedül az elkerülésre irányuló megküzdési mód tekintetében van jelentős eltérés a nemek közt (a nők által lényegesen kedveltebb megküzdési módozat ez). Eredményeink háttérében feltételezésünk szerint az állhat, hogy az azonos munkakör hosszú ideje történő betöltése révén (a vizsgálati minta közel kétharmada a 40 év feletti korosztályhoz tartozik) a női pedagógusok esetében ugyanúgy kialakulnak a napi iskolai stresszhelyzetek kezeléséhez elengedhetetlenül fontos problémaközpontú megoldási módok. A munkakör természetéből fakadóan férfi kollégáikkal azonos nehézségekkel szükséges megküzdniük, amely megoldások révén formálódhat a hasonló természetű problémák megoldásának algoritmusai.

A ma női pedagógusa elődjeihez képest talán egyre csökkenő mértékben engedheti meg magának az osztályteremben érzelmei kimutatását, a nehézségek érzelemorientált megközelítését, mivel ez bizonyos mértékű sebezhetőséget, kiszolgáltatottságot jelenthetne napjaink iskoláiban. Az iskolai konfliktusok (diákok egymás közti konfliktusa, a pedagógus nézeteltérései a diákokkal, szülőkkel stb.) növekvő mennyisége megítélésünk szerint magával vonja, hogy a nőknek ugyanúgy „harcedzettnek”, adott esetben keménynek kell mutatkozniuk a problémás helyzetekben.

**Második hipotézisünk** szintén a copingmechanizmusok tárgyköréhez kapcsolódott. Feltételeztük, hogy a nőkre inkább jellemző az alkalmazkodás, a segítségkérés, az érzelmi egyensúly keresése, valamint a visszahúzódás. A férfiak pedig inkább a problémaelemzés és a céltudatos cselekvés alskáláiban érnek el magasabb pontszámot a nőknél.

A Megküzdési MódoK Kérdőívben kapott adataink az előző vizsgálati esz-közkhöz kapcsolódó elemzéssel megegyező módon csak részben igazolták előfeltevéseinket.

A kérdőív által vizsgálható megküzdési módok közül egy kivételével valamennyiben a nők értek el magasabb pontszámot. A kivételt a „Céltudatos cselekvés” alskála jelenti, amelyben a férfiak pontszáma ha nem is szignifikánsan ( $p = ,461$ ), de tendenciaszerűen felülmúlja a nőkéét. Némi meglepődéssel tapasztaltuk, hogy a „Problémaelemzés” dimenzióban a nők értek el tendenciaszerűen férfi kollégáiknál magasabb pontszámot ( $p = ,132$ ). Az előzőekben megfogalmazottakkal egybecsengően a nők esetében az érzelmeken alapuló megküzdési stratégiákban nem találunk minőségi különbséget a férfiakhoz képest. Így az „Érzelmi indíttatású cselekvés” faktorában tendenciaszerűen a férfiaknál magasabb pontszámot értek el, de a különbség nem jelentős ( $p = ,104$ ). Ugyanez a megállapítás érvényes az érzelmi alapú megküzdés másik fontos faktorára, az „Érzelmi egyensúly keresése” faktorra, ahol szintén csupán tendenciaszerű eltérés mutatkozik a nők javára ( $p = ,074$ ). Ugyanakkor ebben a vizsgálóeszközben is találunk azért olyan faktorokat, amelyekben számottevő eltérés tapintható a nemek közt, ennél fogva sajátos nemi jellemzőket mutatnak a copingmechanizmusok preferenciájában. Melyek ezek?

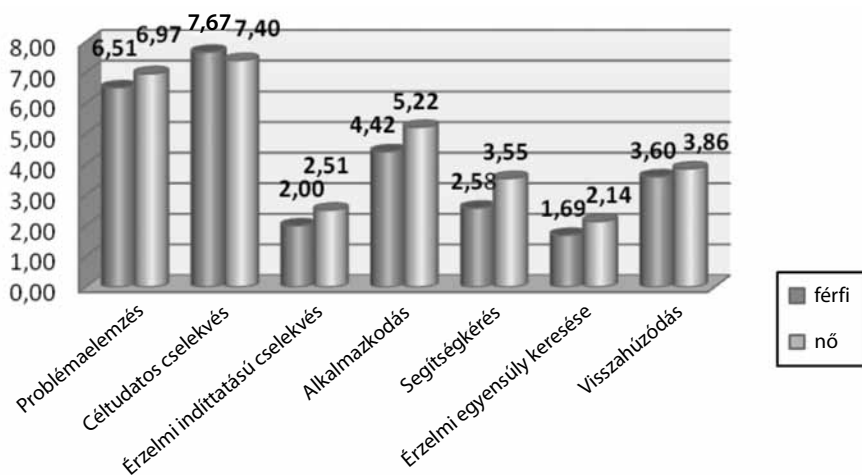
Az „Alkalmazkodás” ( $p = ,013$ ) és a „Segítségkérés” ( $p = ,000$ ) az a két kategória, amelyek csoportonkénti átlagai szignifikánsan eltérnek a zárójelben jelölt szinten. Mindkét esetben a nők átlaga a magasabb. Ez a két eredmény mindenképp egybecseng a valószínűleg még napjainkban is élő nemi sztereotípiákkal. Nevezetesen azzal, hogy a nőktől inkább elvárja a társadalom az agressziómentesebb, alkalmazkodóbb attitűdöt a problémás szituációk kezelésében. Ne feledkezzünk el természetesen arról a tényről, hogy vizsgálati alanyaink javarészt a szocialista érában szocializálódtak! A régebbi időkben még erősebben és hangsúlyosabban nyertek megfogalmazást ezek a nyílt (nemegyszer implicit) elvárások a nőekkel, a „nőies magatartással” szemben.

Napjainkra osztársadalmi szinten is jól érzékelhető, hogy társadalmunkban jelentős változások mentek végbe e téren (is). A modern nő embereszményében egyre inkább békésen megfér egymás mellett a céltudatos határozottság, adott esetben keménység a lágyabb, femininebb vonásokkal és viselkedésmódokkal. Ennek az átalakulásnak a hátterében nyilvánvalóan bonyolult társadalmi mechanizmusok húzódnak meg (a nők számára is elérhető és sikerekkel kecsegtető

életpályák számának jelentős bővülése, a média által sugallt „trendi nő” imágója stb.).

Noha ennél a vizsgálóeljárásnál sem találtunk útmutatást az összesített érték kimutatásának relevanciáját illetően, praktikus megfontolásokból ezt ismételten megteesszük. Az összesített érték vonatkozásában erősen szignifikáns különbséget ( $p = ,002$ ) kaptunk a nemek átlagai közt (a nők átlagértéke a magasabb), amely tény – még ha tájékoztató jellegű adat is elsősorban – mindenképp lényegesnek ítélnék.

Az 5. ábrán mutatjuk be az egyes konfliktusmegoldási faktorokat nemenkénti összehasonlításban.



5. ábra. Konfliktusmegoldási faktorok pedagógusoknál nemenként

Az előző vizsgálati eszközhöz hasonlóan most is hasznosnak véljük, ha bemutatjuk azokat az itemeket, amelyek esetében szignifikáns eltérés mutatkozott férfiak és nők közt. Ezek a következők:

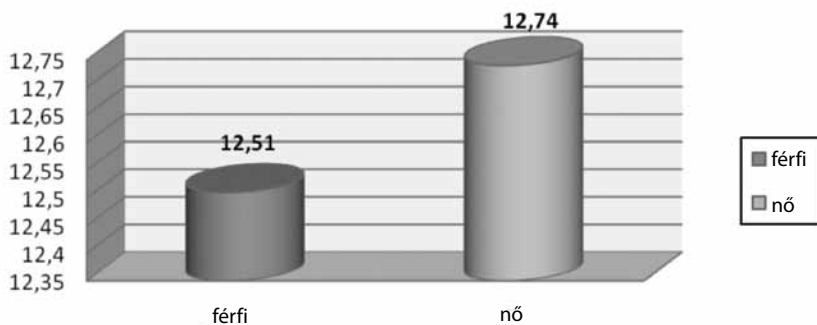
Itemek, amelyekben a nők átlaga szignifikánsan magasabb ( $p \leq 0,05$ )	Itemek, amelyekben a férfiak átlaga szignifikánsan magasabb ( $p \leq 0,05$ )
Gondoltam, minden rosszban van valami jó is, próbáltam derűsen felfogni a dolgokat.	Több különböző megoldást találtam a problémára.
Elfogadtam mások együttérzését és megértését.	
Valahogy szabadjára engedtem érzéseimet.	
Evéssel, ivással, dohányzással, nyugtatók vagy gyógyszerek szedésével próbáltam segíteni magamon.	
Egy általam nagyra tartott baráttól vagy rokontól kértem tanácsot.	

Fenti táblázatunk itemei egyértelmű hasonlóságokat mutatnak azon tétélekkel, amelyekben különbség jelentkezett a CISS-48-ban. Látható, hogy a nőknél az evés-ivás mint stresszoldó itt is felmerül potenciális „megoldásként”, valamint a szociális támasz keresése is: mások együttérzésének elfogadása, tanács kérése egy nagyra tartott baráttól vagy rokontól. Az előbbi megküzdési mód adaptív értéke természetesen erősen megkérdőjelezhető, a másodiké azonban egyértelműen pozitív megoldási módként könyvelhető el. Az érzelmek vállalásának és kimutatásának inkább a nőkre jellemző volta vélhetően szintén nem hat az újdonság erejével. Kifejezetten kedvezőnek tarthatjuk a probléma „elengedésének” képességét, azt a pozitív attitűdöt, amely a táblázat első cellájában nyer megfogalmazást. A férfiaknál csupán egy állítást találtunk, amelyben hangsúlyosan eltérnek a nőktől. Szintén nem meglepő, hogy az ő esetükben ez épp a problémacentrikus copingmechanizmusok tárgykörébe tartozik.

**Harmadik hipotézisünkben** azzal az előfeltevéssel éltünk, hogy a szorongás mértékében kapunk majd eltérést a nemek között. Elgondolásunk szerint a nők átlagai lesznek majd magasabbak. Arra vonatkozóan is megfogalmaztuk elképzelésünket, hogy a szorongáshoz kapcsolódó jellegzetes fiziológiai-szomatikus tüneteknek lesz egy – a nemekre elkülönülten jellemző – mintázata.

Három olyan vizsgálóeszközünk volt, amelyek itemeik révén adatainkat alátámaszhatták, vagy cáfolhatták elgondolásunkat. Ezek az eszközök a következők: Rövid Beck Depresszió Kérdőív, Beck Szorongás Leltár, Király-féle Szorongás Kérdőív.

Először nézzük a Rövid Beck Kérdőívhez tartozó adatokat és grafikon! (6. ábra).



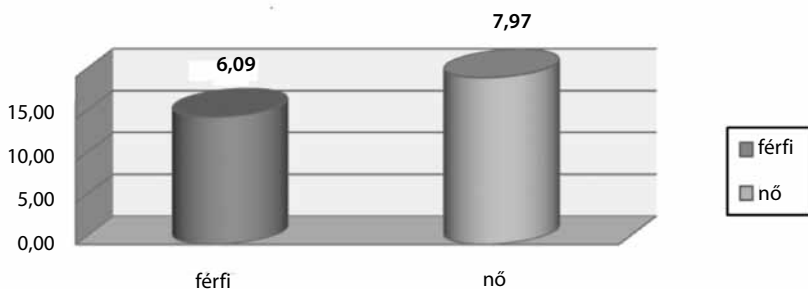
6. ábra. Rövid Beck Depresszió Kérdőív pedagógusoknál nemenként

A grafikon adataiból is kitűnik, hogy nem kaptunk jelentős eltérést a nemek között a depressziós állapot tekintetében. A konkrét szignifikanciaérték ebben az esetben  $p = ,685$  volt. Gyakorlatilag az is megfogalmazható, hogy szinte elhanyagolhatónak nevezhető a nemek közti különbség. Ezt támasztja alá az a tény is, hogy egyetlen olyan item sem akadt a 9 közül, amelyben szignifikáns eltérés mutatkozott volna.

A férfiak és nők átlagait a megadott instrukcióknak megfelelően (Perczel–Kiss–Ajtay 2005) a teljes kérdőív pontszámára átszámolva (rövidített pontszám  $9 \times 20$ ) azt állapíthatjuk meg, hogy a pedagógusminta alanyai a minta egésze átlagát tekintve nem jeleznek a depresszió szempontjából veszélyeztetett állapotot.

Következő vizsgálóeszközünk a Beck Szorongás Leltár volt, amelyhez kapcsolódó eredményeinket a 7. ábra szemlélteti.

A számadatokból kitűnik, hogy ebben a vizsgálóeszközben sem kaptunk a nemek közt szignifikáns eltérést ( $p = ,116$ ), bár a nők átlaga itt is magasabb a fér-



7. ábra. Beck Szorongás Leltár pedagógusoknál nemenként



fiakénál. Ismételten feltüntetjük azokat az itemeket, amelyekben azonban jelentős különbség mutatkozott a nemek között.

Itemek, amelyekben a nők átlaga szignifikánsan magasabb ( $p \leq 0,05$ )	Itemek, amelyekben a férfiak átlaga szignifikánsan magasabb ( $p \leq 0,05$ )
Félelem attól, hogy a legrosszabb történik.	Megjegyzés: Nem volt egyetlen ilyen item sem.
Szédülés.	
Reszketés.	

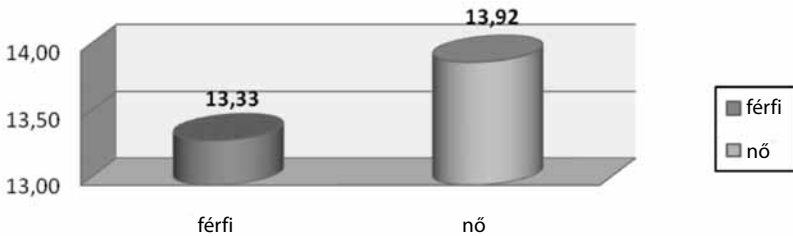
A fentiek alapján megállapítható, hogy a szorongás eredményeként fellépő testi tünetek némelyike dominánsabban jelentkezik a nőknél. Ezen itemek mennyisége azonban igen csekélynek nevezhető annak tükrében, hogy a Beck Szorongás Leltárban 21 tétel szerepel. Nem igazolódott be tehát azon feltételezésünk, hogy a nemek közt a szorongáshoz kapcsolódó fiziológiai-testi tüneteket tekintve markáns különbséget kapunk majd.

Elvégeztük az eszközre nézve a pedagógusok összmintája gyakorisági eloszlásának megállapítását is. A hivatkozott szakirodalomban felsorolt övezetek alapján alanyaink a következő módon oszlanak meg az egyes kategóriákban:

Alacsony: 0–21 pont: 123 fő.  
 Közepes mértékű: 22–35 pont: 7 fő.  
 Erőteljes, súlyos: 36+: 1 fő.

Ezek az értékek ebben a bontásban azt jelzik, hogy a vizsgálati időszakban a szorongás alanyaink döntő hányada esetében normális, természetes megterhelést rótt rájuk.

A 8. ábra mutatja be a kérdéskörhöz tartozó utolsó kérdőívünk, a Király-féle Szorongás Kérdőív (2005) eredményeit.



8. ábra. Király-féle Szorongás Kérdőív értékei pedagógusoknál nemenként

A Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetében nemrégiben fejlesztett új vizsgálóeszköz itemei hangsúlyosan nem a testi tünetekre fókuszálnak (sokkal inkább különféle szorongáskeltő helyzetek szubjektív megítélésére), de ezzel együtt sem kaptunk a szorongás tekintetében szignifikáns eltérést a nemek között ( $p = ,652$ ). A nők átlaga ebben a vizsgálóértékben is tendenciaszerűen magasabb a férfiakénál.

Ebben a kérdőívben is alig akadt olyan tétel, amelyeknél nemi különbség volt megfigyelhető.

Ezek az alábbiak:

Itemek, amelyekben a nők átlaga szignifikánsan magasabb ( $p \geq 0,05$ )	Itemek, amelyekben a férfiak átlaga szignifikánsan magasabb ( $p \geq 0,05$ )
Könnyen felháborodom.	Könnyen alkalmazkodom új helyzetekhez.
	Nehezen ismerkedem másokkal.

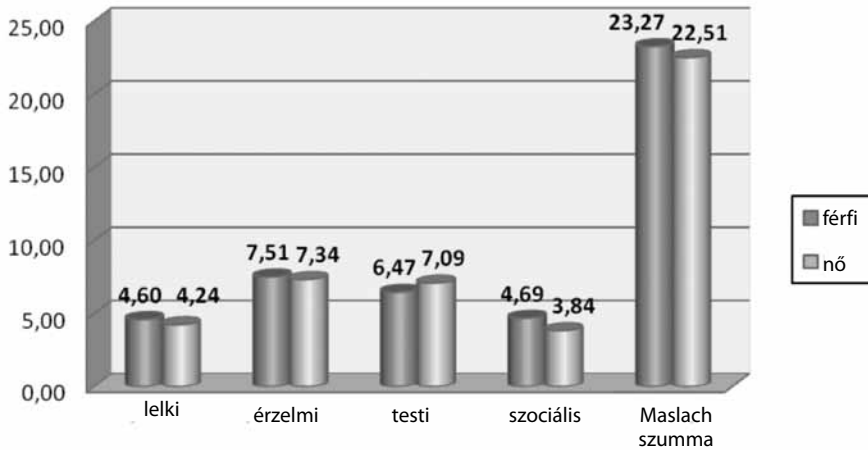
A kérdőív 37 itemét tekintve a különbség elenyészőnek nevezhető ebben a vonatkozásban is. A Király-féle Szorongás Kérdőívre vonatkozóan pillanatnyilag még nem áll referenciaként rendelkezésünkre nagy mintás vizsgálati adatokon alapuló övezeti besorolás.

Tájékoztató jellegű adatként azonban közreadjuk a gyakorisági eloszlás értékeit:

0–9 pont: 38 fő.  
 10–18 pont: 65 fő.  
 19–28 pont: 23 fő.  
 29–37 pont: 5 fő.

Összegezve az eddig leírtakat elmondhatjuk, hogy megnyugtatónak nevezhetjük a pedagógusok mintáján nyert szorongási adatokat. A kapott értékek döntően jól illeszkednek azokba az övezetekbe, amelyek a normál mértékű szorongás tartományához tartoznak.

**Negyedik hipotézisünkben** azt feltételeztük a szakirodalmi hivatkozások alapján, hogy a kiegészítés egyes szintjeit és összesített értékét tekintve a nők fogják magasabb pontszámot elérni. Eme elgondolásunkra a Maslach-féle Kiegészítés Kérdőív adatsora ad választ, amelyet pedagógusok számára módosítottak. 9. ábránk ehhez az összevetéshez kapcsolódik.



9. ábra. A Maslach-féle Kiegészítő Kérdőív szintjei pedagógusoknál nemeként

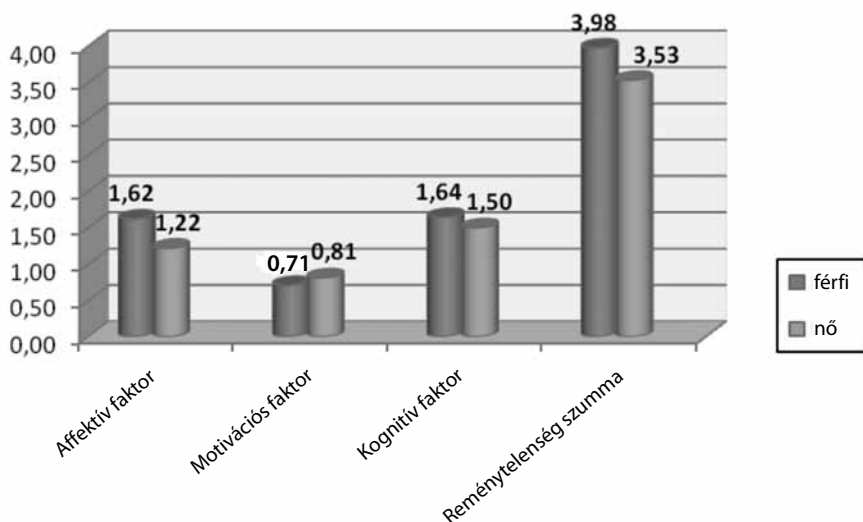
Vizsgálati mintánkon nem nyert igazolást ez a hipotézisünk. Az összesített pontszámot tekintve nem kaptunk jelentős eltérést a nemek közt eme vizsgálóeszköz esetében sem ( $p = ,731$ ). A grafikonban külön-külön feltüntetett szintekhez (lelki, érzelmi, testi, szociális) tartozó számértékek jelzik, hogy egyikben sem mutatkozott szignifikáns különbség a nemek között. Sőt! A négy közül háromban (lelki, érzelmi, szociális) a férfiak átlaga a magasabb tendenciaszerűen. Ezt némiképp meglepő tényként konstatálhatjuk. Csupán a testi szint az, amelyben a nők értek el magasabb pontszámot. Ez utóbbi eltérés összhangban van a Beck Szorongás Leltárhoz kapcsolódóan már kifejtettekkel.

Ismételten bemutatjuk az egyes itemekre vonatkozó szignifikáns eltéréseket.

Itemek, amelyekben a nők átlaga szignifikánsan magasabb ( $p \leq 0,05$ )	Itemek, amelyekben a férfiak átlaga szignifikánsan magasabb ( $p \leq 0,05$ )
Megjegyzés: Nem volt egyetlen ilyen item sem.	Elzárkózom attól, hogy a problémás tanulóknak segítsék.

Amint az látható, a kérdőív 24 állításához viszonyítva itt is a lehető legminimálisabb eltérés detektálható: csupán egy ilyen állítást találtunk.

Noha a reménytelenséggel kapcsolatosan nem fogalmaztunk meg külön hipotézist, érdekes lehet az idevonatkozó vizsgálati adatainkat is prezentálnunk (10. ábra).



10. ábra. A Reménytelenség Skála értékei pedagógusoknál nemenként

Sem az összesített értékben ( $p = ,519$ ), sem az egyes alskálákban nem kaptunk ennél a vizsgálóeszköznél sem szignifikáns eltérést a nemek közt.

A Reménytelenség Kérdőívre vonatkozóan rendelkezésünkre állt egy övezeti besorolás a már többször hivatkozott gyűjteményes kötetben (Perczel–Ajtay–Kiss 2005). Eme felosztást alkalmazva a következőképp oszlanak meg vizsgálati mintánk alanyai:

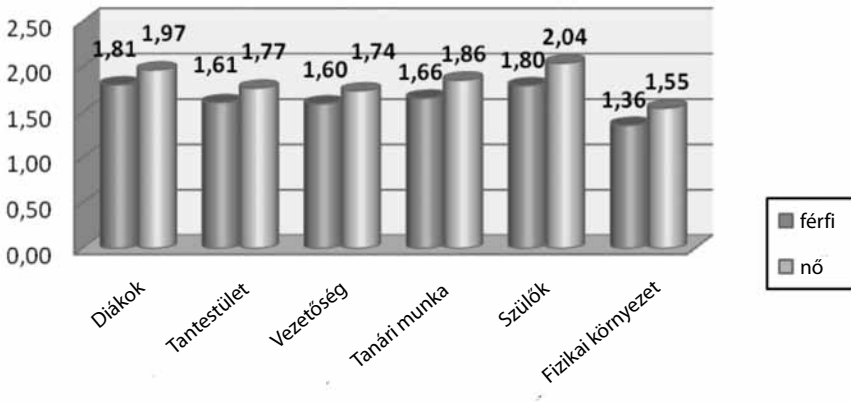
Enyhe reménytelenség (0–3 pont):	79 fő.
Normál méretű reménytelenség (4–8 pont):	41 fő.
Magas fokú reménytelenség (9–14 pont):	6 fő.
Súlyos reménytelenség (15–20 pont):	5 fő.

Az összkép alapvetően kedvezőnek nevezhető. Ugyanakkor azonban nem mehetünk el a mellett az igen súlyos tény mellett, hogy a hivatkozott szakirodalomban foglaltak szerint a 9 feletti pontszám már komoly szuicid veszélyeztetettséget jelez. Természetesen vizsgálatunk kvázi egy pillanatfelvételt tükröz,

de különösen a 15–20 pont közé eső 5 fő ténye sajnos mélyen elgondolkodtató. Az ő esetükben különösen megterhelő lehetett lelkileg ez a mindenféle kötelezettségekkel és stresszhelyzetekkel fokozott mértékben terhelt időszak.

**Ötödik hipotézisünkben** feltételeztük azt, hogy az iskolai élet stresszorai közül több lesz olyan, amely a nőkre a férfiaknál nagyobb pszichés megterhelést ró. Úgy véltük, hogy a nemek tekintetében jól érzékelhető különbség lesz majd abban a tekintetben, hogy mely stresszorokat tartják a leginkább negatív hatást kiváltónak.

Vizsgálati adatainkat az Éles-féle Stresszor Leltár kitöltése révén nyertük. A 11. ábra mutatja be ezeket.



11. ábra. Az Éles-féle Stresszor Leltár kategóriái pedagógusoknál nemenként

A kapott eredmények alapján kijelenthető, hogy hipotézisünk igazolást nyert. A vizsgálati eredményekről szóló rész elején látható áttekintő táblázatunkból egyértelműen kitűnik, hogy valamennyi elkülönített stresszorcsoportban (diákokkal, tantestülettel, vezetőséggel, tanulmányi munkával, szülőkkel, fizikai környezettel kapcsolatos itemek) és összesítésben is erősen szignifikáns különbséget kaptunk a nemek között. A szignifikanciaértékek  $p = ,002$  és  $p = ,049$  közt helyezkednek el – zömmel az előbbi értékhez közelítve. Valamennyi stresszorcsoport összesített értékében a nők átlaga lett a magasabb.

Állításunkat alátámasztandó a szokásos módon szemléltetjük azon itemek listáját, amelyben jelentős eltérés mutatkozott a nemek között.

Itemek, amelyekben a nők átlaga szignifikánsan magasabb ( $p \geq 0,05$ )	Itemek, amelyekben a férfiak átlaga szignifikánsan magasabb ( $p \geq 0,05$ )
Magas osztálylétszám.	Megjegyzés: Nem volt egyetlen ilyen item sem.
A tanulók közömbössége, motivátlansága.	
A vezető óralátogatása.	
Kolléga óralátogatása.	
Bemutatóóra tartása.	
Megszervezni az osztálykirándulást.	
Megszervezni egy iskolai rendezvényt, ünnepséget.	
A szülők közömbössége.	
A szülők elégedetlensége az iskolával.	
A szülői elvárásoknak való megfelelés.	
Időhiány egyéni beszélgetésre.	
Helyhiány egyéni beszélgetésre.	
Év végi jegyről való döntés.	
A kollégák panasza az osztályra.	
Magas óraszám.	
Időhiány a szakirodalom olvasására.	
A tanulók házi feladatának ellenőrzése.	
Konfliktus egy kollégával.	
Konfliktus egy diákkal.	
Konfliktus egy szülővel.	
Az iskola kiszolgálóhelyiségeinek piszkossága.	
Jutalomosztás.	
A tanulók viselkedési problémái.	
A tanulók tanórai fegyelmzése.	
Magas elvárás a vezetőségtől.	
Túlterheltség.	
Kevés hely, zsúfoltság a tanárban.	

A bemutatott adatokból az következik, hogy mintánkban a női pedagógusok számára az iskolai élet gyakorlatilag minden területe pszichésen megterhelőbb, jelentékenyebb mértékben stresszforrás. A felsorolt itemek az elkülönített stressz-

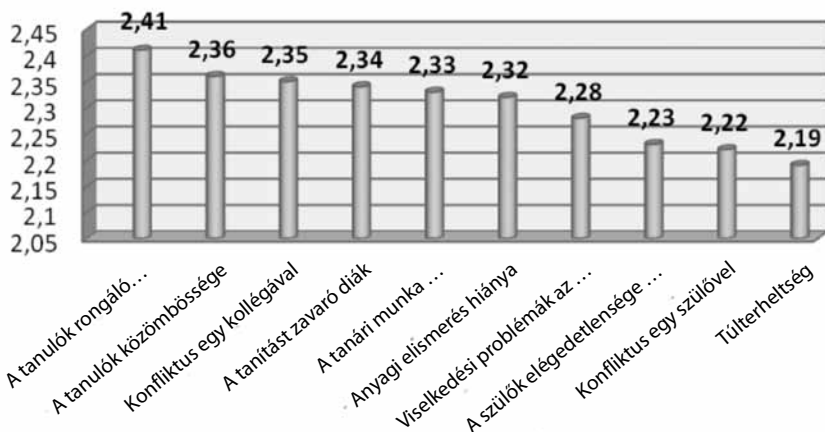
szorcsoportok mindegyikét felölelik, valamennyi kategória képviselteti magát. Különösen fontos lehet az a megállapítás, hogy a pedagógus munkaköréhez kapcsolódó valamennyi személyes interakció (diákok, szülők, kollégák, az iskola vezetése) jobban igénybe veszi/veheti mintánkban a női pedagógusok pszichés ellenálló képességét. Nagyobb megterhelést ró rájuk a kötelező jellegű szervezési feladatok ellátása: osztálykirándulás, iskolai rendezvények megszervezése. Hangsúlyozottnak tűnik igényük a személyes beszélgetésekre diákokkal, kollégákkal. Fontosnak tartják, hogy az ilyen típusú beszélgetésekhez megfelelő hely, tér álljon rendelkezésre az intézményben. A számos iskolában tett rendszeres látogatásaink tapasztalatai sajnos megerősítik a vizsgálatunkban kapott eredményt. Alig-alig akad olyan hely az iskolákban, ahová elvonulva kényelmes és diszkrét feltételek mellett lehetne átbeszélni egy-egy problémás szituációt, konfliktusos helyzetet akár diákról, akár kollégáról, akár szülőről legyen szó.

Az óráközi szünetekben, akár egy-egy lyukas óra alkalmával a tanárikban rendre az 50–60 fős tantestületek jelentős hányada csoportosul. Sokszor egyszerűen nincs mód az intimitásra, a helyzetek diszkrét kezelésére. Egy-egy tanár „élettere” arra a másfél-két négyzetméterre korlátozódik, amit a nagy tanári asztal kicsiny parcellája jelent. Számos állatvizsgálatból is tudhatjuk és a térközsabályzás témakörében fogant (elsősorban talán szociálpszichológiai aspektusú) kutatásokból triviálisnak számít a tény, hogy a zsúfoltság, a személyes tér minimális volta már önmagában is mennyire zavaró tényező, milyen komoly stresszor.

Az is elgondolkodtató eredménynek számít a leltárhoz kapcsolódóan, hogy mennyivel jobban megviseli a női pedagógusokat a mások igényeinek (szülők, iskolavezetés) való megfelelési vágy. Ezen stresszorok közé tartozik a vezető és a kollégák óralátogatása, a bemutatóóra tartása.

Az egész pedagógusmintára nézve a 12. ábra mutatja a 10 legjelentősebb stresszort a hozzájuk tartozó értékekkel. Egyértelmű, hogy a leginkább zavaróan azok a stresszorok hatnak, amelyek a tanulókhöz köthetők (az első 5 „helyezettből” 4 idesorolható).

Ezek közé mintegy beékelődik a „konfliktus egy kollégával” stresszora. Szintén igen fajsúlyosnak tűnik az, hogy a 72 itemből az 5. és a 6. helyet foglalják el pedagógusszakma társadalmi elismeréséhez, anyagi megbecsültségéhez tartozó állítások.



12. ábra. A 10 legjelentősebb stresszor a pedagógusoknál

Az egyes értékekhez tartozó stresszorok elnevezései

A tanulók rongáló magatartása	2,41
A tanulók közömbössége	2,36
Konfliktus egy kollégával	2,35
A tanítást zavaró diák	2,34
A tanári munka presztízsének csökkenése	2,33
Anyagi elismerés hiánya	2,32
Viselkedési problémák az osztályban	2,28
A szülők elégedetlensége az iskolával	2,23
Konfliktus egy szülővel	2,22
Túlterheltség	2,19

Összegezve elmondhatjuk, hogy ebben a vizsgálóeszközben volt megfigyelhető a legélesebb különbség a nemek között. Úgy tűnik, hogy a férfiak sokkal kevésbé érzékenyek az iskolai élethez köthető stresszorokra. Ebben a tényben alapvető lelki, alkotásbeli eltérések húzódnak meg a háttérben magyarázó okként: a nők érzékenyebbek, érzelemorientáltabbak, empatikusabbak az emberi kapcsolatokban. Talán nem túlzás azt állítanunk, hogy jobban figyelnek személyes és fizikai környezetükre.

Kutatási eredményeink döntő hányada kellemes meglepetést szolgáltatott. A pedagógusok mentálhigiénés állapotáról olvasható hazai szakirodalom, kuta-



tási beszámolóok ugyanis nem egy esetben arról szólnak, hogy több paramétert (szorongás, depresszió, stresszel való megküzdés hatékonysága) tekintve is elszomorítóbb a helyzet a pedagógusoknál, mint az országos átlag.

Saját vizsgálatunk nem támasztotta ezt alá. A legfőbb különbséget magában a mintavételben látjuk. Mintánk pedagógusai a tárgyi és a személyi feltételeket alapul véve egyaránt (lényegesen) kedvezőbb helyzetben vannak, mint legtöbb kollégájuk, akik gyakran kifejezetten problematikus, nehéz feltételrendszer közepette végzik munkájukat. A tehetséges tanulókkal való foglalkozás – nehézségei mellett is – rengeteg tanári öröm és sikerélmény forrása. A közösen átélt sikerek, az eredményes versenyfelkészítések, a tehetséges diák és tanára emberi kapcsolatának egyedi minőségű pozitív volta mind-mind gyógyír a lelkileg megterhelő nehéz, stresszelő tanári élethelyzetekre. A tanár átélheti saját hatékonyságát, maga is fejlődik szakmailag-emberileg ezekben a különleges minőségű kapcsolatokban.

Az iskolai szervezet hierarchiájában is erősítik pozícióját a tehetséges tanulók fejlesztése során megélt sikerei. A több sikerélmény és hatékonyabb fejlesztőmunka természetesen alapul szolgálhat egy kiegyensúlyozottabb, konstruktívabb tanár–szülő viszonynak is: tartalmazabb együttműködés, kevesebb megterhelő konfliktus. Megítélésünk szerint főként ezek azok a tényezők, amelyek a tehetséges tanulókkal foglalkozó tanárok pszichés immunrendszerét erősítik, és ezáltal jobb aktuális mentálhigiénés állapothoz vezethetnek.

## VII. A TANULÓK ÉS A STRESSZ

Munkánkban eddig szó esett a stressz jelenségköréről, a munkahelyen dolgozókra és általában a munkahelyi szervezetre gyakorolt hatásáról. Egy pedagógusok körében végzett hazai kutatás tükrében pedig arra kerestük a választ, hogy vajon milyen nemi különbségek lelhetők fel a stresszre adott válaszreakciókban, a copingmechanizmusokban. Górcső alá vettük a pedagógus nők és férfiak mentálhigiénés állapotának számos paraméterét (szorongás, reménytelenség, depresszió, kiégés), valamint az iskolai környezetben ható legmegterhelőbb stresszorokat.

Természetesen foglalkoznunk kell az iskolai környezet további fontos szereplőivel, magukkal a diákokkal is, akikre időnként mázsás súllyal nehezednek a különféle intenzív fizikai, emocionális vagy mentális terhek. Zavaróan hathatnak a szoros iskolai határidők, a számonkérések megterhelő izgalma, a nehezebb természetű osztálytársakkal, kortársakkal és/vagy pedagógusokkal való mindennapos interakciók. Feszültségkeltő lehet egy – a vártnál gyengébb – érdemjegy megszerzése is. Számos tehetséges fiatalra fokozott elvárás nehezedik tanárai, társai, szülei részéről, melyeknek mindig megfelelni nyomasztó érzés és kihívás. Mindig elsőnek lenni, mindig a legjobbnak lenni komoly lelki teher! Különösen akkor nehéz eleget tenni a tanulónak a vele szemben támasztott követelményeknek, ha ezek a követelmények adott esetben nem tisztán körülhatároltak vagy irracionálisak. A másság, a kiválóság, a különbözőség érzése felelősséget ró a tehetségre: fejleszteni kell, mintegy kötelessége fejleszteni tehetségét. Ez igen nagy energiárfordítást igényel a tehetséges tanuló részéről.

A stressz még akkor is jelentkezik, ha látszólag minden a legnagyobb rendben van. A diákok ilyenkor is szenvedhetnek saját szorgalmuktól, illetve abbéli szorongásaiktól, hogy mi lesz akkor, ha nem tudnak majd a tőlük (és maguktól!) elvárt magas szinten, sikeresen teljesíteni. Sok tehetség számos területen képes kiemelkedőt nyújtani, és több területen vállal egyidejűleg aktivitást: tanulmányi munka, sport, valamely művészeti tevékenység (zene, képzőművészet stb.), közösségi munka (pl. iskolaujság, iskolarádió szerkesztése). Egyszerre mindennek és mindenütt megfelelni fárasztó, kimerítő.

A tehetséges diákoknak intellektuális és a konkrét adottságaiknak adekvát kihívásokra van szüksége. Ezért valamely monoton, unalmas tevékenység végzése önmagában is stresszkeltő lehet számukra. A kiemelkedő képességű diákok gyakorta nagyra értékeli a vezetés lehetőségét, illetve függetlenséget. Növelheti a stresszt, ha ezen igényeik nem nyernek kielégülést szociális készségeik hiánya, társas interakcióik alacsonyabb nívója miatt. Igazán nem könnyű megtalálni és/vagy megteremteni a tehetséges diáknak a maga számára legoptimálisabb társas közeget. Ez az út sokszor járhat feszültségekkel, traumákkal, mindennapi

konfliktusokkal. [http://giftedkids.about.com/od/socialemotionalissues/a/gifstedstress\\_ed\\_3.htm](http://giftedkids.about.com/od/socialemotionalissues/a/gifstedstress_ed_3.htm)

A tehetséges tanulók korai iskolaéveire gyakorta jellemző, hogy szinte játsszi könnyedséggel, minimális energia befektetésével képesek elérni iskolai sikereiket. Az évek múlásával azonban a követelményeknek egyre nehezebb eleget tenni. A tanulóknak tudatosul, hogy keményebben kell dolgozniuk a kiemelkedő érdemjegyek megszerzéséért. A folyamatos fejlődés azonban nem következik be mindenkinél törvényszerűen. Elképzelhető, hogy a tanuló nem tudja tartani a lépést kiemelkedő képességű társaival, és számos területen nem tekintik többé már tehetségesnek. Ez igen káros hatással lehet önértékelésükre, általában véve a személyiségükre.

Az előzőekben megfogalmazottak szerint a legkiemelkedőbb diákok egy-szerre akár több területen is azok. A számos különböző tantárgyban nyújtott remek teljesítmény számukra gyakran egészen eltérő karrierutak lehetőségeivel kecsegtet: képességeik alapján lehetnének majdan akár jogászok, közgazdászok, tudósok, de mérnökök vagy pszichológusok stb. is. Így meg kell ismerniük saját céljaikat, képességeiket, önmagukat mint személyiségeket. Csak az alapos és reális önismeret szolgálhat valós támpontként a jó pályaválasztási döntés meghozatalához. De a „Milyen hivatást is válasszak?” kérdés felelősségteljes megválaszolása sokszor komoly teherrel és belső konfliktusokkal terhelt folyamat, szintén jelentős stresszforrásnak tekinthető.

Az eddig leírtak alapján is vélhetően érzékeljük, hogy a felelések és dolgozatírások lélektani terhe mellett bizony seregnyi azon stresszorok köre, amelyek döntő mértékben meghatározhatják a számonkérési helyzetekben nyújtott aktuális teljesítményüket, illetve általában is az iskolai viselkedésüket. Nyilvánvalóan képtelenség lenne ebben az esetben is felsorolni az összes további konkrét stresszort (a kívülálló számára érzelmileg teljesen semlegesnek tűnő helyzetek is jelenthetnek egyes tanulók számára komoly pszichés megterhelést), ezért csak a legjellegzetesebbek kiragadására, rövid bemutatására törekedhetünk. Leírásunkban a továbbiakban igyekszünk azokra a konkrét – a mai Magyarország iskolai életében tetten érhető – stresszorokra fókuszálni, melyeket napi szinten a legmeghatározóbbnak vélünk személyes tapasztalataink és a pedagógus kollégákkal történő rendszeres találkozásaink, konzultációink tapasztalatai alapján.

Induljunk ki a családi háttérből, hiszen a diákok döntő többségükben otthonról érkeznek az iskolába. A piacgazdasági átalakulással sajnos számos országrész és település lakói kerültek szinte kilátástalan anyagi helyzetbe. A munkanélküliségből, az egzisztenciális létbizonytalanságból következik, hogy a maslow-i értelemben vett szükségletek legalapvetőbb szintjei sem nyernek sokaknál kielégülést. Gyakorta hallunk olyan híreket, tudósításokat, hogy a diák egyedüli főtt étkezése az iskolában elfogyasztott ebéd. Nemesyszer reggelizés

nélkül, éhesen, korgó gyomorral érkeznek az iskolába. Hogy is lehetne elvárni tőlük, hogy minden esetben a periódusos rendszer vagy az angol nyelvtan „szépsegeire” koncentráljanak? A fiziológiai szükségletek kielégítetlensége agressziót, dekoncentrátságot okoz. Az egzisztenciális fenyegetettség nyilvánvalóan erőteljesen rányomja bélyegét a család pszichológiai mikroklímájára: kilátástalanság érzése, állandó konfliktusok a családtagok között. Sajnos több esetről hallhatunk (szerencsére még semmiképp nem nevezhető tömegesnek), amikor is a középiskolás diák a nappali tanulás mellett valahol éjszakai munkát, műszakot vállal, hogy segítse családjá megélhetését. Felnövőben van egy olyan generáció, akik közül több ezren nem látták szüleiket reggelente munkába indulni. Ez a pozitív minta pedig meghatározó lenne a munkához való viszony alakulásában.

A kirívóan rossz megbetegedési és halálozási statisztikák sajnos jelzik, hogy a magyar lakosság Európa sereghajtói közé tartozik az egészségügyi paramétereket tekintve. Ugyanakkor igen magas továbbra is az öngyilkosságok és a válások száma hazánkban. Mindezek a tényezők a diákok egyedi életében súlyos stresszorként jelentkeznek. Elszomorító mértékben nő a félárva, árva tanulók száma, illetve a válások folytán csonka családokban nevelkedőké. A családi tragédiák pedig ismételten súlyos egzisztenciális nehézségeket „termelnek”.

A jobb megélhetés következtében megfigyelhető az országon belüli migráció jelensége is: a hányattatottabb sorsú országrészekből (Kelet-Magyarország, Észak-Magyarország) sok család igyekszik a több és jobb minőségű munkalehetőséggel kecsegtető Budapestre és Dunántúlra költözni. A tanulók számára ez is igen komoly stresszor lehet: elveszíteni az eddigi barátokat, a megismert tanárokat, a megszokott fizikai és társas közeget, az eddigi életvitel kellemes kiszámíthatóságát. Egy új iskolai közösségbe, osztályba beilleszkedni igazán nem könnyű feladat. Különösen annak nem, aki eleve is inkább visszahúzódo, introvertált típus. Kialakult erőviszonyok uralkodnak egy osztály hierarchiájában, sokszor nem könnyű helyet kivívni ebben. A perifériára szorultság nagyon komoly mértékben hathat stresszelően a diákokra.

Felesleges lenne munkánkban vitát nyitni az iskolaköpeny használatának témakörében. Mindenesetre az tény, hogy sok esetben nagyon rossz és lelkileg megterhelő a diákoknak szembesülni módosabb osztálytársaik trendi és drága öltözetének látványával. Szegényebb családokban ez szintén állandó konfliktusok forrása a pedagógusok visszajelzése alapján. Ugyanígy feszültségkeltő az osztálykirándulások kérdése. Igen nehéz azt egy osztály előtt bevallani, hogy az adott tanuló családjában nem telik erre. Ez sajnos napjaink iskoláiban mindennapos jelenségnek nevezhető. Sokan ezt mélységes szégyenként élik meg. Különösen akkor megterhelő lélektanilag a szituáció, ha kevésbé empatikus osztálytársaik ezért megjegyzéseket is tesznek.

Több pedagógus is beszámolt egy olyan jelenségről, amire talán nem is gondolnánk, ha a tanulókat érő stresszorok listázását végezzük. A testkép kérdéséről van szó. Az osztálykirándulásokon igen sokan nem mernek a többiekkel együtt zuhanyozni (főként a túlsúlyos lányokra jellemző ez). A kirándulás szervezésekor már aggódva kérdezik, hogy milyen lesz a szállás, a zuhanyzási lehetőség. Szintén a testkép kérdésköréhez kapcsolódó kérdés a szalagtűzőre (szalagavatóra) való készülődés, illetve a ballagási ruha kiválasztása. A választott tánc által megkövetelt autentikus ruházat (esetleg miniszoknya) gyakran csak a legcsinosabbaknak áll jól. A magukat kevésbé csinosnak tartók kényelmetlenül, feszengve érzik magukat. Képzeljük el, hogy milyen lehet ezt a feszültséget átélni mondjuk egy nagyváros 3000 fős közönsége előtt egy sportcsarnokban!

A ballagási öltözet kiválasztása szintén komoly feszültség- és stresszforrás lehet ugyanilyen oknál fogva. Komoly stresszor lehet a szalagtűzőre készülvén a hónapokon keresztül tartó táncpróbák sora: ez pedig általában a kevésbé ügyes mozgású fiúk (és persze lányok) számára teremthet kínos pillanatokot. A testkép okozta feszültségek tárgykörébe sorolhatjuk a testnevelésórákat is: az ügyetlenebb mozgás okozta feszültség mellett az egymás előtt való öltözés-vetkőzés is megterhelően hat a szégyenlősebb tanulókra.

Az énkép egyik igen fontos összetevője a testkép. Igen zavaróak lehetnek az ebben való torzulások. De ez természetesen az egész énképre igaz: meghatározó, hogy a tanuló reálisan ítélje meg saját képességeit, énképe differenciált, árnyalt és pontos legyen. Csak a reális énkép lehet az alapja reális célok kitűzésének az iskolai hétköznapiakban, a továbbtanulás terveit, a jövő karrierlehetőségeit szövegezve. Szintén lényeges összetevő az énképben a feltételezett társas énkép. Az, hogy a tanuló pontosan ítélje meg a közösségben elfoglalt helyét: mennyire kedvelik, fogadják őt el a társai. A valamiben való kiemelkedő képességek, tehetség nem jelenti szükségszerűen azt, hogy ennek következtében társai körében népszerűbb, elfogadottabb is lesz a tanuló. Az osztály értékrendjétől függően akár ki is közösihetik ezért, perifériára is szorulhat a közösségben.

Mindnyájan jól tudjuk, hogy a 7–8. osztály és főként a középiskolai évek a nagy szerelmek, „örök barátságok” korszakát is jelentik. Törvényszerűek ugyanakkor a szakítások, a csalódások a szerelemben, a barátban. A Holmes–Rahe-kutatás alapján nyilvánvaló, hogy ezek a mélyen involváló emocionális kapcsolatok sok-sok fájdalommal, stresszel járhatnak együtt.

Végezetül pedig essen szó a legjelentősebb iskolai stresszorokról: felelések, számonkérések, érettségi, felvételi. Egyénenként igen változó, hogy az iskolai számonkérési helyzetek kit mennyire terhelnek meg. A tanulók egy része a facilitált szorongók táborába sorolható. Az ilyen típusú emberre az jellemző, hogy feszült helyzetben maximálisan képes mozgósítani erőtartalékait, képessé-

geit, tudását: a legjobbat képes kihozni a helyzetből. Vélhetően azonban létszámukat tekintve ők vannak kevesebben a diákok közt.

A másik végletet azok képviselik, akikre a vizsgahelyzet debilizáló módon hat: az izgalomtól, stressztől leblokkolnak. Azt sem képesek bemutatni tudásukból, amit pedig valóban mélyen és alaposan megtanultak. Ezért is igen pozitív fejlemény, hogy a legújabb elképzelések szerint iskoláinkban sor kerülhet majd egyszerűbb relaxációs módszerek alkalmazására a diákok feszültségét oldandó. Kellő gyakorlással akár egyszerű lazító, légzőgyakorlatok is igen hatékonyak lehetnek a nyugalmi helyzet visszaállítására.

Megállapítható, hogy sok pedagógus igen magas követelményeket támaszt tantárgya kapcsán a diákjaival szemben. És természetesen a szülőknek is gyakorta igen komoly és szigorú elvárásai vannak gyermekük iskolai előmenetelére vonatkozóan. Nem segíti a nyugalmas iskolai tanulást az sem, hogy túlzottan hektikusak a változások a közoktatással kapcsolatosan. Elég csupán az államilag finanszírozott keretszámok változásaira gondolnunk. A gyors és előre nem kalibrálható változtatás sok diákot szinte sokkolt az országban, módosítaniuk kellett a középiskolai évekre előre felépített tanulási stratégiájukon. A felvételi folyamatban számításba vehető pontok fontos eleme a nyelvvizsgáért szerezhető pontok száma. A nyelvvizsga abszolválása ismételten komoly tehertétel a tanulóknak. Sokan választják – már amelyik családnak lehetősége van erre – a magántanárhoz járást, ami azonban újabb anyagi és időterhet ró a családra és a diákra egyaránt.

A legvégére hagyjuk a jövőkép kérdését. Sajnos igen nyomasztóan hat az a tény, hogy bizonytalannak tűnik a felsőoktatási intézmény elvégzése utáni elhelyezkedés lehetősége. Hallottunk frissen végzett kertészmérnökről, aki hónapok óta közmunkásként sepri az utcákat. Közgazdászról, aki fél éve kávéfőző Budapesten egy presszóban. Igazán perspektivikus és relatíve biztos elhelyezkedést, megélhetést nyújtó szakok, pályák esetében igen nagy a konkurenciaharc. Nehéz bejutni és sokszor elvégezni is ezeket a szakokat.

Az eddig leírtak alapján azt javasoljuk a pedagógusoknak, szülőknek, hogy próbáljuk még jobban megérteni gyermekeinket, tanítványainkat! Nekik sem kevésbé feszült és lélektanilag kevésbé megterhelő az életük! A különbség annyi meglátásunk szerint, hogy korosztályukból és élethelyzetükből fakadóan ők naponta más-más problémákkal és stresszhelyzetekkel szembesülnek, mint mi, felnőttek.

## IRODALOM

- Aneshensel, C. S.–Pearlin, L. I. (1987): Structural contexts of sex differences in stress. In Barnett, R. C.–Biener, L.–Baruch, G. K. (eds): *Gender & Stress*. The Free Press, New York, 75–95.
- Antonovsky, A. (1987): *Unraveling the Mystery of Health. How people Manage Stress and Stay Well*. Jossey-Bass, London.
- Atkinson, R. L. és mtsai (2003): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Atkinson, R. L.–Atkinson, R. C.–Smith, E. E.–Bem, D. J.–Nolen-Hoeksama, S. (1994): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Aveline, O. M. (1995): Doing your job well: Occupational stress and performance in mental health workers. *Current Opinion Psych*, 8(2), 73–75.
- Barefoot, J. C. et al. (1989): The Cook-Medley Hostility Scale: Item Content and Ability to Predict Survival. *Psychosomatic Medicine*, 51, 46–57.
- Baruch, G. K.–Biener, L.–Barnett, L. C. (1987): Women and gender in research on work and family stress. *American Psychologist*, Vol. 42(2), 130–136.
- Booth-Kewley, S.–Vickers, R. R. (1994): Associations between major domains of personality and health behavior. *Journal of Personality*, 62, 281–298.
- Capel, S. A. (1987): The relationship of role conflict and role ambiguity to burn-out in high school basketball coaches. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 9(2).
- Cohen, S.–Wills, T. A. (1985): Interpersonal Support Evaluation List (ISEL). In Cohen, S.–Wills, T. A.: *Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis*. *Psychological Bulletin*, 98, 310–357.
- Cooper, C. L. (1986): Job distress: Recent research and the emerging role of the clinical occupational psychologist. *Bull Br. Psychol. Soc.*, 39, 325–331.
- Cooper, C. L.–Cartwright, S. (1996): *Mental Health and Stress in the Workplace: A Guide for Employers*. HMSO, London.
- Cox, T. (1993): *Stress Research and Stress Management: Putting Theory to Work*. *HSE Contract Research Report*, 61/1993, HMSO, London.
- Csabai M.–Molnár P. (2009): *Orvosi pszichológia és klinikai egészségpszichológia*. Medicina Könyvkiadó. Budapest.
- Csíkszentmihályi M. (2001): *Flow – Az áramlat, a tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dávid I. (2009): *Pedagógusok és egyetemisták többszemponú mentálhigiénés összehasonlító vizsgálata*. Habilitációs értekezés. Debreceni Egyetem.
- Densten, I. L. (1998): Re-thinking burn-out. *Journal of Organizational Behavior*, 22(8), 833–847.
- Duldt, B. W. (1981): Anger: An alienating communication hazard for nurses. *Nursing Outlook*, 640–664.

- Edelwich, J.–Brodsky, A. (1997): A kiégés fogalma. In Szilágyi K.–Váry A. (szerk.): *A munkaközvetítés és a pszichés terhelés*. Agrártudományi Egyetem Gazdasági–Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet, Gödöllő, 9–25.
- EASHW (European Agency for Safety and Health at Work) (2000): *Research on Work-related Stress*. EASHW, Bilbao.
- Éles T. (2006): *Stresszes iskola–Stresszes tanár*. (Összehasonlító vizsgálat az iskolaszpecifikus stresszorok tettenérésére a kiégés és a pszichés védekezés tükrében.) Szakdolgozat, Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet.
- Folkman, S.–Lazarus, R. S. (1984): Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 466–475.
- Farrington, A. (1997): Strategies for reducing stress and burnout in nursing. *Br. J. Nursing*, 6 (1), 44–50.
- Freudenberger, H. J. (1975): The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12(1).
- Friedman, M.–Rosenman, R. (1974): *Type A Behavior*. Knopf, New York.
- Friedman, H. S.–Tucker, J. S.–Tomlinson-Keasey, C.–Schwartz, J. E.–Wingard, D.–Criqui, M. H. (1993): Does childhood personality predict longevity? *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 65, 176–185.
- Goldman, L. (1994): Stress and the law. *Occ. Health*, 44(3), 86–87.
- Greenwood, R.–Hinings, C. R. (1996): Understanding radical organizational change: Bringing together the old and the new institutionalism. *The Academy of Management Review*, Vol. 21, No. 4, 1022–1054.
- Hárdi I. (1992): *A lélek egészségvédelme*. Springer Hungarica Kiadó, Budapest.
- Holahan, C. K.–Holahan, C. J.–Belk, S. S. (1984): Adjustment in aging: The roles of life stress, hassles, and self-efficacy. *Health Psychology*, 3, 315–328.
- Holmes, S. (2001): Work-related stress: A brief review. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 121(4), 230–235.
- Holmes, Th.–Rahe, R. H. (1967): The social readjustment rating scale. *J. Psychosom. Res.*, 11(2), 213–218.
- Ingersoll, G. L.–Cook, J. A.–Fogel, S.–Applegate, M.–Frank, B. (1999): The effect of patient-focused redesign on midlevel nurse managers' role responsibilities and work environment. *J. Nurs. Admin*, 29(5), 21–27.
- Király Z. (2005): A mentális egészség egyik meghatározó faktorának, a szorongásnak a mérése. In: Münnich Á. (szerk.): *A mentális egészséget és egészségmagatartást befolyásoló tényezők*. Didakt Kiadó, 267–294.
- Klitzman, S.–House, J. S.–Israel, B. A.–Mero, R. P. (1990): Work stress, nonwork stress and health. *Journal of Behavioral Medicine*, Vol. 13(3), 221–243.
- Kopp, M.–Skrabski, Á.–Szedmák, S. (1995): Socioeconomic factors, severity of depressive symptomatology, and sickness absence rate in the Hungarian population. *Journal of Psychosomatic Research*, 39(8), 1019–1029.



- Kulcsár Zs. (1998): *Egészség és személyiség*. Oktatási segédanyag. ELTE BTK, Pszichológia szak.
- Kulcsár Zs. (2002): *Egészségpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kulcsár Zs. (2005): A társas interakciók pszichológiai hatásai és agyi mechanizmusai. Egy hipotézis körvonalai. Társas támogatás. In Kulcsár Zs. (szerk.): *Teher alatt... Pozitív traumafeldolgozás és poszttraumás személyiségfejlődés. Szöveggyűjtemény*. Trefort Kiadó, Budapest, 315–396.
- Kulcsár Zs.–Holics A.–Kökönyei Gy.–Rózsa S. (2001): *Az egészségi állapot rövid és hosszú távú, külső és belső meghatározó tényezői*. A 2001/2002-es tanév Egészségpszichológia tantárgyának tematikája. Kézirat.
- Lazarus, R. S. (1993): From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1–21.
- Lázár I. (2001): Szociálimmunológia. In Buda B.–Kopp M. (szerk.): *Magatartástudományok*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 227–265.
- Matrunola, P. (1996): Is there a relationship between job satisfaction and absenteeism? *Adv. Nursing*, 23(4), 827–834.
- Matud, M. P. (2004): Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37, 1401–1415.
- McDonough, P.–Walters, W. (2001): Gender and health: Reassessing patterns and explanations. *Social Science & Medicine*, 52, 547–559.
- Miller, S. M.–Kirsch, N. (1987): Sex differences in cognitive coping with Stress. In Barnett, L. C.–Biener, L.–Baruch, G. K. (eds): *Gender & Stress*. The Free Press, New York, 278–307.
- Oláh A. (1993): *Szorongás, megküzdés és a megküzdési potenciál*. Kandidátusi értekezés, KLTE.
- Oláh A. (2005): *Érzelmeik, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Oman, R. F.–King, A. C. (2000): The effect of life events and exercise program format on the adoption and maintenance of exercise behavior. *Health Psychology*, 605–612.
- Ónody S. (2001): Kiegészítő tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 5, 80–85.
- Pearlin, L. I.–Menaghan, E. G.–Lieberman, M. A.–Mullan, J. T. (1981): The stress process. *Journal of Health and Social Behavior*, 22, 337–356.
- Perczel-Forintos D.–Kiss Zs.–Ajtay Gy. (2005): *Kérdőívek, becslőkálák a klinikai pszichológiában*. Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézet, Budapest.
- Petróczi E. (2007): *Kiégés – elkerülhetetlen?* Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Porges, S. W. (1995): Cardiac vagal tone: A physiological index of stress. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 19, 225–233.
- Rosenman, R. H.–Brand, R. J.–Sholtz, R. I. et al. (1976): Multivariate prediction

- of coronary heart disease during 8.5 year follow-up in the Western Collaborative Group Study. *Am J. Cardiol*, 37, 903–910.
- Roskies, E. (1993): Individual differences in the stress process. In Cooper, C. L.–Payne, R. (eds): *Personality and Stress: Individual Differences in the Stress Process*. John Wiley and Sons.
- Rowlison, R. T.–Felner, R. D. (1988): Major life events, hassles, and adaptation in adolescence: Confounding in the conceptualization and measurement of life stress and adjustment revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 432–444.
- Segal, S. P.–VanderVoort, D. J. (1993): Daily hassles of persons with severe mental illness. *Hospital and Community Psychiatry*, 44, 276–278.
- Seligman, M. E. P. (1975): *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. W. H. Freeman, San Francisco.
- Selye J. (1976): *Stressz distress nélkül*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Selye J. (1983): *Stressz distress nélkül*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 149 o.
- Shekele, P. et al. (1983): *Type A Behavior Pattern in MRFIT*. A paper presented to the American Heart Association Council on Epidemiology meetings, San Diego.
- Smith, E. R.–Mackie, D. M. (2001): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Taylor, S. E.–Seeman, T. E. (1999): Psychosocial resources and the SES–health relationship. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 896, 210–250.
- Tyler, P. A.–Cushway, D. (1995): Stress in nurses: The effects of social support, coping and job satisfaction. *Stress Medicine*, 11, 243–251.
- Warr, P. B. (1992): Job features and excessive stress. In Jenkins, R.–Coney, N. (eds): *Prevention of Mental Ill Health at Work*. HMSO, London.
- Wheaton, B. (1996): The domains and boundaries of stress concepts. In Kaplan, H. B. (ed.): *Psychosocial Stress: Perspectives on Structure, Theory, Life-course and Methods*. Academic Press, San Diego CA.
- Williams, P. G.–Wiebe, D. J.–Smith, T. J. (1992): Coping processes as mediators of the relationship between hardiness and health. *Journal Behavior Medicine*, 15, 237–255.

## Internetes letöltések

- [http://www.valloagnes.hu/content/view/page:Stressz-betegseg\\_01/p:76-77](http://www.valloagnes.hu/content/view/page:Stressz-betegseg_01/p:76-77)  
[http://www.valloagnes.hu/content/view/page:Stressz-betegseg\\_01/p:76-77](http://www.valloagnes.hu/content/view/page:Stressz-betegseg_01/p:76-77)  
<http://www.szorongas.hu/stressz.html>  
<http://www.erg.bme.hu/szakkepzes/3felev/stressz.pdf>  
[http://giftedkids.about.com/od/socialemotionalissues/a/giftedstress\\_ed\\_3.htm](http://giftedkids.about.com/od/socialemotionalissues/a/giftedstress_ed_3.htm)  
Megjegyzés: a letöltések időpontja 2013. szeptember 7.

Pataky Nóra

# Megküzdés és tehetség

## BEVEZETÉS

A tehetségesek életük során gyakrabban kerülhetnek olyan helyzetekbe, amelyek kevésbé érintik az átlagos populációt. Ilyenek például a szereplések, a felénk támasztott elvárások, az olyan belső konfliktusok, melyek a személyiségük összetettségéből, másokhoz való viszonyukból, vagy a pályaválasztásból adódhatnak. Természetesen ezek jelentős része pozitív esemény, azonban nagyobb fokú alkalmazkodást, kihívást, helyzetfelismerést és kezelést igényel a tehetségesektől. Akár pozitív, akár negatív stresszel kerül szembe az egyén, valamilyen módon igyekszik csökkenteni a felfokozott testi, érzelmi és gondolati reakcióit, „megküzd” velük. Éppen ezért szükségük van rá, hogy megfelelően gazdálkodjanak erőforrásaikkal, az őket ért hatások feldolgozására sokszínű és adekvát válaszlehetőségek álljanak rendelkezésükre. Az újszerű, nem szokványos ingerek kezelésében hasznos tudatosítani és elmélyíteni a meglévő megküzdési módjaikat, és bővíteni, gazdagítani az eszköztárat. A fejezetben bemutatjuk a főbb megküzdésméleteket, a megküzdés pozitív és negatív lehetőségeit, a tehetségeseknek és a környezetüknek a megküzdéshez való viszonyát. A fejezet utolsó harmadában egyénileg és csoportosan alkalmazható feladatokat és szempontokat mutatunk be, melyekkel a pedagógusok a hatékony megküzdési stratégiákat erősíthetik meg a tehetséges fiatalokban.

## I. A STRESSZEL VALÓ MEGKÜZDÉS FOGALMA ÉS A FŐBB MEGKÜZDÉSELMÉLETEK

A definíciók egy jelentős része azt hangsúlyozza, hogy a megküzdés (coping) az alkalmazkodás speciális formája, alkalmazkodás fokozott megterhelés mellett, nehezített körülmények között (Oláh 2005). Tehát az egyén számára megterhelő stresszhelyzetekben létrejövő alkalmazkodást értünk alatta, de nem tekintünk automatikusan minden stresszre adott választ megküzdésnek. „A megküzdés célirányos, szándékos, akaratlagos erőfeszítés, egy olyan személy kognitív és viselkedéses erőfeszítése az alkalmazkodásra, aki úgy értékeli a helyzetét, hogy az meghaladja aktuális erőforrásait.” (Oláh 2005, 75. o.) A megküzdéses válaszok a stresszorra adott szándékos fizikai vagy mentális reakciók, amelyek a környezetre és/vagy a belső állapot megváltoztatására irányulnak (Oláh 2005).

Bővült ez a fogalom azzal, hogy a megküzdést a kontroll és az önszabályozás fogalmaival hozták kapcsolatba. Egészen pontosan az elsődleges és a másodlagos kontroll szerepét különítik el a megküzdés folyamatában. Elsődleges kontroll alatt a külső, objektív szituáció megváltoztatására tett erőfeszítést értjük. Másodlagos kontroll esetén a személy önmagára irányul, törekszik önmaga átalakítására, belső lehetőségei, erőforrásai számbavételére és annak maximalizálására a stresszel való megküzdésben, ami az önszabályozás funkciójának feleltethető meg (Weisz és mtsai 1994).

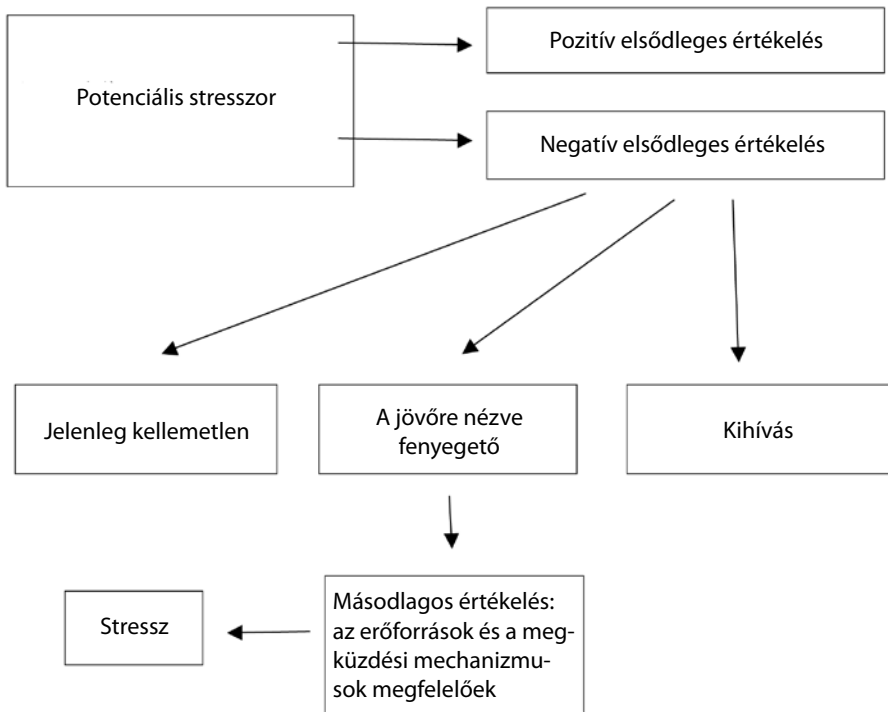
### I.1. Lazarus kognitív tranzakcionista modellje

Richard Lazarus (Lazarus–Folkman 1984) megközelítésében a központi elem a stresszhez való személyes viszonyulás, ahogyan az egyén a stresszort megítéli. Lazarus a stresszt átélő, tapasztaló személy aktivitását emeli ki, stresszhelyzetben a személy és a stresszor kölcsönösen hatnak egymásra, és a kettő között tranzakció zajlik. Ebben a szemléletben is hangsúlyt kap a személyes kontroll, tehát hogy az egyén nem passzív elszenvetője a stresszhatásnak, hanem aktív szervezője a helyzetnek, illetve a környezet megterheléseire is aktívan reagál. A kognitív pszichológiai megközelítésből táplálkozik a modell, így a kognitív kiértékelésnek lényeges szerepe lesz az értelmezésben, amit a továbbiakban fejtünk ki.

Lássuk tehát a kognitív értékelési folyamat lépéseit! Megterhelő, újszerű esemény bekövetkezésekor az egyén két szinten hajt végre értékelést: az elsődleges értékelés során megítéli, hogy mennyire jelentős az esemény, a másodlagos értékelés során pedig arról alkot ítéletet, hogy mennyire tud megküzdenni ezzel a fenyegető, váratlan szituációval (Lazarus–Folkman 1984). Az átélt stressz mértéke, így a stresszt elszenvető személy kognitív értékelésének és megküzdési képességeinek az eredője lesz. Lazarus bevezeti a potenciális stresszor fogalmát,

miel nem a külső szemlélő, hanem kizárólag az egyén tudja megítélni, hogy egyáltalán átélt-e stresszt, milyen mértékűnek ítéli, és mennyi kapacitást vont el tőle a megküzdés.

Lazarus elméletének a működését a következő módon képzelhetjük el a gyakorlatban (1. ábra).



1. ábra. Lazarus (1968) stresszelmélete

A potenciális stresszorról való találkozás után végrehajtottunk egy elsődleges értékelést azzal a céllal, hogy eldöntsük, pozitív vagy negatív jelentőségű-e számunkra a stresszor. Amennyiben negatívnak ítéljük, tovább finomítjuk értékelésünket, mérlegeljük, hogy a jelenben találjuk-e kellemetlennek a stresszort, a jövőre nézve fenyegető, vagy kihívást jelent számunkra. Ez az elsődleges értékelés, ami döntően tudattalanul zajlik. A másodlagos értékelés folyamán, szintén alapvetően tudattalanul, az egyén arról hoz döntést, hogy megküzdési képességei elegendőek-e ahhoz, hogy a stresszorról megbirkózzon. Abban az esetben, ha ez a kiértékelés azzal zárul, hogy az erőforrások, megküzdési képességek az

adott helyzetben nem megbízhatók, akkor stresszállapot jön létre, ami további lépéseket eredményez a megküzdési folyamatban (Lazarus 1968).

## I.2. Lazarus és Folkman problémára és érzelmekre irányuló megküzdési módjainak bemutatása

Lazarus és Folkman (1984) a megküzdési stratégiák két formáját különítette el, a problémára és az érzelmekre irányuló megküzdést. Ez a két stratégia azonban nem különül el élesen egymástól, átfedik egymást. *Problémaközpontú megküzdést* akkor feltételezünk, amikor a személy egy speciális helyzetre vagy problémára összpontosít, és megkísérli azt a jövőre nézve befolyásolni, változtatni, átalakítani, vagy az elkerülését biztosítani. Ennél a megküzdési módnál a helyzet megváltoztatásán van a hangsúly, vagyis a problémamegoldásra tett erőfeszítésen. Ebbe a kategóriába tartozik, mikor mérlegeljük az alternatívák kimeneteleit, előny-hátrány elemzést végzünk, majd döntünk, és végrehajtjuk a választásunkat. Ezt a problémaelemzést önmagunk felé is elvégezhetjük, átértékelhetjük elvárásunkat, új készséghez folyamodhatunk, módosíthatjuk az igény szintünket.

