

A stresszel való megküzdőképesség fejlesztése az iskolában a reziliencia és a pszichológiai immunitás eszközeivel

E cikk írói arra hívják fel a figyelmet, hogy a stressz mennyire gyakori része a mindennapi életnek, és ennek ellenére nem kap elegendő figyelmet még ma sem az iskolában, pedig minden komfortzónából való kilépés, megoldandó probléma, társas kapcsolati feladat, illetve nehézség, vagy akár egy nagyobb teljesítmény elérése is stresszt okozhat. Így az iskolai környezetben keletkező stressz csökkentése, illetve a tanulók személyiségének célzott fejlesztése fontos pedagógiai módszertani kérdéssé is válik. A pozitív pszichológia és a segítő, fejlesztő coaching tevékenység szakirodalmának és gyakorlatának tanulmányozása segítheti a pedagógusokat abban, hogy kialakítsák tanítványaikra és osztályközösségeikre vonatkozó jó gyakorlataikat és saját módszereiket.

A stressz és az iskolai környezet kapcsolatai

A stressz az ember működésének különleges formációja. Segíti a fejlődést vagy „padlóra küld”, megbetegít, kiégést eredményez. A stressznek egyszerre van látványos és rejtett, elfojtott része, érintheti a gondolkodást, az érzelmeket, a társas kapcsolatokat, a fizikumot, de a tanulást és a munkát is. A stresszkezelés egyaránt egyéni és közösségi feladat. A családban, az iskolában, vagy bármely tanulási, munkahelyi csoportban és a társadalom más közösségi szegmenseiben az egyén folyamatosan foglalkozik a stresszel, annak pozitív és negatív oldalával (Lazarus, 1999; Dávid, Fülöp, Pataky és Rudas, 2014).

A személyes stresszélményben és a stresszkezelésben nagy szerepe van a habitusnak, amely részben öröklött tulajdonságokon, részben az ezeket felerősítő elvárásokon alapszik. A különböző „A”, „B”, „C”, „D” típusú személyiségkarakterek másként reagálnak a stresszre. Például az erősen versengő „A” típusú személyiség számára a nagy időnyomás, a feladatok irreális mértéke, a jutalmazó környezet hiánya és a pozitív teljesítményértékelés elmaradása kifejezetten stresszel teli környezetet teremt. A jól alkalmazkodó, de negatív érzelmi beállítódású „D” típusú személyiség autoriter környezetben gyakran él meg distresszt (Zimbardo, Johnson és McCann, 2018).

A társas stresszkeltő vagy stresszkezelési eljárások részei a szociális tanulásformáknak (Kopp és Skrabski, 2003). Képesek vagyunk csalafinta manőverekre, egymás szándékos leckéztetésére, bosszantására és arra, hogy saját problémáinkon ragadt figyelmünk elnyomja a társak felé irányított érdeklődést. Ugyanakkor képesek vagyunk a szerepteljes társas környezet megteremtésére, mások megnyugtatására és támogatására is,

azonban csak boldog felnőttek képesek boldog gyerekeket nevelni (Kopp, 2010).

A stressz köznyelvi fogalomként nehéz helyzetet, nagy nyomást, rossz érzést jelent, míg a tudomány elhatárolja egymástól a stresszorokat és a stresszt. „A stresszorok olyan stresszt okozó események, körülmények, amelyek lehetnek kívülről vagy belülről érkező hatások is, és amelyek biológiai, érzelmi stresszreakciót váltanak ki. A stressz létrejöttében a stresszor tapasztalati alapú kiértékelésének van fő szerepe” (Zimbardo, Johnson és McCann, 2018. 124–125.). Az emberi szervezet válasza bármilyen megterhelésre többféle lehet: megküzdés az adott megterheléssel, menekülés előle vagy az adott helyzet eltűrése (Selye, 1976).

Mivel az élet folyamatos alkalmazkodást kíván, minden stresszhelyzetet nem lehet elkerülni, mert a stressz nem mindig káros hatású, sőt bizonyos mértékig ki is aknázható a tanulásban. A stresszor kellemes vagy kellemetlen hatása attól függ, hogy mennyire veszi igénybe az alkalmazkodóképességet. Így a stressz nem csak idegfeszültséget, biológiai reakciót, kimerülést válthat ki, hanem a fejlődés alapfeltétele is, amikor a megküzdés kerül előtérbe.

A stresszhelyzet tág értelemben az ember és környezete közötti kölcsönhatás folyamatában minden újszerű magatartási választ igénylő helyzetet, míg szűk értelemben kontrollálhatatlannak, megoldhatatlannak minősített helyzetet jelent (Zimbardo, Johnson és McCann, 2018).

Stresszt sokféle esemény okozhat. A mindennapi helyzetektől kezdve (közlekedés, társas kapcsolatok, anyagi gondok) jól megszokott életünk minden nagyobb változása a komfortzónából való kilépést hozza maga után (például: iskola-, osztály-, munkahelyváltás, tanulmányi sikerek, sportgyőzelem, utazás). Továbbá a belső feszültség, a felgyorsult élet is ugyanúgy okozhat stresszt, mint a tragédiákat, baleseteket követő traumák.

A stresszforrások többnyire „alkalmi” jellegűek, de lehetnek krónikusak is, sőt jelentkezhet egyszerre több stresszforrás is, amelyek kumulálódhatnak. A krónikus stresszforrások szoros kapcsolatban vannak az egészség romlásával. Ezek a tartósan vagy folyamatosan visszatérő események lassan fejtik ki hatásukat, összeadódva olyan érzést keltenek, hogy sohasem sikerül elérni a kijelölt célt (Lazarus, 1999). Idesorolhatók a szociális hatások (például az anyagi nehézségek, rasszizmus, állandóan változó feltételek, szakzsargonnal élve: a „mérgező szülők”, a „fekete pedagógia”, stb.), a mindennapos bosszúságok (például a várakozás, gáncsoskodás, „szivatás”, gúnyolódás, a túlzott iskolai kihívások, az időhiány, a sok és nehéz feladat).

A gyakoribb „alkalmi” stresszforrások körébe tartoznak a katasztrófák (például a veronai buszbaleset), a gyász (például az iskolai ballagás, az iskola- és a munkahelyváltás,

A stresszforrások többnyire „alkalmi” jellegűek, de lehetnek krónikusak is, sőt jelentkezhet egyszerre több stresszforrás is, amelyek kumulálódhatnak. A krónikus stresszforrások szoros kapcsolatban vannak az egészség romlásával. Ezek a tartósan vagy folyamatosan visszatérő események lassan fejtik ki hatásukat, összeadódva olyan érzést keltenek, hogy sohasem sikerül elérni a kijelölt célt (Lazarus, 1999). Idesorolhatók a szociális hatások (például az anyagi nehézségek, rasszizmus, állandóan változó feltételek, szakzsargonnal élve: a „mérgező szülők”, a „fekete pedagógia”, stb.), a mindennapos bosszúságok (például a várakozás, gáncsoskodás, „szivatás”, gúnyolódás, a túlzott iskolai kihívások, az időhiány, a sok és nehéz feladat).

a kapcsolatok megszakadása, egy szeretett személy, dolog elvesztése). Szintén gyakran okoznak stresszt a megalázó helyzetek és a kiközösítés (például a hátsó padba ültetés vagy a tanuló kiküldése a tanteremből is ebbe a kategóriába tartozik, stb.).

Azonban a stressz megélésében, kezelésében egyéni különbségek vannak. Egyesek kis bosszúságra is hevesen reagálnak, „kiborulnak”, mások krízishelyzetben is higgadtak, összeszedettek maradnak. Különbségek figyelhetők meg abban is, hogy a stresszhatás után ki milyen gyorsan áll talpra, tér vissza a megszokott életviteléhez (Selye, 1976; Zimbardo, Johnson és McCann, 2018). „Egyéni tulajdonságaink befolyásolják a stresszre adott reakcióinkat [...] [azt is], hogy a potenciális stresszorokra milyen mértékű distressz reagálunk” (Zimbardo, Johnson és McCann, 2018. 159.).

A stressz állapotának két típusát különböztetjük meg: az eustresszt és a distresszt (1. ábra).



1. ábra. Az élmények érzetének hatása a stresszre

Forrás: Selye, 1976. 30., Takács kiegészítéseivel (2019)

Az eredeti ábra címe: A stressz és a különböző élmények összefüggésének elvi vázlata (L. Levi után)

Eustresszt jó események során élünk át. Ez pozitív, kellemes érzéssel tölt el. Ilyen például egy győzelem, siker vagy egy jó tanulmányi teljesítmény. A distressz a negatív érzésekkel felruházott stresszreakció. A poszttraumás stressz, azaz a negatív „behuzalozás” esetén a személy – akár élete végéig – újra és újra átéli a traumát, ami folyamatosan testi és pszichés reakciót vált ki nála. Így alakul ki a tanult tehetetlenség (Seligman, 2008, 2009). Az iskola a kudarc lehetőségével teli helyzetek miatt kedvez ennek az utóbbi jelenségnek. A tanult tehetetlenség kialakulását segíti elkerülni, ha a kudarcot a helyzet nehézségével magyarázzuk, nem a képességbeli vagy jellembeli hiányosságokkal. A kudarcot így végső soron fejlődési lehetőségként élhetik meg az azzal szembesülő tanulók.

A Selye-féle általános adaptációs szindróma (GAS) szerint a stressz lefutásának általában három szakasza van (Selye, 1976).

Az első az azonnali vészreakció (fokozott figyelem) szakasza. Ez rövid ideig tart, alatta a szimpatikus idegrendszeri hatás fokozódik, ami a hatékony válaszadást segíti elő. Férfiaknál és nőknél eltérő reakcióként jelentkezhet, előbbieknél támadással vagy meneküléssel, utóbbiak gondoskodás, támogatás tanúsításával reagálhatnak. Ekkor lehetőség van a stresszhelyzet enyhítésére, megszüntetésére, akár a stressz kialakulásának megakadályozására.

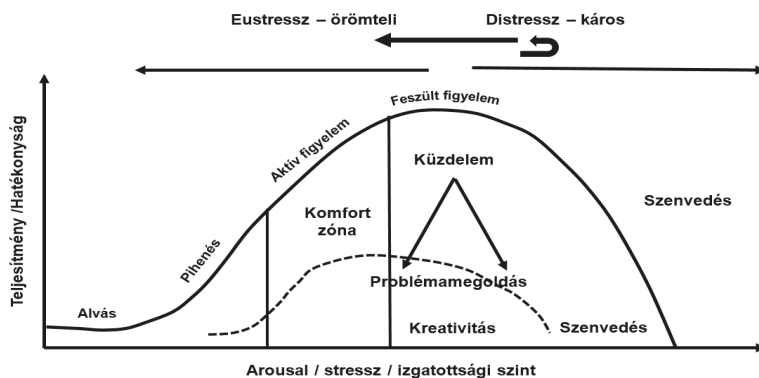
Amennyiben a stressz kialakulása nem akadályozható meg, a szervezet továbblép a második, ellenállási (rezisztencia) szakaszba, amely a hosszabb ideje fennálló stressz esetén az alkalmazkodást biztosítja. A tartós hormonhatás károsítja a szervezetet, az aktív ellenállás mintegy „felfalja az energiát”. Ha a stresszt sikeresen leküzdjük, komoly betegségek kialakulásától óvhatjuk meg a szervezetünket. Azonban, ha a stressz fennállása nem szüntethető meg, a szervezet a harmadik szakaszba lép, amely kimerüléssel, sőt, szélsőséges esetben akár életveszélyes állapottal is járhat, mivel a hosszabb ideig tartó alkalmazkodás során a szervezet teljesen képes felélni tartalékait (Selye, 1976; Dávid, Fülöp, Pataky és Rudas, 2014).

