

**Helyi problémákra és adottságokra reagáló szakmai,  
módszertani segédanyag kidolgozása 10 specifikus  
területre.**

**Pozitív viselkedésszabályozás óvodai/iskolai közegben-  
szakmai segédanyag**

Készült az EFOP-3.1.6-16 azonosítószámú, „A köznevelés esélyteremtő szerepének erősítése” elnevezésű pályázat „Szakmai innováció és fejlesztés a különleges bánásmódot igénylő gyermekekért” című projektje keretében.

*Szakmai vezető*  
Dr. Mile Anikó

*Munkacsoport-vezető*  
Kárászné Szani Boglárka

*Szerzők*  
Fábián Dóra  
Kárászné Szani Boglárka  
Magyarosi Erika  
Pinczés Gréta  
Zigó-Horváth Kornélia

*Lektorálta*  
Bank Éva

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

## Tartalom

1. Bevezetés.....	4
2. Magatartás, viselkedés.....	6
2.1. Magatartási problémák, viselkedészavarok.....	7
2.2. Externalizáló magatartási problémák .....	8
2.3. Internalizáló magatartási problémák .....	12
2.4. A viselkedésproblémával küzdő gyermekek lélektani vonatkozásai a pedagógusokra nézve .....	15
3. Pozitív viselkedésszabályozás gyakorlata az óvodában .....	16
3.1. Mit tegyünk, ha mégis megjelenik a nem kívánt viselkedés? .....	19
3.2. A viselkedést befolyásoló gyógypedagógiai jellegű problémák az óvodában .....	23
4. Pozitív viselkedésszabályozás gyakorlata az iskolában .....	27
4.1. Az iskolában megjelenő viselkedési problémák.....	27
4.2. A nehézségek, konfliktusok megoldása .....	31
4.3. Resztoratív technikák az iskolában .....	37
5. Összegzés .....	40
6. Irodalomjegyzék.....	41

## 1. Bevezetés

Az EFOP-3.1.6-16-2017-0034 azonosítószámú, Szakmai innováció és fejlesztés a különleges bánásmódot igénylő gyermekekért című pályázat keretében a Fejér Megyei Pedagógiai Szakszolgálat olyan a helyi problémákra és adottságokra reagáló szakmai, módszertani segédanyag kidolgozására vállalkozott tíz specifikus területre, melyek segítik a szakembereket az értelmezéstől a tervezésen át egészen a kivitelezésig a pedagógiai feladatellátásban.

Gyermekekkel foglalkozó szakemberekként azt tapasztaljuk, hogy fokozatosan nő azoknak a gyermekeknek a száma az óvodákban, iskolákban, akik magatartási problémákkal, illetve viselkedészavarral küzdenek, melyet az Emberi Erőforrások Minisztériumának 2018/19. évi adatgyűjtése, s a Központi Statisztikai Hivatal 2018/19-as tanévre vonatkozó oktatási adatai is alátámasztanak (Márkus, 2019).

Williams (2016) szerint a gyermekek viselkedéséről sokszor negatív színezettel beszélünk, mégpedig azért, mert nem úgy viselkednek, ahogy mi, felnőttek szeretnénk. Másképpen fogalmazva, a viselkedést nem tartjuk megfelelőnek, ezért helyes mederbe kell terelni, illetve szabályozni szükséges. Javasolja, hogy a negatív színezet helyett próbáljunk meg pozitívan tekinteni a gyermekek viselkedésére, hiszen olyan képességekről van szó, melyeket előbb el kell sajátítaniuk, hogy aztán különböző helyzetekben alkalmazni tudják. Abban látja a viselkedésszabályozás kulcsát, ha a pozitívumot keressük, mert amikor a negatívumra koncentrálunk, az nem kínál számunkra semmilyen megoldást. A viselkedésszabályozást tehát meghatározhatjuk úgy, mint az általunk már kipróbált és adott helyzetben célra vezető viselkedési módok, képességek, kompetenciák átadását a gyermekek számára. Mindez segíti gyermekeinket a tanulásban, társas kapcsolataik építésében és fenntartásában (Williams, 2016).

Az óvodába, iskolába lépés, majd különösen az iskolában töltött első évek élményei és tapasztalatai alapvetően meghatározzák a gyermeknek az iskolához, a tanuláshoz való viszonyát. A nevelési- oktatási intézmények az utóbbi évtizedekben egyre nehezebben kezelik az átlagos intellektusú, de tanulási nehézséggel és/vagy magatartási problémával küzdő gyermekek problémáit. A rendszer meglehetősen teljesítmény-centrikus, ami önmagában véve nem lenne baj, ha emellett az emberi kapcsolatokra és az egyéni problémákra is elegendő hangsúlyt helyezne. Azok a gyermekek, s tanulók azonban, akik családjukkal, szüleikkel, kortárs csoportjukkal nehezen boldogulnak, kapcsolati problémákkal küszködnek, nehezen tudnak megfelelni a teljesítményelvárásoknak. Könnyen kerülnek „a problémás gyerek”, „a gyengébb képességű tanuló” kategóriájába és ebből a rossz pozícióból éppen kapcsolati nehézségeik miatt nem tudnak kitörni. A pedagógusok egyre több olyan gyerekekkel szembesülnek óvodába illetve iskolába lépéskor, akik valamilyen területen fejlesztésre szorulnak. Ennek okait véleményünk szerint a megváltozott tárgyi és társadalmi környezetben kereshetjük: nem szaladgálhatnak többé a gyerekek kedvük szerint az utcán, erdőn, mezőn, réten, mert ez túl veszélyes (pl. sok a gyorsan hajtó autó). Ez negatívan hat gyermekeink önállóságára: sokkal tovább kiszolgáljuk, kíséretjük őket, mint azt az előző generációval tették szüleik. Ez az önállóság fejlődése mellett kihat a társas készségekre, sőt a mozgásfejlődésre és a kognitív funkciókra is (pl. problémamegoldó képesség). Emellett és ehhez kapcsolódóan nemcsak megjelentek az információtechnológiai eszközök, hanem egyenesen behálózzák, áthatják és sokszor meghatározzák egyre több gyermek hétköznapijait. A pedagógusok segítő szerepe a készségfejlesztésben és társas készségek kialakításában tehát ma különösen időszerű.

A magatartási problémával küzdő gyermek és tanuló megsegítésében egyik leghangsúlyosabb szerepe a pedagógusnak van. Ugyanakkor a hagyományos eszköztárral rendelkező pedagógus sokszor tehetetlennek érzi magát az új típusú elvárásokkal szemben. Réthy és Vámos (2006) szerint a magatartási problémákat a pedagógus legtöbbször saját problémájaként éli meg, hiszen az agresszív gyermek, tanuló zavarja a foglalkozást, vagy az órát, a bohóckodó gyermek, tanuló pedig elvonja társai figyelmét, így ők

plusz erőfeszítést igényelnek tőle. A csendes, visszahúzódó, félénk gyermek, tanuló mellett viszont a pedagógus nyugodtan szervezheti a csoport, az osztály munkáját. E különbségekből adódik, hogy utóbbiakkal általában kevésbé foglalkoznak a pedagógusok, hiszen ők a jók, a példás magatartásúak. Ez azt eredményezheti, hogy sem az agresszív, sem a depresszív gyermeknél, tanulónál nem, vagy nehezen veszik észre, hogy magatartásuk mögött mélyen meghúzódó családi-pszichés problémák lehetnek, hogy ezek a gyermekek maguk is szenvednek, s viselkedésük valójában segítségkérés.

A magatartási problémák, magatartászavarok viselkedésszabályozási képességekben jelentkező különbségekként csapódnak le. Valójában a gyermek, a tanuló nem képes az elvárt ütemben illetve megfelelően beilleszkedni szűkebb vagy tágabb szociális környezetébe, esetenként megsérti az együttélés szociális normáit (*Réthy és Vámos, 2006*). Az óvodás-, s iskoláskorú gyermekek egy része komoly problémákkal küzd e téren. Őket gyakran lustának, butának bélyegzik, holott valójában a viselkedésszabályozás területén mutatkoznak náluk nehézségek. Ezek tanulási problémákként is jelentkezhetnek (*Séra és Bernáth, 2004*). Ennek egyik oka, hogy a tanulási és a magatartási problémák sokrétű összefüggésben állnak egymással. Ezekben az összefüggésekben és a kapcsolódó folyamatokban kiemelt szerepe van a végrehajtó funkcióknak, mert olyan készségeket és képességeket fognak össze, amelyek kiemelt szerepet játszanak nemcsak a viselkedés szervezésében, szabályozásában, hanem a tanulási folyamatokban is (*Höflerné, 2017*).

Azt feltételezzük tehát, hogy a pozitív viselkedés képességeket foglal magába, melyeket tanítanunk, bátorítanunk, támogatnunk kell (*Williams, 2016*). Ha szakmai gyakorlatunk ebből indul ki és a mindennapokban gondot fordítunk a helyes viselkedés direkt és indirekt módon való tanítására, kevesebb viselkedési problémával fogunk találkozni.

A proaktív pozitív megközelítés tehát a legcélravezetőbb a gyermekek viselkedésének szabályozásában. Ehhez kísérel meg támogatást nyújtani ez a szakmai segédanyag.

## 2. Magatartás, viselkedés

De mit is értünk a magatartás kifejezés alatt, s mi az a viselkedés? A magatartás és viselkedés fogalmát sokszor szinonimaként használják a szakirodalomban és a mindennapi nyelvhasználatban egyaránt. Ahhoz, azonban hogy segíteni tudjunk a gyermeknek a viselkedészavar csökkentésében, illetve megszüntetésében, ismerni kell a viselkedés és magatartás kifejezések valódi tartalmát, illetve a viselkedészavar különböző megközelítéseit. „A viselkedés, mint minden homeosztatiszikus mechanizmus, alapvetően reaktív jellegű, válasz valamilyen állapot- vagy környezetváltozásra vagy annak lehetőségére” (Bárdos, 2003., 1364.o.). A viselkedés tehát egy tágabb fogalom, melynek célja az egyén integritásának biztosítása. A magatartás legfőbb jellemzője, „hogy az egyén aktívan és tudatosan irányítja a tevékenységét. Ez a szándék, a tudatos kontroll lehet a magatartás specifikuma az "egyszerű" viselkedéssel szemben. Vagyis a magatartás szándékos (és gyakran tudatos) viselkedés” (Bárdos, 2003., 1364.o.).

A viselkedészavar jelenség körében többféle kifejezést is használ a szakirodalom: alkalmazkodási nehézség, beilleszkedési zavar, magatartási rendellenesség, nehezen nevelhetőség, inadaptált magatartás. Volentics (2000) értelmezése szerint a viselkedészavar kifejezés gyűjtőfogalom és viszonyfogalom is egyben. Gyűjtőfogalom, mivel azokat a viselkedésbeli eltéréseket tartalmazza, amelyek bármely irányban eltérnek a normától. A normától való eltérés meghatározása azonban változó. A norma meghatározása eltérő lehet földrajzi területenként, különböző időszakokban, illetve a viselkedészavar megítélése egy adott szituációban is függ a felnőtt ember toleranciájától, intoleranciájától is. A viselkedészavarokat emiatt nem lehet objektíven meghatározni, a különböző definíciók különböző nézőpontokat és értelmezéseket tükröznek.

A fogalom meghatározása a nézőpont oldaláról vizsgálva attól függ, hogy mi áll az adott tudományág szempontjából a középpontban.

Az orvosi, pszichiátriai megközelítés a diagnosztikus kritériumokat helyezi előtérbe. A magatartászavarok „jellemzői a visszatérő és tartós disszociális, agresszív vagy dacos magatartási sémák. A viselkedés egészen a kornak megfelelő szociális áthágásokhoz vezethet, sokkal súlyosabb lehet, mint egy hagyományos gyermekcsíny vagy serdülőkori lázadás, és elég hosszan kell tartania (hat hónap vagy annál hosszabb ideig)” (BNO-10, 1998. 135. o.). A viselkedészavar „a viselkedés olyan visszatérő és állandósuló mintája, amelyben mások alapvető jogait vagy az életkornak megfelelő fontosabb szociális normákat és szabályokat megszegik” (BNO-10, 1998. 135. o.). A fogalom orvosi, pszichiátriai megközelítésének további differenciált értelmezésében segítségünkre van a nemzetközi gyakorlatban jelen lévő DSM-5 átdolgozott verziója, illetve a hazánkban is használt BNO-10.

A pszichológiai megközelítésekben a lelki folyamatok, a társas kapcsolatok, a gyermek önértékelése áll a középpontban. Eszerint a viselkedés az ember látható és hosszabb ideig észlelhető megnyilvánulásainak jellemzése. A viselkedést meghatározza a környezet, a személy motivációi, attitűdjei, mentális és testi állapota. A személy tettei, verbális, nem verbális vagy metakommunikációján keresztül észlelhetjük a viselkedését.

A pedagógiai szempontú megközelítés szerint „A problematikus vagy nehezen nevelhető gyermekek azok, akik magatartása nem megfelelő, jelentősen eltér az adott életkorban megkívánható helyes magatartástól, általános pedagógiai módszerekkel nem lehet náluk eredményt elérni” (Kelemen, 1981. 584. o.). Ebben a megközelítésben a neveléssel, oktatással kapcsolatos, valamint az önkontrollal összefüggő viselkedések és az ezzel kapcsolatos deficitek a meghatározóak.

Hudra (2005) tanulmányában leírtak alapján a viselkedészavarok meghatározása változik azáltal is, hogy honnan nézzük a problémát. Az észlelő – általában a pedagógus, nevelő vagy szülő – oldaláról azok a gyermekek minősülnek nehezen nevelhetőnek, akik megsértik az intézményi normákat, nem alkalmazkodnak az iskolai szabályokhoz, vétének azok ellen, illetve kivonják magukat a szabályok alól,

viselkedésükkel zavarják tanáraikat és társaikat is. Hagyományos pedagógiai eszközökkel ezeknél a gyerekeknél nem lehet eredményt elérni. Ez azonban megint viszonyfogalom, mert attól függ a megítélés, aki a szabályokat hozta.

Az észlelt – a gyermek – oldaláról nézve „az iskolai inadaptáció magatartási stílus, amely a gyermek attitűdjét fejezi ki azzal a környezettel, amellyel szembekerült” (Kósáné, 1989. 21. o.). Ez egyfajta kommunikációs stílus, melyben a gyermek az ellenállását fejezi ki az oktatási rendszerrel szemben. A viselkedészavart a szociális kapcsolatokon keresztül a társas viszonyrendszer sérüléseként is lehet értelmezni. „Szociális inadaptáción a személyiség szociális viszonyainak zavarára épülő különböző típusú viselkedési rendellenességeket értünk, amely normál értelmi képességű gyerekeknél elsősorban iskolai környezeti ártalmakban nyilvánul meg, és optimális pedagógiai tevékenység útján korrigálható” (Kósáné, 1989. 21. o.).

Hudra (2005) szerint a viselkedészavarok definiálásakor az értelmezési tartomány is változhat a különböző életkorokban és a tünetek alapján. Léteznek olyan pszichológiai és pszichiátriai megközelítések, melyek igen széleskörűen értelmezik ezt a fogalmat, a magatartászavarok között említik a különböző pszichés megbetegedéseket is, míg más meghatározások kevesebb vagy jóval enyhébb tüneteket is ebbe a csoportba sorolnak. A viselkedészavar meghatározása és értelmezése tehát mindig több tényezőtől függ, nem lehet általános érvényű definíciót alkotni. Ugyanakkor a pedagógiai munkában és a viselkedészavar megértésében, valamint lehetséges korrekciójában segítséget ad a viselkedés folyamatának értelmezése, hogy zavar esetén az okok könnyebben feltárhatók és korrigálhatók legyenek.