*Érzelempözpontú megküzdésről* akkor beszélünk, amikor az egyén a stresszhelyzethez kapcsolódó érzelmi reakcióit igyekszik enyhíteni, csökkenteni azzal a szándékkal, hogy megakadályozza a negatív érzelmek elhatalmasodását. Ebben a folyamatban az érzelmek szabályozására tevődik a hangsúly, az egyén a stressz hatására keletkezett szorongást, agressziót igyekszik megfelelő módon levezetni. Amikor befolyásolhatatlan helyzettel találkozunk, érzelempözpontú stratégiákhoz folyamodunk (Lazarus–Folkman 1984; Atkinson és mtai 1997).

Kopp és Skrabski (1995) a fent vázolt elméletet felhasználva 7 faktort különített el a megküzdésben, melyre a Megküzdési Mód Kérdőív is épül. Ez az egyik közismert mérőeszköz a megküzdési módok önbeszámoló, kérdőívvel történő számbavételére. A problémára irányuló megoldások közé tartozik a problémaelemzés és a céltudatos cselekvés (pl. a probléma elemzése a jobb megértés céljából, átgondolni a lehetőségeket, hogy mit lehet tenni az ügy megoldása érdekében, a másik személy szempontjait megérteni, különböző megoldásokat találni a problémára és ezeket kivitelezni stb.). Az érzelmi problémamegoldások közé sorolható az alkalmazkodás (pl. engedni vagy egyezkedni, hogy valami jó származzon a dologból, próbálni derűsen felfogni a dolgokat), az érzelmi egyensúly keresése (pl. szabadjára engedni az érzéseket, eltávolodni a problémától, kilépni a problémás helyzetből egy időre), az érzelmi indíttatású cselekvések (pl. másokon levezetni a feszültséget, kifejezni az indulatot, mindent egy lapra tenni, túlévés, ivás), visszahúzódás (pl. mások elől elrejtteni a problémát, visszavonulni, passzívan várni) és a segítségkérés (közeli hozzátartozótól, bizalmastól, szakembertől stb. segítséget kérni, elfogadni mások együttérzését, megosztani mások-

kal a nehézségeinket). Érdemes kiemelni a társas támasz igényének, a segítségkérésnek a megküzdésben betöltött hasznos és célravezető funkcióját, amely a továbblépésben, a problémamegoldási folyamatban értékes elemként lehet jelen. Azok az egyének, akik képesek jelezni, hogy aktuálisan nehézséggel küzdenek, és elfogadják a társak együttérzését, figyelmét, nagy valószínűséggel gyorsabban és sikeresebben vészelik át a stresszhelyzeteket.

Érdemes kihangsúlyozni a problémaközpontú megküzdés fontosságát, és jelenlétének nélkülözhetetlenségét a sikeresebb megküzdés érdekében. Akiknél felfedezzük, hogy ezek a stratégiák alulműködnek, vagy nincsenek jelen, nem jelent végleges állapotot; lehetőség nyílik kialakítani, megerősíteni, megismertetni új stratégiákat. Ezzel a fejezet további részében bővebben foglalkozunk.

Dombeck és Wells-Moran (2006) a fentiekben említett, elkülönített stratégiák szintetizálására törekedett a következő módon. Alacsony szintű eredményességet tulajdonított az érzelemközpontú stratégiákból álló csoportnak (pl. tagadás, sírás, kínos nevetés, impulzív megnyilvánulások). Közepes szintű stratégiáknak tartotta azokat, amelyek már tartalmaznak kognitív elemet, azonban kevésbé hatékonyak, mert a visszavonulásra összpontosítunk velük (elfojtás, racionalizálás, elhatárolódás). A magas szintű stratégiákra jellemző a megoldáskeresés, ezek a leghatékonyabbak (pl. a felelősségvállalás a problémaért, pozitív átkeretezés, a feldolgozás után figyelem- és gondolatelterelés, támaszkérés). Egészen fiatal kortól jelentős eltérések mutatkoznak abban, hogy milyen minőségű stratégiákat preferál az egyén.

### **I.3. A megküzdési stratégiák helye a magatartástudományi ember–környezet modellben**

Az ember–környezet modell Kopp Mária (2001) elméletében jelenik meg. Az ember és környezetének kölcsönhatásában mindkét tényező formálja egymást, a környezet is saját elvárásait igyekszik érvényesíteni, miközben az egyén is aktívan alakítja a környezetét saját értékei, céljai alapján. A pszichológiai minták, az életstílus ugyanolyan mértékben érvényesülnek a magatartás szabályozásában, néha még jobban is, mint az élettani egyensúly fenntartása. Erre példa lehet, hogy a sikeres előmenetelért, vizsgajegyért képesek vagyunk lemondani az aktuális szórakozásról vagy az alvásról.

Az ember–környezeti rendszerben szinte folyamatosan döntenünk kell, hogy képesek vagyunk-e megküzdni egy-egy helyzettel, meg tudjuk-e oldani számunkra optimális kimenettel, képesek vagyunk-e megbirkózni a kihívással. Lényeges gondolati eleme a modellnek, hogy egy megküzdést igénylő helyzetben először mérlegelünk, azonban nem a szituáció objektív elvárásait és a saját valós képességeinket vetjük össze, hanem azt, ahogyan észleljük a felénk irányuló el-

várásokat és a rendelkezésre álló képességeinket. Minél egészségesebb egy személyiség, annál precízebben képes felmérni ezt a döntően lényeges elemet, és nincs túl nagy eltérés az észlelt és a valós tényezők között. Ezután következik a helyzet kognitív kiértékelése, amikor minősítjük a helyzetet, és döntünk az észlelt elvárás és az észlelt képesség alapján, tapasztalatainkra is támaszkodva, hogy képesek vagyunk-e a helyzet megoldására.

Ezen a ponton is számos hibázási lehetőség adódik, például a saját észlelt képességeinket felül- vagy alulértékeljük, ami például egy felelésnél is kellemetlen-ségek forrása lehet, és további stresszhelyzeteket teremt. A magatartásszabályozás alapvető pontja, mint láthatjuk, hogy döntéseinket mihez viszonyítjuk, és az észlelt és valós elvárások és az észlelt és valós képességek között milyen mértékű eltérés van.

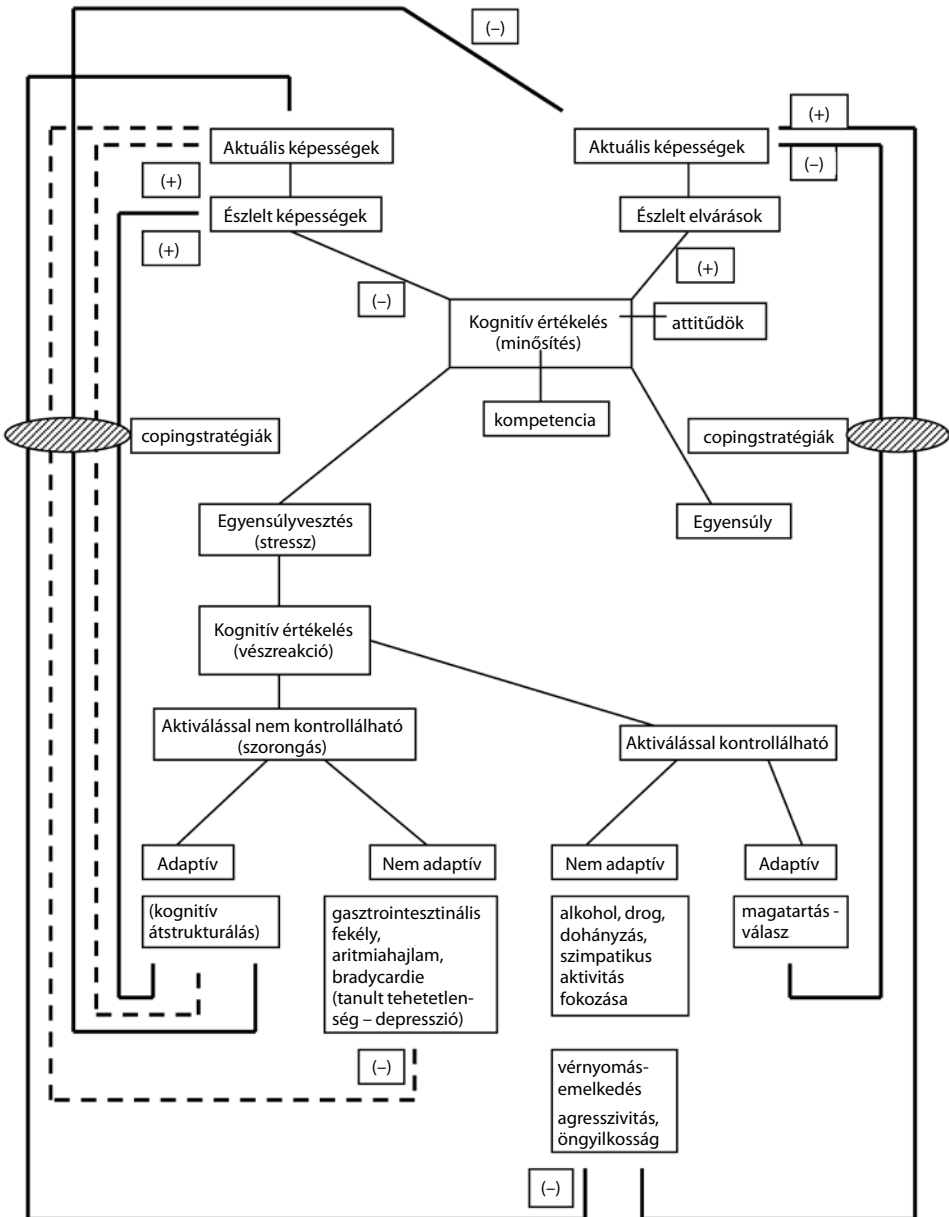
Amennyiben képesek vagyunk jól megalapozott döntést hozni észlelt képességeink és észlelt elvárásaink mentén, akkor kompetenciát (hatékonytárgyat) élünk meg. A kompetencia (Bandura 1982) a sikeres, eredményes, célirányos viselkedésnek az élménye és igénye, a saját helyzetünk feletti kontroll képessége, amelyre az egyén törekszik döntései kapcsán. A kompetenciaérzés megélését Bandura (1982) személyes hatékonyságnak nevezi. Valamennyien a hatékonyság megélésére törekszünk, és minél többször tapasztaljuk, annál kevesebb stressz keletkezik bennünk, és annál biztosabban indulunk neki a további döntéshelyzeteknek.

A problémahelyzet feletti kontroll megélése, megtartása vagy visszaszerzése központi eleme a megküzdés folyamatának. A kontrollvesztett állapot nagyfokú stresszt, szorongást okoz, és minél tovább marad fenn, annál rombolóbb. Ezért is törekszünk a lehető leghamarabb visszanyerni a helyzetünk feletti kontrollt, és nagyon nehezen viseljük a bizonytalanságot, kiszolgáltatottságot.

Abban az esetben, mikor nem tudunk kompetensen viselkedni egy helyzetben, beindulnak a megküzdési stratégiák, de amikor ezek sem elegendőek, egyensúlyvesztés alakul ki, újabb értékelő folyamatok indulnak be. Ebben az esetben felmérjük, hogy aktivitással kontrollálható, vagy aktivitással nem kontrollálható számunkra a helyzet. Mindkét esetben létezik adaptív és nem adaptív válaszreakció is. Az aktivitással kontrollálható nem adaptív megküzdési válaszok közé sorolható az élvezeti szerek használata, az agresszió, öngyilkosság, vérnyomás-emelkedés. Az aktivitással nem kontrollálható, nem adaptív válaszok a gasztrointesztinális tünetek, depresszió, tanult tehetetlenség stb. (Kopp 2001).

A modell lényeges üzenete, hogy akkor járunk a hatékony megküzdés útján, amikor az észlelt elvárásokat és az észlelt képességet mint bemeneti tényezőket jól azonosítjuk, amihez azonban hiteles környezeti visszajelzések sorozata és megbízhatóan alakuló önkép szükséges (2. ábra).





2. ábra. A magatartás szabályozásának modellje az ember–környezeti modellben (Kopp 2001)

## II. A MEGKÜZDÉST BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

A megküzdést igénylő szituációk nem mindenkit egyformán terhelnek meg, ugyanaz a stresszor különböző helyzetekben más-más reakciót vált ki. A megküzdési stratégiát is módosítjuk különböző szempontokat figyelembe véve. Az alábbiakban néhány befolyásoló tényezőre hívjuk fel a figyelmet.

A nevelési szokásoknak, szocializációs folyamatoknak köszönhetően általánosságban elmondható, hogy a preferált megküzdési stratégiák között *nemi különbségeket* találhatunk. A férfiakra a problémaközpontú, míg a nőkre az érzelmközpontú megküzdési módok a jellemzőbbek (Oláh 2005). Általánosságban azonban minél több megküzdési stratégiát ismerünk meg, és minél inkább a helyzet kívánalmaihoz igazítjuk a reakcióinkat, annál eredményesebbek lehetünk. Érdemes megerősíteni a kevésbé használatos, de a viselkedérepertoárban meglévő hasznosítható megküzdési stratégiákat mindkét nemnél. Például a fiúknak is érdemes felhívni a figyelmét arra, hogy az érzelm kinyilvánítása segíthet, vagy előfordul, hogy jobban járunk, ha alkalmazkodunk a másikhöz, vagy a szituációhoz, akár átmenetileg is. A lányoknál pedig hangsúlyozhatjuk, hogy a racionálisabb problémaelemzés, a lehetőségek számbavétele, fontossági sorrend kialakítása, érvelés és alternatívakeresés is ugyanolyan mértékű figyelmet kaphat, mint a szituáció érzelmi összetevői. A nőkre jellemzőbb a társas támogatás keresése. Sokkal gyakrabban osztják meg az őket ért stresszállapotukat másokkal, mint a férfiak (Denton–Walters 1999).

A *stresszor típusa* nagyon fontos moderáló tényező a megküzdési mód megválasztásában. A megküzdési technikák tudatos megválasztásával kapcsolatban ezt a szempontot már több évtizede hasznosítják (Albrecht 1979). Nagymértékben befolyásol bennünket, hogy milyen típusú stresszorról, stresszhelyzettel kerülünk szembe. Például máshogy reagálunk veszteség esetén, mint egy feladathelyzetben. Az első esetben túlnyomóan érzelmközpontúan küzdünk meg a helyzettel, mert kevés befolyást gyakorolhatunk, míg a második helyzetben problémacentrikusan érdemes keresni a megoldást. A pedagógusok a tehetségekkel való foglalkozást szinte minden esetben pozitív kihívásként élik meg. Említést érdemel azonban az a jelenség is, hogy az a nagyfokú pedagógiai felelősség, amit egy tehetséges fiatal oktatása-nevelése igényel jelenthet az átlagosnál nagyobb pozitív és negatív stresszt. A tehetségesek felelősségteljes segítése Tomlinson és McTighe (2006) megállapítása szerint is nagyfokú erőfeszítést igényel, amennyiben a pedagógus azon dolgozik, hogy minden területen maximálisan támogassa a tehetséges diákokat a fejlődésben.

A *személy aktuális állapotát* szintén moderáló faktorként tartjuk számon. Ezért is vizsgálják körültekintően az egyének aktuális mentálhigiénés státusát, és igyekeznek prevenciós beavatkozásokat tenni különböző munkakörnyezetben

és oktatási intézményekben is, mert minél jobb a kiindulási helyzet, annál jobb lesz az alkalmazkodási reakció a megterhelés ellenére is. Ugyanez igaz lehet a gyermekekre, serdülőkre is, hogy a fennálló szorongásszint, konfliktustűrő képesség, érzelmi kiegyensúlyozottság stb. befolyásolja a megküzdésre adott válasz minőségét (Parkers 1986).

A *konvenciók* alatt értjük kulturális hagyományainkat, elvárásainkat, amelyeket elsősorban a család közvetít. Általános összevetésben megállapítható, hogy a keleti kultúrában nevelkedett férfiak érzelmközpontú megküzdést preferálnak, ezzel szemben a nyugati kultúrában nevelkedett férfiak túlnyomórészt problémaközpontú megküzdést alkalmaznak (Kuo 2010). Hangsúlyozzuk, hogy az egyes családoknak is egészen eltérő megküzdési módjaik lehetnek, amelyeket a szülőktől a gyermek modeltanulás útján elsajátít. Ezek is hozzájárulnak ahhoz, hogy bizonyos gyermek könnyebben fejez ki érzelmeket, mert megengedettebb neki egy konfliktushelyzetben, mások viszont kevésbé. A szerencsésebbek szüleitől, a közvetlen környezetükből hasznos stratégiákat sajátíthatnak el, másoknak nagyobb hiányosságai vannak ezen a téren, és célzottan tanítanunk kell őket alternatív megküzdési stratégiákra (Csabai–Molnár 2009). Valószínű a sikeres tehetségesek eleve adaptívabb technikákat sajátítottak el a szocializációjuk során.

Az egyén *önértékelése* is befolyásolja a megküzdését. Az alacsony önértékelésű egyének eltávolodással, visszavonulással reagálnak a stresszorokra, amihez náluk még szégyenérzet is kapcsolódik (Csabai–Molnár 2009). Attól, hogy egy diák tehetséges, még lehet alacsony az önértékelése, mivel ezt a korai környezet visszajelzései nagymértékben alakítják. Az aktuális sikerek ellenére önértékelési gondokkal küzdhet a tehetséges egyén, amit el is mélyíthetnek a jelen pozitív megerősítései és a korábbi időszakok esetleges leértékelései közötti ellentmondások.

Az *optimista vagy pesszimista* beállítódás mérhető eltéréseket okoz a stressz kezelésében. Az optimista személy döntően a problémára koncentrálnak, míg a pesszimista az érzelmek szabályozására irányuló stratégiákat választja (Szondy 2006).

A *rugalmas ellenállási képességet (reziliencia)* hosszabban mutatjuk be, mivel hasznos megfontolásokat kínál. A téma iránti érdeklődés azokból a megfigyelésekből nőtt ki magát, amelyek során nyilvánvaló lett, hogy a rizikócsoportba tartozó egyének között találunk olyanokat, akik megterhelő életeseményeik és külső környezetük ellenére egészségesek maradnak. Garmezy, Masten és Telleen (1984) úgy határozta meg a rezilienciát, mint egy kompetenciát, amellyel a gyermek sikeresen meg tud küzdeni a stresszrel. Rutter (1985) szerint a reziliencia a stresszel való szembeszegülés, mely eredményes működésekor magasabb önértékeléssel és hatékonyságérzéssel kerülhetünk ki a nehéz helyzetből. Masten

és munkatársai (1993) megfogalmazzák, hogy a reziliens egyén a kockázat és a megpróbáltatások ellenére jól alkalmazkodik. Az akut és krónikus stresszhelyzetek mellett a fejlődési kockázatok nem igazolódnak be, sikeresen adaptálódik a gyermek minden fontos funkció területén. Masten és Reed (2002) két tényezőt foglal össze, ami feltétlenül beletartozik a reziliencia fogalmába: az egyik, hogy az egyén jól működik az élet minden területén, a másik, aminek teljesülnie kell, hogy élete valamelyik szakaszában vagy a jelenben nagymértékű rizikónak, krízisnek, nehézségnek volt kitéve. És a nehézségek ellenére sikeres a személy alkalmazkodása, ami Masten és Reed (2002) megközelítésének kulcsfontosságú eleme.

A reziliencia működésére négy tényező fejt ki hatását: a kompenzáló faktorkok (pl. működőképes család, fejlődési igény, tanulási igény), a rizikófaktorok (pl. marginalizálódott családok, pszichés betegség, törvénnyel való összeütközés, alacsony szocioökonómiai státus), a védőfaktorok (pl. magas önértékelés, adaptív megküzdési képességek, társas készségek) és a vulnerabilitási tényezők (ezek a védőfaktorok ellentétéként is felfoghatók, melyeknek alig van hatása a rizikófaktorok jelenléte nélkül, azonban ha a rizikófaktorok megtalálhatók, akkor a hatásuk erősödik).

Dumont és Provost (1999) közel 300 serdülőt vizsgált olyan módon, hogy három csoportot képeztek a depressziós tünetek és a negatív életesemények gyakorisága alapján a következő elrendezésben: rendezett életvitelű (mindkét területen alacsony pontszámok), reziliens (magas a negatív életesemények száma, alacsony a depresszió jelzése), vulnerábilis (magas pontszámok mindkét területen). Eredményeik azt mutatják, hogy a rendezett életvitelű serdülőknek az önértékelésük szignifikánsabban magasabb volt, mint a két másik csoportban; a reziliens csoportba tartozó serdülőknek pedig magasabb volt az önértékelésük, mint a vulnerábilis csoportba sorolhatóaknak.

A másik szignifikáns eredményük, hogy a reziliens és a vulnerábilis csoportba tartozó serdülők magasabb pontokat értek el a kortársaikkal folytatott antiszociális és illegális tevékenységekben való részvételre való hajlandóság mutatóiban, mint a rendezett csoportba tartozók. Értékes eredmény, hogy a reziliens csoportba tartozó serdülők szignifikánsan magasabb pontokat értek el a problémaközpontú megküzdési stratégiák használatában, mint a másik két csoport.

Herman-Stahl és Petersen (1996) hasonló csoportok kialakításával azt találta, hogy a rendezett életvitelű csoportba tartozóknak magasabb az optimizmus, több aktív megküzdést használnak, és pozitívabb kapcsolataik vannak a szüleikkel és kortársaikkal. Az előzőleg felsorolt tényezők mindegyikében magasabb értékeket értek el a reziliens csoportba tartozók, mint a vulnerábilis serdülők.

A következőkben áttekintjük azokat a jegyeket, amelyek a fejlődés folyamatában a reziliens működés kialakítását erősítik. A reziliens egyéneknél csecsemő- és kisgyermekkorban a könnyű temperamentum azonosítható, jól alkalmazkodnak a környezetükhöz, és ennek hatására gyakrabban kapnak a felnőttektől is pozitív visszajelzéseket. Szembetűnőek az interperszonális készségeik, és hatékonyak a korai megküzdési képességeik is, megfelelő módon dolgozzák fel az őket ért eseményeket (Osotsky–Thomson 2000). Az iskoláskor előtt megfelelő autonómiát, önállóságot alakítottak ki, és képesek szükség esetén segítségkérésre (Werner 2000). Az évek előrehaladtával egyre hatékonyabb kognitív működést mutatnak, sikeresen átkeretezik, pozitív irányba terelik a kihívásokat, és törekszenek kontrollt gyakorolni életük eseményei fölött. Kiskamaszkorra önértékelésük, önbizalmuk, belső kontrolljuk, impulzuskontrolljuk és függetlenségük szemmel láthatóan fejlett. Emellett szociálisak, hatékonyan önérvényesítők, fejlett kommunikációs képességeik vannak, problémamegoldásuk igényes, kedveltek a társaik és a felnőttek között. Érett kognitív és metakognitív képességeiket felhasználják a stresszrel való megküzdésben, különböző becsléseket végeznek, merészebb, de célravezetőbb alternatívákat keresnek, a következmények végiggondolásában reálisak (Werner 2000).

Werner (2000) a reziliens gyermekek 4 jellemzőjét emeli ki: 1. Aktív megközelítés jellemzi őket az élet problémáinak megoldása irányába. 2. Törekszenek arra, hogy tapasztalataikat konstruktívan használják fel, és kedvezően értékeljék az őket ért hatásokat, akkor is, ha ezek fájdalmasak voltak. 3. Képesek arra, hogy mások pozitív figyelmét magukra vonják, megkedveltessék a személyiségüket. 4. Képesek arra, hogy megőrizzenek egy pozitív képet az életről, az élet értelmét kedvezően lássák, és tegyenek ennek bekövetkezése felé lépéseket.

A szűkebb környezet erős, biztonságos kapcsolatok kialakításával, a felelősségvállalás, döntéshozás tanításával, a hibázás megengedésével és a kudarcokból való felépülés, pozitív fejlődés bátorításával fejlesztheti a rezilienciát. A tanárok a tanulással kapcsolatos rezilienciát magas elvárásokkal, de emellett támogató, elfogadó légkörrel fejleszthetik. Valós problémahelyzeteken keresztül érdemes tanítani, ezzel segítik a diák bevonódását és elköteleződését is (Osotsky–Thomson 2000; Rutter 2000).

Bland, Sowa és Callahan (1994) megfogalmazták, hogy a reziliens gyermekek fentebb ismertetett jegyei nagymértékben hasonlítanak a tehetséges gyermekeket leíró jellemzőkre.

### III. A MEGKÜZDÉS POZITÍV ÉS NEGATÍV MÓDJAI

A megküzdési stratégiákat több gyakorlati szempont alapján csoportosíthatjuk. Feloszthatjuk őket az időfaktor alapján, amikor azt mérlegeljük, hogy mennyire volt működőképes a stratégia rövid és hosszú távon, azaz pozitív vagy negatív irányba sikerült-e elrendezni az esemény kimenetelét. Adaptívnak nevezzük azokat a stratégiákat, melyek hatására kedvező kimenetű lesz a megküzdés, azonban ehhez gyakran az egész szituációt ismerni kell, hogy el tudjuk dönteni, adaptívnak ítélnünk-e egy választott reakciót. Például a veszekedés is lehet egy adaptív megküzdés része, amennyiben ennek hatására a felek motiváltak lesznek, hogy elmozduljanak az aktív cselekvés, megoldáskeresés irányába. Inadaptív stratégiáknak nevezzük azokat, amelyek lefolyásukat és kimenetüket tekintve sem támogatják a sikeres megküzdést. Például egy dühkitörés, amely során agressziót mutatunk tárgyakkal szemben, majd egy idő után lehiggadunk, azonban sem gondolati, sem viselkedésbeli változás nem történik (Stauder 2007; Csabai–Molnár 2009).

Másik fontos csoportosítás az aktív és passzív megküzdési módok elkülönítése. Ilyenkor azt vizsgáljuk, hogy törekszik-e az egyén tevélegesen, cselekvéssel kontrollálni a helyzetet. Aktív megküzdés a támadás, a menekülés, a megoldáskeresés, passzív stratégia a visszahúzódás, a visszavonulás, az elkerülés. Az aktív stratégia önmagában nem feltétlenül pozitív kimenetelű, mert az agresszió is aktív forma, és mégsem adaptív megoldás (Stauder 2007; Csabai–Molnár 2009).

A stresszel való megküzdés tartós kudarca a szervezet egyensúlyvesztéséhez vezet, ami különböző testi és lelki tüneteket produkálhat, vagy a meglévőket elmélyítheti. Ezért is javasoljuk áttekintésre a legjellemzőbb megküzdési lehetőségeket, a pozitívak elmélyítése, a negatívak kiküszöbölése céljából.

#### III.1. Pozitív megküzdési stratégiák

Lazarus és Folkman (1984) klasszikus kategóriái, amit az egészséges emberek használnak, a következők (Lazarus–Folkman 1984, idézi Csabai–Molnár 2009):

##### Konfrontáció

Konfrontáció során aktívan szembehelyezkedünk az akadályt okozó körülménnyel. A megküzdés energetikai alapját az átélt düh és agresszió szolgáltatja, melynek erejét az egyén a megküzdésre irányítja át. Mint minden megküzdési mód, a konfrontáció is lehet kevésbé hatékony. Ha túl erősek és hosszan fennállnak ezek a negatív érzelmek, mert nem tud az egyén megküzdni a helyzettel, az destruktív következményekkel is járhat.

## Eltávolodás

Ennek a stratégiának az a lényege, hogy az egyén érzelmileg és/vagy gondolatilag távolítja magát a stresszortól azzal a céllal, hogy pszichés energiát, rálátást nyerve újra megküzdjön a nehézséggel. Ez a megküzdési mód akkor hatékony, ha a távolodási fázis behatárolt, mivel tartós elhatárolódás esetén nem beszélhetünk megküzdésről.

## Érzelmek és a viselkedés szabályozása

Fontos tényező stresszhelyzetben, hogy az egyén az érzelmeit és a viselkedését hogyan tudja szabályozni. A környezet számára jeleznünk kell egy bizonyos mértékig, hogy kellemetlenül érezzük magunkat a helyzetben, azonban az optimum megtalálása nem egyszerű. Az extrém mértékű érzelm kifejezés, akár az önkontroll elvesztése, vagy az érzelm és a viselkedés túlzott gátlása sem vezet hatékony megküzdésre.

## Társas támogatás keresése

A hatékony megküzdés esetén szükség van elérhető, megbízható személyekre, akiktől támogatást kaphat az egyén. Ezeknek működőképes kapcsolatoknak kell lenni, mivel számos példa bizonyítja, hogy nem a kapcsolatok mennyisége, vagy az interakciók gyakorisága a döntő, hanem a minősége. A tehetségeseknél talán szűkebb azoknak az egyéneknek és csoportoknak a száma, akikhez szívesen fordulnak segítségért.

## Felelősségvállalás

Mindenképpen hasznos, ha az egyén érez személyes felelősséget, vagy képes felelősséget vállalni a kialakult helyzetben, mert akkor annak elrendezésében is nagyobb fokú elköteleződéssel vesz részt. A személyes befolyás, a kontroll észlelése mindig növeli a bevonódást a megoldáskeresésbe. Veszélyt jelenthet az eltolódás a túlzott felelősségtulajdonítás irányába, ami előidézhetheti a büntudat és önvád megjelenését. Ezek az érzések pedig nehezítik a megküzdést, mert csökkentik a célirányos aktivitást. Tehetségeseknél találkozhatunk mindkét szélsőséggel: a túlzottan elkötelezett és felelőségteljes viszonyulással; talán ez a gyakoribb, azonban előfordul, hogy a tehetségéhez is túlzott felelőtlenességgel, nemtörődomséggel viszonyul a tehetséges diák.

### **Problémamegoldás-tervezés**

Ez a problémamegoldás racionális aspektusához tartozik. Az egyén ekkor végiggondolja, értékeli, mérlegeli a cselekvési, megoldási lehetőségeket. Ésszerűen próbál alternatívákat kidolgozni, és a lehetséges kimenetelleket összehasonlítani, illetve képességeihez, erőforrásaihoz, lehetőségeihez igazítani. Ez a stratégia nem működőképes, amikor magas fokú az érzelmi igénybevétel, vagy kevés a rálátás a problémára.

### **Elkerülés–menekülés**

Ebben az esetben kikerüljük a problémát, nem keresünk megoldást, semmilyen módon nem viszonyulunk a stresszorhoz. A probléma kikerülése időhatárok közé szorítva lehet a megküzdés része, mert lehetőséget nyújt az átgondolásra, a megfelelő alkalom kivárására, a lelki muníció megszerzésére.

### **Pozitív jelentés keresése**

Nagymértékben számít a helyzet értékelése. Kihívásként tudjuk-e értelmezni a stresszort, észrevenni benne a pozitív változás lehetőségét, mert ez a meglátás megnöveli a megküzdés sikerességét? Az irreális reménykedés, a túlzott optimizmus, a reális veszélyek téves figyelmen kívül hagyása azonban súlyosbíthatják a szituációt.

### **Hasznos gyakorlati stratégiák a pozitív megküzdésre az alábbiak**

(Linehan 2011; Stauder 2007):

#### **Figyelemelterelés elfoglaltságokkal**

Érdemes bátorítani a diákokat, hogy célzottan is kereshetnek lelkesítő elfoglaltságokat, mint például rendezvény látogatása, ismerősökkel való találkozás, a játék különböző formái, kertészkedés, séta. Van, aki számára a hétköznapi tevékenységek is alkalmasak a kikapcsolódásra, mint a rendrakás, mosogatás, portörítés, főzés. Tehetségeseknél is érdemes felhívni a figyelmet, hogy a tehetségterületükkel nem összefüggő elfoglaltságok, amelyek nem teljesítményhez kötöttek, segíthetnek a megküzdésben. Például intellektuális tehetségnél lehetnek ilyenek a manuális vagy mozgásos tevékenységek, mint például az origami vagy a futás, amikor ezeknek figyelemelterelő, megküzdést segítő funkcióját helyezzük előtérbe.



### **Figyelemelterelés segítségnyújtással**

Segíteni valakinek jó érzéssel töltheti el a diákokat is, és eltereli a gondolatokat. Például segíthetnek a tanulásban, bevásárlásban, ház körüli munkában, önkéntességgel, vagy tehetnek valamilyen figyelmes gesztust, készíthetnek valami apró meglepetést másoknak.

### **Figyelemelterelés összehasonlítással**

A diákok előszeretettel összehasonlítják magunkat másokkal, de általában olyanokkal, akiknek jobban sikerülnek a dolgaik, kedvezőbbnek ítélik az életét a sajátjukénál. Teremtsek egyensúlyt azzal, hogy olyanokhoz is hasonlítják magukat, akik náluk gyengébben birkóznak meg a nehézségekkel, akiknek nehezebb a helyzetük. Például olvashatnak ilyenekről is, nem csak sikeresekről; ezeket is számon tarthatják a környezetükben. A tehetséges diákok inkább felfelé hasonlítják magukat, tehát azokhoz, akiket önmaguknál sikeresebbnek és hatékonyabbnak ítélnék meg, azonban érdemes erre a működésükre és ennek hatására felhívni a figyelmüket.

### **Figyelemelterelés ellentétes cselekvéssel**

Kereshetünk a diákkal együtt olyan cselekvést, amivel az aktuálistól ellentétes, azzal nem összehasonlítható érzelmeket vált ki. Ötletek például a vígjáték nézése, viccek olvasása, képregény, horrorfilm, vallásos zene, pörgős zene stb.

### **Képzület**

Javasolhatjuk a tudatos elhatárolódás lehetőségét is a problémáktól, amiben a mentális képzületi technikák is segíthetnek. Képzeld el a diák, hogy beleteszi a problémát egy dobozba, és gondosan rázárja a fedelet, vagy elássa egy mély gödörbe, építhet egy képzületbeli falat a probléma és maga közé, felírhatja egy papírra és elégetheti stb.

Képzeld el megnyugtató jeleneteket. Ez lehet egy megtörtént esemény az életéből, azonban lehet egy elképzelt helyszín, szituáció is. Elképzeld egy olyan szobát, ahol nyugodtnak érzi magát, vizualizálhatja a részletes berendezését, és magát benne egy számára kellemes helyzetben. Képzeld el, hogy ezen a helyen minden rendben van, meg tud birkózni a problémákkal, és el tud lazulni. Hagyja, hogy a kellemetlen, bántó érzések eltávolodjanak tőle.

### **Gondolatelterelés**

A gondolatait is lefoglaljuk a diáknak a problémától eltérő műveletekkel, például rakjon ki egy puzzle-t, fejtse rejtvényt, nézzen tévét.

### **Önjutalmazás**

A jutalmakat legtöbbször a diák a tanároktól és a szülőktől várja, azonban ezek a megerősítések nem mindig megfelelő mértékűek, vagy intenzitásuk gyenge, vagy egyszerűen nem is feltétlenül van rá látása a kívülállónak a feladatmegoldás minden apró fázisára, azokra a részletekre, amelyek nagyobb energiabefektetést igényeltek a diáktól, mint amit a felnőttek gondoltak. Ezért is érdemes tudatosan használni az önmegerősítést, önjutalmazást. Tűzzön ki a diák maga elé kisebb célokat, részfeladatokat, és ha azt adott időre és minőségben teljesíti, ismerje el saját munkáját. Ennek számos módja lehetséges: megvesz egy apróságot magának, kirakatokat nézeget, időt szán egy kedvtelésre, vagy egyszerűen megveregeti a saját vállát, vagy megfogalmazhat dicsérő mondatokat önmaga felé (pl. ügyes voltál, kibírtad, sikerült, büszke vagyok magamra, és ezeket meg is oszthatjuk a környezetünkkel).

### **Szerezzünk intenzív élményeket**

A fiatalok hallgathatnak hangos zenét, karaoke-délután rendezhetnek, futhatnak, parodizálhatnak szituációkat stb.

### **Önmegnyugtatás, az érzékszervek megnyugtatása**

Törekedhet rá a fiatal, hogy saját önmegnyugtató stratégiákat dolgozzon ki, és erre az érzékszervek megnyugtatása kiváló lehetőség. A látás megnyugtatására remek lehetőség egy íróasztal vagy szobasarok esztétikus elrendezése, tájképek nézegetése, a természet megfigyelése. A hallást különböző stílusú zenével, a természet hangjaival, énekléssel, dúdolással, hangszer kipróbálásával nyugtathatja meg. A szaglásra koncentrálva testápoló, parfüm használata, fűszerek rendezgetése, légrfrissítő, füstölő lehet hatásos, vagy finom illatú sütemény sütése. Az ízlelést finom étellel, itallal, édességgel kényeztethetjük, különleges fagyó, rágó kipróbálása jöhet szóba. A tapintás élményére a koncentráció is megnyugvást eredményez. Erre lehetőség egy fürdő, kényelmes fotel, ruha, háziállat simogatása, ölelés.

### **Bátorítsuk magunkat nyelvi fordulatokkal**

Kidolgozhat a diák nyelvi formulákat a pedagógus segítségével, amit felhasználhat a későbbiekben önmaga biztatására, amit akár hangosan, akár csak magában ismételtethet, de akár leírhatja, és jól látható helyre kiragaszthatja. Ismételtetheti, hogy „Meg tudom csinálni”, „Megteszem, ami tőlem telik”, „Kibírom”, „Nemsokára vége lesz”, illetve találjunk ki egyedi, saját biztató szavakat.

### **Egyszerre egy dolgot csinálni**

A diák tanulja meg, hogy ne kapkodjon a tevékenységek között. Ha nem muszáj, ne párhuzamos cselekvéseket végezzen. Tanítsuk meg neki arra összpontosítani a figyelmét, amit éppen csinál, és az azt kísérő testi folyamatokat, érzéseket megfigyelni. Élje át minél intenzívebben azt a pillanatot, amelyben van, és ne engedje betolakodni zavaró gondolatait.

### **Kapcsolódunk ki, pihenünk**

Megbeszélhetjük a diákkal, hogy mikor van annak az ideje, hogy a passzív pihenésre is szánjon elegendő figyelmet, amikor megterhelőnek érzi a jelenlegi helyzetét. Bújjon ágyba 20 percre, utazzon el 1-2 napra a nagyszülőkhöz, kapcsolja ki a telefont egy időre, tartson szünetet a tanulásban.

## **III.2. Negatív megküzdési stratégiák**

Előfordulhat átmeneti vagy tartós jelleggel olyan helyzet, amelyben a diák nem képes pozitív stratégiát érvényesíteni a nehézségeivel való megküzdésben, és negatív megküzdési stratégiához folyamodik. A pedagógusnak fontos szerepe lehet abban, hogy ezt a problémát korai fázisban észrevegye, és megfelelően értelmezze. Például adódhat olyan élethelyzet a tehetséges diák életében, hogy családi konfliktusokat él meg, és közben gyakran vesz részt teljesítményhelyzetekben is. És ennek a diáknak a szórakozási formáira egyre jellemzőbb lesz a túlzott alkoholfogyasztás agresszív megnyilvánulások kíséretében. Ekkor gondolhatunk a helyzettel való megbirkózás kudarcára, és a fiatal professzionális segítőtőhöz irányíthatjuk, aki megerősíti, fejleszti a pozitív megküzdési stratégiáit, illetve szocializált formában a negatív impulzusai is felszínre kerülhetnek. A negatív megküzdési stratégiák legjellemzőbb formái a következők (Stauder 2007):

### **Önkárosító magatartásformák**

Átmenetileg feszültségcsökkentő hatásuk lehet, de a probléma kezelésében semmiképpen nem tekinthetjük adaptívoknak. Ezek közé tartozik például a drog, alkohol, gyógyszerek, öngyilkossági kísérletek. Ezen magatartásformák megjelenésének és a további negatív stratégiáknak köze lehet a tehetségesek kiegészéséhez is, melyről a fejezet későbbi részében térünk ki.

### **Agresszió**

Amennyiben sokáig van a diák kitéve megterhelő helyzetnek, vagy éppen az ellenkezője hirtelen érte, és nem tud hatékony megküzdési módhoz nyúlni, ag-

resszívává válhat. Az agressziót irányíthatja mások felé és önmaga felé is, mindkettő lehet fizikai és verbális is.

### **Szorongás, depresszió**

Abban az esetben, mikor az egyén hosszú ideig passzív, nem választ hatékony megküzdési stratégiát, és feszültsége tartósan fennáll: szorongóvá, majd depresszióssá is válhat. Ezen állapot kialakulásához és fennmaradásához hozzájárul a folyamatos rágódás a problémán, az önsajnálát, a negatívabbá váló önkép és világtkép, mások kedvezőtlenebb megítélése, a tehetetlenség érzése, az önbüntető gondolatok és tettek. Tehetségesek is hajlamosak lehetnek szorongásra és depresszióra, főként ha számításba vesszük a túlérzékenységüket vagy az önértékelési bizonytalanságaikat.

#### **III.2.1. Elhárító mechanizmusok**

Amikor a szorongás nagyon megterhelő a psziché számára, védekezni kényszerülünk azzal a céllal, hogy az aktuális erős feszültségtől, negatív érzelmeinktől megszabaduljunk. A védekezésre pszichés eszközöket használunk, melyeket elhárító/védekező mechanizmusoknak nevezünk. Ezekkel eltorzítjuk a valóságot, hogy aktuálisan könnyebben túlélhető legyen az énünket, világtképünket fenyegető helyzet. Ezek tudattalanul működnek, az egyén nem tudatos úton használja őket. Átmenetileg mindnyájan használjuk, károsá akkor válik, ha állandósul a megküzdésben. A legfontosabbak röviden a következők (Atkinson és mt sai 1997; Carver–Scheirer 1998):

#### **Elfojtás**

Ezzel a mechanizmussal a szorongást keltő, fájdalmas vagy félelmetes dolgot távol tartjuk a tudatosan hozzáférhető emlékeinktől, a tudattalanba számúzzuk. Megnyilvánulási formája lehet, hogy elfelejtjük a kínos emléket, vagy nem vesszünk észre nyilvánvaló dolgokat, mert nem tudnánk megbirkózni a kellemetlen élménnyel, amit a szembesülés okozna. Az elfojtott impulzus azonban utat tör magának áttételes formában. Például elfojtja a diák a tanára iránti haragját, aki-ről azt gondolja, hogy nem jutalmazza megfelelő mértékben a teljesítményét, de konfliktusba keveredik a sportedzőjével, aki egy apró pontatlanságra hívja fel a figyelmét.

#### **Tagadás**

Egy bekövetkező eseménynek, vagy egy fennálló állapotnak a teljes elutasítása, figyelmen kívül hagyása. Az különbözteti meg az elfojtástól, hogy az elfojtás ese-

tén a személynek saját magából kiinduló impulzusokat kell elhárítania, míg a tagadást a külső fenyegetéssel szemben használjuk. Például nem veszünk tudomást gyermekünk deviáns viselkedéséről többszöri figyelmeztető jel ellenére sem (pl. szökés, hazudozás). A kritikára is gyakran reagálunk tagadással.

### **Projekció**

Projekció során az egyén úgy védekezik a szorongása ellen, hogy másra vetíti. Nemkívánatos tulajdonságainkat, amit nem szívesen vallanánk be magunknak, eltúlzott formában másoknak tulajdonítunk. Például amikor számunkra fontos személyre haragszunk, vagy akivel szemben ezt nem engedhetjük meg magunknak, úgy fordítjuk át a folyamatot, hogy „Ő haragszik Rám” és nem én rá, és így teret engedhetünk negatív érzéseinknek lelkiismeret-furdalás nélkül. Lehetővé teszi ez a mechanizmus azt is, hogy tiltott impulzusainkat kiéljük egy védekezésnek betudható formában. Például egy diák irigy a társa tudására és sikereire, de a másikat látja annak, és ezért már könnyen meggyőzi magát, hogy nyugodtan haragudhat rá, és illetheti lelkicsinyló megjegyzésekkel.

### **Reakcióképzés**

A reakcióképzés lényege, hogy a szorongáskeltő impulzust az egyén a tudatban az ellentettjével helyettesíti, mert elfogadhatatlan számára az eredeti érzés vagy impulzus. Például ha utálok valakit, és ezt nem tudom elfogadni, mert akkor sok egyéb tényezővel szembesülni kellene, elkezdem az illetőt borzasztóan szeretni. Úgy tudjuk a valódi érzéstől megkülönböztetni a reakcióképzést, hogy túlzó, túláradó, mesterkéltnél felnagyított érzetet kelt. Megjelenhet például párkapcsolatban, felettesi viszonyban, testvérféltékenységnél stb. Lehet ilyen a nemtörődöm, felelőtlen anya is, aki túlzottan engedékeny és nagyvonalú, hogy meggyőzze önmagát arról, hogy jó anya. Iskolai példa lehet az a szituáció, mikor a diák fél a tanárától, szorongva megy órára, de nagyon kedves és segítőkész vele szemben.

### **Racionalizáció**

Racionalizáció esetén ésszerűnek tűnő magyarázatot adunk egy valójában számunkra elfogadhatatlan okból elkövetett viselkedésre, és ezáltal csökken a szorongásunk. A racionalizáció csökkenti a cél megghiúsulása miatti csalódásunkat, és igazolja viselkedésünket. A kudarcainkat előszeretettel racionalizáljuk. Egyszerű példa a puskázás, amit azzal racionalizálunk, hogy sok a tananyag, később szólt a tanár, vagy a feleletünk közepesre sikerült, és azzal racionalizáljuk, hogy nem figyelt a tanár, nehezet kérdezett, nem volt jó kedve.

### **Fixáció és regresszió**

A fixáció a fejlődés egy adott szakaszában való megrekedést, rögződést jelenti, ahonnan valamilyen megterhelő életesemény miatt nem tudunk továbblépni. A regresszió pedig visszalépést jelent egy éretlenebb, korábbi fejlődési szintre, amelyet már egyszer meghaladtunk. Fixációról beszélünk, amikor a serdülőkorba lépő fiatal nem tud önállósodni, leválni a szüleiről, hanem fenntartja a kisgyermekes működését, amit a szülő is elfogad. Regresszióról beszélünk, amikor válás után a külön szobában alvó gyermek félelmei felerősödnek az érzelmi megterhelés hatására, és visszatér a felnőttek mellé aludni; ezzel kisgyermekesebb szintre esik vissza. Átmenetileg elfogadható, a megküzdés segítése a cél ilyen esetekben is. Regresszióval is magyarázható az a helyzet, amikor a kezdeti sikerek és kiemelkedő eredmények után a diák szembesül a második vagy harmadik stb. helyezés tényével vagy lehetőségével is, és nem tud megbirkózni ezzel a tapasztalattal, illetve eshetőséggel; inkább visszavonul a szerepléstől és a versenyhelyzettől, és szeretne átlagosan teljesítővé válni.

### **III.3. Tehetség és megküzdés. Tehetségesek preferált adaptív és maladaptív megküzdési módjai**

Preuss és Dudow (2004) megküzdési stílusuk alapján hasonlított össze tehetséges és normál képességű 5. és 6. osztályos gyermekeket. Önbeszámolós kérdőívekkel iskolai és kapcsolati stresszorokra adott reakciókat vetettek össze (pl. hogyan reagál, ha a szokásosnál gyengébb osztályzatot kap; mit csinál, ha összeveszik a barátaival). Az eredmények azt mutatták, hogy a tehetséges gyermekek gyakrabban használtak problémára irányuló megküzdést, mint a normál képességűek. Megküzdési stratégiáik típusaiban azonban nem volt különbség.

Serdülők megküzdési módjait tanulmányozta Seiffge-Krenke (1989), aki három csoportot különített el a technikák alapján. Az első kettőt – a belső megküzdést és a cselekvő megküzdést – a problémára irányuló megküzdéssel lehet azonosítani. A belső megküzdés a gondolati megoldáskeresést jelenti, a cselekvő megküzdés pedig az aktív, tevéleges változtatásokat, amik közelebb visznek a probléma megoldásához. A harmadik megküzdési technikát elzárkózásnak nevezte, ez olyan védekezési mód, mint a tagadás és az elfojtás, amikor a diák nem is néz szembe a stresszel. Seiffge-Krenke eredményei azt mutatják, hogy a sikeres serdülőknél a problémaorientált megküzdések a jellemzőek (pl. információgyűjtés, támaszkeresés, erőfeszítések megtétele a probléma megoldására). Az elzárkózó, elkerülő technikák (pl. csodavárás, kivonulás a helyzetből) azoknál a gyermekeknél és serdülőknél gyakoriak, akiknek alacsony az önértékelésük, kedvezőtlen a társas helyzetük, nincs megfelelő társas támogatottságuk, illetve akik pszichés problémákkal küzdenek.

Cross, Coleman és Steward (1993) kutatása a tehetséges serdülőket érintő stigmatizáció kapcsán említi a megküzdési módok fontosságát középiskolai közegben. Több mint ezer tehetséges diákkal kérdőívet töltettek ki, melyben a tehetségükre irányuló észlelésüket és tapasztalataikat gyűjtötték össze. Az eredményeket elemezve megfogalmazták, hogy a tehetségesek normális társas interakciókra vágnak, azonban azt észlelik, hogy környezetük megkülönböztetve viszonyul hozzájuk, mikor tudomást szereznek a tehetségükről. Továbbá az eredmények rámutattak arra is, hogy a tehetséges diákok képesek hatást gyakorolni másokra a róluk kialakult információk manipulálásával, a megküzdési stratégiáik segítségével. Ezek az eredmények a pszichoszociális fejlődésükhöz is adalékként szolgálhatnak.

Shaunnessy és Suldo (2010) felsőoktatási intézménybe készülõ, felkészítõ programokban részt vevõ középiskolásokat vizsgáltak, az új stresszorokkal való megküzdésükkel kapcsolatosan. A vizsgálathoz önbeszámoló kérdõíveket és fókuszcsoportokat használtak, hogy egyedi megküzdési módokat is rögzíthesse- nek. A stressz mértékében nem azonosítottak különbséget az intellektuálisan tehetséges és az átlagos fiatalok között. A két csoport hasonlóan küzd meg az iskolával, egyaránt használják a pozitív átkeretezést, az idő- és feladatmenedzselést, a feladatok elkerülését (sporttal, játékkal), és a társas támogatás keresését. A különbözõség a két csoport között az indulatkezelésben, a humor használatában és a problémamegoldó stratégiákban volt. Érdekes eredmény, hogy a tehetségeseknél erõtéljes dühöt, haragot és agressziót is találtak stresszhelyzetben (pl. másokat hibáztattak, kiabáltak másokra, szarkasztikus megjegyzéseket tettek). Ez magasabb érték volt, mint az átlagos diákoknál, azonban nem volt szignifikáns a különbözõség.

A szerzõk arra a következtetésre jutottak, hogy az indulatkezelési nehézségeket az életkori sajátosságok is színezik, mivel a serdülõkorban az indulati élet te- lített, a kontrollmechanizmusok még nem stabilak, és a tehetségesek életében a stresszorok halmozottabban lehetnek jelen, mint egy átlagos serdülõnél. Ez az eredmény arra is felhívja a figyelmet, hogy az érzelem- és indulatkezelés érintett terület a tehetségeseknél is. További eredmény, hogy a tehetséges serdülõk gyak- rabban használták a következõ módszereket a megküzdésben: részt vettek olyan tevékenységekben, amelyek nem függtek össze a stresszorról; tudatos lépéseket tettek az irányba, hogy a stresszor hatását enyhítsék; energiáikat a sikeres cselek- vésre használták, keményebben dolgoztak, mint társaik, hogy befejezzék a fel- adatot, nehogy befejezetlen feladatok tornyosuljanak a fejük fölött; gyakrabban fordultak a tanáraikhoz, hogy újra megbeszéljék a határidõket, elvárásokat, fel- adatok elosztását, mikor ezeket stresszforrásként észlelték; kiemelkedett náluk a humor mint megküzdési eszköz.

A nem adaptív, elkerülő megküzdési stratégiák közül a tehetségesekre nem jellemző a késlekedés és a halogatás. Nem rágódnak a problémákon cselekvés nélkül, nem menekülnek alvásba, és nem állnak meg a pusztán ventillálásnál problémáik kezelésében. A nem problémaorientált megoldások közül a relaxálást, a pihenést gyakrabban használják a tehetségesek, mint átlagos osztálytársaik (pl.: ezek alatt értjük a zenehallgatást, meditációt).

Cross és Swiatek (2009) kérdőíves módszerrel 300 tehetséges fiatal megküzdési képességeit vizsgálta a felsőoktatási intézményben eltöltött 2 évük alatt. A következő területeken találtak szignifikáns eltéréseket a felsőoktatásba kerüléskor és két év múlva: a tehetséges fiatal kezdetben tagadta és elutasította a tehetségét, egy év után már nem voltak ilyen erősek a mutatók; a társas interakciókban mutatkoztak pozitív változások; a társak általi elfogadás növekedett a felsőoktatásban töltött egy év után. A tanulmány azt hangsúlyozza, hogy az oktatási intézmények egy komplex hatásmechanizmuson keresztül módosítják a megküzdési képességeket, mivel egy új alkalmazkodásra készítő környezetet teremtenek, és szerteágazó kapcsolatrendszert biztosítanak.



## IV. A TEHETSÉGESEKRE JELLEMZŐ SPECIFIKUS MEGKÜZDÉST IGÉNYLŐ HELYZETEK

### IV.1. Személyiségtényezők, személyiségbeli különbségek hatása a megküzdésre

A tehetségesek személyisége, illetve ahogyan ezt észleli a környezetük, gyakran félreértés, konfliktus forrása lehet, ezért igyekszünk a bennük zajló folyamatok megértését segíteni egy jól áttekinthető felosztással. A tehetségesek személyiségbeli különbségeinek megragadására jól használható Betts és Neihart (1988, 2010) modellje, mivel érzékletesen csoportosítja azokat a jegyeket, amelyek mentén a külső szemlélő, a társak vagy pedagógusok észlelik őket, és a szerzőpáros javaslatokat is tesz támogatásuk módjaira a családi környezetben és az iskolában. Ezeket a típusokat a megküzdési módjaik mentén is elemezhetjük. Betts és Neihart tipológiája a következő módon foglalható össze:

#### Sikeres tehetséges

*Érzései, attitűdjei:* Pozitív tanulással kapcsolatos énképe van, önkritikus, az osztályzatok miatt tanul, külső motivációi vannak, fél a hibázástól, dependens, bizonytalan a jövőjével kapcsolatosan, elismerésre vágyik.

*Viselkedése:* Teljesíteni szeret, keresi a tanárok megerősítését, kerüli a kockázatot, kiszámítható tevékenységekbe kezd, jó tanuló, konformista, elfogadó, alkalmazkodó, az ismeretek felhasználója.

*Szükségei, amiben támogatást igényel:* Kockázatvállalóbbá nevelni, kreativitásfejlesztés, önismeret, kihívások vállalása, függetlenség, önálló választások, a kihívással való megküzdés képessége, a komfortzónájából kimozdító aktivitások, mentorálás, barátokkal szabadidő szervezése, önálló tanulási technikák fejlesztése.

*Tipp az azonosításához:* Tanulmányi jegyek, sztenderdizált tesztek, IQ-tesztek, tanárok, szülők, társak ajánlása.

*Megküzdési módjaiban* hasznos az alkalmazkodást és visszahúzódot csökkenteni, és az önálló, problémacentrikus megküzdési módokat érdemes erősíteni nála.

*A környezet reakciói:* A sikeres tehetségeseket kedvelik a tanárok, csodálják a társaik, és a szülőikkel is jó viszonyt ápolnak ezek a fiatalok. Általában környezetük túlértékeli a képességeiket, és hisznek abban, hogy önállóan is jól fognak boldogulni a jövőben. Esetenként pont ezért biztosítanak számukra kevés támogatást, mert problémamentesnek érzékelik őket.

### **Kreatív tehetséges**

*Érzései, attitűdjei:* Kiemelkedően kreatív, unatkozik konform helyzetekben, gyakran frusztrált, változó az önértékelése, türelmetlen, védekező, szenzitív, a társas viselkedésben bizonytalan, erős késztetés, hogy belső meggyőződését kövesse, jól tolerálja a kétértelműséget, magas energiaszint jellemzi, pszichológiailag sérülékeny.

*Viselkedése:* Impulzív, megkérdőjelezi a szabályokat, érzelmileg labilis, alacsony önkontroll, kreatív megnyilvánulások, őszinte és egyenes, kitartó az érdeklődési területén, kitart a meggyőződései mellett, a társakkal lehetnek konfliktusai.

*Szükségei, amiben támogatást igényel:* Segíteni, hogy jobban tudjon kapcsolódni másokhoz, tapintatosabb legyen, rugalmasabban kezelje a helyzeteket, önértékelése növekedjen, önkontrollja javuljon, interperszonális készségek fejlesztése, megküzdési módok javítása, respektálni a sikereit, tolerálni a másságát, modellként viselkedni a számára bizonytalan szerepekben, megerősíteni az erősségeiben, elfogadni újszerű gondolkodásmódját, olyan tanárhoz irányítani, aki képes elfogadni, nyílt, tiszta kommunikációt alkalmazni felé, biztosítani érzelmeinek meghallgatását, direkt segítség, instrukciók a társas kapcsolatok alakításában, önérvényesítés megtanítása.

*Tipppek az azonosításához:* Ne a teljesítményt mérjük, hanem a kreativitást objektív eszközökkel.

*A megküzdési módjai* komplexen fejlesztésre szorulhatnak, jól működhetnek náluk a képzeleti technikák. Az érzelmi megküzdési módok gyakran túlsúlyban vannak, és szélsőségesek lehetnek akkor is, ha ezeket kifejezik (pl. érzelmi indítatású megnyilvánulások), és akkor is, ha visszahúzódnak (pl. begubózik, elvonul).

*A környezet reakciói:* A kreatív tehetségeseket nem kedvelik a pedagógusok, lázadónak látják, akikkel harcolniuk kell, és fegyelmezési gondokat élnek meg velük. A társaik szórakoztatónak találják őket, de nem aposztrofálják tehetséges-

nek ezeket a csoporttársaikat, alulbecsülik a sikereiket, szeretnék, ha beilleszkednének a többség közé.

### **Rejtőzködő tehetséges**

*Érzései, attitűdjei:* Vágyik a társas közegbe való beilleszkedésre, bizonytalan, gyakran kényszerítve érzi magát, konfliktusos, büntudatot érez, bizonytalan az érzéseiben, csökkentértékűség-érzése van, ambivalens a teljesítménnyel kapcsolatban.

*Viselkedése:* Elutasítja, tagadja, értéktelennek gondolja a tehetséget, egyik csoporttól a másik csoporthoz csapódik, nem kapcsolódik a tanárokhoz, az osztályhoz sem, bizonytalanul fogadja az irányítást.

*Szükségletei, amiben támogatást igényel:* Szabadságot biztosítani a döntéseiben, nyílttá tenni a konfliktusokat, támogatni a képességeiben, tehetséges társak felé terelni, önismeret növelése, modelleket nyújtani számára, akiket el tud fogadni, indirekt irányítás.

*Tipppek az azonosításához:* Interjú, nonverbális IQ, demonstráció, kreativitásmérés.

*Megküzdési módjai* között gyakori az öndestrukció valamilyen formája, nehézség esetén önmaga ellen fordíthatja agresszív impulzusait. Megküzdés esetén az érzelmek kifejezésének és kontrolljának megtanulása fontos lépés.

*A környezet reakciói:* A rejtőzködő tehetséges egy kis csoport vezetője is lehet, vagy teljesen észrevétlen marad. Gyakran csendesek, félénkek, kockázatkerülők, alárendelődőek. Nagyon különböző módon nyilvánulhatnak meg társas helyzetben.

### **Veszélyeztetett tehetséges**

*Érzései, attitűdjei:* Neheztelő, dühös, gyakran lehangolt, vakmerő, manipulatív, védekező, alacsony önismerettel rendelkezik, irreális elvárásai vannak, kevésbé elfogadóak vele szemben is a többiek.

*Viselkedése:* Ellenáll a tekintélynek, nem motiválják a tanári megerősítések, anti-szociális csoportok felé sodródhat, fegyelmezetlenséget okoz, kockázatkereső,

alacsony iskolai teljesítményt mutat, kritikus magával és másokkal, elzárkózó, a számára értékes kapcsolatokért esetleg dolgozik.

*Szükségei, amiben támogatást igényel:* Biztonságot, kereteket igényel, egyénre szabott támogatást, alternatív lehetőségeket, iránymutatást, rövid távú célokat, kezdeti gyakori megerősítést; családi konzultációra is szükség lehet, vegyék számításba az érveit, csökkentsék a büntetést, kommunikálják, hogy bíznak a képességeiben, nem hagyományos tanulásmódszertanra van szüksége, az iskolai előmenetelében segítségnyújtás, tanácsadás, kapcsolattartás az iskola és a család között.

*Tipppek az azonosításához:* Egyéni IQ-mérés, teljesítménytesztek, interjú, non-verbális intelligenciamérés.

*Megküzdési módjaiban* is megjelenhetnek az inadekvát reakciók, a helyzethez nem illeszthető viselkedések. Ezeknél a fiataloknál segíthet egyszerű, problémamegoldást célzó algoritmusok megismertetése, amelyek mentén a reális helyzetmegoldás felé terelhetjük őket.

*A környezet reakciói:* A veszélyeztetett tehetségesekre olykor dühösek a felnőttek, tarthatnak tőlük, aggódhatnak a sorsukért, úgy érezhetik, nincs elég eszközük, hogy segítsenek nekik. Felelőtlennek, lázadónak, nehezen kezelhetőnek tűnnek, a társaik is elítélően nyilatkozhatnak róluk.

### **Kettős címkéjű tehetséges**

Kettős címkéjű tehetségesnek nevezzük a tanulási zavarral, fizikai és/vagy érzelmi sérüléssel, zavarral küzdő tehetséges gyermekeket.

*Érzései, attitűdjei:* Frusztrált, alacsony a tanulással kapcsolatos énképe, hangulat-ingadozások, nem érzi magát sikeresnek, nem tudja, melyik csoporthoz tartozik, gyámoltalan.

*Viselkedése:* Könnyen teremt kontaktust, gyakran fiatalabb gyermek benyomását kelti társas és érzelmi működésében, átlagos vagy az alatti teljesítményt is nyújthat, zavaró, feladatot visszautasító is lehet, inkonzisztens feladatvégzés jellemzi, szétszórt, lassú információfeldolgozás, szereti az újdonságot, komplexitást, nem biztos, hogy a tehetségesekhez könnyen tud kapcsolódni, viselkedési problémái lehetnek.

*Szükségei, amiben támogatást igényel:* Erősségeire koncentrálni, képességfejlesztés, az erősségeit fejlesztő környezetet megteremteni, erősségeiben kihívást jelentő feladatok, megküzdési stratégiák tanítása, kitartást fejleszteni, önérvényesítés fejlesztése, reális célok kitűzése, direkt instrukciók az önkontrollműködések kialakításához.

*Tipppek az azonosításához:* Az osztálytermi globális működését mérni, teljesítménytesztek, a teljesítmény folyamatos megfigyelése, felismerni a teljesítménycsökkenés mintázatát, semmiképpen sem az IQ-tesztek szórását vegyük figyelembe a kiválasztásnál.

Az ebbe a csoportba sorolható gyermekek összetett helyzet előtt állnak, mivel őket érzelmi instabilitás jellemzi, alacsony az önértékelésük, a hatékony önérvényesítésben hiányosságokkal küzdenek, *megküzdési módjaik* legtöbb formája éretlen, kialakulatlan, legtöbbször elkerülők, nem motiváltak a megküzdésre.

*A környezet reakciói:* A kettős címkéjű tehetségesek gyámoltalannak tűnnek, akik sok segítségre szorulnak, nehézségeik vannak előtérben, ezt érzékeli a környezet. Gyakran nem tartják egyenrangú partnernek a társak, alárendelt viszonyba keverednek.

### **Autonóm tehetséges**

*Érzései, attitűdjei:* Magabiztos, magas az önismerete, optimista, belső motivációja van, lelkes, nem fél a hibázástól, toleráns másokkal, nem csak a teljesítményén keresztül látja önmagát, az értékeit.

*Viselkedése:* Önálló, keresi a kihívást, önirányítása magas, jó önkontrollal rendelkezik, rugalmas, a tudás létrehozója, kitart a véleménye mellett.

*Szükségei, amiben támogatást igényel:* További támogatás innovatív irányokba, segíteni a növekedésben, önmenedzselés tanítása, képességei kibontakozását segíteni, barátok különböző korosztályból, támogató környezet biztosítása, döntéshozásba bevonni, hosszú távú tervek megfogalmazásában segíteni, mentorálás, lehetőségek, választások biztosítása, a sikerrel való megküzdésben segíteni.

*Tipppek az azonosításához:* A nyújtott teljesítmény, eredmények, ajánlások, interjú, teszteredmények, díjak.

Alapvetően megfelelő *megküzdési képességekkel* rendelkeznek, ezek megerősítése, finomítása, tudatos használata lehet a velük való munka célkitűzése.

*A környezet reakciói:* Az autonóm tehetségest csodálják és elfogadják, megbízhatónak, gazdagító hatásúnak éli meg a környezete, keresik vele a kapcsolatot. A kiterjedt szociális térben is sikeres, respektálják.

## IV.2. A tehetségidentitás elfogadása, az életút kihívásai

Blackburn és Erickson (1986) szerint a tehetség kibontakozása során az életútban öt krízist lehet bejósolni, amelyek közül bármelyik bekövetkezhet a tehetséges személy életében. Ezeket a fázisokat Harmatiné (2011) is értelmezte. A szerzők szerint ezek a következők:

### *Fejlődési éretlenség*

Az első bejósolható krízis az oktatási rendszerbe kerülve a tehetséges fiúkat érintheti. Az első osztályba lépve a fiúk nagyobb fejlődési eltéréseket mutatnak olyan tényezőkben, melyek a feladatorientált környezetben hátránnyként jelennek meg. A leggyakrabban a vizuomotoros és a verbális-auditív területeken mutathatnak fejlődési lemaradást, emellett azonban aktívak, mozgékonyak, kíváncsiak, kezdeményezők, ami az elvárt iskolai viselkedéssel nem illeszthető össze. Ennek a konfliktusnak az lesz a kimenetele, hogy a fiúk érdeklődése is csökken az iskola felé, amikor tartósan korlátozásokba ütköznek, és mire éretté válnak az iskola elvárásrendszerére, már nehezen kezelhető, lassú, vagy akár hiperaktív címkével kezelik őket. Ebből az következik, hogy a tanulással kapcsolatos önértékelésük alacsony lesz, és kreatív energiáikat nemkívánatos, destruktív tevékenységek irányába vezetik el.

### *Alulteljesítés mint tanult viselkedés*

A második bejósolható krízis mindkét nemet egyaránt érintheti a 4. és 5. osztály környékén. Már korai tanulmányok is közölték, hogy az intelligenciatesztek felső 5%-ában teljesítők csoportjába tartozó gyermekek fele nem a képességeiknek megfelelően teljesít az iskolában (Gallagher 1975).

Az okokat számba véve, az egyik lehetséges magyarázat, hogy már egészen korán jelentkeznek a személyiségbeli és társas problémák azoknál a tehetségeseknél, akikből alulteljesítők lesznek. Az alulteljesítők a sikeres tehetségesektől az önbizalom, az énkép, a teljesítményhez való viszony, a kitartás, a szeretetreméltóság, az együttműködés terén a korai években elkülönülnek (Gallagher 1975).

Az eredmények egy másik csoportja azt mutatja, hogy az alulteljesítők negatív, önpusztító attitűdökkel jellemezhetők. A személyes hatékonyság érzetének hiánya miatt a problémáikat másokra hárítják, vagy a sorsot okolják, és nem a saját megoldóképességüket fejlesztik. Azt a képet alakítják ki önmagukban,

hogyan a világ barátságtalan, és a környezetük nem fogadja el őket (Goldberg 1965).

A harmadik megközelítés szerint megjelenik a konformitás irányába ható társas nyomás, ami azt jelenti, hogy a tehetségesek alkalmazkodnak a társaikhoz. A tanárok egy része is a konvergencia gondolkodást és mechanikus, lexikális tananyag-feldolgozást részesíti előnyben. Ennek hatására a tehetséges gyermekek elrejtik a kíváncsiságukat és a kreativitásukat, ez hosszú távon apátiához és alulteljesítéshez vezet, ami a társaktól való izolációt, antiszociális viselkedést és pszichés problémákat is okozhat (Treffinger 1980).

#### *A serdülőkor: a lányok félelme a sikertől*

A serdülőkor viharos időszak minden fiatal életében, és a tehetségesek még erőteljesebben élhetik meg azt kudarcként, hogy a korábban működő racionális problémamegoldásaik most kevésbé működnek, mert minimálisan tudják a hangulati életüket vagy a testi változásaikat befolyásolni. A tehetséges lányok ekkor találkoznak olyan kulturális sztereotípiákkal, amelyek a sikerességhez kapcsolódnak. A serdülő fiúk kedvezőbb helyzetben vannak, mert ők a teljesítményükkel és a sikerre való törekvésükkel kapcsolatosan ugyanazt a megerősítést kapják, mint idáig, a serdülő lányok azonban kevesebb támogatást tapasztalhatnak. Mivel a nőiesség, családalapítás, fizikai szépség, szerénység, függőség, önzetlenség értékei közvetítődnek feléjük, ellentmondásba ütköznek, mivel ezek olyan értékek, amelyek a tehetségük kibontakozását akadályozhatják, vagy nehezen összeilleszthetők vele. Azt élhetik meg, hogy kevesebb és egyértelműen támogató visszajelzéseket kapnak, mint korábban (Blackburn–Erickson 1986).

#### *Multipotencialitás: a bőség zavara*

A negyedik bejósolható krízis a serdülőkor közepső és utolsó időszakában jelentkezik, mikor a tehetséges gyermek azt tapasztalja, hogy szerteágazó az érdeklődése, és szerencsés, mert sokféle tevékenységet képes magas szinten végrehajtani, és sikereket is elérhetne többféle területen. Összetett kérdéskörrel kerülnek szembe ezek a fiatalok, mivel ha meg szeretnének felelni minden irányba, mert attól tartanak, hogy valamit elszalasztanak, akkor elaprózzák az energiáikat. Így egyik területen sem nyújtanak maximális teljesítményt, amivel a magas önkritikájuk miatt ők sem lesznek elégedettek. Azok a tehetséges diákok pedig, akik megtanulják céltottan fókuszálni a képességeiket, és elköteleződnek, szintén átélhetnek lelki problémákat. Szorongást, bűntudatot kelthet bennük, hogy a többi területen nem fejlődnek, vagy elvesztegették a lehetőséget. Ebből a dilemmából is látszik, hogy a tehetségeseknél a pályaválasztás segítése indokolt, mivel el kell fogadniuk, hogy a multipotencialitás, a tehetségük összetett, sok-

rétű adomány, ami sokféle kérdéssel szembesíti őket (Khatena 1982; Delisle 1982).