A stresszkezelés a szervezet egyensúlyának, integritásának megőrzését biztosító, aktív folyamatok összességét jelenti, amelynek célja a fentiek alapján hármas: egyrészt a stresszorok csökkentése, hogy megakadályozzuk a stressz-folyamat kialakulását, másodrészt a már kialakult stresszel való megküzdés hatékonyabbá tétele, harmadrészt pedig a stresszre adott biológiai reakciók csökkentése (N. Kollár és Szabó, 2004).

A stresszkezelés történhet külső segítség igénybevételével, illetve a személy önálló megküzdése útján. Külső segítséget nyújthatnak a szűkebb családi körön kívül a pedagógusok, a barátok, a közösségek, a szociális segítők, a pszichológusok és a pszichiáterek. Feladataik jellege azonban eltérő lehet, irányulhat megelőzésre, kezelésre, utógondozásra.

A személy önálló megküzdése olyan konfrontáció, amely csökkenti vagy megszünteti a stresszort vagy a kialakult tünetet. A stresszor azonosítását követően a megoldás keresésére kerül a sor, ehhez külső segítséget is elfogadhat a stresszossal szembekerülő vagy stressz alatt álló személy.

A megküzdésnek két formája van: a problémafókuszált és az érzelemközpontú. A legeredményesebb a különböző megküzdési módok kombinálása (Lazányi, 2016) (2. ábra).



2. ábra. Yerkes–Dodson törvény

Forrás: Yerkes és Dodson (1908) leírása nyomán Lazányi (2016. 26.)

Az ábrát kiegészítette Takács (2019)

A stresszkutatásnak két ellentétes irányzata alakult ki: a pszichoneuroimmunológia és a pozitív pedagógiai irányzat. Az előbbi azt vizsgálja, hogy a társas környezet hogyan hat a pszichére és az immunrendszerre, az utóbbi pedig azt, hogy a személy hogyan tudja legjobban kiaknázni saját és környezete erőforrásait, transzferálni képességeit és leküzdeni a tanult tehetetlenségét.

A korábban tárgyalt stressz-összetevők (a stresszor és a stresszreakció) az utóbbi időben kiegészültek egy harmadik összetevővel is, amely az egyén személyes adottságait és ezek fejlesztését tartalmazza. Ez lesz a jövőben a stresszkezelés legértékesebb komponense, különösen az iskolában. A kialakult betegségek kezelése már semmiképpen nem pedagógiai feladat, azonban a pedagógia alkalmazása a stresszorok enyhítésében, illetve a stressz csökkentésében jelentős szerepet játszhat. Több beavatkozási lehetőség is rendelkezésre áll ehhez:

- A pozitív helyzetek megteremtése és életmódbeli döntések segítése moderátorként és megküzdési stratégiaként is működik. Ennek keretében a pedagógus törekszik a stresszkelő helyzetek csökkentésére és a társas támogatás növelésére, a testmozgásnak, alkotómunkának, meditációnak, megfelelő étkezésnek a mindennapi rutinná válásában (Bagdy, Kövi és Mirnics, 2014; Zimbardo, Johnson és McCann, 2018).

- A fentiek mellett a pedagógusnak olyan tanulási környezetet kell teremtenie, amely segítő, bátorító, kooperatív, amelyben a tanuló biztonságban érzi magát és beleszólhat saját céljainak kialakításába, valamint felelőssé válhat az elérésükben (Szélesné, 2005; Forrai, 2010; Bagdy, Kövi és Mirnics, 2014).

A stressz okozta szorongás – a humanisztikus, egzisztencialista megközelítés szerint – akkor jelenik meg, ha a tanuló túlzottan önkritikus a képességeinek kibontakozásával kapcsolatban, kritikus a lehetőségeivel szemben (Comer, 2000). E megközelítés szerint ugyanis a tanuló is felelős a tetteiért, érzéseiért, gondolkodásáért, és képes pozitív, építő irányba terelni azokat a felnőttek segítségével.

A különböző pozitív érzelmekben, gondolatokban és főleg a tevékenységekben megnyilvánuló megküzdési stratégiák csökkentik a stressz testi és mentális egészségre gyakorolt negatív hatását, de csak akkor, ha aktívan és rendszeresen működnek. A fő probléma azonban az, hogy a megküzdési stratégiák nem mindig pozitívak, mert könnyebb és gyorsabban működő módszereknek tűnnek a negatív megoldások. A tanárok is pontosan ezt tapasztalják az iskolában, de a „menekülési útvonalat” is itt lehet megtalálni a pozitív megküzdési stratégiák kialakításával, illetve beépítésével az iskolai munkába (1. táblázat).

1. táblázat A problémafókuszált és az érzelemfókuszált pozitív és negatív megküzdési stratégiák
(forrás: Zimbardo, Johnson és McCann, 2018. 160–175. nyomán Bredács, 2018)

Megküzdési stratégiák	Problémáfókuszált (átgondolás, tervezés, kivitelezés; akkor jó választás, ha meg kell érteni a helyzetet)	Érzelemközpontú (érzelmi reakciók feldolgozása, megfékezése; akkor jó választás, ha meg kell barátkozni a helyzettel)
A) Negatív	<ol style="list-style-type: none"> Védekezés – Külső ok keresése. Halogatás – A figyelem elterelése nem szünteti meg a problémát, csak elodázza! Passzivitás – A történések kivárása. Agresszivitás – Szóbeli, fizikai, érzelmi. Negatív események újra és újra átélése. 	<ol style="list-style-type: none"> Önsajnálkozó inaktivitás – Heverészás napokon keresztül. Önbántalmazás – Falás, drog, alkohol, vagdosás, higiénia elhanyagolása. Visszahúzóds, szeparálódás – A katarzis nem hatékony!
B) Pozitív	<ol style="list-style-type: none"> Időmenedzsment-prioritások felállítása, idő maximális kihasználása. Elérhető célok kitűzése. Világos asszertív közlés – Mire van szükségünk, udvarias nemet mondás. Kognitív átstrukturálás – Újraértékelve a stresszorokat kevésbé stresszes perspektívából látjuk a helyzetet. Társas összehasonlítás lefelé és felfelé – Helyzetünket összehasonlítjuk a hasonló helyzetben levőkkel. Humoros megnyilvánulás Értelemkeresés – Mi értelme volt az adott eseménynek? Mit segít megérteni? Előnykeresés – A környezet monitorozása, mobilizálása. 	<ol style="list-style-type: none"> Önmagunkra figyelés – Pihenés, egészséges életmód, relaxálás. Elfoglaltság társasági eseményekkel Pozitív érzelmek gyakorlása Vidámság

A reziliencia és a pszichológiai immunitás fogalmainak helye és szerepe az iskolai stresszkezelésben

A stresszorok enyhítéséhez, vagyis az irányt adó tulajdonságok és képességek (moderátorok) fejlesztéséhez több elmélet is kapcsolható. Jelen dolgozatban ezek közül csak kettővel foglalkozunk. Ez a kettő a pszichológiai immunitás és a reziliencia mint a stresszt és negatív következményeit megelőzni, a tanulók helyzetét javítani képes karakterépítő eszközök.

Egyre több társadalomtudományi terület mutat érdeklődést a „reziliencia” témája iránt (Bredács, 2019a). A fogalom a mérnöki fizikából került a humán területre. A társadalomtudományokban a reziliencia eredeti jelentése olyan rugalmasság, illetve reagálás, amely egy személy pszichés harmóniájának helyreállító képességére, ennek mértékére és gyorsaságára vonatkozik, valamilyen nagyobb lelki megterhelés vagy sérülés esetén. Ebben a fogalomhasználatban a lelki ellenállóképesség csak a környezeti hatással együtt értelmezhető (Békés, 2002).

A személyes oldal mellett – kezdetektől fogva – a közösségfejlesztésben is jelen van a reziliencia témája, főképpen az, hogy hogyan találja meg a szerepét, helyét egy személy egy adott közösségben, hogyan segítik egymást a közösség tagjai, mennyire stabil és szeretetteljes az adott közösség (Masten és Wright, 2009).

Már a korai kísérletekben kimutatták, hogy az egyén teljesítményét jelentősen befolyásolja az, hogy mennyire érzi megbecsültnek, befogadottnak magát a számára fontos közösségben. A Gael Elton Mayo – ausztrál pszichológus és filozófus, „az emberi kapcsolatok kimutatásának atyja” – által vezetett Hawthorne vizsgálatok (1922–1938) nagy felfedezése az volt, hogy a dolgozók jó közérzetéért a környezeti tényezőknél túl a személyes kapcsolatok felelősek. Ha a vezetők tisztelik és figyelmet, megértést mutatnak a dolgozók iránt, a teljesítményük jelentősen megnő, miközben elégedettek is a munkahelyükkel (Mayo, 1983; Klein, 2004).

A vezető országok nagyvállalatainál a munkakedv javítása, a stressz kiszűrése és az ezekkel összefüggésben levő teljesítmény javítása érdekében a 2000-es évek elejétől megindultak a kutatások. Ezekkel párhuzamosan a tanulók helyzetét, tanulással kapcsolatos problémáit is kutatták. Jó néhány rezilienciateszt készült, általában négy, hét, nyolc vagy kilenc összetevővel.

A reziliencia első jól alkalmazható rendszerleírását Reivich és Shatte publikálta 2002-ben. Később ez új elemekkel egészült ki a meQuilibrium cég vezetőinek elképzelései alapján. Bruce, Shatte és Perlman (2015) egy négyes szerkezetű rezilienciamodelt alkotnak, amelyben figyelembe vették az érzelmek, az értelem és a pszichikum tulajdonságait, valamint a spiritualitást is vizsgálták. Az összetevők legfontosabb mutatója a rugalmasság, amely mindegyik összetevőben megjelenik. Ez kapcsolja hozzá ezeket a tulajdonságokat a kreativitáshoz. A kreativitás így az emberi tevékenység egyik leghasznosabb, legsokoldalúbb elemévé válik. A gondolatok, az érzelmek, a holisztikus látásmód és a pszichikai tulajdonságok kreatív felhasználása, illetve bevonása a kreativitásba erősen ki is tágítja, módosítja a kreativitás eddigi fogalmát. Kreativitás alatt már nem csak egy személyes alkotóképességet értünk, hanem egy minden helyzetben megújuló, problémamegoldó, a képességeit a legváltozatosabban kihasználni tudó ember vagy közösség gondolkodását és tevékenységét (3. ábra).