Különösen fontos ez azért is, mert a viselkedészavarok a legkülönbözőbb tüneteket generálhatják, hiszen az emberek, már egészen fiatal korban is, más és más módon reagálnak arra, ha stressz éri őket. Egyesek a felgyülemlett belső feszültséget befelé élék meg, mások inkább a külvilágra vetítik ki azt. A megjelenő tünetek szerint két nagy csoportot különíthetünk el, az externalizáló és az internalizáló magatartási problémák körét (Essau és mtsai, 2017; Bank, 2016; Goldstein és Naglieri, 2014; Gimpel és Holland, 2003; id: Höfflérné, 2017).

## **2.1. Magatartási problémák, viselkedészavarok**

Napjainkban a gyermekekkel, tanulókkal kapcsolatban egyre többször hangzik el a pedagógusoktól, hogy magatartási problémákkal küzdenek. Lipták (id. Erdős, 2014) szerint a pedagógusok által említett tünetek nagyon széles skálán mozognak és az, hogy ki mit ért ez alatt, az igen változó. Az általuk említett magatartásproblémákban rendszerint közös, hogy olyan cselekvés- vagy viselkedésformák, ami a pedagógust zavarja, számára nem elfogadható vagy nem tudja kezelni azt. Ettől azonban még nem biztos, hogy valódi problémáról, zavarról van szó. Amit nagyon fontos tisztázni ilyenkor, hogy mi az, ami életkori sajátosság és a tipikus fejlődés kereteibe belefér, és mi az, ami már tényleges problémát jelez. Könnyen magatartásproblémának „diagnosztizálhatjuk” óvodáskorban a hisztit, az akaratosságot, az ellenállást, vagyis a dackorszak velejáróit, vagy iskoláskorban a szemtelenséget, lázadozást, a felnőtt (pedagógusi, szülői) véleménnyel való szembefordulást, pedig ezek az adott életkor fejlődési feladatainak a megoldását szolgálják. A valódi magatartásproblémák közé azok a cselekedetek és viselkedési formák tartoznak, amik a társadalmi és együttélési szabályokat folyamatosan áthágják, amivel a gyermek, a tanuló rendszeresen és akaratlanul fájdalmat okoz másoknak, és ami az életkori sajátosságokon kívül esik (N.Kollár és Szabó, 2004). Nem tartozik ide tehát az, amikor a gyerekek harcosat játszanak az oviban és meglökik egymást, vagy amikor a nagyobb fiúk egymással versengve véletlenül okoznak sérülést a másoknak az iskolában. Ugyanakkor, amikor azt látjuk, hogy egy gyerek, vagy egy tanuló egyedüli megoldási eszköze a konfliktusok vagy bármilyen helyzet kezelésére az agresszió, az már problémát jelent. A magatartásproblémát különböző okok válthatják ki, de ami mégis elmondható ennek a háttéréről, hogy az alábbiak közül egy vagy több tényező szinte mindig jelen van a

családban:

- diszharmónia,
- folyamatos feszültségek (amire a gyermek, vagy a tanuló maga sem lát konstruktív megoldási mintákat),
- elhanyagolás,
- bántalmazás (verbális és/vagy fizikai).

A magatartásproblémák mögött a háttérben mindig ott vannak az önértékelési problémák, a frusztráció, a szorongás, a magány, az érzelmi elhanyagolás, az el nem fogadottság érzése. A pedagógus nehéz helyzetben van. Mit tehet ennek kezelése érdekében? Törekednie kell arra, hogy minél jobban megismerje a gyermeket, a tanulót és annak problémáit. Beszélgessen vele és mutasson jó példát. Sajnos a pedagógusoknak erre ritkán van elegendő kapacitásuk, hosszú távon mégis a pozitív viselkedésszabályozás lehet az, amivel saját dolgukat is megkönnyítik, hisz a folyamatos büntetés, megrovás, kirekesztés csak a frusztrációt fokozza, ami pedig a probléma gyökere sokszor (*Lipták, id. Erdős, 2014*).

A viselkedésszabályozás fő célja elérni, hogy a gyermek, a tanuló végrehajtsa vagy ne hajtsa végre bizonyos cselekedeteket a tanítás-tanulás eredményessége, valamint a nevelés, személyiségformálás, szocializáció érdekében. A viselkedésszabályozás tehát lehet preventív, vagyis a kívánt magatartás előfeltételének biztosítását szolgáló, és lehet korrekatív, vagyis a nem kívánatos viselkedés elfogadhatóvá alakítása. Az utóbbit fegyelmezésnek szoktuk nevezni, mely igen elterjedt viselkedésszabályozási módszer (*Tóth és mtsai, 2013*). Ezzel szemben számos bizonyíték áll rendelkezésre arról, hogy a megerősítésnek (jutalmazás, dicséret) milyen nagy szerepe van a viselkedés befolyásolásában (*Bandura, 1977*). Zsolnai (2018) értekezésében leírtak alapján ismert az is, hogy a materiális és a szociális jutalmazás, illetve a büntetés közül a szociális megerősítés a leghatékonyabb. Az ember viselkedését nemcsak az aktuális szükségletei és a környezet ingerei szabályozzák, hanem ebben meghatározó szerepet játszanak az elvárások, a szemléleti és verbális modellek. Ugyanis minden viselkedés szabályozásának az a kiinduló feltétele, hogy létezzen valamilyen viszonyítási alap (szükséglet, elvárás), amelyhez a viselkedés folyamata, eredménye visszacsatolható. Bandura kísérletei bizonyították, hogy a viselkedés szabályozása a viselkedés előzetes elvégzése nélkül is lehetséges, ha létezik a mások viselkedésének megfigyelése alapján elsajátított modell. A megerősítés mellett az utánzásos tanulás fontosságára is felhívta a figyelmet. Ebben a folyamatban az utánzás alapjául a modell (felnőtt, kortárs) pozitívan megerősített viselkedése szolgál (*Bandura, 1977*).

## 2.2. Externalizáló magatartási problémák

Azokat a viselkedésformákat nevezzük externalizáló magatartás problémáknak, amelyek „kifelé” irányulnak, vagyis elsősorban a gyermek szűkebb, tágabb környezetét érintik, legtöbbször düh és agresszió formájában (*Tringer, 2010*).

A düh egy emóció, s mint ilyen az egyik legkomplexebb, s leggyakrabban átélt pszichikus jelenség, amely a külső vagy belső történéseknek a szervezettel kapcsolatban pozitív vagy negatív jelentőségét közvetlen élmény formájában jelzi, s egyben a pozitív érzelmi állapot fenntartására, illetve a negatív megszüntetésére irányuló viselkedésre készítet. A düh tehát természetes emberi érzés, az ebből fakadó viselkedés azonban már tanult magatartásminta, melynek elsajátítása elsődlegesen utánzásos tanúlással megy végbe. Modellként, pedagógusként kiváltképp felelősek vagyunk azért, hogy mit közvetítünk a gyermekek, tanulók felé. Első lépésként saját dühünket kell „megismerni” és kezelni, hiszen a düh megelőzésének legfontosabb előfeltétele a helyes önértékelés és énkép. „A gyermeki harag akkor szabályozható legjobban, amikor a gyermek viselkedését nyugalommal és megértéssel szemléljük, amikor igényeink nem lépik túl teljesítőképességének határait, és amikor az igényeinkhez való következetes ragaszkodás egyöntetű tapasztalatokat biztosít számára anélkül, hogy ez a következetesség



mechanikussá, rutinszerűvé válna, mely a gyermek emocionális és fizikai jólétét feláldozza egy merev szabályrendszer igényeinek. „A szabályok megszegését a körülmények mérlegelésével kell megítélni... és nem egyszerűen a nevelő tetszése, hangulata alapján. A szülő önuralma valószínűleg a legjobb garancia a gyermek önuralmára is” (Goodenough, id: Ranschburg, 2012, n.o.). Gyermekes esetében a düh kiváltó okai legtöbbször a bizonytalanság, a szorongás és a félelem.

Az agresszió a düh, a harag kifejezésének éretlen formája. „Agresszióknak nevezünk minden olyan szándékos cselekvést, amelynek indítéka, hogy – nyílt vagy szimbolikus formában – valakinek vagy valaminek kárt, sérelmet vagy fájdalmat okozzon.” (Ranschburg, 2012, 89 o.) Az agresszió társas esemény, sokféle fajtája létezik, igen különböző előzmények válthatják ki, és sokféle funkciót láthat el az egyén életében (Dodge, Coie és Linam, 2006).

N.Kollár és Szabó (2004) szerint az agresszív viselkedéseket többféle szempont szerint csoportosíthatjuk, így megkülönböztetünk:

- Aktív és passzív agressziót. Eszerint míg az egyik esetben az agresszor valamit aktívan tesz, addig a másikban azzal okoz a társnak kellemetlenséget, hogy nem tesz meg valamit, pl. nem reagál, vagy a reakció elmulasztásával gördít akadályt a másik elé.
- Közvetlen vagy közvetett agressziót. Közvetlen agresszióról akkor beszélünk, ha az agresszív gyermek szemtől-szemben okoz sérelmet a társának, például fizikailag vagy szavakkal bántja a másikat. Közvetett agresszióról pedig akkor, ha az a társ „háta mögött” zajlik, például amikor egy gyermek olyan pletykát terjeszt társáról, ami negatív hatással lesz annak elfogadottságára.
- Fizikai vagy verbális agressziót, vagyis hogy konkrét fizikai tettben vagy szóban nyilvánul meg.
- Indulati vagy instrumentális agressziót, aszerint, hogy egy érzelem, többnyire a düh áll-e az agresszió hátterében, vagy egy cél irányítja az agresszív viselkedést. Düh kiváltotta agresszióról beszélünk, amikor egy inger (pl. korlátozás) dühöt vált ki a gyermekből, tanulóból és az agresszív reakcióban vezetődik le. Instrumentális agresszió esetén egy cél elérése érdekében viselkedik valaki agresszívan, egy kívánatos tárgy megszerzésére irányul például a viselkedés.
- Kapcsolati vagy tárgyakra irányuló agressziót. Míg előbbi viselkedés a másik baráti kapcsolatainak megsértésére, a másik kiközösítésére, kapcsolatainak rombolására szolgál, addig az utóbbi a tárgyak eltépésében, összerombolásában, stb. nyilvánul meg.
- Reaktív vagy proaktív agressziót aszerint, hogy az agresszió válaszreakcióként jelenik meg egy társ adott viselkedésére, vagy sem. Amikor az egyén egy megfélemlítésre, mintegy védekezésként reagál agresszív módon, azt a reaktív agresszió jelöli, míg a proaktív agresszió erődemonstrálás, a dominancia kimutatása miatt történik, inkább támadó jelleggel.

Az agresszió már igen korán tetten érhető a fejlődésben. A düh, mint érzelem, már csecsemőkorban megfigyelhető, de ekkor még nem beszélhetünk agresszióról. Az első düh-reakciók akkor jelennek meg, amikor a baba akadályoztatva van valamiben, vagy például, ha egy kellemes tevékenységet hirtelen megszakít a környezete. A legelső düh-reakciók rúgkapálásban, hangos sírásban nyilvánulnak meg, ezeknek a korai düh-reakcióknak azonban még nincs célja, iránya, még nem jelenik meg a másikkal való fájdalomkøozás sem (Ranschburg, 1987). A környezet leggyakrabban ilyenkor közbelép, s ez megerősítheti a gyermeket abban, hogy a dühkitörés hozzásegíti őt a probléma megoldásához. Annak a megértése is, hogy saját rúgkapálása, csapkodása kellemetlen érzést, fájdalmat okoz a másikkal tanulási folyamat során alakul ki. A dühkitörések így egyre céltudatosabbakká válnak, és elkezdnek valamire vagy valakire irányulni, s egy-másfél éves kor környékén már agresszív megnyilvánulásoknak tekinthetjük ezeket.

Óvodáskorban az agresszív megnyilvánulások már rendkívül sokféle formát ölthetnek. Felerősödik a versengés, miközben a tulajdonlás, birtoklás körüli harcok fokozatosan csökkennek (Dodge és mtsai, 2006). Gyakoribbá válik a verbális agresszió, a közvetlen személyre irányuló ellenséges agresszió megjelenési valószínűsége nő (Cole és Cole, 2003; Kostelnik és mtsai, 2012). A háromévesek körében

éri el csúcát a dac, a hiszti és a nehéz frusztráció-tűrés. Ezek a problémák hároméves kor után csökkennek, de a felnőttekkel szembeni szófogatatlanság és a kortársakkal való konfliktusok az egész óvodáskort jellemzik, s ezekben mind megjelenhet agresszív megnyilvánulás (*Ranschburg, 2009*).

Iskolai közegben az agressziót kiváltó tényezők között tartják számon a biztonság hiányát, a fizikai fájdalmat, a fiziológiás szükségletek kielégítetlenségét (például éhség, alváshiány), az unalmat, a tulajdon elleni támadást, a tanulási kudarcokat, az iskolai sikertelenséget, az önérzetet érő támadást, mások megbecsülésének, szeretetének az elvesztését és a feszültségnövekedést (részletesen lásd 4.1 fejezet). Az agresszió többnyire tünetegyüttes formájában jelentkezik. Az agresszív tanuló testi erejét fitogtatja, alárendelt helyzetbe hozza társait, s legtöbbször verbális agresszivitás is jelen van. Tetteiért nem vállal felelősséget. Folyamatosan vibrál. Előfordulhat hazudozás, lopás és csalás is kísérőtűnetként. Ezek a magatartási megnyilvánulások azonban életkori sajátosságok is lehetnek. 9-10 éves korig nem hazugságról, hanem fantáziálásról beszélünk. Lopásról addig nem beszélhetünk, amíg az enyém-tiéd fogalmak ki nem alakulnak, s lehet figyelemfelhívó pótcselekvés is. A csavargás öt évesen és serdülőkorban élettaninak nevezhető, csak akkor van gond, ha senki sem tud róla. Az agresszív tünetegyüttes oka lehet a szülői agresszivitás, vagyis amikor a gyermek ugyanazt a konfliktusmegoldó stratégiát építi be a saját viselkedésszerepjátékába, a testvérféltékenység, valamint az én-törekvések erős elnyomása és a média hatása is (*Rózsáné, 2011*). Kósáné az agresszivitást a deviáns viselkedési formák egy csoportjának tartja. A deviáns magatartás „a társadalmilag elfogadott magatartási és erkölcsi normák megszegése, aszociális reakció” (*N. Kollár és Szabó, 2004. 593. o.*).

A környezet számára az agresszivitás az egyik leginkább zavaró jegy a magatartászavar és a hiperaktivitás esetében is. A hiperaktivitás (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD) öröklött vagy szerzett, neurológiai természetű fejlődési zavar, melynek vezető tünete a figyelemzavar, kísérő tünetei a motoros kivitelezés és a mozgáskontroll alacsony szintje, az ingerek felvételének és továbbításának zavara, impulzív viselkedés, a pszichoszociális éretlenség, a feledékenység, és a gyenge impulzuskontroll (*Franz, 1998; Neuhaus, 1999; Kolozsváry, 2002; Szűcs, 2003; Ranschburg, 2009*). A magatartászavar sérült (korai) szocializáció, az általános elvárástól eltérő viselkedés. Visszatérő és tartósan deviáns, agresszív, vagy dacos magatartási mód. A viselkedés az adott kornak megfelelő szociális elvárások durva áthágásához vezet, sokkal súlyosabb mértékben, mint egy hagyományos gyerekcsíny vagy serdülőkori lázadás. (*BNO-10, 1998*). Mindez kihat a gyermek fejlődésre, iskolai teljesítményre, átlagos értelmi képességei ellenére. Kísérője az önkontroll fejlődési zavara, helytelen önértékelés, énkép és önismereti zavar. A megnyilvánuló tünetek hasonlósága ellenére különbséget kell tennünk a kétféle eltérés között az oki eltérések és az ebből adódó kezelési lehetőségek miatt. Míg a hiperaktivitás okozta agresszióért a motoros nyugtalanság, a mozgáskontroll hiány okolható, addig a magatartászavar okozta agresszióért elsősorban az állandó frusztráció, az empátia hiánya. A hiperaktív gyermek, tanuló nem tudja mozgásainak lendületét szabályozni, emiatt eszközkezelése, emberi érintése szabályozatlan, durva (*Franz, 1998*). A magatartászavarral küzdő gyermek, tanuló állandó feszültségének levezetési formája, ha másoknak okoz feszültséget. Az agresszió, a verekedések többnyire a környezete bánásmódjának tulajdonítható. Az ilyen gyermek, tanuló nem élheti át az empátiát, hiszen vele szemben sem empatikusak. Lehetséges autóagresszió is, amikor a feszültséget maga ellen fordítja a gyermek (*Kolozsváry, 2002*). Ugyancsak jellemző tünete mindkét tünetegyüttesnek a normaszegés. A hiperaktív gyermekek, tanulók esetében a környezet által elvárt viselkedési normák be nem tartása abból adódik, hogy a figyelemzavar, a fáradékonyság és a kevés számú feldolgozott inger miatt nem értik a normák aktualitását, szabályait. Problémájukat súlyosbítja impulzivitásuk, mely miatt értékrendjük mindig az aktuális szituációnak megfelelően változik. A magatartászavar tüneteit mutató gyermekek, tanulók szándékosan provokálják környezetüket normaszegéssel kirekesztettségük és negatív megítélésük miatt (*Kolozsváry, 2002; Ranschburg, 2009*).