### *Váratlan sikertelenség*

Ez a krízis az után jelentkezik, miután az előzőekben felsoroltakat sikerült több-kevesebb sikerrel megoldani. Ez a helyzet akkor alakulhat ki, ha a tehetséges fiatal az élete egy bizonyos szakaszáig csak a pozitív eredményeivel szembe-sül – jól tanul, népszerű, versenyekre jár, elismerik, kitűnik a társai közül –, azonban egy tágabb környezetbe lépve már összemérik hasonló kvalitásúakkal is, és megtapasztalhatja, hogy nem őt emelik ki. Ilyen szembesülés lehet az egyetem, a munkakeresés, a munkatársak, amikor megéli, hogy átlagosnak tartják egy csoportban, ami az énképével nem biztos, hogy egyezik. Ezek romboló, negatív tapasztalatok lehetnek azoknak, akik sosem tapasztaltak hasonlót, és nincsenek is rá felkészülve. Ezekben a helyzetekben az átlagos vagy gyengébb képességűek előnybe kerülhetnek, mert a hibázásokat megtanulták kijavítani, a kellemetlen visszajelzést könnyedebben dolgozzák fel, rugalmasabban alkalmazkodnak. Akiket ezek a tapasztalatok újszerűen érnek, nehezebben birkóznak meg vele, lassabban dolgozzák fel, és kevésbé veszik észre, hogy hogyan fordítsák a kudarccokat a hasznunkra és profitáljanak belőle (Blackburn–Erickson 1986).



## V. A TEHETSÉGESEK KIÉGÉSE

### V.1. Kiégés tünetei fiataloknál, a környezet reakciói

A kiégés egyre inkább előtérbe kerülő téma a tehetséges serdülők és fiatalok kapcsán is, mivel nem csak a felnőttek fáradhatnak el. A megküzdés sikertelensége, vagy a gyakori megküzdést igénylő helyzetek vezethetnek kiégéshez.

Találunk szakirodalmi adatokat, melyek a kiégést már egyetemistáknál igazolták (Dahlin–Runeson 2007). A korai kiégés azokat a fiatalokat fenyegeti, akik korán elköteleződtek egy-egy pálya, életút mellett, személyiségfejlődésük zárt, lehatárolt, korlátok közé szorul, ami nem biztosít elég lehetőséget a személyiség, identitás gazdagodásához. Ezeket az eredményeket orvostanhallgatóknál egyértelműen megerősítették (McCray és mtsai 2008). Szerencsére nem tömeges számban, de egyértelműen azonosítottak kiégett orvostanhallgatókat, akik mire a gyógyításra kerülnek, már nem képesek pszichés támogatást nyújtani.

Láthatjuk, hogy a kiégés a képzésben lévőköt is veszélyezteti, ezért is alkották meg a hallgatói kiégés fogalmát, mely a tanulmányokkal kapcsolatos követelmények során alakul ki, és a kimerültség állapotához vezet. Hosszú távon cinikus, távolságtartó attitűd jellemző a tanulmányokkal szemben. Ehhez társul az alkalmatlan, inkompetens diák érzése is (Hazag–Major 2008).

Solano (1987) két sztereotípiát ír le, ami sokáig tartotta magát a tehetségesekről, és még a mai napig felbukkan. Az egyik, hogy a tehetségesek koraérettsége társas sikertelenséghez vezet, a másik, hogy ez a koraérettség vezet a korai kiégéshez. Ezeket a feltételezéseket sikerült a későbbi kutatásoknak cáfolniuk. Azonban azt ő is hangsúlyozza, hogy a tehetségesek észlelése, főleg a nőké, többféle társas problémához vezethet, ami ahhoz a kérdéskörhöz kapcsolható, hogy milyen, akár egymásnak ellentmondó elvárásokat támasztanak a tehetséges nők vagy lányok felé. Ő is hangsúlyozza, hogy nem a klasszikus kontextusban, de van relevanciája a kiégés vizsgálatának.

A tehetségesek is különböző módon reagálhatnak ugyanarra a stresszhelyzetre, van, akit jobban érint egy-egy esemény, másokat kevésbé. A stresszre adott válasz módjában és mértékében is különbözhet. Azonban vannak olyan jelzések, amelyekből az következik, hogy a stressz már kiégéssel fenyegeti a fiatalokat.

A következő lista a kiégés legszembetűnőbb és legjellegzetesebb tüneteit tartalmazza (Kaplan 1990):

- A diákon kevésbé látszik öröm és kellemes izgatottság az iskolai aktivitások hatására; negatív beállítódás alakul ki, cinikus a munka, a tanárok, a társak, a szülők és az egész iskolai és teljesítménycentrikus szituáció irányában.

- A diák a legtöbb iskolai feladathoz egykedvűen vagy nehezteléssel viszonyul.
- A diák az unalom jeleit mutatja.
- A diák álmatlanságtól szenved, vagy problémái vannak az elalvással, esetleg időszakos éjszakai felébredések jellemzik.
- A diák túlreagálja a felé irányuló normális kapcsolati viszonyulásokat vagy eseményeket.
- A diák nagyfokú kimerültséget, extrém fáradtságot, alacsony energiaszintet tapasztal magán.
- Az idegesség, szorongás tüneteit mutatja: akarattalan izommozgások vagy hangadások (tic: lehet vállmelés, szemhunyorgatás, szipogás, torokköszörülés), dadogás, hadarás.
- A diák a fizikai gyengeség, diszkomfort jeleit mutatja, heti vagy napi rendszerességgel hasfájásra, fejfájásra stb. panaszkodik.
- A diák gyakran beteg.
- A diák nagyfokú dependenciát, támaszigényt mutat, folyamatos megerősítésre van szüksége.
- A diákot figyelemfelkeltő viselkedés jellemzi, mint például az agresszivitás, vagy acting-out (impulzív cselekvéssel old meg problémákat).
- A diák úgy érzi csapdába került, vagy azt éli meg, hogy nem tudja az érzéseit kontrollálni.
- A diák képtelen döntéseket hozni.
- A diák reménytelennek látja a közeljövőt, és elveszítette a humorérzékét.
- A diák fizikai, érzelmi és mentális kimerültséget érez olyan tevékenységek során, amelyek korábban örömet okoztak számára.

Legyen a pedagógus körültekintő, és mérlegeljen, mert előfordul, hogy félreértelmezhetőek a kiégés jelzései. Gyakran megesik, hogy a diák kiégését lustasággal, hanyagsággal, a tanár elleni tiszteletlenséggel magyarázzuk. Ezekből az esetekből konfliktus is keletkezhet a tanár és a diák között, és ez az állapot a viszonyuk megromlásához is vezethet. Az érzelmileg kimerült gyermek vagy serdülő elleneségesen reagálhat viselkedése minősítésére, a vele való elégedetlenségre. Mindenképpen érdemes a kiégést is számba venni a lehetőségek között, ha a pedagógus azt tapasztalja, hogy a jól teljesítő, lelkes és terhelhető tanítványa tartósan és markánsan mutat néhányat a felsorolt tünetek közül.

## V.2. A kiegészés megelőzésének és kezelésének szervezeti szintű lehetőségei

A kiegészés megelőzése és kezelése a szervezet és az egyén szintjén is lehetséges. Jelen esetben az iskola struktúrája, működésének szabályszerűségei jelentik a szervezeti szintet. Ez elsősorban a pedagógusokra van hatással, de áttételesen a diákokat is érintheti. Rájuk is hatnak az egész intézmény működési elvei, még ha nem is érzékelik markánsan, illetve a pedagógusokon keresztül számukra is konkrétabbá válhat. Nézzük a szervezeti lehetőségeket, melyektől pozitív változást várhatunk:

- Munkakör változatosságának javítása.
- Munkakörnyezet javítása.
- Hatékony visszajelzés és vezetői attitűdök.
- Megfelelő, akadálytalan információáramlás.
- Munkaköri közösségek tudatos formálása, tréningek.
- Csapatépítés.
- Esetmegbeszélések.
- Feladatok rotálása.
- Közös feladatok, együttműködés erősítése.

## V.3. A kiegészés megelőzésének és kezelésének egyéni szintű lehetőségei

A kiegészés megelőzésének és kezelésének egyéni szintje közvetlenül érinti a diákokat. A következő megfontolások bátorításával és érvényesítésével preventív munkát végezhetünk, és eredményesebbek lehetünk ezekkel az intervenciókkal a kiegészés kezelésénél is:

- *Tanulás, önfejlesztés.* A diákot motiválja a pedagógus az érdeklődésével kapcsolatos dolgok önálló felkutatására, információszerzésre, legyen ez akár a tanulmányokhoz köthető, akár aktuális személyes hobbi vagy kíváncsiság valami iránt.
- *Önismeret növelése.* Javasolhat vagy szervezhet a pedagógus olyan csoportokat, foglalkozásokat iskolán belül és kívül is a diákok számára, melyek az önismeretet mélyítik. Lényeges, hogy a tehetséges gyermeknek ne csak az intellektuális szférájával törődjünk, hanem ugyanolyan mértékű fejlődési lehetőséget kaphasson a személyiségét érintő területeken is.

- *Többoldalúság.* Ne hagyja a pedagógus, hogy a tehetséges diák csak egy területre szűküljön be, mivel ebben elég nagy kockázat is van. Folyamatosan próbálja motiválni, és érdeklődjön számára érdekes egyéb területekről.
- *Siker keresése, életstílus módosítása.* Bátorítsa arra, hogy tudatosan keresse azokat az alkalmakat és helyzeteket, ahol erősségeit megmutathatja, és pozitív visszajelzéseket kaphat.
- *Önmegvalósításra való törekvés.* Segítse a pedagógus abban a tehetséges diákat, hogy olyanná váljon, amilyenné szeretne, ne pedig külső elvárásoknak feleljen meg.
- *A személyiség rugalmasságának megőrzése.* Találjon a pedagógus olyan feladatokat, teremtsen olyan helyzeteket, melyek rugalmas gondolkodást és viselkedést igényelnek a diáktól. Adjon teret a spontán megnyilvánulásoknak is.
- *Társas és családi támogatórendszer erősítése.* Ne feledkezzen meg a pedagógus arról, hogy a tehetséges diák nem feltétlenül találja meg könnyen a kapcsolódási pontokat a környezetével, és nehezebben illeszkedhet be egy-egy közösségbe. Amennyiben szükséges, legyen ebben a segítségére.
- *Humorérzék és kreativitás megtartása.* A lelki egészség fontos mutatója a humorérzék és a kreatív megnyilvánulások megléte. Ezekben, amennyiben senkire nézve nem sértő és a helyzet megengedi, ne korlátozza környezetete a fiataalt.

## VI. A TEHETSÉGES GYERMEKNÉL BÁTORÍTÁSRA SZORULÓ MEGKÜZDÉSI KÉPESSÉGEK

Az alábbiakban olyan lehetőségekről tájékoztatjuk a pedagógusokat, melyek nem igényelnek hosszas előkészületeket, attitűdformálóak, és a diákban lévő erőforrások kiaknázását célozzák. Továbbá könnyen beépíthetők a diákokkal való mindennapi kommunikációba és a tanórák menetébe.

### VI.1. A tanár–diák interakciójában megjelenő lehetőségek a megküzdés segítésére

A következőkben felhívjuk a figyelmet néhány olyan helyzetre, amelyek jellemzően problémák forrásává is válhatnak a tehetséges gyermekek iskolai életében, azonban részben kiküszöbölhetők, amennyiben a pedagógusok megfelelő helyzetértelmezéssel viszonyulnak hozzájuk. Ezek vonatkozhatnak a diákok egyéni helyzetmegoldásaira, a tanórán kívüli nehézségeikre és az órai viselkedésükre is.

#### VI.1.1. A perzisztencia képességének megerősítése

Megfigyelhető, hogy néhány tehetséges gyermek könnyen elbizonytalanítható, szeretne mindenkinek megfelelni. Ebből adódóan gyakran túlvállalják magukat, sokféle feladatot, pluszmunkát, szívességet megtesznek, mivel nem szeretnék sem a pedagógusaiknak, sem a társaiknak a jóindulatát elveszíteni. Őket leggyakrabban a teljesítményük, vállalásaik alapján erősítik meg, ezért nehezen mondanak le ezekről a jutalmakról. Azonban megfigyelhető jelenség, hogy egy idő után számukra is terhessé válnak ezek a szerepek, csak nem tudják ezt megfelelő formában kifejezésre juttatni.

A perzisztencia (türelmes állhatatosság) olyan kognitív képesség, amikor az egyén kitart eredeti szándéka mellett, többször megismétli, amit szeretne, és közben nyugodt, higgadt tud maradni. Nem mutat dühöt, felháborodást a másik ellenérvei hatására sem, kiáll a véleménye mellett. Ennek gyakorlásával a diák megerősödik abban, hogy nem tudják eltéríteni az elhatározásától, és megtanul megküzdni az ellenérvekkel és kritikákkal. Tanítsuk meg a diákot arra, amennyiben valamit szeretne visszautasítani, akkor ki kell tartania, és a meglévő érveit újra és újra elmondani, emlékeztetni rá a másikat, hogy miért ez a döntése. Általános hiba, hogy védekező válaszba kezdünk, ha valamit szeretnénk visszautasítani, de a másik fél gyözköd. Erre nincs szükség, ha az érveinket megfelelően képviseljük, elvárhatjuk, hogy a másik elfogadja. Ellen kell tudnunk állni a másik meggyőző kommunikációjának anélkül, hogy ez kellemetlen érzéseket vagy szorongást okozna. Jogunk van a véleményünkhöz és a szándékunkhoz

(Perczel–Tringer 1994). Megemlítjük azonban, hogy egy-egy szituációban, amikor a perzisztencia merevséggel párosul, már nem lesz adaptív a viselkedés, tehát vannak olyan helyzetek, amikor a visszavonulás és ennek felismerése a hatékony reakció.

### **VI.1.2. Késleltetés**

A stressz forrásának átmeneti megszüntetése lehetséges a stresszortól való eltávolodással egy meghatározott időre. Időlegesen kiiktathatjuk a feszültséget okozó tényezőket. Már az is segíthet önmagában, ha a folyamatos stresszt megszüntetjük. Mivel a tehetséges gyermek sokféle feladatban érintett, szüksége lehet olyan időszakra, mikor egyszerűen csak kiiktatjuk a stresszorokat. Például közös megbeszélés zárulhat azzal, hogy a tehetséges gyermek a következő félévben csökkenti a versenyek számát, vagy pár hétig nem látogat egy szakkört. Ígéretes lenne, ha a diák felismerné magán az átmeneti megterhelés jeleit, és jelezné a környezetének, hogy mikor van szüksége időszakos pihenőre (Kaplan 1990).

### **VI.1.3. A strukturálatlan, üres időszzakkal való megbirkózás**

A tanítási szünetek, a lyukasórák, szabadabb, kötetlenebb délutáni programok bizonyos típusú tehetséges gyermekek számára nehezen kezelhető helyzetekké válhatnak. Mivel ezekben az esetekben a szociális készségeikre, a kezdeményezésükre van szükség, amelyek sokszor az intellektuális képességeik alatt vannak, a többi gyermek számára gondtalan időtöltések számukra feszültséggel telítődnek (Garland–Zigler 1999).

Érdeemes strukturálni a megküzdési lehetőségeket, amivel áthidalhatók ezek a helyzetek. Hasznosnak ítéljük, ha összeírjuk a diákkal azokat a témákat, amivel egy laza beszélgetést indítani lehet. Jó kiindulópont, ha van 5-6 téma, amivel a társakhoz lehet közeledni. A másik fontos tényező: sorra venni azokat a társakat, akik felé közeledhetnek a kevésbé szociális tehetségesek, akik nyitottak a velük való kapcsolatra. Legvégső esetben azt is mérlegelhetjük, hogy társas kapcsolatok híján mi egyébbel tölthetjük el az üres időt. A felsoroltak olyan támpontok lehetnek, amelyekkel sikerül visszanyerniük a kontrollt a fenyegető, bizonytalan helyzet felett, és fejlődési lehetőséget is kínál számukra.

### **VI.1.4. A stresszel összefüggő testi reakciók befolyása, a fizikai aktivitás fontossága**

Stressz hatására a keringésben és az anyagcsere-folyamatokban változások keletkeznek, melyeket a rendszeres testmozgás egyensúlyozni tud. Ehhez elegendő

bármilyen mozgásforma, így a tánc, a torna, a fizikai munka, a sport különböző típusai.

Hatásos lehet a feszültségcsökkentésben a relaxációs módszerek elsajátítása szakemberek segítségével (pl. autogén tréning, progresszív relaxáció).

Az étkezési szokásokra is érdemes odafigyelni, mert a stressz csökkentheti is az étvágyat, azonban más kóros esetekben az egyén az evést használja stresszcsökkentésre, amivel az elhízás és az étkezési zavarok kialakulását segíti elő.

A fizikai aktivitás beépítése a tehetségesek életmódjába azért is megfontolandó, mivel a tehetségesek közül sokan a függetlenséget preferálják, sok időt tölthetnek önálló tevékenységekkel. Ezzel egyre távolabb kerülnek a társaktól, magányosak lesznek, és kevesebb stresszt levezető aktivitásban, megküzdést segítő tevékenységben vesznek részt.

Buzdítjuk a tehetségeseket, hogy szánjanak időt élvezetes, feltöltődést jelentő tevékenységekre, amelyek nem jelentenek számukra stresszforrást. Ezt úgy is felfoghatják, mint a munka, a tanulás, az erőfeszítés után járó jutalom, kikapcsolódás. Segítsünk abban a tehetséges gyermeknek, hogy teljes életet éljen, megismerje a gyermek- és serdülőkor minden tevékenység spektrumát (Kaplan 1990).

#### **VI.1.5. A nappali álmodozás elfogadása**

A tehetséges gyermekek erős fantáziavilággal, képzeleti működéssel rendelkezhetnek, ezért gyakran elkalandoznak a belső világukba, és figyelmetlennek tűnhetnek. Engedjünk ennek is teret, mivel a stresszel való megküzdésben egy bizonyos mértékig adaptív, és a serdülőkorhoz illeszkedő viselkedésforma a nappali álmodozás. Ezekben az esetekben a fiatal a nehézségeivel képzeleti úton birkózik meg, ami feszültségcsökkenést okoz.

#### **VI.2. Osztálytermi közegben használható, megküzdést segítő beavatkozási lehetőségek**

Az előbbieken olyan eshetőségeket mutattunk be, amikor a tehetséges fiatalnak egyénileg lehet szüksége a pedagógus támogatására és megértésére. Jelen esetben csoportos helyzetekben megjelenő nehézségekre és a csökkentésükre irányuló beavatkozásokban érvényesíthető szempontokra hívjuk fel a figyelmet a szakirodalom alapján is leggyakrabban előforduló helyzetek bemutatásával (Garland–Zigler 1999; Swiatek 2001; Silverman 1994):

### VI.2.1. Az izolálódás oldása

A tehetséges gyermekek izolálódása, a társaktól való túlzott elkülönülés több okból is kialakulhat. Egyik tényező, hogy a tehetséges gyermeknek fontos a függetlenség, a saját autonómia megtartása, illetve a saját vélemény kinyilvánítása. Ez nem mindig egyezik a többség ízlésével, elképzelésével (Swiatek 2001). Továbbá nagyon gyakori ok, felszínes konfliktusok mögött meghúzódó, és nehezen felderíthető gond, a másságtól való tartózkodás, a másság meg nem értése. A felnőttek számára banális apróságok miatt is képesek elkerülni a gyermekek a számukra furcsa, nem szokványos viselkedést. Például zavarhatja őket ruhaviselet, gesztus, hanghordozás, kommunikációs formák, viselkedés stb. Ezek megoldásában segít, ha pontosan megismerjük, hogy mi az elutasítás oka, és ez az elutasított fél számára is nyilvánvalóvá válik. Biztosíthatunk lehetőséget a reagálásra, a gyermekek megbeszélhetik közösen a zavaró tényezőket és változtatásának módjait. Tehát ezeknél a konfliktusoknál nyíltsággal elősegíthetjük, hogy a felek megérthessék, megismerhessék a másik motívumait, félelmeit. Ha igazán jól facilitáljuk a folyamatot, a felekben lévő közös és hasonló vonásokat is felszínre hozhatjuk (pl. kedvtelések, kedvencek, közös hobbi, hasonló vélemény stb.).

### VI.2.2. A szocializálatlan, normaszegő viselkedés elrendezése, szabálykezelés

Sok felnőtt, pedagógus úgy gondolhatja, hogy a tehetséges gyermek szocializálatlan viselkedése elnézhető különleges képességei miatt. Érdemes azonban tisztázni, és pontosan meghatározni a tehetséges gyermek és a társak számára is, hogy mi az, ami esetleg tőle elfogadható és miért, illetve mik azok a normák, amelyek rá is vonatkoznak, még ha nehezen is alkalmazkodik hozzájuk. A szocializálatlan viselkedés figyelmen kívül hagyása elmélyíti a beilleszkedési nehézségeket. Sarkalljuk az alkalmazkodásra is ezeket a gyermekeket, és ezzel elősegíthetjük a tolerancia, az együttműködés, az empátia fejlődését.

Tehetséges gyermekeknél gyakori jelenség a harc a szabályok betartásáért. Szeretik automatikusan felülrni a szabályokat, önmagukra érvénytelennek gondolni a tartalmukat. Meg kell tanulniuk, és el kell fogadniuk, hogy bizonyos szabályok megkérdőjelezhetőek, mások viszont nem. A szabályok természetéből adódik, hogy olykor értelmetlenek, igazságtalanok, nem logikusak, de az együttélést segíthetik, könnyíthetik. Ezt egyértelműen képviseljük a tehetséges gyermek számára is, hogy bizonyos szabályokat rá nézve is kötelezőnek tartunk, neki is toleranciát kell mutatnia bizonyos dolgokban a környezete felé. Ugyanakkor a szabály követése nem kell, hogy azt jelentse, hogy azt teljesen elfogadjuk vagy egyetértünk vele, hanem a társas együttéléshez tartoznak (Pataky–Körmendi 2011).



### VI.2.3. Realisztikus, pontos énkép kialakítása

A tehetséges tanulóknál több tényező is nehezíti a realisztikus énkép kialakulását. Nincs, vagy kevés a hozzájuk hasonló kortárs, akikhez hasonlíthatnák magukat, így kevésbé pontosan tudják meghatározni önmagukat másokhoz képest. Speciális képességeik is sokszor olyan kiugró tulajdonságok, melyek nehezen illeszthetők az énképbe (Swiatek 2001).

Blackbourn és Erickson (1986) szerint a tehetségeseknél is az egészséges, realisztikus énkép kialakításnak alapja a saját erősségek és a gyengébb oldalak pontos megértése. Segítsük továbbá abban a tehetséges fiataalt, hogy úgy gondolkodjon magáról, mint akit folyamatosan alakíthat, fejleszthet, nem egy befejezett produktum. Ismerje meg a saját szükségleteit és motivációját, legyen empátiás, és alakítsunk ki benne hajlandóságot az együttműködésre a többiekkel. Legyen képes szembenézni a hibáival, és alakuljon ki az a képessége, hogy tanul, profitál a hibáiból. Csökkentsük a hibázástól való félelmét. Mutasson hajlandóságot a tanulásra az emberektől, függetlenül tehetségüktől, képességeiktől. Tudjon humorral közeledni önmaga felé, és olyan események felé, amik kívül állnak a befolyásán, engedje meg magának, hogy ne vegyen mindent túl komolyan.

### VI.2.4. Perspektívaváltás, átkeretezés

A fogalom arra utal, hogy tapasztalatszerzéseként, kihívásként tekintünk a nehézséget. Vegyük észre, hogy mit profitálhatunk az elsőre kényelmetlennek ítélt szituációból. Humorral gyorsan más megvilágításba tudjuk helyezni még a stresszt okozó szituációt is. Aki képes perspektívát váltani, könnyebben lép ki a megterhelő helyzetből, és nem rágódik annyit. Például előfordul, hogy egy tanárnak az új tanévtől több iskolában kell tanítania, aminek nem örül, azonban képes olyan értelmezést kialakítani, hogy így kapcsolatokat építhet, új környezetet, szervezeti kultúrát ismer meg, rugalmasabb marad a személyisége. Humán területen tehetséges diákok sem feltétlenül szeretik a szóbeli számonkérést vagy megnyilvánulási alkalmat, amit átkeretezhetünk számukra úgy, hogy ezzel fejlesztik a kommunikációs készségeiket, gyakorolják a verbális érvelés technikáit stb., amire szükségük lesz, de kevés alkalom nyílik ezek irányított fejlesztésére.

A tanárok bátorítsák az optimista megközelítést, és az események pozitív felhangjainak aktív keresését. Tanítsák a gyermekeknek a negatív tapasztalat elfogadását önvád nélkül, amennyiben nem volt módjuk többet tenni az adott szituációban (Rutter 2000).

### VI.2.5. A társas kapcsolatok erősítése

Biztosítsunk lehetőséget, hogy megoszthassa azt is társaival a tehetséges gyermek, hogy mi történik a személyes életében. A tehetséges gyermeket a társai is leggyakrabban teljesítménye, képességei szűrőjén keresztül látják, és kevésbé fókuszálnak a személyiségére. Iskolai teljesítményéhez azonban különböző módon viszonyulhatnak, és ez egy sor negatív sztereotípiát is előhozhat (pl. stréber, okostojás, béna stb.). Ezért fontos, hogy előtérben legyenek a tehetségesnek azok a jellemzői is, melyek a hasonlóságot, a szimpátiát erősíthetik a többiekben. Erre jó alkalom lehet a közös vélemény kialakítása, a személyes pozitív/negatív élmény megosztása. A pedagógus segíthet a barátságok alakításában, a szülő-gyermek kapcsolat erősödésében is (NASP 2009).

### VI.2.6. Megküzdési stratégiák megismertetése a tanórán

Megismertethetünk közvetlen vagy indirekt módon megküzdési stratégiákat (olvasmányokban, filmen, képen), amelyek hasonlóak különböző kultúrákban (pl. humor), és olyat is, amelyek kulturálisan eltérőek (pl. szertartások, rítusok). Ezek lehetnek nagyobb csoportok megküzdési módjai, de akár egyéni is, háború alatti vagy utáni megküzdések, éhínség túlélése; egyéni történelmi személy, kutató, elméletalkotó sorsán keresztül kiemeli a megküzdési módokat. Bátorítsunk olyan beszélgetéseket, ahol megoszthatják egymással a diákok, hogy hogyan küzdöttek meg olyan helyzetekkel, amelyek mindenkit érintettek (pl. záróvizsgára készülés, szigorú tanár). Felhívhatjuk a figyelmüket a nem verbális megküzdési módokra is, amelyek alkalmasak a nehézségek feldolgozására (rajz, tánc, sport). Gyakoroltatni is lehet az új megküzdési stratégiákat szerepjátékokban, szituációs feladatokban, a problémamegoldást serkentő feladatok bevezetésével, illetve pozitív állítások megfogalmaztatásával saját képességeinkről, erőseinkről stresszhelyzetben (Kitano–Lewis 2005).

## VII. A MEGKÜZDÉST ELŐSEGÍTŐ EGYÉNI JELLEMZŐK FEJLESZTÉSE. GYAKORLATI LEHETŐSÉGEK PEDAGÓGUSOKNAK ÉS SEGÍTŐ SZAKEMBEREKNEK

A továbbiakban olyan egyéni jellemzőkről esik szó, melyek hosszabb távú fejlesztést igényelnek, és tehetséggondozó programok személyiségfejlesztési részének kiemelt területei lehetnek.

### VII.1. Érzelemkezelés, szenzitivitás kezelése

Annemarie Roeper (1982), aki tehetségtanácsadóként dolgozott, és tehetséges gyermekek számára iskolát is alapított, a következő módon fogalmazza meg tapasztalatait a szakirodalmat felhasználva a tehetségesek érzelmekezeléséről szóló összefoglaló tanulmányában.

Megfigyelései alapján érdemes elkülöníteni a tehetséges és a koraérett gyermeket. A koraérett gyermek bizonyos szabályokat, törvényszerűségeket, fogalmakat korábban fog fel, a tehetséges azonban megérti a mélységeit, és a komplexitását is. Egyszerű példával szemléltetve egy koraérett gyermek hamarabb megérti, hogy a kanalakat a kanalakhoz, a villákat a villákhoz pakolja, tehát érzékeli az egyes kategóriákat, míg a tehetséges inkább azt ragadja meg hamarabb, hogy szükség van kanálra, villára és késre is, mert ez együtt jelent egy kategóriát, az evőeszközöket, ami szükséges az étkezéshez. A tehetséges képes globálisan látni a dolgokat, megérti a kapcsolatokat, és egészében látja a jelenségeket. Sokkal árnyaltabb, rétegzettebb kategóriákban gondolkodik, és ezek sosem kizárólag intellektuális működések, hanem ehhez érzelmi tapasztalás, érzelmi differenciáltság is társul.

A tehetséges gyermekek érzelmekezelését nehezítheti a perfekcionizmusuk, amiről sokat lehet olvasni, azonban a kialakulását érdemes megérteni a segítőknek. A kisgyermek omnipotensnek (mindenhatónak) érzi magát a korai években, mivel a környezet igyekszik kiszolgálni a szükségleteit, igényeit, azonban ez az érzés, miután a gyermek elkezd megtapasztalni a korlátait, fokozatosan megszűnik. A tehetségeseknél ez a mindenhatóság-ézés megmaradhat, mivel a szülők is fenntartják, mert csodálják tehetséges gyermeküket, és a gyermek sem ütközik nagyobb külső akadályokba a képességei miatt. Ez a jelenség azonban bővül azzal, hogy szuperegójuk nagyon korán kialakulhat, mivel érzékenyek és tudatosan reagálnak a külvilágra. A szuperego kialakulásával azonban a lelkiismereti működések is egyre erőteljesebben megjelennek, és a mindenhatóság-ézészel párosulva nem szokványos irányba alakítják a gyermek viselkedését. A legtöbb „átlagos” gyermeknél, mire a lelkiismereti funkciók működésbe len-

dülnek, már a mindenhatóság-érzések átalakulnak valóságosabb tapasztalattokká, a gyermek megismeri a határait. A tehetségeseknél azonban az a helyzet jön létre, hogy a mindenhatóság-érzések miatt nem érzékelik képességeik határát, a lelkiismeret egyidejű megjelenése azonban arra sarkallja őket, hogy morális tökéletességgel cselekedjenek. Tehát úgy érzik, hogy nincs korlátja a teljesítő-képességüknek, és kötelességük tökéletesen cselekedni, ami a perfekcionizmusra való törekvésük alapját adja.

További nehézséget is okozhat a mindenhatóság-érzés és a lelkiismereti működés egyidejű jelenléte az érzelmek megélése és kifejezése területén. A tehetséges gyermekek úgy érezhetik, hogy negatív érzéseket nem élhetnek meg senki felé, számukra nem megengedett. Mások lehetnek mérgesek, féltékenyek, félhetnek, de a tökéletesek nem, mivel ha ők ugyanezeket a jegyeket mutatnák, elveszítenék a különlegességüket, átlagosak lennének. Ennek az állapotnak azonban súlyos ára lehet, mert el kell fojtani és tagadni ezeket az érzéseket, így ennek hatására szorongást, büntudatot, félelmet élnek meg.

A tehetségesek egy külön csoportját képezik azok, akiknek a mindenhatóság-érzésük megakadályozza a lelkiismereti működések megfelelő fejlődését, és nem tanulják meg, hogy másoknak is vannak jogos igényeik, amelyek nem biztos, hogy egybeesnek az övékéivel. Normális esetben ilyen élményeken keresztül fejlődik az empátia, az érzékenység mások iránt. Akiknél ez elmarad, kevésbé tudnak együtt érezni másokkal, kevésbé érznek felelősséget mások érzéseiről, nem fejlődik ki a szükséges lelkiismereti működésük. Úgy is fogalmazhatunk, hogy fixálódtak az infantilis énközpontúság állapotában, amit sajnos a szülők is támogathatnak azzal, hogy úgy kezelik a gyermeküket, hogy rá nem vonatkoznak a társas együttélés szabályai.

Különálló csoportot képeznek a túlzottan önkritikus tehetséges gyermekek. Ők nagyon magas fokon monitorozzák önmagukat, és elégtelennek gondolják magukat szinte minden területen, az érzelmeik, a gondolkodásuk, a viselkedésük, cselekvéseik megélésében és kifejezésében egyaránt. A fent tárgyalt modell alapján őket úgy érthetjük meg, ha azt gondoljuk, ők voltak azok, akik nagyon hamar feladták a mindenhatósági érzéseiket, és túlzottan erős lelkiismereti működés alakult ki bennük.

Még egy csoportról teszünk említést, azokról a tehetségesekről, akik túl korán lettek felnőttek, ők a felnőtt-gyermek típus. A látszólag jól szervezett működésük mögött bizonytalanságokkal küszködhetnek. Úgy tekintenek magukra, mint felnőttekre, akik csak magukra számíthatnak, mivel érzékelik a felnőttek gyengeségeit is. A világot veszélyesnek látják, ahol résen kell lenni, magukat kell megvédeni, és egész erejükkel küzdenek. Mindezek mellett nem merik megengedni maguknak, hogy gyermekek legyenek. Olyan családi konstellációban alakul ki gyakran ez a helyzet, amikor a szülő gyenge és alkalmatlan a szülői sze-

repre, és a gyermek föléje tud kerekedni, kompetensebb tud lenni. Ekkor a gyermek azt éli meg, hogy védtelen, egyedül kell boldogulnia az ismeretlen világban és egy irreális szerepben. A felnőtt-gyermek típus esetén a mindenhatóság-érzések a teljes függetlenség irreális elképzelésével párosulnak.

## VII.2. Az érzelmi élet elmélyítésére, az érzelem kifejezésére és tudatosítására szolgáló gyakorlatok

A feladatokban felhasználtam a saját tapasztalataimat, Linehan készségfejlesztő gyakorlatainak ötleteit. Azt, amelyik teljes egészében illeszkedik ehhez a problémakörhöz, eredeti formájában ismertetem (Linehan 2011).

### *Tévhitiek az emberi kapcsolatokban megjelenő érzésekről*

A diákok társas hatékonyságát sokszor az akadályozza, hogy olyan elképzeléseik, elméleteik, mítoszai vannak önmaguk működéséről, és egy-egy helyzetben való reakcióikról, ami nem helytálló, de megléte csökkenti működésüket. Ennek az egyik leküzdési módja, hogy ezeket megpróbálják cáfolni. A cáfolatok segítenek abban, hogy egy-egy tévhitnél, amely vezérli a gondolkodásukat, más lehetséges alternatívát is próbáljanak érvényesíteni. Az alábbiakban pár gyakori tévhitet, mítoszt mutatunk be, de gyűjthetnek a pedagógusok is közösen a diákokkal téves feltételezéseket, majd kereshetnek ellenérveket az átélt tapasztalataik alapján. Példák az interperszonális helyzetekben megjelenő tévhitekre, félelmekre:

- Nem bírom elviselni, amikor haragszanak rám, még akkor sem, ha az igazamért álltam ki.
- Ha kiderülne, hogy véletlenül is hibáztam, elsüllyednék szégyenemben.
- Ha nyíltan kritizálna valaki, belehalnék.
- Más jobban megérdemli, hogy érvényesüljön, én szerencsétlenebb vagyok.
- A váratlan eseményektől rettegek, attól félek, hogy nem találom fel magam.
- Ha nem tudom magam túltenni egy szomorú eseményen, az teljes katasztrófa.
- Mások jobban kezelik az érzéseiket, rajtam minden érzésem látszik.

### *A diák nézegessen arcokat, arckifejezéseket*

Gyűjthetünk képeket, fotókat különböző érzelmi állapotban lévő emberekről. Próbáljuk kitalálni, milyen érzései vannak a képen látható személynek, és vitasuk meg, miből jutottunk erre a következtetésre. Tudatosítsuk, hogy egy arckifejezés különböző dolgot fejezhet ki más-más személynek, vagy intenzitásbeli

különbséget érzékelünk arckifejezéseknél, esetleg különböző szándékot tulajdonítunk neki stb. Téves érzéseket is tulajdoníthatunk másoknak.

#### *A diák beszéljen az érzéseinkről*

Gyűjtsünk érzéseket kifejező szavakat – minél többet, annál jobb –, és készíthetünk belőle egy listát is. Idézzünk fel szituációkat, amikor különböző érzelmi állapotban voltunk, és aki nehezen beszél az érzéseiről, kevésbé tud érzéseket megfogalmazni, vagy nehezen árnyalja érzelmi állapotának változásait, használhatja az érzéslistát, amikor magáról beszél.

#### *Az érzelmek megélése, és hatásaik tudatosítása a diákoknál (Linehan 2011)*

Azokkal a diákokkal, akiknek az érzelmeik megélésevel, és az érzéseikről való kommunikációval nehézségük van, érdemes a következő feladatokat elvégeztetni. Az érzelmi tudatosságunkat is fejleszthetjük a gyakorlattal.

Az öröm érzésének a körüljárásával mutatjuk be az érzélem elmélyítésének algoritmusát:

- Gyűjtsük össze az öröm szavait! (Pl. diadalmámor, örvendezés, mulatozás, bolondozás, derű stb.)
- Gyűjtsük össze az öröm érzését kiváltó eseményeket! (Pl. megkapni, amire vágyunk. Tartozni valahova. Meglepetést kapni. Megbirkózni egy feladattal stb.)
- Próbáljuk minél pontosabban leírni az öröm érzésének megtapasztalását! (Pl. nevetünk, izgatottak vagyunk, erősnek, egészségesnek érezzük magunkat, bizsergünk stb.)
- Gyűjtsük össze az öröm kimutatásának lehetőségeit! (Pl. mosolygás, csa-csozás, ugrálás, felkiáltás, megölelünk valakit, magabiztos kijelentéseket teszünk stb.)
- Gyűjtsük össze az öröm következményeit! (Pl. bizakodóak leszünk, kedvesebbek vagyunk, segítünk másoknak, aktívabbak leszünk, jobb lesz a teherbírásunk stb.)

Házi feladatként adhatjuk a diáknak, hogy egy hétig írjon le minden vele történt örömteli eseményt, és ezeket aztán meg lehet beszélni a fentebb taglalt szempontok alapján is.

Tekintsünk át ugyanilyen módon egy negatív érzelmet is, a félelmet, hogyan érdemes beszélni róla.

- Szedjük össze minél több félelemhez kapcsolódó szót, szinonimát! (Pl. rémület, szenvedés, idegesség, pánik, zavarodottság, kényelmetlenség, horror stb.)

- Gyűjtsük össze a félelmet kiváltó eseményeket! (Lehet mindenkinek külön, vagy csoportosan is; pl. új, ismeretlen helyzet, testi épségünk fenyegetése, sötét, vizsga stb.)
- Írjuk le a félelem érzésének a megtapasztalását! (Pl. görcsös izmok, levegő kapkodása, gyors mozdulatok, ledermedés, izzadás, fázás stb.)
- Gyűjtsük össze a félelem kimutatásának lehetőségeit! (Pl. remegő hang, segítségért kiáltás, elmenekülés, elbújás, elakad a szavunk, meredt nézés stb.)
- Beszéljük meg a félelem következményeit! (Pl. elveszítjük az önuralmunkat, elzárkózunk, tompának érezzük magunkat, nem tudunk koncentrálni, több egyéb negatív érzésünk lesz, mint a harag, szégyen stb.)

Megkérhetjük a diákokat, hogy idézzenek fel félelemkeltő helyzeteket, osszák meg egymással, beszéljék meg, ki hogy küzdött meg az érzéssel.

Javasolt érzelmek, amelyekkel érdemes foglalkozni hasonló módon: szeretet, harag, szomorúság, szégyen, kíváncsiság, zárkózottság, unalom, fáradtság stb.

*A feszültség elviselése a diákoknál (Linehan 2011)*

Az érzelmi feszültséggel nehezen megbirkózók számára, akik azonnal kiadják magukból az indulataikat, rázúdítják a környezetükre, és belső megmunkálást nem hajtanak végre, azoknak hasznos lehet a következő feladat.

Első lépésben írassunk listát az érvekről a feszültség elviselése mellett és ellen. Majd készíttessünk egy másik listát arról, hogy a feszültség el nem viselésének mik a pozitívumai és a negatívumai. Megbeszélhetjük külön-külön kategóriákként, hogy mik lesznek ezeknek a rövid és a hosszú távú következményei. A feladat végrehajtásakor szembesülünk azzal, hogy hosszú távú pozitív kimenetelt csak akkor érhetünk el a viselkedésünkben, ha képesek vagyunk megbirkózni a feszültséggel.

Beszéltethetjük a diákot arról is, vagy elképzeld, hogy milyen lesz a szituáció kimenete, ha elviseli a feszültséget, hogyan fogja magát érezni, mik lesznek a következmények. Azt is verbalizálhatja, hogy mi fog történni, ha nem viseli el az aktuális feszültséget, hogyan folytatódnak az események, illetve azt is érdemes szóba hozni, hogy mi történt a múltban, amikor impulzívan viselkedett.

### **VII.3. A problémamegoldás segítése, lépései**

Mindenki szembesül életkorának, élethelyzetének megfelelő problémákkal, amelyek sikeres megoldása után jobban érzi magát, nagyobb magabiztossággal kezd újabb kihívásokba, és egy pozitív önerősítő kör jön létre. A problémamegoldás nélkülözhetetlen a mindennapi életben is, és ezt is egy folyamat során ta-

nuljuk meg. A gyermekeknél is hasznos, ha olyan szituációkat teremtünk, ahol megoldhatnak az érettségi szintjükhez illeszkedő problémákat.

A problémamegoldás olyan folyamat, amely során több lehetséges válasz hozzáférhetővé válik, és megnöveljük a leghatékonyabb válasz kiválasztásának a valószínűségét (D’Zurilla–Nezu 1982, idézi Ajtay és mtsai 2010). A problémamegoldás több szintéren zajlik, érzelmi (affektív), gondolati (kognitív) és viselkedéses összetevőből áll.

A problémamegoldó készségek fejlesztése leghatékonyabban tréning formájában lehetséges, amit külföldön széles körben alkalmaznak pszichés nehézségekkel küzdő egyéneknél, mivel könnyen elsajátítható és gyorsan megtanulható módszer.

A problémamegoldó tréningek hasznát és célját a következőkben foglalhatjuk össze (Ajtay és mtsai 2012):

- Az egyén felismeri, tudatosítja az erőforrásait. A tréning segíthet az egyénnek abban, hogy tudatában legyen az erősségeinek, a hatékony megoldási lehetőségeket segítő vonásainak, ami fakadhat a kommunikációjából, személyiségjegyeiből stb. A tréning során erről visszajelzéseket kap, és használatuk eredményességére felhívják a figyelmét.
- Szisztematikus módszer az aktuális problémák megoldására. A tréning során a résztvevők elsajátítanak és begyakorolnak olyan algoritmusokat, melyek segítenek szakaszról szakaszra a problémamegoldás folyamatában. A módszer lehetővé teszi, hogy az egyén felismerje, mely lépésnél tart, vagy akadt el, vagy esetlegesen hová kell visszatérnie a problémamegoldási folyamatban, hogy a sikeres megoldásig eljusson.
- A problémák feletti kontroll érzésének kialakítása. A módszer elsajátítása és rutinná válása kialakítja a kontroll érzését, ami segít abban, hogy ne azt élje meg az egyén, hogy elhatalmasodnak a problémái, és neki nincs fölöttük befolyása.
- A rossz hangulat hátterében álló problémák felismerése. A résztvevők megtanulják pontosan meghatározni a problémáikat és ezek összefüggését a negatív hangulatukkal. Az ezzel való munka segítheti a kellemetlen érzések csökkenését is.

*A problémamegoldó tréning lépései (D’Zurilla 1986, idézi Ajtay és mtsai 2011):*

- Melyek az egyén/diák problémái? Problémalista készítése. Összetett komplex problémák lebontása kisebb egységekre.
- Célok meghatározása, mi az, amit el szeretne érni a diák a pedagógus segítségével.



- Döntse el a diák, vitassa meg a pedagógussal, hogy melyik problémával akar foglalkozni. A legfontosabb probléma kiválasztása.
- Ötletek, megoldási lehetőségek gyűjtése.
- A megoldási lehetőségek rangsorolása, döntéshozás, a megoldási mód kiválasztása.
- Cselekvési terv készítése.
- Mi az első lépés? Ennek konkrét kidolgozása, megbeszélése. Az első lépéshez szükséges feladatok pontos meghatározása. Mikor tartjuk végrehajtottnak az első lépést? Megoldási lehetőségek gyűjtése, ötletek keresése.
- Végezze el a diák az első lépést!
- Megbeszélni a tapasztalatokat a diákkal, a jelentkező nehézségeket, eredmény értékelése, visszajelzés beépítése.
- Határozza meg a diák következő lépést, egyezzünk meg a következő feladatokban.
- Haladjon a megbeszélte célok felé, vagy fogalmazza át a pedagógus segítségével a problémát és a célokat.

Érdemes ebben a modellben gondolkodni, amikor serdülőknek próbál a pedagógus segítséget nyújtani, mivel ezen keresztül megtaníthatók a problémamegoldás apró lépései, amik később automatizálódnak.

Célszerű a hozzánk forduló tehetségeseknél a *problémaelemzés* fázisával tartósabban foglalkozni, és ezen keresztül az esetek egy részében a megoldáshoz vezető utat is megtaláljuk. Ez igazából együttgondolkodás a tehetséggel, illetve egy jól strukturált szempontrendszeren keresztül irányítjuk gondolkodását a célravezetőbb aspektusok átgondolása felé.

Szempontok a problémaelemzéshez:

- A probléma pontos körülhatárolása, erőssége, gyakorisága, helyzetek, amikor megjelenik stb.
- Előzmények: Hogy alakul ki a probléma? Mi történik előtte? Miket gondol, érez a probléma megjelenésekor?
- Következmények: Mi történik a probléma megjelenése után? Mit csinál? Mire gondol, mit érez?
- Módosító tényezők keresése: Mi javít vagy javíthat a helyzeten? Mikor jelentkezik ritkábban, vagy csökken? Mi súlyosbítja a problémát? Mikor jelentkezik gyakrabban?
- A változásra motiváló tényezők: Milyen előnyökkel járna a probléma megoldása? Mit lehetne nyerni, ha megoldaná a problémát?

- Jelenlegi problémamegoldó stratégiák megismerése: Sorolja fel, miket próbált már ki! Hogy oldotta meg eddig a problémát? Melyik volt hatásosabb, melyik hatástalan?
- A támogató környezet azonosítása: Kiktől várhatna bármilyen típusú segítséget a probléma megoldásában? Kire számíthat érzelmileg?

Kisebber gyermeknél, a serdülőkorig érdemes megismertetni egy egyszerűbb, de hatékony formulát, amit a kognitív–behavior módszerek közé sorolunk, és szintén egy hasznos algoritmust nyújt a problémamegoldáshoz. Eredetileg a PASCET módszer (Weiss és mtsai 1999) része, ami a gyermekkori hangulatzavarok kezelésére kifejlesztett strukturált módszer, mely folyamatban a megküzdési stratégiák fejlesztése nagyon hangsúlyos. Mi csak a problémamegoldáshoz hasznosítható ötletek egységét emeljük ki. A LÉPCSŐ betűszóval könnyen észben lehet tartani a problémamegoldás lépéseit:

- Leírni a problémát! (Tanítsuk meg a gyermeket körülhatárolni a problémát! Ne csapongjon, egyszerre egy problémáról beszéljen!)
- Észterna! (Megoldásokat gyűjteni, ötletbörze)
- Próba! (Gondolatban kipróbálni, értékelni, előnyeit, hátrányait számba venni, majd választani)
- Csináld meg! (Gyakorlati megvalósítás)
- Összejött? (Értékelni az eredményeket, ha szükséges, más kipróbálni)

#### **VII.4. Kognitív (gondolkodáson alapuló) stratégiák használata megterhelő helyzetekben**

A javasolt feladatok a kognitív–behavior technikák alkalmazását foglalják magukban, egyszerű esemény kapcsán, és prevenciósz célzattal próbálkozhatnak a pedagógusok és segítők ezzel a szemléleti megközelítéssel. Visszatérő problémáknál azonban szakember segítsége szükséges (Beck–Emery 1999; Perczel–Mórocz 2010):

##### *A diák hibás gondolatainak vizsgálata és átértékelése*

Irányítsuk a diák figyelmét arra, hogy kezdje el tudatosan figyelni azokat a gondolatait, amelyek stresszt, szorongást okoznak számára, mivel ezek gyakran automatikusan futnak át a fejűnben, nem is vagyunk a tudatában, hogy mennyiszer gondolunk rájuk a nap folyamán. Például ilyen gondolat lehet, hogy „Elfelejttem a szerepem, mikor a legtöbber figyelnek rám”, „Kiderül, hogy nem tudom aprólékosan a tananyag minden részét”, „Nem vagyok megfelelő a feladatra”. Fontos lépés, ha ezeket a gondolatokat tudatosítja a diák, esetleg írja le.

Általában ez pár gondolat, ami ismétlődik. Az azonosítás után dolgoznia kell ezekkel a gondolataival, mert ha képes egy kevésbé fenyegető gondolat irányába terelni őket, az kihat az érzéseire is, és kevésbé fog félni, szorongani.

A folyamat lépéseit tekintsük végig a fent említett gondolatok egyikén: „Elfelejttem a szerepem, mikor a legtöbben figyelnek rám.”

Értékeltsük ezt a mondatot a diákkal, mennyi a valószínűsége százalékban kifejezve, hogy ez bekövetkezik. Például megítélheti az érintett, hogy 20% esélye van. Következő lépés, hogy keressen olyan gondolatot, amelynek nagyobb a valószínűsége, tehát helytállóbb a helyzetre nézve. Ilyen lehet: „Egy pillanatra kiesek a szerepemből, aztán gyorsan visszazökkenek, senki nem veszi majd észre.” Ennek a gondolatnak a bekövetkezési esélyét 70%-ra becsüli. Tehát az alternatív gondolat helytállóbb, érdemes azt megtartani, például úgy, hogy ezt ismételtetjük magunkban, mikor az eredeti megjelenik. Racionálisan beláthatjuk az értékelő gondolatmenet során, hogy az automatikus gondolatunk irreális, nagyon távol esik a lehetőségesség körétől, ezért érdemes megfogalmazni egy helytállóbb, alternatív gondolatot. Ennek hatására csökkennek a diák kellemetlen érzései, szorongásai is.

További példák irreális gondolataink átalakítására vagy felcserélésére alternatív, reálisabb gondolatokra:

„Kiderül, hogy nem tudom aprólékosan a tananyag minden részét”. Esély becslése: 40%.

Alternatív gondolat: „Sikerül meggyőzően elmondani a lényegét, amit tudok, a tanár nem tulajdonít minden részletnek akkora fontosságot”. Esély becslése: 70%.

„Nem vagyok megfelelő a feladatra”. Esély becslése: 20%.

Alternatív gondolat: „Ha engem választanak, igyekszem a legjobbat nyújtani, és megoldani a feladatot. Mások sem csinálnák meg jobban.” Esély becslése: 70%.

*Keressen a diák múltbéli tapasztalatot, hogy cáfolja a nem helytálló gondolatát*

Realitásvizsgálatot is javasolhatunk a diákoknak, hogy megküzdjenek fenyegető gondolataikkal. Gondolja végig, hogy a zavaró gondolat tartalma hány alkalommal történt meg a múltban, majd egy alternatív helytállóbb gondolatot válasszon helyettesítőnek, amelyik tartalmilag közelebb van ahhoz, amilyen helyzetet már átélt.

Például: „Elfelejttem a szerepemet, mikor a legtöbben figyelnek rám.” Átgondolás után gyakran kiderül, hogy amitől tart a diák, az még egyszer sem történt meg. Sokkal valószínűbben azzal találkozott a múltban, hogy „Végig tudom mondani a szerepet, esetleg egy-két mondatot kihagyok, vagy improvizálok, ami senkinek sem fog feltűnni.” Számba veheti, hogy ez a kimenet hányszor történt meg. Végül segíthetünk, hogy levonja azt a következtetést, hogy érdemes olyan

gondolatot megtartani, aminek tartalma nagyobb valószínűséggel fordult már elő az élettörténetében.

#### *A diák gondolatainak kihelyezése, távolítása magától*

A betolakodó kellemetlen gondolatoktól megszabadulhat a diák olyan módon is, hogy szimbolikusan kihelyezi magából, külsőleg megragadhatóvá, megformálhatóvá teszi, és így kontrollt gyakorolhat fölöttük. A kihelyezésre lehetőség a gondolatok leírása, lerajzolása, meggyurmázása, eljátszása stb. Módosíthat is rajtuk egy következő lépésben azzal, hogy pozitív befejezést ír, a számára elfogadható kimenetelt eljuttatja. Lehetőség nyílik a megszabadulásra szimbolikus tettekkel is, például összegyűri, széttepi, kidobja, elégeti a megjelenített problémát.

#### *Alternatívák arra az esetre, ha bekövetkezik a legrosszabb, amitől a diák fél*

A diák gondolata az esetek egy részében megragad azon a ponton, hogy arra gondol és attól fél, hogy mi lesz, ha a legrosszabb kimenetel bekövetkezik, és katasztrofizálja a lehetséges negatív kimenetelt. Így azonban nem tud túljutni a megküzdés hatékony módjaira, csak növekszik a stresszor megterhelő ereje. Ezek a helyzetek kezelhetők lehetnek a következő módon:

Beszéltessük a diákot a számára legrosszabb kimenetelről. Ismerjük meg, tárjuk fel, mi az, amitől a legjobban fél, és el szeretne kerülni. Majd azt is vitassuk meg, hogy mi történne, ha mégis bekövetkezne, amitől fél, akár a legszélsőségsébb aspektust is feltárhatjuk. Majd keressünk alternatívákat, lépéseket arra az esetre, ha mégis beigazolódna a félelme. Bizonyos helyzetekben segít, ha nyílttá tesszük azokat a tényezőket, amelyektől fél a diák, mert ha már verbális formába önti, elkezdhet megküzdeni velük. A legszerencsésebb, ha félelmei verbalizálása során rájön, hogy a következmények sokszor nem annyira katasztrofálisak, megoldhatatlanok, mint ahogy elképzelte. Együttgondolkodás során a diákot eljuttathatjuk ehhez a felismeréshez.

## **VII.5. Idő- és feladatmenedzselés**

A tehetségesek körében is előforduló probléma a nem hatékony időgazdálkodás. Mivel sokféle tevékenységet szívesen vállalnak önszántukból is, illetve sok kognitív kapacitásuk van, napjaik sokrétű, változatos feladatokból, vállalkásokból, kedvtelésekből állnak össze. Ezekben azonban hajlamosak lehetnek elveszni, vagy nem megfelelően súlyoznak a teendők között. Elegendő lehet, ha megtanítjuk, rászoktatjuk a gyengébb szervezőképességű gyermekeket a *listakészítésre* a feladatairól, és megkérjük, kösse *időintervallumhoz*, hogy mettől meddig fordít időt az adott tevékenységre. Ezek a technikák azonban akkor működnek hatéko-

nyan, ha minél alaposabban kidolgozzuk a lépéseit. A listakészítés technikáját is meg kell beszélni, hogy minden reggel vagy minden este készítsen-e listát a rá váró feladatokról, hova írja fel, hol tartsa ezt a listát stb. Minél jobban kidolgozza a gyermek a részleteit, annál jobban beépül a napi ritmusába. Az időhatárok kialakítása egy fontos lépés, hogy a gyermek tudatosan is megtapasztalja, hogy bizonyos típusú folyamathoz mennyi időre van szüksége. Nagyon pontatlan tud lenni a gyermekek időérzéke, de ezzel a technikával közelíteni lehet egymáshoz a becsült és a valós idői ráfordítást. Érdemes megfigyelni, mik azok a tevékenységek, amelyeknél alulbecsülik a szükséges idői ráfordítást, és melyek azok, amikor többletidő keletkezik, és milyen tevékenység idejét sikerül a legjobban megbecsülniük. Ez folyamatos visszacsatolást igényel attól a szakembertől, aki ebben segítséget nyújt, pár alkalom után már a gyermekkel közösen egészen használható következtetéseket lehet levonni. További fókuszpont lehet az egymással felcserélhető tevékenységek sorrendjének az áttekintése, és mérlegelheti a diák, hogy a leoptimalisabban szervezi-e egymás után a feladatokat. (Pl. A nap melyik szakaszában végzi? Elég aktív-e akkor? Elég motivált-e a feladatvégzés idején? Ami attól is függhet, mi történt előtte, mi fog történni utána; melyek azok a tevékenységek, amelyeket a legalacsonyabb hatékonysággal végez? Át lehetne-e szervezni máshová, ami sikeresebb kimenetellel kecsegtet?)

Amennyiben úgy érzékeljük, hogy szelektálni kell a túlvállalások miatt, akkor célszerű az *értékeket és prioritásokat tisztázni*. Első lépésben kialakíthatunk egy *fontossági sorrendet*, ahol érdemes elkülöníteni a számukra és a mások számára fontos dolgokat. Ez akár két lista is lehet, például a diák saját preferenciáival és a szülők vagy tanárok preferenciáival. Hogyan lehetne olyan preferencialistát készíteni, ami a diák számára is megfelel, de a számukra fontos személyek elvárásai is érvényesülhetnek? Ezek megbeszélésével tisztázhatjuk a motívumainkat, megerősíthetjük az elköteleződést, és esetleg olyan tevékenységeket is azonosítunk, amelyek már a diák számára és mások számára is érdekelte- nek vagy fölöslegese- sek, és ki is lehet iktatni őket.

Ésszerű szempont lehet egyfajta *minőségi áttekintés* is a feladatok között, hogy megállapítsuk, mennyire egysíkúak vagy színesek, változatosak ezek a tevékenységek. Áttekinthetjük a diákkal, mennyi időt szán intellektuális, társas és szórakozási tevékenységekre. Elemezzük közösen, hogy milyen arány van a kötelező és a szabadon választott elfoglaltságok között.

Táblázatot is készíthetünk az időbeosztással küzdő gyermekekkel, amiben csoportosíthatják a fontosság és sürgősség dimenziója mentén a feladataikat. A sürgős és fontos feladatokkal érdemes kezdeni a feladatvégzést, majd a nem sürgős, de a diák számára fontos dolgokra szánjon időt. A sürgős, de nem fontos, és a nem sürgős és nem is fontos feladatokat pedig amennyire lehet, csökkenteni kell a napi tevékenységekben.

Összességében láthatjuk, hogy a diák idő- és feladatkezelése több szempont alapján is elemezhető. Tehetséges fiataloknál is érdemes bizonyos időközönként áttekinteni ezt a területet, mivel nagyon sokféle tevékenység kötheti le az idejüket, azonban nem biztos, hogy ez a leghatékonyabb formában történik. Összpontosítva erre a területre, hasznos beavatkozásokat tehetünk a hatékonyabb napirend kialakításához, és olyan minőségi és strukturális változásokat eszközölhetünk ki, amelyek a megküzdést segítik, és a diák erőforrásait nem aprózzák el fölöslegesen.

## IRODALOM

- Ajtay Gy.–Bérdei M.–Szilágyi S.–Perczel-Forintos D. (2011): Egy hatékony beavatkozás szuicid prevencióban: A problémamegoldó tréning alkalmazása a klinikumban. *Psychiatria Hungarica*, 27(2), 92–102.
- Albrecht, K. (1979): *Stress and the Manager*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Atkinson, R. L.–Atkinson, R. C.–Smith, E. E.–Bem, D. J. (1997): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bandura, A. (1982): Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
- Beck A. T.–Emery G. (1999): *A szorongásos zavarok és fóbiák kognitív szemlélete*. Animula Kiadó, Budapest.
- Betts, G.–Neihart, M. (1988): Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248–253.
- Betts, G.–Neihart, M. (2010): Revised profiles of the Gifted and Talented. [www.ingenious.net/wp-content/uploads/2010/11/PROFILES-BEST-REVISED-MATRIX-2010.pdf](http://www.ingenious.net/wp-content/uploads/2010/11/PROFILES-BEST-REVISED-MATRIX-2010.pdf). (Letöltés ideje: 2013. 08. 03.)
- Blackburn, A. C.–Blackburn, D. B.–Erickson, D. B. (1986): Predictable crises of the gifted student. *Journal of Counseling and Development*, 64, 552–555.
- Bland, L. C.–Sowa, C. J.–Callahan, C. M. (1994): An overview of resilience in gifted children. *Roeper Review*, 17(2), 77–80.
- Carver, S. C.–Scheirer, M. F. (1998): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cross, T. L.–Coleman, L. J.–Steward, R. A. (1993): The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16(1), 37–40.
- Cross, T. L.–Swiatek, M. A. (2009): Social coping among academically gifted adolescents in a residential setting: A longitudinal study. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 25–33.
- Csabai M.–Molnár P. (2009): *Orvosi pszichológia és klinikai egészségpszichológia*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Dahlin, M. E.–Runeson, B. (2007): Burnout and psychiatric morbidity among medical students entering clinical training: a three year prospective questionnaire and interview-based study. *BMC Medical Education*, 12, 7:6.
- Delisle, J. R. (1982): Reaching towards tomorrow: Career education and guidance for the gifted and talented. *Roeper Review*, 5, 8–11.
- Denton, M.–Walters, V. (1999): Gender differences in structural and behavioral determinants of health: an analysis of the social production of health. *Social Science and Medicine*, 48(9), 1221–1235.

- Dombeck, M.–Wells-Moran, J. (2006): Coping Strategies and Defense Mechanisms: Basic and Intermediate Defences. [www.mentalhelp.net/poc/view\\_doc.php?id=9791&cn=353](http://www.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?id=9791&cn=353). (Letöltés ideje: 2013. 07. 24.)
- Dumont, M.–Prevost, M. A. (1999): Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies. Self-Esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343–346.
- Gallagher, J. J. (1975): *Teaching the Gifted Student*. Allyn and Bacon, Boston.
- Garland, A. F.–Zigler, E. (1999): Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review*, 22(1), 41–45.
- Garnezy, N.–Masten, A. S.–Tellegen, A. (1984): The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97–111.
- Goldberg, M. (1965): *Research on the Talented*. Columbia University, Teachers College Press, New York.
- Harmatiné Olajos Tímea (2011): *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Hazag A.–Major J. (2008): A hallgatói kiegészítés jelensége, orvosok lelki egészségvédelme. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 9(4), 305–322.
- Herman-Stahl, M.–Petersen, A. C. (1996): The protective role of coping and social resources for depressive symptoms among young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(6), 733–753.
- Kaplan, L. S. (1990): Helping Gifted Students with Stress Management. [www.kidsourc.com/kidsourc/content/stress-management.html](http://www.kidsourc.com/kidsourc/content/stress-management.html)
- Khatena, J. (1982): *Educational Psychology of the Gifted*. Wiley, New York.
- Kitano, M. K.–Lewis, R. B. (2005): Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review*, 27(4), 200–205.
- Kopp M. (2001): Magatartástudományi ember–környezeti rendszerszemléleti modell. In Buda B.–Kopp M. (szerk.): *Magatartástudományok*. Medicina Kiadó, Budapest, 23–46.
- Kopp M.–Strebski Á. (1995): *Alkalmazott magatartástudomány. A megbirkózás egyéni és társadalmi stratégiái*. Corvinus Kiadó, Budapest.
- Kuo, B. C. H. (2010): Culture's consequences on coping: Theories, evidences and dimensionalities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20(10), 1–17.
- Lazarus, R. S. (1968): Emotions and adaptation: conceptual and empirical relations. In Arnold, W. (eds): *Nebraska Symposium on Motivation*. University of Nebraska Press, Lincoln.
- Lazarus, R. S. (1993): From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1–21.



- Lazarus, R. S.–Folkman, S. (1984): *Stress, Appraisals, and Coping*. Springer-Verlag, New York.
- Linehan, M. (2011): *Készségfejlesztő gyakorlatok a borderline személyiségzavar kezeléséhez*. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- Masten, A. S.–Miliotis, D.–Graham-Bermann, S. A.–Ramirez, M.–Neemann, J. (1993): Children in homeless families: Risk to mental health and development. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 335–343.
- Masten, A. S.–Reed, M. G. (2002): Resilience in development. In Snyder, C. R.–Lopez, S. J. (eds): *The Handbook of Positive Psychology*, New York, 74–88.
- McCray, L.W.–Cronholm, P. F.–Bogner, H. R.–Gallo, J. J.–Neil, R. A. (2008): Resident physician burnout: Is there hope? *Family Medicine*, 40(9), 626–632.
- NASP (2009): Understanding stress: helping students cope. Information for Educators. National Association of School Psychologists. [www.nasponline.org/educators/economic.aspx](http://www.nasponline.org/educators/economic.aspx). (Letöltés ideje: 2013. 07. 30.)
- Oláh A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Osotsky, J. D.–Thompson, M. D. (2000): Adaptive and maladaptive parenting: Perspectives on risk and protective factors. In Shonkoff, J. P.–Meisels, S. J. (eds): *Handbook of Early Children Intervention*. Oxford University Press, New York, 55–74.
- Parkes, K. R. (1986): Coping in stressful episodes: The role of individual differences, environmental factors, and situational characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1277–1292.
- Pataky N.–Körmendi A. (2011): Stresszforrások és megküzdést igénylő helyzetek tehetséges gyermekeknél. *Tehetség*, 18(1), 5–6.
- Perczel-Forintos D.–Mórocz K. (2010): *Kognitív viselkedésterápia*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.
- Perczel D.–Tringer L. (1994): Az asszertív tréning alkalmazása a mentálhigiénés ellátásban. *Psychiatria Hungarica*, IX(6), 515–533.
- Preuss, L. K.–Dudow, E. F. (2004): A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and peer stressor. *Roeper Review*, 26(2), 105–111.
- Roeper, A. (1982): How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5(2), 21–24.
- Rutter, M. (1985): Resilience in the face of adversity. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598–611.
- Rutter, M. (2000): Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In Shonkoff, J. P.–Meisels, S. J. (eds): *Handbook of Early Children Intervention*. Oxford University Press, New York, 651–682.

- Seiffge-Krenke, I. (1989): Health related behavior and coping with illness in adolescence: A cross-cultural perspective. In Schmidt et al. (eds): *Theoretical and Applied Aspects of Health Psychology*. Harwood Academic Publishers.
- Seligman, M. E. P. (1975): *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. W. H. Freeman, San Francisco.
- Silverman, L. K. (1994): The moral sensitivity of gifted children and evaluation of society. *Roeper Review*, 17(2), 110–116.
- Shaunessy, E.–Suldo, S. M. (2010): Strategies utilized by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school International Baccalaureate Program. *Gifted Child Quarterly*, 54, 127–137.
- Solano, C. H. (1987): Stereotypes of social isolation and early burnout in the gifted: Do they still exist? *Journal of Youth and Adolescence*, 16(6), 527–539.
- Stauder, A. (2007): Stressz és stresszkezelés. In Kállai J.–Varga J.–Oláh A. (szerk.): *Egészségpszichológia a gyakorlatban*. Medicina Kiadó, Budapest, 153–174.
- Swiatek, M. A. (2001): Social coping among gifted High School students and its relationship to self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 19–39.
- Szondy M. (2006): Optimizmus és egészség. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 61(4), 617–636.
- Tomlinson, C. A.–McTighe, J. (2006): *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design: Connecting Content and Kids*. ASCD, Alexandria VA.
- Treffinger, D. J. (1980): Fostering independence and creativity. *Journal for the Educational of the Gifted*, 3, 214–224.
- Weiss, J. R.–McCabe, M. A.–Denning, M. D. (1994): Primary and secondary control among children undergoing medical procedures: Adjustment as a function of coping style. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 324–332.
- Weisz, J. R.–Moore, P. S.–Southam-Gerow, M.–Weersing, V. R.–Valeri, S. M.–McCarty, C. A. (1999): *PASCET – Az elsődleges és másodlagos kontroll erősítése tréning program*. *Terapeuta Kézikönyv*. Vadaskert Alapítvány, Budapest.
- Werner, E. E. (2000): Protective factors and individual resilience. In Shonkoff, J. P.–Misels S. J. (eds): *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press, New York, 115–132.

Fülöp Márta\*

## **A versengéssel, a győzelemmel és a veszteséssel való adaptív megküzdés tehetséges diákoknál**

A versengés olyan szociális készség, amelyre a tehetséges diákoknak vitathatatlanul szüksége van. Olyan társadalomban növekednek, ahol a gazdasági és politikai élet strukturálisan magában hordozza a versengést. A kapitalista piacgazdaság és a demokratikus politikai berendezkedés alapműködése a versengés és a verseny. A tehetséges diákoknak ebben a társadalmi valóságban kell majd megállniuk a helyüket úgy, hogy a bennük lévő képességeket és tudást optimális módon legyenek képesek kibontakoztatni. A tehetségek azonosítására mindenütt a világon az egyik leghatékonyabb intézmény a verseny. A tehetséges diákokat, mivel esélyesnek látják őket ezeken a versenyeken, sokat is versenyeztetik. A tudományban, technológiában, mérnöki tudományokban és matematikában tehetséges serdülők azonosítására az USA-ban a versenyeket nemcsak azért tartják fontosnak, mert ott kitűnhetnek azok, akik az adott területen tehetségesek, és így van módjuk arra, hogy olyan ösztöndíjakat nyerjenek el, amelyek segítségével be tudnak jutni kiváló egyetemekre és programokba, hanem azért is, mert a barátságos versengés szellemét alakítják ki, amelyre a tehetséges diákok kibontakozásához véleményük szerint szükség van (Kaiser 2003).

A tudományos élet is versenyek sorozatát igényli, kezdve a magas színvonalú doktori kurzusokra és a neves témavezetőkhez való bejutástól, a kutatási pénzért folyó versenyen át egészen a „Nobel-versenyig”, vagyis a legrangosabb tudományos díj elnyeréséig (Fülöp 2001a). A legtehetségesebb zeneművészek felkutatásának egyik legfontosabb eszköze ugyancsak a verseny. A zene világában lényegében nincs olyan vezető művész, akinek az életrajzában ne szerepelne legalább egy versenygyőzelem vagy komolyabb versenyhelyezés.

A versenyeken és a versengésben való eredményes részvétel ugyanakkor nem pusztán tudás és hozzáértés kérdése, hanem attól is függ, hogy például ki milyen módon tűri a versenyhelyzetet, és hogy mennyire rutinos abban, mennyire képes a verseny emelkedett izgalmi szintjén a képességei legjavát nyújtani,

---

\* A Szerző a könyv és fejezet megírása alatt az OTKA (K 104332) számú kutatási programban részesült.

továbbá miképpen képes azt feldolgozni, ha a versengésből vagy versenyből győztesen vagy vesztesen kerül ki. A versengés tehát olyan fontos szociális magatartásforma és készség (Fülöp 2001b), amelyet a tehetséges gyermekekkel és diákokkal foglalkozó pedagógusoknak fontos lehet szakszerűen fejleszteni.