3. ábra. A reziliencia szerkezete a meQuilibrium cég vezetői szerint
 Forrás: Bruce, Shatte és Perlman (2015)

Paul Ch. Donders Hollandiában élő felsővezetői tanácsadó, az XPand International vezérigazgatója. Az egyre bővülő cég 100 fölötti szakértőgárdával dolgozik 13 országban. Coaching-, stratégia- és szervezetejlesztési tevékenysége megjelenik az üzleti szférában, az oktatásban, az egészségügyben, a politikai és az egyházi szervezetek területén egyaránt. Olyan nagyvállalatokkal és országos szervezetekkel dolgozott már, mint a WizzAir, KPMG, Robert BOSCH, Daimler Benz, ROCHE Pharma, Shell, Agaplesion Hospitals – olvasható a Donders munkáját bemutató méltatásokban. Donders (2019) könyvének témája szintén a reziliencia, amely alatt a stresszel és a kiégéssel kapcsolatos lelki ellenállóképességet, lelki alkalmazkodóképességet és a viselkedés rugalmasságát érti. Donders szerint a reziliencia hét tényezője: a megbékélés a múlttal és érzelmi stabilitás, a realista optimizmus, a problémamegoldás, az egyedi képességeink kamatoztatása, az önfegyelem és egészséges életmód, a tudatosság és szenvedély és az egészséges kapcsolatok. E kézikönyvben új nézőponttal találkozunk, mert Donders leírásából úgy tűnik, hogy a rezilienciának nem eredménye, következménye a jóllét, hanem egyenesen feltétele, követelménye, ami az eltervezett dolgok iránti erősebb elköteleződést, jobb teljesítményt, stressz- és kiégésmentes, kreatív életet eredményez. Donders nem csak egy rezilienciamodelt (4. ábra) ír le, hanem egy rezilienciatesztet is közöl, valamint otthon és a közösségekben is gyakorolható tréning gyakorlatsort is kapcsol a fejlesztendő területekhez. A teszt alkalmas a tanulók rezilienciájának vizsgálatára, a tréninggyakorlatok pedig jól adaptálhatók a kevésbé fejlett tanulói képességek fejlesztésére, kiteljesítésére. A gyakorlás eredménye pedig a stresszrel és a problémákkal való megküzdési tudás, illetve a kiégés elkerülése lesz.



4. ábra. A Donders-modell

Az ábrát Donders (2019) szöveges leírása nyomán készítette Bredács (2019b)

A pszichológiai immunitás egy feltáró, megelőző, védő, de egyben aktiváló és kontrolláló képességrendszer. Az erős lelki ellenállóképesség növeli a folyamatos lelki újjáépülést, és csökkenti a stresszt okozó tényezőket és következményeket (Oláh, 1996, 1999, 2005). A pszichológiai immunitás fejlesztésének lényege az, hogy a tanuló képes legyen elérhető célokat kijelölni, ezekért küzdeni, a feladathoz illő helyes érzelmi és viselkedési stratégiákat megválasztani. Segít az értelmi, érzelmi és a viselkedési reakciók összehangolásában (Bredács, 2015). Ez részben a célok elérésére, másrészt a stresszkezelésre hat építően (Oláh, 2005).

A magas pszichológiai immunitással rendelkező személy tehát stressztűrőbb, kiegyensúlyozottabb, önfogadóbb, empatikusabb és az adott helyzettel, eseményekkel kapcsolatban megbékélőbb. A modell hármas alrendszerű tagolása arra utal, hogy mindenki előbb mérlegeli a problémáit, majd igyekszik megoldani azokat, miközben ellenőrzi, kontrollálja a megoldás folyamatát is. Minden személyre jellemző az a megküzdési profil, amely a képességeinek és tapasztalatainak eredménye. A tapasztalatok által a megküzdési stratégiák finomodnak és begyakorlódnak a legjobb megküzdési módok. A kihívást jelentő feladatokon keresztül elsősorban a szerzett képességterületek fejlődnek gyorsabban (Oláh, 1996, 2005).

A pszichológiai immunitás komponensei az optimizmus, a koherenciaérzék, a növekedésérzés, a kontrollérzés, az öntisztelet, a személyes forrásmonitorozó képesség, a társas forrásmonitorozó képesség, a személyes forrásmobilizáló képesség, a társas forrásmobilizáló képesség, a személyes forrásteremtő képesség, a társas forrásteremtő képesség, a kitartás, a szinkronképesség, az impulzivitáskontroll, az érzelmi kontroll és az ingerlékenységátlás. A modellnek nagy értéke, hogy figyelembe vehetők az egyéni megküzdési jellemzők, elfogadható, hogy nem vagyunk egyformák. Nem kell minden egyes összetevőnek tökéletesen működni, de az önismerethez hozzátartozik, hogy

melyik megküzdési módot alkalmazzuk a leggyakrabban és a legjobban és melyeket ritkán, illetve kevésbé ügyesen.

A pszichológiai immunitás vizsgálatához is kapcsolódnak mérőeszközök, junior és felnőtt változatban. Mindkettő változatot Oláh Attila dolgozta ki és struktúrájuk megegyezik. A felnőtt változat 1996-ban készült. A junior változat a felnőtt változat egyszerűsített és 1999-ben bevizsgált formája. E kérdőívvel az vizsgálható, hogy egy személynek vagy csoportnak milyen erős a pszichológiai immunitása és mennyire erősek vagy gyengék az összetevői, azaz jellemzően milyen megküzdési stratégiákat használ.

A három bemutatott modell összehasonlítása kapcsán látszólag csak kevés hasonlóság fedezhető fel. Még a speciálisan a reziliencia leírására készült modellek sem egyformán ölelik fel azokat a képességekötegeket, amelyekről az feltételezhető, hogy nélkülözhetetlenek a stresszkezelésben. Azonban néhány elem, az optimizmus, a kitartás, a célok megvalósulásáért történő eredményes megküzdés, a problémamegoldás, a társas kapcsolatok fontossága és az önértékelés vagy az önbecsülés mindegyik modellben megtalálható.

A tanulók fejlesztési területeinek kijelölésére mindegyik modell jól felhasználható az iskolában, de – véleményünk szerint – a legkomplexebb a pszichológiai immunitás modellje. Ez a modell nem csak struktúrát vázol fel, hanem egy megküzdési stratégiát is követ. Ezt a stratégiát a három alrendszer képviseli, a megközelítő-monitorozó alrendszer, a mobilizáló-alkotó-végrehajtó alrendszer és az önszabályzó alrendszer. Vannak olyan tanulók, akik ügyesen térképezik fel a körülményeiket, de a célok elérésében a kivitelezés már nehezen megy, vagy a kontrollképességeikben gyengék, így nem lesz kellően eredményes a célelés.

A modell összetevőinek nagyobbik része olyan személyes képességterületeket jelöl meg, amelyekkel a saját egyéni céljainkat, feladatainkat és problémáinkat kezeljük (ilyen például a növekedésérzés, a kitartás, az öntisztelet, az optimizmus és mások). Néhány képességterület arra vonatkozik, hogy hogyan kezeljük társas kapcsolatainkat (ilyen például a társas forrásmonitorozó képesség, a társas forrásmobilizáló képesség és a társas forrásteremtő képesség).

A Reivich és Shatte-féle modellre inkább a könnyen érthetőség és a strukturáltság jellemző. A modellben a négy reziliencia-képességterület együttesen rámutat a személy koherenciaszintjére. A koherencia e modell központi kategóriája. A koherencia érzése olyan beállítódás, életszemlélet, világnézet, amelynek funkciója az, hogy a körülöttünk

A pszichológiai immunitás komponensei az optimizmus, a koherenciaérzés, a növekedésérzés, a kontrollérzés, az öntisztelet, a személyes forrásmonitorozó képesség, a társas forrásmonitorozó képesség, a személyes forrásmobilizáló képesség, a társas forrásmobilizáló képesség, a személyes forrásteremtő képesség, a társas forrásteremtő képesség, a kitartás, a szinkronképesség, az impulzivitáskontroll, az érzelmi kontroll és az ingerlékenység-gátlás. A modellnek nagy értéke, hogy figyelembe vehetők az egyéni megküzdési jellemzők, elfogadható, hogy nem vagyunk egyformák. Nem kell minden egyes összetevőnek tökéletesen működnie, de az önismerethez hozzátartozik, hogy melyik megküzdési módot alkalmazzuk a leggyakrabban és a legjobban és melyeket ritkán, illetve kevésbé ügyesen.

zajló eseményeket és ezekben önmagunk szerepét és helyzetét egységben lássuk, összefüggéseiben értelmezzük. A belső és a külső világunk között összhangot, harmóniát, strukturáltságot nyújt. Mindennek megtaláljuk az értelmét, akár a rejtett üzeneteit is. Ezek miatt hatással lehetünk a negatív eseményekre is, nem vagyunk annyira kiszolgáltatva nekik. Az élet kihívásait, nehézségeit próbatételként és fejlődésként fogjuk fel. Mindez alapvetően határozza meg a stressztűrésünket és a közérzetünket.

A koherencia a tapasztalatokkal és az események okainak és következményeinek megértésével fejlődik. A modellben új elem a spiritualitás, amely nagyon fontos része a koherenciának. Az Oláh-féle modellben a koherenciaérzés külön összetevő.

A Donders-modellben a személyiség strukturális elemeit a főkategóriák adják, de ezeken belül már a megvalósítás folyamatai találhatóak, mint például az egyéni képességek felismerése, fejlesztése, kamatoztatása és végül a mesterré válás, vagy az egészséges életvitel, illetve a problémamegoldás lépéssora. E modellben olyan elemek is találhatóak, amelyek inkább a pozitív pedagógia elvontabb jellemzői. Ilyenek például a hála, a megbékélés vagy az örömök kategóriái (2. táblázat).