1. kép

### 2.3. Internalizáló magatartási problémák

Az internalizáló magatartási problémák körébe tartoznak azok a viselkedési formák, melyek nem a külvilágra irányulnak, hanem a személy belső világára. Az érintett negatív érzelmei ekkor elfojtásra kerülnek, illetve önmaga ellen is irányulhatnak.

A pszichés fejlődést számos veszélyeztető tényező befolyásolhatja. Ezek az alábbiak lehetnek:

- A magzati korban, a születés körüli időben, csecsemő-és kisgyermekkorban veszélyeztető minden, az idegrendszert, érzékszerveket károsító behatás.
- Kisgyermekkorai érzelmi és intellektuális elhanyagolás (szeretet, stabil kötődés, információ hiánya).
- Kisgyermek-és gyermekkorai negatív hatású szociális és társas kapcsolatok.
- Életkori fejlettségnek meg nem felelő, sorozatos, kondicionáló élmények, feladatok, frusztrációk.
- Feldolgoz(hat)atlan és "lereagálhatatlan" élmények.
- Veszélyes-kritikus-élethelyzetek.
- Serdülő-és fiatal felnőttkori "kulcsélmények", csoporthatások, stb.
- Lényegesebb testi károsodások, idült, illetve tartós szomatikus betegségek (*Vikár, Vikár és Székács, 2007*).

#### *Néhány sajátos gyermekkorai tünet és kórkép*

Az alábbiakban néhány zavarjelenséget mutatunk be, mellyel a gyermek és serdülő lelki fejlődésének, működésének zavaraiival, az azt veszélyeztető tényezőkkel foglalkozó tudomány; a gyermek-és serdülőkorai pszichiátria foglalkozik.

Az egyik leggyakoribb jelenség a szorongásos neurózis. Szorongás alatt a meghatározott okhoz nem kapcsolódó félelemérzéseket értjük, melyek a félelem minden velejáróját kiválthatják. Járhatnak fejfájással, szédüléssel, szívdobogással, szívritmuszavarokkal, végtagszibbadással, remegéssel. Ha hirtelen törnek az emberre, akkor pánikrohamnak nevezzük. Pánikroham gyermekkorban ritka, serdülőknél néha előfordul. A pánikroham egy szorongást kiváltó élményre adott szélsőséges reakció, általában valamilyen fóbia aktiválódásakor kezdődik, váratlanul jelentkezik, visszatérő, heves félelemmel és diszkomfort-érzéssel jár. Percekig vagy akár órákig is eltarthat, a pánikra jellemző tünetei vannak (*Csóti, 2006*).

Tipikus fejlődésmentés esetén életkorhoz kötötten megjelenhetnek bizonyos szorongásos jelenségek, amelyek csak ideiglenesen vannak jelen a gyermek életében. Ilyen például a 6-8 hónapos csecsemőknél megjelenő idegenfélelem, kisgyermekkorban a gyermeki fóbiák, iskoláskorúaknál a teljesítményszorongás, serdülőknél pedig büntudati vagy hipochondriás jellegű félelmek. Ezekről a szorongásos jelenségekről akkor beszélhetünk betegségként, ha hosszabb ideig és erősebb intenzitással állnak fenn, mint, amit az életkori határok megengednének. A szorongás tehát a viselkedés regressziója, jellemzője, hogy a személy életkoránál éretlenebb viselkedési formák jelennek meg (*Gádos, 1996*).

Gyermekkorban a személyiség még nem kialakult, csupán kialakulófélben lévő, formálódó. A személyiség kialakulásában olyan jelentős környezeti tényezők játszanak szerepet, mint a családi milió, az óvoda, az iskola és a baráti kör. Lelki problémák, nehézségek hatására jellegzetes tüneteket észlelhetünk a gyermekeknél, melyek közös jellemzője, hogy a szorongás levezetését szolgálják. Ezek gyermeki magatartási jegyek olyan tünetek, melyek bizonyos életkorokban normális sajátosságok, de későbbi időpontokban megmaradva vagy visszatérve kóros jelentőségük van. Ilyenek az ujjszopás, a körömkaparás, körömrágás, a hajtépés, a ritmikus hintázás, a korai maszturbáció, a táplálkozás-és alvászavar. Hazudozás, eltulajdonítás, gyűjtögetés és elköborlás főleg iskolás- és pubertáskorban fordul elő. További zavarok lehetnek még a bevizelés (enuresis), mely éjszakai és nappali is lehet, valamint a beszékelés (encopresis) (*Rózsáné, 2011*).

Gyakori jelenség a gyermekkori motoros nyugtalanság (hypermotilitás), mely leginkább fiúknál jelentkezik. Tünetei a motoros nyugtalanság, hiperaktivitás, nem kitartó figyelem és koncentráció, valamint megjelenhetnek iskolai problémák és antiszociális viselkedés is. A tic leggyakrabban a szemkörnyéki izmokat és a fejet érinti, mely a harántcsíktal izmok ismételt, akaratlan összehúzódása. Gyakran szorongás váltja ki, hangadás is társulhat hozzá. A kényszertünetek is szorosan ide kapcsolhatók, mely jelenségek értékelése különböző életkorokban más és más (Szilárd, 2000).

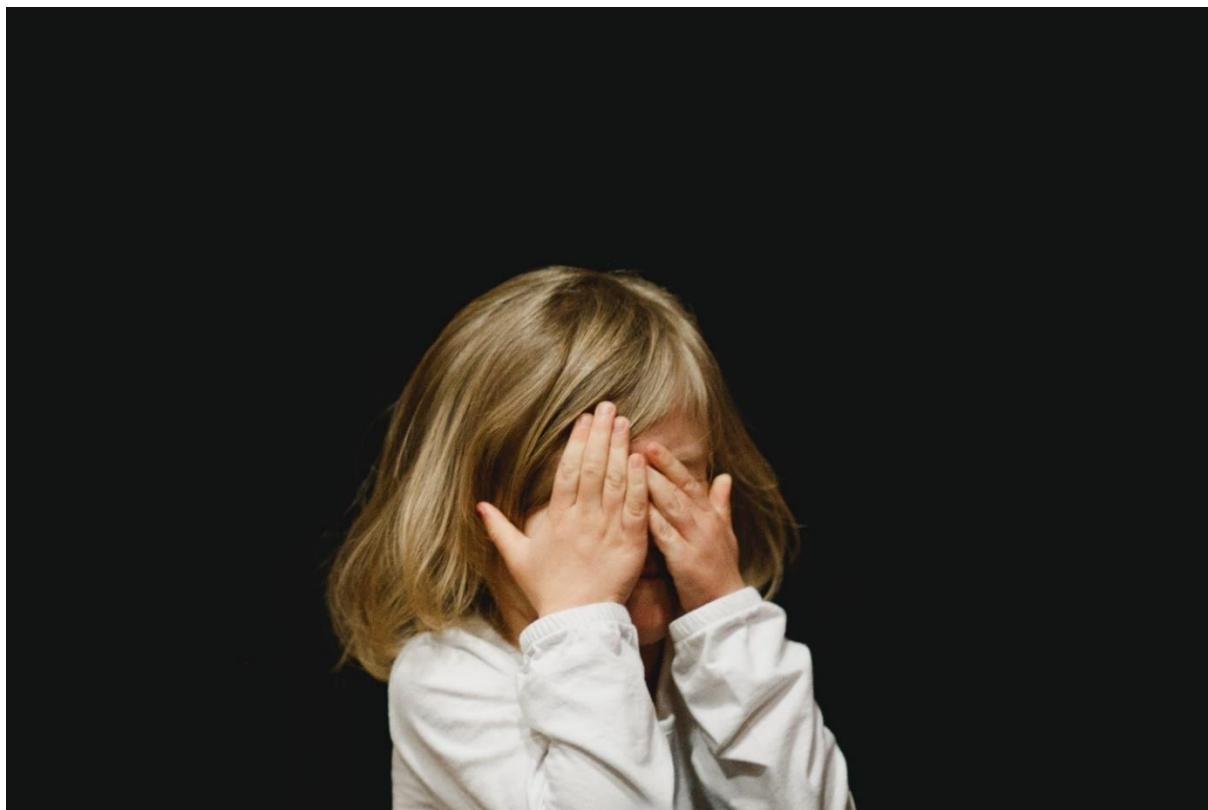
Egy másik jellegzetes tünetcsoport a depresszió. Az érintettre jellemző az életkedv csökkenése, szomorúság, önmagába fordulás, visszahúzódás a külvilágtól. A gyermek érdeklődési köre ekkor beszűkül, folyton fáradt, nem játszik. Gyermek- és serdülőkorban a depresszió lustaságként, közönyként jelentkezhet, gyakran rejtve marad, ezért problémát okoz, ha a környezet félreismeri a gyermeket, és nemtanulását, érdektelenségét rosszaságnak minősíti (Vikár, Vikár és Székács, 2007).

A gyermekkori jelentkező depresszió gyakran jár együtt szorongásos zavarokkal, táplálkozási zavarokkal, viselkedészavarral, szomatizációs betegségekkel. Csecsemő-, és kisgyermekkorban jellemző az apátia, ingerlékenység, táplálkozási zavarok, szomatikus betegségek. Óvodás korban a szorongás és a depresszió tünetei gyakran keverednek, szomatikus panaszok, unatkozás, koncentrációs nehézségek, enuresis, tic kísérheti. Serdülőkorban a depresszió, szuicid gondolatok, állandó reménytelenség-érzés, szomatikus betegségek, táplálkozási zavarok, viselkedési zavar formájában jelenhet meg (Gáboros, 1996).

Időnként különböző fóbiákat is megfigyelhetünk a gyermekek, serdülők viselkedésében. A szociális fóbia jellemzője, hogy a gyermek nem rendelkezik az életkorának megfelelő társas kapcsolatokkal, túlzottan aggódik a szülőtől való elszakadástól, félelmei oly mértékben felerősödhetnek, hogy vegetatív tünetekkel is párosulhatnak. A szociális fóbia azonban nem egyenlő a szégyenlősséggel. Tünetei már hat éves kor előtt megjelenhetnek, s mivel csak az ismerős helyzetekben érzik magukat biztonságban, minél inkább igyekeznek elkerülni az ismeretlen, idegen helyzeteket. Az iskolafóbia jellemzője, hogy a szorongás miatt az érintett tanulók nem akarnak iskolába menni, inkább otthon maradnának. 5-7 éves korban, a beiskolázás idején akkor fordul elő, ha a tanuló nem rendelkezik olyan képességekkel, hogy a szülők nélkül is boldoguljon. 11-12 éves korban jellemzően a társas helyzetek aspektusa hangsúlyos, ennek eredményeként az érintett nagyon kritikus önmagával. 14-16 éves korban más fóbiákhoz kapcsolódóan jelenik meg, oka lehet pl. bántalmazás, nem megfelelő társas kapcsolatok vagy családi események hatása (Csóti, 2006).

„Szorongásos és depresszív állapotokban egyaránt előfordul, hogy a gyermek az éppen elért fejlődési eredményét elveszíti, így a már szobatiszta gyermek újra enuretikus lesz, ujjszopás és egyéb, már túlhaladott gyermeki szokásai felerősödnek, beszédének hangsúlya és grammatikája megváltozik. Ugyancsak a szorongás kivédését szolgálhatják különböző kényszeres ceremóniák, ellenőrző vagy számlálási rituálék” (Gáboros, 1996. 78. o). Szorongásos zavarok magas arányban fordulnak elő gyermekkori. Enyhébb formában akár a gyermekek 30 százaléka is érintett lehet. A középső gyermekkorra leginkább szeparációs szorongásos zavar és fóbiák megjelenése jellemző, míg serdülőkorban pánikbetegség is megjelenhet (Gáboros, 1996). Pedagógusként tehát érdemes figyelni a szorongási hajlamra utaló jelekre, mint például hasfájás, székrekedés, körmörágás, gyakori sírás, dadogás, túlzott megfelelési vágy, bepislés, gyakori megbetegedés a nevelési/tanítási időszakban. Óvodás-, iskoláskorban megjelenhet egy további internalizáló magatartási probléma; a szelektív mutizmus. A szelektív mutizmusban érintett személy tipikusnak imponáló beszéd- és kommunikációs képessége ellenére bizonyos szituációkban vagy személyek jelenlétében nem szólal meg. Tehát egyes társas helyzetekben akár a beszéd teljes hiánya is felléphet, míg más helyzetekben a kifejező beszéd folyamatos, megtartott. Differenciál-diagnosztikai szempontból a szelektív mutizmust fontos elkülönítenünk az autizmustól, expresszív beszédzavartól, illetve az intellektuális képességzavartól. A

ritka kórkép általában óvodás-, kisiskoláskorban jellemző, háttérben rejtett kommunikációs-nyelvi nehézségek, családi halmazódás is állhat, de leggyakrabban valamilyen szorongás, gátlás tartja fenn az állapotot. (Gádos, 1966; Kuncz, 2007). Az első észrevételeket általában a pedagógusok teszik, hiszen az otthoni környezetben általában a szülők nem tapasztalnak változást. A pedagógiai jellemzések szerint ezek a gyermekek extrém módon félénkek, rémültek, olykor dacosak. Burling kutatásai alapján ezek a gyermekek rossz evők, igen válogatósak, megtagadják az ételt idegenek jelenlétében, vagy nem képesek idegen helyen üríteni. Otthoni környezetben azonban ezzel ellentétesen főnökösödők, erőszakosak is lehetnek (Burling, 2002; Kuncz, 2007).



2. kép

## **2.4. A viselkedésproblémával küzdő gyermekek lélektani vonatkozásai a pedagógusokra nézve**

Pedagógusokkal folytatott mentálhigiénés tréningjeink során számos tapasztalatot gyűjtöttünk arra vonatkozóan, hogy milyen mentális folyamatokat él át a pedagógus a viselkedésproblémával küzdő gyermek nevelési/oktatási tevékenysége közben, illetve, hogy milyen megoldási stratégiák alkalmazhatók a mentális egészség megőrzése érdekében. A gyermekek is egyediek, nagyon különbözőek képességeik, temperamentumuk, szociális beilleszkedésük színvonala tekintetében. Mindemellett a pedagógusok személyisége, lelki beállítódása is színes és változatos képet mutat. Ahogy a gyermekek esetében is több – legtöbbször a háttérben meghúzódó – komponens meghatározó aktuális viselkedésük szempontjából, úgy a pedagógus viszonyulását, problémamegoldó képességét, türelmének mértékét is számos tényező befolyásolja. Ilyenek lehetnek a korábbi tapasztalatok, az esetleges személyes érintettség bizonyos problémákat illetően, a viselkedésproblémák kezelése területén szerzett speciális képzettség, de meghatározó szempont az adott probléma súlyossága is.