## I. TEHETSÉG ÉS VERSENGÉS

Bár számos okból feltételezhetjük, hogy az intellektuálisan tehetséges gyermekeknek más a versengés iránti attitűdjük, mások a versengéssel kapcsolatos tapasztalataik és a versengésre való lehetőségeik, valójában viszonylag kevés pszichológiai kutatás foglalkozott ezzel a kérdéssel. A versengésnek két formáját különíthetjük el. Az egyik az úgynevezett *informális versengés*, amely *társas összehasonlítás*on alapul, és amely a gyermek belső motivációs rendszerében keletkezik, és arra ösztönzi őt, hogy a környezetével összehasonlítva magát másokhoz képest jobb teljesítményt nyújtson, vagy akár azt a vágyat kelti benne, hogy adott közegben ő nyújtsa a legjobb teljesítményt. Ennek a versengésnek nincsenek explicit szabályai, és a versengés eredménye egy belső, a környezettel, barátokkal, osztálytársakkal, szülőkkel zajló informális kiértékelés következménye.

A másik forma a *strukturált versengés*, vagyis a *verseny*, amelyet bizonyos esetekben a gyermekek spontánul rendezhetnek maguknak is, de általában ezek az iskola vagy más intézményes közeg által megalkotott, világos kritérium- és szabályrendszerrel, és kijelölt külső értékelő testülettel (pl. zsűri) zajló „intézményes” versengési formák. A verseny olyan tudatosan létrehozott szituáció, amelyben mindenki számára tudott, hogy meghatározott számú elnyerhető helyezés van, és ezek elnyerésére többen törekszenek, mint akik megkaphatják. Így szükségképpen megindul egy kiválasztási és kiválasztódási folyamat, amelynek eredményeképpen végül ki lehet jelteni, hogy ki, illetve kik a győztesek, és azonosítani lehet az adott területen, adott közegben (osztály, iskola, kerület, város, megye, ország, világ) legtehetségesebbeket (Fülöp–Pressing 2011).

A tehetséges személyek hosszú távon nyújtott kiemelkedő teljesítményeit több tényezőre vezetik vissza. Az egyik ilyen klasszikus és széles körben elfogadott elképzelés megalkotója Renzulli (1986), aki szerint a tehetség három alappillért az átlag feletti képességek, a kreativitás és a feladat iránti erős elkötelezettség jelentik. Ez utóbbi magában hordozza azt a feltevést, hogy a tehetséges gyermekek valamiképpen minőségében és mennyiségében is eltérő *teljesítménymotivációval* rendelkeznek (Fülöp–Pressing 2011). A sikeres tehetségek lehetőleg sosem hagynak félbe elvégzendő feladatot, az általuk kitűzött célok elérése érdekében képesek legjobb képességeiket összpontosítva küzdeni, szenvedélyesen hajszolják a kiválóságot, és nagy örömet lelnek a teljesítésben (Feldman 1979). A magas teljesítménymotiváció azt a vágyat jelenti, hogy egy személy képes kihívást jelentő célokat kitűzni, és azokért keményen dolgozni. A sikeresség kiértékelése azon múlik, hogy az egyénnek sikerült-e a kitűzött célt, teljesítményt elérnie.

A versengés is motiváció eredménye, de nem elég hozzá az egyén és a céljainak tételezése, hanem megköveteli a másokkal való összehasonlítást is, vagyis egy olyan folyamat, amelynek során az egyén egy másikkal való összehasonlításban vagy a másikkal való összehasonlítás segítségével törekszik magas teljesítményre, fejlődésre, és az eredmény kiértékelése a másik elért eredményéhez képest történik. A versengés szerepe a magas teljesítménymotiváció önfejlesztő folyamatában az, hogy társas viszonyrendszerbe helyezi az eseményeket. A partner inspiráló hatással lehet a tehetséges személyre is, akinek a hasonlóan tehetséges társakkal való versengés egy további segítség ahhoz, hogy önmagából a maximumot hozza ki (Fülöp–Pressing 2011).

A sikeres és bevált tehetségek tanulási motivációját többféle belső cél vezérelheti, és ezek a célok együtt, sajátos kombinációba rendeződve tartják fenn a magas teljesítmény vágyát és elérésének képességét. Az egyik az *elsajátítási motiváció*, melynek célja az, hogy egy adott dologban a lehető legkompetensebbé váljunk, a lehető legjobban elsajátítsuk azt. A másik az *eredménymotiváció*, ami mindezt összehasonlítás közegbe helyezi, amelynek célja a másik személy teljesítményének felülmúlása, a „legjobb” lenni célkitűzése, a saját eredmények demonstrációja az adott csoportban (Pintrich 2000).

Világszínvonalú teniszjátékosok és úszóolimpikonok mellett kiemelkedő kutató matematikusok és zongoraművészek is az otthoni környezetből hozott versengési késztetésükről, a versengés gyermekkori szeretetéről számoltak be (Monsaas–Engelhard 1990; White és mtsai 1979). Hatéves koruktól 14 éven át követték tehetséges és nem tehetséges gyermekek fejlődését, és azt találták, hogy az intellektuális képességek különbségén kívül a tehetséges és átlagos teljesítményű gyermekek között személyiségüket tekintve a legfőbb különbség a versengéshez való viszonyuk volt! A vizsgálat kezdetekor, vagyis már hatéves korukban, a tehetséges gyermekeket lényegesen nagyobb versengési vágy jellemezte, mint átlagos társaikat, valamint ezeket a vágyakat képesek voltak sikeresen meg is valósítani (Fülöp–Pressing 2011).

Li és Adamson (1992, idézi Udvari 2000) tehetséges középiskolások kedvelt tanulási stratégiáit vizsgálták (melyeknek ők három típusát különítik el: együttműködő, egyéni és versengő), és arra jutottak, hogy a tehetséges gyermekek leginkább a versengő és az önálló tanulást szeretik.

Sándor (2010) 8–9 éves, második osztályos gyermekekkel végzett kutatást különböző tanulmányi szintű iskolákban (magas, átlagos, gyenge). Minden megkérdezett gyermekkel kapcsolatban értékelte, hogy mennyire szeret versengeni, milyen intenzíven verseng, milyen gyakran vesz részt versenyeken, és mennyire érzi magát sikeresnek. Bár a magas tanulmányi eredményt nem kezelhetjük a tehetség szinonimájaként, az eredmények így is fontos tanulságokkal szolgálhatnak számunkra. A magas követelményeket támogató iskolába járó

gyermekek között több volt, aki erősen szeret versengeni, sikeresnek tartja magát benne, és gyakran vesz részt versenyeken már ebben az életkorban is. Köztük több volt az olyan is, aki a versengést nemcsak mint versenyt definiálta, amelyben győztesek és vesztesek vannak, hanem mint társas összehasonlítást, amelynek során tanulhat a saját képességeiről, fejlesztendő készségeiről.

Egy nagyobb hazai longitudinális vizsgálat részeként, amelyet Gefferth Éva és Herskovics Mária indított az MTA Pszichológiai Intézetében az 1980-as évek végén, Fülöp (1992) 130 tizenkét éves tehetséges gyermek versengéshez fűződő viszonyát vizsgálta. A gyermekekkel lefolytatott interjú 3 fő részből állt: az első részben a gyermekek versengéshez való viszonyát térképezték fel (mennyire fontos számukra a versengés, szeretnek-e versengeni); a második rész azt igyekezett feltárni, hogy kihez hasonlítják magukat a gyermekek; a harmadik részben pedig a versengés során átélt sikerről, kudarcról, a nyertes és vesztes szerepekről volt szó. A tehetséges gyermekek döntő többsége a versengést vonzó és örömteli tevékenységnek tekintette. A felsorolt indokok között volt az, hogy jobb teljesítményt szeretnének elérni másoknál, szeretnek győzni, és szeretik a versengéssel járó izgalmat. A művészetek, a sport és a versengő játékok mellett a gyermekek nagy része számolt be arról, hogy az intellektualitás területén is szeret versengeni (ki jobb egy adott tantárgyban/tudományágban, ki tud jobban érvelni, kinek eredetibb a gondolkodása stb.).

Csukonyi és munkatársai (1999) debreceni egyetemistákkal végzett vizsgálatokban azt találták, hogy a versengő, másoknál jobb teljesítményre törekvő egyetemi hallgatók sokkal inkább végeznek publikációs tevékenységet, szívesen vesznek részt tanulmányi versenyekben (OTDK), inkább elnyernek tanulmányi ösztöndíjakat, és inkább részt vesznek konferenciákon, mint a nem versengő hallgatók.

## II. A TÁRSAS ÖSSZEHAISONLÍTÁSON ALAPULÓ SPONTÁN VERSENGÉS

### II.1. A jobbakal történő összehasonlítás: a felfelé hasonlítás

Festinger (1976) klasszikus megállapítása szerint az emberek hozzáférhető és egyértelmű standardok híján olyan személyekhez hasonlítják saját teljesítményüket, akik képességeik tekintetében közel állnak hozzájuk. A vizsgált 12 éves magyar tehetséges gyermekek csaknem fele arról számolt be, hogy nála valamilyen jobban teljesítő társához méri a teljesítményét, vagyis felfelé hasonlít, mert ez segít kihozni önmagából a maximumot és motiválja. A tehetséges gyermekeknek csak egy töredéke az, aki nála gyengébb képességűt választ összehasonlításra, hogy védje önértékelését. Az önfejlődésre és a feladatmegoldásra koncentráló tehetséges versengők inkább olyan ellenfelet választanak, akik arra készítetik őket, hogy komoly erőfeszítést tegyenek, ha jól akarnak teljesíteni (Fülöp–Pressing 2011).

A „szupersztár” hatás arra utal, amikor valaki egy olyan másik személy környezetében van, aki messze jobban teljesít nála (Lockwood–Kunda 1997). Ez gyakran megtörténik a tehetséges diákok környezetében, de magukkal a tehetséges diákokkal is, hiszen minél magasabb követelményű megmérettetéseken vesznek részt, annál valószínűbb, hogy találkoznak olyanokkal, akik adott esetben náluk is jobbak, nemcsak sztárok, hanem „szupersztárok”.

A szupersztárokra adott reakció többféle stratégiát követhet: hozzájárulhat a fejlődéséhez (*asszimilációs hatásnak* nevezzük, amikor az adott egyén igyekszik hasonlónak válni a szupersztárhoz), de ahhoz is, hogy az illető teljesen elveszítse a motivációját (*kontraszthatás*, a különbségek felnagyítása) (Fülöp 2010). Az, hogy a hatás inspiráló-e („*asszimilációs hatás*”) vagy gátló („*kontraszthatás*”), attól függ, hogy az összehasonlítás során a felfelé hasonlító személy a „szupersztárral” való hasonlóságaira vagy különbségeire fókuszál (Mussweiler és mt sai 2004). Ha a hasonlóságok kerülnek előtérbe, akkor az összehasonlítás fejlődést eredményez, ha azonban azokra a vonásokra figyel, amelyek különböznek közte és a sikeresebb partner között, akkor kontraszthatás lép fel, és az negatívan hat a teljesítményre. Tehetséges gyermekek esetében a nagy távolság a kiugróan tehetséges társ és a saját teljesítmény között is járhat pozitív eredménnyel, ha úgy ítélik meg, hogy van idejük és reményük arra, hogy ha erősen törekszenek, akkor utolérhetik a másikat. Például egy 12 éves tanulókkal folytatott vizsgálat szerint, ha olyan osztálytársaikkal hasonlították össze az eredményeiket matematikából és biológiából, akik (kicsit) jobban teljesítettek, mint ők, akkor nagyobb volt a valószínűsége annak, hogy javult a teljesítményük. Egy tehetségesebb osztály-



társsal történő felfelé hasonlítás következménye nem az volt, hogy az illető önmagát alacsonyabbra helyezte el az osztály hierarchiájában („Hol helyezkedsz el más diákokhoz képest?”), amely arra utal, hogy a diákok a teljesítményben felettük álló másikat inkább inspirálónak, mint fenyegetőnek tartották (Fülöp 2010).

### *Mit tehet a pedagógus?*

A jobb teljesítményű diákkal való, akár kívülről történő (például tanár vagy szülő) felszólításra történő összehasonlítás általában javítja a teljesítményt, feltéve ha az összehasonlító és az összehasonlított között nem túl nagy a különbség.

Célszerű, ha a tanár az asszimilációs hatást erősíti, vagyis ha arra mutat rá, hogy melyek azok a képességek, amelyek lehetővé teszik a tehetséges diák számára, hogy elérje vagy túlszárnyalja a nála aktuálisan jobban teljesítő (verseny)társait.

Még a kifejezett szupersztárokkal való összehasonlításnak is lehetnek pozitív eredményei. Azok, akik nagyon sikeres osztálytárhoz hasonlították magukat, sikeresebbek voltak a tanév végén, mint azok, akik csak a mérsékelt sikeresekhez hasonlítottak (Blanton és mtsai 1999). Johnson és Stapel (2007) pedagógiai pszichológiai kutatók cikkének címe: „Fájdalom nélkül nincs nyereség”. Eredményeik szerint még az énképre fenyegető, nagyon nehéz feladat is a teljesítmény növelését eredményezheti, ha az adott feladatban nyújtott teljesítmény hatására javulhat az énkép. Az énképet fenyegető összehasonlítás jobb teljesítményre sarkall, mert az egyént arra motiválja, hogy megvédje vagy helyreállítsa az önértékelését, és az egyik módja az énkép megvédésének a ténylegesen megvalósított jobb teljesítmény.

A diáktárs magasabb teljesítménye és sikeressége nemcsak az önfejlődés vagy fenyegetés forrása lehet, hanem örömszerző is, ha az egyén úgy érzi, hogy maga „sütkérezhet” a másik sikerében, a másik sikere őt is emeli (Tesser 1991). Ahhoz, hogy ez így alakuljon, érzelmi közelség és valamiféle közös identitás szükséges, például „ez a kiváló diák az én osztálytársam” vagy „az én barátom”, vagy „mi egy társasághoz tartozunk, így én is a kiemelkedően teljesítők csoportjába tartozom”.

## II.2. Milyen hatással van a felfelé hasonlítás a tehetséges fiúkra és lányokra?

A magas tanulmányi teljesítményt követelő, úgynevezett „elit” iskolába járó diákok szülei is gyakran megtapasztalják a társas összehasonlítás nehézségeit. Kirabo Jackson (2010) amerikai kutató azt találta, hogy különbség van a fiúk és a lányok között a tekintetben, hogy miként kezelik az összehasonlítási helyzeteket. Úgy tűnik, a tehetséges lányoknak kifejezetten jól tesz, ha nagyon magasan teljesítő diákok veszik őket körül, míg a fiúk esetében van előnyös és hátrányos kiemelés is (lásd még Bronson–Merryman 2013).

Az első bizonyíték erre egy kicsi karib-tengeri országban, Trinidadban és Tobagóban végzett vizsgálat eredménye volt. A századfordulón, 2000-ben összegyűjtötték az ország összes ötödik osztályos általános iskolásának az adatait. Az ország iskolarendszere a brit oktatási rendszerre épül. Minden iskolát rangsorolnak a legelisebb egyetemekre előkészítő iskoláktól a munkaerőpiacra készítők szakiskoláig. A rangsort minden évben nyilvánossá teszik.

Jackson (2010) összehasonlította, hogy a diákok ötödik osztályos teszt eredményei hogyan viszonyultak az öt évvel későbbi, tizedik osztályos eredményeikhez. Azt vizsgálta, hogy vajon a magas tanulmányi teljesítményű elit iskolákban jobban fejlődtek-e a diákok önmagukhoz képest, mint a kevésbé jó iskolákban. Amikor ránézett az adatokra, először azt hitte, hogy rosszul számolt. Azt találta ugyanis, hogy az elit alsó- középiskolába (5–9. osztály) járó fiúk és lányok fejlődési görbéje eltérő volt. A fiúk esetében a fejlődési görbe kevésbé felfelé ívelő volt. Például matematikából, egy kicsivel könnyebb iskolába járva egy részük jobban fejlődött volna. Ez a tendencia különösen igaznak bizonyult azokra az elit iskolákra, ahol nem koedukált az oktatás, vagyis a csak lány- vagy csak fiúiskolákra. Jackson (2010) arra gyanakodott, hogy a nagyon tehetséges fiúk talán kevésbé jól tudják kezelni az erős versenyszellemet, mint a nagyon tehetséges lányok.

Számos más vizsgálat megerősítette ezeket az adatokat. Egy vizsgálatban kínai elit egyetemre járó diákok vettek részt, szám szerint 2134-en. A kínai egyetemistákat négyesével helyezik kollégiumi szobákba. A kutatók azt vizsgálták, hogyan reagálnak a szobatársak egymás kiemelkedő teljesítményére. Azt találták, hogy a szobatársak közül legjobban teljesítő egyetemista lány „fényként tündököl” a többiek számára, vagyis akik vele egy szobában vannak, azoknak a teljesítménye a tanév során növekszik. De a legjobban teljesítő egyetemista fiú éppen ellenkező hatást váltott ki az amúgy magasan teljesítő szobatársakra; az ő teljesítményük évről évre inkább csökkent, a náluk jobb társuk nem inspirálta őket annyira, inkább lehangolta.

Angol kutatók hasonló eredményre jutottak, amikor 1 300 000 brit tanuló adatait vizsgálták meg. A legjobb 5%-ba tartozó fiúk negatív hatással voltak azokra, akik közvetlenül utánuk következtek, tehát közel hasonlóan jól teljesítők voltak. A legjobb fiú diákok, akik eredetileg 80–94% között teljesítettek a nemzeti teszteken, nem tanultak annyit a felső 5%-ba tartozó társaik között, mint akkor, ha kicsit gyengébb iskolába jártak. A tehetséges angol lányoknál nem találtak ilyen hatást, ők csak profitáltak a felső 5% közelségéből.

Egy negyedik vizsgálat az Amerikai Egyesült Államokban zajlott. Ott a hátrányos helyzetű, de tehetséges diákoknak biztosít a Harvard, a Yale és a Dartmouth Egyetem egy olyan programot, amelynek keretében nagyon magas színvonalú felvételi előkészítésben részesülnek. Természetesen nem mindenki juthat be a legjobb ilyen előkészítő iskolába. Itt is hasonló hatást tapasztaltak. Azok a lányok, akik az álmaik előkészítőjébe jutottak be, nagy eséllyel kerültek be a felvételin az áhított egyetemre, míg a fiúk esetében annak volt nagyobb esélye megfelelni a felvételin, aki nem az álmai, hanem egy kevésbé jó előkészítőbe járt.

A kutatók mindegyike meglepődött először az eredményen, megkérdőjelezte saját számításai helyességét, de aztán azok helyesnek bizonyultak. Jackson (2010) két fontos tényezőt emel ki az elit iskolákkal kapcsolatban. Az egyik az intellektuális erőforrások jelenléte. Az elit, tehetséges gyermekeket oktató iskolákban nagyon jók a tanárok, és magas színvonalú az oktatás. A másik a versengés hatása: a sok tehetséges diák együttes jelenléte miatt azok egymást készítetik magas teljesítményre. A két tényező a tehetséges lányok esetében egymást erősíti, a fiúk esetében viszont konfliktusba kerül egymással, és kiolthatja egymás hatását. Az erősen tehetséges fiúkat nem motiválja kellőképpen az, ha mások még náluk is tehetségesebbek. (A kutatásokat ismerteti Bronson–Merryman 2013.)

### *Mit tehet a szülő és a pedagógus?*

Jackson (2010) tanácsa: ha valakinek nagyon tehetséges lánya/lány tanítványa van, akkor tegyen meg mindent azért, hogy a lehető legjobb iskolába kerüljön. Ha valakinek nagyon tehetséges, de nem abszolút csúcs-kiemelkedő fia/fiú tanítványa van, akkor tegyen meg mindent azért, hogy nagyon jó tanárai legyenek, de ne vegye őt körbe egy nála még tehetségesebbekből álló „hiperversengő” környezet.

Célszerű, ha a tanár az asszimilációs hatást erősíti, vagyis ha arra mutat rá, hogy melyek azok a képességek, amelyek lehetővé teszik a tehetséges

diák számára, hogy elérje vagy túlszárnyalja a nála aktuálisan jobban teljesítő (verseny)társait.

Egy önmagát a mindennapi iskolai közegében kiemelkedőnek megélt („nagy hal – kis tó” jelenség) tehetséges gyermeknek, főképpen ha fiú, nehéz lehet szembesülni a lehetőséggel, hogy esetleg nem ő a legjobb, hogy sok hozzá hasonló van még („kis hal – nagy tó” jelenség). Főleg mert gyakran a kiemelkedő képességek alkotják azt a bázist, amittől az illető tehetséges diák különlegesnek érzi magát, és amely formálódó énképe alapjául szolgál. Ezért a pedagógusnak célszerű rendszeresen felhívnia tanítványa figyelmét arra, hogy fennáll annak a lehetősége, hogy egy új közegben sok más hasonlóan tehetséges vagy éppen tehetségesebb diákkal találkozhat, és ezeket ne az énképére fenyegető társaknak tekintse, hanem a fejlődés forrásának, a tanulás és még jobbá válás lehetőségének.

A versengéssel kapcsolatban még számos különbséget lehet felfedezni a tehetséges fiúk és lányok között. A tehetséges lányok esetében kétféle jelenséget figyeltek meg. Az egyik a tehetséges lányok „sikertől való félelme” (Horner 1972). E szerint serdülőkor előtt a lányok nem tesznek különbséget a tanulmányi, intellektuális versengésben aszerint, hogy fiúval vagy lánnyal, illetve hogy hagyományosan „férfias” vagy „nőies” területen versengenek-e. Azonban a serdülőkor közeledtével megfigyelhető egyfajta megtorpanás. A tehetséges fiatal nők számára valójában nem a tanulmányok vagy más téren elért kiemelkedő teljesítmény ijesztő, hanem annak társas következménye. Az, hogy az intellektuális siker, elsősorban olyan területeken, amelyeket hagyományosan férfiasnak tartanak, mint például a matematika és a természettudományok, megkérdőjelezi nőiességüket és a fiúkra gyakorolt vonzerejüket.

Az eredeti vizsgálatban a feladat az volt, hogy egy, a biológiai-orvosi tanulmányok terén kiemelkedően tehetséges, sokféle elismerést megszerzett lányról szóló történetet kellett elolvasni, majd más tulajdonságok mentén jellemezni kellett őt. A legtöbben a történetben szereplő lányt csúnyának, illetve férfiasnak képelték el, akinek az intellektuális teljesítményben való kiemelkedés egyfajta kompenzáció a női vonzerő hiányaért, vagy ütközés a női identitással. A hagyományosan férfiasnak tekintett területeken kiemelkedően tehetséges lányoknak ahhoz, hogy ne álljanak le a teljesítéssel, el kell tudniuk viselni a társas környezet kritikus hozzáállását, és azt, hogy úgy tekintenek rájuk, mint akik eltérnek az előírt társas-nemi szerepnormáktól.

Ezzel szemben a társas környezet a fiúkat sokkal inkább akkor utasítja el, ha sikertelenek, vagy ha „nem tudnak” versengeni. Egy fiú annál elfogadottabb, minél magasabban van a hierarchiában, és egy sikertelen fiú kevésbé elfogadott, mint egy sikertelen lány (Fogel–Paludi 1984). Ha egy közösségben a teljesít-

mény és a tehetség érték, akkor a tehetséges fiúknak könnyebb, a kevésbé tehetségeseknek nehezebb dolga van.

*Mit tehet a pedagógus?*

Fontos megerősítést nyújtania azoknak a tehetséges lányoknak, akik olyan területen kiemelkedőek, amely tradicionálisan nem tartozik a női szerepbe.

Fontos felhívniuk a figyelmet arra, hogy a társas elfogadás elnyerésének nem az a járható útja, hogy a teljesítményüket lecsökkentik, hanem az, hogy ha ezt fontosnak tartják, akkor magas teljesítményük mellett a nőiességüket is vállalják.

A társas összehasonlításnak egy sajátos formája az „*imposztor-szindróma*” (Kumar–Jagacinski 2006). Az imposztor-szindrómát kiemelkedően teljesítő, nagyon tehetséges és nagyon sikeres diákok, elsősorban lányok esetében azonosították. Nemritkán ezek a lányok annak ellenére, hogy képességeikhez kétség sem férhet, úgy érzik, hogy ez csak valami tévedés, valójában ők becsapják a világot, és hamarosan ki fog derülni, hogy ők valójában nem is olyan okosak és tehetségesek. Az „imposztor” nemcsak folyamatosan kétségbe vonja képességeit, miközben a teljesítménye látványosan jó, hanem úgy érzi, hogy intellektuális „csaló”, becsapja a világot, a tanárait, az osztálytársait, és hamarosan ki fog derülni számukra, hogy ő valójában nem is olyan okos. Az imposztor-szindrómában szenvedő gyermekek nem tudják beépíteni az énképükbe a múlt és jelen sikereit, azok nem tudják enyhíteni a csalás érzését. Az imposztor-szindrómát három alcsoportba lehet sorolni: 1. A „hamisítás” érzése, vagyis az, hogy az illető nem érdemli meg a sikert, és a többieket becsapta. Ez együtt jár a féltellességgel, hogy előbb-utóbb erre a csalásra fény derül, például a többiek majd felfedezik, hogy mennyi mindent nem tud és nem ismer az illető. 2. A sikereket a szerencsének és egyéb külső okoknak tulajdonítják, és nem a saját képességeiknek, ezért félnek attól, hogy legközelebb nem lesznek sikeresek. 3. Leértékelik a sikert, nehezen viselik a dicséretet, és például azt mondják, hogy az nem is volt olyan nagy dolog, vagy csak azért teljesítettek jól, mert könnyű volt a dolgozat.

Az imposztor-szindrómát már 10–12 éves iskolásoknál azonosítani tudták, és a felfelé és lefelé hasonlítás sajátos dinamikájára mutattak rá. Azok a tehetséges gyermekek, akik „imposztoroknak” érezték magukat, hajlamosabbak voltak a társas összehasonlítás eredményeképpen különbséget tenni önmaguk és tehetségesebb társaik között, vagyis a felfelé hasonlítás során nem a hasonlóságukat, hanem a különbségeiket hangsúlyozták, azaz kontrasztot alkalmaztak,

ugyanakkor a kevésbé tehetséges társakkal történő lefelé hasonlítás során a velük való hasonlóságokat hangsúlyozták ki (Fülöp 2010). Újabb vizsgálatok szerint az „imposztor-szindróma” lehet egyfajta kommunikációs stratégia is, amelyet a tehetséges lányok azért alkalmaznak, hogy a kiemelkedő teljesítmény ne keltsen negatív érzéseket a barátokban, osztálytársakban, vagyis azok az illető önmegkérdőjelezése miatt, megbocsássák neki a náluk jóval nagyobb teljesítményét.

Mind a lányok „sikerfélelme”, mind az „imposztor-szindróma” arra utal, hogy a társas közeg jobban elismeri és elfogadja azt, ha egy tehetséges fiú verseng sikeresen, mint azt, ha egy tehetséges lány. Ugyanakkor a társas közeg elfogadása a lányoknak általában fontosabb, mint a fiúknak, vagyis ők érzékenyebben reagálnak az elutasításra. A kiemelkedően tehetséges fiúk ugyancsak kelhetnek feszültséget társas környezetükben, de ez rájuk kevésbé hat visszafogóan, mint a lányokra. Fülöp (1992) azt találta, hogy a 12 éves tehetséges fiúk nagyobb jelentőséget tulajdonítottak annak, hogy az ő győzelmükkel záródjon a versengés, a lányok tetemes része viszont tagadta, hogy a győzelem miatt versengene.

#### *Mit tehet a pedagógus?*

Az, hogy a nők aránya a kiemelkedő természettudósok között lényegesen alacsonyabb, mint a férfiaké, részben annak tulajdonítják, hogy a nők a hagyományosan férfias tudomány és foglalkozás területeken nem hisznek a saját képességeikben, vagy hisznek azokban, de nem kívánnak férfiakkal versengeni.

Célszerű folyamatosan megerősíteni a kiemelkedően tehetséges lány tanítványokat, különösen ha a természettudományok területén tehetségesek, hogy a nőiességüket nem az határozza meg, hogy a tehetségterületükön mernek-e és akarnak-e teljesíteni.

A tehetséges lányok esetében fontos hangsúlyozni, hogy a versengéshez és a győzelemhez ugyanolyan joguk van, mint a fiúknak, de erősebb figyelmet kell fordítaniuk arra, hogy a társas kapcsolatokban érzékenyen ellensúlyozzák az esetleges ellenérzéseket.

### **II.3. A vertikális és a horizontális összehasonlítás**

A társas összehasonlítás többféle módon történhet. Ha a diákok egy meghatározott területen vagy összehasonlítási dimenzió belüli különbségre a több-kevesebb, jobb-rosszabb stb. típusú összehasonlítást végeznek az a *vertikális összeha-*

sonlítás (Fülöp 2001c). Ilyen például, ha azt hasonlítják össze, hogy ki a jobb matematikus, vagy ki a jobb magyaros. Ha az összehasonlítás nem egy meghatározott összehasonlítási kritérium mentén történik, hanem a felek újabb és újabb összehasonlítási kritériumokat alkotnak, vagy olyan további tulajdonságaikra figyelnek fel, amelyek megkülönböztetik őket társuktól, vagyis az összehasonlítás során újabb dimenziókat vezetnek be, az a *horizontális összehasonlítás* (Fülöp 2001c). A vertikális összehasonlítás során a felek valóban arra törekednek, hogy egy adott dologban egymást túlszárnyalják, a horizontális összehasonlítás viszont egyfajta kreativitás, olyan új összehasonlítási területek, dimenziók kialakítása, amelyek az egyént mássá, különlegessé teszik. Az innováció a verseny során azt jelenti, hogy valaki olyan új dolgot hoz létre, fedez fel, amely kilép a hagyományos összehasonlítási keretektől. Tehetséges diákok esetében mindkét összehasonlítási folyamat erős szerepet tölthet be, és ha valaki nem tud továbblépni a vertikális összehasonlításban, akkor megvan a lehetősége arra, hogy új összehasonlítási kritériumokat hozzon létre. A társas összehasonlításon alapuló verseny így erős motívuma lehet a kreativitásnak is (Abra 1993).

#### *Mit tehet a pedagógus?*

A pedagógus nagyon sokat tehet a horizontális összehasonlítás és differenciálódás elősegítésére azzal, hogy kiemeli a diák olyan részképességeit, amelyeket fejlesztve az egy speciális, új területen tud kitűnni.

Fontos azt erősíteni, hogy tovább lehet látni a megadott keretknél, és új érdeklődési és kompetenciaterületeket lehet keresni, ahol az egyén képes kiemelkedni mások közül.

## **II.4. A társas összehasonlításon alapuló verseny és a társas kapcsolatok alakulása**

Az is befolyásolja az összehasonlítási folyamatot, hogy kivel hasonlítja össze magát a tehetséges gyermek. Számukra az összehasonlítási alapot saját korábbi teljesítményük mellett általában osztálytársaik jelentik, sőt gyakran barátaikhoz mérik magukat (Fülöp 1992). Nem ritka, hogy az osztálytársak és barátok jóval kevésbé tehetségesek. Az, hogy ez mennyire eredményez negatív feszültséget a kapcsolatban, nemcsak a társak „szupersztár”-ra adott reakciótól, hanem attól is függ, hogy a tehetséges gyermek miként verseng (Fülöp–Pressing 2011).

Tassi és Schneider (1997) kétféle versengési motívum között tettek különbséget: a *feladatra irányuló* és a *másikra irányuló* között. Az egyik esetben a versen-

gés funkciója az, hogy elősegítse a feladat minél jobb megoldását, ez a feladat-irányultságú versengés. A másik esetben viszont a figyelem elsősorban a másik legyőzésére, és nem a feladatmegoldásra irányul. Azt vizsgálták, hogy ez a két-féle készítés miként hat a riválisok közötti kapcsolatra. Ha a versengést az motíválja, hogy valaki a másikon túltegyen, egészen pontosan a másikat legyőzze, az sokkal több konfliktust okoz a riválisok között, mint ha a cél az, hogy egy adott dologban a lehető legjobb eredményt érje el a riválissal való versengés mint eszköz segítségével. Azok a gyermekek, akik barátaikkal, osztálytársaikkal „feladatra irányuló” módon versengenek, sikeresen tartják meg velük a jó kapcsolatot, az ilyen versengés a barátságok megerősítését is szolgálhatja (Udvari 2000).

Griffin-Pierson (1990) hasonló módon kétféle versengést különített el: az *interperszonális* és a *célra irányulót*. Az interperszonális versengés esetében a cél a másik legyőzése és a felsőbbrendűség bizonyítása. A célra irányuló versengés esetében a cél a kiválóság, a magas teljesítmény elérése. Az egyik esetében a győzelem van a fókuszban, a másik esetben a magas teljesítmény. Hibbard és Buhrmester (2010) is kétféle versengést különítettek el: a *győzelmet a fókuszba helyező* és a *kiválóságot a fókuszba helyező* versengést. Azok a diákok, akik a versengés során a kiválóságot helyezik a fókuszba, magasabb önértékeléssel rendelkeznek, és kevésbé hajlamosak a depresszióra.

A tehetséges gyermekek átlagos társaiknál hajlamosabbak arra, hogy a partner (legyőzése) helyett a feladatra koncentráljanak a versengés során. Ez egyben azt is jelenti, hogy a tehetséges gyermekek egymás közötti versengésében lehet arra számítani, hogy a versengés során nem sérül a baráti, osztálytársi kapcsolatuk. Shapiro és munkatársai (2009) olyan egynemű barátságokat vizsgáltak a versengés orientációja szempontjából, ahol a baráti pár tagjai átlagos vagy tehetséges gyermekek voltak. A tehetséges lányok között a barátságos versengés stabilabbá tette a kapcsolatot, mint a versengés hiánya; sőt a barátnővel való versengés az olyan pozitív jellemzőknél is meghatározóbbnak bizonyult, mint a közelség és a biztonság élménye.

A versengő partnerek között sokféle árnyalt, pozitív és negatív érzelmek által uralt kapcsolat lehet (Fülöp 2002, 2004). A rivális válhat csodálat tárgyává, a versengő felek elismerhetik egymás fölényét, de ugyanígy: a rivális válhat leértékelés, lekicsinylés, ellenazonosítás tárgyává is, és a versengő felek tagadhatják a másik értékeit stb. attól függően, hogy e tekintetben mire nevelték őket otthon és az iskolában. A riválisok közötti érzelmi viszony, valamint annak alapján, hogy milyen szerepet tulajdonítanak a versengő felek egymásnak, megkülönböztethetünk *instrumentális-konstruktív versengést*, *barátságos-konstruktív versengést* és *elleneséges-destruktív versengést* (Fülöp 2010).

Az instrumentális-konstruktív versengést a feladat- vagy célirányultság jellemzi. A rivális pedig eszköz jellegű, *instrumentális* funkciót tölt be, vagyis a léte



segíti azt, hogy az adott személy ne lankadjon, hanem a legnagyobb erőfeszítéssel a maximumot hozza ki magából. A versengési partner olyan, mint egy folyamatos stimuláló, aki az egyéni fejlődést elősegíti, serkenti. Ugyanakkor egyfajta összehasonlítási alap is, akihez képest látni lehet, hogy valaki hol tart. Ilyen esetben a versengő felek között nem feltétlenül van érzelmi kapcsolat. Lehet, hogy a „kijelölt” rivális nem is tudja, hogy társa riválisnak tekinti.

Az iskolai osztályokon belül folyamatos, hosszú távú kapcsolatok alakulnak ki a tanulók között, így a rivális jelenléte valóban az egyéni fejlődés egyfajta garanciájává válhat. Ezért szokták gyakran szülők vagy pedagógusok sajnálkozva kijelenteni: „Sajnos ennek a gyermeknek nincs riválisa az osztályban.” A kijelentés tartalma pedig az, hogy nem tud eléggé fejlődni, nincs egy olyan gyermek, akinek a jelenléte elősegítené a feladatok magas szintű megoldását, aki stimulálóan hatna rá. Kiemelkedő tehetségű gyermekek esetében ez egy gyakran felmerülő probléma lehet. A „jó rivális elvesztése” sokkal inkább szomorúságot okoz, semmint örömet afelett, hogy valaki megszabadult attól, aki őt céljai elérésében akadályozta.

A másik kapcsolat a *baráti, társi* viszonyon alapuló konstruktív versengés. Ebben az esetben a barátoknak azonos az érdeklődésük, azonosak a céljaik, azonos dolgokat szeretnének véghezvinni. Ennek során segítik egymást és versengenek egymással. Ide tartozik az is, ha a rivális azonosítás vagy tanulás tárgya. Megfigyelhető, hogy a diákok nemritkán jobban figyelnek és hosszú távon is jobban emlékeznek arra, amit azok a társaik mondtak vagy csináltak, akikkel versengenek is.

A harmadik kapcsolat az *ellenséges-destruktív* kapcsolat. Ennek során a versengő partnerek egymást sokkal inkább akadálnak tekintik, akiket el kell háritani az útból annak érdekében, hogy a saját céljaik megvalósuljanak. Ennek megfelelően míg az első kapcsolatban elsősorban a cél vezérli a versengést, addig az ellenséges rivalizációs kapcsolatban a fő figyelem az „ellenségre” irányul, és a legtöbb energia a vele kapcsolatos ellenlépésekre, az ő kiiktatására irányul.

A mindennapi pedagógiai gyakorlat során nyilvánvalóan mindhárom kapcsolódási formára van példa. Fontos, hogy a diákok tudják, többféleképpen tekinthetnek riválisukra, és maguk is alakíthatják velük való kapcsolatukat úgy, hogy riválisaik ne akadályt jelentsenek céljaik elérésében, hanem partnert vagy éppen segítséget. Bár a tehetséges gyermekek a versengésben inkább erősen a feladatra, illetve az önfejlődésre koncentrálnak. A riválist nem kiiktatandó vagy pusztán legyőzendő ellenségnek tekintik, hanem olyan társnak, akinek a segítségével fenntarthatják a motivációjukat, akihez hasonlítva magukat fejlődni tudnak. Mégis célszerű folyamatosan figyelemmel kísérni kapcsolataikat, hogy elkerülhetővé váljanak a destruktív kapcsolódási formák, amelyek blokkolják egymás fejlődését.

A tehetséges gyermekek nem csupán kortársaikkal mérik össze magukat, hanem náluk idősebbeknél is, és örömeiket lelik a felnőttekkel, tanáraikkal való versengésben is, mert egészséges önbizalmuk révén nem érzik azt túlzott kihívásnak (Fülöp 1992).

### III. TEHETSÉGES GYERMEKEK ÉS A STRUKTURÁLT VERSENYEK

A társas összehasonlításon alapuló versengés spontán kialakuló folyamat, a tehetséges diák saját belső motivációs késztetéseivel áll kapcsolatban. A versenyek ezzel szemben a versengés intézményes formái, amelyeket tanárok, iskolák, egyesületek, szervezetek hoznak létre. A versenyek a tehetség szempontjából három fő funkciót látnak el: szerepük van a tehetségek azonosításában, a tehetségek kiválasztásában és a tehetségek fejlesztésében.

A tehetséges gyermekeket a szülők és a tanárok is gyakrabban biztatják arra, hogy vegyenek részt versenyekben, és ezért ők az átlagnál gyakrabban szereznek tapasztalatot olyan strukturált erőpróbákban, ahol megcsillogtathatják kivételes képességeiket, ahol hasonló képességű társaikkal mérkőzhetnek meg, és saját teljesítményüket másokéhoz hasonlíthatják. A verseny a tehetségek egyéni szempontjából lehet a fejlődés eszköze vagy egy továbblépési lehetőség, míg az oktatási rendszer és a gazdasági makroszisztéma számára a tehetségek felkutatásának és jutalmazásának (pl. ösztöndíjak) egyik hatékony formája. Számos szerző szerint a megyei, városi és országos versenyek arra készítetik a tehetséges gyermekeket, hogy csúcson teljesítsenek (Goldstein–Wagner 1993; Karnes–Riley 1996).

Goldstein és Wagner (1993) szerint a versenyek és a tehetségkutató vetélkedők egyik fontos előnye, hogy lehetőséget adnak arra, hogy a tehetséges gyermekek magukhoz hasonló tehetségű és motivációjú kortársakkal kerüljenek interakcióba. Ezért szerintük növelni kellene a versenyek és versengési lehetőségek számát a tehetséges fiatalok számára.

A verseny azonban manapság nem csupán a tehetségek között, hanem a tehetségekért is zajlik. Míg a gazdasági szereplők hosszú ideig elsősorban fizikai erőforrásokért versengtek, a mai tudásalapú társadalmakban a verseny tárgyát az ún. „*megfoghatatlan erőforrások*” jelentik. A globális versenyben egzisztenciális kérdéssé válik, hogy egy vállalat, ország, közösség milyen mértékben képes tehetségeket magához vonzani és megtartani (Hámori 2008).

A verseny pozitív funkciót tölt be a tehetséges gyermekek személyiségfejlődése szempontjából is. Motivál, egyfajta külső motívumként felkelti a gyermekek belső érdeklődését és lelkesedését egy adott téma, elfoglaltság iránt. A tehetségesek egészséges énképének kialakításában is elengedhetetlennek tűnik. Az elért eredmények, a másoktól kapott visszajelzések, illetve a hasonló képességű társakkal való találkozás alapvető jelentőséggel bírnak a tehetséges gyermekek identitásának és reális önértékelésének formálásában (Ozturk–Debelak 2008).

Egy összehasonlító vizsgálatban, amelyben magyar, japán és amerikai középiskolásokat hasonlítottak össze, azt találták, hogy az általános iskolában a ma-

gyar iskolarendszer kínálja a legtöbb versenyt. Míg a magyar diákok 60%-a vett részt ezekben az években valamilyen tanulmányi versenyben, addig az amerikaiaknak mindössze 19%-a, a japánoknak pedig mindössze 0,5%-a. Ez arra utal, hogy a magyar iskolarendszer különösen erősen rendelkezik a versenyztetés hagyományával, és a diákoknak egy nagyon széles rétege, több mint a fele – vagyis nem csak a kiemelkedően tehetséges diák – vesz részt valamilyen versenyben. A vizsgálat szerint a versenyeken mind Magyarországon, mind az Amerikai Egyesült Államokban több lány, mint fiú vesz részt. A lányok mindhárom országban nagyobb számban mennek művészeti, zenei, dráma- és versmondó versenyekre, mint a fiúk (Fülöp–Berkics 2003).

Mivel a magyar diákok már igen korán sok és sokféle szervezett versenyben vesznek részt, ezért lehetőségük van a legkülönbözőbb szinteken (osztály, iskola, kerület, város, megye, országos) összemérni tudásukat. Akik versenyeznek, azok nagyon korán tudják, hogy lehet, hogy egy osztályban a legjobbak, de lehet, hogy ez az iskola határain túl már csak közepes eredmény, és országosan nem is mérhető. Nagyon nagy jelentősége van annak, hogy ezt a visszajelzést hogyan és miképpen kezelik a pedagógus és a szülők, mert ez nemcsak a versenyzői kedvet, hanem az adott tantárgyak és szakterületek iránti motivációt is befolyásolhatja a későbbiekben. Erről a motivációs részben olvashatnak többet.

## IV. AZ ADAPTÍV ÉS SIKERES VERSENGÉSHEZ SZÜKSÉGES PSZICHÉS KÉPESSÉGEK

A versengést általában nem szokás a szociális készségek közé sorolni, holott az emberek életében betöltött funkciója alapján e kategóriába tartozik. Egyrészt lehetővé teszi, hogy az ember a társakkal való összehasonlítás során saját értékeit felbecsülje, másrészt elősegíti az így felismert értékeknek megfelelő csoporton belüli státusz és szerep elnyerését, ez pedig az egyén pszichés egészségének és a csoport jó funkcionálásának a feltétele (Fülöp 2001b). Ahhoz, hogy valaki megnyerje a versenyt, gyakran nemcsak az adott dologban kell kiemelkedőnek lennie, hanem kiemelkedően kell tudnia kezelni a versenyhelyzetet is. A sok és sokféle versengésben és versenyben részt vevő tehetséges diákok számára tehát különösen nagy fontossággal bír a versengés és a győzelemmel és a veszttel való megküzdés adaptív formáinak az elsajátítása. A szerencsés kombináció az, ha valaki a tehetsége mellé tehetségesen verseng és versenyez is.

A tehetséges versengésnek számos összetevője van. A tehetségelméletek közül Howard Gardner (1993) többszörös intelligenciaelmélete írta le először az úgynevezett személyen belüli tehetséget (az intrapszichés folyamatok kezelésének a tehetsége) és a személyközi tehetséget (az interperszonális kapcsolatok kezelésének a tehetsége). A tehetséges versengő mindkét tehetséggel kell hogy rendelkezzen, mert tudnia kell kezelni az érzelmeit a versengés előtt, alatt és után, és képesnek kell lennie mind a riválisaival, mind a kevésbé tehetséges társaival kölcsönösen kielégítő emberi kapcsolatokat létrehozni.

A tehetséges versengés az érzelmi intelligenciával is kapcsolatban állhat. Salovey és Mayer (1989) definíciója szerint az érzelmi intelligencia képesség az érzelmek pontos érzékelésére, képesség a gondolkodás érzelmek segítségével való előremozdítására, képesség az érzelmek jelentésének megértésére, és képesség az érzelmek kezelésére. Goleman (1995) hasonlóan határozza meg az érzelmi intelligenciát. Ide tartozik a képesség a saját érzelmi állapotok felismerésére, megnevezésére és az érzelmek, a gondolatok és a tettek közötti kapcsolat megértésére. Az érzelmi intelligencia része az érzelmek kezelésének a képessége, az érzelmek ellenőrzésének a képessége, és a nemkívánatos érzelmi állapotok kívánatosabb érzelmi állapotok irányába történő elmozdítása. Ugyancsak ide tartozik a képesség arra, hogy tudatosan olyan érzelmi állapotba kerüljön az egyén, amely produktivitáshoz és sikerességhez vezet (pl. az önmotiválás képessége). Mások érzéseinek az olvasása, a mások érzelmeire való érzékenység és mások érzelmeinek a befolyásolási képessége is beletartozik az érzelmi intelligencia fogalmába. Végül része a fogalomnak a kielégítő társas kapcsolatok létrehozására és fenntartására való képesség is (Goleman 1995).

A tehetséges versengő tehát kiemelkedő intrapszichés és interperszonális tehetséggel és kiemelkedő érzelmi intelligenciával kell hogy rendelkezzen, mert képesnek kell lennie arra, hogy a versengés során keletkező feszültséget kontroll alatt tartsa, a versengéssel járó érzelmeket a magas teljesítmény előmozdítására használja, olyan társas kapcsolatokat alakítson ki a versengés során, amelyek elősegítik és nem hátráltatják a fejlődését, és képesnek kell lennie mind a győzelmet, mind a veszteséget konstruktívan feldolgozni.

#### IV.1. A versengés során keletkező szorongás kezelésének a képessége

A tehetséges gyermekek nagyon különböző módon viszonyulhatnak a versengéshez és a versenyhez. Lehetnek közöttük olyanok, akiknek a versengés és a verseny erősebb szorongást okoz és magasabb distresszel jár (erről lásd még az 1. fejezetet bővebben), és lehetnek közöttük olyanok, akik kevésbé szoronganak a versengéstől és a versenytől. Az, hogy egy tehetséges diáknak versengésre készítő feladat kell-e ahhoz, hogy optimálisan teljesítsen, vagy számára éppen az olyan feladat megfelelő, amely nem sarkall versengésre, a személyiségre jellemző szorongás típusától és szorongásszintjétől is függ (Cronbach–Snow 1977).

Az úgynevezett *facilitáló szorongás* azt jelenti, hogy valakire a magas izgalmi szinttel járó feladatok serkentőleg, energizálóan hatnak, kifejezetten javítják kognitív teljesítményét, vagyis figyelmét, emlékezeti folyamatait és a probléma megoldását. Az úgynevezett *debilizáló szorongás* esetén azonban a magas izgalmi szinttel járó feladatok bénítóan hatnak a diákra, és kifejezetten csökkentik a teljesítményét. A szorongás általános szintje is befolyásolja ezt a hatást.

Minden feladatmegoldásnak van az egyén számára egy optimális feszültségi szintje. A szorongóbb diákok már eleve feszülten fognak egy feladathoz. Ezért a legjobb teljesítményt akkor nyújtják, ha ezt a feszültséget nem fokozza semmi. Ha még versengő helyzetbe is kerülnek, akkor az viszont túlzottan növeli feszültségüket. A kevésbé szorongó tehetséges diáknak azonban szüksége lehet az optimális teljesítményhez a versengés és a verseny feszültségemelő hatására (Fülöp 1997).

Bronson és Merryman (2013) „Falkavezérek: A győzelem és vesztes tudománya” című könyvükben két érdekes helyzetet hasonlítanak össze. Egy német kutató, Deinzer (1997) egészséges fiatalokat toborzott arra, hogy egy ejtőernyős kísérletben vegyenek részt. Csak olyanok jelentkeztek, akik még soha nem ugrottak ki ejtőernyővel. Ezért minden résztvevő teljesen tapasztalatlan volt. A kutató kérdése az volt, hogy hogyan válaszol a test a nagyon erős stresszorokra, ezért a kísérlet előtt és után a kísérletvezető nyálmintát vett (a stresszszint mérésére a nyálban lévő kortizolszintet használták). Az ejtőernyős ugrás komoly veszélyekkel járhat. Azok, akik hirtelen pánikba esnek, elfelejthetnek le-

vegőt venni vagy hiperventillálnak. Mindkettő oxigénhiányhoz, időszakos memóriavesztéshez vezethet, és ez azzal járhat, hogy az illető nem tud megfelelően reagálni, és esetleg nem nyitja ki időben az ejtőernyőt. Ezt ismerve minden résztvevőnek 3 ugrást kellett végrehajtani. A kérdés az volt, hogy hozzá szoknak-e az emberek az ejtőernyős ugrással járó extrém stresszhez. A vizsgálat azt mutatta, hogy minden ugrás után a stressz-szint kisebb lett, a harmadik ugrásra pedig a felére csökkent. Az utolsó ugrás stressz-szintje megfelelt annak, amikor késésbe kerülünk egy közlekedési dugó miatt.

Egy másik kutatócsoport, Rohlender és munkatársai (2007) társastánc-versenyzőkkel végeztek kutatást. A versennyel járó stressz-szint mérésére ők is a nyálból vett kortizolmintát alkalmazták. A vizsgálat azt mutatta, hogy a társastánc-verseny általában akkora stresszel járt, mint a második ejtőernyős ugrás, de voltak olyan versenyzők, akiknek a stressz-szintje akkora volt, mint azoknak, akik életükben először ugrottak ki egy helikopterből ejtőernyővel. Ez azért volt különösen meglepő, mert a vizsgált versenyzők átlagosan 131 versenyen vettek részt korábban, vagyis nem minősültek kezdőnek. A sok éve versenyző „szakértők” és a kezdők stressz-szintje nem különbözött lényegesen.

Az ejtőernyős ugrás esetében tehát az ismétlés és tapasztalat következtében radikálisan csökkent a stressz-szint, a társastánc-verseny esetében viszont nem. A különbség magyarázata abban rejlik, hogy míg az ejtőernyős ugrás esetében nem volt verseny, „csak” tanulás, a társastánc-verseny folyamatos megmérettetés, amelyben minden egyes mozdulatot szakértők értékelnek, és az értékelés alapján a résztvevőket rangsorba állítják.

Feltehetjük a kérdést, hogy ha a verseny ekkora stresszel jár, miért vesznek részt benne a táncversenyzők hosszú éveken keresztül, és miért nem mutatkozik rajtuk a stressz negatív hatása? Ahhoz, hogy valaki sikeres legyen, akkor kell tudnia jól teljesíteni, amikor az eredmény számít. Képesnek kell lennie kezelni a feszültséget (Bronson–Merryman 2013). A tehetséges versenyzők rendelkeznek ezzel a képességgel. A kiemelkedő tehetségek számára gyakran az a vonzó, hogy a szakértelmükkel elért teljesítmény lehetővé teszi olyan helyzetek uralását, amelyeket általában kontrollálhatatlannak vagy megoldhatatlannak szoktak tekinteni. A tehetséges versenyzők el tudják kerülni, hogy a félelem lebénítsa őket, és képesek azokra a cselekedetekre összpontosítani, amelyek az adott helyzetben a legjobb teljesítményhez vezetnek. Az teszi ezeket a helyzeteket jól elviselhetővé, sőt vonzóvá számukra, hogy képesek egy fenyegető közegben is kontrolljuk alá vonni a környezetet.

A versenyre nemcsak szakmailag, hanem lélektanilag is jól felkészült diák tudja az érzelmeit és a szorongását úgy szabályozni, hogy az optimális mértékű legyen: serkentsen, és ne gátoljon. Ehhez három alapvető folyamatot kell működtetni: az egyénnek fel kell tudnia ismerni, hogy rá az egyes szorongást és iz-

galmat okozó teljesítményhelyzetek, így a verseny, hogyan hatnak; előrevetíteni, hogy egy meghatározott teljesítményhelyzetben milyen érzelmi reakció várható tőle; majd az érzelmeket úgy alakítani, hogy azok a lehető legjobban szolgálják a célt.

*Az érzelmek kontroll alatt tartása: a „könyvtámaszok” szerepe*

Ha egy diák az úgynevezett „aggodalomspirálban” van benne, mert nagyon sok mindent kéne megtanulnia és elvégeznie, de közben produktívnak kell lennie egy fontos megmérettetésen, egy vizsgán, egy versenyen vagy egy interjún, akkor célszerű a „könyvtámasz kihelyezése” technikát javasolni neki. Ez azt jelenti, hogy minden egyebet, ami nem tartozik közvetlenül a legfontosabb feladathoz, egy képzeletbeli könyvtámasszal el/leválasztja a diák, és így kizárólag a szóban forgó feladatra tud koncentrálni. Ha ezt elvégezte, akkor el lehet mozdítani a könyvtámaszt, és egy másik „könyvet” (feladatot) a figyelem középpontjába helyezni (Brown–Fenske 2010).

## **IV.2. Fókuszálás és az elterelő ingerekkel szembeni ellenálló képesség**

Egy komolyabb dolgozat, egy fontos előadás, egy zenei produkció, egy tanulmányi, zenei vagy sportverseny mind megkívánja a fókuszálás képességét, azt hogy ne legyen a figyelem elterelhető. Az SMS-ek, e-mailek, mobiltelefonok, Twitterek és más elterelő ingerek világában egyre fontosabb, hogy a tanulók koncentrálni tudjanak a feladataikra. A fókuszálás nem más, mint figyelem és koncentráció. Rendelkezhet valaki a legkiválóbb intellektuális képességekkel, ha a figyelmét nem irányítja a szóban forgó feladatra, akkor a képességeit sem tudja megfelelően gyakorolni. A fókuszálás az a mentális energia, amely bizonyos ingerekkel kapcsolatban hatékony működést tesz lehetővé, míg más ingereket kizár. Ez a képesség gyakorlással és tréninggel drámaian fejleszthető, amit a legújabb agyélettani kutatások is bizonyítanak (Brown–Fenske 2010).

*A fókuszálóképesség ereje*

Az 1996-os atlantai olimpián a 17 éves Kerri Strug, az amerikai női tornászcsapat tagja volt a csapat utolsó reménysége, hogy megnyerik az első olimpiai aranyérmüket. Az első kísérlete nagyon rosszul végződött, mert a földre



éréskor súlyosan kificamította a bokáját, és bokaszalag-szakadása lett. Ha ekkor abbahagyta volna a szereplést, akkor fel kellett volna adnia saját és a csapata álmát, hogy olimpiai bajnokok legyenek. Az egész világ azt figyelte, hogy mi fog ezután történni. Kerri Strug úgy döntött, hogy óriási fájdalmai ellenére megpróbálja az utolsó lóugrást. Látható volt rajta az ugrás előtt a nagyon erős koncentráció, majd lényegében hibátlan gyakorlatot hajtott végre. Az amerikai csapat megnyerte az aranyérmet. A gyakorlat a következő linken megtekinthető: <http://www.youtube.com/watch?v=bA7Jygexja0>

Ahhoz, hogy a tehetséges diákok komolyabb megmérettetések és versenyek során csúcsteljesítményt tudjanak nyújtani, képesnek kell lenniük nemcsak az erős fókuszálásra, hanem arra is, hogy ha a figyelmük elterelődik, akkor azt vissza tudják irányítani a feladatra. A pedagógus fontos szerepet játszhat abban, hogy ezt tréningezze és tanítsa. De bizonyítottan hasznos a jóga és a meditáció is, mert ezek specifikusan tréningezik az agyat arra, hogy változtatni tudja a fókuszálás mértékét még erős stresszel járó helyzetekben is (Brown–Fenske 2010).

#### *A figyelem visszaterelése*

Jeff Brown, a Harvard Egyetem Orvosi Fakultásának pszichológusa és Mark Fenske idegtudós a kanadai Guelph Egyetemről a következő megoldásokat javasolják a „Győztesek agya” című könyvükben, ha valakinek egy erős koncentrációt igénylő helyzetben mégis elkalandozik a figyelme (Brown–Fenske 2010). Ilyen esetben meg kell állni, és tudatosan ráirányítani a figyelmet a feladat bizonyos kritikus részleteire. Például hangokra, felületekre, színekre, amelyeket normál körülmények között nem veszünk észre. Ha valaki egy előadást kell, hogy tartson, és idegességében nehezen koncentrál, akkor tudatosan ráirányíthatja a figyelmét például az előtte beszélő hangszínére. Ez új perspektívát ad az agynak, segít fókuszálni, és csökkenti a koncentrációt nehezítő félelmet és idegességet.

#### *Prioritások felállítása*

A figyelem szűkös erőforrás, ezért képesnek kell lenni arra, hogy egy komplex helyzetben arra irányuljon a legnagyobb figyelem, ami a legfontosabb információt hordozza, vagy a leglényegesebb feladatot jelenti. Ez részben azt kívánja, hogy a feladatokat szakaszokra bontsák. Azok, akik profik a fókuszálás-

ban, még magas stresszel járó helyzetekben is spontán módon és erőfeszítés nélkül képesek erre (Brown–Fenske 2010).

#### *Zoomolás*

A figyelem rugalmas és dinamikus irányítása a szűkösebb és a tágabb perspektíva között, a részfeladatokra való ráközelítés és aztán a teljes feladat egészére való rálátás változtatásának a képessége ugyancsak segít a hatékony feladatmegoldásban. A „győztesek agya” nem kerül abba a helyzetbe, hogy „nem látja a fától az erdőt, vagy az erdőtől a fát” (Brown–Fenske 2010).

#### *Meditáció*

Az agykutatások szerint a meditáció kifejezetten hatékony a zoomolás tréningezésében, mert arra készíti az agyat, hogy változtassa a fókuszálás szintjét. Már egy hónap meditáció hatására jelentősen erősödnek azok az agyi területek, amelyek a figyelmi kontrollért felelősek (Brown–Fenske 2010).

#### *A figyelem elterelése*

Paradox módon, egy komplex probléma megoldásában nemritkán a figyelem átmeneti elterelése és másra irányítása segíthet. A problémától való eltávolodás és egy másfajta, lehetőleg szokásos tevékenységre való koncentráció, például egy séta, teret teremt a gondolkodás és a kreativitás számára, és lehetővé teszi a szükséges összefüggések felismerését. A stratégikus figyelmi fókuszváltás számos tudományos felfedezés történetében szerepel (Brown–Fenske 2010).

### **IV.3. Kihívás vagy fenyegetés: a teljesítmény és a versengési helyzetek értelmezése és keretezése**

A magas teljesítmény szempontjából nem mindegy, hogy milyenek érzékelik a teljesítmény- vagy versenykörnyezetet a tanulók. Régóta ismert, hogy a diákok egy csoportja előnyben részesíti és aktívan keresi azokat a helyzeteket, amelyek kihívást jelentenek, és amelyekben kompetenciájuk megmutatkozhat. Mivel a versengés egyfajta kihívás, ezért gyakran érdekesebb és motiválóbb, mint az együttműködés, például éppen azért, mert benne rejlik a kudarc lehetősége is, míg nagyon gyakran a kooperatív feladatokban nem válik világossá az, ha valakinek

nem sikerül megfelelően elsajátítania a tananyagot. A tízévesnél idősebb tanulóknál a kihívás, illetve kockázat iránti késztetés erősebbé válik (Fülöp 1997).

A versengő magatartás mértéke viszont lecsökkenthető, ha olyan feladatokat ad a tanár, amelyek önmagukban, minden társas aspektus nélkül is optimális kihívást jelentenek, vagy ha a csoportos együttműködés során a tanuló kihívást érezhet. Ha a csoportos feladatban nincs egyéni kihívás, akkor az a kihívást kedvelő gyermeknél nem tud elég vonzóvá válni a versengéssel szemben (Handel 1989).

A feladathelyzeteket különböző értelmezési és érzelmi keretbe helyezhetik a diákok. Ha a helyzetet alapvetően fenyegetőként élik meg, akkor a magas elvárásokra figyelnek, úgy érzik, nem lehet hibázni, tudatában vannak a helyzet kockázatosságának, és egyfajta megelőzőorientáció jellemző rájuk, vagyis igyekeznek a kudarcot vagy „katasztrófát” elkerülni. Erősen szoronganak, ami energiavesztéssel és elkerüléssel jár. A döntéshozatal lelassul (Bronson–Merryman 2013).

Ha azonban a helyzetet alapvetően kihívásnak tekintik, akkor azt érzik, hogy nem szükséges tökéletesnek lenni, szabadon lehet kockázatot vállalni, és ez a lehetséges nyereségekre és nem a lehetséges veszteségekre irányítja a figyelmet. Az agy az idegen és fenyegető ingereket ismerősként kezdi el kezelni, az egyénre a proaktivitás és az új dolgok kezdeményezése lesz jellemző. Az agyban beindul a jutalmazási hálózat (Bronson–Merryman 2013). Azokban a helyzetekben, amelyekben a diákok úgy érzik, hogy egyensúly van a képességeik (tehetségük, szakértelmük, tréningjük) és a kihívás (mennyire nehéz az elvégzendő feladat) között, kifejezetten esély van arra, hogy a „flow” állapota bekövetkezik, amelyben a diák teljes mértékben elmerül a feladatban, és kreatív potenciáljai felszabadulnak.

Alter és munkatársainak (2010) vizsgálata mutatta meg azt, hogy milyen jelentősége van annak, ha „fenyegető” vagy „kihívásnak” tekintett helyzetben vesz részt valaki. Az amerikai Princeton Egyetem diákjainak egy csoportját két alcsoportra osztották. Az egyik csoportnak azt mondták, hogy feladatokat kell megoldaniuk, amelyek alapján megnézik, hogy megérdemlik-e, hogy egy olyan jó egyetemre vették fel őket, mint a Princeton. A másik csoportnak pedig azt mondták, hogy agytornán vesznek részt, ahol különböző kvízfeladatokat kell megoldaniuk. A feladatok valójában azonosak voltak, és a két csoportban részt vevő egyetemisták felvételi eredményei sem különböztek egymástól. Mégis a teljesítményben drámai volt a különbség. Azok, akik a fenyegető közegben írták meg a tesztet, mindössze 72%-os teljesítményt nyújtottak, míg azok, akik a kihívási közegben, 90%-osat. A kutatók ebből azt a következtetést vonták le, hogy a fenyegető helyzetek átkeretezése kihívást jelentő helyzetekké erősen megnövelheti a teljesítményt, és akik rendelkeznek ezzel a képességgel, azok tehetségesebben tudnak teljesíteni.

Richards és Gross (2000) azt találták, hogy ha valaki képes az erős érzelmekkel járó feladathelyzeteket kihívásként és nem problémaként értelmezni, akkor nyugodtabb marad, és jobban emlékszik például a szükséges részletekre.

## ÁTKERETEZÉS

### *Számít-e a megfogalmazás? Mit tehet a tanár?*

Nem mindegy, hogy egy feladatot milyen instrukcióval fogalmaz meg a tanár. Például egy 20, különböző feladatból álló dolgozat esetében mondhatja azt, hogy minden helyes válasz egy pont. Ez azt jelenti, hogy ha valaki 16 feladatot megold helyesen, akkor 16 pontot ér el. Mondhatja azonban azt is, hogy minden egyes helytelen válaszáért egy pont levonás jár. Így ha valaki négy feladatot helytelenül old meg, akkor 16 pontja lesz. Nyilvánvaló módon mindkét esetben 16 helyes és 4 helytelen válaszról van szó, vagyis ugyanazt az értékelési koncepciót fogalmazza meg a tanár. A vizsgálatok mégis azt mutatják, hogy sokkal jobb teljesítményt nyújtanak a diákok akkor, amikor a feladatot „pozitívban” fogalmazza meg, vagyis a helyes megoldásokért járó jutalomra hívja fel a figyelmet, mint akkor, amikor a helytelenül megoldott feladatokért járó büntetés kerül a középpontba. Az agy élettani folyamatai ennek megfelelően alakulnak: a kihívás és nem a veszély és fenyegetés élettani folyamatai aktiválódnak.

Mindez azt jelenti, hogy ugyanazoknak az ingereknek a jelenlétében, ugyanaz a diák, azonos potenciális képességekkel teljesen eltérő eredményt érhet el (Blaskovich és mtsai 2001).

### *A tanári instrukció tehát számít!*

Benedetto De Martino (2006) és idegtudós kollégái bizonyították, hogy ha mindennapi feladatokat azok pozitív következményeire koncentrálnak, vagyis pozitívan kereteznek, akkor az jobban aktiválja azokat az agyi területeket (amygdala), amelyek a motivációért felelősek.

### *A szín is számít!*

A dolgozatokat általában pirossal szokták javítani, vagyis a hibás megoldásokat pirossal jelölik. A legtöbb diák az iskolai évei során megtanulja, hogy a piros a rossz megoldást jelenti. Elliot (2007) és kollégái egy kísérletükben

az egyik csapatnak röviden piros lámpát villantottak fel, mielőtt egy sor néhez teljesítménytesztet kellett megoldaniuk. A többi csapat különböző, más színű felvillanásokat látott (kék, sárga, zöld stb.). Azt találták, hogy a piros inger esetében a teljesítmény radikálisan csökkent más színekhez viszonyítva, amelyek nem rendelkeztek fenyegető tartalommal. Ugyanakkor az EEG (agyi elektromos hullám) azt mutatta, hogy az agynak azok a részei váltak aktívvá a piros inger hatására, amelyek elkerülő motivációt keltenek, vagyis a személy arra fókuszál, hogy a kudarcot elkerülje, és nem arra, hogy sikert érjen el.

#### *Perspektíva-váltás*

Ha a tanár egy diáknak nagyon sok extra feladatot ad, akkor azt a diák kezelheti úgy, mint „sorscsapást”, amellyel a tanár sújtotta őt, de kezelheti úgy is, mint annak a jelét, hogy a tanár megbízik a képességeiben és abban, hogy el tudja végezni a feladatokat. Sarah Banks (2007) és kollégái a Chicagói Egyetemen végzett kutatásukban bizonyították, hogy attól függően, hogy milyen keretbe helyeződik egy ilyen feladat („megbízna a képességeimben” vagy „büntetnek”) másképp reagál az agy. Ha az extra feladat pozitívan keretezi, akkor ez javítja az agyi funkciókat és kapcsolatokat, és az illető valóban könnyebben el tudja végezni a rá rótt munkát.

## **IV.4. A mentális erő vagy a küzdőszellem jelentősége**

A „mentális erő” vagy a „küzdőszellem” a csúcsteljesítményt nyújtó sportolókkal kapcsolatban került az utóbbi időben a tehetségesekkel foglalkozók figyelmének a középpontjába. A kiváló versenyteljesítményt nyújtókkal kapcsolatban fogalmazta meg Sheard (2013) a „mentális erő” jellemzőit. Ezek lényege, hogy az adott személy minden lehetőt megtesz a győzelem és a kimagasló teljesítmény érdekében, és le tudja győzni a külső-belső akadályokat. Olyan tulajdonságok és képességek sűrítvénye, mint az önmagába vetett hit, a kitartás, az akaraterő, az elköteleződés, az erős motiváció, de leginkább a veszteséssel szemben a képessége: a jobbik fél elismerése, a veszteséssel szemben az elvállalása, a veszteséssel járó negatív érzelmek elviselése, a feladás helyett a talpra állás képessége, „a győztes mentalitás”, vagyis extra motiváció és még nagyobb erővel zajló koncentrált küzdelem a győzelem érdekében. A mentális erővel rendelkező „versenyzők” a veszteségre hatékony választ tudnak adni, nem merülnek el benne, hanem úgy tekintik, hogy az elkerülhetetlen következménye annak, hogy találkoztak valakivel, aki náluk jobb.

Sheard (2013) szerint ez a mentalitás, vagyis az úgynevezett „teljesítmény gondolkodásmód” az, amely a „nagyon jót” elkülöníti attól, aki a „legjobb” lesz. A tehetség mellett a tehetséges személyeknek erre van szükségük ahhoz, hogy tehetségüket a lehető legjobban kibontakoztassák. Meggyőződése, hogy azonos képességű felek között ez az a lélektani tényező, amely a versenyt eldönti. Mivel a mentális erővel rendelkezők a versenyhelyezettől nem ijednek meg, azt nem fenyegetésként élik meg, ezért kevesebb hibát vétenek, fenn tudják tartani a kemény munkát, megtartják az önbizalmukat, összefogottak tudnak maradni. Számos vizsgálat bizonyítja, hogy élsportolók esetében a sikeresebbek nagyobb mentális erővel rendelkeznek, mint a kevésbé sikeresek.

A tehetséges diákokkal foglalkozó pedagógusok nemritkán találkozhatnak azzal a problémával, hogy kiemelkedő képességű tanítványuk nem rendelkezik kellő mentális erővel, nem tud, és nem akar küzdeni, vagy nem képes talpra állni egy kudarcból. A pedagógusok számára ez komoly frusztráció forrása lehet. Ez előfordulhat akkor, amikor egy tehetséges diák az első iskolaévek során minden különösebb erőfeszítés nélkül a „legjobb”, és ezt természetesnek veszi. Amikor elérkezik a pillanat, hogy ahhoz, hogy a potenciális képességei a lehető legjobban fejlődjenek, illetve hogy egy-egy kudarcból vagy veszteségből talpra tudjon állni, már valódi munkabefektetésre is szükség van, akkor megtorpan, és elveszíti a saját képességeibe vetett hitét, hiszen az azon alapult, hogy ő erőfeszítés nélkül is tud mindent.