2. táblázat. Reivich és Shatte, illetve Donders reziliencia-modelljének, valamint Oláh Attila pszichológiai immunkompetencia modelljének szerkezete

Reivich és Shatte reziliencia-modellje <i>Forrás: Reivich és Shatte, 2002</i>	Donders reziliencia-modellje <i>Forrás: Donders, 2019</i>	Oláh Attila pszichológiai immunkompetencia modellje <i>Forrás: Oláh, 2005</i>
<p>1. Pszichikum</p> <ul style="list-style-type: none"> – pszichikai rugalmasság – kitartás – pszichikus erő <p>2. Mentalitás</p> <ul style="list-style-type: none"> – mentális rugalmasság – figyelem – több szempont beépítése <p>3. Érzelmek</p> <ul style="list-style-type: none"> – érzelmi rugalmasság – pozitív szemlélet – érzelmi önszabályozás <p>4. Spiritualitás</p> <ul style="list-style-type: none"> – spirituális rugalmasság – elkötelezettség az értékek iránt – mások értékeinek és elképzeléseinek tolerálása 	<p>1. Érzelmi stabilitás</p> <ul style="list-style-type: none"> – megbékélés a múlttal – megbocsátás tanulása <p>2. Reális optimizmus</p> <ul style="list-style-type: none"> – a bizalom elnyerése – az önbizalom fejlődése – hálás életvitel – egészséges örömök <p>3. Problémamegoldás</p> <ul style="list-style-type: none"> – fókuszálás – konstruktív elemzés – improvizáció <p>4. Egyéni képességek kamatoztatása</p> <ul style="list-style-type: none"> – egyéni képességek felismerése – fejlesztése – kamatoztatása – mesterré válás <p>5. Önfegyelem</p> <ul style="list-style-type: none"> – húszmérföldes út – egészséges életvitel (testmozgás, alvás, táplálkozás) – elcsendesedés <p>6. Tudatosság és szenvedély</p> <ul style="list-style-type: none"> – egészséges tudatosság – szenvedély, hobbi – értelmes cél <p>7. Egészséges kapcsolatok</p> <ul style="list-style-type: none"> – kedvesség – empátia – kapcsolatépítés 	<p>1. Megközelítő-monitorozó alrendszer</p> <ul style="list-style-type: none"> – Optimizmus – Koherenciaérzés – Növekedésérzés – Kontrollérzés – Öntisztelet – Személyes forrás-monitorozó képesség – Társas forrásmonitorozó képesség <p>2. Mobilizáló-alkotó-végrehajtó alrendszer</p> <ul style="list-style-type: none"> – Személyes forrásmobilizáló képesség – Társas forrásmobilizáló képesség – Személyes forrásteremtő képesség – Társas forrásteremtő képesség <p>3. Önszabályzó alrendszer</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kitartás – Szinkronképesség – Impulzivitáskontroll – Érzelmi kontroll – Ingerlékenységátlás

A stresszkutatások eredményei az iskolában

Az iskolai stresszel, stresszkezeléssel – közvetlenül, vagy csak érintve azt – hazánkban is több kutatás foglalkozott. Oláh Attila 1999-ben megjelenő – de eredményeiben sajnos ma is aktuális – tanulmányában a középiskolások flow- és antiflow-élményeinek gyakoriságáról publikált egy kutatást. Ebben a középiskolás tanulók azon állapotait (apátia, flow, unalom és szorongás) mutatta be, amelyeket az iskolában, családban, egyedül vagy a baráti körben éltek meg. Az eredmények szerint a tanulókat messze az iskolában érte a legtöbb szorongást keltő érzés – nemre való tekintet nélkül –, a magas követelményeket támaztó és a tanulók érdeklődését figyelmen kívül hagyó tanári elvárások miatt. Oláh (1999. 21.) szerint a tanulók stresszmentesebb iskolai létét segítené, ha „az egyénre koncentráltó oktatási módszerek, az iskolai munka és a diákok személyes életcéljainak az összekapcsolása, a tananyag és a saját életélmények közötti összefüggések felfedezésére való lehetőségek biztosítása” gyakoribbak lennének az iskolában. Mindemellett fontos lenne még a tanulók autonómiájának támogatása, az érdeklődés kiélését biztosító feladatok és a belülről jövő motivációt támogató aktivitás szorgalmazása. A pszichológiai immunrendszer összetevőinek fejlődése nagy hatással van a tanulók személyes stresszkezelésére, mert a tanulói szorongás és bizonyos pszichológiai immunitásfaktorok erős korrelációt mutatnak. Például fontos stresszkezelő tényező a koherenciaézés, a kitartás, a szinkronképesség, az ingerlékenység gátlása, a fejlődés és az énhatékonyság kifejlődése (Oláh, 1999).

Szélesné Ferencz Edit pszichológus (2005) azt a kérdést vetette fel, hogy vajon a tanulók stresszmentesebb, megküzdőképesebb életstílusát és viszonyulásait milyen személyes és nevelési tényezők alakítják ki. Megállapításai a bátorító neveléssel és a konstruktív együttműködéssel kapcsolatos tanári feladatokat célozták meg. A pedagógus feladata, hogy magabiztos, én-hatékony, a tanulásban helytálló, a feladatait önállóan megoldó, a feszültségekkel megbirkózó, felelősségteljes, döntésképes, kontrollképes, kompromisszum- és alkotóképes személlyé váljanak a tanulók. Ehhez szerinte segítő,

A stressz egyik legsúlyosabb lelki következménye a kiégés.

Ez egyre fiatalabb korosztályt érint. A fiatalok egyre közömbösebbek a kihívásokkal, a tanulóssal szemben, és egyre céltalanabbnak, kilátástalanabbnak látják az életüket (Albert-Lőrincz, Albert-Lőrincz, Kádár, Kovács és Lukács-Márton, 2011). Azoknak a fiataloknak, akik nem érzik életüket hasznosnak, és úgy vélik, hogy egyáltalán nem tudják irányítani az eseményeket (Oláh, 1996, 1999, 2004), akiknek sorsát a „majd csak történik valami” gondolat irányítja, akik fatalisták, motiválatlanok (Pais, 2015), és akik céltalanul tengenek-lengenek (Bredács, 2015), egyetlen kiútjuk az, hogy megtalálják a belső erőforrásaikat és megküzdőképessé váljanak. Ugyanis, ha a képességek nincsenek szinkronban a kihívásokkal, azokat a tanuló stresszként éli meg. Ha ez állandósul, pszichoszomatikus tünetek jelentkeznek. Ez éppen úgy érvényes a jobb és a gyengébb képességű tanulóakra, sőt még a tehetséges tanulóknál is jelentkezhetnek (Bredács, 2012).

bátorító, biztonságot nyújtó környezetre van szükség. Albert-Lőrincz Márton és Kádár Annamária kutatócsoportja (2008) – egy Erdélyben végzett kutatásukban – arra hívták fel a figyelmet, hogy a fiatalok önmagukra találása egyre nehezebb, gyakran rossz a közérzetük, szorongók, labilisak, agresszívek, hiányzik belőlük a kitartás, és rosszul tűrik a válságos helyzeteket. A stressz egyik legsúlyosabb lelki következménye a kiégés. Ez egyre fiatalabb korosztályt érint. A fiatalok egyre közömbösebbek a kihívásokkal, a tanulással szemben, és egyre céltalanabbnak, kilátástalanabbnak látják az életüket (Albert-Lőrincz, Albert-Lőrincz, Kádár, Kovács és Lukács-Márton, 2011). Azoknak a fiataloknak, akik nem érzik életüket hasznosnak, és úgy vélik, hogy egyáltalán nem tudják irányítani az eseményeket (Oláh, 1996, 1999, 2004), akiknek sorsát a „majd csak történik valami” gondolat irányítja, akik fatalisták, motiválatlanok (Pais, 2015), és akik céltalanul tengenek-lengenek (Bredács, 2015), egyetlen kiútjuk az, hogy megtalálják a belső erőforrásaikat és megküzdőképessé váljanak. Ugyanis, ha a képességek nincsenek szinkronban a kihívásokkal, azokat a tanuló stresszként éli meg. Ha ez állandósul, pszichoszomatikus tünetek jelentkeznek. Ez éppen úgy érvényes a jobb és a gyengébb képességű tanulókra, sőt még a tehetséges tanulóknál is jelentkezhetnek (Bredács, 2012).

Ugyanezt a nyomvonalat erősítette meg Forrai Márta (2010) a különböző iskolafokokon végzett kutatásában, amelyben az érzelmi intelligencia és a megküzdőképesség tanulmányi eredményességre való hatását tanulmányozta. Véleménye szerint a kilencedik osztályba lépéskor, ha a tanulói képességek nincsenek szinkronban a kihívásokkal, akkor feladatait nehezített helyzetként éli meg. Ekkor a leggyakrabban megjelenő pszichoszomatikus tünetek a fáradtság, a kimerültség, a kedvetlenség, az idegesség és a félelem, továbbá a tenyérizzadás, a fejfájás, az alvási nehézségek, a gyomor- és hasfájás, a hátfájás, az ingerlékenység és a szédülés. Azok a tanulók, akik úgy érzik, hogy a tanárok támogatók vele szemben, mérséklődő tüneteket mutatnak.

Hasonló eredményre jutott Szabó Éva és Virányi Barbara (2011) is, akik azt állapították meg, hogy az iskolához jobban kötődő és a tanulás szempontjából pozitívabb énképvel rendelkező tanulók kisebb stresszt élnek át az iskolában.

Bredács Alice (2015) a szakképzésben részt vevő fiataloknál azt mutatta ki, hogy alacsony az érzelmi kontrolljuk, az impulzivitáskontrolljuk, a szinkronképességük, a koherenciaérzésük az oda járóknak, és ez okozza a kevésbé eredményes tanulás nyomában keletkező stresszt és végső soron a céltalanságot.

Bagdy Emőke, Kövi Zsuzsanna és Mirnics Zsuzsanna (2014) egyik komplex tehetségfejlesztő projektjével és ennek vizsgálatával kapcsolható össze a téma. E projekt elő- és utóméréseiben művészeti, természettudományi és sport területen tehetséges tanulók vettek részt, ők kapták meg az egyéni és a csoportos fejlesztőprogramokat. A fejlesztések néhány idevágó területe a megküzdési módok, az életmód és az egészség-magatartás volt. A kérdőívcsomag egyik mérőeszköze a tanulók hangulatát, szorongását, depressziószintjét, valamint neurotikus jegyeit vizsgálta. A szerzők megemlítik az egyes tehetséges tanulók növekvő vagy kórossá váló teljesítményszorongását. A kutatást egy ún. „Sziget modellre” építik fel, amelynek nyolc problémacsoportja és megoldási módja volt. A „gátak” problémacsoportjából a megküzdéshez – mint megoldáshoz – vezet az út. Ennek különböző tevékenységmódozatai a hibákból való tanulás, a kudarc-tűrés, a konfliktus- és kudarc-kezelés. Ezek a területek kapcsolódnak a fejlődés érzéséhez, a motivációhoz, a perfekcionizmus kezeléséhez, az önbizalom kialakulásához, a kooperativitáshoz, a fejlett érzelmi és szociális élethez, az ön-szabályzáshoz és másokhoz. A tehetséges tanulók némelyikének az adott tehetségterületén való erős teljesítményszorongását többen is megemlítették (például Nótin, Páskuné és Kurucz, 2012; Bárányné, Horvát-Militityi és Ráczné, 2013; Bandi, 2015; Kertész, 2015, Píkó és Dobos, 2016; Dobos, 2018, 2019).

Egy újabb kutatás arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskolai stressz függ az életkortól is. A magasabb évfolyamokra járó tanulók már kevésbé kötődnek az iskolához, és ez a stressz mértékét is csökkenti (Géczy, 2017).