A problémás viselkedés különböző reakcióminták hozhat elő a pedagógusban. Kiválthat az gyermekkel és a problémával való találkozás mély együttérzést, akár perspektíva-változást is (azaz megváltoztathatja azt is, ahogy a többi gyermekre, vagy egyes közösségi problémákra tekintünk). De előjöhethetnek negatív érzések, akár olyan erősek is, mint az undor vagy a megvetés (ezeket többnyire önmagunk elől is igyekszünk eltitkolni). A problémás helyzetben gyakran nem működnek a megszokott nevelési módszerek, ez pedig frusztrációt, bizonytalanságot okozhat. Ezt sokszor nem könnyű beismerni, elfogadni. Erre reagálhat a pedagógus még nagyobb lendülettel, erőfeszítéssel. Úgy érezheti, hogy a szívét-lelkét, valamint szakmai tudását is beleteszi, mégsem tapasztal számottevő változást. A frusztráció dühöt, haragot szül, megjelenhet az elégtelenség érzete, „nem vagyok elég jó pedagógus”.

Mindez ahhoz vezethet, hogy a pedagógus azon veszi észre magát, hogy gondolatait egyre inkább az adott gyermek problematikája köti le, erős bevonódottságot tapasztalhat. Ambivalensérzések jelenhetnek meg. Jellemző dilemma az, hogy az problémával küzdő gyermek különösen sok figyelmet igényel, a csoport érdeke viszont más diktál, így a pedagógus úgy is érzi, hogy már-már szétszakad a kettő között. Ez szintén megterhelő érzelmileg.

Láthatjuk, hogy fokozott stresszt és érzelmi igénybevételt élhet meg a pedagógus az viselkedésproblémás gyermekkel való foglalkozás során, ami ráadásul krónikusan, folyamatosan fennáll, elnyújtottan fejt ki a hatását. Mi jelenthet segítséget a helyzet megfelelő kezelésében?

Kiindulási alap saját lelki folyamatainak monitorozása, tudatosítása. Mi az érzésem? Ez honnan jön, minek szól? Nagyon fontos tényező még a határok tisztázása. Meddig terjed a kompetenciám? Melyek a reális lehetőségeim a probléma megoldásának tekintetében? Mi az, amiért már nem vagyok a felelős.

A társas támogatás – mind a kollegiális, mind a személyes – súlyos terheket vehet le a pedagógus válláról. A türelem önmagunk felé – és természetesen lehetőség szerint a gyermek felé is – szintén elengedhetetlen része a lelki egyensúly fenntartásának. Mindezek mellet a tiszta kommunikáció – kollégák, szülők, gyermekek felé – lehetőséget teremt, hogy az elvárások és a lehetőségek minden fél által érthetők és elfogadottak legyenek.

Végezetül fontos megjegyezni, hogy amennyiben a pedagógus úgy érzi, hogy meghaladja a lehetőségeit a problémás helyzet kezelése és megoldása, bátran kérjen segítséget szakembertől.

### **3. Pozitív viselkedésszabályozás gyakorlata az óvodában**

Az egész óvoda szintjén elfogadott viselkedésszabályozási rendszerek képesek csökkenteni a viselkedési problémák megjelenését, illetve növelni a nevelők kompetencia érzését: rendelkeznek olyan jól működő stratégiákkal, melyek adott helyben és az esetek döntő többségében hatékonyak. Ezt saját pedagógiai munkánk során illetve klienseink közé tartozó óvodapedagógusok visszajelzései alapján is tapasztaljuk. Mindez nagyon jó együttműködési készséget feltételez a nevelők között, és ők ebben is mintát tudnak nyújtani a gyermekek számára. Ha az együtt dolgozó felnőttek képesek együttműködni, egymást támogatni, akkor nem kell, hogy személyes kudarcként élje meg a felmerülő problémákat egyik nevelő sem. Az is sokat segít, ha ismerjük a megjelenő viselkedésben mutatkozó eltéréseket és annak okait is.

Ha sikerül egy minden gyermek számára elfogadható és befogadó (inkluzív) környezeti feltételeket teremtenünk, már nagyon jó alapunk lesz a viselkedési problémák elkerüléséhez.

Mik ezek az egységesen jól működő praktikák, melyeket a mindennapos óvodai gyakorlatból az évek során megismertünk?

#### ***1. Tervezés, napirend, vizuális megsegítés***

Közösen készítsünk tervet a délelőtt, majd a délután rendjéről a gyermekekkel együtt. A napirendtől való eltérésre külön fel kell hívni a gyermekek figyelmét, mert az általa generált szorongás átcsaphat nem kívánt viselkedésbe: túlizgatott, figyelni képtelen, vagy akár erőszakos gyermeki viselkedésbe.

A napirendhez használjunk vizuális megsegítést: képeket (1. számú melléklet)! Napjainkban nagyon előtérbe kerül a gyermekek fejlődésében a vizuális ingerkeresés, melynek okait kereshetjük a televízióban, digitális eszközökben. Sajnos a hallott információnak nincs olyan ereje, mint a vizuálisnak. Ebben persze a gyermekek eltérnek egymástól attól függően, hogy otthonról „mit hoznak”, de nagy általánosságban elmondható, hogy a vizuális napirend pont azokat a gyerekeket segíti, akik hajlamosak nem kívánt viselkedést mutatni.

Ezt tovább finomíthatjuk a feladatok pontos lebontásával. Ehhez is készülhetnek képkártyák. (4. számú melléklet).

#### ***2. Aranyszabályok, szuperhősök***

A gyerekekre vonatkozó viselkedésszabályokat legjobb, ha velük együtt alkotjuk. Ezt érdemes rögtön a csoport megalakulását követően megtenni. Erre példa az aranyszabályok alkotása, szuperhősök táblája.

Az aranyszabályokat szintén képek formájában érdemes kiállítani, hogy a gyermekek mindig lássák a pozitív, elvárt viselkedést ábrázoló képeket, fényképeket.

A szuperhősök másokért dolgoznak, önmagukat képesek háttérbe helyezni. A szuperhősök táblájára felkerülhet az (pl. szuperhős testre kerüljön fel a gyermek arca), aki valami nagyon kedves dolgot tett valaki mással, pl. segített összepakolni a másik által kreált rendetlenséget, megvigasztalt egy másik gyereket stb. Kerüljön azonnal a táblára az, akinek a viselkedésében a legkisebb pozitív változás is megjelent: pl. mindig sír reggel, de ma nem sírt. Így mutatják ki a gyerekek a bennük rejlő szuper erőket: rugalmasság, alkalmazkodó készség, kedvesség stb. (3. számú melléklet).

A megalkotott szabályok legyenek egységesek, egyértelműek, mindig mindenkire vonatkozó szabályok, ami alól senki, a speciális nevelési igényű gyermek sem kivétel. Legfeljebb a teljesítésnek alacsonyabb szintjére képes, de ő is ugyanazért a célért küzd.

A közösen alkotott szabályok megszegésért legyenek közösen elfogadott következmények. Itt már lehet



egyéni eltérés abban, hogy ki mit tart büntetésnek. Egyik gyereknek borzasztó csapás lehet, ha kiállítják a sorból rendetlenkedésért, a másik föl sem veszi, viszont ha nem mehet ki az udvarra a többiekkel egy időben, az már zavarja. Ezért a közösen elfogadott büntetéseket egyénre szabottan érdemes alkalmazni.

### **3. Befőttes üveg módszer**

Érdemes bevezetni egy gyűjtőgető rendszert: nyomdagyűjtő vagy befőttes üveg, eleinte minden gyermek rendelkezzen eggyel, hogy így nyomon követhesse a saját viselkedésének alakulását, illetve azt is, hol áll másokhoz képest. Mindez segít a reális önértékelésben. A pedagógus differenciáljon abban, hogy kinek miért ad a közösen választott, de egyféle gyűjtött tárgyból: nyomda, babszem, tészta, kavics stb. Egyik gyereket már azért is jutalmazzuk, hogy leült közénk a körbe, a másikat viszont csak azért, ha jelentkezett. Ezt nem élhetik meg a gyerekek igazságtalanságként. Ha mégis, akkor a pedagógus magyarázza el: Pisti tegnap még nem ült le a körbe. Ma jól döntött és leült közénk. Ezért megérdemli a jutalmat. Neked könnyű már a körben ülni. Te pedig azért fogsz jutalmat kapni, ha együtt tudsz örülni vele az ő sikerének, vagy azért, ha jelentkezel, stb. Mondjuk el, hogy az lenne igazságtalan, ha mindig mindenki ugyanazért kapna jutalmat: egyes gyerekeknek túl nehéz az, amit másoknak már könnyű.

### **4. Beszélgető körök**

Nem szabad sajnálni az időt a beszélgető körökre. Vezessünk be egy plüss játékot, követ, bármit, ami nem túlstimuláló, foghatja az, aki beszél. Más viszont ne beszéljen!

### **5. Ovis mesék**

Dolgozzunk fel kis történeteket, melyekben az óvodai élet jeleneteiről olvashatunk. Akár ki is találhatunk ilyen meséket, a gyerekek pedig játsszák el!

### **6. Konfliktusok kezelése**

A célunk bizonyára az, hogy mire nagycsoportba kerülnek a gyermekek, sőt, minél előbb, képesek legyenek saját maguk is megoldani a konfliktusaikat, ne kelljen folyton beavatkoznunk. Erre sok időt kell szánnunk az elején, minden egyes konfliktusnál, egyes gyerekeknél pedig még többet. Ha például veszekednek egy tárgyon, mindig kérdezzünk: Mi történt, ki mit szeretne? Az igazából nem számít, kinél volt előbb. Valószínűleg mindketten ugyanazt szeretnék. Ilyenkor jussunk kompromisszumra: „Két percig te játszol vele, utána két percig a barátod” vagy „együtt játszunk”. A homokóra itt is nagy segítség lehet, hiszen az óvodások számára ez az egyetlen érthető időmérő eszköz. Több konfliktus után a gyerekek már rutinosabbak, ezért elég, ha kérdéssel segítjük őket: „Mindketten ugyanazt szeretnétek, akkor most mit tegyünk?” Ne ajánljunk rögtön kész megoldást, had gondolkodjanak!

### **7. Kommunikáció, pozitív felszólítások**

Mindig arra szólítsuk fel a gyermeket, amit várunk tőle, ahelyett, hogy tiltanánk: Pl. „Ne vedd el!” helyett: „Kérd el tőle!” „Ne szaladj!” helyett: „Sétálj légy szíves!” „Ne a kezdeddel egyél!” helyett: „Használd a kanalat!” stb. Ha hirtelen meg kell állítanunk egy cselekvést (pl. verekedés), csak annyit mondjuk fennhangon: Állj! Érdemes bevezetni továbbá egy jelet: pl. csörgő, kis harang, aminek a hangjára mindenki elhallgat. Ezután normál hangnemben, érthetően fogalmazzuk meg, amit szeretnénk. A hangos beszéd, kiabálás egy hangos csoportban elvész, hatástalan, s emellett még az energiáinkat is felemészti.

### **8. Empátiát fejlesztő csoportos játékok**

A *NyugiOvi Program* (2015) számos kipróbált, jól működő módszert ajánl, amivel fejleszthetjük gyermekeink érzelmi intelligenciáját. Egyet-egyét tűzzünk be minden nap ezek közül! *Vakvezetés* Páros játék – egy nyitott és egy bekötött szemű gyermek játssza. A nyitott szemű gyermek kézen fogva lassan vezeti a másikat. Akadályokat lehet képezni pl. székekből, akár meghatározni egy útvonalat, ahogyan meg kell kerülni az akadályokat.

*Sziámi:* A gyerekek párokat alkotnak. Egy általuk választott ponton (valahol a testükön) pl. homlokuk, ujjuk, "összenőnek". A játék során az összenőtt testrészek nem válhatnak el. A pároknak az óvodapedagógus instrukciói mentén kell mozogniuk, megállniuk, kedvük szerint újra elindulni, leülni, stb.

*Babzsák a fejen:* Minden gyerek babzsákot téve a fejére sétálgat, akinek leesik a fejéről a babzsák, segítségért kiálthat/jelezhet, ekkor a másik gyerek segíthet neki: babzsákkal a fejen leguggolva felveheti, fejére teheti azt.

### **9. Proaktív körök**

*3-4 éves korosztály:* Az érzelmek, hangulatok kifejezését, és a hangulatkártyák használatát segítheti az óvodapedagógus az alábbiakkal: - Meseszereplőkhöz hasonlítás („*Mérges vagy, mint a tegnapi mesében a róka?*”) - Csoport kabalájához hasonlítás (Pl. ha a Katica csoportnak van egy csoport állatfigurája: „*Olyan jókedved van, mint a Katicának?*”) - Saját fénykép kérése és elhelyezése egy táblán, ahol például három szimbólum jelöli a jó, átlagos és a rossz hangulatot. A kérdések sokféle témában összeállíthatóak a saját csoport ismeretében.

*5-6 éves korosztály:* Ennél a korcsoportnál tovább érdemes gyakorolni a proaktív köröket, és ezzel fokozatosan elő lehet készíteni a reaktív körök alkalmazását is. Bővíthetők a hangulatkörök és a preferencia-körök témái és a kérdések száma is emelkedhet, illetve új témaköröket is érdemes lehet behozni. Az óvodapedagógus feltehet kérdéseket például a családról, a hétvégi szabadidős programokról: - „*Mit csináltatok apuval, anyuval tegnap, amikor nem voltatok az óvodában?*” - „*Melyik a kedvenc mesefilmed?*” - „*Van-e házi állatotok/ kedvenced?*” - „*Mit szoktál otthon segíteni?*”

*6-7 éves korosztály:* A nagyobbaknál az előző témákat már kibővíthetjük elvontabb témákkal, múltbéli, jövőbeni kérdésekkel. - *Miben érzed magad ügyesnek?* - *Hol voltatok nyaralni?* - *Miért kell egymás holmijára vigyázni?* - *Mit jelent az, hogy: „megvédeni valakit”?* - *Miért nem szabad egymást bántanunk?*

Általában külön figyelmet igényel a sajátos nevelési igényű gyermekek beilleszkedésének segítése. A felnőtt hozzáállása ebben is modell értékű, kulcsfontosságú. A másságról való nyílt beszélgetéssel, a differenciálással, az empátia növelésével, elfogadó légkör megteremtésével sok esetben megelőzhető a problémák.



3. kép

### **3.1. Mit tegyünk, ha mégis megjelenik a nem kívánt viselkedés?**

Az előzőekben felvázolt stratégiák alkalmazása jelentős mértékben csökkenti a nem kívánt viselkedésformák (agresszió, veszekedés, dac) megjelenését, de mivel gyermekeink különböznek egymástól képességeik, szocio-ökonómiai, illetve kulturális hátterük tekintetében, mégis számíthatunk arra, hogy előfordulnak.

A legfontosabb kiindulási pont az, hogy a pedagógus higgadt maradjon minden helyzetben, mert a túlzott érzelmi bevonódás leblokkolhatja azt a képességünket, hogy a tanult, tervezett viselkedésszabályozási stratégiát alkalmazzuk. Reagálni azonban kell, mégpedig azonnal, mert fontos, hogy észrevegyünk mindent, ami történik a csoportban.

Ha a gyermek nem megfelelő viselkedést mutat, akkor arra van szüksége, hogy elgondolkodhasson: mi történt és miért nem volt ez megfelelő. Vezessük át tehát egy másik helyre, pl. a szoba csendes vagy pihenő pontjára, ahol leülhet gondolkodni (bevezethetünk ehhez egy szőnyeget vagy széket, amin ülve rövid ideig gondolkodnia kell). Ne nevezzük ezt büntetésnek, „bünti saroknak”, semmi hasonlónak! Legyen ez a meditáló vagy elgondolkodó helyünk! Adhatunk a kezébe egy képet, mely a kívánt viselkedést ábrázolja pl. a kezeimet ütés helyett leengedem.