A vizsgálatok azt bizonyítják, hogy a korai években (5–12 éves kor) átélt teljesítményekkel és versengésekkel/versenyekkel kapcsolatos tapasztalatok, bizonyos „kritikus események” fontos szerepet játszanak a mentális erő későbbi alakulásában (Sheard 2013). Ezért nagyon fontos szerepet játszanak a szülők és az általános iskolai pedagógusok az ezekre az eseményekre való felkészítésben, és ezeknek az eseményeknek a megfelelő feldolgozásában.

*Mit tehet a pedagógus és a szülő a mentális erő erősítésére?*

Fontos, hogy megértesse a tanítványával/gyermekével, hogy vállaljon felelősséget a saját tehetségéért, annak kibontakoztatásáért. Senki nem tudja kontrollja alá vonni a szerencsét, vagy teljes mértékben uralni a külső környezetet. De mindenkinek megvan a lehetősége, hogy kontrollja alá vonja azt, amit ő tesz, és arra, hogy felkészítse magát a kihívásokkal való megküzdésre (Sheard 2013).

Fontos megértetni a tehetséges tanítvánnyal/gyermekkel, hogy a mentális erő az nem egy megváltoztathatatlan adottság, hanem egy fejlődő és fej-

leszthető képesség. Időt és gyakorlást igényel, ugyanúgy, mint a matematikai vagy a nyelvi kompetencia.

A versenyeken való részvétel, a társakkal való versengés igazoltan erősíti a mentális erőt, ha az megfelelő keretezésben történik (kihívás és nem fenyegetés). Rendezzen ezért a pedagógus megfelelő keretezésben versenyeket.

Kérje meg a versenyre készülő tanítványát/gyermekét, hogy *vizualizálja*, erősen képzelje el az elérni kívánt teljesítményt. A kitűzött teljesítmény *vizualizációja* segít előhívni és fenntartani a mentális erőt.

Nagyobb mentális erővel vesznek részt a versengésekben és a versenyekben azok, akiknek a fókuszában nemcsak a győzelemre való törekvés szerepel, hanem az is, hogy bármilyen véget is ér a folyamat, a részvétel során lehetőség van a *fejlődésre, a képességek lehető legjobb kibontakoztatására*. A pusztá győzelemre törekvés mellett az utóbbi erősítése igazoltan megnöveli a mentális erőt (Sheard 2013).

Fontos hangsúlyozni, hogy a legfőbb cél nem az, hogy egy meghatározott versenyt megnyerjen a tanítvány, hanem az, hogy hosszú távon sikeres legyen.

## IV.5. Reziliencia vagy ellenálló képesség

A reziliencia (a témáról lásd részletesebben még a jelen kötet 2. fejezetét) nem más, mint rugalmas ellenálló képesség, azaz olyan képesség, amely lehetővé teszi, hogy erőteljes, meg-megújuló, vagy akár sokszerű külső hatásokhoz az egyén sikeresen adaptálódjék, és gyorsan vissza tudja nyerni eredeti, jó állapotát testi-lelki szenvedés vagy nehéz élethelyzetek átélése után (Connor–Davidson 2003). A magas szintű rezilienciával, rugalmassággal jellemezhető személyek képesek pozitív módon adaptálódni a környezet kihívásaihoz stresszel telített események és traumák esetén is. A magas fokú reziliencia a hatékony megküzdési mechanizmusok meglétét mutatja. A reziliencia különösen a komoly veszteségekkel, kudarcokkal való megküzdéssel szemben bír kiemelkedő jelentőséggel, és mint ilyen, feltehetőleg fontos szerepet játszik abban, hogy valaki hosszú távon eredményes versenyzővé válhasson, ahogyan Brown és Fenske (2010) írják, „győztes aggyal” rendelkezzen. A reziliens személyek átkeretezik a kudarcikat úgy, hogy azok ne a hátrányukra, hanem az előnyükre szolgáljanak, és képesek annak a felismerésére, hogy ha a dolgok nem úgy alakulnak, ahogyan ők szeretnék, az még nem jelenti azt, hogy nincs mit tenni. A kudarcot egy új lehetőségnek tekintik inkább, mint a lehetőségek bezárulásának.

*Mi a különbség a magas és az alacsony rezilienciával rendelkező agy között?*

Waugh (2008) és munkatársai a következő kísérletet végezték. Kérdőívvel felmérték az egyes kísérleti személyek rezilienciáját. Ezek után részben érzelmileg erősen megterhelő, részben pedig semleges képeket mutattak nekik, miközben képalkotó eljárással vizsgálták, hogy mi történik az agyukban. Minden kép előtt bejelentették, hogy milyen kép fog következni. Amikor az érzelmileg megterhelő képeket jelentették be, akkor mind a magas, mind az alacsony rezilienciájú csoport agyában erőteljes érzelmi reakciók mutatkoztak. Amikor azonban egy ilyen kép után egy semleges képet jelentettek be, akkor a magas rezilienciájú személyek képesek voltak elszakadni a korábbi negatív érzelmektől, és azokat közömbösíteni, míg az alacsony rezilienciájú személyek nem. Az ő esetükben a negatív érzelmi reakciók hosszabban maradtak fenn, és a közömbös ingerek nem közömbösítették őket. Ez azt jelenti, hogy a magas rezilienciájú személyek képesek voltak gyorsan talpra állni, amikor a külső dolgok rendeződtek, az alacsony rezilienciájú személyek agya ezzel szemben aktív maradt a negatív érzelmi állapotban, amikor már nem volt jelen fenyegető inger.

Korábbi kutatások arra engednek következtetni, hogy a magas fokú rezilienciával jellemezhető személyek számos tulajdonságukban (pl. a feladat iránti elkötelezettség, az iskolai teljesítmény, a kockázatvállalás, érettség, reflektivitás stb. területén) hasonlítanak a jól teljesítő tehetségekhez (Bland–Sowa 1994). Többen (pl. Kitano–Lewis 2005) pedig arra hívják fel a figyelmet, hogy a reziliencia különösen a hátrányos helyzetű, magas rizikójú csoportokhoz tartozó tehetségek esetén tesz szert kiemelt jelentőségre, és különösen az ő esetükben célszerű azt erősíteni.

*Mit tehet a pedagógus és a szülő?*

Fontos felhívnia a diáknak/gyermeknek a figyelmét, hogy a reziliencia fejleszthető! A nehézségekkel való megküzdést akaratlagosan lehet gyakorolni és egyre sikeresebbé válni benne.

A tehetséges diákok számára fontosak lehetnek a „reziliencia-példaképek”, vagyis olyan, a tehetségterületükön sikeres személyek, akik hátrányos helyzetből indulva, számos akadály leküzdése árán, és ezeknek az akadályoknak az ellenére meg tudták valósítani a céljaikat. Az agykutatások bizonyítják,



hogyan a „tükör” neuronoknak nevezett agysejtek képesek arra, hogy mások egyfajta belső utánzására készítsék a személyt, amikor például elképzeli, hogy a reziliencia-példakép hogyan viselkedett volna/viselkedne hasonló helyzetben (Brown–Fenske 2010).

Sokat lehet ismételni Thomas Edison mondását: „Az életben kudarcot vallott emberek legtöbbször nem ismerték fel, hogy milyen közel volt a sikerhez, amikor feladta” (Brown–Fenske 2010). Az ilyen és hasonló mondások előhívhatók a nehéz pillanatokban, és erőt adhatnak a folytatáshoz.

## IV.6. Motiváció

Az iskolai teljesítmény és a feladatvégzés szempontjából Nicholls (1989) a teljesítménymotiváció három típusát különítette el. Az első a külső jutalom irányította tanulás. Ebben az esetben a diák azért igyekszik legjobb tudása szerint elvégezni a feladatot, mert például jó osztályzatot kap érte. A cél ilyenkor a jutalom, a megtanulandó dolog pedig csak eszköz. A második esetben a magas szintű teljesítmény mögött az énépítés, énfelnagyítás igénye húzódik meg. A tanuló figyelme elsősorban önmagára irányul, és azt szeretné elérni, hogy környezete tehetségesnek, okosnak stb. tartsa. A fő cél a másoknál magasabb rendű képességek demonstrálása. Egy ilyen szituációban a kompetenciaérzés attól függ, hogy mennyivel teljesített jobban az egyén másoknál, vagyis ez a motiváció versengési motiváció.

A legmagasabb rendű motiváció Nicholls szerint a feladat irányította tanulás. Itt a diák számára a tanulás önmagában vett értelmes, értékes és örömet nyújtó elfoglaltságot jelent. Az elsődleges cél a hozzáértés és a megértés kifejlesztése. Ezekben az esetekben az emberek egy sokkal inkább önmagukra vonatkozó képességfogalmat alkalmaznak, és ezért ezekben a helyzetekben a kompetenciaérzés attól függ, hogy milyen erőfeszítést tett az illető az eredmény elérése érdekében, és az hogyan tükröződik a feladatmegoldásban és a korábbiakhoz képest történt teljesítményjavulásban. Ilyen, bensőleg (intrinzik) motivált az a diák, aki egy tevékenységet önmagáért végez, és öröme származik abból, hogy részt vesz a feladatban anélkül, hogy ezért külső jutalomban részesülne, vagy azt elvárhatná (Deci 1971). Ez azt jelenti, hogy érdeklődése minden külső további megerősítés nélkül is fennmarad.

Nicholls (1984) és mások hosszú ideig azt vallották, hogy ezt a nagyon értékes belső motivációt aláássák azok a helyzetek, amelyek a képességek relatív voltát hangsúlyozzák, az egyes egyén képességeit másokéval hasonlítják össze, vagyis a versengő és versenyhelyzetek. Ezek a kutatók azt állították, hogy az

olyan helyzetek, amelyekben jelentősége van annak, hogy másokat túlteljesítsünk, az énkiemelő motivációs irányultságot erősítik, és ebben a legfőbb jelentősége az énértékének a fenntartásának van. Ez egyfajta külső jutalomként működik, és aláássa az igazi benső érdeklődést. Nem a hozzáértés lesz a cél, hanem a másoknál magasabb rendű képességek bizonyítása, és ez hosszú távon nem szolgálja azt, hogy valaki tényleg elmélyedjen egy területen (Butler 1989).

A kilencvenes évek eleje óta, az új empirikus kutatások, és az új egyéni motivációs modellek felállítása következtében ez a nézet megdőlt. A ma leginkább elfogadott elmélet, a „Többszörös Célok Elmélete” (Pintrich 2000) és a vele kapcsolatos kutatások arra utalnak, hogy a különböző motivációs célok egyszerre lehetnek jelen, és sok esetben a külső jutalmakra törekvő „eredménycéloknak” is adaptív szerepük van, és kifejezetten pozitív eredményre vezetnek (Elliot 1999; Harackiewicz–Barron–Elliot 1998). Az, hogy valaki a legjobb vagy legokosabb akar lenni, nem lebecsülendő, mert az esetek döntő többségében nagyon magas és színvonalas teljesítményt eredményez, vagyis sok esetben a versengésnek igenis pozitív és adaptív szerepe van a teljesítményben, sőt, kifejezetten növelheti is az intrinzik motivációt (Tauer–Harackiewicz 1999).

A versengés során az egyének nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a jó teljesítménynek, jobban involválódnak a feladatokban, és ez nem lecsökkenti, hanem megnöveli az intrinzik motivációt (Epstein–Harackiewicz 1992). Fülöp (2005) magyar középiskolásokkal és egyetemistákkal végzett vizsgálata szerint a diákok izgalmasabbnak, érdekesebbnek tartják azokat a tanórákat, amelyeken versengést élnek át. Ezeken az órákon kíváncsibbak, jobban tudnak figyelni és koncentrálni, mint azokon, amelyekből hiányzik a versengés, és ez nemcsak a jól teljesítő diákokra igaz, hanem a gyengébb tanulmányi teljesítményű diákokra is. A versengés végén kapott pozitív feedback (külső jutalom!) ugyancsak megerősíti az intrinzik motivációt (Tauer–Harackiewicz 1999).

Harackiewicz és munkatársai (2002) hosszasan sorolják azokat a vizsgálatokat, amelyek a „közelítő eredmény motiváció” (másoknál jobb akar lenni, kompetensebb akar lenni valamiben – vagyis versengési motiváció) pozitív vonatkozásait bizonyítják. Például azok, akik magasabb eredménymotivációval rendelkeznek, többre értékelik a feladatokat, pozitívabban a tanulásra vonatkozó énképük, több erőfeszítést hajlandóak tenni, és magasabban teljesítenek. Egyetemistákkal végzett vizsgálatok esetén egyértelmű volt az összefüggés az egyetemi teljesítmény (vizsga- és teszteredmények) és az eredménymotiváció között.

A „Többszörös Célok Elmélete” tehát azt hangsúlyozza, hogy sokkal inkább azzal kell foglalkozni, hogy hogyan jönnek létre többszörös célok, és ezek között milyen interakció van, mint feltételezni azt, hogy a diákok vagy csak „elsajátítási” és „intrinzik”, vagy csak „eredmény” és „extrinzik” célokkal rendelkeznek. A mindennapi pedagógiai és egyéb teljesítményhelyzetekben ezeket a motivá-

ciókat egyébként is nagyon nehéz elkülöníteni. Általában összefonódva és kombinációban fordulnak elő. Egy diák egyszerre lehet motivált abban, hogy kiemelkedő tudása és értése legyen egy adott szakterületen, és abban, hogy ezt a környezete elismerje és megjutalmazza.

A három különböző késztetés nem gyengíti, hanem erősíti egymást. Minél kevesebbféle dolog motivál a teljesítésben egy diákot, annál inkább sérülékeny ez a motiváció. Ha csak a feladat érdekessége és szeretete motiválja, akkor nem biztos, hogy nagy erővel végzi azokat a feladatrészeket, amelyek kevésbé izgalmasak, de szükséges lépései a magas teljesítménynek. Ha a feladat iránti érdeklődés kevésbé, hanem inkább a várható külső jutalom a motiváló, akkor lehetséges, hogy ennek hiányában nem fog maximális teljesítményt nyújtani. Valójában tehát a külső és belső, az eredmény és elsajátítási/tanulási célok kombinációjának a minősége határozza meg, hogy a feladathoz egy diák hogyan fog viszonyulni. A tanulási motiváció új paradigmája szerint az egyének egyszerre lehetnek magasan „intrinzik” és „extrinzik” motiváltak, és egyre több kutatás bizonyítja, hogy ez a motivációs kombináció a legadaptívabb (Pintrich 2000).

Az eredmény és az elsajátítási (külső/belső) célok mellett egyre nagyobb figyelem fordul az úgynevezett szociális (társas) motivációkra, így a szülőknek, a tanároknak való megfelelés igényére és ezeknek a kiemelkedő fontosságára a magas teljesítmény létrejöttében.

Hagyományosan ezt a motivációt a külső motivációk közé sorolták, és ennek megfelelően lebecsülték jelentőségét, illetve úgy vélték, hogy a diáknak a saját érdeklődéséből és nem a másoknak való megfelelési vágyból célszerű magas teljesítményre törekednie. Ez a nézet valójában egyfajta kulturális konstrukció is volt, a nyugati individualista, független, önmagában vett egyén gondolatából és idealizálásból indult ki (Gordon Győri 2006, 2009). A nemzetközi összehasonlításban is igen kimagasló versenyeredményeket (tantárgyi olimpiák, PISA) nyújtó kelet-ázsiai diákok motivációjának vizsgálata azonban felhívta a figyelmet arra, hogy ez a fajta motiváció nagy jelentőséggel bír, és nem lebecsülendő, hanem mint a motivációk egy gazdag forrása, inkább felhasználandó (Gordon Győri 2009; Fülöp 2013). A kelet-ázsiai diákok ugyanis többszörös motivációval jellemezhetők, vagyis mind az eredmény célok, mind az elsajátítási célok, mind a szociális célok (megfelelni mások elvárásainak) szerepet játszanak a teljesítményükben (Gordon Győri 2006, 2009). Az ő esetükben mindhárom motivációs forrás egy irányba mutat.

Ezzel szemben az európai és amerikai diákok esetében a szülői és tanári késztetés fordított hatású is lehet, nem megerősíti, hanem csökkenti a teljesítménymotivációt. Iyengar–Lepper (1999) második és ötödikes tanulókkal végzett vizsgálatában a kelet-ázsiai tanulók akkor teljesítettek jobban, amikor nem maguk választották meg, hogy milyen feladatot végeznek, hanem egy releváns

külső személy, például egy nagy respektussal rendelkező tanár jelölte ki számukra azt. Ezzel szemben az amerikai diákok akkor teljesítettek jobban, ha maguk választhatták meg a feladatot. A mások által kijelölt célok az ő esetükben csökkentették a belső érdeklődés szerepét, a kelet-ázsiai diákoknál viszont ösztendezték vele.

Különösen figyelembe kell ezt venni, amikor a versenyeken való részvételt javasolja egy tanár. Az alsó tagozatos diákok még elsősorban tanáraik biztatására vesznek részt versenyeken. A tanári motiváció egy magyar vizsgálat szerint az általános iskolás lányok esetében különösen fontos, és nagy szerepet játszik a versenyeken való részvételben (Fülöp és mtsai 2004).

*Mit tehet a tanár, ha a diák magától nem akar versenyre menni?*

A kisiskolások esetében a tanárnak meghatározó szerepe van abban, hogy a tanítványait megismertesse a versennyel. A kisiskolások számára a tanár még megkérdőjelezhetetlen tekintély, nem lehet őt visszautasítani. Ezért különösen fontos, hogy a tanár a diák saját motivációját és érdeklődését is felkeltse a verseny iránt, elmagyarázva annak érdekességét, hasznosságát, hogy mit tanulhat belőle, és a verseny miként szolgálhatja további fejlődését. Fontos, hogy egyrészt érzékenyen figyelje az ellenállás jeleit, mert az a kisdíák valószínűleg nem fejezi ki szavakban, másrészt hogy lehetővé tegye a kisdíák számára, hogy elmondhassa esetleges félelmeit és ellenérzéseit, és azokra lehetőség szerint megnyugtató választ kapjon.

A felső tagozatos vagy gimnazista diákok már ismerik a versenyeket, tudják, hogy az a korábbiakban milyen eredményeket hozott, és azt is, hogy milyen hatással volt rájuk. Ha ezek az élmények pozitívak, akkor magától is választja a versenyt, ha azonban negatívak, akkor nem akar versenyekre menni. A középiskolások esetében nagyobb a nyílt ellenállás tere, és a tanárnak gyakran ki kell vívnia a diákja szemében a nem a szerepéből, hanem a tényleges szaktudásából és emberi kvalitásaiból fakadó tekintélyét ahhoz, hogy egy magától versenyre menni nem akaró diák ezt mégis megtegye. Ebben az életkorban azt, hogy egy tehetséges diák valóban eljusson egy versenyre, a tanárral való jó kapcsolat alapozza meg. Tudnia kell, hogy a tanár támogatja, hisz a képességeiben, fel is tudja készíteni megfelelő módon, és nem szégyení meg, ha nem teljesít az elvártnak megfelelően, hanem segítséget nyújt az eredmény elemzésében, és hozzásegít a továbblépéshez és a további fejlődéshez.

A versenyek bizonyos értelemben rangsorolják a diákokat, és ennek fontos következményei lehetnek a motivációjukra nézve. A tehetséges diákokkal dolgozó tanároknak három szempontot kell tekintetbe venniük: azt, hogy belépjen a versenybe az, aki tehetséges, hogy benn maradjon a versenyben az, aki tehetséges, és hogy ne veszítse el a fejlődési motivációját az sem, aki kevésbé tehetséges.

A rossz versenyeredmény, az, hogy valaki egy rangsorban az utolsó helyek egyikét foglalja el, nagyon erősen visszavetheti a motivációt. Ebben ugyancsak különböznek az európai és az amerikai diákok a kelet-ázsiaiaktól. Heine és munkatársai vizsgálata (2001) például azt mutatta ki, hogy a vizsgálat helyszínéül szolgáló laboratóriumban magukra hagyott kanadai résztvevők kevésbé hosszán próbálkoztak egy újabb kreativitásteszt kitöltésével akkor, ha negatív visszajelzést kaptak egy korábban kitöltött kreativitástesztjük eredményéről, mint ha pozitívat. Szemben a japán résztvevőkkel, akik éppen fordítva, akkor igyekeztek nagyobb energiával kitölteni egy újabb tesztet, ha az előző tesztjük eredményeiről negatív visszajelzést kaptak, és akkor kevésbé, amikor pozitívat (Gordon Győri 2009). Ez a fejlődési motiváció különböző mértékű jelenlétével függ össze. Ha valaki számára az önfejlődés fontos érték, akkor a negatív visszajelzés megmutatja, hogy miben kell fejlődnie, és további munkára ösztönzi, vagyis motiválja. Ha valaki számára az eredmény a legfőbb érték (elsősorban eredménymotivált), és az önfejlődés kevésbé érték, akkor a negatív visszajelzés nem bír pozitív tartalommal, rombolja az énképet, és narcisztikus sérelmet okoz, amely egyben a motiváció csökkenésével is jár.

### *Mit tehet a tanár?*

Bár a verseny mindig világosan megmutatja, hogy valaki adott pillanatban hol helyezkedik el másokhoz képest, nagyon fontos, hogy felhívja a diákja figyelmét az abszolút és a relatív teljesítmény szétválasztására. Az abszolút teljesítmény az egyén teljesítménymotivációjával függ össze, az egyén teljesítésre és fejlődésre vonatkozó vágyát írja le (McClelland 1961). Eszerint a diák törekedhet egy bizonyos teljesítményre anélkül, hogy társas összehasonlításnak vetné alá magát. Ilyenkor kitűz önmaga számára egy célt, és ha azt elérte, akkor az siker, függetlenül attól, hogy mások mit értek el. Az összehasonlítás nem másokkal, hanem önmaga korábbi eredményeivel és a kitűzött célhoz képest elért eredménnyel történik. A siker az, ha ezt elérte vagy túlteljesítette, és a kudarc az, amikor ezt nem sikerül elérnie. Mindez független a helyezéstől.

Az egyéni fejlődési célokat helyezésekben is meg lehet határozni. Ha valaki 232. egy versenyen, de az előző évben 352. volt, akkor az arra mutathat,

hogy fejlődött és előrelépett, erősödött az adott területen, még akkor is, ha ez nem jár dobogós hellyel.

A versenyzetető tanárnak fontos felhívnia a diákja figyelmét arra, amikor javított az „egyéni csúcán” még akkor is, ha közben utolsó. Ez azt jelenti, hogy a lehető legtöbbet teszi meg, hiszen a saját potenciáljainak a leghatékonyabb kibontakoztatásán dolgozik.

A tehetség mint kategória eleve összehasonlításra alapuló fogalom. Csak relatíve értelmezhető, hiszen onnan lehet tudni, hogy valaki tehetséges és hogy mennyire tehetséges, hogy másokhoz képest milyen fejlődést és teljesítményt mutat. A versenyek azt is szolgálják, hogy mind a diák, mind a tanár, mind a szülők viszonylagosan reális képet kapjanak arról, hogy a „tehetség” milyen keretekben értelmezhető és értelmezendő.

Ugyanakkor a tanár feladata felhívni a diák figyelmét arra, hogy a versenyek nem abszolutizálhatók. Minden versenynek saját karaktere van, és különböző képességeket „szólít meg”, különböző képességekre alapoz. A matematikaversenyek nem egyformák, és ha valaki az egyikben kiemelkedő teljesítményt nyújtott, nem biztos, hogy egy más koncepciójú versenyen is így lesz. Megfordítva, ha valaki egy versenyen nem teljesít jól, attól még lehet, hogy egy másik, más felépítésű versenyen jól vagy akár kiemelkedően teljesít majd.

Azt is nagyon fontos hangsúlyozni, hogy a versenyek a különböző képességek egymáshoz hasonlításának intézményes formái. Mivel intézményes formák, ezért nem alkalmasak arra, hogy minden speciális képességet mérni tudjanak. Néha a tehetség a képességeknek éppen egy olyan sajátos kombinációjában rejlik, amely kombinációt nincs verseny, amely meg tudna „szólítani”.

Nagyon fontos, hogy a versenyzetető tanár reálisan lássa, hogy egy-egy versenyeredmény esetében milyen magyarázatok a helytállóak, és ezt a lehető legtámogatóbb módon beszélje át a tanítványával.

### **Az erőfeszítés és a motiváció kapcsolata**

A legtöbb kimagasló teljesítmény, a komoly versenyeredmény nemcsak kiemelkedő képességek, hanem nagyon komoly, néha kifejezetten monoton munka eredménye is. Ilyen például a zeneművészek esete, akiknek napi sok óra, adott esetben monoton gyakorlás az ára annak, hogy aztán gyönyörű koncertet adjanak, amelyet az egész világ csodál. Ilyen a tudósok esete, akiknek esetleg több ezer eredménytelen kísérletet kell lefolytatniuk addig, amíg olyan eredményt kapnak, amely ténylegesen számít. Ezekon az erőfeszítéseken a motiváció segít

át. Brown–Fenske (2010) úgy vélik, hogy az egyik nagyon lényeges tulajdonság, amely a tehetségeseket valóban kiválósághoz segíti az a képesség, hogy egyáltalán nem szórakoztató, ugyanakkor kemény munkát igénylő feladatokat hajlandóak nagy mennyiségben elvégezni egy meghatározott cél érdekében, és nem izgalmas feladatok esetében is fókuszáltak maradnak.

A hosszú távú célok érdekében kifejtett sok-sok jelenben zajló aktuális tevékenység esetében a jutalmak is segíthetnek a fókuszálásban. Ha valaki komoly tudós szeretne lenni, és ennek érdekében a jelenben jó jegyeket kell kapnia az iskolában, vagy kiemelkedően kell teljesítenie egy versenyen, akkor – ma már tudjuk – igenis lehet úgynevezett extrinzik (külső, materiális) jutalmakat kitűzni, mint például egy fagyalt vagy egy kerékpár. A külső jutalmak a jelenlegi tudományos álláspont szerint hatékonyan fenntarthatják a motivációt a hosszabb távú cél iránt, amennyiben olyan dolgokat jutalmaznak a szülők és a tanárok, amelyek logikusan illeszkednek a hosszú távú célokhoz (Brown–Fenske 2010).

#### *Mit tehet a pedagógus és a szülő?*

Fontos megértetnie a tanítványával/gyermekével, hogy a nagy és komoly teljesítmények mögött komoly és sokszor nem minden tekintetben élvezetes munka van. Könnyen, gyorsan és játszva szinte semmit nem lehet magas szinten elsajátítani. A tanulás nem mindig élvezetes és örömteli, de az általa elért eredmény magas szintű örömet nyújthat.

Fontos a diákkal/gyermekkel közösen meghatározni, hogy mi lehet az a kézzelfogható jutalom, amelynek a motiváló hatása átsegíti őt azokon a nehéz pillanatokon, amikor nehéznek találja az erőfeszítés folytatását és a célhoz vezető tevékenység folytatását.

Az alulteljesítő tehetségek esetében sok esetben a megfelelő motiváció hiányát feltételezik. Albaili (2003) arab középiskolásokkal végzett vizsgálatot a magasan teljesítő és az alulteljesítő tehetséges fiúk között a feladatokkal kapcsolatos erőfeszítésben. Ő a versengésre való motiváltságban talált jelentős különbséget. A jól teljesítő tehetségek hajlandóak sokat dolgozni és tanulni céljaik elérése érdekében, és jobban akarnak teljesíteni, mint társaik. Ezzel szemben az alulteljesítő tehetségek a külső jutalmaktól függnék, nem akarnak keményen dolgozni, de jutalmat és elismerést viszont szeretnének kapni. Mivel ez utóbbiakat nehéz elérni, ha valaki nem teljesít, ezért leginkább sértettek és csalódottak.

## V. A VERSENGÉS ÉS AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS: AZ EGYÜTTMŰKÖDŐ VERSENGÉS

### V.1. Az együttműködés és a versengés viszonya

A kimagasló teljesítményekhez nagyon gyakran sok-sok versengés útján, ezek segítségével vezet az út. Ugyanakkor szinte lehetetlen kimagasló teljesítményeket elérni teljes magányban. A mai tudományos felfedezéseket általában nem egyedülálló egyének, hanem csoportok érik el, vagyis a tehetséges diákoknak célszerű nemcsak kiváló versengőknek és versenyzőknek lenniük, hanem kiváló együttműködőknek is. A tehetséges diákok között a leginkább fejlesztő az, ha mind versengeni, mind együttműködni tudnak egymással.

A pedagógia hosszú ideig a versengést és az együttműködést egymást *kölcsönösen kizáró*, ellentétes magatartásoknak tekintette: a diák vagy verseng, vagy együttműködik. A dimenzió egyik végpontján a versengés, a másikon az együttműködés helyezkedett el. Ez a nézet azonban jelentősen megváltozott az utóbbi húsz évben (Fülöp 2008). Az együttműködés és a versengés egy szétválaszthatatlan társas motívum összetevői, mert az együttműködés és a versengés együttesen maximalizálják a viselkedés lehetséges nyereségeit. Valaki lehet magas fokú együttműködésre képes, és egyben lehet erősen versengő is. A két képesség párhuzamosan és kombinációkban létezik az emberekben, és a legjobb szociális képességű személyek mindkét magatartásformát egyaránt színvonalasan tudják alkalmazni.

A vállalati környezetben végzett vizsgálatok is azt bizonyítják, hogy a leghatékonyabbak egy szervezetben belül azok, akik a magas fokú együttműködést az intenzív versengéssel képesek kombinálni (Van de Vliert 1999). A versengés és az együttműködés ötvözése jobban fejleszti a tudást, a technológiai fejlődést és a gazdasági növekedést, mint a csak együttműködés, vagy a csak versengés (Lado és mtsai 1997). Éppen ezért nagyon lényeges, hogy a tehetséges diákok rendelkezzenek az együttműködő versengés készségével.

Hawley (1999) Erőforrás Kontroll Elmélete szerint azok, akik egy csoportban domináns szerepre tudnak szert tenni, képesek arra, hogy egyensúlyt teremtsenek a másokkal való jó kapcsolat és a másokkal szembeni előbbre jutás között. Úgynevezett „relatív versengési képességgel”, vagyis egy olyan kifinomult versengési stratégiával rendelkeznek, amely a társas tehetségüket bizonyítja. Ez azt jelenti, hogy a vágyott erőforrásokhoz történő hozzájutást nem a közvetlen, aszszertív stratégiák, de nem is a barátságos, kooperatív stratégiák biztosítják a leghatékonyabban, hanem az úgynevezett dupla stratégia, vagyis mindkettő alkalmazása. Hawley azokat a gyermekeket találta az összes általa vizsgált életkori csoportban és mindkét nemben a dominanciáért és az erőforrásokért való ver-



sengésben a legsikeresebbeknek, akik ilyen dupla stratégiával rendelkeztek (Hawley és mtsai 2008). Hangsúlyozta, hogy az együttműködés és a versengés kombinációja az emberi csoportokban betöltött hely egyik legfontosabb meghatározója.

### *Már az óvodások is tudják?*

Charlesworth (1996) szerint a kevert stratégiájú (asszertív és együttműködő) versengés az evolúciósan legstabilabb és leghatékonyabb stratégia. Ezt a következtetést egy nagyon szellemes vizsgálatból vonta le, amelyet 5–7 éves gyermekekkel végzett. A kísérleti helyzet szerint 4 gyermek arra kapott lehetőséget, hogy számukra érdekes rajzfilmet nézzenek, amelyet azonban egy sajátos filmvetítőn keresztül lehetett csak megtekinteni. Ahhoz, hogy egy gyermek a szerkezeten lévő nézőkén keresztül nézhesse a filmet, egy másik gyermeknek folyamatosan nyomnia kellett egy gombot, amely a vetítővásznat világította meg, egy másik gyermeknek pedig egy kart kellett tekernie, amivel mozgásba hozta a filmet. Két gyermeknek tehát együttműködve kellett dolgoznia azért, hogy egy harmadik társuk a filmet nézhessen. A filmnézés ideje alatt egy mindenkor negyedik gyermek a tébláboló szerepébe került, mivel se filmet nézni, se gombot nyomni, vagy kart tekerni nem tudott. Minden négyfős csoport 10 percet kapott, és ezalatt a kísérletvezetők azt mérték, hogy mennyi időt töltenek el a gyermekek az egyes szerepekben. Azt az érdekes eredményt kapták, hogy azok a gyermekek, akik rászólással vagy lökdössel is élve a legtöbbet nézték a filmet, egyben hasonlóan sokat dolgoztak. Ugyanis nagyon kevés időt töltöttek téblábolással: vagy másokért dolgoztak, vagy filmet néztek. Ezzel szemben azok, akik kevésbé jutottak hozzá a filmhez, tipikusan vagy dolgoztak másokért, vagy tébláboltak. Itt tehát látható, hogy a sikeres versengők, akik a legtöbbet jutottak hozzá a filmhez, egyszerre alkalmazták az asszertivitást az együttműködéssel. Másképp kifejezve, azok voltak a legsikeresebbek, akik nagyon tudtak együttműködni és versengeni.

## **V.2. Az együttműködő versengés feltételei**

Annak, hogy a versengés és az együttműködés optimálisan kombinálódjék egymással, számos feltétele van. Amikor konstruktív együttműködő versengő helyzeteket akar egy pedagógus teremteni, akkor sok dimenzió mentén kell és érdemes strukturálnia azokat.

*A versenytársak közötti együttműködés: tanári példa*

Egy vizsgálatban arra kértünk tanárokat, hogy idézzenek fel olyan helyzeteket, amelyekben az egymással versengő/versenyző tanítványaik között nem ellenséges, hanem kooperatív kapcsolat volt (Fülöp–Takács 2013). Íme egy példa:

*„Az iskolánkban matematikaverseny volt, amelynek tétje a kerületi versenybe való bekerülés volt. Évfolyamszinten a legjobbak mehettek tovább. A versenyt 9–10 éves gyermekeknek hirdették meg, akiknek a selejtezőben elért 21 pont jelentette a döntőbe jutást.*

*Sári harmadik osztályos kislány. Ő a legjobb matematikából az osztályában. Sokaknak segít óra közben is a feladatok megoldásában. Nagyon jószívű és segítőkész. Gergő szintén harmadik osztályos, ő egy másik osztályba jár. Matematikából ő is nagyon kiváló. A két gyermek ugyanabba az iskolába jár, évfolyamtársak. Látásból ismerik egymást. Tehát ismerősök, de ebben a helyzetben versenytársak.*

*A verseny tétje a kerületi továbbjutás, illetve egy oklevél és értékes ajándékok (pl. könyvutalvány) voltak. A feladatok kiosztása után egy óra állt a gyermekek rendelkezésére, hogy megoldják a feladatokat. Egymástól egypadnyi távolságra ültek, elől pedig a tanító néni felügyelte a versenyt. Mindenki nagy bőszen elkezdte megoldani a feladatokat. Sári először végignézte a feladatokat, majd nekilátott. Látszott az izgalom az arcán. Nagyon motivált volt, bizonyítani szeretett volna. Csak a feladatokra koncentrált, semmi sem zökkentette ki. Gergő arcán viszont rémület látszott, úgy nézett ki, mintha leblokkolt volna. Keresgélt a tolltartójában. Idegesnek látszott. Sári a nagy zörgésre felkapta a fejét. Gergő rémülten nézett rá, és ujjával mutatott az egyik feladatra, amihez vonalzó kellett volna, de neki nem volt. Sári megértette. Azonnal nyúlt a tolltartójához, és kihúzott belőle egy vonalzót, és átnyújtotta Gergőnek. Gergő kicsit mintha megkönnyebbült volna. Gyorsan megcsinálta a feladatot, és visszaadta Sárinak a vonalzóját. Majd már nyugodtabban folytatta a feladatmegoldást. A verseny során senki sem csalt, mindenki csak a feladatokra koncentrált.*

*A verseny eredményéről csak napok múlva kaptak hírt a gyermekek, egy hivatalos eredményhirdetésen. Itt kiderült, hogy Sári lett az első helyezett. Amíg ki nem hirdették az eredményt, látszott Sárin is és Gergőn is, hogy nagyon izgul. Sári nagyon örült és büszke volt magára. Mosolyogva vette át az oklevelet és a könyvjutalmat. Gergő harmadik helyezett lett. Ő is nagyon örült a helyezésnek. Elismerően nézett Sárirra, akinek segítsége nélkül nem juthatott volna el idáig. A verseny után, amikor találkoztak, mindig mosolyogva köszöntek egymásnak.”*

Az együttműködő versengés kialakulásában szerepet játszó egyik fontos dimenzió az *erőforrások szűkössége és tágassága*. A riválisok között könnyebben alakul ki és marad fenn konstruktív és együttműködő kapcsolat, ha a verseny kevésbé szűkös erőforrásokért zajlik. Ha egy versenyben az 50 résztvevő közül csak egy tud továbbjutni, és a kimaradó 49 számára semmilyen elismerés nincs betervezve, akkor az a verseny szűkösebb erőforrásokért zajlik, mint egy olyan verseny, amelyben 50 résztvevő közül az első 5 továbbjut és további 5 elismerésben részesülhet. A spontán társas összehasonlításon alapuló versengés során nincsenek szűkös erőforrások, inkább egy nyílt folyamatról van szó, mert nincs meghatározott, véges „összeg”, ami elfogy, mert mindenki szabadon növelheti a nyereségét (pl. szakértelem, tudás stb.), és ha növeli a nyereségét (pl. tudás), akkor az nem jelenti azt, hogy a tehetséges riválisának abból kevesebb jut.

Gyakran megfigyelhető, hogy a diákok a „végtelen” erőforrásnak minősülő tudásról elfeledkezve csak a véges összegű „legjobb” vagy „második legjobb” stb. szerepekért küzdenek, és ha ezt nem sikerül megkapniuk, akkor csalódottá válnak, vagyis akkor is szűkös erőforrásokat észlelnek, ha valójában az erőforrások tágasak. A strukturált versenyek ezzel szemben zárt folyamatok, mert csak meghatározott számú nyertes lehet, ebben az értelemben tehát mindig szűkös erőforrásokért folynak.

Ha egy adott csoportban csak nagyon kevesen lehetnek nyertesek, ha nincs elég jutalom, akkor nagyon sok a frusztrált vesztes. Ez például akkor fordul elő, ha a tanárok csak nagyon körülírt és nagyon kevés dolgot értékelnek, vagyis ha az elnyerhető „erőforrásokat” szűkre szabják, mert ebben az esetben a kiválóak is kiszorulhatnak a versenyből.

Az erőforrások bővíthetők az összehasonlítási dimenziók számának növelésével, differenciálásával, akár egy tantárgyon belül is. Például, lehet valaki a legjobb algebrából, egy másik diák geometriából, megint valaki másnak lehet a legjobb matematikai logikája stb. Ha egy tanár, iskola és társadalom a Howard Gardner-féle (Gardner 1993) tehetség típusokból indul ki, akkor számos lehetősége van arra, hogy a legkülönbélebb területeken megmutatkozó és azon belül specialitást mutató képességeket jutalmazza, és ezzel a verseny erőforrásait növelje.

Erősen befolyásolja a versengési folyamat mikéntjét az is, hogy milyen *időperspektívába* illeszkedik, illetve maguk a versengő felek milyen időperspektívában gondolkodnak róla: rövid távú vagy hosszú távú folyamatként-e. Rövid távú az a versengés, amely egyszeri nyerő–vesztő helyzet, jól azonosítható nyertesekkel és vesztesekkel, és a versengő felek számára nem illeszkedik egy hosszú távú perspektívába. Az eredmény statikus, a kimenetel pedig egyértelmű. Ha a versengés hosszú távú perspektívába illeszkedik, amely sok-sok kimenetelből és sok-sok egyszeri eldöntendő folyamat dinamikájából tevődik össze, akkor egy-egy nyereségnek és veszteségnek kisebb a jelentősége, és annak felfogása abszolútából

relatívva, és statikusból dinamikussá válik. Japán tanulókkal végzett vizsgálatok például azt bizonyítják, hogy ők tipikusan hosszú távú időperspektívában gondolkodnak a versengésről, és egy-egy nyereség és veszteség az életre szóló önfejlesztés folyamatában csak egy-egy állomásnak minősül (Fülöp 2006).

A különböző dimenziók kölcsönhatására egy példa az, ahogyan az *erőforrások* és az *időperspektíva* hatnak egymásra. Úgy tűnik, hogy az idő maga is egyfajta erőforrásként fogható fel, és ha valaki hosszú távon gondolkodik a versengésről, akkor az kitágítja a rendelkezésre álló erőforrásokat; ha valaki viszont rövid távon gondolkodik, akkor mintegy beszűkíti azokat (Fülöp 2001c).

A konstruktív és a destruktív folyamatok, az együttműködő és az együttműködést nélkülöző versengés egyik lényeges elkülönítője az, hogy a versengési folyamatban a versengő felek figyelme és *eszközei kire irányulnak*. Amennyiben a felek *önmagukat* kívánják megemelni, és ezzel kívánnak riválisukkal szemben előnyre szert tenni, akkor ez a fajta versengés mindkét fél fejlődését és énépítését szolgálja. Amennyiben azonban a versengési folyamat középpontjában a *másik személy* szerepel, a versengés eszközei rá irányulnak, és azt kívánják elérni, hogy a másikat hátrányos helyzetbe hozzák, és így képezzenek önmaguk és a másik között különbséget, akkor destruktív folyamatról beszélhetünk (Fülöp 2001b).

A tehetséges gyermekek különbözhetnek egymástól abban, hogy ha versengők, akkor inkább a személyes fejlődésükre koncentrálnak, vagy inkább úgynevezett hiperversengők. Az első típust az jellemzi, hogy a versengésben az önfelfedezés, az önfejlődés és a tág értelemben vett tanulás érdekli, a második típust viszont a rivális lebecsülése és megszegyenítése árán létrejött énkiemelés motiválja. Ahogyan azt már korábban írtuk, a baráti versengő kapcsolatokat az ellenségesektől többek között az különíti el, hogy a feleket a kompetencia szükséglete motiválja, nem pedig a másik mindenáron való legyőzése. Ha a versengő felek nem saját magukra, hanem a riválisukra koncentrálnak a versengésben, akkor az könnyen vezet a kapcsolatok megromlásához (Fülöp 1995). Ha ez utóbbi fajta versengés alakul ki a tehetséges diákok között, akkor pedagógiai beavatkozásra van szükség.

Az egymással versengő felek közötti együttműködés egyik fontos meghatározója, hogy *milyen volt a viszonyuk egymással, mielőtt versenyhelyzetbe kerültek*. Ha a tehetséges gyermek olyan tehetséges osztálytársaival verseng, akikkel baráti vagy semleges viszonyban van, akkor lehet arra számítani, hogy a versengésben lesznek olyan együttműködések, amelyek mindegyik fél lehető legjobb kibontakozását szolgálják. Sokkal nagyobb stresszrel, és a koncentráció megosztásával jár az, ha egy versenyre ellenséges viszonyban lévő felek között kerül sor. Ebben az esetben a feladatra való koncentrálás mellett az „ellenség” folyamatos monitorozása megosztja a kognitív és érzelmi erőforrásokat (Fülöp–Takács 2013).

Az együttműködő versengést a versengő felek közötti *bizalom és nyílt, őszinte kommunikáció* jellemzi. Az is megtörténhet, hogy a korábban baráti kapcsolat megromlik a versengés hatására. A kutatások azt bizonyítják, hogy ez akkor következik be, ha a jó kapcsolat ellenére a versengés vagy verseny során a felek őszintétlenné válnak, információkat tartanak vissza, manipulálnak, agresszív eszközöket alkalmaznak. Ha ez történik, akkor a versengés könnyen jelentheti a korábbi jó kapcsolat végét, és a barátokat is ellenséggé tudja alakítani (Fülöp–Takács 2013).

*Példa az együttműködő versengésre, ha a kapcsolat barátságos volt a verseny megkezdése előtt*

*„A feladatlapot, amikor megkaptuk, mindenki hazavitte, és önállóan igyekezett megoldani, hiszen a verseny egyéni volt. Elsőre nem tűnt olyan nehéznek. De amint belemélyedtünk a feladatokba, rájöttünk, hogy bizony sok dolognak utána kell járni. Ezért a következő nap az iskolában már megbeszéltük, hogy az egyes feladatokban hová jutottunk. Beáta és Bálint csalódott volt, hogy nehezebbnek bizonyulnak a feladatok, én biztattam őket. Segítettük egymást abban, hogy melyik kérdésre hol találjuk meg a választ, hol tudunk utánaolvasni egyes dolgoknak. Nem mondtuk meg megoldásainkat, de a forrásokban segítettünk” (28 éves egyetemista nő visszaemlékezése).*

A versengés kapcsán gyakran használt *fair play* kifejezés komplex fogalom. Egyrészt utal a versengő felek magatartásának a jellegzetességeire, másrészt magára a versengés kontextuális vonásaira és strukturális jellemzőire. A versengő személy magatartása szempontjából beletartozik a versengés szabályozottsága és moralitása, a struktúra szempontjából pedig a versengő felek közötti esélyegyenlőség, a versengési folyamat kontrollálhatósága és a versengés kimenetelekor használt értékelési kritériumok világossága (Fülöp 2003).

A *moralitás vagy szabálytartás* a versengési folyamatok konstruktív, illetve destruktív alakulásának az egyik leglényegesebb tényezője (Tjosvold és mtsai 2003; Fülöp–Takács 2013). A szabálytartás arra vonatkozik, hogy a versengés során a felek mennyire tartják be a versengés *írott és íratlan szabályait* (pl. mennyire csálnak). A szabályos versengés azt feltételezi, hogy a versengő felek között létezik egy alapvető együttműködés. Együttműködnek abban, hogy betartják a versengés implicit és explicit szabályait. Ha mindkét fél számíthat erre, bízhat a másik fél együttműködésében, és ebben nem kell csalódnia, akkor a győztes és a vesztes képes megtartani a pozitív érzelmi kapcsolatot, a társas közelséget és a konstruktivitást. Ha a versengés világos szabályok mentén zajlik, és

a versengő felek be is tartják ezeket a szabályokat, akkor az a korábban kevésbé jó személyes kapcsolatot is javíthatja, és igazi örömet, élvezetet okoz (Fülöp–Takács 2013). Az a vesztes, akit tisztességes versenyben győztek le, meg tudja tartani a motivációját, és önmaga fejlesztésére koncentrálni (pl. erősen tanul), hogy legközelebb még jobb teljesítményt nyújtson. Ugyanakkor nem fordul el a győztestől, elismeri őt, gratulál neki, és képes együtt ünnepelni vele.

A szabálytalan és tisztességtelen versengés viszont felrúgja az együttműködés írott vagy íratlan szabályait, ellenségekkel teszi a versenytársakat, és mind érzelmileg, mind viselkedésben eltávolítja őket egymástól. Ha valakit tisztességtelen módon győztek le, akkor az leginkább az igazságot bizonyításával és a győztes szembeni agresszív bosszúval lesz elfoglalva. Az energiáit nem az önépítésre, hanem a másik ellenséges „destruálására” fordítja inkább, hiszen a csaló el kell, hogy szenvedje a büntetést. A tisztességtelen versenyben alulmaradó vesztesben kialakul a gyanakvás, vagyis a bizalmatlanság a jövő riválisokkal és versenytársakkal szemben, és természetesen a győztestől elválasztó agresszió a domináns, nem pedig a győztesrel közösséget képező gratuláció és együtt ünneplés.

A versengés *moralitását* az határozza meg, hogy a versengés során a felek *milyen eszközöket* alkalmaznak moralitás szempontjából. Nem beszélhetünk „fair” versengésről, ha a versengés során a felek olyan *tisztességtelen eszközöket* alkalmaznak, mint a csalás, hazugság, becsapás, korrumpálás azért, hogy versenytársukkal szemben előnyökre tegyenek szert.

Amikor a pedagógusok versenyeket írnak ki a tanítványaik számára, akkor nagyon lényeges, hogy a verseny néhány más vonatkozására is különös figyelmet fordítsanak. Fontos, hogy a versenyben részt vevő diákok úgy érezzék, hogy a versengési folyamat *kontrollálható* általuk. Ez azt jelenti, hogy világos és egyértelmű legyen, hogy a versenyben elért eredmény elsősorban az abban részt vevők erőfeszítésén és képességein múlik, nem pedig rajtuk kívül álló tényezőkön. A verseny kimenetelének, a győzelemnek és a vesztesnek megítélése ugyan csak mindenki által ismert, *világos, transzparens kritériumok* mentén kell, hogy történjen. A versengést tehát nemcsak a benne részt vevő egyének magatartása teszi „fair”-ré, hanem a verseny közegének jellemzői is, vagyis a szabályos verseny nemcsak a versenyzőkön, hanem a versengés kontextusát adó versengési struktúra jellemzőin is múlik (Fülöp 2001, 2003; Tjosvold és mtsai 2003).

Az egyén azon képessége, hogy sikeresen vegyen részt a versengésben, attól is függ, hogy mennyire képes a *szabályokat megérteni*. Kisiskoláskorban nagyon fontos a versengés szabályainak világos, konkrét, szituációra szabott megfogalmazása, a nyereség és veszteség kritériumainak pontos lefektetése, majd a versengés során a szabályok betartásának az ellenőrzése. Csakis akkor lehet a szabályok mindenkor betartására számítani, ha azok magától értetődő dolgokká válnak, ha az osztály „közvéleménye” egyetért velük. Serdülőkorban a diákok már job-

ban képesek arra, hogy íratlan szabályokat is betartsanak, de ez nem jelenti azt, hogy ebben az életkorban nem fontos a „fair”, morális, sportszerű versengés szabályainak a hangsúlyozása és hagyományának közös kialakítása.

A testnevelésórán, ahol a sport szabályai érvényesek, egy tanulmányi versenyen vagy egy társasjátékban nyilván egyértelműbben lehet képviselni a szabályok betartását, hiszen ezek a szabályok explicitek és mindenki számára ismertek. A mindennapi iskolai élet során megnyilvánuló egyéb versengési helyzetekben azonban sokkal nehezebben megítélhető, hogy ki mikor tartja vagy nem tartja be a versengés szabályait, hiszen azok többnyire íratlan és implicit viselkedési szabályok, amelyek *az osztály ún. versengési normái* szerint szerveződnek. A normák magukban foglalják a versengő viselkedéssel kapcsolatos elvárást. Abban, hogy a versengéssel kapcsolatban milyen normák alakulnak ki egy csoporton vagy iskolán belül, a pedagógusoknak komoly szerepük lehet. Ha például egy tehetséges és egymással versengésben álló diákcsoportban a pedagógusnak és a csoportnak magának sikerül kialakítani az együttműködés normáját, akkor a csoporttagok a csoporttal való identitásukat nemcsak azzal fejezik ki, hogy meg is felelnek ennek a normának, hanem igyekeznek egymásnál jobban megfelelni neki, hiszen csoportjuknak a többiekénél még kiválóbb képviselői akarnak lenni, vagyis maga az együttműködés is válhat versengés tárgyává (Codol 1975). Ez pedig elősegíti az együttműködő versengést.

Erősebben fognak egymással együttműködni a versengő felek akkor is, ha úgy érzik, hogy az egymással való versengés *a fejlődésüket és a tanulásukat* szolgálja (Fülöp 2009; Fülöp–Takács 2013).

A vizsgálatok azt is feltárták, hogy minél együttműködőbb a versengés, annál nagyobb *élvezettel jár*, míg az együttműködés hiánya, az ellenséges kapcsolat a versenytársak között megnöveli a versengéssel járó *stresszt* (Fülöp–Takács 2013).

Úgy tűnik, hogy a riválissal kialakított versengés jellegzetességeit a *kultúra* is erősen befolyásolja. Bond (1979) Hongkongban végzett vizsgálatai szerint a kínai diákok jobban vonzódtak azokhoz, akikről tudták, hogy a jövőben versengési partnereik lesznek, mint azokhoz, akikkel kapcsolatban ez nem volt kilátásba helyezve. A japánokra is az a jellemző, hogy versengési partnereikkel meg tudják őrizni a jó vagy ellenségességmentes kapcsolatot (Fülöp 2004).

### *A japán példa*

A japán iskolában zajló versengésre vonatkozó kutatások is azt bizonyítják, hogy a versengés és az együttműködés egyszerre magas intenzitással lehet jelen az iskolai életben (Fülöp 2006). A versengés a japán diákok szerint jobb emberi kapcsolatokhoz vezet, fejleszti az együttműködést és az egység érzését. Néhány példa a japán egyetemisták és gimnazisták iskolai versengésről vallott tapasztalataiból:

*„Azzal, hogy az ember megfigyeli, mások miként tesznek erőfeszítést egy eredmény elérésére, ő maga is arra készítődik és motiválódik, hogy erőfeszítést tegyen arra, hogy jobban csinálja a dolgait. Amikor az emberek egymással versengenek, akkor megnő a csoportegység.”* (japán egyetemista lány)

*„A versengés kialakítja a kollegiális tudatot.”* (japán gimnazista fiú)

A riválisok nem mint ellenségek jelennek meg ezekben a leírásokban, hanem mint olyan barátok, akik példaképek a teljesítményük alapján, illetve olyan társak, akikkel együtt, egymással együttműködve versengenek azért, hogy mindenki önmagából a lehető legtöbbet hozza ki.

*„A versengés növeli a tanulás iránti akaraterőmet. Azzal, hogy nagyon tudatosan értékelünk másokat, fejlesztjük a tanulási képességeinket. Ezzel növekszik azoknak a barátoknak a száma, akik serkentőleg hatnak egymásra.”* (japán gimnazista lány)

*„A klubban kifejezetten arra motiváljuk egymást, hogy jobban koncentráljunk a gyakorlásra, hogy mindenki keményen dolgozzon magában, aztán megbeszéljük egymás jó és gyenge pontjait, és ezzel mindenki nagyon elégedett.”* (japán gimnazista lány)

A japán diákok tudatosan „csinálnak” riválist a környezetükben lévő osztálytársaikból, és mintegy „használgák” őket a saját céljaik elérésében.

*„Azzal, hogy másokat riválisnak tekintek, sokkal többet tudok tanulni, képes vagyok erőfeszítést tenni, és azt gondolom magamban: Jobban akarok teljesíteni, mint ő a következő vizsgán.”* (japán gimnazista lány)

A japán iskolában és társadalomban nagyon erős norma az emberi kapcsolatok harmonikusan tartása és az együttműködés, de hasonlóan erős a versengés igénye is. A fenti válaszokból jól látható, hogy az a rivális felfogás, amelyben a versenytárs nem ellenség, hanem eszköze és partnere az egyén fejlődésének, aki nem akadályozza, hanem segíti az egyént a céljai elérésében, nem jelent veszélyt a harmonikus emberi kapcsolatokra, és magasfokú, kölcsönös együttműködést kíván meg a versenytársaktól (Fülöp 2006).



Az együttműködő versengés kialakításának feltételeit a pedagógusok tudatosan tudják alakítani. Az itt felsorolt szempontok mindegyike mentén lehet olyan pedagógiai lépéseket tenni, amelyek elősegíthetik, hogy a versengés a lehető legkonstruktívabb formát öltse.

*Mit tehet a pedagógus?*

Felkelti és fejleszti a versenyszellemet, *edz a versenyre*. Hozzászoktat a versenyhez, és ahhoz, hogy a teljesítményt értékeli, és ettől az értékeléstől függ az, hogy valaki hová helyeződik egy társadalomban (milyen munkát kap stb.).

*DE:*

Igyekszik az *erőforrásokat* nem túl szűkre szabni, vagyis a jutalmak és a jutalmazottak körét igyekszik optimális szinten tartani, és a társas erőforrásokat a diákok speciális képességeinek a felismerésével, azok megerősítésével növelni.

Igyekszik hangsúlyozni, hogy egy-egy versenyben nagyon fontos az, hogy valaki a képességei legjavát nyújtsa, és persze lehetőleg győzzön, de a versenyek az élet *hosszú távú* perspektívájában nyerik el a legfőbb értelmüket, pusztán állomásai a tehetség sikeres kibontakoztatása életre szóló komplex feladatának.

Olyan baráti légkört teremt, amely elősegíti a versenytársak közötti *bizalomteli, nyílt kommunikációt*, és a versenytársak közötti – a szabályokat tiszteltben tartó – együttműködő kapcsolatot erősíti.

Fontos, hogy folyamatosan irányítsa a versengés fókuszát, azt, hogy az a versengő diák *saját magára* (tanulás és fejlődés) irányuljon, vagy a *versengő felek közös fejlődésére* koncentráljon, ne pedig a riválisra negatív értelemben.

Megérteti diákjaival, hogy a versengések és versenyek *eszközök* és nem célok. Ahhoz segítenek hozzá, hogy a meglévő potenciális képességeik még jobban kibontakozzanak, illetve hogy a versengés és versenyek során felismerjék személyes erősségeiket és azt, hogy hol és miben lehet és kell még fejlődniük és fejleszteniük magukat. Ebben a folyamatban a riválisok nem ellenségek, hanem a fejlődés segítői és eszközei.

*Tisztességes, szabálytartó, érdem alapú, megfelelő értékek mentén zajló* versengést tanít, ahol a győztes és a vesztes valóban a teljesítménye alapján értékelődik.

Ha versenyhelyzetet teremt, akkor *világossá teszi a győzelem és vesztes kritériumait, a versenyszabályokat, a szabálytalanság következményeit, és biz-*

tosítja a *szabálytartás monitorozását*. Ha szabálytalanság következik be, akkor következetesen jár el.

Egy-egy fontos, nagy jelentőségű verseny esetén, amikor a tét nagysága miatt nagyobb a csábítás arra, hogy valaki ne csak a saját képességeire támaszkodjon, hanem egyéb eszközöket is felhasználjon, különösen fontos a pedagógus szerepe. Nagyon világosan kell *képviselnie a szabályokat, a szabálytartás fontosságát, az együttműködő viszony fenntartásának a jelentőségét*.

## VI. A GYŐZELEMMEL ÉS VESZTÉSSEL VALÓ MEGKÜZDÉS

### VI.1. Tehetséges gyermekek és a győzelem és veszteség

Az iskola – a teljesítmény folyamatos értékelésével – tulajdonképpen a társas összehasonlítás sűrűje. Elkerülhetetlen, hogy ennek során ne érnének minden gyermeket örömök és bánatok, hiszen a társas összehasonlításnak megvannak a maga érzelmi következményei. A versengés vagy a versenyben való részvétel pedig együtt jár azzal, hogy vannak nyertesek és vesztesek. Mind a győzelemmel, mind a veszteséssel intenzív érzelmek járnak együtt, és mindkettő hatással van a diák további motivációjára és viselkedésére is. Ezzel kapcsolatban a szülő és a pedagógus számára is a leggyakoribb problémát az szokta okozni, ha a nyertes és a vesztes nem tudják ezt az élményt megfelelő módon feldolgozni. A győzelemmel és a veszteséssel való megküzdésre úgy is tekinthetünk, mint elengedhetetlen kompetenciákra, amikre egy kiemelkedően tehetséges gyermeknek is szüksége van ahhoz, hogy „bevált” tehetséggé válhasson. Bár a versengés veszélyének nem elsősorban a győzelem, hanem a veszteség elviselésének a képességét vagy képtelenségét tekintik, azért a győzelemmel kapcsolatban is vannak olyan megfontolások, amelyeket a nevelőmunka során érdemes tekintetbe venni.

Fülöp (2013) vizsgálatában 260 általános és középiskolai tanárt kérdezett meg arról, hogy tapasztalata szerint mit jelent a győzelem és mit jelent a veszteség a diákoknak, hogyan reagálnak rá. A nyílt kérdéses vizsgálatban kapott válaszok alapján egyértelmű, hogy míg a győzelemmel kapcsolatban elsősorban a diákok pozitív érzelmeit, az önértékelésükre és önbizalmukra gyakorolt pozitív hatást és a győzelem erősen motiváló hatását emelik ki, addig a veszteség esetében pontosan kétszer annyi destruktív és nem adaptív megküzdést említene, mint konstruktívát. Elsősorban azt hangsúlyozzák, hogy a veszteség következtében a diákok elkeserednek, kedvüket veszítik, leállnak, elzárkóznak, beletörődnek, önértékelésük csökken, megzavarodnak, a győztesre dühösek, másokat okolnak, másokat csalással vádolnak. Ez arra utal, hogy sem a családi, sem az iskolai nevelés nem szocializál megfelelő módon a győzelemre és a veszteségre, a siker és a kudarc elviselésére, feldolgozására, illetve arra, hogy hogyan lehet talpra állni a vereség után.

A tehetséges gyermekekre ugyanakkor valamivel adaptívabbnak tűnő győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos megküzdésmódok jellemzőek. Sándor (2010) 8–9 éves gyermekek esetén már különbséget talált a veszteség feldolgozásában. Azok a gyermekek, akik kifejezetten magas tanulmányi követelményeket támasztó iskolába jártak, és ott megfelelték a magas követelményeknek, és a versengésben önmagukat sikeresnek ítélték, inkább képesek voltak a veszteség pozitív, konstruktív aspektusait is látni.

Fülöp 1992-es vizsgálatában a tehetséges gyermekek nagy többsége magas énhatékonyságra utaló válaszokat adott a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos kérdésekre, így például a versengés sikerét saját belső erőfeszítéseiknek tulajdonította. A résztvevők olyan okokat említettek, mint „*nagyon kitartó voltam*” vagy „*jól koncentráltam, összpontosítottam a feladatra*”. Úgy érezték, hogy a versengés kimenetele rajtuk múlt, képesek voltak kontrollálni a helyzetet, az erőfeszítés központi szerepet kapott, és csak jóval kevesebben vezették vissza külső tényezőre győzelmüket (pl. intellektuálisan kevésbé megterhelő feladat, szerencse). Ennek megfelelően szerintük a rivális is csak magának köszönhette kudarcat, nem küzdött eléggé, nem tanult eleget (Fülöp–Pressing 2010).

Fülöp (1992) úttalálóknak nevezte azokat a tehetséges gyermekeket, akik a versengő helyzetekben szerzett kudarcokat (mint más kudarcokat is) felhasználják arra, hogy segítségükkel továbbfejlődjenek. Igyekeznek megtalálni a kudarc okát, akár lépésről lépésre elemzik, hogy hol rontottak el valamit, és igyekeznek tanulással és gyakorlással pótolni a hiányosságokat. A vizsgált 12 éves tehetséges gyermekek zöme ebbe a típusba volt sorolható, ők arról számoltak be, hogy képesek voltak új célokat is kitűzni egy-egy kudarc után, vagy a régi célokhoz új utakat találni. Azok a tehetséges gyermekek, akik a veszteségre inkább önbizalomvesztéssel és feladással reagáltak, főleg az alulteljesítő fiúk közül kerültek ki.

Az alulteljesítő tehetségek esetében az egyik feltételezés az, hogy ők azok, akik nem tudják adaptívan és önfejlesztő módon feldolgozni a veszteséget, és ezért a teljesítményüket olyan alacsony szinten tartják, ahol fel sem merül, hogy tényleg kipróbálják a saját képességeiket, így nem is kaphatnak valós negatív visszajelzést (Rimm 1986). Az alacsony teljesítmény általuk kontrollált, „ők akarják”, míg egy tényleges erőfeszítést kívánó magas teljesítményt igénylő helyzetben a nem megfelelő teljesítmény valós visszajelzést adna a képességeik hatáiról.

## VI.2. A győzelem és a veszteség hormonális alapjai

Az utóbbi két évtized kutatásai nagyon komoly lehetőséget teremtenek a győzelmet és veszteséget kísérő, és a rájuk adott válaszok idegéletteni és hormonális alapjainak megértésére.

Az idegéletteni kutatások feltárták, hogy az agyunk eltérő helyen válik aktívvá attól függően, hogy jutalomban vagy büntetésben részesülünk. A győzelmet agyunk jutalomként érzékeli, a veszteséget pedig büntetésként, mert ugyanazok az agyi területek válnak aktívvá, amelyek jutalom és büntetés esetén. Elég csak valakinek azt olvasnia, hogy „győztél”, és az agyi jutalom központja aktívvá válik. Elég valakinek azt olvasnia, hogy „vesztettél”, és az agyi büntetés központja válik aktívvá (Zalla és mtsai 2000). Mindez meg is határozza azt, hogy a győzelmet és a veszteséget milyen érzelmi élményként éljük meg.

A versenyeken való részvétel, illetve a győzelem és veszteség intenzív érzelmekkel járhat. Ennek megfelelően a versengő helyzetekre a szervezet számos kardiovaszkuláris és neuroendokrinológiai változással is reagál. A versengő helyzetek során kialakuló agresszív, domináns és az alárendelő viselkedésekben leginkább szerepet játszó hormonok a tesztoszteron és a kortizol (Denson és mtsai 2012). Gyermekkel nem végeztek ilyen vizsgálatot, de a serdülőkorban már azonosíthatók azok a hormonális folyamatok, amelyek befolyásolják, hogy egy egyén miként reagál a győzelemre és a veszteségre. Versengésbeli győzelem esetén nő a tesztoszteron- (férfi nemi hormon) szint, veszteség esetén viszont csökken.

Ez a hormonális változás adaptív válasz lehet, hiszen a győztest felkészíti az újabb kihívásokra, a veszteséget pedig visszavonulásra készíteti, mivel a tesztoszteronszint növekedésével nő a harcra és küzdelemre való készség, míg a tesztoszteronszint csökkenése ennek a késztetésnek a csökkenését eredményezi (Bereczkei 2003).

Mindezt azonban befolyásolja az egyén szorongásszintje. A kutatók azt találták, hogy attól függően, hogy mekkora az egyes egyének kiinduló szorongásszintje (amelyet a kortizolszint mutat), más és más módon reagálnak a veszteségre. Akik erősebben szorongók, azoknak veszteség után csökken a tesztoszteronszintje, elveszítik küzdőszellemüket, és nem kívánják folytatni a versengést, nem adnak önmaguknak újabb esélyt. Akik viszont alacsonyabb kortizolszintről indulnak (vagyis kevesebb szorongással és stresszel), azoknak emelkedik a tesztoszteronszintjük veszteség után, és folytatni akarják, nem adják fel a küzdelmet (Mehta–Josephs 2006).

Mindez arra hívja fel a figyelmet, hogy a szorongás a hormonális rendszeren keresztül hat arra, hogy a győzelemre és veszteségre motiváció növekedéssel vagy motivációcsökkenéssel válaszol az egyén. Ezzel rávilágítja a figyelmet a szorongáscsökkentő technikák (lásd a jelen kötetben még az 1. és 2. fejezetet) és a fenyegetőként megélt, és ezért szorongást keltő helyzetek kihívássá történő átkeretésének a jelentőségére (lásd korábban) a tehetséges és versenyeken részt vevő diákok esetében is. Minél szorongóbb a tehetséges diák, annál nagyobb jelentőségre tesz szert a magára a versenyhelyzetre történő lélektani felkészítés.

*Versenyeken lehetőleg viseljünk pirosat és ne kéket*

A neuroendokrinológiai kutatások olyan, a mindennapi életben nem tudatosított működésmódokra mutatnak rá, amelyeket kicsit humorral kezelve, de megfontolhatunk egy-egy versengés és verseny során. Mint azt korábban láttuk, a tesztoszteronszint nagyon fontos szerepet játszik a versengések/

versenyek során. A magasabb tesztoszteronszinttel rendelkező személyek erőteljesebben és magabiztosabban versengenek, és a legújabb kutatások szerint szívesebben viselnek vörös, mint kék színű mezt/ruhát a versengés során. Számos kutatás szerint jobban is teljesítenek a versenyeken azok, akik vörös színárnyalatú ruhadarabot viselnek, mint akik kékeset. A versenytársak is dominánsabbnak és jobb kvalitásokkal rendelkezőnek, erősebb riválisnak látják a vörös színárnyalatú ruhát, mint a kék színárnyalatot viselőket (Farrelly és mtsai 2013).

### VI.3. A győzelem és a vesztes feldolgozását befolyásoló pszichológiai tényezők

A győzelemhez és a veszteshez fűződő viszonyt számos egyéni személyiségbeli faktor határozza meg. A diákok nyilvánvalóan különböznek abban, hogy mekkora jelentőséget tulajdonítanak általában a győzelemnek és a vesztesnek, és abban, hogy a versengésnek melyik vonatkozása, a győzelem vagy a vesztes van a versengéseik fókuszában. Nicholls (1989) a diákok teljesítménycéljait két nagy csoportja bontja: énre irányuló (másoknál jobbnak lenni, vagyis győzni) és a feladatra irányuló (a feladatot jól megoldani). Azt, hogy melyik célra irányul a figyelem, többek között az határozza meg, hogy egy diák *miként értelmezi a sikert (győzelmet) és a kudarcot (vesztést)*.

Ha valaki sikertelenül verseng, vagyis veszít, akkor úgy érzi, hogy megnőtt önmaga és a többi ember közötti távolság, vagyis az ötleértékelő magatartás lesz jellemző rá. A veszteséssel járó *szégyen* tipikusan ilyen énmegsemmisítő és lekicsinyítő érzés, olyannyira, hogy a szégyenkező vesztes legszívesebben eltűnne. Ez elsősorban a szégyen természetéből fakad, mert hatására a kudarcot olyan mértékben nagyítja fel az egyén, hogy azzal az egész személyiségét azonosítja. Hirtelen az a terület válik az önmeghatározás központi területévé, amelyen az adott személy kudarcot vallott. Ennek eredményeképpen a szégyenkező vesztes önmagát általában és globálisan rosszabbnak, értéktelenebbnek és ezért megvetendőnek tartja, és igyekszik minden további vesztesre lehetőséget adó helyzetet elkerülni.

A globális értékelés mellett a győztesek és a vesztesek hajlamosak arra, hogy ezeket az adott időpillanatra vonatkozó eredményeket hosszú távú jelentőségűnek ruházzák fel: örök nyertesnek vagy vesztesnek tartásukat. Ez egyfajta paradoxon, a rövid távú eredmény hosszú távra történő általánosítása. Konstruktívabb azonban az, ha a paradoxont meg lehet fordítani, és a jelenbeli nyereség és veszteség átmeneti eredménynek, egy-egy állomásnak

tekinthető az ember hosszú távú önfejlődési folyamatában, amelynek során mindenki lehet számtalanszor nyertes és vesztes (Fülöp–Berkics 2007).

### *Mit tehet a pedagógus?*

A veszteségre fokozott szégyennel reagáló gyermekek számára fontos hangsúlyozni, hogy nem az egész ember, hanem csak egy „dimenziója” (az, amiben az összehasonlítás megtörtént) minősült vesztesnek. Ha valaki jobb valamiben, az nem azt jelenti, hogy globálisan jobb, hanem azt, hogy egy adott területen, adott időpillanatban többre képes, mint a másik.