Néhány fejlesztési példa-feladatsor a reziliencia és a pszichológiai immunitás fejlesztésére

A reziliencia és a pszichológiai immunitás fejlesztésére vonatkozó – itt közölt – feladatsorokat Bredács Alice gyűjtötte össze 2016-tól, a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karának egyik gyakorlati kurzusán, az általa tanított művészstanár szakos hallgatók munkáiból.

E tanulmányban az oktató egyik saját példa-feladatsora is szerepel, amelyekkel bevezeti a kurzust (*Feladatsor a JOHARI-ablakkal*). A három másik feladatsor hallgatói munka. Az említett kurzuson 2016 óta 51 művészeti diplomával már rendelkező hallgató vett részt, akik a tanárképzésen kívül több programban is foglalkoztak korábban tanulókkal. Ilyen program például a Kreatív Partnerség program.¹ Ezen a kurzuson a hallgatók olyan fejlesztő feladatsorokat készítenek vagy adaptálnak, amelyek érdekesek, élményszerűek, gyakorlatiasak a tanulók számára, és csökkentően hatnak a stresszre úgy, hogy fejlesztik valamely megküzdési képességterületet.

Bár a vizuális művészeti megoldások általában az egyedül végzett munkát igénylik, a tapasztalat mégis az volt, hogy a hallgatók szinte minden esetben a többiek érzelmi bevonására, „megérintésére” és a kooperációra épülő feladatsorokat hoztak és próbáltak ki az egyetemi órákon, ún. mikrotanítás keretei között. A programnak fontos része a feladatokat követő moderált megbeszélés, amelyen minden hallgató és az oktató is jegyzeteket készít. (Ezt a megbeszélést a hallgató is vezetheti, ekkor ő készíti el a megbeszélés szempontsorát is.) Az oktató is véleményezi a feladatsorokat, valamint a feladatsorok által nyújtott valódi élményt, és ezeket szintén átadja a hallgatóknak. Az óra után a hallgatók a reflexióikat digitálisan megküldik egymásnak és az oktátónak. A reflexiók és a saját tapasztalataik alapján minden hallgató „kifinomítja” (a szintén digitálisan küldött űrlap felhasználásával) a beadandó feladatot, amely tartalmazza a feladatsor fejlesztési célját, a célcsoport életkorát, a tervezett munkaformát, az eszközszükségletet, a tervezett időkeretet, a feladatsor leírását, a tanári és a tanulói instrukciókat, az értékelés formáit, a differenciálási és alternatív lehetőségeket és a hallgatói reflexiókat. Ezzel párhuzamosan érdemes más módon is dokumentálni a feladatvégzést, például hanganyaggal, fotókkal, a született munkák, írások lefényképezésével, lerajzolt rögzítéssel. Ezeket szintén csatolni szokták a hallgatók az anyagaikhoz.

Az így feldolgozott feladatsorokat a hallgatóknak ki kell próbálniuk a későbbiekben a tanítási gyakorlatok során is, valamint kutatási témáikhoz is felhasználhatják a szakdolgozatokban.

A feladatsorokat egy gyűjteményes kötetben – mint jó gyakorlatokat –, a fejlesztési területek szerint rendezve állítottuk össze, de még nem publikáltuk, jelenleg moduláris tananyagként, oktatási célra használjuk fel. E feladatgyűjtemény a *Lemorzsolódás csökkentése a művészet eszközeivel* címet kapta. A feladatgyűjtemény elkészítése egy 2017–2020 között folyó TÁMOP tanártovábbképzéshez is kapcsolódik, a feladatsorok összegyűjtését ugyanis ez inspirálta (Bredács, 2018).

¹ A Kreatív Partnerség Magyarország Program a Creativity Culture & Education nemzetközi alapítvány által kezdeményezett kreatív oktatási program, amely kreatív ötleteket és módszereket visz a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó iskolákba. Célja a tanulók motivációjának, tanulási teljesítményének növelése és a kreatív problémamegoldási technikák elsajátítása (Bereczki, Csányi, Fehérvári és Mисley, 2019). A programban a Pécsi Tudományegyetem 2013 óta vesz részt.

A feladatsorokat abban a táblázatos űrlap-formában közöljük, amelyben a hallgatóknak is dolgozniuk kellett a formai egységesség miatt. Fontos megjegyeznünk, hogy e tanulmányban csak a feladatsorok – tartalmi szempontból – lényegesnek tartott részletei jelennek meg.

*Feladatsor a JOHARI-ablakkal
(önismeret, társismeret, öntisztelet és társisztelet fejlesztése)²*

Az önismeret és az emberismeret enyhíti a félelmet és növeli az önbizalmat, különösen akkor, ha ez az öntisztelettel és a társak tiszteletével társul. Ekkor képesek vagyunk megélni magunkban és másokban a jó tulajdonságokat. Ugyanakkor „a cinizmus félelmet szül, távolságot teremt, a kommunikáció útjába áll, és azt az üzenetet közvetíti a másik felé, hogy nem értékes [...] Ha tiszteljük önmagunkat, a múltunkat, a bennünk rejlő lehetőségeket és a szenvedélyeinket, mások is könnyebben fognak bennünket tisztelni” (Donders, 2019. 114.). Az öntisztelet a reális önismeret talaján álló önértékelés, büszkeség, önbecsülés, önjutalmazás (Oláh, 2005).

A feladatot készítette és kipróbálta Bredács Alice, a PTE MK tanára és e kurzusprogram vezetője (2016) (Bredács, 2019b).

Cél	A tanuló öntiszteletének és társiszteletének fejlődése. Figyelmes, pontos, de udvarias kommunikáció és a támogató, segítő szembesítés tűrésének elsajátítása.
Korcsoport	10 éves kortól
Munkaforma	egyéni és nagycsoportos
Eszközszükséglet	Kinyomtatott JOHARI ablak, papír, ceruza
Idő	általában 45 perc (de csoportméretfüggő)
A feladatsor leírása	
Írd le 5 jó és 5 rossz tulajdonságodat.	
Írd le 5 jó és 5 rossz tulajdonságát a melletted ülő osztálytársadnak.	
Fordulj a társadhoz, és mond a szemébe, hogy milyen tulajdonságokat írtál róla. Fontos a szemkontaktus!	
Te is és a társad is őszintén reflektáljon a hallottakra, mivel ért egyet, és mit tart túlzásnak.	
Ezt követően olvassa fel, hogy mit írt önmagáról.	
A feladatot néhányan fordítva végezzék el.	
Nagyobbaknál a tanár is részese lehet a feladatnak.	
A magadról alkotott és hallott tulajdonságokat írd be a Kinyomtatott JOHARI ablakba	

² A JOHARI-ablak egy önismereti modell. 1955-ben, eredetileg az egyéni hatékonyság mérésére dolgozták ki, Joseph Luft és Harry Ingham pszichológusok. (A nevékből származik a modell neve is: Joe és Harry = JOHARI.) A modell egyik nézőpontja, hogy mit tudok magamról én, a másik pedig az, hogy mit gondolnak rólam mások. A négy dimenzió ezek függvényében alakul ki, ezek 1) a nyílt terület, amelyet felvállalunk és megmutatunk, 2) a vak terület, amely általunk nem ismert magunkról, de mások visszajelzéseiből előbb-utóbb megismerhetővé válik, 3) a rejtegetett terület, amelyet mi tudunk magunkról, de nem szeretnénk mások előtt felvállalni, 4) a nem ismert vagy tudattalan terület, amely fehér foltként jelentkezik, és az életünk során az önmegismeréssel egyre szűkül. Születésekor a vak és a tudattalan területek dominálnak, de a magunkról szerzett tapasztalatok és mások visszajelzései miatt elvesztik ezt a dominanciát, vagyis egyre jobban megismerjük magunkat (Király és Kristály, 1998).

Instrukciók a tanulóknak

Úgy beszéljünk másokról és úgy reagáljunk, hogy senki ne sértődhessen meg.

A kapott JOHARI ablak lapon jelöljük be a hallottakat aszerint, hogy:

- Olyannak látnak-e a társaink bennünket, amilyennek láttatni szeretnénk magunkat?
- Van-e számunkra ismeretlen meglátása valamelyik társunknak?
- Van-e olyan tulajdonság, amely csak a saját lapon szerepel, de a társ leírásában nem?
- Hogyan reagáltunk a társak véleményére?
- Hogyan reagáltak a társak a róluk alkotott véleményünkre?
- Okozott-e kellemetlen érzést, esetleg stresszt bennünk, ha ellentétesek voltak az információk?

Értékelés

A feladatmegoldás közös értékelése arra vonatkozzon, hogy mennyire volt őszinte, nem sematikus és sértésmentes a kommunikáció.

Instrukciók a tanárnak

A feladat minden kooperatív foglalkozás elején alkalmazható kezdő gyakorlatként. Elősegíti az együttműködést, mert az önismereti gyakorlat által könnyebben tudnak nyitni a tanulók a többiek felé. Magabiztosabbak lesznek, segíti a csoportdinamika erősödését. Fontos, hogy végül rájöjjenek a feladatot végzők, hogy a legtöbb tulajdonság önmagában nem rossz vagy jó, hanem minősége a mértéktől és a körülményektől függ. A kommunikáción sok múlik, a cinizmusnak, rosszindulatnak, sértődékenységnek nincsen helye a feladatban.

Reflexiók

Ezt a feladatot az évek során több korosztállyal elvégeztük már, még a felnőttekkel is továbbképzéseken. Megfigyeltem, hogy nagyon nehéz kilépniük a feladatvégzőknek a tantermi szituációból. Még akkor is a tanár felé beszélnek, ha a társuknak szól a mondanivalójuk. Az önmagáról író szinte mindig a rossz tulajdonságaival kezd és ebből ötnél többet is felsorol. A jó tulajdonságok felsorolását öndicséretnek, kérdésnek tekinti, és gyakran nem jut tovább kettőnél-háromnál. A másiról író fordítva jár el, általában a jó tulajdonságokkal kezd, de „szembe dicsérni” is kínos feladat. Bár nem része a feladatnak, mégis szinte mindig kiegészítik hosszabb fejtegetésekkel, konkrét vonatkozásokkal az egyes tulajdonságokat a beszélők. A résztvevők az érzelmeiket palástolni igyekeznek, ezért fontos ezek kezelése is, nehogy sérüléseket okozzunk egymásnak. Éppen ezért kell reflektálni is, nem csak tudomásul venni a hallottakat.

Meglepő, hogy olykor évek óta barátok, egymás mellett ülő tanulók sem ismerik egymást eléggé. „Nem szoktunk ilyesmiről beszélni” – mondják. A szembesítés ezért néha drámai erejű. Ilyenkor derül ki, hogy mély beszélgetésekre a tanulók között ritkán van igény vagy lehetőség. A zsidók, iskolaudvarok, folyosók, a digitális kapcsolattartás pedig nem teremti meg azt az intim társas környezetet, ahol erre sor kerülhetne.