Amikor már elég higgadt érzelmi állapotban van a gyermek, a saját szintjén magyarázzuk el neki, mit tett rosszul és miért! Röviden indokoljunk! Hangosítsuk ki az érintett gyermekek (vagy felnőtt) érzéseit! Mindig a viselkedésről beszéljünk, soha ne minősítsük, jellemezzük a gyermeket magát! Pl. Nem célravezető azt mondanom, hogy: „Milyen erőszakos voltál!” Helyette fogalmazzunk úgy, hogy: „Senkit nem szabad ráncigálni, mert az fáj.”

Tudatosítsuk a gyermekben, hogy cselekedeteit ő maga irányítja, nehogy azt élje meg, hogy ő erről nem tehet, csak úgy történnek vele a dolgok pl.: „Rosszul döntöttél, amikor megrúgtad Ferit! Legközelebb jó döntést kell hoznod!”

Ha a gyermek nem ért a szóból és fejlettségi szintjének nem felel meg ez a stratégia, legfontosabb, hogy tettének azonnali következménye legyen, például az, hogy levesszük a képét a szuperhős tábláról. A

normális esetben járó jutalom elmaradása a legjobb büntetés sok esetben. Ezt azonban mindig egyénre szabottan kell meghatározni, a közösen elfogadott lehetőségek közül választva.

A *NyugiOvi Program* (2015) kiadványa ajánlja a „helyreállító” ún. resztoratív módszereket már óvodás korban is.

A proaktív körökhöz már hozzászokott óvodásokkal könnyebb reaktív, helyreállító köröket alkalmazni az incidensek kezelésére, azonban feltételeznek egy bizonyos szintű érzelmi érettséget. Van olyan gyermekcsoport, akik 3-5 éves korban még nem képesek rá. Legjobb, ha minden érintettel egyenként beszélget az óvodapedagógus a történekről.

### ***Egyéni beszélgetés a sérelmet elszenvedett gyerekekkel, gyerekekkel***

*(lehetséges kérdések a resztoratív gyakorlatok keretében)*

1. Mi történt veled?
2. Mi fáj, hol fáj?
3. Van-e még valami baj?
4. Ki bántott?
5. Szerinted miért tette ezt veled?
6. Volt-e még ott valaki?
7. Mitől lenne jobb kedved?
8. Mi segítene, hogy ne légy szomorú?
9. Mit szeretnél helyette?
10. Szeretnéd-e, hogy megbeszéljük azzal, aki bántott?
11. Szeretnéd-e, hogy megbeszéljük még valakivel?
12. Ide hívjuk-e a barátodat, hogy segítsen megvigasztalni?
13. Te mit csináltál akkor?

### ***Egyéni beszélgetés a sérelmet okozó gyerekekkel***

*(lehetséges kérdések a resztoratív gyakorlatok keretében)*

1. Mi történt?
2. Kivel történt valami rossz?
3. Okoztál-e valakinek valami rosszat? (fájdalmat, kárt stb.?)
4. Mi történt veled, amiért ezt csináltad?
5. Mit éreztél, gondoltál akkor?
6. Szerinted mit éreztél, gondolt akkor a másik gyerek?\*
7. Szerinted mivel lehetne megvigasztalni a másikat?
8. Szerinted Te mivel tudnád jóvá tenni ezt a bajt?\*
9. Miben tudnád segíteni neked, hogy együtt helyrehozzuk a bajt?\*
10. Ide hívjuk-e a barátod, hogy segítsen neked?
11. Mivel tudnál megvigasztalódni?
12. Ki tudna megvigasztalni?
13. Szokott-e veled is csinálni valaki, valami hasonlót?
14. Szokott-e valaki téged bántani?
15. Itt nem akar téged senki bántani
16. Szerinted mi kellene ahhoz, hogy máskor ilyen ne történjen?

Agresszív viselkedés, konfliktushelyzetek esetén az alábbi kérdéseket érdemes gyakorolni a resztoratív eljárások szellemében:

1. számú táblázat: Konfliktushelyzetben alkalmazott kérdések az agresszív gyermek és az áldozat irányában

<i>Agresszív gyermek</i>	<i>Áldozat</i>
<p>Úgy látom, még mérges vagy...  Látod, ő most nagyon szomorú.  El tudod mondani, hogy miért?  Mi történt veled?  Mit csináltál, ami miatt sír?  Tettél valamit, ami miatt sírni kezdett?  Meg tudnád őt vigasztalni?  Tudnál neki segíteni, hogy jobb kedve legyen?  Ki tudna neked segíteni most, hogy megvigasztald?</p>	<p>Úgy látom, szomorú vagy...  Látod, ő még mérges...  Szerinted miért?  Mi történt veled?  Tettél valamit, ami miatt ő bántott?  Mivel tudna megvigasztalni?  (érzelemkifejező gesztusok, vigasztalás alkalmazása)  Szeretnéd, ha..?  Ki tudna még segíteni neked most,  hogy elmúljon a rossz kedved?</p>

### **ABC táblázat**

Ha többször is előfordul nem kívánt viselkedés egy bizonyos gyermeknél, mindenképp figyeljük meg hosszabb időn keresztül, összpontosítva a viselkedést megelőző, a közben megmutató, majd a következményként megjelenő történésekre. A viselkedés megfigyelésére nagyon jól használható a táblázatos módszer, melyet angliai óvodák pedagógiai gyakorlatából merítettünk. Az ABC neve az angol mozaik szóból származik:

A – antecedent vagyis **előzmény**

B – behaviour vagyis maga a **megfigyelt viselkedés**

C – consequence vagyis **következmény**

Ezt a táblázatot angliai óvodákban használtuk több éven keresztül.

A táblázat segítségével a teljesen randomnak tűnő hisztik, harapások, ütések mintázata rajzolódik ki. Hamar rájövünk, hogy valójában mi okozza ezeket a rohamszerű megnyilvánulásokat a gyermeknél, s az ok feltérképezése segít majd a nem kívánt viselkedés elkerülésében. Abban is segítséget nyújt a táblázat vezetése, hogy a saját reakcióinkat monitorozzuk és az előre megtervezett stratégiáknál maradjunk, elkerüljük a hirtelen reakciókat, a túlzott ráhangolódást egy ilyen érzelmileg túlhevült helyzetre, mint amilyen a hiszti, dühroham vagy verekedés.

Az üres, fénymásolható táblázat a 6. számú mellékletben megtalálható. Hogyan is néz ki kitöltve?

A gyermek neve: D.T. Életkora: 3 év 2 hónap

2. számú táblázat: ABC táblázat kitöltve (minta)

Dátum, időpont	A, Az előzmény	B, A megfigyelt viselkedés	C, A következmény	Megjegyzés
2019.11.25. 8.40.	D.T. egyedül játszott a szőnyegen egy autót tologatva, amikor egy másik gyerek, aki szintén autót tologatott, hátulról véletlenül hozzáért.	D.T. erővel ellökte magától a másik gyermeket.	A sértett gyermek nagyon megijedt és sírva fakadt. Elmagyaráztam D.T.-nek, hogy nem bánthatja a barátját, aki csupán hozzáért, nem akart semmi rosszat.	

2019.11.25. 11.05.	Az udvarra készültünk. D.T. nem tudja begombolni a kabátját, ezért az egyik kislány odalépett hozzá és segített neki.	D.T. ráütött a kislány kezére.	A kislány sírva fakadt. Elmagyaráztam D.T-nek, hogy a kislány csak segíteni akart neki, csúnya dolog megütni.	A kislánnyal is megbeszéltük a történetet.
2019.11.26. 8.45.	D.T. a szőnyegen tologatta a kisbuszt, amikor eljött a reggeli ideje, s D.T.-hez odalépett a dajka néni, hogy kikísérje kezét mosni.	D.T. megrúgta a dajka nénit.	A dajka néni felemelte a hangját, hogy "Hagyd abba". Elmagyaráztam D.T-nek, hogy rúgni nem szabad.	Amikor D.T. meglátta a tálaló kocsit, már indult is a fürdőszoba felé.

Máris gazdagodtunk néhány információval az adott gyermek viselkedésével kapcsolatban, hiszen megállapíthatjuk, hogy:

- Elmerül a magányos játékban, kevésbé veszi észre a körülötte lévő személyek tevékenységét.
- Ha a személyes életterébe váratlanul belép valaki, azt támadásként éli meg és visszatámad.
- Nehezen viseli a hirtelen váltásokat.

Azért fontos ilyen esetben a táblázat használata, mert elképzelhető, hogy egyébként egy okos, értelmes kisgyerekről van szó, aki gazdag szókinccsel rendelkezik, és amikor kérdezzük, gyönyörűen elmondja, hogy ütni, rúgni, mást ellökni nem szabad. A táblázat segít megértenünk, hogy mégiscsak van kiváltó oka az ő váratlan kitöréseinek, ezek talán nem szándékosak, talán ő is meglepődik a saját, erős reakcióin. Főként pedig meghatározhatjuk a segítség módját:

- A gyerekek figyelmét hívjuk fel rá, hogy D.T. nem szereti, ha hirtelen „letámadják”, megérintik, túl közel állnak hozzá.
- D.T.-t viszont szoktassuk a testi kontaktushoz, simogassa meg egy barátja karját, arcát, fogja meg kezét, persze a fokozatosság elvének betartásával. Majd gyakorolja „kiállni” ugyanezeket.
- Mindig adjunk kellő időt váltások előtt, többször ismételjük el, akár használjunk homokórát is: amikor leperg a homokóra, letelik a játékidő és kimegyünk kezét mosni.
- A vizuális órarend itt is nagy segítség: tépje le a szabadjáték képét és lássa, hogy ki kell mennie a fürdőbe! Ez ad egyfajta biztonságot akkor is, ha a gyermek remekül érti az élőbeszédet.

### ***Utánkövetés***

Az óvodapedagógus legyen figyelmes az epizód után az agresszív epizódban résztvevők viselkedésére és érzelmeire. Ha úgy látja, hogy valamelyik gyermeknek nem sikerült megnyugodnia az eset után, akkor további beszélgetések, feszültségoldó játékok szükségesek.

### ***Jelzés a szülők felé***

Esetenként előforduló vita, dac, konfliktus esetén, amikor ezek részét képezik gyermekeink társas tanulási folyamatainak, nem szükséges mindenről visszajelzést adni a szülőknek nap, mint nap. Azonban minden esetben tudnia kell a szülőnek arról, ha gyermeke agresszív viselkedést mutatott vagy agresszív

áldozata volt, akkor is, ha ez csak egyszer fordult elő. (*NyugiOvi Program, 2015*). Ha az óvodapedagógus nem informálja a szülőt az első esetben, akkor előfordulhat, hogy elveszíti a szülő bizalmát, aki esetleg máshonnan értesül vagy később, amikor már súlyosbodott a probléma. Az üzenet lényege az legyen, hogy történt egy agresszív epizód, amit a résztvevők megfelelően kezeltek!

Azokban az esetekben, amikor egy gyermek tartósan agresszív viselkedést mutat, vagy pedig áldozati szerepben van, a szülővel hosszabb beszélgetésre lesz szükség. Legjobb, ha erre szervezünk egy fogadóórát, ahol nyugodt körülmények között tudunk konzultálni. A beszélgetés célja: a szülő számára információ átadása, illetve a viselkedés háttértényezőinek feltárása. A pedagógus kommunikálja a szülő felé minden esetben azt, hogy közös céljuk a probléma megoldása és azonos oldalon állnak.

### ***Óvodapszichológus vagy egyéb segítő szakember bevonása (intézményen belül)***

Bizonyos esetekben az óvodapedagógus úgy értékelheti, hogy a fent leírt stratégiák alkalmazása ellenére sem sikerült megfelelő megoldásra jutni. Ilyenkor szükséges más szakember bevonása is, első sorban az intézményen belül. Ha a gyermek fejlesztésre jár logopédushoz, fejlesztő pedagógushoz, gyógypedagógushoz, első körben érdemes tőlük megkérdezni, hogy mit tapasztalnak az adott gyermek viselkedésével kapcsolatban. Tárjuk fel a csoportban megmutatkozó problémát és kérjük a gyermek megfigyelését a csoporton belül!

### ***Külső ellátórendszerhez irányítás (szakszolgálat)***

Amennyiben továbbra is megoldatlan a probléma, kérjünk segítséget a helyi pedagógiai szakszolgálattól! Bátorítsuk a szülőt, hogy jelentkezzen nevelési tanácsadásra!

Ha felmerül a gyermek veszélyeztetettségének gyanúja, vagy a szülők nem együttműködőek, és ez veszélyezteti a gyermek fejlődését, akkor a gyermekvédelem bevonása indokolt.

## **3.2. A viselkedést befolyásoló gyógypedagógiai jellegű problémák az óvodában**

### ***Hiperaktivitás, figyelemzavar***

A figyelemzavar az egyik leggyakrabban előforduló gyermekpszichiátriai kórkép, egy nagycsoportos óvodás csoportban várhatóan mindig lesz 1-2 gyermek, aki figyelemzavaros hiperaktivitással él (*NyugiOvi Program, 2015*). Az ADHD jellegzetes tünetei igen hamar feltűnnek a közösségben, az ilyen gyerekek számára különös nehézséget jelent a komplex szociális helyzetek kezelése, a rázúduló információ-tömeggel való megbirkózás. Impulzivitása miatt az átlagosnál gyakrabban keveredik konfliktushelyzetbe. Gyakran bűnbak szerepbe kerül csoportjában, hamar rátanulnak társai, hogy ő az, aki a legkönnyebben belesodródik normasértő tevékenységbe, és akkor is őt vádolják ezzel, amikor nem volt részese a konfliktusnak. Különös nehézséget jelent, hogy az ADHD-val élő gyerekeknek a saját mozgásuk érzékelése gyakran nem pontos, nem képes reálisan felmérni saját izmainak feszülését, erejét, mozgásának pontos irányát. Emiatt gyakran túlzott motoros reakciót tapasztalunk nála, ami újabb konfliktusokat generál. Az ADHD-t óvodás korban legtöbbször még nem diagnosztizálják, hiszen ugyanezeket a tüneteket okozhatja a gyermek idegrendszeri érzésének késése is. Ezért különösen fontos, hogy ezeket a tüneteket az óvodapedagógus felismerje és lehetőség szerint gyógypedagógus szakemberrel (pszichopedagógus) konzultálva gyűjtsön stratégiákat a megjelenő viselkedési problémák kezeléséhez.

### ***Autizmus spektrum zavar***

Az autizmus spektrum zavarral élő gyermek viselkedése igen széles skálán mozoghat, az átlagtól enyhén eltérő, és a súlyos, alkalmazkodást lehetetlenné tévő szintek között. Integrált óvodai keretek között a társuló fogyatékkal nem rendelkező gyermekek jól foglalkoztathatóak, de szükségük van speciális

fejlesztésre. Fontos, hogy az érintett gyermekkel foglalkozó pedagógusok jól értsék állapotának különlegességét, pontosan tudják, mi várható el tőle, és miben szorul támogatásra. Az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek gyakran kerülnek áldozat szerepbe a csoportban, de gyakran az is előfordul, hogy mások által érthetetlen dührohámokat produkálnak, esetleg agresszív módon viselkednek. Ezek háttérben általában gyenge mentalizációs képességük áll. (Volkmar és Wiesner, 2013). Kevésbé képesek felmérni mások érzelmi állapotát, és megfelelően reagálni arra. Nehezen tudják kitalálni mások szándékait. Egy óvodai nap során számtalanszor kerülhetnek olyan helyzetbe, hogy nyelvi és mentalizációs nehézségeik miatt nem értik meg, hogy mit kérnek tőlük, fenyegetőnek élnék meg egy ártalmatlan szituációt. Ilyenkor természetesen védekeznek, próbálnak szabadulni a helyzetből, ami dührohamban vagy verekedésben is megnyilvánulhat, a környezet teljes értetlenségétől kísérve (NyugiOvi Program, 2015).