A globális önértékelés helyett a tanárnak fontos, hogy mind a győzelmet, mind a veszteséget az adott dolog viszonylatában, specifikusan értékeljék (pl. „ezen a versenyen, a matematikai feladatmegoldásban te voltál a legjobb”; „ezen a szép kiejtés versenyen MOST mások jobbnak bizonyultak, mint te”).

Fontos megértetnie a diákkal, hogy a győzelem rövid távú cél, amely valójában egy hosszú távú célnak egy állomása, visszaigazolása, és ez nem más, mint az önfejlődés vagy önaktualizálás, vagyis önmaguk képességeinek a maximális kibontakoztatása. Ehhez pedig a győzelem mellett a veszteség élményére is szükség van.

A globális önértékelés, akár pozitív, akár negatív tartalmú, a sikert és a kudarcot stabil és időben nem változó okoknak tulajdonítja. Ez nem segíti elő a folyamatos fejlődésre és növekedésre történő törekvést. A pedagógus fontos szerepet játszik abban, hogy tanítványai globális önértékelésre vonatkozó kijelentéseit úgy „specifikálja” (lásd fent), hogy az ne váljon akadályává a képességek további lehető legjobb kibontakoztatásának.

Kiemelkedően tehetséges diákok között előfordulhatnak olyanok is, akik mintegy kényszeresen versengenek, narcisztikusak, minden esetben és bármilyen áron győzni akarnak. Rendkívül érzékenyek a kudarca és a frusztrációra, és ha vereséget szenvednek, akkor haraggal és agresszióval reagálnak. Az ilyen *hiperversengő* személyiségnek (Ryckman és mtsai 1990) ellenállhatatlan szüksége van arra, hogy bármely területen, bármely szituációban, bármely kapcsolatban versengjen, és bármilyen áron nyerjen, ezzel fenntartva saját önértékelését. Ha a hiperversengő személynek nem sikerül a győzelmet a saját erőforrásaira támaszkodva elérni, akkor manipuláció, agresszivitás, bosszú, kihasználás, a győztes lekicsinylése lehet jellemző rá.

Kiemelkedően nagy kihívást jelenthet a pedagógus számára, hogy a tehetséges hiperversengő diákokat igyekezzen a személyes fejlődésére koncentráló ver-

sengővé nevelni, olyanná, akinek nem a győzelem, hanem elsősorban a kompetencia, az önmegismerés és az önfejlődés áll a versengése középpontjában, és ezért kevésbé narcisztikusan reagál a vesztesre is.

Ugyancsak komoly feladat elé állítja a tehetséges diákokkal dolgozó pedagógust az a kiemelkedő tehetségű tanítvány, aki amúgy *versengést kerülő* személy, és ezért nem hajlandó semmilyen megmérettetésben, versenyben részt venni. Fontos ilyenkor megérteni a versengés kerülése mögött meghúzódó esetleges félelmeket. Nem ritka, hogy a tehetséges diák a kiemelkedéstől vagy a kudarcától fél, és mindkét esetben attól tart, hogy – vagy azzal, hogy győz, vagy azzal, hogy veszít – elveszíti mások szeretetét vagy elfogadását.

A győzelemre és a vesztesre adott reakciók szoros kapcsolatban vannak az *önértékeléssel*. A stabil önértékelés és énkép véd a győzelemre és vesztesre adott túlzott érzelmi kilengésektől (Meeker 1990). Hasonlóképpen az *énhatékonyság-érzés*, vagyis az abba vetett hit, hogy az egyén képes valaminek a végrehajtására, és képes egy meghatározott teljesítmény elérésére, jobb megküzdést eredményez a veszteséssel. Ha a vesztesek *énhatékonyságát* erősítik, akkor a vesztes hatására keményebben dolgoznak, hogy legközelebb győzni tudjanak. A *magas önbizalom* magasabb *énhatékonyság-érzéssel* jár együtt, mert a magas önbizalmú személyek beépítik a pozitív eseményeket és a győzelmet az énképükbe, de nem veszik figyelembe a negatív események, a vesztes potenciálisan debilizáló hatásait, és így fenn tudják tartani a pozitív és megküzdő pszichológiai állapotukat. A magas önbizalom és *énhatékonyság* ezért bejósolja, hogy az illető, ha nehézségekkel szembesül a cél elérése során – például veszít –, akkor mekkora erőfeszítést tesz arra, hogy ezeket leküzdje. Az érzelmek produktív irányításának képessége győzelem és vesztes esetén elkülöníti a „győztesek agyát” a „vesztesek agyától” (Brown–Fenske 2010). Ez az, amit korábban Howard Gardner (1993) és Goleman (1995) az érzelmi intelligencia elnevezéssel illeltek.

### *Mit tehet a pedagógus?*

Nagyon fontos pedagógiai szerepe van abban, hogy vesztes után is fenn tudja tartani tanítványában az *énhatékonyság* érzését, azt a meggyőződést, hogy kitarással és erőfeszítéssel az egyén képes befolyást gyakorolni az elkövetkező teljesítményeire és eredményeire.

Az *énhatékonyság* érzése, az önmaga képességeibe vetett hit, a kutatások szerint a problémafókuszú megküzdési stratégiákat – mint például a problémamegoldás, a tervezés és a megnövelt erőfeszítés – erősíti, szemben az érzelmközpontú megküzdéssel, például a visszahúzódással vagy a tagadással (Folkman–Lazarus 1985; a megküzdésről lásd még a jelen könyv 2. fejezetét).



#### VI.4. A győzelemmel és a veszteséssel való megküzdés fejlődése

A legtöbb oktatási rendszerben már az óvodától kezdve megjelennek a kisebb-nagyobb versenyek. Ezért kisiskoláskorukra a gyermekek már számos versenget és versenyt megtapasztaltak, tudják, hogy a versengés és a verseny során a versengő feleket összehasonlítják, vannak jobbak és rosszabbak, győztesek és vesztesek. A valamilyen területen kiemelkedően fejlődő gyermekek már iskoláskoruk előtt megtapasztalják, hogy ők olyanra képesek, valami olyat tudnak, amit a kortársaik tipikusan és általában nem.

Közel hároméves kortól kezdve a gyermekek különbséget tudnak tenni a sikeresen befejezett feladat és a győzelem között, képesek a győzelemre és a veszteségre különböző érzelmekkel reagálni. Győzelem esetén mosolyognak, testtartásukra pedig a széttárt kar és nyitottság jellemző. Három és fél éves koruktól kezdve már értik azt is, hogy vesztek, ilyenkor nem folytatják a feladatot vagy lelassítanak, és specifikus reakciókat mutatnak: ráncolják a homlokukat, nem néznek szembe, testtartásukra a zártság és elkerülés a jellemző (Fülöp 2013). Már hároméves korban világosan azonosítani lehet a gyermekek viselkedésében a teljesítménnyel és a megoldandó feladat nehézségével is összefüggésben lévő büszkeséget és szégyent. A büszkeség és a szégyen arányosnak mutatkozik a feladat nehézségével. Nehéz feladat teljesítése esetén a gyermekek nagyobb büszkeséget árulnak el, míg akkor, ha egy könnyebb feladatot nem sikerül teljesíteni, nagyobb szégyent.

A büszkeség és a szégyen leghamarabb hároméves korban jelennek meg, mert ezeknek az érzelmeknek a kialakulása a kognitív struktúrák megfelelő fejlettségét is igényli, például azt, hogy az adott gyermek képes legyen a teljesítményét egy meghatározott célhoz/sztenderdhez képest kiértékelni. Mascolo és Fischer (1995) szerint a gyermekek körülbelül három és fél éves korukra képesek arra, hogy egyszerre kezeljék az önmagukról és a másiktól kialakított reprezentációt, vagyis arra, hogy össze tudják hasonlítani a saját teljesítményüket a másikkal, és le tudják vonni a következtetést, hogy ki a jobb és ki a rosszabb. Ekkor már átélik az „összehasonlítási” büszkeséget is („jobban teljesített egy értékes területen, mint a másik”) egy-egy konkrét teljesítménnyel kapcsolatban, és a szégyent is, ha rosszabbul teljesítenek. Versenyfeladatokban világosan értik, mi a győzelem és a veszteség, és meg is tudják fogalmazni: „Én messzebbre tudtam dobni a labdát, győztem.” Amikor óvodások azt a feladatot kapják, hogy önmaguk és egy képzeletbeli másik gyermek között osszanak el korongokat, és az a gyermek, aki a játék végén több koronggal rendelkezik, jutalmat kap, akkor gyakran maguknak több korongot osztanak, mint a másik gyermeknek. Amikor a kutatók rákérdeztek arra, hogy ezt miért tették, akkor világosan meg tudták

fogalmazni, hogy azért, hogy ők nyerjenek, nekik legyen több, és végül ők kapják meg a jutalmat (Sándor és mtsai 2007).

*A versengés, a győzelem és a vesztes óvodás korban*

A versenyszellem a 4–5 éves gyermekek esetében része a saját képességekkel való folyamatos ismerkedésnek. A *Nők Lapja* hasábjain „Misi és a versenyszellem” címmel jelent meg Varró Dániel írása óvodás kisfiáról (2013).

*„Misiben dúl a versenyszellem. Egész nap verseng valakivel. Reggel versenyt fut a feleségemmel, hogy ki ér előbb a buszmegállóba. Napközben versenyzik az öccsével, Jancsival, hogy ki tud több könyvet lehajigálni a könyvespolcra, és ki bír közben hangosabban sikítani. Fürdéskor versenyztetni a jobb lábát a ballal, hogy melyik ráncosodik be hamarabb... A múltkor egy társasjátékban én nyertem, és Misi ettől láthatóan elszontyolodott.*

*Szomorú vagy, hogy nem te nyertél? – kérdeztem.*

*Nagyon szomorú vagyok – mondta nagyon szomorúan.*

*Kicsit sem örülsz, hogy én nyertem?*

*Nem – mondta Misi őszintén.*

*Én szoktam kicsit örülni, ha te nyersz – próbálkoztam.*

*Akkor én is nagyon szoktam örülni – mondta erre Misi.”*

Sándor (2010) versengéssel kapcsolatos attitűdjük alapján a 8–9 éves gyermekeket négy csoportba sorolta. A gyermekek mintegy fele tartozott a *kiegyensúlyozott versengők* típusába. Ők azok, akik pozitívan viszonyulnak a versengéshez, gyakran és szívesen versengenek, döntően pozitív érzelmekkel reagálnak a győzelemre, és egy esetleges vesztes esetén is képesek a talpra állásra és az újbóli megmértetésre. A gyermekek egy kisebb csoportja a *narcisztikus versengő* típusba került. Számukra szintén fontos a versengés, de csak akkor, ha annak kimenetele várhatóan pozitív. Ők azok, akik a veszteséget nagyon nehezen tudják feldolgozni, erős negatív indulataik vannak a győztesrel kapcsolatban, és ezek az indulatok megnehezítik számukra a további versenyeken való részvételt. A *versengést kerülő* gyermekek csoportjába a vizsgálatban részt vevő gyermekek mintegy harmada került. Ők többnyire nem szeretnek versengeni, ritkábban vesznek részt versenyeken, és nem is érzik sikeresnek magukat ebben. Jellemzően félnek attól, hogy társaik győztesként nem fogják szeretni őket, és nem elismerést, hanem ellenérzéseket, irigységet keltenek másokban. Ezért a győzelem olyan negatív érzelmeket kelt bennük, mint a bűntudat, a szégyen, a szomorúság és a zavar. Emiatt, ha tehetik, inkább kerülnek a versengést. Végül a *közömbös ver-*

sengők csoportjába csupán egy-két gyermek került. A magasabb tanulmányi teljesítményű és kiemelkedőbb tanulók között gyakoribb volt a kiegyensúlyozott versengő, míg az átlagos tanulmányi teljesítményűek között több volt a versengést kerülő.

## VI.5. A győzelem és a vesztesé serdülőkorban

A versengés, a győzelem és a vesztesé különös jelentőséggel bír a serdülőkorban, ami egy olyan időszak, amikor a társas hierarchiában betöltött szerepnek kiemelt jelentősége van. Erikson (1968) szerint a serdülőkor az identitásképzés legfőbb időszaka, amikor a képességeknek és a vágyaknak összhangba kell kerülniük, ezért a társas összehasonlítás és a versengés kiemelt jelentőségre tesz szert. A társas összehasonlítás különösen jelen van a kiemelkedő tehetségek életében, mert tehetségük a társas figyelem középpontjába helyezi őket.

A versengéshez fűződő viszonyt, a győzelem és a vesztesé feldolgozását az intézményes nevelés és tapasztalatok is alakítják. Egy serdülőkorú diáknak már számtalan versengési tapasztalata van, és így megszámlálhatatlan győzelem- és veszteséptapasztalata is. Egy magyar középiskolásokkal folytatott vizsgálat szerint (Fülöp–Berkics 2003) azok, akik magas tanulmányi teljesítményű iskolákba járnak, mind általános iskolás, mind középiskolás korukban szignifikánsan több versenyben vettek részt, mint a középiskolák országos rangsorában alacsonyan elhelyezkedő iskolák diákjai. A rangsorban vezető helyen elhelyezkedő iskolák diákjai többször említették a felvételi vizsgát mint versenyhelyzetet, többször említették azt is, hogy az általános iskolában és a középiskolában is sokszor és intenzíven versengtek és versengenek, és azt, hogy mind tanáraik, mind szüleik biztatták őket arra, hogy versenyezzenek. Az alacsony tanulmányi teljesítményű gimnáziumba járók életéből sem hiányzik a verseny, ők viszont a tanulmányi versenyekkel szemben gyakrabban említették a sportversenyeket.

Mivel a kiemelkedően teljesítő és tehetséges serdülő diákok sokkal több versenyen vesznek részt, mint átlagos társaik, különösen fontos, hogy adaptív módon legyenek képesek kezelni a győzelmet és a vesztesé egyaránt. Mindkét eredménnyel intenzív érzelmek járnak együtt, és mindkettő hatással van az egyén önértékelésére, interperszonális kapcsolataira és további motivációjára, viselkedésére. A serdülőkor során alakulnak ki a főbb érdeklődési és pályaaorientációk, ezért a versenyeken elért eredmények feldolgozásának adaptivitása jelentősen befolyásolhatja a későbbi választásokat, és azt, hogy az adott serdülő diák a későbbiek folyamán mennyire tudja a tehetségét valóban kibontakoztatni és megvalósítani.

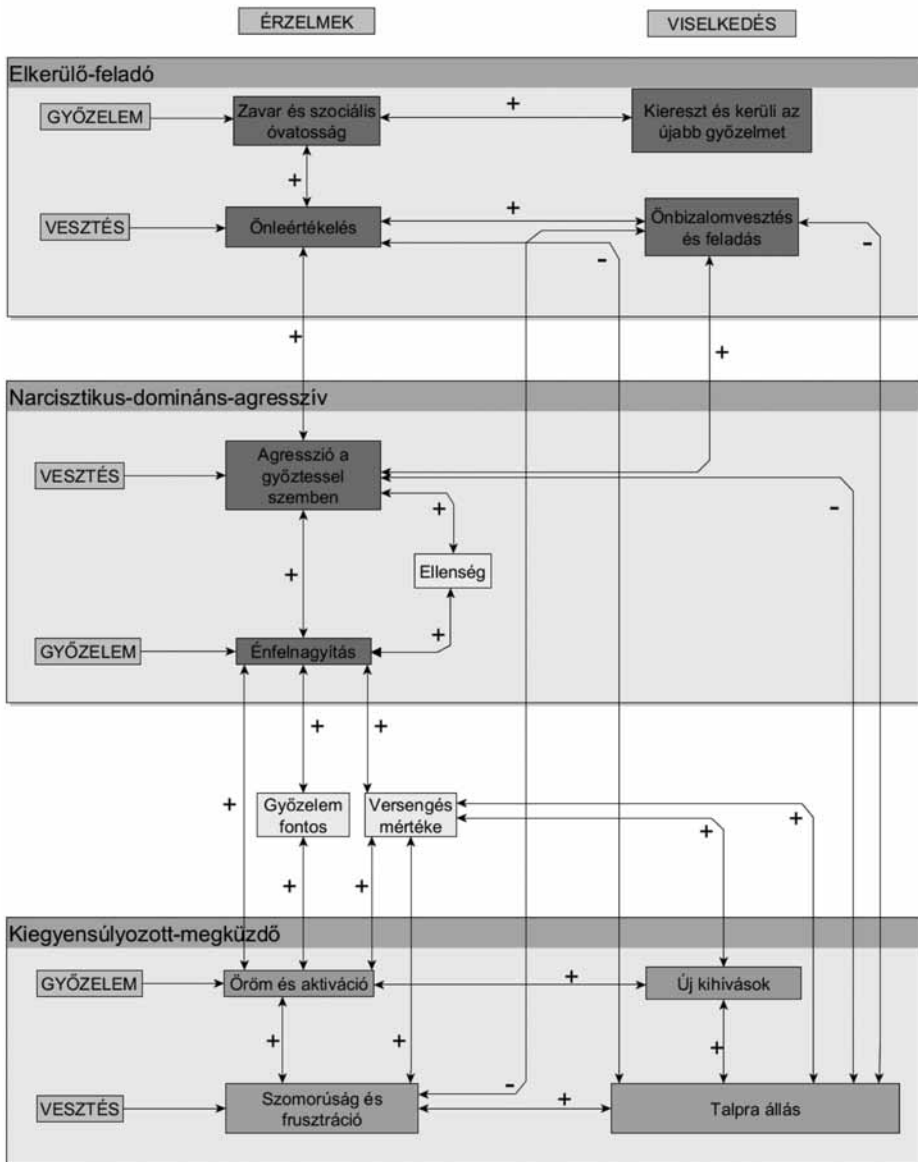
## VI.6. A győzelemmel és a veszteséssel való megküzdés érzelmi és viselkedéses modellje

Ahogyan a kisiskolások esetében, a serdülők körében is jól elkülöníthetők a győzelemre és a veszteségre adott érzelmi és viselkedéses válaszok mintázatai. Ebben az életkorban háromféle, egymástól adaptivitásában és a tehetség kibontakozására tett lehetséges hatásában különböző megküzdési mintázatot különítettünk el, amelyeket az 1. ábrán foglaltunk modellbe (Fülöp 2013).

A modell győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos érzelmek és viselkedések egymáshoz kapcsolódását és struktúráját mutatja be. Mind az érzelmek, mind a motiváció az ember és a környezet kapcsolatától függ. Az érzelmek esetében a hangsúly a kapcsolat értékelő vonatkozásain van: hogyan *érez* az illető abban a szituációban; a motiváció esetében a hangsúly azon van, hogy hogyan *viselkedik* a szóban forgó szituációban. Ennek megfelelően a modell megmutatja a győzelemre és a veszteségre adott érzelmi reakció mintázatokat és az érzelmekkel együtt járó vagy azokat követő viselkedéses mintázatokat. Az érzelmek és a motiváció között nyilvánvaló kapcsolat van, mert a helyzetek érzelmi kiértékelése befolyásolja a viselkedést.

Az itt bemutatott modellben a győzelem és a veszteség által kiváltott *érzelmi* mintázatok jól azonosítható kapcsolatban és együttjárásokban vannak a győzelem és veszteség utáni *magatartással*. Az érzelmek ugyanakkor a motivált viselkedés jutalmaként és büntetéseként is funkcionálhatnak, ily módon nem egyirányú ok-okozati viszony van közöttük, hanem körkörös, kölcsönös meghatározottság. Ha egy tevékenység, jelen esetben a versengés pozitív érzelmi következményekkel jár, akkor nagyobb valószínűséggel választjuk azt a tevékenységet a jövőben. Ha a győzelem sokféle pozitív érzelmet kelt (öröm, boldogság, büszkeség, feldobottság stb.), akkor ez arra sarkallhat, hogy a jövőben keressük azokat a teljesítmény-lehetőségeket, amelyek során ezeket az érzelmeket újra átélhetjük.

A három elkülönülő, de egymással kapcsolatban álló mintázat a következő: a *kiegyensúlyozott-megküzdő* (az ábra alsó részén), a *narcisztikus-domináns-agresszív* (az ábra középső részén) és az *elkerülő-feladó* (az ábra felső részén). A három mintázatot azért ábrázoljuk egy modellben, mert az egyes érzelmi és viselkedéses reakciók nem különülnek el egymástól mintázatonként, hanem egymással logikus összefüggéseket mutatnak. Például, ha az elkerülő mintázatot tekintjük, akkor a veszteséssel kapcsolatos önleértékelés nemcsak a feladást valószínűsíti (+ kapcsolat), hanem ellentétes a talpra állással és a továbbfejlődéssel (– kapcsolat).



1. ábra. A győzelemmel és a veszteséssel való érzelmi és viselkedéses megküzdés mintázatai

*Megjegyzés:* az ábrán a + jellel jelölt nyilak azt mutatják, hogy a két reakció mód pozitívan jár együtt, például a kiegyensúlyozott mintázat esetében azt, hogy a győzelem utáni öröm és aktiváció további kihívások lelkesedését (lelkességét) eredményezi viselkedésében. Az ábrán – jel viszont ellentétes együttjárást jelöl, például azt, hogy aki a veszteségre önbizalomvesztéssel reagál, az kevésbé áll talpra utána, és inkább feladja a küzdelmet.

### VI.6.1. A kiegyensúlyozott-megküzdő mintázat

Leginkább adaptívnek tekintjük, és *kiegyensúlyozott-megküzdő mintázat*nak nevezzük azt, ha valaki a győzelemre *Örömmel és aktivációval* reagál: feldobott, lelkes, boldog, büszke a teljesítményére, magabiztossága és kompetenciaérzése nő, energikusnak és elismertnek érzi magát. Mindez viselkedésesen *Új kihívások* keresésével, új célok lelkes kitűzésével és energikus követésével, további fejlődés igényével jár együtt.

Ha valaki a győzelemre érzelmileg *Örömmel és aktivációval* reagál, akkor a vesztesre hajlamos *Szomorúsággal és frusztrációval* vegyes érzelmekkel válaszolni. Vesztes esetén természetes, hogy valaki szomorú, de adaptív az, ha ez a szomorúság nem jár energiavesztéssel, hanem olyan érzelmekkel, amelyek lehetővé teszik azt, hogy az illető továbblépjen. Ilyen érzelem például a csalódottság. Ha valaki csalódott, akkor azt éli át, hogy egy meghatározott eredményt várt magától, és ahhoz képest rosszabbul teljesített. A csalódottság érzése nem jár együtt az önértékelés csökkenésével, hanem éppen azt a különbséget fejezi ki, amit az egyén önmagáról gondol, és amit az eredmény visszajelez. Az önértékelés megtartása a konstruktív továbblépésnek teremt érzelmi alapot. A zaklatottság, idegesség, a kudarc zavaró érzése, az önmagára való harag mind a frusztráció körébe tartozó érzelmek, amelyek negatív érzelmek ugyan, de olyan energiát tartalmaznak, amely ugyancsak a konstruktív továbblépést teszi lehetővé. Ezt az ehhez az érzelmi reakciókhoz kapcsolódó viselkedéses válaszok is mutatják. A *Szomorúság és frusztráció* viselkedésesen a vesztes utáni *Talpra állás és fejlődéssel* jár együtt. Számukra a vesztes – mivel nem veszítik el az önbizalmukat – energiát ad, és legközelebb nagyobb erőfeszítéssel, még többet dolgoznak, igyekeznek magukat fejleszteni, és tanulni a vesztesből.

A *kiegyensúlyozott-megküzdő* versengő a győzelem és a vesztes hatására egyaránt energikus marad, és vállalja a további kihívásokat. Nemcsak a győzelemre és vesztesre adott érzelmi, hanem a viselkedéses reakciók is együttjárás mutatnak: aki a győzelemre újabb kihívások és megmérettetések keresésével reagál, az vesztes esetén sem adja fel, talpra áll, és tovább folytatja. Ez a mintázat leginkább az önfejlesztő-versengő típusú személynek felel meg, aki magas önbizalommal rendelkezik, és aki beépíti a győzelmet az énképébe, viszont nem engedi, hogy a vesztes lebénítsa, és így fenn tudja tartani pozitív és megküzdő pszichológiai állapotát. Ez a mintázat összhangban van a csúcsteljesítő személyeknél talált énhatékonyság-érzéssel, mentális erővel, illetve rezilienciával (Fülöp 2013).

A kiegyensúlyozott-megküzdő mintázat konstruktív vonásokat mutat mind az egyén, mind a környezete számára. Az ilyen versengésben a figyelem leginkább a saját teljesítményre és a kitűzött célokra fókuszál, a riválissal, illetve a

társas környezettel kapcsolatos reakciókat kevésbé helyezi a középpontba. A versengő felek nem alakítanak ki egymással ellenséges viszonyt, és nem kerül be a versengés folyamatába sem a veszteséssel, sem a győztesekkel szembeni agresszió.

A kiegyensúlyozott-megküzdő versengés inkább azokat a diákokat jellemzi, akiket erősebb versengési késztetés jellemez, akik szeretnek versengeni és versenyezni, szeretik, ha megmérettetnek, és önmagukat versengő személyeknek tartják. Azok a gimnazisták, akik szeretnek versengeni – kutatásaink szerint (Fülöp 2013) –, konstruktívabban választ adnak mind a győzelemre, mind a veszteségre. Erősebben örülnek a győzelemnek, és lelkesebben lépnek tovább újabb kihívások felé, sőt könnyebben állnak talpra a veszteségből is. A *kiegyensúlyozott-megküzdő* mintázat tehát a versengéssel és annak akár pozitív (győzelem), akár negatív (vesztés) eredményével való pozitív megküzdés érzelmi és viselkedéses mintázatát demonstrálja.

#### VI.6.2. A narcisztikus-domináns-agresszív mintázat

Kevésbé adaptív az úgynevezett *narcisztikus-domináns-agresszív mintázat*. Ebben a mintázatban a győztes a győzelmére elsősorban *Éfnagyítással* reagál, vagyis olyan érzelmi mintázattal, amelynek a lényege az, hogy önmaga és a környezete, elsősorban a vesztes közötti távolságot hangsúlyozza. A győzelemre narcisztikus érzelmekkel reagáló személy, ha győz, akkor kárörvend, lenézi a veszteset, úgy érzi, több másoknál, ő a „legjobb”, ugyanakkor örül is a győzelemnek és büszke is arra. A győzelem után nem jellemzi őt újabb kihívások keresése, nem keresi a továbbfejlődés lehetőségét, hanem elégedett önmagával és a teljesítményével, hiszen ő volt a „legjobb”.

Vesztés esetén viszont a legfőbb érzelmi reakciója nem a szomorúság és a frusztráció, hanem a *Győztes iránti agresszió*. Haragszik arra, aki legyőzte őt, gyűlöli őt, mert a vesztes saját maga *Önleértékelésére* készíti. Legfőbb energiái a vesztes után a győztes iránti negatív érzelmeire használnak, ezért viselkedésében nem arra koncentrálnak, hogy legközelebb nagyobb erőfeszítéssel még többet dolgozzon, hogy sikerüljön győznie, vagyis a tényleges küzdelmet *Feladja*. A győzelemre és a veszteségre narcisztikus-domináns-agresszív érzelmi és viselkedéses reakciómóddal rendelkező személyek a riválissal negatív érzelmi viszonyban vannak, ellenségnek tekintik és ellenségként kezelik, ami a versengésen belül csökkenti a bizalmat, korlátozza a kommunikációt, és csökkenti a versengésbeli szabályok betartására való hajlandóságot (Fülöp–Takács 2013).

A kiegyensúlyozott mintázattal szemben, amely a veszteséget tanulási és továbbfejlődési lehetőségnek tekinti, a narcisztikus mintázat az önbecsülést fenyegető veszteségre énvédő dühvel és agresszióval reagál, a győztes iránti ellenérzésekre koncentrálnak, a saját kudarccal kapcsolatos szégyent hárítja el a másik, a győztes

vádolásával. A narcisztikus mintázat az úgynevezett hiperversengéssel rokon, amelyre az jellemző, hogy a győzelem kiemelt, túlzott fontossággal bír, és ha mégsem következik be, akkor erős düh és agresszió a válasz, amely elsősorban a riválisra irányul.

Ugyanakkor a *narcisztikus-domináns-agresszív mintázat* a győzelem esetén konstruktívabb reakciómintázatokkal is kapcsolatban állhat (lásd 1. ábra), vagyis az *Örömmel és aktivációval*, de a vesztes esetén csak olyan nem adaptív érzelmi és viselkedéses válaszokkal, mint a győztes iránti agresszió és az önleértékelés. Míg a győzelem esetében a narcisztikus öröm és a biztos domináns szerep nyitva hagyja az utat az adaptívabb érzelmi reakciók felé is – bár ezek viselkedésesen nem eredményeznek továbblépést –, a vesztes esetén elszenvedett sérelem viszont csak az agresszív és a feladó mintázat felé enged utat.

### VI.6.3. Az elkerülő-feladó mintázat

Hasonlóan kevésbé adaptív az úgynevezett *elkerülő-feladó mintázat*, amelyre nem a győzelemmel kapcsolatos öröm, büszkeség, énfelnagyítás, hanem a győzelemmel kapcsolatos „ütközés”, *Zavar és szociális óvatosság* a jellemző. A győztes büszkeség helyett büntudatot érez, zavarja őt a győztes szerep, és érzelmei erősen fókuszálnak a társas környezetre, amelytől nem elismerést vár a győzelméért, hanem épp ellenkezőleg, attól tart, hogy győztesként nem fogják szeretni.

A versengést kerülő társas óvatosság egyfajta túlérzékenységet jelez. A győzelem általában olyan viselkedésekre készítet, amelyek felhívják a figyelmet az egyénre („kimagasodás” – ezt fejezi ki a győzteseknek készített pódium is, amely kulturális szimbóluma ennek). A győzelemmel kapcsolatos zavar akkor keletkezik, ha valaki úgy érzi, hogy számára nem kívánt módon a társas figyelem középpontjába kerül, és úgy érzi, hogy ítélkeznek felette, hogy mások negatívan értékelik, hogy nem fogadják el a magatartását. A győzelemre zavarral reagáló szociális óvatosság éppen ennek a figyelemnek az elkerülési vágyát fejezi ki, és ezért ez az érzelmi mintázat viselkedésesen azt eredményezi, hogy az illető személy kifejezetten *kerüli* a további kihívásokat és *győzelmeket*.

Ugyanakkor a győzelemmel kapcsolatos zavar egy meghatározott csoportban vagy kultúrkörben hatékony kezelése lehet a társas reakcióknak (lásd korábban például a „félelem a sikertől” vagy az „imposztor-szindróma” leírását, de ilyen a későbbiekben bemutatandó „magas pipacs” jelenség). Ha egy adott osztályban vagy diákcsoportban az, hogy valaki kiemelkedő vagy jobb, mint mások, sérti a csoport kimondatlan normáit akkor, ha a jobban teljesítő személy nem büszke erre, hanem nyilvánvalóan zavarban van emiatt, több társas elfogadásra és támogatásra számíthat, mint ha nyugodt és magabiztos marad, és büszkén vállalja a teljesítményét.



Egy olyan társas közegben, amelyben a győzelemnek örülni nem normatív, jobb társas helyzete van/lesz annak, akit a győzelem zavarba ejt és nem megerősít a „dominanciájában”. A *Zavar és szociális óvatosság* a győzelem esetén paradox reakció, mert egy pozitív tartalmú eseményhez erős, negatív érzelmeket és elkerülést társít. Ez egy olyan reakció, amely bármely diáknál, de a kiemelkedően teljesítő és ezért könnyen a figyelem középpontjába kerülő tehetséges diáknál pedig különösen elkerülendő. Ehhez persze a társas környezet értékeit és normáit célszerű összhangba hozni a teljesítmények elismerésének és megerősítésének, az érdemeket és kemény munkán alapuló kiemelkedés megbecsülésének a kultúrájával.

A győzelemre adott negatív érzelmi reakció más tényezőkkel is kapcsolatban állhat. Élspportolókkal dolgozók számoltak be az egyszer csak bekövetkező „sikerfóbiáról”. Ez azt jelenti, hogy a korábban sikeres vagy egy nagy sikert elérő személy nem további győzelmekre és sikerekre törekszik, hanem éppen ellenkezőleg, aktívan kerülni kezdi a győzelem lehetőségét. Az okokat öt pontban foglalták össze: 1. A győztes és nagyon sikeres személy mind társas, mind érzelmi értelemben izolálódhat, a társas környezet azért, mert jobb és kiemelkedik közülük, azzal bünteti őt, hogy kizárja. 2. Büntudatot érezhet, hogy erősen győzelemre tör, és előtérbe tolja magát. 3. Félt attól, hogy minél több sikere van, annál nagyobb kihívásoknak néz elébe, és előbb-utóbb kiderül, hogy nem tud tovább fejlődni, megismeri és eléri a határait („imposztor-félelem”). 4. Szorong, ha arra a lehetőségre gondol, hogy esetleg túlszárnyalja egy általa csodált sportolónak a rekordját. 5. Nehezen viseli azt a nyomást, hogy mindig el kell érnie vagy túl kell szárnyalnia az előző legjobb teljesítményét (Metzler–Conroy 2004). A tehetséges versenyző diákokkal dolgozó pedagógusnak fontos felismernie ezeket a lélektani reakciókat, és társas támaszt nyújtani a tehetséges diák számára.

Az *Elkerülő-feladó mintázat* a veszteséssel kapcsolatban is a megküzdés nehézségét jelzi. Az, aki a győzelemre hajlamos zavarral reagál, veszteségen olyan érzelmeket él át, amelyek az *Önleértékeléssel* kapcsolatosak: úgy érzi, hogy alsóbbrendű, hogy értéktelen, hogy buta, hogy rossz ember, gyenge, tehetetlen és erőtlenség, és szégyenkezik a vesztesége miatt. Mindehhez a viselkedés szinten az elkerülés és *Feladás* társul. Ez azt jelenti, hogy az ilyen győzelem és veszteség feldolgozási mintázattal rendelkező személy igyekszik elkerülni a versengéssel járó helyzeteket a jövőben; ha mégis versengésre kényszerül, akkor gyorsan feladja, mert elveszíti a bátorságát. Az ő esetében a veszteség nem energiák forrása, nem motivál kemény munkára, nem forrása annak az igénynek, hogy önmagát továbbfejlessze és nem készlet tanulásra.

Az elkerülő versengő diákra az a jellemző, hogy ha mégis versengésre kényszerül, akkor annyira félt attól, hogy győzhet, hogy valójában mindent megtesz, hogy ne győzzön. A veszteségre adott reakció, az önleértékelés és feladás azt szol-

gálja, hogy az illető ne vegyen részt további versengési helyzetekben, hanem lecsökkent önbizalmával és a feladással megakadályozza azt, hogy újabb versengési helyzeteknek legyen kitéve. A győzelem utáni *Kieresztés* és a további *kihívások kerülése*, a vesztes utáni *Feladás* a győzelemmel és a veszteséssel való pozitív megküzdés nehézségeit jelenti.

A háromféle mintázat világosan megmutatja, hogy vannak, akiket a vesztes lever és megbénít, míg vannak, akik számára újabb energiát ad ahhoz, hogy tanuljanak, fejlődjenek. Másképp fogalmazva: vannak, akik nem tudják elviselni a veszteséget, és vannak, akik képesek azt megfelelően feldolgozni. Mivel az életük során még a legkiemelkedőbb tehetségek, még a legjobbak is át kell, hogy éljék a veszteséget, ezért kiemelkedő fontosságú számukra is a veszteséssel való megküzdésre szolgáló adaptív stratégiák kialakítása. Ebbe beletartozhat adott esetben a veszteséget elfogadása is. Van, amikor a veszteséget visszajelzés arra vonatkozóan, hogy az illetőnek nem az adott területen a legérdemesebb versengenie, és ezért azon a területen a feladás, a leállás a helyes választás, és az energiáknak egy más területre való összpontosítása lesz az eredményesebb. Ha a feladás egy ilyen reális kiértékelés eredménye, akkor ez is a veszteséget egészséges feldolgozásához vezethet, vagyis új tevékenységek kereséséhez, a vesztes talpra állásához, új területek és új alternatívák kereséséhez (Sloman 2000).

A pedagógiában hosszú ideig élt az a nézet, hogy a versengésnek és a versenyeken való részvételnek az a veszélye, hogy a résztvevőknek át kell élniük a veszteséget fájdalmas élményét, és ez nemcsak a versengéstől és versenyektől, hanem magától a teljesítéstől is elveszi a kedvüket. A győzelemmel és veszteséssel való megküzdés háromféle mintázata megmutatja, hogy nem az határozza meg, hogy valaki keresi vagy kerüli a versengést és a győzelemre és vesztesésre lehetőséget adó helyzeteket, hogy milyen kimenetelű versengésekben vett részt, hanem az, hogy milyen, a győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos megküzdési stratégiái vannak. Ha ezek megfelelőek, akkor akár nagyon sokszor veszthet anélkül, hogy ez a személyiségfejlődését vagy a motivációját negatív irányba befolyásolná, sőt éppen ellenkezőleg, az akár sorozatos veszteséget a továbbfejlődését szolgálhatja. Ha viszont a rendelkezésére álló megküzdési mintázatok nem megfelelőek, akkor egészen kevés és nem nagy jelentőségű veszteséget is elkerülő magatartáshoz vezethet, és károsan hathat mind a személyiségfejlődésre, mind a motivációra.

Ugyanakkor a győzelmet éppúgy el kell tudni viselni, mint a veszteséget. Ha valaki komolyabb sikert ér el, vagy nagyobb versenyben győz, akkor megnő az ön-maga iránti elvárása, és nyilvánvalóan a környezete elvárása is vele szemben. A győzelem tehát felelősség is, amely bizonyos súlyt és kötelezettséget jelent a jövőre nézve. Van, akit ez további kiemelkedő teljesítményre ösztönöz, de van, akit lebéni, és meglehetősen meglepő módon a további sikeres versengés elkerülésére késztet.

A versengés és versenyzés valóban boldoggá teszi azokat, akik ezeket a helyzeteket és kapcsolatokat az önkibontakozás és a célok felé haladás eszközeinek tekintik, míg valóban tönkretelheti azokat, akik nem rendelkeznek azokkal a stratégiákkal, amelyek akár a győzelemre, akár a veszteségre adott konstruktív válaszhoz segítenék őket hozzá. A *versengést kerülő* diák például hajlamos arra, hogy mind a győzelem, mind a veszteség esetén globális énreakcióval, zavarral, szégyennel, büntudattal és önleértékeléssel reagáljon. Ez serdülőkorban növelheti a depresszió kialakulásának az esélyét (Fülöp 2013; Harter 1999). A veszteségtől és attól a tudástól, hogy vannak náluk jobbak, nem megóvni kell tehát a diákokat, hanem tudatosan a kiegyensúlyozott-megküzdő mintázatra szocializálni a győzelem és a veszteség esetén egyaránt.

A győzelemhez és a veszteséghöz fűződő viszonyra nagyon sok „ikonikus” jelentőségre szert tevő mondás létezik. Az egyik közismert, népszerű mondás Vince Lombardi világhírű amerikai sportemberé, aki azt vallotta, hogy *„A legnagyobb teljesítmény nem az, hogy az ember soha nem veszít, hanem az, hogy újra felemelkedik a kudarc után.”* ([http://en.wikipedia.org/wiki/Vince\\_Lombardi](http://en.wikipedia.org/wiki/Vince_Lombardi))

#### *Mit tehet a pedagógus?*

A győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos változatos reagálásmódok tanítványaikban történő felismerése és tudatosítása, a velük közös célkitűzés a győzelem és veszteség adaptív feldolgozásának elsajátítására fontos szerepet játszhat abban, hogy a versengést egészséges módon feldolgozó emberek nevelődjenek az iskolában.

A tanárnak fontos megértetnie versenyző diákjaival, hogy bár az emberek inkább győzni szeretnek, mégsem lehet úgy felnőni, és nem lehet úgy élni, hogy az ember ne veszítsen az élete során. Nap mint nap mindenki megéli, még a legkiválóbbak is, hogy mások bizonyos dolgokban jobbak náluk. Ha valaki részt vesz a versenyben, akkor vállalja, hogy esetleg veszíteni fog.

A kiegyensúlyozott győzelem- és veszteséfeldolgozási mintázattal versengő diákokat sokat lehet versenyeztetni, mert ők akár győznek, akár veszítenek, a verseny számukra pozitív tanulságokkal szolgál és motiváló.

A narcisztikus-agresszív, illetve az elkerülő-feladó megküzdési repertoárral rendelkező diákok esetében átgondolásra érdemes, hogy hány és milyen szintű versenyen vegyenek részt. A versenyekre való felkészítés során, majd a verseny eredményének a megbeszélése és feldolgozása során érdemes rámutatni azokra a jellegzetes reakciómódokra, amelyek nehezítik a konstruktív megküzdést és továbblépést, és segíteni a diákot abban, hogy azokra

az érzéseire és késztetéseire támaszkodjon, azokat erősítse fel, amelyek a kiegyensúlyozott megküzdés irányába segítik őt.

A serdülőkor a versengési mintázatok megszilárdulása szempontjából kritikus időszaknak tekinthető, hiszen a serdülőkori egocentrizmus különösen érzékennyé teszi a serdülőket az énképet és az önértékelést érintő helyzetekre, így a győzelemre és a vesztesre is. Ezért a győzelemmel és a veszteséssel való megküzdésre történő tudatos pedagógiai felkészítésnek már a serdülőkor előtt célszerű megkezdődnie, de ha már kialakultak kevésbé adaptív mintázatok, akkor a serdülőkor, mivel minden mozgásban és fejlődésben van, kivételes lehetőség is arra, hogy tudatosan tanulja meg valaki az adaptív megküzdési módokat.

Minden esetben, amikor egy pedagógus versenyt rendez vagy versenyre küldi diákjait, a felkészítés és utómunkálatok szerves része kell, hogy legyen a győzelemmel és a veszteséssel való adaptív megküzdésre történő szocializáció.

## **VI.7. A kultúra és a társadalom szerepe: mit jelent győzni és veszíteni egy-egy kultúrában, és hogyan reagál a magyar társas közeg a kiemelkedő győztesekre, a győztesekre?**

A győzelem és a vesztes átélése különbözhet eltérő történelmi-politikai hagyományokkal rendelkező társadalmak esetében. Magyar és angol középiskolások győzelemre és vesztesre adott reakcióit összehasonlítva (Fülöp–Berkics 2003) a magyar serdülők fontosabbnak tartották a győzelmet, mint az angolok, ezzel összhangban a győzelem kapcsán több pozitív érzelmet (öröm, boldogság, elégedettség, büszkeség) említettek. A győzelem a magyar gimnazistákat motiválja jobban, és ők említik gyakrabban, hogy a győzelem növeli az önbizalmukat. A vesztes kapcsán nem volt különbség az említett érzelmek arányában, de a jellegében igen. A magyar serdülők több, úgynevezett deaktiváló negatív érzelmerről (szomorúság, lehangoltság, depresszió) számoltak be, mint az angolok, akik ezzel szemben több, úgynevezett aktiváló, energizáló negatív érzelmet említettek (csalódottság, frusztráció). Ezzel összhangban több magyar, mint angol serdülő számolt be vesztes esetén elbátortalanodásról, önbizalomvesztésről, önvádról, agresszióról és feladásról. Az eredmények azt tükrözték, hogy az angol középiskolások a győzelmet természetesebbnek tekintik, a veszteséssel viszont jobb megküzdési stratégiákkal rendelkeznek, mint a magyarok.

Egy másik vizsgálatban magyar, kanadai és japán egyetemisták győzelemmel és veszteséssel kapcsolatos reakcióira kérdezték rá: „Mit jelent az ön számára a győzelem/vesztés, és hogyan reagál rá?” (Fülöp 2009). Összhangban a magyar középiskolások válaszaival, a magyar egyetemisták is sokféle pozitív érzelmerről

számoltak be a győzelem kapcsán (például boldog, elégedett, büszke), ugyanakkor a résztvevők csaknem fele a pozitív mellett negatív érzelmeket is említett a győzelemmel kapcsolatban, amelyek legtöbbször a társas környezet negatív reakcióiról (pl. irigység, elutasítás), a győztes visszafogottságáról, szerénységéről, a győzelem feletti örömeinek eltitkolásáról számoltak be. Például: „*Szeretem, ha elismernek, de gyakran félek a következményektől.*” Vagy „*Belső öröm tölt el, ugyanakkor nem érzem, hogy bármennyivel is több lennék a társaimnál, sőt ilyen esetben úgy érzem, hogy meg kell alázkodnom, illetve el kell rejtenem, hogy örülök, nehogy másokból irigységet vagy ellenszenvet váltsak ki.*” Ez a fajta reakció a japán és a kanadai egyetemistáknál csak elenyésző mértékben jelent meg. Mindez arra utal, hogy a magyar csoportban kevésbé egyértelmű érzelmi és társas helyzet győztesnek lenni.

Mivel a tehetséges gyermekek egy-egy meghatározott területen rendszeresen kiemelkednek, jobbak, mint társaik, lehetséges, hogy a magyar kulturális közeg nem könnyíti meg a dolgukat, hanem inkább megnehezíti a sikerek egészséges megélését. Ez hosszabb távon azt is jelentheti, hogy bizonyos, a társas hatásokra érzékeny tehetségek inkább elkerülik a kiemelkedést, hogy ezzel elkerüljék a negatív társas reakciókat is.

#### *Mit tehet a pedagógus?*

A társas környezet megfelelő reakcióinak a kezelése és nevelése a tehetségekkel dolgozó pedagógusok fontos feladata.

Tudatosan monitoroznia célszerű a társak reakcióit a tehetséges diákok kiemelkedő eredményeire, és azokat a megbecsülés és elismerés irányába célszerű kanalizálnia.

Amikor a vesztesre adott érzelmi reakciókat aktiváló, vagyis energikus továbblépést lehetővé tevő (frusztráció, csalódottság), illetve deaktiváló, vagyis energia-vesztést eredményező (szomorúság, depresszió) hatásuk szerint csoportosítottuk, akkor a magyar középiskolásokhoz hasonlóan a magyar egyetemisták több, a vesztes után megjelenő deaktiváló, mint aktiváló érzelmet említettek, míg a japánok és a kanadaiak esetében éppen az ellenkezője volt igaz, ők több, a veszteshez kötődő aktiváló, mint deaktiváló érzelmet soroltak fel. Ez a veszteséssel való sikeres megküzdés eltérő esélyét mutatja. Úgy tűnik, hogy a magyar kulturális minta szerint, ha valaki nyer, és ettől boldognak érzi magát, akkor meg kell fontolnia, hogy ezt büszkén vállalja-e a szociális környezet felől érkező potenciális negatív reakciók miatt. Ha valaki veszít, akkor viszont kevesebb hatékony megküzdési stratégiával rendelkezik ahhoz, hogy talpra álljon és folytassa.

A győzelemre és vesztesre adott reakciók elemzése alapján a japán egyetemisták közel 40%-ának elmondása szerint a vesztes motiválja őket. Sokkal kevésbé fordult elő, hogy a vesztes hatására elvesztik önbizalmukat, vagy depressziósnak érzik magukat, amely a magyar egyetemistákra inkább jellemző volt. A japánok számára a vesztes azt jelzi, hogy szükség és lehetőség van a tanulásra és a fejlődésre. Arról informálja a vesztest, hogy még van mit tennie. Egy példa a japán válaszra: „Még több erőfeszítést fogok tenni, és megpróbálok legközelebb a lehető legjobban teljesíteni, hogy a versengés ne végződjön számomra negatív összehasonlítással” (Fülöp 2009).

A győzelemmel és a veszteséssel kapcsolatos érzelmi és viselkedéses mintázatok magyar és kínai középiskolásokkal és egyetemistákkal végzett vizsgálata is hasonló eredményre jutott (Fülöp 2013). A kínai csoport sokkal inkább egyetértett azzal, hogy a győzelem energiát ad a folytatáshoz, hogy legközelebb is megpróbál győzni, hogy igyekszik magát még jobbá tenni, és új célokat állít fel, míg a magyar csoport a kínai csoportnál erősebben értett egyet azzal, hogy győzelem után kiereszt. Vesztes esetén a kínai csoport sokkal inkább egyetértett azzal, hogy a vesztes energiát ad, és legközelebb még nagyobb erőfeszítéssel többet dolgozik. Eltökéli, hogy legközelebb nyerni fog, hogy elfogadja a veszteséget, és igyekszik tanulni belőle, igyekszik magát még jobbá tenni. A magyar csoport viszont inkább azzal értett egyet, hogy „vesztés után elveszítem az önbizalmamat és a nyugalمامat”, és „általában hamar feladom”.

#### *Mit tehet a pedagógus?*

A pedagógusoknak egy olyan általános kulturális miliőben kell tudniuk tanítványaikat az adaptív győzelem- és veszteskezelésre tudatosan nevelni, amelyben ezek a megküzdési mintázatok kevésbé normatívak. Éppen ezért a tanároknak óriási modell- és érzelmi-magatartási kultúrateremtő szerepük lehet az adaptív megküzdési módok elterjedésében, amely nemcsak a tehetséges diákok, hanem az egész társadalom mentálhigiéniéje szempontjából fontossággal bír.

## **VI.8. A győzelem, a vesztes és a társak**

A tehetséges gyermekeket is kortársak, osztálytársak, barátok, testvérek, családtagok veszik körül, akik reagálnak a teljesítményükre. A társak reakciói még összetettebbé teszik a győzelem és vesztes érzelmileg amúgy is összetett élményét. A társas közeg reakcióinak egyik lényeges vonatkozása a „győztes”, a ki-

emelkedő személy viszonyulása a „veszteshez”, illetve az átlagoshoz vagy gyengéhez, valamint a gyengébb képességűek, vagy a versengésben, versenyben vesztesek viszonyulása a kiemelkedő képességűhöz, vagy a versengésben/versenyben győzteshez. Bár tipikusan a tanárok és a szülők nagyobb figyelmet fordítanak a vesztes feldolgozására, a győzelmet éppúgy kezelni kell. Mind a győzelem, mind a vesztes elfogadásában és konstruktív feldolgozásában a győztes és a vesztes közötti kapcsolat meghatározó szerepet játszik. Ha például a győztes folyamatosan megszegyeníti a vesztest, vagy szembesíti vesztesével, akkor az haragot és ellenérzést kelt a vesztesben, és megnehezíti, hogy a vesztes levonja a veszteségből a megfelelő következtetést, tanuljon belőle, és talpra álljon.

Ahogy az korábban láttuk, a győzelem és a pozitív eredményű társas összehasonlítás paradox módon negatív énképhez is vezethet, mert bár az egyén hatékonynak és kompetensnek érzi magát, de a győzelem azt is jelenti, hogy valaki veszített, vagyis büntudat és a környezet elutasításától való félelem kísérheti. Ezt „morális ambivalenciának” (Meeker 1990) nevezik, mely szerint győzelem esetén az önértékelés a kompetenciaérzés szempontjából nő, de a moralitás és az emberi érték szempontjából csökkenhet. A vesztes és a társas közeg negatív reakcióitól, irigységétől való félelem a győztest visszafogottságra készítheti, és arra, hogy igyekezzen a vesztest megnyugtatni. Ez a magatartás már a főemlézőknél is megjelenik, a csimpánzok esetében agresszió után a győztes fél igyekszik a vesztes felet megnyugtatni (Csányi 1999).

A győzelem és a vesztes egyik evolúciós funkciója az, hogy kijelöli az egyedek státusát a szociális hierarchiában. Amennyiben a versengéssel együtt járó összehasonlítási információ kedvező, vagy a versengés során az adott gyermek győzött, akkor ez bizonyos *távolságot* képez köztük és azok között, akik veszítettek. Ezt a távolságot a győzelemmel járó belső érzelmi reakciók különbözőképpen fokozhatják. A saját teljesítmény felett érzett öröm, büszkeség felerősíti az énfel-nagyító motívumokat, megnöveli a győztes önbecsülését, magabiztosságát. A *ki-egyensúlyozottan* versengő adaptívan viszonyul mindkét kimenetelhez, győzelem esetén büszke, és ezt kifejezi (státusemelkedés), vesztes esetén regisztrálja a veszteséget, de nem erősíti meg a státusvesztést, hanem kifejezi, hogy az egy átmeneti állapot, a „küzdelem” tovább folytatódik.

A győztes nemcsak önbecsülése fokozásával növelheti önmaga és a vesztes közötti távolságot, hanem úgy is, hogy lebecsüli, lenézi és megveti mindazokat, akik veszítettek. A vesztesek iránti utólagos agresszió a kárörvendés is. Természetesen ez nemkívánatos következménye a győzelemnek. A *narcisztikus* versengő számára a társas státus nagy jelentőségű, a győzelem után mindent elkövet, hogy az státusemelkedést eredményezzen, és a vesztes után igyekszik mindent megtenni, hogy a győztes ne tudjon fölé emelkedni státusban.

A versengést kerülő ezzel szemben a győzelem esetén a státusemelkedést akarja elkerülni, a vesztes esetén pedig kifejezetten megerősíti a státusvesztést.

Bizonyos társas közegekben, iskolai közösségekben kifejezetten a kiemelkedő teljesítménnyel szembeni folyamatok uralkodhatnak el. A társas közeg a sikerest és a győztest visszahúzni kívánó reakciójára világít rá a *motivációs gravitáció* fogalma. A motivációs gravitáció azt jelenti, hogy a csoport nem enged valakit feljebb mozogni a hierarchiában, hanem lefelé nyomja. Azoknak, akik a hierarchiában magasban vannak, például a legjobb tanulónak fenyegető lehet, hogy valaki elkezd úgy teljesíteni, hogy rajtuk túl tudhat tenni. Ezért igyekeznek az illetőt lenyomni és lent tartani.

Ugyanakkor azoknak, akik a hierarchiában alul vannak, nem érdekük, hogy valaki, aki addig velük egy szinten volt, fölébük kerekedjen és kiemelkedjen, vagyis legyőzze őket, ezért mindent megtesznek azért, hogy visszahúzzák. A két erő, vagyis a fentről lefelé nyomás és a lentről való visszahúzás azt eredményezi, hogy megszűnik a kezdeményezőkézség a magasabb teljesítményre és a növekedésre, vagy az erre irányuló törekvést el kell rejtteni, a jobb teljesítményt nem lehet igazán nyilvánossá tenni, mindenki lefelé gravitál (Carr és mtsai 1995).

A kiemelkedő és tehetségesebb társakra adott másik reakció az úgynevezett „*magas pipacs*” jelenség (Feather 1989). A kifejezés arra utal, hogy egy magas teljesítményű egyén (vagy a győztes) érdemeit a társai megkérdőjelezi, megtámadják, kritizálják azért, mert teljesítménye kiemeli őt közülük. Ha ez a magas teljesítményű egyén egy következő feladatban kudarcot vall, akkor arra a környezete (a vesztes) általában meglegegedettséggel reagál („*a magas pipacs fejét levágják*”).

### *Mit tehet a pedagógus?*

Célszerű felhívnia a kiemelkedő diák figyelmét arra, hogy a környezet nem mindig egyértelmű örömmel reagál a sikerekre, és nem mindig őszintén együtt érző a kudarcokkal kapcsolatban.

Ez a lehetőség reális, de nem kell, hogy a kiemelkedő diákot arra készítse, hogy visszafogja a teljesítményét, vagy elrejtse akár a sikereit, akár a kudarcait a társai előtt, viszont megértően kell kezelnie azt, hogy a kevésbé sikeresek számára nem könnyű mások kiemelkedését minden esetben örömmel fogadni.

Fel kell ismernie azt, ha a „magas pipacs” vagy a „motivációs gravitáció” jelensége működni kezd. Igyekeznie kell olyan társas normákat teremteni, amelyben a különbségekre nem a másik visszahúzása, hanem a motivált önfejlesztés a válasz.



Fontos, hogy a tehetséges gyermekek megértsék, hogy akkor kapnak igazi elismerést és támogatást a társaiktól, ha a versengésben nem a velük szembeni győzelem fontosságát hangsúlyozzák, hanem azt, hogy a versengés miként szolgálja mindkét fél kompetenciájának fejlődését az adott területen.

A társak percepcióját meghatározott módon befolyásolja az, ha valaki náluk sokkal sikeresebb, tehetségesebb, vagy sokkal kevésbé az. A sikeresebb személyeket a társas közeg gyakran kompetensebbnek, de hidegebbnek és kevésbé szerethetőnek tartja. Ezzel szemben a kevésbé sikereseket kevésbé kompetensnek, ámde melegebbnek, szerethetőbbnek. A társas környezet tehát nem feltétlenül jutalmazza szeretettel és népszerűséggel a győzelmet, illetve a kiemelkedő tehetséget. A kiemelkedő, tehetséges diáknak tudnia kell, hogy különösen barátságosnak kell lennie a környezetével, hogy ne tűnjön hidegnek és nem szerethetőnek. A kompetensebb, de egyben barátságos, kedves személy iránt inkább a csodálat alakul ki, a kompetensebb, ámde hideg, barátságatlan társsal szemben inkább az irigység. A gyengébb személyek iránti társas érzelmeket is befolyásolja az illető barátságossága. A kevésbé kompetens, ámde barátságos személy iránt inkább sajnálatot, a kevésbé kompetens, ámde hideg és barátságatlannak tekintett egyénnel szemben megvetést élünk át (Fiske és mtsai 2002).

A tehetséges személy tehát kiválthat a társas környezetből csodálatot és elismerést, de kiválthat irigységet is aszerint, hogy őt a társas környezete milyenek látja: fenyegetőnek és hidegnek, aki a sikerességét arra használja, hogy eltávolodjon a kevésbé sikerestől, és elvigye az „erőforrásokat”, vagy melegnek és barátságosnak, aki sikere ellenére csökkenteni igyekszik a távolságot önmaga és a sikertelenebb társak között, és odafordul a gyengébbhez, esetleg megosztja vele az elnyert erőforrások egy részét. A sajnálat segítségre ösztönöz, a megvetés viszont meggátolja a segítségnyújtást. Eszerint az, hogy a sikeresebb személy hogyan kezeli a sikerét, legalább olyan fontos, mint az, hogy hogyan kezeli a másik fél kudarcát: miközben örül a saját sikerének, tekintetbe veszi-e a vesztes érzelmeket is (Fülöp 2013).

### *Mit tehet a pedagógus?*

Ha valaki megérdemelten győzött, akkor olyan társas közeget célszerű kialakítani, amelyben erre nemcsak ő lehet nyíltan és félelem nélkül büszke, hanem az osztálytársai, a közösség is, amelybe tartozik. Ez természetesen azt igényli, hogy a tanárok és a közösség értékelje a kiemelkedő teljesítményt, és mindazok, akik vesztek, ne agresszív irigységgel és elutasítással reagáljanak, hanem megtanulják elismerni és elfogadni azt, hogy valaki náluk jobb volt.

A győztest is nevelni célszerű arra, hogy képes legyen érzékenyen befogadni a vesztes szempontjait, és kifejezze elismerését az ő erőfeszítéseiről is. Gratuláljon és biztasson! A vesztes erőfeszítéseiről megbecsülést és nem lenézést érdemel.

Nem ritka az, hogy a vesztes hevesen reagál a győztesre, irigységet, féltékenységet, haragot érez iránta. Fontos, hogy a diákok megértsék, ezek az érzelmek természetesek, de azt is fontos tudniuk, hogy nem mindegy, mi történik ezekkel az érzelmekkel, hogy a jövőre nézve megbénítják vagy aktiválják az egyént.

A pedagógusnak mindig hangsúlyoznia célszerű, hogy a vesztes kellemtelen állapotából kivezető konstruktív út nem a feladás és nem is a nyertes „rombolása”, hanem azoknak a folytatási lehetőségeknek a megtalálása, amelyek később sikerhez juttathatják az egyént.

Ehhez segítséget jelenthet az, ha a vesztes győztes iránti irigységét (amennyiben megérdemelten nyert) a teljesítménye iránti elismerés egyenlíti ki. Ez lehetővé teszi, hogy a győztes ne agresszió tárgya legyen, hanem éppenséggel példaként szolgáljon a vesztesek számára.

A kiemelkedő képességű gyermeknek ugyanakkor fontos megértenie, hogy a képességek sokfélék és nem azonosak. A gyengébb képességek nem arányosan kevesebb emberi megbecsülést érdemelnek.

A pedagógus szocializálhatja a kiemelkedő tehetséget a proszocialitásra. A jobb képességű egyén támaszt is adhat gyengébb képességű társainak azáltal, hogy megfelelő módokon, helyen és időben segíti őket. A megbecsült és nem lenézett vesztestől inkább várható, hogy elismeri és támogatja a győztest, mint a lenézettől és megvetettől.

## VI.9. Különböznek-e a fiúk és a lányok a győzelem és a veszteségek feldolgozásában?

A vizsgálatok azt mutatják, hogy csak nagyon kevés nemi különbség van a győzelem és a veszteségek kezelésében, legalábbis kisiskolás- és középiskolás korban. Mind a kisiskolás, mind a középiskolás lányok hasonlóan versengőnek vallják magukat, mint a fiúk, és hasonlóan fontos nekik a győzelem, mint a fiúknak. A győzelemre és a veszteségre adott érzelmi reakciók összmintázatában sem találtak különbséget a vizsgálatok fiúk és lányok között. Veszteségek esetén azonban mind a kisiskolás, mind a középiskolás lányok inkább esnek nyíltan kétségbe és sírnak (Fülöp 2013). Ez összhangban van azzal, hogy a szomorúság vagy frusztráció

ráció sírásban történő kifejezése a legtöbb társadalomban a lányok számára megengedettebb (Vingerhoets–Scheirs 2000).

A győzelemre adott viselkedési reakciókban a győzelem utáni újult energiával való folytatásra való készségben sincs nemi különbség, viszont vesztes esetén a serdülő fiúk jobb megküzdési képességet mutatnak, mint a serdülő lányok. A fiúk inkább nyernek energiát a vesztesébből, és inkább megtartják az önbizalmukat, ezzel szemben a lányok számára a vesztes inkább jár önbizalomvesztéssel és feladással. Bár az érzelmi reakciókban nincs különbség, ugyanazok az érzelmi reakciók a fiúk esetében sikeresebben megküzdő viselkedést eredményeznek, mint a lányoknál. Archard (2012) azt találta, hogy a tehetséges és sikeres serdülő lányok erősen versengők mind a tanulmányaikban, mind a sportban, de könnyen veszítik el az önbizalmukat, és kétségbe vonják képességeiket versengésszerű kudarc esetén.

## **VI.10. A győzelem és a vesztes adaptív kezelésére való nevelés jelentősége**

Sándor (2010) 8–9 éves gyermekekkel készült interjúkban azt vizsgálta, hogy milyen módon reagálnak a magyar szülők és a tanárok a gyermekek versengésszerű győzelmére és vesztesére, vagyis a gyermekek perspektívájából tekintve hogyan szocializálnak a győzelemmel és a vesztesel való megküzdésre. Azt találta, hogy azok a gyermekek, akik arról számoltak be, hogy otthon és az iskolában is sikerorientáltak, a győzelem után is további munkára felszólító „üzeneteket” kapnak, szubjektív beszámolójuk alapján kategorizálva sikeresebbek a versengésekben, és több jó helyezéssük van a versenyeken. Vizsgálata szerint mind a tanárok, mind a szülőknek nehézségei vannak a vesztes kezelésével kapcsolatban. A vizsgált gyermekek beszámolói szerint a vesztesel vagy egyáltalán nem foglalkoznak a szülők és a tanárok, vagy tagadják azt, és úgy viselkednek, mintha a gyermek győzött volna (dicsérik és jutalmazták, és minimalizálni igyekeznek a vesztes jelentőségét), vagy kedvesen vigasztalnak („nem baj, nem számít”, „majd legközelebb jobban megy”). A vizsgálat szerint a gyermekek döntő többsége sem a szüleitől, sem a tanáraitól nem kap segítséget ahhoz, hogy elemzően viszonyuljon a veszteshez, tudja, hogy mit kell tennie ahhoz, hogy egy legközelebbi versengésben jobban szerepeljen, hogy hogyan tanuljon a vesztesébből, és hogyan lépjen ténylegesen tovább.

## VII. A VERSENGÉS MINT KÉSZSÉG FEJLESZTÉSE

A diákok különböznek versengési stratégiáik hatékonyságában, és abban is, hogy mennyire képesek az egyes versengési stratégiák között egyensúlyt teremteni, vagy olyan komplex stratégiákat alkalmazni, amelyek egyszerre szolgálják képességeik lehető legjobb fejlődését és kibontakozását, céljaik elérését és jó társas kapcsolataikat.

A fejezetben ismertetett dimenziók és szempontok alapján változatos versengési folyamatok különíthetők el. Ahhoz, hogy egy pedagógus hatékony versengővé tudja nevelni tehetséges diákjait, arra van szükség, hogy tisztában legyen a versengés különböző dimenzióival és azok kölcsönhatásaival. Ha azok a pedagógusok, akik a versengés konstruktív formáira akarnak nevelni, és el akarják kerülni annak destruktív változatait és következményeit, megismerik a legfontosabb meghatározó szempontokat, akkor tudatosabban képesek kialakítani és alakítani azokat az iskolai helyzeteket, amelyekben a versengésnek fontos szerepe van, és nagyobb eséllyel képesek arra, hogy az általuk a tehetséges diákjaik számára legkonstruktívabbnak tartott versengési formákat erősítsék fel.

Valójában a sikeres versengésnek és versenyzésnek számos feltétele van: a megfelelő egyéni attitűdök és tulajdonságok az egyéni diák részéről, a megfelelő társas környezeti reakciók, amelybe elsősorban a tanári, szülői és kortársi reakciók tartoznak, és nem utolsósorban az olyan informális és formális intézményi keretek, amelyek valóban érdemeken, valós teljesítményen alapuló értékelést biztosítanak szabályaik és eljárásaik tekintetében. Működtetőik minden résztvevő, a vesztesek számára is biztosítják emberi méltóságuk megtartását, miközben további fejlődésre ösztönöznek.

A jelen fejezet ehhez kíván segítséget nyújtani, és ehhez járul hozzá.

## IRODALOM

- Abra, J. (1993): Competition: Creativity's Vilified Motive. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 119, 289–342.
- Albaili, M. A. (2003): Motivational goal orientations of intellectually gifted achieving and underachieving students. *Social Behavior and Personality*, 31, 107–120.
- Alter, A. L.–Aronson, J.–Darley, J.–Rodriguez, C.–Ruble, D. N. (2010): Rising to the threat: reducing stereotype threat by reframing the threat as a challenge. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(1), 166–171.
- Archard, N. (2012): Adolescent girls and leadership: The impact of confidence, competition, and failure. *International Journal of Adolescence and Youth*, 17(4), 189–203.
- Banks, S. J. (2007): Amygdala-frontal connectivity during emotion regulation. *Social, Cognitive, and Affective Neuroscience*, 29, 1–10.
- Bereczkei T. (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bland, L. C.–Sowa, C. J. (1994): An overview of resilience in gifted children. *Roeper Review*, 17(2), 77.
- Blanton, H.–Buunk, B. P.–Gibbons, F. X.–Kuyper, H. (1999): When better-than-others compare upward: Choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 420–430.
- Blaskovich, J.–Mendes, W. B.–Major, B.–Seery, M. (2001): Social facilitation as challenge and threat. *European Journal of Social Psychology*, 31(1), 477–497.
- Bond, M. (1979): Winning either way: The effect of anticipating a competitive interaction on person perception. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5(3), 316–319.
- Bronson, P.–Merryman, A. (2013): *Top Dog: The Science of Winning and Losing*. Twelve, Hachette Book Group, New York.
- Brown, J.–Fenske, M. (2010): *The Winner's Brain*. Da Capo Press, Harvard University, Cambridge.
- Butler, R. (1989): Interest in the task and interest in peer's work in competitive and noncompetitive conditions; A developmental study. *Child Development*, 60(3), 562–570.
- Carr, S. C.–MacLachlan, M.–Zimba, C. G.–Bowa, M. (1995): Managing motivational gravity in Malawi. *Journal of Social Psychology*, 135(5), 659–662.
- Charlesworth, W. R. (1996): Co-operation and competition: Contributions to an evolutionary and developmental model. *International Journal of Behavioral Development*, 19(1), 25–39.

- Codol, J. P. (1975): On the so-called „superior conformity of the self” behavior: Twenty experimental investigations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 457–501.
- Connor, K. M.–Davidson, J. R. (2003): Development of a new resilience scale: the Connor–Davidson Resilience Scale (CD–RISC). *Depression Anxiety*, 18, 76–82.
- Cronbach, L.–Snow, R. (1977): *Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions*. Irvington, New York.
- Csányi V. (1999): *Az emberi természet*. Vince Kiadó, Budapest.
- Csukonyi Cs.–Sallay H.–Münnich Á. (1999): Individualizmus és kollektívizmus: csoportkülönbségek egyetemisták körében. *Alkalmazott Pszichológia*, 4, 19–31.
- Deci, E. L. (1971): Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115.
- Deinzer, R. C.–Kirschbaum, C.–Gresele, D. H.–Hellhammer, D. H. (1997): Adrenocortical responses to repeated parachute jumping and subsequent h-CRH Challenge in inexperienced healthy subjects. *Physiology & Behavior*, 61(4), 507–511.
- De Martino, B. D.–Kumaran, B.–Seymour, B.–Dolan, R. J. (2006): Frames, biases, and rational decision-making in the human brain. *Science*, 313(5787), 684–687.
- Denson, T. F.–Mehta, P. H.–Ho Tan, D. (2012): Endogenous testosterone and cortisol jointly influence reactive aggression in women. *Psychoneuroendocrinology*. Letöltés helye: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0306453012002521>
- Elliot, A. J. (1999): Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189.
- Elliot, A. J. (2007): Color and psychological functioning: the effect of red on performance attainment. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136(1), 154–168.
- Epstein, J.–Harackiewicz, J. (1992): Winning is not enough: The effects of competition and achievement orientation on intrinsic interest. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 128–139.
- Erikson, E. (1968): *Identity, Youth and Crisis*. W. W. Norton, New York.
- Farrelly, D.–Slater, R.–Elliott, H. R.–Walden, H. R.–Wetherell, M. A. (2013): Competitors who choose to be red have higher testosterone levels. *Psychological Science*, 24(10), 2122–2124.
- Feather, N. T. (1989): Attitudes towards the high achiever: the fall of the tall poppy. *Australian Journal of Psychology*, 41(3), 239–267.