Madzagolás feladatsor (a társas monitorozó képesség fejlesztése)

A társas monitorozás a társas környezet érzelmi és viselkedési jelzéseinek pontos észlelését, kódolását, ok-okozati megértését jelenti. Az e területen fejlett képességekkel rendelkező személy képes megérteni a környezetében zajló eseményeket és képes előítéletmentesen és empatikusan viselkedni társaival (Oláh, 2005).

A feladatot készítette és kipróbálta Karsai Kinga szobrászművész, képzőművész-tanár szakos hallgató (2017) (Bredács, 2019b).

Cél	Kezdeményezés egymás felé, az érzékeny verbális és nonverbális kommunikáció, ezen belül a tapintatos kérdések megfogalmazásának gyakorlása. A szociális kompetencia fejlesztése, a szociális érzékenység kialakítása. A tudatalatti gondolati és érzelmi reflexek monitorozása, az önismeret fejlesztése.
Korcsoport	10 éves kortól
Munkaforma	Csoportos munka
Eszközsükséglet	Nagyobb tér kialakítása a tanteremben (a padok eltolásával), vagy szabad térbe vonulás.
Idő	Függ a csoport életkorától. Kisebбекnél: 15-20 perc. Minél idősebbek a tagok, annál tetszőlegesebb a játék időtartama.

A feladatsor leírása

A csoport és a feladatot vezető tanár körbe áll. Minden kört a tanár kezd el!

Van egy próbakör, amelyben a tanár magára köti egy spárgaspulni egyik végét, a pulnit pedig az egyik tanulóknak dobja, azzal az instrukcióval, hogy folytassa a feladatot és dobja tovább valakinek a pulnit. (A pulnit mindenkinek –, aki a körben áll – meg kell kapnia!) A próbakör után mindenkinek a derekára van kötve egyszer a spárga, és a pulni utoljára visszakerül a tanárhoz.

Az 1. körben a tanár egy kérdést is irányít annak, akinek dobja a pulnit. (Például: „Hogy vagy?” „Hogy indult a mai napod?”)

A 2. körben a pulnidobással együtt a mélyebb kérdések jöhetnek. (Például: „Ki a példaképed?” „Mit szeretnél elérni a jövőben?”)

A 3. körben még mélyebb kérdések lehetnek. (Például: „Vannak félelmeid?” „Mi okoz neked a leggyakrabban stresszt?”)

A csoportra van bízva az, hogy hány kört futtatnak le. A tanár figyel, hogy mennyi dinamika, motiváció van a csoportban.

A feladatnak akkor van vége, ha nem mélyülnek már a kérdések.

A végén ollóval levágja a tanár a tagokra tekert spárgát.

Instrukciók a tanulóknak

A kérdéseken ne gondolkodj túl sokat, legyél spontán! Kérdezz kedvesen, és hallgasd meg a választ türelmesen! Semmit ne véleményezz, és ne fűzz hozzá semmilyen megjegyzést!

Instrukciók a tanárnak

A feladat minden óra elején alkalmazható, kezdő gyakorlatként. Elősegíti a csoportkohézió kialakulását, az elfogadóbb, stresszmentesebb közeg kialakítását. A feladat után a tanulók könnyebben tudnak nyitni a másik felé, megtanulják a különböző kommunikációs szinteket, magabiztosabbak lesznek.

Érdeemes a feladatvégzés közben megfigyeléseket végezni, például kire kerül a legtöbb madzag, kitől kérdeznak a legtöbbet. Szociometriai lejegyzés esetén vizsgálható, hogy ki kivel van szorosabb kapcsolatban, hogyan növelhető a csoport dinamika eredményessége. A vizuális kultúra szakterületén például megvizsgálhatók a krokizási választások: a feladat után ki kit rajzol le.

Reflexiók

A kérdések érzelmi elmélyítésére a tanár ad példát, ezért is az övé a kezdő kör. Egyetlen életkorban sem okoz gondot a kérdés mélységének leutánozása. Bár meg lehet tagadni a válaszadást, ha érzékeny területet érint a kérdés, de erre általában nem kerül sor, mert a foglalkozás lendülete magával sodorja a résztvevőket, akik egyre nyitottabbá válnak. A résztvevők azért kedvelték ezt a feladatsort, mert felismerték, hogy kisebb-nagyobb nehézségeik hasonlóak. Ezekről ritkán beszélünk, pedig a közösség megértése, támogatása ezekre pozitívan hat.

A spárga különösen jó eszköz; labdával, vagy más kontaktusfelvétellel kevésbé helyettesíthető, mert a spárga fizikálisan is összeköt, erősítve az összetartozás érzését. Érdekes érzés a spárga levágása, a szabadulás is.

Fa – páros rajzolós feladatsor (a társas kapcsolat mobilizálásának fejlesztése)

A társas forrásmobilizáló képesség a másokban szunnyadó gondolatok és érzelmek feltárása és az együtt gondolkodás képessége. Segíti a kapcsolatteremtést, mások meggyőzősét, támogatásuk megszerzését, akár kimondatlanul is (Oláh, 2005).

A feladatot készítette és kipróbálta Skorday Gabriella porcelántervező iparművész, design- és vizuáliskultúra szakos hallgató (2017) (Bredács, 2019b).

Cél	Motiváció, érzelem-, és gondolkodásfejlődés, tolerancia, együttműködés, bizalom, elmélyülés, tudat alatti kommunikáció fejlődése, önkifejezés, asszociációs készség fejlődése, gondolkodás általi összekapcsolódás, összehangoltság – kreativitás fejlődése
Korcsoport	10 évestől
Munkaforma	Páros munka, kooperációban
Eszközsükséglet	Színes rajzeszköz (ceruza v. filc) kalapban/sapkában/táskában; tanulók neve papírcetliken; páronként 1 db A/4-es méretű papír, színes ceruza, színes filc (tanuló/db)
Idő	kb. 20-25 perc

A feladatsor leírása

A tanár a papírcetlikre írt nevek alapján, véletlenszerűen kisorsolja a párokat. A tanulópárok egymás mellé ülnek. Minden pár kap egy A/4-es méretű fehér lapot. Minden gyerek húz magának egy színes rajzeszközt az előkészített gyűjtőhelyről.

A tanár ismerteti a feladatot a pároknak: a papírra fát kell rajzolniuk két-két perces váltott ütemben (összesen 10 percen keresztül) – verbális kommunikáció nélkül. Mindenki tetszés szerint fejlesztheti a közös fa-rajzot.

A feladat befejezése után a tanulók elmesélik a közös munka élményeit, érzéseiket a feladattal kapcsolatban.

Instrukciók a tanulóknak

Rajzolhatsz akármilyen fát, ami eszedbe jut. Nem kell a lapot két félre osztanotok egymás között, nyugodtan folytathatod a rajzot a társad vonalai után is.

Instrukciók a tanároknak

Levezető feladatként jótékony, olyan tanóra után, ahol a tanulók nem tudják fejleszteni kreativitásukat, vagy túl stresszesek voltak. Ráhangoló feladatként is jó, amikor problémamegoldás, kreatív ötletelés szükséges.

A feladatmegoldást kövesse megbeszélés:

- Hol tudtak harmonikusan egymásra rezonálni a párok?
- Hol látható egy intenzív változtatni akarás?
- Hol fogalmazódott meg célként a csak külső illeszkedés, a „jó rajz készítése”?

Reflexiók

A fa motívuma változatos szimbólum. Teljesen egyedi lehet, személyes tartalommal töltve. Szinte mindenkinek van valamilyen kapcsolata, tapasztalata, érzése, emléke a fával.

A feladatsor elmélyülést, aktív szimbolikus vagy valóság-hű emlékezést követel, megnyugtató, relaxáló, átszellemítő, élménydús, esetenként megható érzelmeket idéz fel az alkotókban.

A feladat segíti a párban dolgozó felek verbális kommunikáció nélküli kapcsolatteremtését – a rajzukon kifejezett tapasztalataikon, érzéseiken keresztül –, ezáltal egymás (metakognitív és metaemocionális) megismerését, az egymásra rezonálást is szorgalmazhatja, pozitív irányban.

Megfigyelhető, hogy mennyire tudnak a párok egymásra hatni, mennyire változtatják meg a tervezett elképzeléseiket, gondolataikat, rajz-stílusukat, azaz egymást, egy közös alkotásban.

A közös rajzolást a feladatvégzők nagyon erős élményként szokták megélni, mert a tanuló rajzába való „belerajzolást” általában nem helyeslik a tanárok, ebben a feladatsorban pedig éppen ez a kívánatos. A hallgatók szerint olyan ez az élmény, mint egy vizuális „agy-szkander”. Jó megoldásnak azt tartják, ha alig észrevehető, hogy melyik vonalat ki húzta, melyik területen ki rajzolt.

Színmezők feladat (optimizmus – pesszimizmus)

Az optimizmus nem csak kogníció, vagy csak érzélem. Sokkal inkább egy általános hajlam a kedvező kimenetek elvárására. Egy attribúciós stílus is, mert az optimista az életeseeményeit mindig pozitív töltéssel magyarázza (Szondy, 2004).

Az optimista nehézségei ellenére is úgy gondolja, hogy célját elérheti, mert meg van győződve arról, hogy ideáljának megvalósítása tőle függ (Szepes, 2014).

Az optimizmus a nehéz helyzetből való kilábalás és a konfliktuskezelés egyik fontos feltétele. Az optimista szépnek látja a világot. Hisz abban, hogy az életben több jó dolog történik, mint rossz, illetve abban, hogy a nehéz helyzetek előbb-utóbb jóra fordulnak, mert a krízis csak átmeneti (Oláh, 2005). Ugyanakkor nem szépíti a valóságot, hanem reálisan szemléli azt.

A pesszimizmus borúlátást jelent. A pesszimizmát a negatív érzelmek túlsúlya, az örömtelenség, a sikertelenség előre vetítésé jellemzi.

A feladatot készítette és kipróbálta Fonyó Rebeka szobrászművész, képzőművész-tanár szakos hallgató (2018) (Bredács, 2019b).