Még az igen jól beszélő, esetleg kiemelkedő szókinccsel bíró autisztikus gyerekeknek is vannak gondjai a beszéd megértésével. Hosszabb beszélgetésekben, nagy háttérzajban elveszíthetik a fonalat. Feszült helyzetben ez különösen igaz, ami azt eredményezheti, hogy a felnőtt egyre hangosabban, egyre hosszabban magyaráz egy gyermeknek, aki egyre kevésbé képes megfejteni az üzenetet. Az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek óvodai környezetben könnyen túlterhelődnek a mások számára könnyen megszokható érzékszervi ingerekkel (beszéd, fények, szagok stb.), amely számukra fájdalmat is okozhat. Természetesen ebből a számukra fenyegető, fájdalmas helyzetből is igyekeznek szabadulni, ami könnyen tűnhet agresszióknak. Gyakran lassabb az információ-feldolgozás, bizonyos dolgok megértéséhez több időre van szükségük, lassabb a reakcióidejük. Néha aránytalanul lassabb, ez szintén okozhat konfliktust, ha az átlagos reakcióidőt elvárva, feladja az óvodapedagógus, hogy választ kapjon az autisztikus gyermektől. A felnőtt adott esetben továbblép, a gyermek pedig ott marad a feladat kiváltotta feszültséggel, és a meg nem értéssel. Ezek után azonban hosszú percek, szélsőséges esetben órák múlva reagál a feladatra, amit a környezete addigra már rég el is felejtett (Volkmar és Wiesner, 2013).

Fontos nyomatékosítani, hogy nem nevelési hiba, nem trauma váltja ki a fejlődési zavart, a szülő felelőssége a problémák felismerésben és a megfelelő fejlesztés biztosításában érhető tetten, de semmiképp nem tehető felelőssé a gyermek állapotáért.

Ha az óvodai csoportban autizmus spektrum zavarral élő gyermekünk van, mindenképpen gyógypedagógus szakember (autizmus spektrum pedagógiája szakos) bevonására lesz szükség. A szakember irányutatót követve biztosítható csak a gyermek harmonikus, stressz-mentes óvodai nevelése. A fentebb említett vizuális módszertan és ABC táblázat használata kiemelt szerepet kap a pozitív viselkedésszabályozásban.

### ***Intellektuális képességzavar***

Az intellektuális képességzavar azokra a személyekre alkalmazható, akik az intellektuális-kognitív működések, valamint a kortárs csoportokhoz viszonyított adaptív magatartás jelentős akadályozottságával jellemezhetőek. E képességzavar különböző súlyosságú megnyilvánulása nem befolyásolja a közös emberi szükségletek birtoklását, és nem kérdőjelezi meg az érintettek személyiségstátuszát. Az intellektuális képességzavarral élő emberek az emberi létezés egy lehetséges változatát képviselik. Fejlődésre, tanulásra, társadalmi integrációra minden életkorban képesek, ehhez társadalmi segítséget igényelnek az esélyegyenlőség biztosítása érdekében (Lányiné, 2009. 17.o).

Integrált óvodai nevelésben elsősorban az enyhe értelmi fogyatékkal küzdő gyermekek részesülnek (IQ 50-69 között).

A fogyatékoság mértékétől függően, néha csak iskolakezdés előtt derül ki, hogy az adott gyermek



lassabb fejlődése, elmaradásai, motoros ügyetlensége, perifériás csoportbeli helyzete elsősorban mentális adottságaira vezethetőek vissza. Ezért igen fontos a korai felismerés, hiszen az intellektuális képességzavar nem pusztán mennyiségi eltérést, alulteljesítést jelent, hanem minőségi különbséget a kognitív képességekben, szociális alkalmazkodásban, így nagyon fontos a megfelelő fejlesztés minél előbbi megkezdése.

Az intellektuális képességzavart mutató gyermek sokszor válhat áldozattá egy közösségen belül, de az is előfordulhat, hogy ő viselkedik agresszívan. Normasértő magatartását okozhatja, hogy nem, vagy nem jól érti meg a szabályokat, gyenge mentális fűkvei miatt nehezen szabályozza indulatait, kevés, és elsősorban az érzések azonnali redukálást célzó megküzdési stratégiával rendelkezik konfliktusok kezelésében. (*NyugiOvi Program, 2015*).

Ha óvodai csoportunkban intellektuális képességzavarral küzdő gyermek van, az ő sikeres integrációja gyógypedagógus szakember (tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos, értelmileg akadályozottak pedagógiája szakos) bevonásával lehet sikeres.

### ***Érzékszervi fogyatékoság (látás, hallás)***

Az integráltan nevelhető, de csökkent hallási-, illetve látási képességekkel rendelkező gyerekek beilleszkedése a csoportba erősen nehezített, folyamatosan igénylik a felnőtt támogatását.

Az információkhoz ezek a gyermekek korlátozottan férnek hozzá, ami megnehezíti a kapcsolódást a többiekhez, és kommunikációs nehézségekkel is küzdhetnek. Ez a helyzet folyamatos frusztrációhoz vezethet, ami megnyilvánulhat esetleg agresszív viselkedésben is. A részükről megnyilvánuló agresszió lehet egyfajta kommunikációs próbálkozás. A fogyatékoság velejárója lehet szorongás, félelem, túlzott érzékenység, irritabilitás, ami szintén fokozza az agresszió megnyilvánulásának lehetőségét. Ugyanakkor gyakoribb az előfordulása annak, hogy az érzékszervi fogyatékosággal élő gyerekek peremhelyzetbe sodródnak a csoporton belül, és inkább az áldozat szerepébe kényszerülnek (*NyugiOvi Program, 2015*).

Az érzékszervi fogyatékosággal élő gyermek sikeres integrációjához elengedhetetlen a gyógypedagógus szakember (látás- vagy hallássérültek pedagógiája szakos) bevonása, iránymutatásának követése.

### ***Nyelvfejlődési zavar, beszédfogyatékoság***

A sajátos nevelési igényű gyermekek között a beszédfogyatékos gyermekek speciális helyet foglalnak el. Tüneteik sok esetben nem annyira egyértelműen nyilvánulnak meg, mint más érzékszervi vagy mozgássérült gyermeknél (pl. beszédészlelési zavar). A legtöbb kisgyermek életében a beszéd elsajátításának és a kommunikációs képességek fejlődésének folyamata zavartalan, de sokszor előfordul, hogy az anyanyelv elsajátításában jelentős lemaradás alakul ki. Az akadályozott beszédfejlődés, beszédzavar nagyban befolyásolja a gondolkodás és az ismeretszerzés minőségét, aminek következménye lehet az egyenetlen értelmi fejlődés és a diszharmonikus személyiség, amely mindenképpen indokoltá teszi a szakszerű, személyre szabott segítségnyújtást. A sikeres beilleszkedéshez hatékony verbális kommunikációra van szükség. Ha a gyermek beszéde akadályozott, akkor eleve hátrányos helyzetben van a többiekhez képest. Nemcsak nehezebben fejezi ki magát, hanem nehezebben tud kapcsolatot teremteni, nehezebben tud helyzeteket értelmezni és azokban adekvátn viselkedni.

A különböző beszédzavarokkal küzdő gyerekek gyakran lesznek frusztráltak, zavartak, esetleg mérgesek, ha nem értik őket, illetve ők nem értik pontosan, mit szeretnének tőlük. Könnyen érthető, hogy ez a frusztráltság visszahúzó módon kívül agressziót is kiválthat, a meg nem értettség indulatosságban vezetődhet le.

A beszéd fogyatékos gyermekeknek logopédus szakember által biztosított specifikus fejlesztésre van szükségük.

### ***Mozgáskorlátozottság***

A mozgásszervi fogyatékos gyermekek esetében, ha társuló fogyatékoság nincs, tapasztalatunk szerint ritkábban találkozunk a mozgáskorlátozottság által kiváltott viselkedésproblémákkal, másokra irányuló agresszióval. Rájuk azért kell jobban figyelnie az óvodapedagógusoknak, hogy ne legyenek túl kiszolgáltatott vagy áldozatszerepbe kerüljenek, mely jelentősen rontaná az egészséges énkép kialakulásának esélyeit. Előfordulhat, hogy a szülők otthon túl aggodalmasak, túlságosan féltik, óvják, mindenben kiszolgálják a mozgáskorlátozott gyermeket, mely sajátos személyiségjegyek kialakulásához vezethet. A sikeres integráció érdekében a legjobb, ha gyógypedagógus (szomatopedagógus) illetve konduktor szakember tanácsait követjük arra vonatkozóan, hogy mit lehet és kell elvárni az adott gyermektől önállóságának elősegítése érdekében.

## 4. Pozitív viselkedésszabályozás gyakorlata az iskolában

### 4.1 Az iskolában megjelenő viselkedési problémák

Az iskolában megjelenő viselkedési problémák – és lehetséges megoldásaik - áttekintésében nagyon jó kiindulási pontot jelent *Hudra* (2005) alsó tagozatos diákokat és pedagógusait célzó kutatása. Ebben a szerző a pedagógusok számára kihívást jelentő viselkedési problémákat – a megjelenő tünetek alapján – négy csoportra osztotta. Az első csoportba sorolta az agresszív típusú (externalizáló) tulajdonságokat, a második csoportba a regresszív, visszahúzódozó (internalizáló) tulajdonságok kerültek, a harmadikat pedig az erkölcsi jellegű problémák (lopás, hazudozás, csavargás, rombolás stb.) (externalizáló) alkották. A negyedik csoportba találhatóak a tanulási eredményekkel közvetlenül összefüggésben lévő tulajdonságok (externalizáló és internalizáló egyaránt).

*Hudra* felméréséből kitűnik – melyben a felsorolt tünetek gyakoriságát mérte pedagógusok által kitöltött kérdőívek alapján –, hogy a tünetek között az agresszív típusú tulajdonságok gyakorisága igen magas (57 százalék, illetve 52 százalék), melyekhez szinte minden esetben párosult valamilyen, a tanulmányi munkát is közvetlenül befolyásoló tünet (csapongó érdeklődés, szórt figyelem stb.).

A tünetek között 1–2. osztályban még igen gyakran megjelent a bohóckodás, ez 3–4. osztályra szinte teljesen eltűnt. Ennek oka, hogy ezeket a megnyilvánulásokat már az osztálytársak döntő többsége is elutasítja, nem veszik jó néven, ha valaki ily módon zavarja meg a tanítási órát. A bohóckodás arányának csökkenésével 3–4. osztályban a verekedés, a társakkal szembeni kötözködés száma emelkedett.

Az erkölcsi problémák között a hazudozás a leggyakoribb, amelyet a lopás követ viszonylag alacsony mértékben, melyek gyakorisága a pedagógusok megítélése szerint 3–4. osztályra tovább csökken.

A regresszív, visszahúzódozó viselkedési formák közül 1–2. osztályban a leggyakoribb a sírás, érzékenység, visszahúzódozás és gyakori hallgatás, mely 3–4. osztályban kiegészül a zárkózottsággal és az önbizalom hiányával. A tanulmányi munkát közvetlenül befolyásoló tulajdonságok között a szórt, könnyen elterelhető figyelem, a tanulási motiváció hiánya, gyengesége, valamint a gyenge feladattudat áll a vezető helyen mindkét csoportban, de ezeket önmagában ritkán jelezték problémát okozónak a pedagógusok.

A felmérés második része kitért a problémákra adott lehetséges pedagógiai válaszokra is. Ezek az alábbiak voltak: beszélgetés; szeretetteljes, elfogadó légkör kialakítása, türelem; feladatok adása; következetes számonkérés, motiváció. (*Hudra*, 2005.)

Az esetek többségében a pedagógusok az adott tünetekre reagálnak. Az általuk alkalmazott beszélgetések többségében a helyes, elvárt viselkedési minta ismertetése, a normák és szabályok megbeszélése, elmagyarázása történik meg. Ezek kiemelt fontossággal bírnak a helyzetek akut kezelésében. A helyes viselkedésminták megerősítésben, illetve a nem kívánt viselkedési elemek elkerülésében nagy segítséget nyújthatnak vizuális segédeszközök, hiszen XXI. századi világunkat is elsősorban az ilyen típusú ingerek uralják. (2. számú melléklet)

„Alapvető fontosságú a pozitív érzelmi kapcsolat a pedagógus és a gyermek között, mivel csak ebben az esetben alakulhat ki a gyermekben az igény arra, hogy a pedagógus által képviselt értékeket elfogadja, azokat magáévá tegye. Abban az esetben, ha ez a pozitív, bizalommal teli érzelmi kapcsolat nem alakul ki, valamint ha túl gyakori a viselkedés negatív összetevőinek a hangsúlyozása, az magában rejti azt a veszélyt is, hogy az adott problematikus viselkedési forma elmélyül. A nevelő úgy érzi, már nagyon sokszor megbeszélték az adott problémát, és ennek ellenére nem vagy legfeljebb csak igen rövid időre történik változás. Az újra és újra felmerülő konfliktusok pedig ebben az esetben tovább rontják a

gyermek és a pedagógus viszonyát, ami egyre több konfliktushoz, a gyermek viselkedésének további negatív irányba történő erősödéséhez vezet.”(Hudra, 2005. n.o.)

A kutatásban is megjelenő tendenciák a későbbiekben – érési folyamatok előre haladása, szociális készségek fejlődése, serdülőkor „beköszöntése” révén – tovább erősödnek. A fent említett viselkedési problémák azonban nem önmagukban állók, ahogy korábbi fejezeteinkben is kitértünk rá. Így – pár viselkedési formát kiemelve – fontosnak tartunk említést tenni az esetleges háttértényezőkről, melyek a megnyilvánulási formák mögött húzódnak. Ezzel célunk nem más, mint hogy kapaszkodót nyújtsunk az egyes problémák mélyebb megértésében, és hogy hangsúlyozzuk a gyermek viselkedési problémái mindig komplex helyzetek lenyomatai. Az említett példákat néhány gyakorlati tanáccsal is kiegészítjük, amelyek széles körben, más nehézségre vonatkoztatva is hasznosnak bizonyultak.

### ***Beszólás, vagy órai „fecsegés”***

Részben szellemes, humoros, az adott helyzethez illő, részben jópofáskodó, obszcén, személyeskedő, kötekedő, durva bekiabálások az órán.

Lehetséges/valószínűsíthető okai:

- Presztízs-szerzési szándék: A gyermekek, még erőteljesebben a serdülők számára különösen fontos a kortársi elismertségre törekvés. Motivációt jelent az egyetértés, az értékelés a kortársak részéről, kortársi reagálás én-erősítő vagy én-gyengítő funkciót tölt be. A serdülőkorban sok hiedelem, szerep- és viselkedésmód felpróbálható, módosítható, illetve elvethető az integrált énfogalom kialakítására. Hiányos, vagy negatív énképe lehet gyermekkorától; ő a szerep és státusz nélküli gyerek a családban. (Nem elég nagy és okos -ez a hely már foglalt -nem eléggé kicsi és édes -ez a hely is foglalt lett időközben.) Ha otthon nincs szerepe, biztos és fontos státusza, akkor többszörösen fontos lesz számára az iskolai státusz. Ennek érdekében mindent elkövet. (Erikson, 1968; Bandura, 1969.)  
Ugyanilyen felfokozott státusz-énkép, énidentitás-harc indul meg akkor, ha a gyermek családi krízist él át; válnak a szülők, új házastárs/élettárs lép be a képbe; meghal valamelyik szülő/nagyszülő. Itt is meg kell vívnia -az új társas helyzet miatt -az új szerepért.
- Az impulzivitás feletti önkontroll hiánya, nem érzékeli saját magatartását: alig hiszi el, beszélget. Sokszor az a benyomása, hogy néhány mondatot mond. (Az énkép, az önismeret gyengesége tapintható itt ki.)
- Társas/társadalmi szabályok szándékos megszegésére törekvés, „lázas kényszer”; meg kell mutatnia, hogy a társadalmi konvenciók felbonthatók.
- Feszültséghalmozódás, szorongás.