- Feldman, D. (1979): The mysterious case of extreme giftedness. In Passaw, H. (ed.): *The Gifted and Talented: Their Education and Development*. 78th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I, University of Chicago Press, Chicago, 335–351.
- Festinger L. (1976): A társadalmi összehasonlítás folyamatának elmélete. In Pataki F. (szerk.): *Pedagógiai Szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest, 259–291. (Angol kiadás 1954.)
- Fiske, S. T.–Cuddy, A. J. C.–Glick, P.–Xu, J. (2002): A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 878–902.
- Fogel, R.–Paludi, M. A. (1984): Fear of success and failure or norms for achievement? *Sex Roles*, 10, 431–434.
- Folkman, S.–Lazarus, R. S. (1985): If it changes it must be a process: Study of emotions and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150–170.
- Franken, R. E.–Brown, D. J. (1995): Why do people like competition? The motivation for winning, putting forth effort, improving one's performance, performing well, being instrumental, and expressing forceful/aggressive behavior. *Personality and Individual Differences*, 19(2), 175–184.
- Fülöp M. (1992): A tehetséges gyermekek versengő magatartásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 5, 3–13.
- Fülöp M. (1995): *A versengésre vonatkozó tudományos és implicit elméletek*. Kandidátusi értekezés. MTA, Budapest.
- Fülöp M. (1997): Versengés az iskolában. In Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 172–196.
- Fülöp M. (2001a): Nobel-verseny. *Magyar Tudomány*, 12, 1453–1459.
- Fülöp M. (2001b): A versengés mint szociális képesség. In Csapó B.–Vidákovich T. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó, Budapest, 133–146.
- Fülöp M. (2001c): A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle*, 11, 3–17.
- Fülöp M. (2002): A versengés kulturális tükörben. In Halász L.–Marton M.–Czigler I. (szerk.): *Az általánostól a különösig*. Books-in-Print, Budapest, 337–356.
- Fülöp M. (2003): A versengés mint szociális készség fejleszthetősége. In Zsolnai A. (szerk.): *Szociális kompetencia – Társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest, 170–192.
- Fülöp M. (2004): Competition as a culturally constructed concept. In Baillie, C.–Dunn, E.–Zheng, Y. (eds): *Travelling Facts. The Social Construction, Dist-*

- ribution, and Accumulation of Knowledge*. Campus Verlag, Frankfurt/New York, 124–148.
- Fülöp M. (2005): A versengés hatása a tanórai motivációra. *Országos Neveléstudományi Konferencia*, október 6–8, Budapest, 132. o.
- Fülöp M. (2006): Versengés a japán iskolában. In Györi J.: *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 333–364.
- Fülöp M. (2008): Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*, 28(2), 113–140.
- Fülöp M. (2009): Happy and unhappy competitors. What makes the difference? *Psychological Topics*, 18(2), 345–367.
- Fülöp M. (2010): A társas viselkedés szociálpszichológiája: a társas összehasonlítás. In Zsolnai A.–Kasik L. (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 48–77.
- Fülöp M. (2013): *A versengés, a győzelem és a vesztes pszichológiája és kulturális különbségei*. MTA Doktori Disszertáció.
- Fülöp M.–Berkics M. (2003): Az iskolai versengés percepciója amerikai, japán és magyar középiskolások között. III. *Országos Neveléstudományi Konferencia*, október 9–11. Budapest, 181. o.
- Fülöp M.–Berkics M. (2007): A győzelemmel és a veszteséssel való megküzdés mintázatai serdülőkorban. *Pszichológia*, 27(3), 194–220.
- Fülöp M.–Pinczés–Pressing Zs. (2011): A tehetséges gyermekek és a versengés. *Fordulópont*, 51, 94–103.
- Fülöp M.–Takács Sz. (2013): The cooperative competitive citizen: what does it take? *Citizenship, Teaching, Learning*, 8(2), 131–156.
- Fülöp M.–Berkics M.–Sándor M. (2004): Versengés az iskolában és a társadalomban három kultúrában: amerikai, japán, magyar. Előadás a *Magyar Pszichológiai Társaság XVI. Nagygyűlésén*, május 27–29, Debrecen, 39. o.
- Gardner, H. (1993): *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligencies*. Basic Books, New York.
- Goldstein, D.–Wagner, H. (1993): After school programs, competitions, school olympics, and summer programs. In Heller, K. A.–Monks, F. J.–Passow, A. H. (eds): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon Press, Oxford, England, 593–604.
- Goleman, D. (1995): *Emotional Intelligence*. Bantam Books, New York.
- Gordon Györi J. (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Gordon Györi J. (2009): Kulturális különbségek a tanulási motivációban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64(1), 203–228.



- Griffin-Pierson, S. (1990): The competitiveness questionnaire: A measure of two components of competitiveness. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 23(3), 108–115.
- Handel, S. J. (1989): Children's competitive behavior: A challenging alternative. *Current Psychology: Research and Reviews*, Summer, 8(2), 120–129.
- Harackiewicz, J. M.–Barron, K. E.–Elliot, A. J. (1998): Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1–21.
- Harackiewicz, J. M.–Barron, K. E.–Pintrich, P. R.–Elliott, A. J.–Thrash, T. M. (2002): Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638–645.
- Harter, S. (1999): *The Construction of the Self*. The Guilford Press, New York.
- Hawley, P. H. (1999): The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19, 97–132.
- Hawley, P. H.–Little, T. D.–Card, N. A. (2008): The myth of the alpha male: A new look at dominance-related beliefs and behaviors among adolescent males and females. *International Journal of Behavioral Development*, 32(1), 76–88.
- Hámori B. (2008): A versenyfogalom dinamikája. *Pszichológia*, 28(2), 141–164.
- Heine, S. J.–Kitayama, S.–Lehman, D. R.–Takata, T.–Ide, E.–Leung, C.–Matsumoto, H. (2001): Divergent consequences of success and failure in Japan and North America: An investigation of self-improving motivations and malleable selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 599–615.
- Hibbard, D. R.–Buhrmester, D. (2010): Competitiveness, gender, and adjustment among adolescents. *Sex Roles*, 63(5–6), 412–424.
- Horner, M. S. (1972): Toward an Understanding of Achievement Related Conflicts in Women. *Journal of Social Issues*, 28, 157–176.
- Iyengar, S. S.–Lepper, M. R. (1999): Rethinking the role of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 349–366.
- Jackson, C. K. (2010): Do students benefit from attending better schools? Evidence from rule-based student assignments in Trinidad and Tobago. *Economic Journal*, 120(549), 1399–1429.
- Johnson, C. S.–Stapel, D. A. (2007): No pain, no gain: The conditions under which upward comparisons lead to better performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 1051–1067.
- Kaiser, B. (2003): Mentoring students and teachers for high stakes science competitions. *NATO Science Series: Science and Technology Policy*, 38, 178–184.
- Karnes, F. A.–Riley, T. L. (1996): Competitions: Developing and nurturing talents. *Gifted Child Today*, 19(14–15), 49.

- Kitano, M. K.–Lewis, R. B. (2005): Resilience and Coping: Implications for Gifted Children and Youth At Risk. *Roeper Review*, 27(4), 200–205.
- Kumar, Sh.–Jagacinski, C. M. (2006): Imposters have goals too: The imposter phenomenon and its relationship to achievement goal theory. *Personality and Individual Differences*, 40(1), 147–157.
- Lado, A. A.–Boyd, N. G.–Hanlon, S. C. (1997): Competition, Cooperation and the Search for Economic Rents: A Syncretic Model. *Academy of Management Review*, 22, 110–141.
- Lockwood, P.–Kunda, Z. (1997): Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. *International Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 91–103.
- Mascolo, M. F.–Fischer, K. W. (1995): Developmental transformations in appraisals for pride, shame and guilt. In Tangney, J. P.–Fischer, K. W. (eds): *Self-conscious Emotions*. The Guilford Press, New York, NY, 64–113.
- Meeker, B. F. (1990): Cooperation, competition, and self-esteem: aspects of winning and losing. *Human Relations*, 43(3), 205–219.
- Mehta, P. H.–Josephs, R. A. (2006): Testosterone change after losing predicts the decision to compete again. *Hormones and Behavior*, 50(5), 684–692.
- Metzler, J. N.–Conroy, D. E. (2004): Structural validity of the fear success scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(2), 89–108.
- Moltzen, R. (2009): Talent Development Across the Lifespan. In Shavinina, L. V. (ed.): *International Handbook on Giftedness. Part One*. Springer Science and Business Media. E-book, 353–380.
- Monsaas, J. A.–Engelhard, G. (1990): Home environment and the competitiveness of highly accomplished individuals in four talent fields. *Developmental Psychology*, 26(2), 264–268.
- Mussweiler, T.–Rüter, K.–Epstude, K. (2004): The ups and downs of social comparison: mechanism of assimilation and contrast. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 832–844.
- Nicholls, J. G. (1984): Achievement motivation; conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Nicholls, J. G. (1989): *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Ozturk, M. A.–Debelak, Ch. (2008): Affective benefits from academic competition. *Gifted Child Today*, 31(2), 48–53.
- Pintrich, P. R. (2000): Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.

- Renzulli, J. (1986): A three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In Sternberg, R. J.–Davidson, J. E. (eds): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Richards, J. M.–Gross, J. J. (2000): Emotion regulation and memory: the cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 410–424.
- Rimm, S. B. (1986): *Underachievement Syndrome: Causes and Cures*. Apple Publishing Company, Watertown, WI.
- Rohlender, N.–Silke, E.–Beulen, E. C.–Wolf, J. M. (2007): The cortisol stress response to social-evaluative threat in competitive ballroom dancers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(1), 69–84.
- Ryckman, M. R.–Hammer, M.–Kaczor, L. M.–Gold, J. A. (1990): Construction of a hypercompetitive attitude scale. *Journal of Personality Assessment*, 55(3–4), 630–639.
- Salovey, P.–Mayer, J. D. (1989): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Sándor M. (2010): *A versengés, a győzelem és a vesztes fogalma kisiskolás korban*. Doktori disszertáció. ELTE, Budapest.
- Sándor M.–Fülöp M.–Berkics M.–Xie, X. (2007): A megosztó viselkedés kulturális és helyzeti meghatározói magyar és kínai óvodáskorú gyermekeknél. *Pszichológia*, 27(4), 281–310.
- Shapiro, M.–Schneider, B. H.–Shore, B. M.–Margison, J. A.–Udvari, S. J. (2009): Competitive goal orientations, quality, and stability in gifted and other adolescents' friendship. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 71–88.
- Sheard, M. (2013): *Mental Toughness*. Routledge, London.
- Slooman, L. (2000): How the involuntary defeat strategy relates to depression. In Slooman, L.–Gilbert, P. (eds): *Subordination and Defeat*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, New Jersey, 47–70.
- Tassi, F.–Schneider, B. H. (1997): Task-oriented versus other-referenced competition: Differential implications for children's peer relations. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(17) 1557–1580.
- Tauer, J. M.–Harackiewicz, J. M. (1999): Winning isn't everything: Competition, achievement orientation, and intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 209–238.
- Tesser, A. (1991): Emotion in social comparison and reflection processes. In Suls, J.–Wills, T. A. (eds): *Social Comparison, Contemporary Theory and Research*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- Tjosvold, D.–Johnson, D. W.–Johnson, R. T.–Sun, H. (2003): Can interpersonal competition be constructive within organizations? *Journal of Psychology*, 137(1), 63–64.

- Udvari, S. J. (2000): Competition and the adjustment of gifted children: A matter of motivation. *Roepers Review*, 22, 4.
- Van de Vliert, E. (1999): Cooperation and competition as partners. *European Review of Social Psychology*, 10, 231–257.
- Vingerhoets, A.–Scheirs, J. (2000): Sex differences in crying: Empirical findings and possible explanations. In Fischer, A. H. (ed.): *Gender and Emotion: Social Psychological Perspectives. Studies in Emotion and Social Interaction*, 2, Cambridge University Press, Cambridge, 143–165.
- Waugh, C. E. (2008): The neural correlates of trait resilience when anticipating and recovering from threat. *Social, Cognitive and Affective Neuroscience*, 3, 322–332.
- White, B. L.–Kaban, B. T.–Attanucci, J. S. (1979): *The Origins of Human Competence*. Lexington Books.
- Zalla, T.–Koechlin, E.–Pietrini, P.–Basso, G.–Aquino, P.–Grafman, J. (2000): Differential amygdala responses to winning and losing: a functional magnetic resonance imaging study in humans. *European Journal of Neuroscience*, 12(5), 1764–1770.

Rudas János

## A konfliktusokról

Ez a tanulmány áttekintést kíván adni a tehetségsegítők számára a konfliktusok és a konfliktuskezelés meglehetősen kiterjedt problematikájáról. Mind terjedelmi, mind tartalmi okokból ez az áttekintés csak részleges lehet. Olyan témákat járunk körül a következőkben, amelyekről azt gondoljuk, hogy tágítják az olvasók ismereteit; ugyanakkor lehetőséget adnak arra, hogy saját tapasztalataikat átbecsássák az itteni elméleti megfontolások, modellek, módszertani eljárások és technikák szűrőjén.

A tanulmány első részében a konfliktusok *fogalmával és fajtáival* foglalkozunk. Külön tárgyaljuk az intraperszonális konfliktusokat, valamint megjelenésüket a csoportokban és a szervezetekben.

Nagyobb terjedelemben foglalkozunk a konfliktuskezelés *módszereivel*, amelyek közül a közvetítés metódusát mutatjuk be bővebben.

A jobb használhatóság kedvéért az említett témák tárgyalásától elkülönítve mutatunk be néhány – ábrákkal, táblázatokkal szemléltetett – *teóriát és modellt*, az olvasóra bízva ezek összekötését a megfelelő szövegrésszel.

Majd néhány, a tehetségsegítői praxisban is alkalmazható *strukturált gyakorlatot* és papír-ceruza tesztet közlünk a lebonyolítás instrukcióival együtt.

## I. MI A KONFLIKTUS?

Sokan a konfliktust valamilyen rosszként, negatív jelenséggként fogják föl, ezért vagy eleve elkerülendőnek, kiküszöbölendőnek, vagy radikálisan megoldandónak tartják. Valójában *egy tényszerűen és elkerülhetetlenül létező jelenségről van szó*, olyanról, ami hozzátartozik mindennapi életünkhöz. Egyszerűen azt tapasztalhatjuk, ha körülnézünk világunkban, hogy rendszeresen és folyamatosan különböző *érdekek, értékek, érzelmek, meggyőződések, viselkedésmódok* kerülnek szembe egymással, méghozzá oly módon, hogy ezek a sokszor rejtett *ellentétek* nyilvánvalóvá válnak, napvilágra kerülnek. Ekkor beszélhetünk konfliktusokról.

Az egyén élete, a csoportok, a közösségek és az egész emberiség élete sok tekintetben konfliktusok által halad előre. Ha megfelelő mederbe sikerül terelni őket és segítségükkel egy, a korábbinál harmonikusabb állapothoz juthatunk el, akkor mindenféle fejlődés és változás serkentői lehetnek.

Amint majd látni fogjuk, a konfliktusoknak többféle kimenete lehet, nem csak egyértelmű megoldásuk; ezért használjuk a *konfliktuskezelés* kifejezést. És azért is, mert az általunk segített „célszemélyeknek” és célcsoportoknak, valamint saját magunknak reálisan nem ígérhetünk többet (és ez nem kevés!), mint hogy hozzásegítjük őket és önmagunkat azoknak a konfliktusoknak az ésszerű és eredményes kezeléséhez, amelyekkel a tehetségfejlesztés során akárki szembekeverül. (Itt található a konfliktuskezelés a megküzdés problematikájával, amelyről kötetünk más tanulmányaiban olvashatunk.)

Közelebb visz témánkhoz, ha megismerkedünk a különböző konfliktusfajtákkal.

### I.1. Az intraperszonális konfliktusok

A konfliktusok egy része egy személyen, ugyanazon emberben jön létre: ezeket nevezzük intraperszonális (személyen belüli) vagy intrapszichés konfliktusoknak. Három jellegzetes intraperszonális konfliktusfajtára hívnánk föl a figyelmet:

1. Az egyik a felnőtté válásunk során belénk rögzült erkölcsi, társadalmi, mindennapi viselkedési *szabályok, normák* és más részről a természetes emberi *vágyaink, ösztöneink* között feszül. Táplálkozási, szórakozási, szexuális késztetéseinket a társadalom önnön működésének védelme érdekében korlátok közé szorítja – ennek tudomásulvétele az egyén által nem mindig megy zökkenőmentesen. Ilyenkor az egyénnek meg kell küzdenie a benne rejlő vágyak és a morálisan belé épített korlátok, erkölcsi parancsok konfliktusával.

A legtöbbször tudattalan – de a fejlődés érdekében tudatosítható – konfliktusok a személyiség három rétege, szintje között lépnek föl. Felettes énünk építette magába az említett morális parancsokat, normákat, viselkedési szabályokat, korlátokat. Énünk viszont ennek ismeretében tiltani igyekszik az ösztönénünk vezérelte vágyainkat, tudattalan késztéseinket. A tiltás az ún. elhárító mechanizmusok segítségével történik. Ezek a személyiség integritását, a szorongások elkerülését segítik elő; másrészt viszont akadályai az egyén szabadabb kibontakozásának, például éppen bizonyos képességek kifejlődésének.

A tehetségsegítőknak – ha találkoznak is ilyenekkel, és ha az érdekeltek meg is nyílnak előttük e tekintetben – nem sok dolguk van az ilyen, vagyis a fent jelzett bonyolultabb, speciális felkészültséget igénylő intraperszonális konfliktusok többségével. (Habár az előny lehet, ha van rálátásuk ezekre, tudják hová tenni őket.) Bizonyos, az egyéni képességek kibontakozását célzó vágyakkal, valamint ezek kívülről eredő, de már a korai szocializáció során belsővé tett korlátaival viszont gyakrabban.

Ki ne találkozott volna már olyan kisgyermekkel, akik iskoláskoruk előtt valamely fizikai vagy szellemi területen az átlagosnál kreatívabbak, tehetségesebbek voltak (például rajzolásban, barkácsolásban, mozgásban, zenében), különösebb gátlások nélkül tudtak valamit produkálni, mint kortársaik, kevésbé vagy csekélyebb adottságokat mutatva? Majd amikor a gyermekkor végéhez közeledtek, akkor környezetüknek „sikerült” korlátokat rakni e tehetségük elé, gátlás alá vonni szabadon futó tevékenységüket.

A tehetségsegítő egyik feladata lehet, hogy bizonyos gátoltságok mögött meglátja ezt a személyen belüli konfliktust. És ha már észrevette, céltudatos munkával feloldhatja a képességek realizálását akadályozó gátakat. Ez történhet egyéni pedagógiai eszközökkel, megfelelő felkészültség esetén lelkisegély-nyújtással, vagy éppen csoportos fejlesztési módszerekkel.

2. Egy másik dimenzióban találkozhatunk egy másfajta intraperszonális konfliktussal. Ez inkább rövid távon hat, és bármely életkorban előfordulhat. Ugyanis a legkülönfélébb tevékenységek, azok tartalma, szelleme, eszméi *szembekerülhetnek* a család, az iskola, a munkahely vagy éppen a tágabb társadalmi-politikai környezet tendenciáival, eszméivel, az egyénre gyakorolt nyomásával. Ide tartozik a kortárs csoportok és az ún. referenciacsoportok nyomása például az általuk kívánatosnak tartott divatok, trendek követésére – ami ütközhet az egyén szándékaival, választott olvasmányaival, tevékenységével, tehetségének megnyilvánulásaival.

Bonyolult gyökerű konfliktusokról van szó az ilyen esetekben. Ennek megfelelően a tehetségsegítő konfliktuskezelése is bonyolult. Talán annyi mondható róla általában, hogy az ilyen konfliktusokkal küszködő tehetséges személyek empatikus megértése, a külső ártalmakkal szembeni védelme lehet a fő célja.

3. Az intraperszonális konfliktusok harmadik említendő válfaja az egyéneknek a közösségekben, csoportokban viselt szerepeivel kapcsolatos.

A csoporton belüli konfliktusokat tárgyalva részletesebben foglalkozunk majd a szerepek témájával, tipizálásukkal. Itt most csak annyit jegyzünk meg, hogy a különféle szerepeket viselő (és ez természetesen nem negatív értékítélet) egyén önmagában is képes szerepkonfliktusokba keveredni.

Az egyik jellegzetes szerepkonfliktus az egyén szerepének tisztázatlansága. A környezet mindenkitől különféle szerepviselkedéseket vár el különféle helyzetekben. Belső konfliktus akkor keletkezik, amikor az egyén vállalja az adott, rárakott szerepet, de nem tisztázta magában az ahhoz tartozó eszközöket. Nem tudja, hogy az adott szerepben (csoporttag, iskolai tanuló, családtag, önkéntes munka résztvevője, alkalmazott stb.) hogyan viselkedjék. Ez gátlásossá teheti, elégedetlenné szerepével és helyzetével, amit akár a képességei kibontakozását visszafogó háttérbe húzódás, akár a másik véglet: a túlkompenzáló agresszió követhet.

Egy másik figyelemre méltó belső konfliktus hátterében a szerepzavar áll. Ez akkor áll elő, amikor valaki nincs tisztában vállalt és elvárt szerepe kereteivel, határaival. Például, amikor a csoportjában tanulóként vagy segítőként kell jelen legyen, de átlépve a határait, elkezd tanárként vagy parancsostóként viselkedni.

Végül azt a belső konfliktust is említsük meg, amely a szerep *realitátszintjének* szélsőségeiből következhet. Az egyik végletnél az egyén nagyon szűken gondolja saját szerepeit: bizonytalanává válik; csekélyebb értékűnek tartja magát a valóságosnál; nem tudja kihasználni a tényleges képességeiben rejlő lehetőségeket. A másik végletnél sokkal többre tartja magát képesnek, mint az a reális szerepmegítélsből következne; nagyon széles színtépet feltételez szerepeinél – ami előbb-utóbb kudarcokba torkollik. Bár az ilyen végletes szerepfelfogások eredményes korrekciója hosszas folyamat, és nem feltétlenül vezet a rejtőző képességek kívánatos kibontakozásához, a reális megítéléssel szembeállítás, a realitáskontroll valamennyire mindenképpen hatásos lehet.

Természetesen az intraperszonális (intrapaszichés) konfliktusokat, közöttük a belső szerepkonfliktusokat ne úgy képzeljük el, mint hermetiku-



san lezárt dobozokat. Minden egyén születésétől fogva élete végéig hatásoknak van kitéve. Ennélfogva a belső konfliktusok gyökere éppúgy összefügg a korábbi életszakaszokkal, a környezeti hatásokkal, mint ahogy visszahatnak rájuk a további fejlődés távlatai, és szakszerű kezelésük kedvezően befolyásolja a kívánatos változásokat, ideértve a tehetségsegítő munkájának eredményeit is.

Óhatatlanul adódnak az intraperszonális konfliktusok kapcsolatai a stresszel, a stresszként megjelenő külső és belső hatásokkal. Erről részletesen olvashatunk jelen kötet korábbi tanulmányaiban.

## 1.2. Konfliktusok csoportokban

Amikor létrejön egy – bármilyen célú – csoport, akkor elkerülhetetlenül kialakulnak a tagjai közötti *interperszonális* (személyközi) konfliktusok. Ez még a legbékésebb, legkiegyensúlyozottabbnak látszó társaságra is jellemző, és bármilyen céllal, feladattal működő csoportban (iskolai osztályban, művészeti fejlesztő, felzárkóztató, nyelvi stb. csoportban) létrejön.

A tehetséges és tehetségsegítésben részt vevő személyek, ha nem is kizárólag, de általában szokásos csoportokban jelennek meg, ahol éppen e sajátosságuknál fogva kisebbséget alkotnak; a másságot képviselik a csoport (osztály) többi tagjával szemben. Emiatt fölmerül a másságkezelés, netán a kulturális különbözőségek problematikája. Ez nem témája kötetünknek, de az olvasó könnyen találhat ez irányú forrásokat, szakkönyveket és szakkikkeket.

Az természetes, hogy a tehetségsegítő és bármely csoportvezető figyelemmel kell legyen a csoport konfliktusainak változásaira. Hiszen feladatát akkor végzi el, ha megfelelő intervenciókkal készíti a csoportot konfliktusainak kezelésére.

### 1.2.1. A konfliktusalakulás szakaszai

Minden csoport konfliktusalakulása D. R. Forsyth (1990) szerint a következő öt szakaszon megy át.

1. *Nézetkülönbségek.* Amikor a csoporttagok először találkoznak, különböző mértékben információt cserélnek egymással, aminek eredményeképpen ellentétek, nézeteltérések alakulhatnak ki. Ezeket érdemes tisztázni abban az értelemben, hogy valódiak-e és összefüggenek-e a csoport céljával. Az is kiderülhet, hogy bár a felszíni konfliktus tisztázható és megoldható, de mögötte mélyebb, nehezen vagy sehogy sem megoldható konfliktus rejlik. Az egyet nem értés eszkalálódhat, mivel újabb és újabb csoporttagok

mondhatják el érzéseiket és véleményüket, akik korábban hallgattak, de a hallottak miatt fölbátorodnak és megnyílnak.

2. *Konfrontáció.* Ha a csoporttagok szerint fontos és nem egyszerűen átléphető nézeteltérések vannak, akkor elkezdhetnek dolgozni rajtuk. Ami abban nyilvánul meg, hogy az ellentétes gondolkodású felek igyekeznek meggyőzni egymást. Ez óhatatlanul a következő dinamikai eseményekhez vezet:

A résztvevőkben megnő a saját vélemény iránti elköteleződés, már csak a mellette érvelés miatt is. A másik fél véleményét elutasítják; növekszik az ellenállás a meggyőzési akciók miatt. Az elköteleződés növeli a csoportfeszültséget, a szorongást; emiatt a ráció helyét mindinkább átveszik az indulatkitörések. Koalíciók jönnek létre: még ha eredetileg a nézeteltérés két tag között is keletkezett, körülöttük egymással szemben álló alcsoportok alakulnak; polarizálódik a tagság. Fölismerhető az a jelenség, amelyet a köznyelv – történelmi háborús példák analógiájára – árokásásnak, szekértáborok kialakulásának nevez.

3. *Eszkaláció.* Az elköteleződés, a szorongás és a polarizálódás egyfajta konfliktusspirált hoz létre: egyre több és több konfliktuselem merül föl, egyre ellenségesebb és kontrollálhatatlanabb viszony alakul ki a felek között. Bizonyos helyzetekben ez fizikai erőszakhoz is vezethet.

A kívánatos együttműködést főképpen a félreértések (félremagyarázások), a bizalomhiány, valamint a versengő taktikák következtében létrejövő frusztráció akadályozza. A bizalom nagyon könnyenvész el, és nagyon sokat kell dolgozni azért, hogy újra föl lehessen építeni az árokásó felek között.

4. *Az eszkaláció megfordulása.* Amikor a csoport túl van az első három szakaszon, akkor ráébredhet arra, hogy az idő előrehaladtával egyre távolabb kerülnek a kitűzött célok, és fenyeget a csoport szétesése is. A feszültség pedig egyre nehezebben viselhető el. Ekkor lesz kedvező talaja a különféle konfliktuskezelési eljárásoknak (tárgyalás, arbitráció, mediáció stb.), amelyekről később szólunk.

Mivel könyvünk más helyén részletesen esik szó a győzelem és a veszteség, a versengés és az együttműködés problematikájáról, itt csak utalunk rá. Nevezetesen arra, hogy mind érzelmi ráhatással, mind racionális módon kell rávezetni a csoporttagokat az eszkaláció megfordítására: a kölcsönös érdekek fölismerésére.

5. *A konfliktus feloldása.* A csoport akkor tud tovább dolgozni céljai megvalósításán, ha minden tagja képes elfogadni a segítő (csoportvezető) vagy

éppen egy külső közvetítő által ajánlott megoldásmódokat. A megoldások, ha ezt a fogalmat tág értelemben használjuk, különféle lehetnek. Ezekről a módozatokról részletesebben szólnunk a későbbiekben. Annyit azért le kell itt szögeznünk, hogy a konfliktuskezelési módok függvényében a csoport további dinamikája különböző kimenetekhez vezethet.

### 1.2.2. Szerepek a csoportban

Amikor a tehetségsegítés valamelyik válfaja csoportban zajlik, ahol a csoporttagok (tanulók, felnőttek) közösen dolgoznak valamely feladatok megoldásán, akkor nem feledkezhetünk meg az ilyenkor mindig kialakuló *szerepekről*. A szereptípusok fölismerése segíthet bennünket abban, hogy rálássunk bizonyos csoporton belüli konfliktusokra.

Egy új vagy újonnan, új célból létrejövő csoportba lépve különféle módokon viselkednek az emberek, általában eltérően attól, ahogy a korábbi, megszokott csoportokban viselkedtek. Magukkal hozzák ide (is) korábbi szereptapasztalataikat, szerepkészleteiket, egy-egy szerephez tartozó és rögzült viselkedésmódjaikat, és feltételezéseket alakítanak ki a csoport szerepelvárásairól.

Gondoljunk arra, hogy egy újonnan alakult, ennélfogva sok bizonytalansággal teli csoportban hányféle arc néz szembe velünk. Az egyik tag igyekszik mindig okos megjegyzéseket tenni. A másik – nyilván előzetes feltevései alapján – azt mutatja, hogy ő teljesen nyitott. A harmadik a külsejével, vonzó fizikai tulajdonságaival mutatja be magát. A negyedik a bohóc szerepét vállalja magára: vicceket mesél vagy mindenben humorizál, hülyéskedik. Az ötödik segítőkésznek mutatkozik, megértéssel, empátiával fordul társai és a csoportvezető(k) felé. Ezeket a minden segítő, pedagógus, csoportvezető által jól fölismerhető viselkedéseket nevezzük szerepeknek.

Ezekből a szerepekből épül fel minden csoport *informális* struktúrája, változásai, módosulásai adják a csoport szerepdinamikáját. Ez informális struktúra, hiszen a csoportokban általában csak két formális szerep létezik: a csoportvezető (pedagógusé, tehetségsegítőé, szakvezetőé stb.) és a csoporttagé (tanulóé, hallgatóé, résztvevőé).

A csoporttagok szerepe az, hogy a csoportvezető irányításával és kezdeményezésére az adott szemlélet és módszertan keretei közt készségeiket, ismereteiket fejlesszék; a csoportvezető formális szerepe is ebből következik.

Amikor azonban egy csoport elkezd dolgozni, feladatokat végrehajtani, akkor érzékelhetővé válnak az említett és hasonló informális szerepviselkedések. Ennek nyomán keletkeznek a csoport első *feszültségei*, amelyek konfliktusokká erősödhetnek.

Feszültség támadhat az egyesek által *eljátszott* és mások által *észlelt* szerepek között. Kommunikációs gátak, rögzült gátlások, úgyszintén rokonszenvek és ellenszenvek, valamint a másokra kivetített konfliktusok miatt a viselkedés és a külső érzékelés eltér egymástól; elfogadások és elutasítások kísérik ezt az eltérést.

Valaki például gondolatait közli, mások ezt esetleg okoskodásnak tartják. Vagy egy csoporttag határozatlanságát a mély töprengés jelének gondolják. A hipomán „felhúzottság” vidámságnak és jópofáságnak tűnhet, amíg például a segélykérő nézés bamba bámulásnak.

Feszültség keletkezhet az *elvárt* és az *észlelt/eljátszott* szerepek között is. Ha a csoportnak például az induló feszültség oldására mindent viccelődéssel elüthető személyekre van szüksége, vagy éppen logikusan, áttekinthetően és megnyugtató hangon beszélő, gyakran megszólaló emberekre – akkor az ezeknek az elvárásoknak megfelelő szerepviselkedéseket fogja elfogadni. Ha viszont például a csoportvezető mellett nincs szüksége olyan csoporttagra, aki az otthonról hozott bohóckodó vagy vezetői szerepkészletét akarja itt is használni, akkor elutasítja ezt a viselkedést.

De abba is beleszólhat elutasítólag, ha többen, egymással rivalizálva, ugyanazt a szerepet kívánják betölteni (például egyidejűleg több bohóc, több szexbomba vagy bájgúnár, több okos vezető jelentkezik).

A csoport e – korántsem tudatos – folyamatban *válogat* is. Van, akitől elfogad egy adott szerepet, másnál pedig elutasítja ugyanazt. Az is előfordul, hogy belekényszerít egyeseket elvárt szerepekbe (például a vezetővel rivalizáló okostojás, a soha meg nem választott bizalmi, a csoporttémákon kívül eső valamely kérdésben mindentudó, vagy éppen a bűnbak szerepébe). Ez a kényszerítés természetesen nagyon viszonylagos, hiszen az illetők olyan szerepviselkedésére épül, amelyek valamiféle felszólító jelleggel bírnak a csoport szerepelvárásaira.

A fent leírt jelenségeket a csoportban feszültségként éljük meg, a feszültség – természete szerint – oldódásra, megoldásra törekszik. Ennek dinamikus megjelenési formája a szerepek *átalakulása*, átstrukturálódása, új szerepek kialakulása. Az új szerepek természetesen új feszültségeket teremtenek, új konfliktusokat termelhetnek ki, amelyek újabb megoldásokat kívánnak.

Az így felfogott szerepekről háromféle értelemben, háromféle megközelítésben szoktak beszélni. Az egyik szerepfelfogás: az *elvárt* viselkedések összessége (tudniillik az adott környezetben, csoportban elvártéi). A másik: az *észlelt* viselkedések együttese, vagyis ahogy mások, a többiek észlelik őket. A harmadik: az *eljátszott* viselkedésmódok, ahogy a csoporttagok valójában viselkednek.

Az *eljátszott*, *észlelt* és *elvárt* szerepek, valamint a belőlük fakadó csoportfeszültségek, konfliktusok fölismerése, netán megnevezése – e tudattalanul megnyilvánuló jelenségek tudatosítása – útján a csoportot jelentős önismereti

nyereséghez segítheti. A csoportvezetőt, tehetségsegítőt pedig a konfliktusok eredményes kezeléséhez.

(Az talán kiderült az előzőekből, hogy a szociálpszichológia szerepfogalma nem azonos a hétköznapi gondolkodás szerepfogalmával. Utóbbi – a színészi szerepből levezetve – valami külsőlegest, a személyre rárakottat, álarcszerűt, hamisat ért rajta; míg az előbbi értékmentes, leíró kategóriaként használja.)

Eddig hol általában, hol példálózva szóltunk a különféle csoportbeli szerepekről. Természetesen a szakirodalomban találhatunk olyan listákat, amelyek valamilyen szempont szerint *rendszerezik* a lehetséges (vagy inkább a gyakorlatban észlelt) szerepeket. Most egy ilyen elterjedt, átfogó jellegű szerepkategorizálást mutatunk be. [Lásd Mladenecz M. tanulmányát Rudas J. (szerk.) (1999): *Önismereti csoportok* c. kötetében.]

### 1.2.3. Szerepkategoriák

#### *(A) Önirányultságú szerepek*

Főképpen az egyes csoporttagok személyes feszültségének oldását célozzák. Olyan feszültségek érhetők tetten mögöttük, amelyek a csoportbeli identitással, a csoportcélokkal, az egyéni befolyással, a személy elfogadásával, illetve az ezekkel összefüggő bizonytalanságérzéssel kapcsolódnak össze.

#### *(a) Függőség*

Alávetés a vezetőnek vagy más csoporttagnak, illetve erre utaló viselkedés (verbálisan is).

#### *(b) Ellenszegülés*

Függetlenedés a vezetőtől vagy más csoporttagtól, illetve erre utaló viselkedés (kritika, szembeszállás stb.).

#### *(c) Rivalizálás*

Versengés konkrét témákban a vezetővel vagy más csoporttaggal (gyakori szereplés, ötletek és javaslatok elővezetése, saját tudásának hangsúlyozása stb.).

#### *(d) Kitérés*

A tevékenység olyan irányba terelése, ami éppen nem foglalkoztatja a csoportot („túlbeszélés”, anekdotázás, humorizálás, távoli események behozatala stb.).

#### *(e) Párképzés*

Egy vagy több szövetséges keresésére irányuló viselkedés (külön megbeszélések, összesúgások, összekacsintások, figyelemelterelések stb.).

*(f) Kilépés*

Háttérbe húzódás, passzivitás (minimális részvétel, visszahúzódás, saját gondolatokra és fantáziákra összpontosítás stb.).

*(B) Feladatra irányuló szerepek*

Főleg feladat- és problémamegoldásra szervezett csoportokban, így a legtöbb tehetségsegítő csoportban beszélhetünk olyan szerepekről, amelyek ezeknek a feladatoknak, problémáknak a megoldását segítik.

*(a) Kezdeményezés*

Elindítás, a holtpontra való átsegítés (célmeghatározás, a feladat azonosítása, a munkamód kialakítása stb.).

*(b) Információkérés*

Tények, adatok, információk gyűjtése, kiváltása a csoporttagokból.

*(c) Információadás*

Tények, adatok, információk közlése a csoporttal (vélemény-, javaslat-, ötletadás stb.).

*(d) Kritikai tisztázás*

A helyzet és az elképzelések világossá tétele és ellenőrzése (javaslatok kategorizálása, homályok eloszlátása, ellentmondások feltárása, alternatívák megfogalmazása stb.).

*(e) Összegzés*

A felmerült javaslatok, megoldásmódok, ötletek összehangolása és döntésre való előkészítése (összevonások, lényegkiemelések, összpontosítások, döntési javaslatok stb.).

*(C) Csoportfenntartó szerepek*

Ezek a szerepviselkedések a csoport fenntartására, működésének zavartalanságára, a széthúzó erők ellensúlyozására irányulnak, az adott feladat megoldásához szükséges jó légkör megteremtése érdekében.

*(a) Összhangteremtés*

Az eltérő vagy ellentétes nézetek összehangolása, a sarkított vélemények közeli-tése, a különféle szempontok egyeztetése.

*(b) Bátorítás*

Erősítő viselkedés (odafordulás, megerősítés, elfogadás jelzése, nem verbális eszközökkel is stb.).

*(c) Kompromisszumkeresés*

Rugalmas, engedékeny viselkedés annak érdekében, hogy a másik fél ne vesztesen hagyja el a terepet (engedmények tétele, saját tévedés elismerése, korábbi álláspont módosítása stb.).

*(d) Kognitív serkentés*

Elakadások, konfliktusok esetén a megelőző folyamat elemzése, az akadályok természetének megfogalmazása, okkeresés a tevékenység továbblendítése érdekében.

*(e) Feszültségoldás*

Feszült helyzetekben közvetítés, hangulatjavítás, konfliktusenyhítés.

### **I.3. Konfliktusok a szervezetekben**

Amint a bevezetőben említettük, tömören, ámde átfogóan kívánjuk tárgyalni – a meglévő terjedelmi korlátok között – a konfliktusok problematikáját. Ezért az egyéni belüli, a személyközi és a csoportos megjelenésükön túl foglalkoznunk kell a szervezeteken belüli és a szervezetek közötti ellentétekkel és azok lehetséges feloldásával is.

A tehetségsegítéssel foglalkozó szakemberek környezetében jelen levő személyek ugyanis általában mind valamilyen szervezet tagjai is egyúttal. Ilyen szervezetnek tekintendő esetünkben például egy iskola tantestülete, egy tehetségsegítéssel foglalkozó civil szervezet alkalmazottai és önkéntesei, egy sportegyesület vagy egy fotóstúdió.

Másrészt pedig az egymástól függő, alá- és fölérendeltségi viszonyban lévő vagy egymással rivalizáló szervezetek közötti konfliktusok sem ritkák. Valamilyen módon kezelésükre van szükség, hiszen e nélkül destruktívan hathatnak a tehetségsegítésre, sőt adott esetben szét is verhetik.

#### **I.3.1. Szervezeti szerepkonfliktusok**

A szervezeten belüli munkamegosztás eredményeképpen státusok és dinamikus funkciók jönnek létre, amelyekhez bizonyos viselkedésegységek tartoznak. Ezeket is *szerepeknek* hívjuk, hasonlóan a csoportokban, osztályokban kialakuló szerepekhez, amelyekkel korábban foglalkoztunk. A szerepek hordozói (pl. pe-

dagógus, önkormányzati ügyintéző, civil önkéntes, igazgató stb.) megfelelő tevékenységeket végeznek a szervezet működése keretében. Eközben kölcsönhatásba és kapcsolatba lépnek más szerepek hordozóival (szervezeten belül és kívül, azonos és eltérő szinten).

Minél bonyolultabbak a kapcsolatok, az interakciók, a kölcsönhatások, annál nagyobb a függés az emberek között, és annál pontosabban kell betartaniuk a szerepükkel szembeni *előírásokat, követelményeket*. Könnyen belátható, hogy a bonyolult személy- és szervezatközi viszonyok a lehetséges konfliktusok esélyét is megnövelik. (Elméletileg elképzelhető, hogy mondjuk egy elkötelezett tehetségsegítő remeteként él egy erdei lakban, és szakmailag csak a rábízott egy szem tehetséges tanulóval kerül kapcsolatba. Ekkor a konfliktusok esélye is erre az egy kapcsolatra szűkül. De ez olyan abszurd helyzet, amellyel a valóságban nem találkozhatunk.)

Az említett szereplők, *aktorok* (vagyis aktív szereplők) akkor kerülnek saját szerepükön belüli konfliktusba, ha a szerepelőírásoknak megfelelő magatartásuk különféle relációkban *nem jól működik*. Például ha más követelményeket támaszt egy tehetségsegítővel szemben a tanuló, a szülő, a fenntartó és a főnök.

Bár tökéletesen konfliktusmentes harmónia csak a képzelet világában hozható létre, a *belső* szerepkonfliktusoknak azért fölismerhető és korrigálható tényezői vannak. Leginkább a nem egyértelmű, nem mindenki által egyformán elfogadott és értelmezett szerepkövetelmények és viselkedésmódok, a ködös és zavaros igények okozzák egy-egy aktor belső szerepkonfliktusait. Az intézményes munkaköri leírások és a változó vagy nem kiszámítható vezetői és környezeti követelmények, „elvárások” belső szerepkonfliktushoz, lelki nyomáshoz, esetleg neurotikus reakciókhoz vezethetnek.

A szervezetekben (akár tehetségsegítőként, akár másképp) dolgozó személyek szerepkonfliktusait árnyalják és motiválják magának a szervezetnek vagy az adott szervezeti egységnek az érdekei, a szervezeten belüli és a szervezetek közötti érdekviszonyok is.

Konfliktus szokott kialakulni az egyén *különböző szerepei között* is, mivel nincs olyan ember, akinek ne lenne egyszerre több szerepe (pl. szülői, tanári, beosztotti, önkéntes munkát végző stb.). Gyakran találkozhatunk a mindennapi életben olyan helyzetekkel, amikor ezek a szerepviselkedések szembemennek egymással, amikor lehetetlen minden igénynek eleget tenni.

### 1.3.2. Szervezet, csoport, személy

A szervezeti egységen belül akkor keletkezik konfliktus, ha bizonyos értelemben (funkció, feladatok) *homogén csoportról* van szó. Ilyen lehet például, ha egy tanterületen, egy művész vagy zenetanári közösségen belül különböző elképzelé-



sek vannak az adott tantárgycsoport helyéről, módszereiről, finanszírozási igényeiről, az egyes tanulók megítéléséről stb. Különösen nehezíti az ilyen konfliktusokat, hogy az álláspontok és érvek nem feketék vagy fehérek. Vagyis minden érdekelt elfogadható álláspontokat és érveket tud felsorakoztatni.

A *szervezeti egységek közötti*, más kifejezéssel csoportközi konfliktusok talán a legszembetűnőbbek. Amikor együttműködésről beszélünk, amikor együttműködés-fejlesztési tréninget tartunk valamely szervezetben, akkor rendszerint ez a fő téma.

A szervezeteken belül más, nem feltétlenül csoportok között észlelhető konfliktusok is előfordulnak. Ezek leginkább *hatalmi konfliktusok*, amelyek mögött a szereplők sajátos, partikuláris érdekei szoktak meghúzódni. Az ilyen konfliktusokat rendszerint eltakarják olyan „ideologikus” mozzanatok és értékkihivatkozások, amelyek miatt nagyon nehéz világosan látni a tényleges érdekeket, értékeket és érzelmeket. Sokszor öltik az ilyen konfliktusok a hierarchikus szintek képviselői, azonos szintű vezetők, vezetők és beosztottak hadakozásának formáját.

Minden szervezetet, de még a tehetségsegítésre szövetkezett társszervezeteket is olyan *környezet* veszi körül, amelyeknek hol ez, hol az a szereplője kerül súrlódásos viszonyba az előbbiekkal. Fenntartók, ernyőszervezetek, valamilyen okból presztízsében sértett vagy annak vélt intézmények, a tehetségfejlesztést féltékenyen figyelők vagy éppen központi és felügyeleti szervek jelenhetnek meg e minőségben a porondon.

Az *egyénen belüli* (intraperszonális) konfliktust – amellyel szintén foglalkoztunk korábban – leginkább azzal szemléltethetjük, ha általában a munka és speciálisan a tehetségfejlesztés feladatainak az egyén pszichés állapotára gyakorolt hatását említjük. Az alkatilag gyengébb, szorongó, kiegyensúlyozatlan, magánéleti problémákkal küszködő vagy éppen eltorzult énképpel rendelkezők az átlagosnál érzékenyebben reagálnak a stresszhelyzetekre, a környezet nem mindig tapintatos közeledésére, vagy éppen a feladatokkal járó fokozott terhelésre. Nyilvánvalónak tűnik, hogy az ilyen esetekben lehet leginkább szükség önismeret- és személyiségfejlesztésre, stresszkezelési vagy konfliktuskezelési tanácsadásra.

Ami a *személyközi* (interperszonális) konfliktusokat illeti, ezek mindenhol jelen vannak, ahol a különböző szerepeket felmutató személyek között érdekeltek, értékkülönbségek, érzelmi súrlódások mutatkoznak. Némi túlzással talán úgy is fogalmazhatnánk, hogy igazán nincsen semmi a személyközi kapcsolatokon kívül. Mert még a csoportközi vagy szervezetközi konfliktusokat is személyek hordozzák, reprezentálják.

Csoport vagy szervezet és szervezeti egység csak annyiban létezik, hogy mindegyik *egyének összessége*. (A szervezet legelfogadottabb meghatározása is arra utal, hogy absztrakt módon nem, hanem csak mint tagjainak egy adott célra szerveződött együtteseként létezik.) Ezért a konfliktuskezelés bármely formájá-

nak az egyének, illetve a csoportok, szervezetek tagjai közti kapcsolatra kell irányulnia, még ha ez nem is mindig világos az ügyek szereplői előtt. Ugyanígy az egyéneken belüli diszharmonia is személyközi hatásokra vezethető vissza, és kezelésük is csak a személyközi kapcsolatok terében képzelhető el.

Bármilyen szervezettel van is dolgunk: mikro-, mezzo- vagy éppen makroszervezettel, nem tekinthetünk el belső rendszerének kettősségétől. Bár vannak szerzők, akik mereven elkülönítik a *formális* (hivatalos, intézményes) és az *informális* (nem formális, nem hivatalos, nem intézményes) szervezetet mint olyant, amelyek párhuzamosan, alternatív módon léteznek, valójában ez nincs így. A formális és az informális rendszer, vagy más nézőpontból a formális és informális hatalom együtt, egymást átszöve, egymást feltételezve, definíció szerint egymással mintegy „szimbiózisban” létezik ugyanazokban a szervezetekben (szinte mindegyikben). Ezért a később bemutatott *Hanson*-féle táblázatot is csak szemléltető és a tájékozódásunkat elősegítő vázlatként kell kezelnünk.

A szervezet *formális* rendszerében valamilyen megfelelő *szabályegyüttes* (például a szervezeti és működési szabályzat – SZMSZ) határozza meg a szervezet tagjainak helyét, státusát, szerepeit. Így elvileg bárki bármilyen szerepet betölthet, hiszen a szervezet működése független a személyi tényezőktől és a személyközi kapcsolatoktól. A formális rendszer nagyon jól leírható a szervezeti elrendeződést bemutató sémák és szabályok segítségével. A formális rendszerek szintjén a véletlenszerűség, az esetlegesség elvileg a minimumra csökken, és ennek értelmében az előreláthatóság, a számonkérhetőség a maximum felé közelít.

Aki már dolgozott bármilyen (gazdasági, katonai, oktatási, közszolgálati stb.) munkahelyen, az tudja, hogy a formális rendszer ilyen elvi előnyei nagyon szépen hangzanak, de a valóságban csak nagyon töredékesen érvényesülnek. Ugyanis éppen az *informális* rendszer az (akár a szervezeten belül, akár a különféle – hierarchikus vagy együttműködésre készített – szervezetek között), amely *képes felülmúlni* a formális szabályoknak, kapcsolatoknak, státusoknak és szerepeknek legalábbis egy részét – ha nem is mindet.

Az informális rendszerek *szabályozása* jóval lazább, mint a formálisaké. Itt a szerepeket az egyének aktívan alakítják, nincsenek, vagy legalábbis nem mindig vannak világosan elhatárolt és meghatározott szerepek. A szervezeten belüli és a szervezetek közötti stratégiai és taktikai viszonyokat áthatják a személyközi kapcsolatok, ezen belül a rokonszenvek és ellenszenvek, a korábbi ismeretségek, valamint az ad hoc alkuk és megegyezések. Az informális rendszerre a rugalmasság, a rögtönzés, a spontaneitás jellemző, és ebből egyaránt következhetnek előnyök és hátrányok.

A képzési, fejlesztési, így a tehetséggondozással is foglalkozó szervezetekben az egyik alapkonfliktus a *formális és informális rendszer között*, illetve az *infor-*

*mális kapcsolatokon belül* alakulhat ki. Az ilyenfajta konfliktusok variációs lehetőségei szinte végtelenek. Kezelésüket éppen az informalitás nehezíti, hiszen csak külön erőfeszítéssel tárhatók fel azok a kapcsolatok, érdekek és érzelmek, amelyek a háttérben működnek. Ezek nem mindig akadályozzák, de mindig eltérítik valamilyen irányban a funkcionális működést.

Az informalitás nem pusztán az adott szervezetben belül kerülhet szembe a formális rendszerrel, hanem azon kívül is. *Külső hatások*, különösen a szereplők külső kapcsolatai, érdekei, értéknymásai, érzelmi elkötelezettségei szintén meglehetősen rejtett módon hatnak a szervezet belső rendszereire és ezen keresztül működésére – vagy éppen a szervezetközi folyamatokra. Ezek a konfliktusok is nehezen azonosíthatók, de feltárásuk esetén azért kezelhetők.

A szervezetekkel kapcsolatban egy sajátos konfliktusforrásra is föl kell hívunk a figyelmet. Nevezetesen arra, hogy a tehetséges személyek lényeges tulajdonsága a kreativitás és az autonóm attitűd – ideértve a tehetségsegítés ez irányú követelményeit is. A hierarchikus szervezeti minta, ami mindig is jelen volt társadalmunkban, és az utóbbi években még erősödött is, óhatatlanul konfliktusba kerül a tehetségtől éppen fejlődése érdekében elvárt kreativitással és autonómiával. Emiatt a kontraszelekció veszélyével is számolni kell.

## II. A KONFLIKTUSKEZELÉS ALAPVETŐ IRÁNYAI ÉS MÓDSZEREI

### II.1. Irányok

Ha azt nézzük, hogy a konfliktusok – spontánul vagy valamilyen ráhatás eredményeként – milyen irányt vehetnek, akkor három irányt különíthetünk el:

*Csökkenés* – amikor a cél a rövid távon történő, rapid megoldás, a konfliktus eltüntetése.

*Fenntartás* – ilyenkor vagy hosszabb távú megoldásra van kilátás, vagy éppen a tartós konfliktushelyzet látszik a legkifizetődöbbnek.

*Fokozás* (eszkaláció) – ez esetben valamelyik vagy mindkét fél győzni akar a másik fél fölött, és ehhez megfelelő eszközei is vannak.

Idézzünk föl magunknak akár nemzetközi, akár kétszemélyes vagy csoportos példákat: beláthatjuk, hogy ez a háromféle irány jellemzi egyiküket vagy másikat.

Legalább ilyen fontos annak belátása, hogy a három irány közti választás nem mindig tudatosan és nem mindig észérvek, a szigorú racionalitás alapján történik. Sokszor erősen belejátszanak a „váltóállításba” a racionalitástól távol eső érzelmi, indulati tényezők – ami önmagában nem baj és nem negatívum; csak éppen számolni kell velük a helyzet elemzésekor és az irányok meghatározásánál.

### II.2. Alapmódszerek

A konfliktusok szándékolt vagy nem szándékolt irányjaival összefüggnek azok a módszerek, amelyeket alkalmazni szoktak konfliktusos helyzetekben. Alapvetően négy ilyen módszert vagy módszeregyüttest ismerünk.

1. *Elkerülés*. Amikor sem az eskaláció, sem a megoldás, de még a láthatóvá tevés vagy a csökkentés sem cél, akkor a felek igyekeznek elkerülni egymást éppúgy, mint magát a konfliktusos helyzetet, helyzeteket. Ekkor konfliktuskezelésről a szó szoros értelmében nem is beszélhetünk, hiszen ez esetben végül is nincs mit kezelni.
2. *Erőszak*. Amióta az ember lejött a fáról (sőt: azelőtt is!), az érdek- és érzelmi konfliktusok kezelésének legelterjedtebb módszere az erőszak volt, és visszaszorulása ellenére még ma is az. A kiküszöbölhetetlen háborúk, az állami és a családon belüli önkények, a gazdaságban vagy a magánszférában naponta észlelhető agressziók stb. – mind erről a konfliktuskezelési módszerről szólnak.

3. *Belátás.* A józan önmérséklet, a megfelelő és reális önismeret és helyzetismeret módszere, amely az összes részt vevő félre jellemző. Józanul és saját erőből föl tudják mérni, hogy nagyobb a kockázat és kisebb a nyereség annál, hogysen érdemes lenne egy kielezett konfliktushelyzetbe belemenni. Föl tudják mérni, hogy a szándékolt nyerő–vesztő helyzet könnyen átfordulhat veszttő–nyerő, avagy éppen veszttő–vesztő helyzetbe. Ezért arra törekednek, hogy hallgatólagos megoldásokat keressenek, és mindkét (vagy több) fél túllépjen az adott szituáción.
4. *Tárgyalásos módszerek.* Amikor a felek föl ismerik, hogy a konfliktust nem tudják sem elkerülni, sem hallgatólagosan megoldani, valamint amikor – törvényi, szakmai-etikai vagy politikai okból – erőszakot sem kívánnak alkalmazni, akkor nyílik meg az út a tárgyalások előtt. Tárgyalások létrejöhetnek közvetlenül az érdekelt felek között: ilyen történik például két szakmai csoport között kompetenciáik ügyében; egy iskola és fenntartója között az érdekellentétek tisztázására és a megfelelő teljesítmény érdekében történő megegyezésre; egy házaspár tagjai között a gyermekük pályaválasztásáról, képességei intézményes fejlesztéséről stb. De legalább ilyen nagy azoknak az eseteknek a száma, amikor maguk a felek közvetlenül nem tudnak megegyezni, nem tudnak a konfliktussal eredményesen bánni. Ekkor van szükség olyan technikákra, amelyek harmadik (általában nem, vagy nem közvetlenül érdekelt) fél bevonásával képesek elfogadható megoldásra jutni.

### II.3. Erőszakmentes konfliktuskezelés

Vannak helyzetek, amikor minden fél abban érdekelt, hogy megoldják (nem pusztán kezeljék) a konfliktust, még hozzá nem erőszakos úton, és nem is úgy, hogy kötelező erővel külső (felső) hatalom beavatkozását igényeljék. Ez esetben ajánlatos figyelembe venni a következő szabályokat:

1. *Vegyük tudomásul* magát a konfliktust. Vegyük tudomásul azt is, hogy egy nagyobb vagy egy kisebb közösség változásai legtöbbször konfliktusokon, konfliktusmegoldásokon keresztül valósulnak meg, amint erre már korábban rámutattunk. Vagyis ne úgy nézzünk a konfliktusra, mint valami sáttáni jelenségre.
2. Az érdekelt felek egybehangzóan *akarják* – és saját maguk akarják – megoldani az adott konfliktust. Ha nem külső–felső erőre akarnak támaszkodni (például felettesre, magasabb szervezeti szintre, bíróságra stb.), akkor be kell látniuk, hogy együttműködve kell dolgozniuk a megoldás

érdekében. Ugyanis csak ez esetben jutnak olyan eredményhez, amely valóban a saját erőfeszítésük terméke.

3. Mindenki úgy tekintsen a másik félre/felekre, mint a közös probléma *részesére*, nem pedig legyőzendő ellenségre (kétségtelenül ez az egyik legnehezebb mozzanat az ügyben). Legalább célkitűzésként fogadjuk el, hogy a „nyerő–vesztő” megoldás szándéka könnyen „vesztő–nyerő” megoldásba csaphat át, ennél fogva érdemes „nyerő–nyerő” kimenetelre törekedni. (Ezzel kötetünk egy másik tanulmánya részletesen foglalkozik.) Vagyis elfogadni, hogy a másik fél is érdekelt a probléma megoldásában. Ez óriási lépés előre akkor is, ha még tovább kell dolgozniuk a konkrét probléma megoldásán.
4. A konfliktusok kezelésének és optimális esetben megoldásának képessége és lehetősége nem valamilyen transzcendentális vagy akár genetikailag meghatározott tulajdonság. Azok az ismeretek és gyakorlati készségek, amelyek eredményessé és hatékonyá teszik a konfliktusok megoldását, *elsajátíthatók és megtanulhatók*.

## II.4. Tárgyalásos módszerek

A konfliktuskezelés erőszakmentes módszerei lényegében a felek (személyek, csoportok, szervezetek) közötti tárgyalásokra, kommunikációra épülnek. Négy ilyen alaplómódszert ismerünk:

1. *Tárgyalás*. A szűkebb értelemben vett tárgyalás egyértelműen a felek önkéntességére épül. Harmadik fél bevonása lehetséges, de nem elengedhetetlen feltétel. A teljes tárgyalási folyamat során összegyűjtik a konfliktushoz tartozó témákat, ügyeket, majd megbeszéléses úton eljutnak a felek által elfogadható megoldáshoz, vagy megoldás híján a status quo rögzítéséhez. A felek szabályozzák a tárgyalási folyamatot, ideértve a végeredmény létrejöttét. Ők határozzák meg a tárgyalás kereteit és szabályait is. (Ezek a konfliktus szintjétől és szereplőitől függően lehetnek szóbeliek és írásbeliek, kimondottak és kimondatlanok.) Úgy is fogalmazhatunk, hogy a szoros értelemben vett tárgyalás *jogilag nem szabályozott magánjellelű módszer* a konfliktusok viszonylag egyszerű kezelésére. Bizonyos esetekben – a felek és a probléma jellegétől függően – a tárgyalást joghatályos szerződés is lezárhatja.
2. *Arbitráció*. A tárgyalás egyik intézményesült formája. A felek mindenképpen külső személyre vagy szervezetre (arbitrátor, döntőbizottság, választott bíróság, békebíró stb.) bizzák a döntést. E módszer alkalmazását álta-

lában írott vagy íratlan szabályok, esetleg polgári jogi szerződések írják elő, de a felek saját elhatározásukból is választhatják. A konfliktus e keretek közötti kezelésének folyamatát és a kimenetet is az eljáró személy vagy szervezet (például egy köztestület, kamara) szabályozza. A döntésnek a felek eleve alávetik magukat, és annak tartalmát elfogadják; ezért a további jogorvoslat is kizárt. A választható arbitrátor vagy döntőbíró az adott ügyben semleges kell legyen. Ez is *magánjellegű módszer*, amelynek csupán a *kereteit* határozza meg jogszabály.

3. *Polgári peres eljárás*. Ha valaki vagy valamely szervezet egy másik féllel kialakult konfliktusa megoldását bíróságra kívánja bízni, akkor keresettel kérheti polgári per lefolytatását a polgári perrendtartásban meghatározott módon. A kereset benyújtóját hívják felperesnek – ő szabadon dönthet a per kezdeményezéséről vagy megszakításáról, a kereset visszavonásáról. A perbe hívott másik félnek: az alperesnek viszont már nincs választása. A bíróság döntése formailag meghatározott, hivatalos és a felekre kötelező. A döntés a bíróság ítéletében vagy végzésében tárgyasul. A felek további viselkedésüket kötelesek ehhez igazítani. Ebben az erősen formalizált eljárásban a bíróság az állam (kivételes esetekben az Európai Unió) képviselőjében jelenik meg, és ő tekintendő harmadik félnek. A tárgyalásos technikák között ez az egyetlen államilag *előírt*, törvényileg részleteiben is *szabályozott*, *nem magánjellegű* eljárás mód. Jogorvoslatra van lehetőség, de szintén törvényileg meghatározott keretek között.
4. *Mediáció*. Ez a tárgyalásos technika teljesen önkéntes alapokra épül. Bizonyos esetekben (például egyes peres eljárások meghatározott szakaszában) jogszabály írhatja elő igénybevetését, de ekkor is szükséges hozzá a konfliktusban álló felek beleegyezése. A mediációban (közvetítésben) a harmadik fél a mediátor (közvetítő), akit a felek egybehangzóan választanak ki az erre kiképzett személyek közül. A mediáció kereteit a mediátor és a felek közösen határozzák meg, bár ebben létező írott és íratlan eljárás módokra támaszkodhatnak. A folyamat irányítója az ügyben semleges mediátor, de az eredmény a feleken múlik. Nincs kötelező megállapodás, de ha a feleknek sikerül akár részlegesen is közös nevezőre jutniuk, akkor ez formálisan is szerződésnek minősül, és végrehajthatóvá válik mindaddig, amíg a felek is így akarják. Ez a konfliktuskezelési technika is *magánjellegű*, bár bizonyos szabályai törvényi úton is lefektethetők.

### III. A KÖZVETÍTÉS (MEDIÁCIÓ)

#### III.1. A mediáció irányzatai

A következő négy, a nemzetközi irodalomban azonosítható mediációs *irányzatot* ismerhetjük föl az elmúlt évtizedek tapasztalatai alapján:

1. Az elsőnek említhető irányzat fő kategóriája a *szükségletkielégítésre épülő elégedettség*. Ez az irányzat a mediáció tényleges gyakorlatából nőtt ki, ennek tapasztalatait általánosította. Célja és egyúttal várható eredménye is az, hogy a vitás helyzetekben optimális megoldást teremtsen a felek saját maguk által deklarált szükségleteik szempontjából, méghozzá minden oldal részére optimális megoldást. Ez a felek együttműködését feltételezi és eredményezi, vagyis végső kimenetében „nyerő–nyerő” helyzethez vezet.

Az ilyen mediáció hozadékához tartozik a pénzügyi és lelki értelemben vett *egyéni* megtakarítás, valamint a bíróságok tehermentesítése következtében tapasztalható nagymértékű *közösségi* megtakarítás. Akár külföldi, akár hazai példákat nézünk, az élet bármely területén ilyen haszonnal és többoldalú meglegedettséggel találkozhatunk. Ez az irányzat az utóbbit hangsúlyozza és tekinti a mediáció céljának és lényegének.

2. A másodikként említhető irányzat középpontjában az *érdekérvényesítés és az igazságosság* kategóriája áll, méghozzá a különféle szintű közösségeké. Eszerint a közösségek a mediáció segítségével önállóbbakká, az állami és egyéb hatalmaktól függetlenebbekké válnak. Lehetővé válik számukra, hogy felismerjék közös érdekeiket, azokat érvényesítsék, nemegyszer külső erőkkel szemben. A mediáció mind az egyének, mind a közösségek érdekeinek artikulációjához, majd önszerveződéséhez, ezen keresztül ön-bizalmuk növeléséhez vezet.
3. A harmadik irányzat a hangsúlyt a társadalom és ez egyes társadalmi csoportok *megerősödésére* (empowerment) teszi. Azt húzza alá, hogy a mediáció hozzájárul a felek saját erőforrásainak fölismeréséhez és jobb fölhasználásához, majd e megerősödés átviteléhez más hasonló helyzetek kezelésére. Ez az irányzat arra is rámutat, hogy a mediáció javítja a személyközi és csoportközi kapcsolatokat is. A személyek és csoportok fejlődése eszerint az empátia, a decentralálás, az énerősítés és a kölcsönös megbecsülés fejlesztésében nyilvánul meg. Vagyis a mediáció legfőbb eredménye a társadalom *megváltoztatása*.



4. A negyedik irányzat a legideologikusabb, még hozzá valamiféle ellenkulturális (egy időben talán azt mondtuk volna, hogy vulgármarxista) nézetegyüttes, amely lényegében élesen szemben áll a mediációval mint módszerrel és mozgalommal. Eszerint a mediáció az uralkodó osztályok, a hatalmat birtokoló társadalmi csoportok eszköze hatalmuk fenntartására és az alávetettek, a gyengébbek manipulálására. E szándék megvalósítója a mediátor, aki a semlegesség álarcában részrehajló módon a hatalommal rendelkezőknek kedvez. Összességében az *elnyomás eszköze* a mediáció – ezen irányzat képviselői szerint.

Amint sok más esetben, a mediáció is *mozgalomként* indult, még hozzá a 20. század 70-es, 80-as éveiben. Attól függően, hogy e mozgalom különféle irányjai, csoportjai milyen *célok*at tűztek ki, és milyen *következményeket* hangsúlyoztak, beszélhetünk különféle irányzatokról. Ezekkel érdemes tisztában lennünk, hogy saját munkánkat, illetve a konfliktuskezelést el tudjuk helyezni a tágabb szakmai és társadalmi környezetben. Ma még nem tudhatjuk, hogy mi lesz ezeknek az irányzatoknak a sorsa néhány évtized múlva. Analógiás következtetést használva azonban valószínűsíthetjük, hogy a fenti négy irányzatra tagolható mediáció is haladni fog a mozgalmi jellegtől a *szociotechnikai* jelleg felé, az ideológiai megfontolásoktól a *pragmatikusabb* megoldásokig stb. (vagy nem).

Mindehhez azért még *két megjegyzést* fűzhetünk. Az egyik az, hogy a mediációról gondolkodó és azt művelő szakemberek *sokféle oldalról*, sokféle attitűddel közelítenek a témához. Ez jó dolog, és arra int, hogy próbáljuk meg elfogulatlanul végiggondolni mind a dicsőítő, mind a kritikai észrevételeket. Majd – és ez a másik megjegyzés – próbáljuk meg *beépíteni* saját nézeteinkbe és gyakorlatainkba mindazt, amit elfogadhatónak tartunk belőlük. Ha mediátori tevékenységre adjuk a fejünket – persze alapos képzés után –, akkor közelítsük e témákat integráns, egyúttal gyakorlati módon.

### III.2. A mediáció működése, előnyei és korlátai

A mediációs folyamatot, működését a következő főbb tendenciák jellemzik:

1. A mediációs folyamat alkalmazóinak az a fő törekvése, hogy változtassa meg a konfliktus és az adott vita jellegét, járuljon hozzá a valóságosan is működő *megegyezések* kialakításához. A mediáció akkor működik funkcionálisan, ha fenntartja a felek közötti jogegyenlőséget és hatalmi egyensúlyt, s mindezt korrekt és tisztességes eljárással valósítja meg.

2. A folyamat során kialakított lehetőségek alkalmat adnak a feleknek arra, hogy kommunikáljanak egymással, hogy kölcsönösen megismerjék egymás érzéseit, gondolatait, véleményét és a témára vonatkozó ötleteit, javaslatait. A lehetőségek közé tartozik a megfelelő tárgyalási légkör, valamint annak kilátása, hogy a mediáció résztvevői *együttesen dönthessenek* saját életükről, helyzetükről.
3. A megfelelő mediációs folyamat konstruktív és hasznos, mert kimenetele a felek közös megállapodása. Fokozatos, mert lépésről lépésre közelít a végeredményhez. A megegyezést facilitáló személy: a mediátor külső, pártatlan, harmadik fél. A mediációban érvényesül a szakmai titoktartás elve: mind a tárgy, mind a történések, mind a részt vevő személyek bizalmas kezelése. A mediáció olyan önként vállalt folyamat, amelynek célja az adott probléma megoldása, ezért középpontjában a *jövő* (nem pedig a múlt) áll.

*A mediáció főbb előnyeit (a felek szempontjából) a következőkben sorolhatjuk föl:*

- Konkrét egyezséget hozhat létre a felek között.
- Ennek folyamánként hosszú távú megoldáshoz vezethet az adott ügyben.
- Megváltoztathatja a felek szemléletét a konfliktusokkal kapcsolatban.
- Eredményesebbé teheti a résztvevők számára a további konfliktuskezelést egyéb ügyekben.
- A mediáció során kialakult tapasztalatok és készségek beépülhetnek a résztvevők viselkedésmódjaiba; így ezek egyéb helyzetekben is alkalmazhatók lesznek.

*A mediáció korlátaiként (nem feltétlenül negatívumaiként) említhetjük a következőket:*

- Nem általános gyógymód, amely minden lehetséges probléma és konfliktus megoldására alkalmas lenne.
- Nyílt agresszió, erőszakos megoldásra törekvés esetén általában nem használható a mediáció mint békés közvetítési módszer.
- Nem lehetséges mediációt indítani, ha ezt csak az egyik fél akarja; ha a másik (többi) fél nem akar vagy nem tud részt venni a folyamatban.
- Bizonyos konfliktusok esetén a jogszabályok igazságszolgáltatási folyamatot írnak elő, és kizárják (kimondottan vagy hallgatólagosan) a mediáció lehetőségét.

- Megtörténhet, hogy a felek az adott konkrét esetben valamelyik másik konfliktusmegoldási lehetőséget (például az arbitrációt, a pereskedést stb.) tartják célravezetőnek a mediáció helyett.

### III.3. Kedvező és kedvezőtlen körülmények a mediáció számára

Vannak olyan körülmények és feltételek, amelyek javítják, és olyanok is, amelyek rontják a sikeres, eredményes mediáció esélyeit.

*Az esélyeket javító körülmények:*

- fontos a felek számára a közöttük fennálló személyes vagy szervezeti kapcsolat;
- fontos a felek számára a kölcsönös bizalom megteremtése vagy fenntartása;
- láthatóan törekednek arra, hogy minél előbb megegyezést érjenek el;
- hatalmi szempontból egyensúly van a felek között;
- bedugultak a kommunikációs csatornák, vagy eleve nem is jöttek létre;
- nem volt semmiféle kínálat, eshetőség a tárgyalásra, a konfliktusok megbeszélésére;
- olyan indulatok halmozódtak föl a felek között, amelyek „kiszzelepelésre” várnak;
- mindkét félnél felismerhető az igény a vitára, a probléma eredményes megoldására;
- az adott konfliktus megoldatlansága mindkét (minden) fél helyzetét nehezíti;
- amennyiben a felek megegyeznek, úgy képesek is az adott problémák megoldására;
- egyik fél biztonságát sem teszi kockára a mediáció kimenetele;
- az érintettek önként vesznek részt a mediációs folyamatban;
- a felek korábban mérlegelték az egyéb lehetőségeket, aminek alapján végül a mediációt tartják a legcélravezetőbbnek;
- a mediátort elfogadják és elfogulatlannak tartják az összes felek.