Cél	A fogalmi asszociáció fejlődése, képi megjelenítése. A színek pszichológiai jelentésének megismerése.
Korcsoport	10 éves kortól
Munkaforma	egyéni, csoportos
Eszközsükséglet	geometrikus, nem ábrázoló, az egész lapot kitöltő színező (1 db/fő/kör); színes ceruza (vagy más színes eszköz), cetlik az elvont fogalmakkal (pl. érzelmek)
Idő	40 perc
<p>A feladatsor leírása</p> <p>Mindenki húz két fogalmat és kap egy előre kinyomtatott színmezőkből álló lapot. Mindenki kiszínezi az előre elkészített színezőjét úgy, hogy megpróbálja a színekkel megjeleníteni az adott fogalmat (színasszociáció).</p> <p>Miután mindenki kész a színezéssel, a fogalmakat összegyűjtjük. Az elkészült színezőket egy helyre tesszük úgy, hogy mindenki láthassa őket.</p> <p>Az alapján, hogy mit is jelenthetnek a színek, csoportokba osztjuk az elkészült lapokat, majd beszélgetünk róluk. Ez a rész legalább olyan fontos, mint a színezés, mert a végén kiderül, hogy mindenki ugyanazokat a fogalmakat (optimizmus és pesszimizmus) kapta, de sokféle lett a megjelenítésük.</p> <p>A tanulók leírják egy-egy mondatban a rajz hátlapjára, hogy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mit jelent számukra az optimizmus és a pesszimizmus? – Miért ábrázolták úgy a fogalmakat, ahogy csinálták? – Vannak-e optimista és pesszimista színek, vizuális jelek, formák, hangulatok? 	
<p>Instrukciók a tanulóknak</p> <p>A fogalmakat nem mutathatják meg a feladatmegoldók egymásnak. Mindenki annyi színt használhat, amennyit akar, akár több szín szerepelhet egy mezőn belül is.</p>	
<p>Instrukciók a tanároknak</p> <p>A tanár moderátor szerepe az elkészült munkák megbeszélése során jelenik meg. A tanulók vegyék észre, hogy a munkákban nagy hasonlóságok és különbségek is vannak.</p>	
<p>Reflexiók</p> <p>Azzal, hogy mindenki munkája más, és mindenkinek más fogalom jut eszébe a többiek munkájáról, kiderül, hogy egyik megoldás sem jobb vagy rosszabb, mint a másik. Ez azt üzeni, hogy „merd magadat felvállalni”, illetve, hogy „fogadd el, hogy mások másként értelmeznek dolgokat, mint te”.</p> <p>A feladat „szimpla” színezős feladatnak indul, amelyben az élményt a kreatív munka, a kötetlen önkifejezés adja. Ritkán próbálunk meg vizuális sztereotípiákkal fogalmakat megjeleníteni rajzban. Ha megkérdezzük valakit, hogy mit jelent számára az optimizmus, biztosan megkapjuk valamelyik sztenderd definícióját. A megjelenítés azonban már nagyobb elmélyülést kíván. Ha a rajzolás után kell meghatároznunk a fogalmat, már sokkal árnyaltabb lesz a kép. A rajzoló az optimizmust vidámnak, színesnek, szétáradónak gondolták, míg a pesszimizmust sötétnek, befelé irányulónak, szögletesnek, kuszának, szűrősnak.</p>	

Összegzés

A stressz a mindennapi élet, a társas kapcsolatok, a feladathelyzetek – mint a tanulás vagy a munka – velejárója. Minden olyan pozitív vagy negatív esemény stresszt okozhat, amely a komfortzónánkból való kilépést kényszeríti ki. Nem lehet, de nem is kell kiiktatni az életből. A tanulók stressztűrő és konfliktuskezelő képessége nagyon eltérő. Ezeket a különbségeket sokféle pedagógiai módszerrel lehet kiegyenlíteni a tanulói csoportokban.

Ezek egyike az odafigyelés a tanuló feszültség-jeleire, mert a problémában benne levő ember nem mindig képes reálisan definiálni a helyzetét, sőt a problémát (stresszort) sem képes mindig azonosítani. A tanároknak minden tanórán segíteniük kell a tanulóknak feldolgozni, megszüntetni a felgyülemlett stresszt. Súlyosabb esetben külső szakemberhez kell irányítanunk a tanulót.

A tanári stresszkezelés másik formája a jó tanulási környezet és a pozitív közérzetet biztosító osztálytermi helyzetek megteremtése. Ez valósítható meg legkönnyebben, de az iskolákra és a munkahelyek többségére mégsem jellemző. Minimalizáljuk a stresszhelyzeteket és teremtsünk pozitív, elfogadó légkört. Alakítsunk ki otthonos környezetet.

A harmadik lehetőség az, hogy személyiségfejlesztő területekre készítünk feladatokat, feladatsorokat a tanulók számára, amelyek segítségével az aktív, sajátélményű munkavégzés és a tapasztalat során egy „aha” felismeréssel lesz gazdagabb a tanuló. A feladatvégzést követő megbeszélések után pedig megindulhat a pozitív változást hozó belső lelki munka. Ezeket a rövid gyakorlatokat minden órán lehet alkalmazni, akár ráhangoló, akár pedig levezető funkcióval. A külső segítségnyújtás mellett ezzel a tanuló saját megküzdési stratégiáinak feltárására és fejlesztésére kerül sor. E feladatsorokban a megküzdési stratégiák lehetnek egy-egy problémára fókuszáltak, amikor meg kell érteni egy helyzetet, megtervezni és kivitelezni a megoldást, miközben döntéseket kell hozni és kontrollálni a folyamatot. A művészeti tevékenységek az érzelmközpontú megküzdési stratégia begyakorlására, a probléma érzelmi feldolgozására is alkalmasak.

A harmadik lehetőség az, hogy személyiségfejlesztő területekre készítünk feladatokat, feladatsorokat a tanulók számára, amelyek segítségével az aktív, sajátélményű munkavégzés és a tapasztalat során egy „aha” felismeréssel lesz gazdagabb a tanuló. A feladatvégzést követő megbeszélések után pedig megindulhat a pozitív változást hozó belső lelki munka. Ezeket a rövid gyakorlatokat minden órán lehet alkalmazni, akár ráhangoló, akár pedig levezető funkcióval. A külső segítségnyújtás mellett ezzel a tanuló saját megküzdési stratégiáinak feltárására és fejlesztésére kerül sor. E feladatsorokban a megküzdési stratégiák lehetnek egy-egy problémára fókuszáltak, amikor meg kell érteni egy helyzetet, megtervezni és kivitelezni a megoldást, miközben döntéseket kell hozni és kontrollálni a folyamatot. A művészeti tevékenységek az érzelmközpontú megküzdési stratégia begyakorlására, a probléma érzelmi feldolgozására is alkalmasak. Ez azért különösen fontos, mert több különböző – akár egyszerre több típusú, pozitív és negatív – érzelem is jelen lehet egy-egy helyzetben.

Ez azért különösen fontos, mert több különböző – akár egyszerre több típusú, pozitív és negatív – érzelem is jelen lehet egy-egy helyzetben.

Az iskola világában a tanár személye is működhet stresszorként, de lehet jó stresszkezelő, biztonságot nyújtó személy is, így mindenképpen feladata van e téren. Ezen a ponton a tanulóira irányuló figyelme, a helyzeteket javító szándéka, a témához kapcsolódó nevelési módszertani repertoárjának bővítése és önmaga fejlesztése – a stresszkezelés szempontjából is – nélkülözhetetlen. Ugyanakkor a tanár legyen hiteles, ugyanis kimutathatók a saját problémák és feldolgozásuk módja is, amelyek jó követendő mintával szolgálnak.

E tanulmányban a számtalan megküzdési modell közül csak hármat mutatunk be részletesebben. E modellek mindegyike alkalmas a tanulók iskolai fejlesztésére, mert használatukkal az összetevőkre hangolt élvezetes, a tanulók erősségeire épülő feladatsorok készíthetők. A feladatsorok rendszeres használatával a tanulók képesek lesznek a korábbi negatív tapasztalataik áttranszformálására, a tanult tehetetlenség leküzdésére és a stresszmentesebb életvitel kialakítására.

Irodalom

- Albert-Lőrincz Enikő, Albert-Lőrincz Márton, Kádár Annamária, Kovács Tímea & Lukács-Márton Réka (2011). Serdülők élményminőségének vizsgálata. *Magiszter*, 9(1), 5–12.
- Albert-Lőrincz Enikő, Albert-Lőrincz Márton, Kovács Réka Rozália, Kádár Annamária & Lukács-Márton Réka (2008). Az erdélyi és magyarországi serdülők társas beilleszkedésének és étellel való elégedettségének összehasonlító vizsgálata. In Gesztes Olympia (szerk.), *Nagyítás. Tanulmányok, beszélgetések, előadások ifjúságszolgáltatóknak*. Szeged: Nagyító Alapítvány. 190–201.
- Bagdy Emőke, Kövi Zsuzsanna & Mirmics Zsuzsanna (2014). *Fény és árnyék. A tehetségérők felszabadítása*. Kutatási zárótanulmány-kötet. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_36_net2.pdf
- Bandi Szabolcs Ajtony (2015). *Zene és személyiség*. Zenepszichológia tankönyv. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet. 159–204.
- Bárányné Jámbori Szilvia, Horvát-Militityi Tünde & Ráczné Török Erzsébet (2013). *Tanulók és tanuló-csoportok megismerése – kiemelt figyelmet igénylő tanulók*. „Mentor(h)áló 2.0 Program”, TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt, digitális tananyag.
- Békés Vera (2002). A reziliencia-jelenség, avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. In Forrai Gábor & Margitay Tihamér (szerk.), *Tudomány és történet. Tanulmánykötet Fehér Márta tiszteletére*. Budapest: Typotex. 215–228.
- Bereczki Enikő Orsolya, Csányi Kinga, Fehérvári Anikó & Misley Helga (2019). *Kreativitás és tehetőség*. Konferenciakötet. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara. https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/1366/KreaTehet_KONFkötet_20190508_1.pdf
- Bredács Alice (2012). *A zene, tánc, színművészet, képző- és iparművészet területein képzésben részesülő 14–16 éves tehetséges tanulók csoportjaira jellemző tulajdonságok vizsgálata pszichometriai és pedagógiai eszközökkel*. PhD értekezés. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Bredács Alice (2015). *A pszichológiai immunitás vizsgálatának eredményei a szakmai tanárképzés országos módszertani- és képzésfejlesztéséhez*. Kutatási beszámoló. In Daruka Magdolna (szerk.), *A tanári szerep változásának háttértenyezői a szakképzésben*. (TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0012, „Szakmai tanárképzés országos módszertani- és képzésfejlesztéséhez”) Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem. <http://www.phdkozosseg.hu/getDocument/1841>
- Bredács Alice (2018). *A tanulók komplex fejlesztése a Művészeti nevelés alapú módszerek segítségével*. PTE NTI, EFOP-3.1.2-16-2016-00001 A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskola-elhagyás csökkentése céljából. Pályázati tananyag. Kézirat. PTE NTI és MK.
- Bredács Alice (2019a). A pozitív pedagógia fejlesztési területei – a pszichológiai immunkompetencia és a reziliencia fogalmainak tükrében, *Parlando*, 3. <https://www.parlando.hu/2019/2019-3/BredacsAlice.pdf>
- Bredács Alice (2019b). *Lemorzsolódás csökkentése a művészeti eszközökkel*. PTE moduláris tananyag, kézirat, Pécs.
- Bruce, J., Shatte, A. & Perlman, A. (2015). *meQuilibrium: 14 Days to Cooler, Calmer, and Happier*. New York: Harmony. <https://www.scribd.com/document/249187123/MeQuilibrium-by-Jan-Bruce-Andrew-Shatte-Ph-D-and-Adam-Perlman-M-D-Excerpt>