Mit tehet a pedagógus:

- Az impulzivitás feletti önkontroll fejlesztésében, valamint a szándékos szabály/normaszegés esetén nagyon hasznosnak bizonyulhatnak a szituációs vagy drámajátékok, ahol mód van a nézőpontváltásra, szerepcserére révén
- Fakultációk meghirdetése -ahol pluszinformációkhoz jut a tanuló önmagát illetően;
- Kooperatív tanulási technikák alkalmazása a tanítási órákon (Kagan, 2001), ahol állandó és/vagy változó szerepek kipróbálására kap lehetőséget;
- Nyári táborozás kis létszámú csoportokkal, ahol az iskolaitól eltérő jellegű tevékenységekben nyerhet információkat, képet önmagáról a gyermek
- Szorongás esetén fontos végiggondolni, hogy mi okozhatja azt: pl. családi krízishelyzet, iskolai bullying stb.

### ***Hazugság, „elhallgatás”***

Megtévesztés, a tények szándékos elferdítése előnyök szerzése céljából, vagy mások iránti kíméletből. A hazugságra való képesség általában akkor alakul ki, amikor kétséget kizáróan képesek vagyunk szétválasztani a valószínűt a lehetetlentől; a megtörténhetőt a megtörténttől. Ez a legtöbb gyereknél 8-10 éves kor körül következik be. Az 5-8 éves gyerekek ún. fantáziahazugsága a fejlődés természetes velejárója.

Lehetséges/valószínűsíthető okai:

- „Kegyes hazugság”  
A gyermek tapintatból hazudik, ha megmondaná az igazat, az nagyon sértő/fájdalmas/megalázó stb. lenne mások számára.
- Félelem a következményektől  
Az igazmondás kockázatai tűnnek igen erősnek, az események - melyeket takarni kell hazugsággal - következményei látszanak nagyon súlyosnak.
- Elhallgatás  
Nem hazudik, csak nem mondja el, ami történt vele, amit gondol, amit érez.

Mit tehet a pedagógus?

- „Kegyes hazugság”  
A „kegyes hazugság” bizony meg kell becsülni időnként. Gyermeknél/ serdülőnél azt jelzi, hogy képes nézőpontváltásra, mások iránti gyengédségre, szeretetre, empátiára. Vagyis pontosan azokkal a képességekkel rendelkezik, melyek hiányát szoktuk számon kérni rajta - ezért méltányolni kell tapintatát.
- Félelem a következményektől  
Ha a következményektől való félelem a hazugság oka, alaposan végig kell gondolni, mitől, kitől, miért fél? A nagyon erősen „igazságosztó” szülő, pedagógus árthat a gyermeknek. A szélsőséges hazugságok esetén érdemes beszélgetni a gyermekkel/serdülővel, de fontos, hogy a beszélgetés ne a leleplezés irányába tartson, hanem a gyermek/serdülőlogikai képességére, belátására apelláljon.
- Elhallgatás  
Elhallgatni lehet az életvezetés szempontjából lényeges, és lényegtelen dolgokat. Meg kell tanítani a gyermekeket arra, hogy képesek legyenek megítélni, mi lényeges, mi lényegtelen. Ezt minták adásával lehet megvalósítani a családban és az iskolában egyaránt.

### ***Pánikba esik, ha felelnie kell, ha mások előtt szerepelnie kell, ha sok ember van körülötte***

Lehetséges/valószínűsíthető okai:

- Ez a félelem (fóbia) a környezet által is jól érzékelhető. A gyermek szinte megdermed, megnémul attól való rémületében, hogy meg kell szólalnia, és amit mond, az nem lesz elfogadható. Sokszor nem is jut eszébe semmi. Önértékelési zavarral társul.

Mit tehet a pedagógus?

- Gondolja végig, hogy a feleltetésnél a tanuló hallgatása a fent leírt szociális szorongásos zavar következménye is lehet. Nem biztos, hogy készültség áll a háttérben - még kevésbé szükséges feltételezni, hogy a pedagógus negligálása, semmibevevése, szándékos bosszantása a gyermek célja.
- Ha a pedagógus a feltételezéseiben, gondolkodásában eljut oda, hogy szociális szorongásos zavarral találkozott, akkor az adott helyzet kínosságát próbálja oldani a gyermek számára: különösebb kommentár nélkül hagyja abba a feleltetését, vagyis: engedje ki a szituációból a gyermeket.
- Ha jó kapcsolatban vannak, próbáljon beszélgetni a jelenségről. Mindenképpen térjen át a gyermek írásos feleltetésére.
- Önismereti, társismereti dramatikus gyakorlatok



4. kép

#### ***Verekedés, veszekedés, káromkodás, átkozódás***

Valamennyi megnyilvánulási forma az agresszív viselkedés/magatartás körébe tartozik. Az agresszivitás – iránya szerint – másokra és önmagára irányuló lehet; jellege szerint verbális és fizikális; nyílt vagy rejtett/burkolt. A káromkodás/átkozódás többnyire a tehetetlen düh jele; leggyakoribb 12-14 éves korban. Tapasztalatok szerint 16 éves kor körül csökkenni kezd ez utóbbi megnyilvánulás.

Lehetséges/valószínűsíthető okai:

- A biológiai szükségletek kielégítetlensége.
- Éhezés, szomjazás, elszigeteltség, mozgás-, alváshiány. A biológiai szükségletek ki nem elégítése súlyos frusztrációt jelent. Az éhség, a szomjúság, az üritési szükséglet kielégítésének tilalma (pl. tanítási órán) vagy lehetetlensége, az alvás-és mozgásigény kielésének tilalma, a társaktól való elszigetelődés nagyfokú nyugtalanságot, támadó magatartást eredményez. (Ezt számos kísérlet, vizsgálat, megfigyelés igazolja) (Cole, 1997; Atkinson, Atkinson, Smith, Bem és Nolen-Hoeksema, 1995.)
- Kialakulhat agresszív magatartás a szociális tanulás során: az agresszív magatartási minta eleinte utánzásra, majd az agresszív személlyel történő azonosulásra, majd önálló agresszív tevékenységre készíti az egyént. Ennek a folyamatnak óriási veszélyei vannak: nem alakul megfelelően a személy erkölcsi fejlődése, kimaradnak az erkölcsi érzelmek, melyek érzelmi úton biztosítanak az agresszív tevékenység fékezését: együttérzés, részvét, szempontváltás (átlép a bántalmazott személy érzéseibe, annak félelmét, rémületét, kiszolgáltatottságát, fájdalmát vagy dühét, haragját éli át). Minél eredményesebbnek bizonyul a serdülő agresszív magatartása, annál többször gyakorolja, mígnem a konfliktusos helyzetnek semmilyen más megoldását, kezelését nem tanulja meg, ezekről nem szerez tapasztalatot. Végző soron torzult, sérült személyiség kialakulásához vezethet.
- Ebben az esetben is előfordulhat feszültségghalmozódás, az impulzivitás kontroll hiánya, mely esetekben az agresszió megjelenése akár, mint „feszültségoldó szelep” is funkcionálhat.
- Szegénység, megalázottság

A szegénység, mellőzöttség, a kirekesztettség, a megalázottság is vezethet agresszív viselkedéshez, az egyén meg kívánja torolni sérelmeit -esetleg vétlen embereken is.

Mit tehet a pedagógus?

Általánosságban: tudnia kell, hogy az agresszív viselkedés vagy válasz, az ember meglehetősen természetes képessége. Az előzőekben felsorolt ismeretet, tudást, azért fontos megszereznie a pedagógusnak, mert a különböző eredetű agresszív megnyilvánulások mind másféle pedagógiai reflexiót, megoldást kívánnak.

- Önismeretet, társismeretet fejlesztő dramatikus játékok vagy olyan egyéb eszközök, melyek a tanuló számára elősegítenék szociális tanulást, nézőpontváltást, szerepcserét. ( *Kolozsváry, 2005.*)
- Resztoratív technikák alkalmazása (lásd 4.3 alfejezet)

## 4.2 A nehézségek, konfliktusok megoldása

A nehézségek, konfliktusok tartós megoldása érdekében, a viselkedési minták pozitív irányba történő elmozdítása szükséges. Alábbi összeállításunkban ebben igyekszünk egy kis segítséget nyújtani. A feladatokat, játékokat gyógypedagógus és pszichológus munkakörben dolgozókként, többféle szempontból igyekszünk megközelíteni és összeállítani korosztályokra bontottan, alsó és felső tagozatos gyermekek, valamint középiskolás diákok és velük dolgozó pedagógusaik számára- természetesen a teljesség igénye nélkül. A gyakorlatok kiegészíthetők egy-egy osztályfőnöki óra tematikáját, vagy külön foglalkozás, osztálykirándulás, tábor stb. keretében is megvalósíthatók.

A gyakorlatokat témakörök szerint csoportosítottuk aszerint, hogy a személyiség mely aspektusának fejlesztését, kibontakoztatását szolgálják:

1. Kreativitás, önkifejezést segítő gyakorlatok
2. Érzelemazonosítást és kifejezést segítő gyakorlatok
3. Önismeret fejlesztését segítő gyakorlatok
4. Társismereti és kapcsolatfejlesztő gyakorlatok

Minden feladatot követően megtalálható életkort és csoportlétszámot illető ajánlás. (*Bagdy és Telkes, 1999; Mohay, 2006.*)

### 1. Kreativitás, önkifejezést segítő gyakorlatok

Ezek a helyzetek és gyakorlatok megmozgatják a gyermek kíváncsiságát, játékoságát, tevékeny nonkonformis, sablonoktól eltérő attitűdjét, önállóságát, sokirányú érdeklődését és környezetére vonatkozó szociális érzékenységét, beleélő készségét, így alkalmasak a kreativitás fejlesztésére, valamint sokoldalú személyiségfejlesztést is lehetővé tesznek (*Landau, 1974.*). A játékok lehetőséget nyújtanak az önkifejezésre, az együttességre és az egymással való kapcsolatok fejlesztésére.

### **Együttrajzolás:**

A csoport tagjai párokat alkotnak, a párok tagjai együtt megfogják egy ceruzát, és úgy kell elkészíteniük egy rajzot, hogy előzőleg a párok egyik tagjának azt mondta a játékvezető, hogy egy kutyát kell rajzolniuk, a másiknak pedig azt, hogy egy házat. Természetesen senki sem tud arról, hogy párja milyen utasítást kapott. Az együttműködőkészség, a másokra hangolódás, az akaratérvényesítés jelenik meg általában a játékban. A játékot megbeszélés követi: ki mit érzett a rajzolás közben, mikor ki irányított inkább a ceruzát, volt-e nehéz helyzet, megnyilvánul-e ez valahol a rajzon?

Más változat: egyik csapat tagjai sem tudnak arról, hogy a játékvezető a másik csapatnak mondott-e egyáltalán valami konkrét utasítást. A játékvezető tehát vagy csak az egyik csapatnak mond lerajzolnivalót, vagy egyiknek sem (de úgy tesz, mintha ezt megtenné), felhívja azonban mindenképpen

a párok figyelmét, hogy valamit (legalább egy egyszerű ábrát) rajzolniuk kell. (minden iskolás korosztály, 10-16 fő)

### ***Csoportrajz:***

A csoport körben ül és előre elkészített, nagy fehér csomagolópapírra, az ugyancsak előkészített színes ceruzákkal (több készletről gondoskodjunk!) közös rajzot készít. Mindenki egy vonást, alakot, színt tesz hozzá, a képet lehet egyszerre, vagy egymás után rajzolt módon készíteni. A végén címet adunk a képnek, és megbeszéljük mit rajzoltunk, miért, ki mit fejezett ki a rajzával. A címadás történhet körbemondással, vagy ki-ki ráírja egy lapra a képzelt címet, és a végén felolvassuk, elemezzük, ki minek alapján adott eltérő vagy hasonló címet. (minden iskolás korosztály, teljes osztály)

### ***Miért, mitől szép?***

Gyűjtünk össze olyan fotókat, amelyek megszokott, köznapi tárgyakat különösként vagy esztétikusként mutatnak be. Minden tanuló hoz a foglalkozásra olyan képeket, amelyeket ő ilyen szempontból különösnek, szépnek talál, és a képeket sorra bemutatja az osztálynak, hozzáfűzve magyarázatát, „miért szép?” A többiek szabadon kapcsolódhatnak a beszámolóhoz, és elmondhatják benyomásaikat. Ugyanez „miért csúf?”-ként is lejátszható tetszés szerinti képek bemutatásával, amelyek épülettől tájképig bármit ábrázolhatnak. A megbeszélő elemzés a játék elengedhetetlen része. (minden iskolás korosztály, teljes osztály)

## **2. Érzelemazonosítást és kifejezést segítő gyakorlatok**

Ezek a gyakorlatok az érzelmek, indulatok, lelkiállapotok kifejezését, mozgásos megjelenítési képességét, a beleélő készség fokozását és a nem verbális „üzenetek” olvasási, értelmezési, jelentésadási képességének gyarapítását szolgálják. Az empátiás készségnek az utánpótlás, az imitációs fejlettség rejlik a háttérben. Ha egy érzelemkifejező mozgást megvalósítunk, utánpótlunk, akkor az adott érzelem átélése könnyebben létrejöhet.

### ***Érzelmek kifejezése mozgással, helyzettel...:***

A pedagógus felsorol néhány érzelmet, indulatot, ezek közül az osztályban kedvükre választanak a tanulók egy-egy érzelmi formát pl. megvetés, félelem, türelmetlenség vagy jókedv, meglepetés, siker, izgalom, megkönnyebbülés, rettegés, utálat, riadalom, aggodalom stb. Ezeket az érzelmeket aztán sorra be lehet mutatni úgy, hogy először aktív mozgásban fejezi ki a gyermek gesztusokkal, taglejtéssel. Ezután szoborként fejezi ki az adott érzelmet, indulatot vagy állapotot. A játékosok szabadon választhatnak, ki mit mutat be, a többiek pedig kitalálhatják, hogy az eljátszott érzelem, vagy indulat mi lehet. Igyekezünk olyan érzelmeket választani, amelyek az adott helyzetben jellemzőek, vagy a korábbi játékokban csoporthangulatként kiformalódtak. Ez segítséget nyújt ahhoz, hogy a felidézett és a mozgásban kifejezett érzelmeket, indulatokat a csoport értelmezni tudja. Sok esetben ez még az eljátszásban is segítségére van a gyerekeknek. (felső tagozat, középiskola, 10-16 fő)

### ***Néma kiáltás (Indulatkifejezés mozgással, mimikával):***

Az osztály egyik tagjának az a feladat, hogy kiáltson, de hang nélkül. Igyekeznek olyan benyomást kelteni gesztusokkal, arckifejezéssel, amelyből a többiek rájönnek, hogy milyen jellegű volt a kiáltása. Üvöltés, felszólítás, biztatás, kétségbeesés, segélykérés stb. Ha az osztály nem tudja megfejtetni, akkor hangosan kiálthat a játékos, ezután egy másik játékos következik. (felső tagozat, középiskola, 10-16 fő)

### ***Szinkronizálás („Hogyan tudunk olvasni a mozgásos közlésekben?”):***

Az osztály két részre oszlik. Az egyik fele pantomimjátékot játszik, a másik fele szinkronizál. Minden pantomimező gyermeknek meg van a „hangja”, vagyis az a játékos, aki a pantomim kifejező mozgásaihoz a hangot szolgáltatja. A pantomimezők eljátszanak egy jelenetet, a hangok pedig kommentálják az eseményeket. Ezután megbeszéljük a játékosok, hogy megfelelő volt-e a pantomim



kifejező mozdulataihoz a tolmácsoló hang. Ezután a csoport vált, és a némajátékosok lesznek a hang szolgáltatói. (felső tagozat, középiskola, 10-16 fő)

### ***Légy része az egésznek:***

Az osztály körben ül, valaki a kör közepére áll, megpróbál kifejezni egy lelkiállapotot, egy hangulatot, és kellékekkel, tárgyakkal fejezi ki, hogy milyen szituációban van. Pl. nem tudja megoldani a házi feladatát. Ha a többiek megértették, hogy a kezdő játékos mit akart kifejezni, kedvük szerint csatlakozhatnak hozzá oly módon, hogy kiformalódjék a helyzet ismeretében egy egységes jelenet. Pl. valaki kifejezi azt, hogy ő segít, megmagyarázza, a harmadik a tanítót alakítja, aki a táblára felírja a megoldást, a negyedik kölcsönadja a füzetét stb. Számos jelenet formálható ki ily módon. (felső tagozat, középiskola, teljes osztály)

### **3. Önismeret fejlesztését segítő gyakorlatok**

Jóllehet már megelőző gyakorlatok is az egész személyiségben fejtették ki hatásukat és hozzájárulnak az önismeret gyarapításához, mégis, célzottan is használhatunk olyan gyakorlatokat, amelyek az énképet a gyermeknek önmagáról, viszonylatairól, tulajdonságairól, készségeiről alkotott vélekedését tárják fel és fejlesztik. Az önismereti munka célja a szemléletváltás is: próbáljuk megérteni mi miért jött létre, pl. mi rejlik egy gyermek szégyenlőssége mögött, miért nem elégedett az arcával, hajával, testével, miért és hogyan alakultak ki olyan viselkedésmódjai (pl. pökhendiség, zárkózottság), amelyek nehezítik, hogy elfogadják őt mások.