Természetesen a „kedvező körülmények” címszó alatt felsoroltak egy része kellemetlenségre utal, negatívumot jelent. Azonban éppen emiatt válnak kedvező körülménnyé a mediáció szempontjából.

*Hátrányos körülmények, ellenjavallatok a mediáció szemszögéből:*

- a felek között erős hatalmi egyensúlyhiány áll fenn;

- jogszabály, egyéb szabály vagy megállapodás felsőbb szint vagy hatóság hatáskörét írja elő az adott kérdésben;
- polgári vagy egyéb jogi eljárás folyik, és az nem írja elő, vagy nem teszi lehetővé mediációs szakasz közbejöttét;
- a mediáció lefolytatása esetén valamelyik fél személyes jogbiztonsága vagy üzleti biztonsága forog kockán;
- egymástól nagyon távol van, szélsőséges és merev a felek álláspontja;
- valamelyik félnek egyáltalán nem érdeke a megegyezés, vagy csak hosszabb távon érdeke;
- a felek nem akarnak vagy nem tudnak részt venni a mediációs folyamatban.

*A mediáció néhány elvi alaptételét is megfogalmazhatjuk – túl az eddig mondottakon. Éspedig:*

- a mediáció mint konfliktuskezelési módszer a felek összeültetésével mintegy „betemeti a lövészárkokat”, oldja a merev elkülönülést és szembenállást;
- nem a múltbeli eseményekkel, a konfliktus történetével foglalkozik, hanem a jövőre összpontosít;
- a tennivalókat, az eredményhez vezető viselkedést meglehetősen részletesen szabályozza; ezáltal fokozatosan építi a felek közötti elengedhetetlen bizalmi légkört;
- a felek kölcsönös vádjait, panaszait állításokká, szükségletké, érdekeké fogalmazza át; ezzel indulattalanítja a konfliktust;
- az eltérő pozíciókra épülő tárgyalást érdek alapú egyeztetéssé alakítja;
- erősíti a felmutatható és megragadható pozitívumokat;
- a tárgyalási folyamat megfelelő kezelésével konstruktív kommunikációs módot alakít ki a destruktív helyett.

A mediációnak bizonyos etikai alapelveket is be kell tartania. Ezek egyik legfontosabbja a mediátor *kiválasztásának* elve. Csak olyan személy jelölhető erre a feladatra, aki minden fél számára elfogadható, és akit mindenki semlegesnek tart. Olyan személy, akire a felek úgy tekintenek, mint aki kompetens a problémák megértésében, valamint a mediációs folyamat irányításában, facilitálásában.

Egy másik fontos etikai szempont a *titoktartás*, a mediációs folyamat bizalmas kezelése. A tárgyalásokon csak a felek és meghatalmazottjaik vehetnek részt. Vállalniuk kell, hogy az ott elhangzottakat bizalmasan kezelik. (Ha később – bizonyos, általában törvény által megszabott esetekben – a konfliktus bíróság elé, peres útra kerül, akkor a mediátor nem kötelezhető tanúskodásra. A mediációs tárgyaláson jogi képviselők is jelen lehetnek, de a peres eljárásokkal ellentét-

ben ők nem helyettesíthetik az érdekelt feleket, akiknek jelenléte feltétlenül szükséges.)

### III.4. A mediációs folyamat szerkezete

A teljes mediációs folyamat időben és tematikában egymástól viszonylag jól elkülönülő fázisokra, állomásokra, szakaszokra tagolódik. Ezek alkotják a mediáció szerkezetét. Nevezetesen:

#### 1. Előzmények, előkészítés

*Tájékozódás és megbízás.* Ebben a szakaszban dől el, hogy lesz-e egyáltalán mediáció az adott konfliktus kezelésére. Mivel az önkéntesség elengedhetetlen feltétel, most kell a vitatkozó, szemben álló feleknek nyilatkozniuk arról, hogy akarják-e harmadik fél bevonását mediátorként. Nem árt, ha ezt a nyilatkozatot formálisan is megteszik. A beleegyezést követi a semleges és megfelelőnek tartott mediátor kiválasztása, akiben mindkét fél megbízik. A mediációval hivatásszerűen foglalkozó szervezet rendszerint a felek rendelkezésére bocsátja az erre felkészült és vállalkozó mediátorainak listáját, hogy választhassanak közülük. Akár korábban, akár a kiválasztással párhuzamosan a mediációt menedzselő szervezet tájékozódik a konfliktus mibenlétéről, természetéről, a felek helyzetéről. Egyúttal a felek is tájékozódnak a mediáció anyagi, tárgyi, időbeli stb. feltételeiről.

*Kapcsolatfelvétel a felekkel.* Itt már maga a mediátor veszi föl a kapcsolatot, egyelőre külön-külön a két (vagy több) féllel. A mediátor bemutatkozik, föltérképezi a helyzetet, hogy egyáltalán mi a konfliktus tárgya. Majd megkísérli tisztázni, hogy milyen érzelmi háttérrel kell számolni. Ezután tájékoztatja az adott fél képviselőit magáról a mediációról, jellegéről, módszeréről, várható eredményéről és a mediátor szerepéről. Mindezekre különösen ott van szükség, ahol még nem eléggé elterjedt a közvetítéses konfliktusmegoldás, így a mediátoroknak ebben a fázisban bizonyos ismeretterjesztő szerepe is van. Ebben a fázisban van szükség arra is, hogy a mediátor és a felek első benyomásaik eredményeképpen megismerjék egymás szándékait, és megteremtsék a kiinduló bizalmi légkört.

*Felkészülés a tárgyalásra.* Ennek során a mediátor végiggondolja feladatát, kiválasztja a tárgyalás legalkalmasabbnak látszó módszerét és technikáit. Elvégezi vagy elvégezteti a szükséges szervezési és logisztikai munkákat. Majd a rendelkezésére álló adatok és információ áttekintésével fölkészül a tárgyalásra.

## 2. Tárgyalás

*A tárgyalás megnyitása.* Ennek a szakasznak formális része a felek üdvözlése, elhelyezése, a résztvevők megnevezése és a kölcsönös bemutatkozás. Ide tartozik még, hogy a mediátor nyilvánosan is megfogalmazza a tárgyalás során érvényes alapvető szabályokat és eljárás módokat. (Természetesen ezek csak akkor lépnek érvénybe, ha a felek is elfogadják őket.) Ezután a mediátor minden félnek eleget kell tennie, de egyenlő időt biztosít álláspontjának kifejtésére. Ez az idő megszakítatlan, tehát sem a mediátor, sem a másik fél nem zavarhatja meg a beszélőt vagy beszélőket. Miután mindenki ismertette álláspontját, a mediátor összefoglalja, amit hallott.

*A probléma feltárása.* A mediátor kiválasztja – a felekkel együtt – a megoldandó problémát vagy problémákat a konfliktus anyagából. Kommunikációra bátorítja a feleket. Tisztázza, hogy ki mit gondol és feltételez, mitől tart. Ez nagyon fontos fázisa a mediációnak, mert ennek során kell világossá tenni a konfliktus hátterében meghúzódó érzelmeket. Ennek során kell átfordítani a kölcsönös panaszokat és vádakát tárgyyszerű megállapításokba és az érdekek nyílt megfogalmazásába. Sem itt, sem később nem az a mediátor feladata, hogy bármelyik felet meggyőzze álláspontja megváltoztatásának szükségességéről. Hanem az, hogy számukra világosan tisztázza a köztük levő különbségeket és érdekellentéteket, összefoglalja, hogy miben értenek egyet és melyek a nézeteltérések közöttük – majd mindegyikre építve segítsen nekik nézőpontot váltani. A nézőpontváltás lényegében arról szól, hogy a múltból a jövőre váltsanak.

*A megállapodás kidolgozása.* Első lépésként szóban és fokozatosan kell kidolgozni azokat a konkrét pontokat, amelyekben mindkét (minden) fél egyet tud érteni. Ennek során javaslatokat kérünk a felektől, bátorítjuk a problémamegoldási utakat, felmérjük a további lehetőségeket. Valószínűleg nem minden problémát tudunk megoldani, és az sem biztos, hogy minden témában megegyezés jön létre, különösen ha bonyolult kérdésekről van szó. Ennek ellenére minden témát végig kell tárgyalni. A megállapodás csak azokra a pontokra vonatkozhat, amelyekben egyetértés alakul ki. Hiába vannak egyébként ésszerű javaslatok, ha nincs egyetértés, akkor fájó szívvel, de le kell mondanunk róluk. A megállapodás egyébként a „mit tegyünk” kérdésre adhat csak választ. Nem vonatkozhat a felek érzelmeire, értékeire; ezek megváltoztatása nem is tűzhető ki célként.

*A megállapodás írásba foglalása.* Az írásos megállapodást még a tárgyalás lezárása előtt létre kell hozni. Ennek figyelembe kell vennie mindkét (minden) fél érdekeit, világosnak és érthetőnek kell lennie, a valóságos megegyezéselemeket rögzítenie kell. Minden, a felek által szükségesnek tartott témát szerepeltetni kell benne. Hangvétele semleges és kiegyensúlyozott legyen. Végül a megállapodást a felek aláírják.

### 3. Utókövetés

A mediátorok rendszerint már a tárgyalás utolsó szakaszában gondoskodnak arról, hogy a felek segítséget kapjanak a megegyezés átültetéséhez a gyakorlatba. Az utókövetésnek különféle formái lehetnek, amiket nem árt még a tárgyalás során (akár az írásos megállapodásban) rögzíteni. Mód nyílhat a megállapodásban foglaltak végrehajtásának ellenőrzésére, ha ez a felek szándéka. Az is megtörténhet, hogy a felek vagy egyikük nem tartják be, megszegik az aláírt megállapodást. Erre az esetre vonatkozó jogszabály híján magának az írásos megállapodásnak kell rendelkeznie a további teendőkről (például arról, hogy a felek közötti vita polgári perben folytatódjon).

## III.5. A kortárs mediáció

A kortárs (peer) mediáció mindazokban az országokban elterjedt, ahol a közvetítés mint alternatív konfliktuskezelési módszer korábban meghonosult. Évek óta már Magyarországon is vannak ilyen kezdeményezések, és kortársmediátor-képzések.

A kortárs mediáció alapfilozófiája abban foglalható össze, hogy (a) az oktatási intézményekben tanuló vagy akár tehetségfejlesztési programokban részt vevő diákok, hallgatók hamarabb észreveszik saját konfliktusait, érzékenyebbek rájuk, mint hivatalos vezetőik, ideértve nevelőiket is; (b) a két vagy több fél közötti konfliktus közvetítő megoldásához inkább fogadják el saját kortársait, mint az idősebb szakembereket.

A kortárs mediátorok nemcsak a már manifeszt konfliktusok kezelésében, hanem a még *lappangó* problémák kezelésében is többet tudnak tenni, mint bármely kívülálló.

A kortárs mediációnak két alapfeltétele van: (a) az adott szervezet (iskola, kollégium stb.) támogatólag fogadja be ezt a módszert és képviselőit, valamint segítse a háttérből tevékenységüket; (b) a kortárs mediátorok előzetesen szakszerű képzésen esznek át, amely valódi kompetenciájukat megalapozza.

A kortárs mediációnak van egy fontos járulékos haszna is. Amennyiben a mediációs folyamat a többi tanuló, hallgató szeme előtt zajlik (márpedig ez kívánatos), akkor fejleszti a szervezet tagjainak *konfliktuskezelési kultúráját* is. Abban az értelemben, hogy megtapasztalják saját konfliktusaik belső és hatékony megoldását; jelentős lépést tesznek előre felnőtté válásuk folyamatában, önálló és felelős cselekvési készségeik kialakulásában; megélik az autonóm, nem pedig a feljebbvalóktól előírt cselekvés előnyeit, buktatóit és eredményeit.

A kortárs mediáció értelemszerűen – megfelelő feltételek létrehozása esetén – a tehetségsegítés különféle területein és szervezeteiben is alkalmazható.

## IV. KONFLIKTUSKEZELÉSI MODELLEK

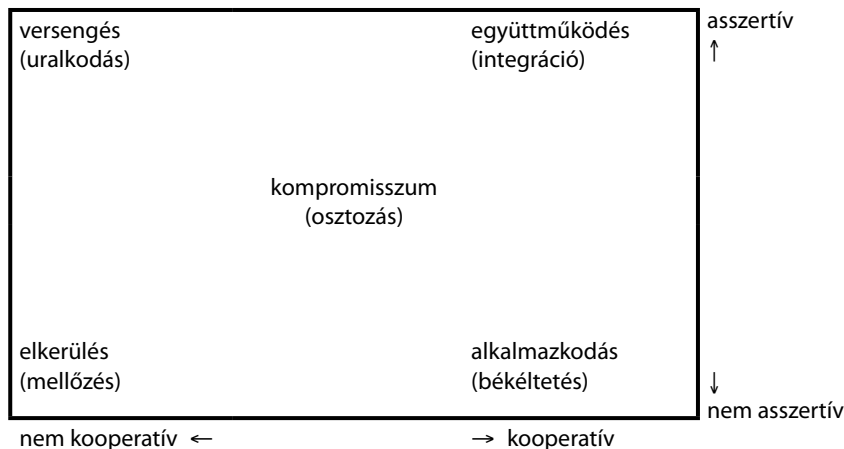
Aki már találkozott munkája, szakmai képzése során elméleti modellekkel, az tudja, hogy ezek, legalábbis jelentős részük, nem steril absztrakciók kivonata, hanem alapos kutatások és kreatív gondolkodás eredményei. Ezek nagyon is hasznos eszközök lehetnek a sokszor nehezen áttekinthető összefüggések megértéséhez. Így van ez a konfliktuskezelésnél is.

Néhány ismert és megítélésünk szerint használható modellt mutatunk be a következőkben. Azért csoportosítottuk ezeket külön fejezetben, mert így jobban áttekinthetők, valamint több tárgyalt témánál történő eligazodásban segíthetnek az olvasónak.

### IV.1. Thomas és Kilmann modellje

K. W. Thomas és R. H. Kilmann (1974) által leírt, de napjainkban is világszerte használt modelljükben azt az elképzelésüket fejtették ki, hogy az *interperszonális konfliktusokra* az emberek *ötféle módon* szoktak reagálni. Modelljüket két dimenzióba helyezték el: az *asszertivitás* és a *kooperativitás* dimenziójába.

Az 1. ábra kétdimenziós modellje mutatja be az ötféle konfliktuskezelési módozat elhelyezkedését.



1. ábra. Thomas és Kilmann modellje

A *versengést* (rivalizálást, dominanciaigényt) az a kívánság jellemzi, hogy a saját érdekünket mások rovására, számlájára érvényesítsük. A versengő emberek



gyakran cselekszenek agresszív és nem kooperatív módon. Általánosak körükben a nyerő–vesztő hatalmi harcok és az uralkodási kísérletek, a dominanciára törekvés. A versengő stílus ellentéte az alkalmazkodó.

Az *együtműködést* az a kívánság jellemzi, hogy mindkét fél érdekeit érvényesítsük a viszályban, vitában. Az együtműködni kész emberek rendszerint erősen asszertív és erősen kooperatív magatartást tanúsítanak. Az együtműködő, kollaboratív emberek magasra értékelik a kölcsönös előnyöket, az integrációt és a nyerő–nyerő helyzeteket. Az együtműködés ellenpólusa az elkerülés.

A *kompromisszumra* törekvő stílus a konfliktusnak középutas, közbülső, mondhatni közvetítéses megközelítése. Az ilyen emberek akkor elégedettek, ha egy viszályban mindkét partner mérsékelt – még ha nem is teljes körű, tökéletes – eredményt ér el. Mindkét oldal föl ad valamit saját törekvéseiből azért, hogy cserébe nyerjen valamit. Aki ezt a módozatot gyakorolja, az se nem kerül el teljesen a problémát, se nem működik együtt teljesen a másik féllel. Ez a típus éppen középen helyezkedik el mind a kooperativitási, mind az asszertivitási skálán.

Az *elkerülést* alkalmazó személyek rendszerint úgy viselkednek, mintha közböbsek lennének mind a saját érdekeikkel, mind mások érdekeivel szemben. Az elkerülő tendencia gyakran nyilvánul meg nem asszertív és nem kooperatív viselkedésben. A konfliktuskerülőkre jellemző lehet az apátia, az elszigeteltség és a visszahúzóds a konfliktusokkal való szembenézés elől. Hajlamosak a sorsra bízni a problémák megoldását ahelyett, hogy megpróbálnák befolyásolni a történéseket. Amikor tényleges konfliktussal kerülnek szembe, az elkerülők vagy elterelik a figyelmet a témáról, vagy megkísérlik teljes egészében figyelmen kívül hagyni azt. A körülményektől függően a környezet ezt a magatartást vagy mint kitérő, vagy mint hatékony diplomáciai manőverezést foghatja föl.

Az *alkalmazkodást* favorizáló emberek inkább érdekelték mások elégedettségében, mint saját szükségleteik kielégítésében. Rendszerint nem asszertívák és kooperatívák. Az ilyen konfliktuskezelési módot alkalmazó személyek szükségleteiket és vágyaikat feláldozzák a békesség érdekében, és azért, hogy másoknak örömet okozzanak.

Az emberek nem skatulyázhatóak be egyetlen konfliktuskezelési stílusba, hiszen elvileg valamennyit képesek használni. Mégis, az egyéni tulajdonságok és tapasztalatok miatt minden ember egy vagy két módozatban érzi magát jól. Így ezek azok, amelyeket gyakorlatilag legvalószínűbben alkalmazni fog.

Önmagában egyik módozat vagy stílus sem értékesebb vagy értéktelenebb, mint a másik. A konfliktusra adott megfelelő reakció erősen függ a körülményektől. Az 1. táblázat éppen azzal foglalkozik, hogy milyen helyzetben melyiket érdemes inkább alkalmazni.

1. táblázat. A konfliktuskezelési módozatok tulajdonságai és alkalmazhatósága

Módozat	Az alkalmazó tulajdonságai	Mikor alkalmazható?
Versengés	Szilárd álláspontot foglal el. Megfélemlítheti munkatársait, akik óvakodhatnak attól, hogy eltérő véleményük legyen.	Vészhelyzet vagy válság esetén. Amikor a döntés népszerűtlen. Amikor valaki bizonyos abban, hogy egy döntő kérdésben helyes álláspontot képvisel. Amikor valaki opportunisták ellen védekezik, akik kihasználnának egy kevésbé harcos stílust.
Együttműködés	A nézeteltéréseket úgy tekinti mint alkalmat a dolgok jobbá tételére. Időnként túl erélyesen próbál meg konszenzust elérni lényegtelen problémák esetén.	Ha mindkét oldal kívánságai túl fontosak egy szimpla kompromisszumhoz. Ha meg akarjuk érteni valaki másnak az ötleteit vagy a véleményét. Ha változatos álláspontok fedezhetők föl egy témával kapcsolatban. Konszenzuseresés esetén a közös cselekvés megvalósítása érdekében. Amikor túl akarunk lépni a korábbi ellenségeskedésen kapcsolatainkban.
Kompromisszum	Esetleg cinikusan szemléli a kompromisszum mechanizmusát, amelyet fontosabbnak tart, mint a vita valóságos vonatkozásait. Képes adni és elvenni. Nem fél egy alkuhelyzet stresszteli környezetétől.	Ha a célok lényegesek, de a konfliktus megfizethetetlenül drága lenne. Amikor a szemben álló felek egyformán erősek, és nem tudnak kitörni a nulla összegű alkudozásból. Ha egy bonyolult kérdés gyors, átmeneti elintézésére törekszünk. Amikor a határidő szorít. Az együttműködés vagy a versengés már kudarcot vallott.
Elkerülés	Elfogadja az egyoldalú döntéseket. Nem vesz részt a döntéshozatalban. Óvatosan kitér a konfliktus elől. Nem akarja megsérteni mások érzéseit. Másokra hagyja vagy bízza a vitát.	Amikor a vita jelentéktelen. Ha a győzelem nem lehetséges. Ha a probléma megoldásának haszna kisebb, mint a vita lehetséges kára. Amikor előnyös a düh és a szenvedély lecsillapodása még a téma megvitatása előtt. Amikor a további keresés hasznosabb, mint egy gyors döntés. Ha másvalaki jobban meg tudja oldani a problémát. Ha az érdekek távol esnek az ügy középpontjától.

Módozat	Az alkalmazó tulajdonságai	Mikor alkalmazható?
Alkalmazkodás	Megadja magát másoknak, ha garanciát kap, vagy esetleg ha nem kap. Méltányos. El akarja fogadni a tévedéseket. Elég bölcs ahhoz, hogy lemondjon valamiről, ha kell. Ismeri a megfelelő kivételeket az elvek alól.	Amikor tudatában vagyunk annak, hogy a másik oldal nagyobb érdemekkel vagy igazsággal rendelkezik, mint mi magunk. Ha javításokat vagy kiigazításokat akarunk csinálni. Ha a vita a másik félnek fontosabb, mint nekünk. Ha olyan „adósságot” akarunk csinálni, amit később hajtunk be. Amikor az összes adu a másik oldal kezében van. Ha többre értékeljük a békességet, mint a lehetséges győzelmet a vitában.

## IV.2. Pareek konfliktusforrás-modellje

Az indiai Udai Pareek (1983) szerint sem önmagában rossz vagy jó a konfliktus. Akkor tartja *funkcionálisnak*, amikor – akár csoporton belül, akár csoportok között – az egészséges önazonossághoz, az egyéni kreativitáshoz és autonómiához kötődik. És akkor tartja *diszfunkcionálisnak*, amikor elszívja a csoportok energiáit és csökkenti a hatékonyságot. Épp ezért a hangsúlyt a konfliktusok megelőzésére, illetve kibontakozásuk után megoldásukra helyezi.

A 2. táblázat modelljében a lehetséges konfliktus hét *forrásához* (a oszlop) kétféle kimenetet tételez: az egyik az *eszkálációhoz* (b és c oszlop), a másik a *megelőzéshez-megoldáshoz* (d és e oszlop) kapcsolódik.

2. táblázat. Pareek konfliktusforrás-modellje

A lehetséges konfliktus forrásai	Észlelés konfliktus-fokozás esetén	Az eredmény iránya	Észlelés konfliktusmegelőzés és -megoldás esetén	Az eredmény iránya
(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
önmagára irányultság	szűk (önmaga)	rövid távú perspektíva	szélesebb	hosszú távú perspektíva
különböző célok	konfliktusos	egyéni	kiegészítő	főlérendelés

A lehetséges konfliktus forrásai	Észlelés konfliktus-fokozás esetén	Az eredmény iránya	Észlelés konfliktusmegelőzés és -megoldás esetén	Az eredmény iránya
(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
forrástémák	korlátozott	harc	kiterjesztő	megosztás
hatalmi témák	korlátozott	bizalomhiány	megosztható	bizalom
különbéle ideológiák	konfliktusos	sztereotípiák	variált	megértés
variált normák	uniformizáltság kell	intolerancia	különböző és kifejtett	tolerancia
kapcsolat	függő	dominancia/ alárendelődés	kölcsönösen függő	empátia és kooperáció

A táblázat első és második sora arra mutat, hogy valószínű a konfliktus fennmaradása, ha a csoporttagok főképpen önmagukkal foglalkoznak. Ez esetben szűk távlatok és rövid táv jellemző rájuk. Nem tudnak kilábalni, ha nem szélesítik látókörüket, és nem rendelik magukat magasabb, vagyis csak közösen elérhető célok alá. Például ha az egyik csoporttag tanulni szeretne valamit, amíg a másik szeretné megosztani tudását, akkor e célok kiegészítik egymást, és előreviszik a csoportmunkát.

A harmadik sor arról szól, hogy a források korlátozott felfogása egymás közötti harchoz vezet, míg ha bővíthetőnek, de legalább megoszthatóknak észleljük őket, akkor jó irányba megy a tagok energiája.

A hatalmat sokszor szintén korlátozottként észlelik, aminek következménye a bizalomhiány. Például ha a csoport élén álló személy nagy fontosságot nyer, és a hatalom túlnyomó részét gyakorolja. Viszont ha pozíciójának elemei megoszthatók, akkor növekszik a bizalom és az egyes csoporttagoknak jutó hatalom is.

Amennyiben a csoporton belüli ideológiák szembekerülnek egymással, akkor az eredmény sztereotípiák kialakulása, a saját alcsoportjuk védelme. Viszont ha képesek megérteni, hogy az ideológiák különfélék lehetnek, és a csoport munkájában variálhatók, akkor ez kölcsönös megértéshez vezethet.

Ha egy csoport normáiban és sztenderdjeiben uniformizálásra törekszik, akkor ez az eltérésekkel szembeni intoleranciához vezet. Ha viszont fölismerik, hogy a különböző normák már a csoport korai életében megjelennek, és hogy közösen elfogadott normák fejlődést jelentenek, akkor a tolerancia segítségével közelebb jutnak a csoportcélok eléréséhez.

A táblázat utolsó sora arra utal, hogy a tagok közötti kapcsolat gyakran hierarchikus szerkezetet követ. (Ez különösen eltérő kulturális vagy társadalmi háttérrel rendelkezőknél jelenik meg.) Vannak, akik függő helyzetben érzik jól

magukat, mások pedig hatalmi pozícióra törekednek szinte még a munka kezdete előtt. Ha viszont sikerül kölcsönös függőséget kialakítani (pl. ha valamiben A függ B-től, másban pedig B függ A-tól), akkor valószínű lesz az empátia kifejlődése, és ennek során együttműködés az adott feladat végrehajtásában.

Bármennyire is elvontnak tűnnek e modell tételei, alkalmazásuk és átgondolásuk hasznos lehet a tehetségsegítőknél is. A modell tényleges tapasztalatokon alapul, és akkor eredményes, ha a konkrét helyzet végiggondolásával keretet tudunk adni beavatkozásainknak, a munkavégzés irányításának.

### IV.3. Blake, Shepard és Mouton modellje

R. R. Blake, H. A. Shepard és J. S. Mouton (1964) modelljükben a csoportközi konfliktusok lehetséges megoldásmódjait foglalták össze (3. táblázat).

3. táblázat. Blake, Shepard és Mouton modellje

	Magas nyereség	Mérsékelt kockázat	Alacsony nyereség
A konfliktus elkerülhetetlen és a nézeteltérés biztos.	Élet-halál harc. A győztes mindent visz.	Harmadik fél részéről mediáció lehetséges.	Megegyeznek, hogy nem oldják meg a problémát; sorsára hagyják az eredményt.
A konfliktus elkerülhető, de a nézeteltérés mégis biztos.	Az egyik csoport elhagyja a harmezőt.	A felek távol tartása.	Közömbösség.
A konfliktus fennáll, de a megegyezés elérhető.	Megoldják a konfliktust.	Kompromisszum.	Elsimítják a különbséget.
	AKTÍV MEGOLDÁSOK	KÖZÉPUTAS MEGOLDÁSOK	PASSZÍV MEGOLDÁSOK

A táblázat három oszlopa három fontossági szintet jelez:

1. a magas nyereség esetén a résztvevők aktívan bevonódnak – a megoldások is aktívak;
2. a mérsékelt kockázat mérsékelt bevonódás eredménye – a megoldások középutasak;
3. az alacsony nyereség csak passzív bevonódásra utal – ezért a passzív megoldások.

A három sor a konfliktusban részt vevő csoportok orientációit mutatja, amelyek három-három különféle konfliktusmegoldáshoz vezetnek:

Amikor a konfliktus elkerülhetetlen és a nézeteltérés biztos, akkor

- az egyik fél mindenképpen veszít „a győztes mindent visz” elv érvényesülése miatt a magas nyereségű opcióban;
- harmadik fél bevonása esetén utóbbi dönt vagy az egyik, vagy a másik fél javára;
- a felek alacsony nyereségű konfliktus esetén a szerencsére is bízhatják a kimenetet.

A második orientációs típussal elkerülhető az ütközés, mert a csoportok egymástól függetlenül cselekszenek. Ebben a helyzetben a konfliktus nem manifesztálódik, de a két fél nem képes megegyezésre jutni az ügyben. Így:

- az egyik fél alkalmazkodhat a másikhoz, ha magas a nyereség, de nem a szükséges kölcsönös függés – vagyis kivonulhat a helyzetből;
- mérsékelt kockázat esetén a felek távol is maradhatnak, és egymástól függetlenül cselekedhetnek;
- ha alacsony a nyereség, a nézeteltérést a felek figyelmen kívül hagyhatják tevékenységük során.

A harmadik orientációs megközelítés a kölcsönös függőség kontextusában teszi lehetővé az összeütközés megoldását. A felek lehetségesnek tartják a megegyezést az egyértelműen létező konfliktus ügyében:

- ha a nyereség elég magas ahhoz, hogy ösztönözze a kreatív problémamegoldást, akkor lehetséges a mindkét fél számára előnyös kimenet;
- mérsékelt magas nyereség esetén „félúton találkozhatnak” a felek egy kompromisszum érdekében;
- alacsony nyereség esetén a felek elsimíthatják, elkenhetik különbségeiket a békés együttélés érdekében.

Ez a modell annyiban tér el a korábbiaktól, hogy más nézőpontból szemléli a konfliktusokat, más megközelítést tesz lehetővé az ezzel foglalkozóknak. Érdekes tapasztalatainkat, helyzetünket ennek fényében is megnézni; különösen ha szervezeten belüli, szervezeti csoportok közötti konfliktussal van dolgunk.

#### IV.4. Hanson szervezeti modellje

Végül E. M. Hanson (2003) alábbi modellje a szervezeteken belüli *konfliktus-szinteket*, majd az ezekkel összefüggő *szerep-összeütközéseket* vázolja, különös

tekintettel az oktatási szervezetekre. Ha meggondoljuk, mindezek szervezetközi viszonyokban is jól használhatók.

Alkalmazásukkal, kategóriáinak összefüggéseivel és konfliktuskezelési fölhasználásukkal a korábbiakban foglalkoztunk. Lásd erről fentebb e tanulmány *Konfliktusok a szervezetekben* című fejezetét.

Ehhez csak annyit kell hozzátennünk a 4. táblázat magyarázataként, hogy a szervezeti konfliktusokról való gondolkodásunkhoz ad keretet, fogódzót. A bal oldali négyzetek a formális szervezetre és az informális struktúrára utalva kettéválasztják a középső oszlop szerep-összeütkezéseit. A jobb oldali két négyzet pedig arra utal, hogy a konfliktusok, illetve a stresszkeltő helyzetek milyen szervezeti, szervezetközi és egyéni ágensek között keletkezhetnek.

Eltérően a Thomas–Kilmann- és a Blake–Shepard–Mouton-modellektől, a *Hanson-féle* keret nem operatív beavatkozásokra, netán strukturált gyakorlatok elvégzésére való. Viszont gazdagítja konfliktusszemléletünket, tágítja látókörünket.

4. táblázat. Hanson szervezeti modellje

Szervezet FORMÁLIS	A szervezet és környezete között	Konfliktus
	Szervezeten belül	
	Szervezeti egységek között	
	Szervezeti egységeken belül	
	Szerepek között	
	Szerepen belül	
Struktúra INFORMÁLIS	Egyénen belül	Stressz
	Egyének között	
	Csoporton belül	
	Csoportok között	
	Informális rendszeren belül	
	Az informális rendszer és környezete között	

## V. GYAKORLATOK, TESZTEK

A konfliktusokat sokféle módszerrel és sok szemszögből kezelhetik a tehetségsegítők. Az egyik lehetőség az, hogy csoportos helyzetben, fejlesztőcsoportokban különféle, ún. strukturált gyakorlatokat alkalmaznak ennek érdekében. Itt nincs módunk kitérni sem az önismeret- és készségfejlesztés elvi és módszertani alapjaira, sem helyettesíteni az ilyen gyakorlatokat nagy mennyiségben tartalmazó kézikönyveket. (A felhasznált irodalom jegyzékében található „Delfi örökösei...” és „Javne örökösei...” is ezek közé tartozik.)

Két gyakorlat a legismertebb és korábban is tárgyalt konfliktusmodell felismeréséhez, gyakorlati alkalmazásához járul hozzá. Egy másik a mediáció (közvetítés) során igen fontosnak tartott, ám más helyzetben is jól alkalmazható módszeréhez: az aktív figyeléshez (értő figyelemhez). A negyedik gyakorlat (sor) az adott csoporton belüli konfliktusok megoldásáról gyűjt információt. Végül közlünk egy nagyon egyszerű – bár bizonyos szakértelmet követelő – gyakorlatot a relaxációs módszerek alkalmazására.

Felhívánk az e gyakorlatokat alkalmazók figyelmét két fontos dologra. Az egyik, hogy csak akkor fogjanak hozzá használatukhoz, ha van már *tapasztalatuk* ilyenben, és ha gondosan *fel is készülnek*, végiggondolják a lebonyolítás menetét. Ez esetben elkerülhetik a kudarcot, a leégést a csoporttagok előtt.

A másik fontos dolog, hogy az ilyen és hasonló gyakorlatokat legtöbbször felnőtteknek dolgozták ki, kikísérletezésük, sztenderdizálásuk is rendszerint felnőtteken történt. A gyermekekkel vagy serdülőkkel dolgozó tehetségsegítők képesek arra, hogy kreativitásukat fölhasználva *hozzáigazítsák* a közölt szöveget a célcsoport életkori sajátosságaihoz, anélkül hogy a várt eredményt kockáztatnák.



## V.1. Konfliktusstílusok

### *Célja:*

- A Thomas–Kilmann-féle modell önismereti alkalmazása
- A személyes konfliktuskezelési stílus föltárása papír-ceruza teszt segítségével

### *Lebonyolítása:*

- A csoportvezető bejelenti, hogy most a konfliktuskezelési stílusokkal vagy más kifejezéssel a konfliktuskezelés módozataival foglalkozik a csoport.
- Mindenki kap egy példányt a munkalapból, és kitölti legjobb meggyőződése szerint.
- Ezután a csoportvezető szétoszt egy segédanyagot (a fentiek alapján könnyen elkészíthető), amely a Thomas–Kilmann-féle modell leírását tartalmazza. Elolvassák és megbeszélik részletesen oly mértékben, hogy mindenki előtt világos legyen az egész modell.
- Ezután a tréner arra kér mindenkit, hogy becsülje meg önmaga konfliktuskezelési stílusát úgy, hogy mind az öt módozatot osztályozza 4 és 20 közötti értékkel. A hozzá legközelebb álló stílus kapja a legkisebb értéket, a legtávolabbi pedig a legnagyobb értéket. Az értékek tetszés szerinti lehetnek a fenti határokon belül, és egymáshoz sem kell igazítani őket.
- A csoportvezető fölvezeti a mindenki által bemondott öt értéket egy előre megrajzolt táblázatra, hogy világosan látható legyen az öt stílus előzetes becslése valamennyi csoporttag által.
- Mindenki megkapja az értékelőlapot, és kitölti.
- Ezután a csoportvezető a valóságos értékeket is fölvezeti a táblázatra oly módon, hogy mind az öt stílusnál az egyének által becsült értékek mellé kerüljenek a teszt alapján kapott tényleges értékek.
- A csoport összehasonlítja a becsült és a tényleges pontokat, külön elemzi az öt stílus megoszlását a csoportban, valamint az egyes csoporttagoknál.
- A megbeszélés során érdemes kitérni arra is, hogy milyen következtetések vonhatók le az egyes személyeknél a konfliktusstílusok gyakorlati alkalmazásával kapcsolatban.

*Változatok:*

1. Nagyobb létszámú csoport és két csoportvezető esetén tanácsos a csoportot kettéosztani, és külön-külön lebonyolítani a gyakorlatot az élénkség fenntartása és a nagyobb eredményesség érdekében.
2. A segédanyag elhagyható, ha a csoportvezető részletesen ismerteti szóban, illetve tacepao segítségével Thomas és Kilmann modelljét, illetve alkalmazását a gyakorlatban. (Erről lásd a modell leírását az előzőekben.)

## ESETLAP

Négy eset leírását olvashatod ezen a munkalapon. Az a feladatod, hogy minden esetről olvasd el az öt lehetséges megoldást, majd rangsorold aszerint, hogy te melyiket választanád leginkább, melyiket másodsorban – és így tovább az utolsóig, amelyet legkevesbé választanál. A számodra leginkább elfogadhatót jelöld 1-gyel, a másodikat 2-vel és így tovább az 5-ig. A rangsort jelző számokat írd a megfelelő válaszok mellé.

### Első eset

Vali egy nagy hipermarket élelmiszerszektorának csoportvezetője. Többek között az árufeltöltők munkájáért felelős. Egyik délután, a csúcsgazdálkodás kezdetén észreveszi, hogy az iparcikkszektorból átjött egy munkatárs az élelmiszerszektorba, és az ottani egyik árufeltöltővel beszélget. Utóbbinak láthatóan lassul a munkatempója, nem eléggé figyel, ezért kezdenek összegyűlni azok az áruk, amelyeknek már a polcokon kellene lenniük. Vali közben azt is észreveszi, hogy a többi árufeltöltő elégedetlenkedni kezd. Vali helyében te mit tennél?

A	Beszélnél a beosztottaddal, és fölshólyánád, hogy a munkaidőn és munkahelyen belüli beszélgetéseket tartsa ésszerű keretek között.	_____
B	Szólnál az áruházigazgatóknak, hogy beszéljen az iparcikkszektor csoportvezetőjével: fegyelmezze meg saját beosztottját.	_____
C	Odamennél a két beszélgetőhöz, és elmagyaráznád nekik, hogy mit tartasz megfelelő magatartásnak ilyen esetben.	_____
D	Egyéb dolgaidd után néznél, mondván, hogy nem érdemes nagy felhajtást csinálni ilyen múló apróságokért.	_____
E	A többi elégedetlenkedőt próbálnád meg lecsillapítani, mondván, hogy az együttes jó és eredményes munka a legfontosabb.	_____

### Második eset

Gábor néhány hónapja egy nagy ipari üzem minőség-ellenőrzési osztályának a vezetője. Két tapasztalt beosztottja már többször javasolt neki megoldásokat arra, hogy miképpen továbbítsák az ellenőrzési programok eredményeit. Andrea azt javasolta, hogy a minőség-ellenőrzési beszámolókat az érdekelt műhelyvezetőknek küldjék el, és csak azután kapják meg az ott dolgozók, mivel végső soron a műhelyvezető felelős a termelési eredményekért. Csilla szerint viszont közvetlenül a gépen dolgozók csoportvezetőinek kellene elküldeni a jelentéseket, mert ő tudhat leggyorsabban javítani a hibákon. Gábor egyik elgondolást

sem tartja rossznak, és arra sem talál egyértelmű utalást a szervezeti és működési szabályzatban vagy más belső utasításban, hogy mi az előírás ilyen esetben. Gábor helyében te mit tennél?

A	Eldöntenéd, hogy kinek adsz igazat, és felkérnéd a másikat, hogy fogadja el a döntésedet, amit írásban is rögzítenél.	_____
B	Egyelőre kívárnál, hogy kiderüljön: melyik a jobb megoldás. Nem foglalnál állást egyik javaslat mellett sem.	_____
C	Andreának és Csillának is megmondanád, hogy ne ragaszkodjanak álláspontjaikhoz, mert vannak fontosabb dolgok is nálatok.	_____
D	Leülnétek hármásban Andreával és Csillával, hogy mindkét javaslatot alaposan megtárgyaljátok.	_____
E	Bár a minőség-ellenőrzésnek több munkát jelentene, a beszámolót a műhelyvezetőnek és a csoportvezetőknek is elküldenéd.	_____

### Harmadik eset

Iván egy olyan üzemben csoportvezető, ahol igen nagy precizitású elektronikai részegységeket szerelnek össze. A munkát nagyon drága gépekkel magasan képzett személyzet végzi. A melléfogások, figyelmetlenségek vagy az előírásoktól való eltérések nagy kárt okozhatnak a cégnek. Ivánnak egyik nap az a gyanúja támadt, hogy az egyik beosztottja munka közben alkoholt fogyasztott, de legalábbis enyhén ittasan jött be dolgozni. Iván meg van győződve arról, hogy gyanúja megalapozott, de nincs egyértelmű bizonyítéka. Iván helyében te mit tennél?

A	Odamennél a beosztottadhoz, megbeszelnéd vele a gyanúdat, és azt is, hogy rá nézve éppúgy kellemetlen következményei lehetnek az ügynök, mint a többiekre nézve.	_____
B	Felszólítanád az illetőt, hogy ne igyon szeszt munkaidőben, mert amit csinál, az rá, Ivánra is tartozik.	_____
C	Egyelőre kívárnál, nehogy elriaszd, vagy éppen egy ellenséget szerezz magadnak alaptalanul.	_____
D	Határozottan letolnád, mondván, hogy amit csinál, az az üzem szabályainak durva megsértése, ezért ha még egyszer rajtakapod, azonnal kirúgatód.	_____
E	A továbbiakban rajta tartanád a szemedet, ügyelve arra, nehogy másokat is bevonjon az alkoholizálásba.	_____

### Negyedik eset

Paula egy nagy innovatív gyógyszergyár egyik technológiai laboratóriumának vezetője, akihez mintegy harminc szakember tartozik. A gyár fejlesztési részlege időnként – egy-egy nagy reményű fejlesztés végstadiumában – a laboratóriumokból ideiglenesen odavezényelt munkatársakkal dolgozik, sokszor heteken át. Ez korábban nem okozott gondot Paulának, most azonban olyan belső át-szervezések és racionalizálások történtek a gyárban, ami miatt komoly gondokkal kell szembenéznie. Ugyanis a hetekig hiányzó emberek munkáját a többiekkel kell elvégeztetnie, akiknek ilyenkor többet kell dolgozniuk és kevesebbet pihenhetnek. Paula helyében te mit tennél?

A	Egyelőre nem foglalkoznál a dologgal; majd csak megoldódik valahogy ez az ügy.	_____
B	Beszélnél a saját embereiddel is meg a fejlesztési részleg vezetőjével is: a munka a fő feladatunk, nincs szükségünk konfliktusokra.	_____
C	Legközelebb megállapodnál a fejlesztési részleggel, hogy elégedjenek meg a korábbi létszám felével.	_____
D	Összeülnél a fejlesztési részleg vezetőivel, megbeszélve, hogy miképpen lehetne megoldani az ügyet közösen, a munka megbénítása nélkül.	_____
E	A saját főnöködhöz fordulnál, rábeszélve őt, hogy állítsa le a fejlesztési részleg túlzott étvágyát.	_____

## ÉRTÉKELŐLAP

### *Első eset*

- A. Kompromisszum
- B. Versengés
- C. Együttműködés
- D. Elkerülés
- E. Alkalmazkodás

### *Második eset*

- A. Versengés
- B. Elkerülés
- C. Alkalmazkodás
- D. Együttműködés
- E. Kompromisszum

### *Harmadik eset*

- A. Együttműködés
- B. Kompromisszum
- C. Elkerülés
- D. Versengés
- E. Alkalmazkodás

### *Negyedik eset*

- A. Elkerülés
- B. Alkalmazkodás
- C. Kompromisszum
- D. Együttműködés
- E. Versengés

Pontszámok a sorrendek alapján (4–20 között):

VERSENGÉS	
EGYÜTTMŰKÖDÉS	
KOMPROMISSZUM	
ELKERÜLÉS	
ALKALMAZKODÁS	

## VI.2. Mi történt az Elektronika Zrt.-nél? (szerepjáték)

### *Célja:*

- A Thomas–Kilmann-féle konfliktuskezelési típusok megismerése tapasztalati úton abban az esetben, amikor a csoporttagok még nem ismerik ezt a modellt.
- A szerepek összefüggésének vizsgálata a konfliktuskezeléssel.
- Szervezeti és személyközi konfliktuskezelés szokásos és alternatív módszereinek megismerése.

### *Lebonyolítása:*

- A csoportvezető ismerteti a gyakorlat célját: konfliktuskezelés és szervezeti problémamegoldás szerepjáték útján.
- Mindenki megkapja a helyzetleírást, amelyet néhány percig tanulmányozhatnak.
- A hat szereplő megkapja a neki szóló szereplapot; elolvassák anélkül, hogy megmutatnák egymásnak.
- Eközben a csoportvezető odaadja a többieknek mint megfigyelőknek az első megfigyelési lapot; diszkréten tájékoztatva őket, hogy a játék két részből fog állni.
- Ezután a megfigyelők csatlakoznak a játékosokhoz. A csoportvezető elindítja a szerepjátékot.
- A játék megkezdésétől számított 20 perc után a csoportvezető leállítja a szerepjátékot. Felkéri a megfigyelőket, hogy adjanak visszajelzést a szereplőknak.
- A csoport megbeszéli a tanulságokat, főképpen a következők szerint:
  - Hogy érezted magadat a szerepedben, és milyen érzéseket keltett benned a többi szereplő?
  - Mennyire voltak valóságosak a reakcióid, és mennyire hasonlítottak vagy különböztek a szokásos konfliktuskezelési gyakorlatodtól?
  - Meg tudnád fogalmazni, hogy a többiek konfliktuskezelése milyen jellegű volt?
  - Mi tetszett és mi nem tetszett a konfliktus megközelítésében?
- Ezután a csoportvezető kiosztja a „Konfliktusstílusok” című gyakorlatnál említett segédanyagot a Thomas–Kilmann-féle modellről (vagy szóban ismerteti, táblára írja).
- A csoportvezető meggyőződik róla, hogy mindenki megértette a Thomas–Kilmann-féle modellt. A csoport röviden megbeszéli a modell tanulságait a szerepjáték lezajlott első részével kapcsolatban.

- Felszólítja a szereplőket, hogy újra játsszák el a szerepjátékot azzal a különbséggel, hogy válasszák ki a konfliktuskezelési stílusok közül a szerintük legcélszerűbb változatot, olyat, ami eltér az első részben játszottól. Ezt azonban ne hozzák játékos társaik tudomására.
- A megfigyelők megkapják a második megfigyelési lapot.
- A szerepjáték elkezdődik. A csoportvezető 20 perc elteltével leállítja.
- A megfigyelők visszajeleznek megfigyeléseikről, majd a csoport megbeszéli a tanulságokat, különös tekintettel a következő kérdésekre:
  - Milyen konfliktuskezelési stílust választottál a második részben? Hogy érezted magad benne, és milyen érzéseid voltak társaid reagálása láttán?
  - Jobb vagy rosszabb volt-e az újonnan választott stílus az első játékban használnál? Hogy viszonyult ez a stílus a többi szereplő által választottakhoz?
  - Meg tudnád fogalmazni a kétféle stílus közötti eltérést? Mit sugall ez az eltérés számodra?
  - Milyen következtetéseket tudsz levonni a szerepjátékból a szervezeti konfliktusokra? És milyeneket a saját további konfliktuskezelési módjaidra?



## HELYZETLEÍRÁS

Te az Elektronika Zrt. alkalmazottja vagy. A cég egy jó nevű márka licence alapján asztali és notebook számítógépeket gyárt és szerel össze. Újabban rájár a rúd cégedre, mivel gyártmányainak hírneve sokat romlott, főleg minőségi okokból. A „Merkur” nevű tekintélyes fogyasztói magazin tesztelte több termékedet, és minőségi szempontból a „még megfelelő” kategóriába sorolta többségüket, néhányat pedig a „nem megfelelő” kategóriába.

Korábban az ár/minőség és ár/teljesítmény arány igen jó volt, ezért nagyon sok darabot sikerült eladni bármelyik típusból itthon és néhány szomszédos országban egyaránt. Most viszont több nagykereskedő mondta vissza a korábbi rendelését. Még a saját városotokban is meredeken csökkent az eladás, pedig a lakosok eddig büszkék voltak „saját” gyáruk termékeire. A külföldi értékesítés is egyre inkább dőcög.

Mivel már tavaly kezdtek fekete felhők tornyosulni a gyár feje fölött, különböző tanácsadókhöz fordult a cég. Ők a gyártási folyamat problémáira összpontosítottak, amihez referenciáik szerint kiválóan értettek, de nem tudtak észrevehető eredményt elérni. A minőség tovább romlott, az eredmények egyre gyengébbek voltak.

Egy hónapja a cég egy főállású elektronikai szakmérnököt szerződtetett, akinek egyetlen feladatává a probléma megoldását tették. E feladatra fél évet kapott összesen. Ezen idő alatt kell a gyártási hibákat megszüntetnie, a termékek minőségét ugrásszerűen megjavítania. Ha fél év alatt nem lesz változás a minőségben, és ebből következően az értékesítésben, akkor a gyárat be kell zárni.

A szakmérnök válságmegbeszélésre hívta össze a gyártási folyamat kulcsszeplőit abból a célból, hogy dolgozzák ki a feladat legjobb megoldását.

Te éppen most indulsz az értekezletre.

## AZ ELEKTRONIKAI SZAKMÉRNÖK SZEREPLAPJA

Nemrégiben végeztél a posztgraduális szakot, és lényegében most találkozol először olyan feladattal, ami nagyon tetszik, és amit nagyon testhezállónak tartasz. Tudod jól, hogy az Elektronika Zrt. problémája nagyon súlyos, de már számos kutatásban vettél részt, amelyek a gyártási hatékonyságra irányultak. Ezért meg vagy győződve róla, hogy megtaláltad a jó megoldást.

Az elmúlt hónapban, ami részletes tájékozódással telt el, világosan láttad, hogy a gyár struktúrája teljesen elavult, és ebből erednek a problémák. Ezért egy olyan új szerkezetet gondoltál ki és terveztél meg, ami (a) kettővel csökkenti az üzemegységek számát, (b) pénzt takarít meg a cégnek és (c) alaposan korszerűsíti a gyártási folyamatot. Nagyon meg vagy elégedve elképzeléseiddel, és szeretnéd, ha az eredményeket a szakma is észrevenné.

Az új szerkezet létrehozása két vezető és más alkalmazottak elbocsátásával jár ugyan, de biztos vagy abban, hogy a megbeszélésen meggyőződsz a többiekkel arról, hogy hosszú távon ez ki fog fizetődni.

Azzal is tisztában vagy, hogy a megbeszélésen sok múlik mind a cég, mind a saját karriered és jelenlegi feladatod szempontjából. Biztos vagy abban, hogy az új struktúra eredményeképpen nőni fog a hatékonyság és javulni fog a termékek minősége – ez pedig erősen hatni fog személyes előmeneteledre. Ezért eltökélt szándékod, hogy a megbeszélésen keresztülviszed elképzeléseidet.

Ezt a szerepleírást a játék végéig ne mutasd meg senkinek!

## AZ ÜZEMVEZETŐ SZEREPLAPJA

A jogelődöket is számolva, te már 22 éve dolgozol az Elektronika Zrt.-nél. Az összeszerelő szalagon kezdted betanított munkásként, majd tanulás és szorgalom eredményeképpen fokozatosan jutottál a mostani munkakörödbe. Meg vagy győződve róla, hogy az elavult gyártósor, a régi gépek és automaták a cég jelenlegi bajainak okai. Személyesen ismeresz mindenkit a gyárban, és jól tudod, hogy mindegyikük kiváló szakember a maga területén. Azonban ők sem tudnak mit kezdeni a régi gépekkel, amelyek folyton meghibásodnak, és sok időt rabolnak el emiatt a gyártási folyamattól.

Feltétlenül ki akarsz állni az irányításod alatti üzem dolgozóíért. Ezért el vagy szánva: ráveszed a megbeszélésen az elektronikai szakmérnököt arra, hogy újítsák föl a teljes gyártósori gépállományt. Szándéodat keresztül akarod vinni mindenáron. Beosztottjaid számítanak rád, te pedig nem akarod cserbenhagyni őket.

Ezt a szerepleírást a játék végéig ne mutasd meg senkinek!

## AZ ELSŐ MŰSZAK GYÁRTÁSVEZETŐJÉNEK SZEREPLAPJA

Nyolc éve dolgozol itt, az Elektronika Zrt.-nél. Szereted ezt a munkát, és nem is akarsz máshová, más munkahelyre kerülni. Természetesen téged is zavar a gyártás alacsony hatékonysága, ami miatt a minőségi gondok jelentkeztek. El sem tudod képzelni, hogy miképpen lehetne a problémát megoldani, a minőséget megjavítani.

Reméled, hogy majdcsak rendbe jönnek a dolgok maguktól is. Nagyon kételkedő vagy az ilyen megbeszélésekkel szemben; nem vársz tőle semmi lényeges eredményt. Attól is félsz, hogy az indulatok elárasztanak mindent, és a konfliktusoknak a gondolatától is ideges leszel.

Azt tervezed, hogy a megbeszélésen a háttérben maradsz, nem nyilvánítasz véleményt, ha nem kérdeznak. Nem akarsz állást foglalni egyik résztvevő mellett vagy ellen sem. Semmi sem áll távolabb tőled, mint fölkavarni a csendes vizet.

Ezt a szerepleírást a játék végéig ne mutasd meg senkinek!

## A MÁSODIK MŰSZAK GYÁRTÁSVEZETŐJÉNEK SZEREPLAPJA

Öt éve dolgozol az Elektronika Zrt. gyárában. Nagyon zavar a gyártás alacsony hatékonysága, ami a minőségi bajokat okozta.

Az a véleményed, hogy kétféle gond van, ami miatt a bajok vannak. Az egyik: az elavult struktúra, a soklépcsős hierarchia a gyárban. A másik: az elavult géppark, emiatt a gyakori üzemzavarok, idővesztések, határidő-problémák, ami a munkásoknak is sok gondot okoz.

Tapasztalataid szerint a műszak dolgozóinak többsége érti a szakmáját és keményen dolgozik. Őket is zavarja ez a helyzet.

Van azért egy beosztottad, akinek a viselkedése sok kívánnivalót hagy maga után. Ezért azon töprengsz, hogy el kellene őt bocsátani. Így megjavulhatna a műszak morálja és termelési színvonala is. Meg kellene beszélni az üzemvezetővel ezt a problémát, azonban előre tudod, hogy az elbocsátásnak a fölvetése erős ellenállásba ütközne nála.

Mégis úgy döntesz, hogy a mai megbeszélésen keresztülviszed akaratod. Ha bejön a várakozásod, és az üzemvezető nem hajlandó az elbocsátásra, akkor nem erölteted. De ennek ára az, hogy az üzemvezető támogassa egy új szerkezet létrehozását és a géppark fölújítását.

Ezt a szerepleírást a játék végéig ne mutasd meg senkinek!

## A HARMADIK MŰSZAK VEZETŐJÉNEK SZEREPLAPJA

Csak fél éve dolgozol itt, az Elektronika Zrt.-nél. Eljutott hozzád is a híre, hogy a gyár bezár, ha a termelés alacsony hatékonysága és minősége így marad. Ez komoly aggodalmat váltott ki belőled, mivel az idejöveteled előtt egy évig voltál munka nélkül. Családoddal együtt sokat nélkülöztetek, és nem szeretnéd, ha ez nemsokára megismétlődne. Aggasztóak a mostani megbeszélés várható hatásai is.

Meg vagy győződve arról, hogy minden baj oka az elavult üzemszerkezet. Úgy látod, hogy egy vagy néhány munkahelyet meg lehetne szüntetni, és erről beszélned is kellene a megbeszélésen. De jól tudod, hogy az üzemvezetőnek nagy befolyása van a cégnél, ezért nem sok kilátása van az elbocsátásoknak, hiszen ő elég mereven elzárkózik az ilyen megoldásoktól.

Ezért csak azt tervezed, hogy a megbeszélésen kialakítod a véleményedet. És ha az üzemvezető részéről a várható ellenállást tapasztalod, akkor csatlakozni fogsz az ő álláspontjához. Nem akarod kockáztatni munkahelyedet és családod jövőjét.

Ezt a szerepleírást a játék végéig ne mutasd meg senkinek!

## AZ ÜZEMVEZETŐ-HELYETTES SZEREPLAPJA

Egy éve dolgozol az Elektronika Zrt.-nél, és erősen kötődsz a céghez. Bánt a termelés csökkenő eredménye, de hiszel abban, hogy a vállalatnak majd sikerül megoldást találnia.

Az üzemvezetőhöz hasonlóan te is úgy gondolod, hogy a bajok oka az elavult berendezések. De tőle eltérően más nézeteket is kész vagy meghallgatni ezzel kapcsolatban. A megbeszélés során meg akarsz bizonyosodni arról, hogy mindenki szempontjait meghallgatják, és olyan megoldást találnak, ami kielégítő és megfelelő lesz. Tudod, hogy ilyen megoldást nem könnyű elérni, de úgy gondolod, hogy az Elektronika Zrt. megmentése hosszú távon egészségesebb és boldogabb jövőt jelentene mindenki számára.

Ezt a szerepleírást a játék végéig ne mutasd meg senkinek!

## AZ ELSŐ SZAKASZ MEGFIGYELŐI LAPJA

Az első szerepjáték folyamán az a feladatod, hogy figyeld a szereplők interakcióit a következő kérdések figyelembevételével. Megfigyeléseidet majd vissza kell jelezned nekik az első rész utáni megbeszélésen.

- Milyen viselkedésmódokat tanúsítanak a szereplők külön-külön?
- Hogyan reagálnak a szereplők a többiek különféle megnyilvánulásaira, viselkedéseire?
- Milyen hatással vannak az egyes viselkedésmódok a csoportfolyamatokra?
- Milyen szerepe volt a különféle viselkedéstípusoknak a megoldásra, illetve a megoldási kísérletre?



## A MÁSODIK SZAKASZ MEGFIGYELŐI LAPJA

A második szerepjáték folyamán az a feladatod, hogy ismét figyelj a szereplők interakcióit a következő kérdések figyelembevételével. Megfigyeléseidet ezúttal is vissza kell jelezned nekik az első rész utáni megbeszélésen.

- Milyen eltéréseket figyeltél meg az első és a második szerepjátékszszakasz között?
- Mennyire tér el a szereplők reagálása a különféle viselkedésmódokra, stílusokra?
- Hogyan hatnak a különböző konfliktuskezelési stílusok a csoportfolyamatra?
- Milyen hatása van az egyes stílusoknak a lehetséges megoldás elérésére?

### VI.3. Felek, figyeljetek!

#### *Célja:*

- Ismerkedés egy mediációs technikával.
- Az aktív figyelés (értő figyelem) alkalmazása konfliktushelyzetben.
- Mediátori készségek fejlesztése.

#### *Lebonyolítása:*

- A csoportvezető röviden ismerteti a rogersi aktív figyelés (illetve a Gordon-féle értő figyelem) módszerét, különös tekintettel az újrafogalmazás technikájára. Ha a csoport előtt már ismert ez a módszer, úgy segít föleleveníteni.
- Mindenkit fölker arra, hogy válasszon ki szervezeti vagy privát környezetéből egy olyan konfliktust, amelyre két fél szembenállása, vitája jellemző, és akiknek érveit jól ismeri. Röviden vázolják saját maguknak egy papíron a szereplőket és a konfliktus mibenlétét.
- Amikor mindenki, de legalábbis a többség elkészült a feladattal, megkérünk egy önként jelentkezőt, hogy röviden ismertesse, kikre gondolt és mi a konfliktus lényege.
- Ezután megkérünk három önként jelentkezőt (az eset ismertetője ne legyen közöttük), hogy menjenek ki a színpadként elképzelt oldalra. Egyikük üljön középre mediátori szerepben; feladata a két fél közötti párbeszéd facilitálása. A másik két szereplő legyen a két fél az ismertetett konfliktusban.
- Először az egyik fél mond egy érvet saját szemszögéből. Ez formailag egy olyan mondat legyen, amely „én”-nel kezdődik. Ezután a másik fél újrafogalmazza (parafrazeálja) saját szavaival azt, amit partnere mondott.
- Az első fél ezután közli, hogy az újrafogalmazás valóban azonos-e az ő érvével. Ha nem, akkor megismétli a mondatot, és a másik fél ismételtén újrafogalmazza azt. Ez a folyamat addig tart, amíg az első fél úgy látja, hogy az újrafogalmazás megegyezik az általa közölt mondattal.
- Most a másik fél közli saját érvét egy „én”-nel kezdődő mondatban, és az első fél újrafogalmazza ezt. A továbbiakban ugyanúgy járnak el, mint az előző esetben.
- A mediátor feladata a folyamat segítése, a lényegre összpontosítás elősegítése, az esetleges szörszálhasogatás elkerülése, az időviszonyok figyelemmel kísérése.
- Öt perc leteltével a csoportvezető leállítja a gyakorlatot. Új jelentkezőt kér, aki egy újabb konfliktust ismertet, amit leírt előzőleg. Újabb három ön-

ként jelentkező végrehajtja az újrafogalmazási gyakorlatot az előzőekhez hasonlóan.

- Három-négy konfliktus újrafogalmazási gyakorlata után a csoport megbeszéli a tanulságokat. A megbeszélés fő szempontja az legyen, hogy mennyire sikerült odafigyelni a partnerre, és legalább észlelési szinten megérteni az érveit; ha ennek akadályai voltak, akkor melyek azok?

## VI.4. Konfliktusmegoldási feladatsor

Amikor a tehetségsegítő csoportban, csoporttal dolgozik, fontos megismernie, hogy az adott csoportnak vannak-e, és ha igen, milyenek a konfliktusmegoldási mintázatai.

Az alábbi, ezt célzó feladatsor meglehetősen egyszerű tételekből áll. Ennek ellenére vagy éppen ezért nagyon fontos, hogy a csoport vezetője tudja, hogy mit akar, hogy milyen elméleti keretbe akarja beilleszteni a kapott adatokat. Képes legyen meglátni az interakciók mögött a konfliktusokat és a konfliktusmegoldási módokat.

Akármelyik gyakorlatot válassza is, ne hagyja lezáratlanul a folyamatot. Mindenképpen szükséges a történetek kognitív feldolgozása. A csoportvezető reflektálni is tudjon ennek során az elhangzottakra.

Természetesen a tehetségsegítőnek kell megterveznie, hogy hány feladatot, milyen sorrendben, mikor végeztet el.

### Vonalban

Arra kérjük a résztvevőket, hogy álljanak föl egymás mögé egy vonalban. Még hozzá mindenki olyan pozíciót foglaljon el, ami a csoportra gyakorolt befolyásának felel meg. (A vonal elején a legbefolyásosabb tag álljon, a végén a legkevésbé befolyásos – és közben az egyes fokozatok.)

Lehet, hogy megengedjük a beszédet közben, de előírhatjuk a szavak nélküli vonalalakítást is.

A befolyás helyett más tulajdonságot is megjelölhetünk, például olyanokat, mint a beszédképesség, a szociabilitás, a kockázatvállalás stb.

### Családválasztás

Megkérjük a résztvevőket, hogy mindenki válasszon magának családot a tetszés szerinti számú többi résztvevőből. Ezután mindenki megindokolja, hogy miért éppen azokat választotta.

### Bizonytalanság

Bizonytalan, strukturálatlan helyzetet hozunk létre egy bizonytalan instrukcióval, amely többféle képen is érthető, többféle megoldása lehet.

Ilyen instrukció lehet például: „A csoport fél óra alatt döntse el, hogy miképpen akarja eltölteni a hátralevő foglalkozási időt.”

**Triádok**

A csoporttagok készítsenek (táblán vagy flip charton) listát egymásról úgy, hogy mindenkit soroljanak be egy triádba. Jelöljenek ki minden triádon belül két személyt, akik hasonlítanak egymásra és különböznek a harmadik tagtól.

**Szerepcseré**

A csoportvezető bedob egy olyan témát, ami általában megosztja az embereket. Ilyen lehet például a nemek viszonya, a halálbüntetés, a bankok szerepe, a kívándorlás stb. Mindenki röviden elmondja a véleményét az adott témáról; ennek alapján a csoport két részre oszlik. A továbbiakban a csoport megvitatja ezt a témát oly módon, hogy mindenkinek a vele szemben álló rész véleménye mellett kell érvelnie.

**Alcsoportok**

Két vagy több alcsoportot alakítunk a náluk túlsúlyban lévő jellemzők mentén. Ilyen lehet például az életkor, a nemhez tartozás, az iskolázottság, a szülők foglalkozása, hit stb.

Az alcsoportok vitába szállnak egymással az adott jellemzőkről.

## VI.5. Lélegezz nagyokat, ha idegesítenek

### *Célja:*

- Demonstrálni a relaxációs és imaginációs módszerek helyét a konfliktuskezelésben.
- Rövid és egyszerű relaxációs technikát adni az érdekeltek kezébe az interperszonális konfliktusok okozta zaklatottság felszíni kezelésére.

### *Lebonyolítása:*

- Fölhívjuk a résztvevők figyelmét a fenti célokhoz kötődő gyakorlatra, különös tekintettel arra, hogy az ilyen egyszerű technikák kiegészítik, de nem pótolják a konfliktusok mélyreható és módszeres kezelését.
- Megfelelő felkészülés után fölvázolunk a csoporttagoknak egy jelenetet, amelynek két szereplője van: Okos Ottó és Kecec Kázmér (vagy Okos Olga és Kecec Kornélia). Nevüknek megfelelően az egyik pozitív tulajdonságokkal bír, míg a másik folyton piszkálódik.
- A jelenet indításaként beillesztjük a két szereplőt egy, a résztvevők előtt ismerős helyzetbe, ügyelve arra, hogy valamennyire távolítsunk a közvetlen érintettségtől.
- A résztvevőket párokra osztjuk. A pár egyik tagja O.O., a másik tagja K.K. szerepét játssza el. A párok különvonnak: a jelenet kb. 5 percig tart.
- A párok összegyűlnek az eredeti teremben. A csoportvezető (tréner) néhány percen át rövid és egyszerű légzési, illetve fantáziagyakorlatot vezet.
- A párok újra különmennek, és újra eljátszák a jelenetüket. A csoportvezető arra instruálja az O.O. szerepét játszókat, hogy eközben feltűnés nélkül, alig észrevehetően egy-két légzési, illetve fantáziagyakorlatot végezzenek.
- A csoport ismét összegyűlik. A párok beszámolnak érzéseikről a jelenetek alatt, valamint arról, hogy a gyakorlatok hatással voltak-e az interakciókra, és ha igen, milyennel. Számoljanak be arról is, hogy a jelenetek mennyire voltak reálisak vagy irreálisak. Vonjanak le általánosítható tanulságokat a gyakorlat egészéből.

### *Megjegyzés:*

Relaxációval, imaginációval, jógával, autogén tréninggel foglalkozó szakirodalomban számos egyszerű gyakorlatot találhatunk, amelyeket ennek a gyakorlatnak megfelelő helyén fölhasználhatunk. Csak egy példát ezekből:

- Első lépés: nagyon mélyen beszívjuk a levegőt, nagy zajjal belélegezve, minden energiánkat összegyűjtve.

- Második lépés: visszatartjuk a levegőt a tüdőnkben, miközben lassan ötig számolunk.
- Harmadik lépés: elkezdjük nagyon lassan kiereszteni a levegőt, közben kinyomva minden feszültséget és görcsösséget a testünkből egészen addig, amíg teljesen kieresztettünk minden levegőt.

## IRODALOM

- Barcy, M. (2012): *Konfliktusok és előítéletek. A vonzások és taszítások világa.* Oriold és Társai Kiadó, Budapest.
- Barcy, M.–Szamos E. (2002): *Mediare necesse est. A mediáció technikai és társadalmi alkalmazása.* Animula Kiadó, Budapest.
- Baruch, R. A.–Folger, J. P. (1994): *The Promise of Mediation.* Jossey-Bass, San Francisco.
- Blake, R. R.–Shepard, H. A.–Mouton, J. S. (1964): *Managing intergroup conflict in industry.* Gulf, Houston, TX.
- Epstein, R. (2000): *The Big Book of Stress-relief Games.* McGraw-Hill, New York.
- Forsyth, D. R. (1990): *Group Dynamics.* (2nd ed.) Ca: Brooks/Cole, Pacific Grove.
- Gordon, Th. (1990): *P. E. T. A szülői eredményesség tanulása.* Gondolat, Budapest.
- Göncz K.–Geskó S.–Herbai I. (1998): *Konfliktus-kezelés civil szervezetek számára.* Partners Hungary, Budapest.
- Hanson, E. M. (2003): *Educational administration and organizational behavior.* (5th edition). Allyn and Bacon, Boston.
- Kertész T. (szerk.) (2001): *Mediációs szöveggyűjtemény. Szemelvények a mediáció irodalmából.* Partners Hungary, Budapest.
- Mastenbroek, W. F. G. (1991): *Konfliktus-menedzsment és szervezetfejlesztés.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest.
- Pareek, U. (1983): Preventing and resolving conflict. In *The 1983 Annual for Facilitators, Trainers, and Consultants.* University Associates, San Diego, CA.
- Pfeiffer, I. W.–Jones, J. E. (ed.) (1974): *A Handbook of Structured Experiences for Human Relations Training* Vol. I. University Associates, San Diego, CA.
- Pfeiffer, J. W. (ed.) (1991): *Theories and Models in Applied Behavioral Science.* Vols 1–4. (Individual. Group. Management/Leadership. Organizational.) Pfeiffer & Company, San Diego, California.
- Rudas J. (szerk.) (1999): *Önismereti csoportok* (2. kiadás). Animula, Budapest.
- Rudas J. (2007): *Delfi örökösei. Önismereti csoportok – elmélet, módszer, gyakorlatok* (7. kiadás). Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Rudas J. (2011): *Javne örökösei. Fejlesztő tréningcsoportok – elvek, módszerek, gyakorlatcsomagok* (2. bővített kiadás). Oriold és Társai Kiadó, Budapest.
- Szekszárdi J. (szerk.) (1994): *Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény.* Veszprémi Egyetem, Veszprém.
- Thomas, K. W. (1976): Conflict and conflict management. In Dunnette, M. (ed.): *Handbook of Industrial and Organizational Psychology.* Rand McNally, Chicago.



Thomas, K. W.–Kilman, R. H. (1974): *Thomas–Kilman conflict mode instrument*. Xicom, Tuxedo, NY.

Tuska A. (2000): A szervezeti konfliktusokról és kezelésükről. *Emberi erőforrás-menedzsment*, 3.

Tuska A. (2001): A konfliktus és a stressz az oktatásban. *Emberi erőforrás-menedzsment*, 4.

## A SOROZAT KÖTETEI

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

26. Demeter József (szerk.): A Kárpát-medencei tehetséggondozás jó gyakorlatai
27. Gordon Győri János (szerk.): A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, II.
28. Gordon Győri János (ed.): International Horizons in Talent Support, II.
29. H. Nagy Anna (szerk.): Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz
30. Harmatiné Olajos Tímea–Pataky Nóra–K. Nagy Emese: A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása
31. Balogh László–Bolló Csaba–Dávid Imre–Tóth László–Tóth Tamás: A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben
32. Kiss Albert: Kreatív természettudományi tehetséggondozás
33. K. Nagy Emese: Gondolkodásfejlesztés táblajátékkal