- Comer, R. J. (2000). *A lélek betegségei*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Dávid Imre, Fülöp Márta, Pataky Nóra & Rudas János (2014). *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Dobos Bianka (2018). A zenei teljesítményszorongás (lámpaláz) kezelési és preventív módszerei, *Parlando*, 8. https://www.parlando.hu/2018/2018-8/Dobos_Bianka.pdf
- Dobos Bianka (2019). A zenei teljesítményszorongás: prevalencia, kialakulás, társuló zavarok és személyiségvonások, kezelési lehetőségek. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 202, 107–138. <https://akademai.com/doi/pdf/10.1556/0406.20.2019.008> DOI: 10.1556/0406.20.2019.008
- Donders, P. Ch. (2019). *Resiliencia – Hogyan fejlesz-
sük lelki ellenálló képességünket és előzzük meg a
kiégetést?* Budapest: Harmat Kiadó.
- Forrai Márta (2010). *Az érzelmi intelligenciának, a
megküzdő-képességnek és a családi háttér szerepének
vizsgálata és a tanulmányi eredményességgel történő
összehasonlítása a különböző típusú iskolákban tanu-
ló serdülő diákok körében*. Doktori értekezés. PTE
Pszichológiai Doktori Iskola. Kézirat.
- Géczy Gábor (2017). Kötődés a kratochvilhez. Egy
pszichológiai kutatás és tanulságai. *Honvédségi
Szemle*, 145(5), 77–89. [https://honvedelem.hu/files/
files/65171/hsz_2017_5_beliv_077_089.pdf](https://honvedelem.hu/files/files/65171/hsz_2017_5_beliv_077_089.pdf)
- Kertész Attila (2015). *Zenetanári és hangszeres taná-
ri mesterség*. In Vas Bence (szerk.), *Zenepedagógia
Tankönyv*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Művészeti
Kar Zeneművészeti Intézet. 159–204.
- Király József & Kristály Mátyás (1998). *Önismeret,
emberismeret*. Budapest: Novorg Kiadó.
- Klein Sándor (2004). *Munkapszichológia*. Budapest:
EDGE 2000 Kiadó.
- Kopp Mária (2010). Boldog tanárok, boldog diákok –
illúzió vagy lehetőség? *Miskolci Keresztény Szemle*,
24(4), 16–25. [http://keresztynyszemle.hu/wp-content/
uploads/2017/03/Szemle-2010_4.szam_web.pdf](http://keresztynyszemle.hu/wp-content/uploads/2017/03/Szemle-2010_4.szam_web.pdf)
- Kopp Mária & Skrabski Árpád (2003). Lelki egész-
ség. In Csaba György (szerk.), *Egészségmegőrzés.
Természet Világa*, 134(2), különszám. 37–40.
- Lazányi Kornélia (2016). A szervezeti biztonság és a
munkahelyi stressz kapcsolata. *Taylor: Gazdálkodás-
és Szerveztudományi Folyóirat: A Virtuális Intézet
Közép-Európa Kutatására Közleményei*, 8(5), 24–31.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress, Appraisal, and Coping*.
New York: Springer Publishing Company.
- Masten, A. S. & Wright, M. O'D. (2009). Resilience
over lifespan: Developmental perspectives on resis-
tance, recovery, and transformation. In Reich, J. W.,
Zautra, A. J. & Hall, J. S. (szerk.), *Handbook of adult
resilience*. New York: Guilford Press. 213–237.
- Mayo, G. E. (1983). *The Mad Mosaic: A Life Story*.
Kézirat. London.
- N. Kollár Katalin & Szabó Éva (2004, szerk.). *Pszi-
chológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó.
[http://mte.eu/wp-content/uploads/2019/12/Kollar-Sza-
bo_-_Pszichologia_pedagogusoknak.pdf](http://mte.eu/wp-content/uploads/2019/12/Kollar-Szabo_-_Pszichologia_pedagogusoknak.pdf)
- Nótin Ágnes, Páskuné Kiss Judit & Kurucz Győző
(2012). A matematikai szorongás személyen belüli
tényezőinek vizsgálata középiskolás tanulóknál a
matematikai szorongást mérő teszthasználatával.
Magyar Pedagógia, 112(4), 221–241.
- Oláh Attila (1996). *A megküzdés személyiségtényezői*.
Kandidátusi értekezés. ELTE BTK. Lásd még: Réthy
Endréné (szerk.), *A tanítás-tanulás hatékony szerve-
zése*. Budapest: Educatio Kiadó. 74.
- Oláh Attila (1999). A tökéletes élmény megte-
remtését serkentő személyiségtényezők serdülő-
korban. *Iskolakultúra*, 9(6–7), 15–27. [http://epa.
oszk.hu/00000/00011/00028/pdf/iskolakultura_
EPA00011_1999_06_07_015-027.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00028/pdf/iskolakultura_EPA00011_1999_06_07_015-027.pdf)
- Oláh Attila (2004). Megküzdés és pszichológiai
immunitás. In Pléh Csaba & Boross Otília (szerk.),
Bevezetés a pszichológiába. Budapest: Osiris Kiadó.
- Oláh Attila (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális
élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*.
Budapest: Trefort Kiadó.
- Pais Ella Regina (2015). Generációs kihívások az
oktatásban, nevelésben. In Daruka Magdolna (szerk.),
*A tanári szerep változásának háttértényezői a szak-
képzésben*. (TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0012,
„Szakmai tanárképzés országos módszertani- és
képtésfejlesztéséhez”) Budapest: Budapesti Corvinus
Egyetem.
- Pikó Bettina & Dobos Bianka (2016). A zenei tel-
jesítményszorongás rizikó- és protektív faktorai. A
stressz, az önbizalom és az énhatékonyság vizsgá-
lata. *Iskolakultúra*, 26(10), 73–80. [http://epa.oszk.
hu/00000/00011/00209/pdf/EPA00011_iskolakultu-
ra_2016_10_05.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00209/pdf/EPA00011_iskolakultura_2016_10_05.pdf) DOI: 10.17543/iskult.2016.10.73
- Reivich, K. & Shatte, A. (2002). *The resilience factor*.
New York: Broadway Books.
- Seligman, M. (2007). *Az autentikus életöröm. Az új
pozitív pszichológia alkalmazása erősségeid tartós
kibontakoztatásához*. Budapest: Profil Training.
- Seligman, M. (2008). *Autentikus életöröm. A teljes
élet titka*. Győr: Laurus Kiadó.
- Selye János (1976). *Stressz distressz nélkül*. Buda-
pest: Akadémiai Kiadó.
- Szabó Éva & Virányi Barbara (2011). Az iskolai kötő-
dés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*,
111(2), 111–125. [http://www.magyarpedagogia.hu/
document/Szabo_MP1112.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szabo_MP1112.pdf)
- Szélesné Ferenc Edit (2005). Az individuálpeszichol-
gia pedagógiai szemléletének újabb vetülete – a psi-
chológiai immunrendszer fejlesztése. *Új Pedagógiai*

Szemle, 55(10), 34–41. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2005-10-ta-Szelesne-Individualpszichologia>

Szondy Máté (2004). Optimizmus és immunfunkciók. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 5(4), 301–319. <http://real.mtak.hu/58493/1/mental.5.2004.4.2.pdf> DOI: 10.1556/mental.5.2004.4.2

Szepes Mária (2014). *A mindennapi élet mágiája*. Budapest: Édesvíz Kiadó.

Yerkes, R. M. & Dodson, J. D. (1908). The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit-Formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459–482. DOI: 10.1002/cne.920180503

Zimbardo, Ph. G., Johnson, R. L. & McCann, V. (2018). *Pszichológia mindenkinek. 4. Zavarok – Terápiák – Stressz – Stratégiák*. Budapest: Libri Kiadó.

Bredács Alice

Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar

Takács Kíra

szakvizsgázott jogász

Absztrakt

E cikk írói arra hívják fel a figyelmet, hogy a stressz mennyire gyakori része a mindennapi életnek, és ennek ellenére nem kap elegendő figyelmet még ma sem az iskolában, pedig minden komfortzónából való kilépés, megoldandó probléma, társas kapcsolati feladat, illetve nehézség, vagy akár egy nagyobb teljesítmény elérése is stresszt okozhat. A tanulók nehézségei felhalmozódhatnak és akár – a tanárok számára is jól látható – tünetek formájában jelenhetnek meg. Arra, hogy a stressz ne váltson ki az iskolákban valamilyen testi vagy lelki tünetet, sokféle megoldása lehet a tanároknak, tantestületeknek és más iskolai szakembereknek. E feladat megkerülhetetlen, és nem is testálható át más szocializációs szintekre, ugyanis az aktuális stressz kezelését abban a közegben lehet leggyorsabban megoldani és leghatékonyabban csökkenteni, ahol keletkezik. Így az iskolai környezetben keletkező stressz csökkentése, illetve a tanulók személyiségének célzott fejlesztése fontos pedagógiai módszertani kérdéssé is válik. A pozitív pszichológia és a segítő, fejlesztő coaching tevékenység szakirodalmának és gyakorlatának tanulmányozása segítheti a pedagógusokat abban, hogy kialakítsák tanítványaikra és osztályközösségeikre vonatkozó jó gyakorlataikat és saját módszereiket.

Iskolai vonatkozásban a stresszkezelés leghatékonyabb eszközei a pszichológiai immunkompetencia és a reziliencia összetevőinek fejlesztése. E cikk szerzőinek egyike a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karán művésztanárokat képez. Ez kínálta a lehetőséget arra, hogy a képzőművész tanár és a design- és vizuális-művészet tanár szakos hallgatók csoportjaival jó gyakorlatokra épülő fejlesztéssorozatot indítson el. A fejlesztéssorozat 2016-ban kezdődött és jelenleg is tart. Célja egyrészt a hallgatók problémaérzékenyítése, a pedagógiai kreativitásuk fejlesztése, másrészt az elméleti tartalmak átültetése a pedagógiai gyakorlatba. A művésztanár szakos hallgatók azt a feladatot kapták, hogy minden órára készítsenek el egy művészeti témát is magába foglaló feladatsor-tervezetet, amelyet ki is kell próbálniuk a hallgatói csoportban. A kipróbálást minden esetben mediált véleménycsere követte, ahol a hallgatók reflektálhattak a tervezetre, az alternatív megoldási lehetőségekre és a feladatvégzés közben átélt élményekre. Az órai gyakorlatok egy része a valós iskolai terepeken is kipróbálást nyert, az egyéni összefüggő iskolai gyakorlatok során. A fejlesztés végső tapasztalatait, illetve a feladatsorokat egy hallgatói „jó gyakorlatokból” álló példatárban foglaltuk össze. E tanulmányban bemutatott példák tehát egy kivételével többségükben hallgatói munkák.