### ***Életkörök:***

Mindenki két kört rajzol egy lapra, melyeket körcikkre kell felosztani a következő szempontok alapján: a) Kik és milyen mértékben voltak eddigi életed során olyan hatással, hogy az a személyiséged formálódásában meghatározó (volt)? b) Mely események, élethelyzetek, illetve tágabban milyen körülmények alakították jellemed fejlődését? Mindkét esetben a megítélt hatás mértékével legyen arányos. Az ábrák elkészítése után a gyerekek 2-3 fős csoportokban megmutatják azokat egymásnak, és beszélnek a bennük foglaltak alapján önmagukról és egymásról.

Megjegyzések: 1. A zárkózottabbaknak adjuk meg a lehetőséget, hogy ne mutassák meg senkinek az ábrájukat, ha úgy szeretnék. A játék lényege úgyis a kördiagramok elkészítése. Minthogy elég személyes vonatkozásai vannak általában az ábráknak, ezért nem érdemes 5 főnél nagyobb létszámú csoportokat szervezni, és ezek kialakítását is bizzuk a gyerekekre. 2. Mérlegelnie kell a pedagógusnak, hogy mennyire folyik bele a beszélgetésekbe, bizonyos csoportok esetén tanácsos lehet, hogy egyáltalán nem. Ez pl. létszámtól, a pedagógus-gyerek kapcsolattól, a csoport létszámától is függ. (felső tagozat, középiskola, 10-16 fő)

### ***Találj „saját jelet”! (Szimbolikus önábrázolás az önkép mélyebb megismerésére):***

Minden tanuló kap egy A/5-ös méretű írólapot és használhatja színes ceruzáit. Az a játék, hogy két perc alatt rajzoljon egy önmagának kitalált saját jelet, egy képet vagy mintát, amely őt jellemzi. Serdülőkkel ugyanez eljátszható, saját címet kell kitalálni, részint rajzolva, részint leírással megjeleníteni. A megbeszélés során mindenki elmondja, miért választotta a jelet és/vagy kerültek a címerébe az adott elemek. Ez utóbbiakban számos fontos információt szerezhetünk a kamaszvilág identitásálmairól és családi, illetve származásmitológiájáról. (minden iskolás korosztály, 8-10 résztvevő)

### ***A három legfontosabb... (önbemutató):***

A csoportban mindenki sorra elmondja azt a három legfontosabb dolgot, amelyet magára jellemzőnek talál, és amelyen keresztül mások is felismerhetik őt. A gyakorlat egy változata a „távírási stílusban”, amikor mindenki fél percet kap, hogy a három legjellemzőbb vonását közölje a csoporttal. Utána a

vélemények és kiváltott érzések megbeszélésére kerül sor. Miért éppen az adott három dolgot érzi legjellemzőbbnek, és mit szólnak ehhez a többiek. (középiskolai korosztály, 8-10 fő)

### ***Milyen vagyok?***

Hatszor annyi cédulát készítünk, mint amennyi a csoport létszáma, mindegyikre felírunk egy tulajdonságot. Jó, ha többségében vannak a pozitív tulajdonságok, de hasznos, ha mintegy 20 százalék arányban negatív tulajdonságok is előfordulnak. A játék elején a papírdarabkákat lefelé fordítjuk, mindenki véletlenszerűen húz ötöt, megnézi, és eltöpreng, hogy melyik illik rá. A csoport tagjai ezután elcserélhetik egymással a cetliket úgy, hogy közben kinek-kinek az a célja hogy öt, vagy legalábbis minél több olyan tulajdonság legyen a kezében, amely jellemző rá. Ha valakivel végül már senki sem hajlandó cserélni – pedig ő még szeretne valamit „eladni” – akkor cserélhet, véletlenszerű húzással az elején még megmaradt tulajdonságokból. Amikor már mindenki viszonylag elégedett, akkor a csoport egy kört alkotva elhelyezkedik, és tagjai egyenként elmondják, hogy mi van náluk, ezeket mennyire tartják igaznak, mitől nem tudtak megszabadulni, mit tudtak megszerezni, ami náluk van, azok mennyire a fontosabb tulajdonságaik, vagy esetleg mennyire csak mellékesek stb. Természetesen szabad egymástól kérdezni, egymás mondandójára reagálni.

### **Megjegyzés:**

Ha a csoportvezető ismeri a csoport tagjait, akkor ezt figyelembe véve összeállíthatja úgy a tulajdonságlistát, hogy a cserék után kialakul a céduláknak egy viszonylag ideális eloszlása. Egyáltalán nem baj azonban, ha végén néhány résztvevő arról számol be, hogy ez meg ez egyáltalán nem jellemző rá, hiszen végül is a játék lényege az, hogy a gyerekek elgondolkodjanak önmagukról, és gondolataikat ki is tudják fejezni. (felső tagozat, középiskola, teljes osztály)

### **4. Társismereti és kapcsolatfejlesztő gyakorlatok**

Ez a gyakorlatcsoport a társismeretnek egymás megismerési szintjének, az egymással kapcsolatos véleményeknek, érzéseknek, elvárásoknak a feltárását és fejlesztését szolgálja. A tapasztalat szerint a társismeret-fejlesztő gyakorlatok kiválóan alkalmasak az egymásra figyelés (társas decentráció) fejlesztésére is, amely az osztályközösségi életre jó hatással van.

### ***Hajtogatós:***

Előkészület: egy A/4-es papírra egymás alá 2 cm-ként megkezdett (és be nem fejezett) mondatokat írunk pl. a következőket: Azt gondolom, hogy te....., Nagyon szeretem benned, hogy....., Azt figyeltem meg, hogy (te)....., Rendszerint örömet okozol azzal, hogy....., Szeretném, ha te..... stb. Lehet mindegyik különböző, de 5-6-nál ne legyen több egy mondatkezdésből.

Körben ülünk, mindenki kap egyet az előkészített papírból, és alulra ráírja a nevét, majd átadja a saját lapját a jobb szomszédjának. Most mindenki a nála lévő lap tulajdonosára vonatkoztatva befejezi a legfelső mondatot, és behajtja a lapot úgy, hogy a következő megkezdett mondat még épp látható legyen, de amit az imént írt, az már ne. Amikor ezzel minden résztvevő elkészült, újra egyszerre továbbadják a lapokat jobbra. Mondatbefejezés, behajtás, továbbadás így ismétlődnek, végül a lap elérkezik a tulajdonosának bal szomszédjához. Ekkor érdemes a játékvezetőnek a lapokat összeszedni, hogy némelyikből részleteket olvasson fel azzal a céllal, hogy gazdája ráismerjen, „ezeket rólam, nekem írták”. Természetesen mindenki nagyon kíváncsi, hogy mi van a saját lapján, és amikor megkapják elkerülhetetlen, hogy ki ne következtessék, melyiket ki írta, hiszen ha fel is bomlik addigra a kör, arra (nem túl nagy létszámú csoport esetén) vissza tudnak emlékezni, hogy ki mellett ki ült. Mindenképpen szükséges, hogy megbeszélés következzen. Ki-ki elmondhatja a véleményét a neki címzett üzenetekről, és kérdezni is szabad. Kialakulhatnak kényes szituációk, a pedagógusnak ilyenkor okosan kell reagálni, illetve a helyzetet irányítani. tanácsosabb azonban ezeket megelőzni azzal, hogy a játék elején

leszögezzük, hogy sértő, durva, vagy bántó dolgokat nem szabad egymásnak írni. (Mellesleg ezt a célt szolgálja az is, hogy negatív tartalmú mondatkezdést nem írunk).

Megjegyzések:

1. A Hajtogatós tulajdonképpen önismereti játék. Kiskamaszkortól izgatja a gyerekeket a „milyennek látszom, mit gondolnak rólam?” típusú és ehhez hasonló kérdések. A játék során pedig egy teljes listát kapnak erről.

2. Időnként várni kell néhányakra, mert nehéz mit írni. Ne adjunk azonban felmentést, inkább szánjunk rá még egy kis időt. Egyébként is az időnkénti hosszabb töprengésért cserébe” végül mindenki kézhez kapja, amit róla, neki írtak a társak. Azt, hogy ez utóbbi folyamatosan foglalkoztatja a gyerekeket a kitöltés során az is jelzi, hogy rendszeresen számon tartják, hogy „az én lapom most kinél van”. 3. A mondatbefejezések konkrétabbak és meghatározott eseményekhez kapcsolódók is lehetnek. Pl: Magyar órákon te általában....., A legutóbbi kiránduláson (te)....., Amikor reggelente találkozunk (te)....., Szünetekben (te)....., Amikor kettesben vagyok veled, akkor (te)....stb.

Elkerülhetetlen, hogy bizonyos fajta rosszállást kifejező mondatbefejezések elő ne forduljanak, ez nem is baj, csak a stílusra kell ügyelni. (felső tagozat, középiskola, 10-16 fő)

### **Háromszor három:**

Előkészítünk lapokat a következő feladatokkal:

1. Keressünk három olyan belső tulajdonságot, amely,
  - a, mindhármunkra jellemző,
  - b, közülünk pontosan két emberre jellemző,
  - c, egyikünkre sem jellemző.
2. Írjatok három olyan dolgot, amelyet
  - a, mindannyian szerettek,
  - b, közületek pontosan ketten szerettek,
  - c, közületek senki sem szeret.
3. Keressünk három olyan külső tulajdonságot, amely
  - a, mindhármunkra jellemző,
  - b, közülünk pontosan két emberre jellemző,
  - c, egyikünkre sem jellemző.

A csoport három fős csapatokban helyezkedik el, ezek sorban megkapják a feladatokat (mindegyik mindegyiket), és kidolgozzák a válaszokat. Amikor minden csapat elkészült, akkor bemutatkoznak, azaz felolvassák, amit írtak. Kiegészíthetjük azzal, hogy az 1/b, a 2/b, és a 3/b esetekben a többiek mindig tippelnek, hogy vajon melyik két emberrel van szó.

Megjegyzések:

1. A *Háromszor három* önismereti-társismereti játék. A lényege és egyben a legérdekesebb része az, amikor a csoporttagok egymás között összebeszélve, sok lehetőséget felvetve megpróbálnak helyes válaszokat adni a kérdésekre.

2. Nagyobbaknál az előkészített lapokra a következő feladatokat is írhatjuk: Írjatok három olyan kijelentést (egy megadott témában), amelyet: a, mindannyian igaznak tartotok; b, közületek pontosan ketten tartanak igaznak; c, közületek senki sem tart igaznak.

Az így megfogalmazott gondolatok, vélemények kiindulásul szolgálhatnak az adott témáról szóló beszélgetéshez. (felső tagozat, középiskola, 10-16 fő)

***Nyilvánvaló...(Gyakorlat annak felmérésére, hogy az osztályban mennyire ismerik a gyermekek egymást.):***

Az osztályban a gyermekek körben ülnek. Egy valaki középre ül. A középső játékos sorban mindenkiről mond egy mondatot, a mondatot kezdheti így: „Nyilvánvaló...”, és mond valami olyat, ami a másiktól nyilvánvalónak tűnik. A mondatot így is elkezdhetjük: „Fölfedeztem rajtad, hogy...”, vagy „Észrevettem, hogy...”. Amikor mindenkiről mondott egy mondatot, akkor más ül középre, és a játék előlről kezdődik. (felső tagozat, középiskola, teljes osztály)

***Szeretem, nem szeretem benned:***

Mindenki hátára felerősítünk egy lapot, melyet egy függőleges vonallal előre két részre osztunk. A bal oldali hasáb tetejére ezt írjuk: „Szeretem benned, hogy...”, a jobb oldali tetejére pedig: „Nem szeretem benned, hogy...”. A csoport tagjai ezután szabadon írnak egymás hátára egyik, másik, vagy mindkét oszlopba valamilyen emberi tulajdonságot, viselkedésformát vagy szokást, esetleg konkrét eseményekkel kapcsolatos dolgot, majd megbeszélés következik. Mindenki elmondja a véleményét a saját lapján összegyűlt gondolatokról, lehet egymástól kérdezni, és a leírtakat kiegészíteni, indokolni.

***Megjegyzések***

1. A megbeszélés ügyes csoportvezetést igényel, és hasznos, ha a játékvezető jól ismeri a gyereket, és személyes kapcsolata van mindegyikkével. Sor kerülhet arra is, hogy utána külön némelyikkel elbeszélget, hiszen sok tulajdonságukkal közvetlenül szembesülnek a játék során a résztvevők, és szükséges lehet ezek közül egyeseket megerősíteni, másokat pedig tompítani.

2. Azért szeretik a gyerekek ezt a játékot, mert igen sokat megtudnak arról, hogyan gondolkodnak róluk a többiek. Érdekes a megbeszélés során ezt összehasonlítani azzal a képpel, ahogyan ők maguk vélekednek önmagukról. (minden korosztály, teljes osztály)

***Ilyenek a fiúk, ilyenek a lányok...:***

A csoportban mindenki kap két papírlapot. Az a feladat, hogy az egyik lapra azt írják le, hogy milyenek szerintük a lányok, a másikra pedig, hogy milyenek a fiúk, leginkább milyen tulajdonságok és képességek jellemzik őket. Koedukált osztályban különösen fontos ismereteket nyújthat a nemiséggel összefüggő klisékről és társadalmi sztereotípiákról. Ezek felolvasása után a csoportban vita és megbeszélés indítható a nőiség-férfiasság hiedelmeiről és valóságos különbségeiről. tanulságos és értékes játék várható a vélemények megismerése és feldolgozása révén. (minden korosztály, teljes osztály)

***Az én képem a csoport szemében...:***

A csoport kap egy rajzlapot és színes ceruzákat. Eldöntik, kit fognak lerajzolni. Mindenki tehet egy vonást. A rajzot elindítjuk a csoportban, és ahogyan körbejár, mindenki hozzátesz egy-egy tetszőleges vonást, színt stb. Mire körbeér a lap, elkészül a módosított portré, és ezt a csoporttal megbeszéljük. Ki mit tett hozzá és miért? Ugyanezt – egyszerűbben (az alsó tagozatos tanulók számára) végezhetjük úgy is, hogy egy-egy kiválasztott gyermek tulajdonságait kell sorban mindenkinek egy-egy jelzővel jellemeznie szóban vagy - nagyobbaknál - írásban. Lehetőleg mindenkire kerüljön sor, és vigyázzunk, hogy a megbeszélésen tisztázzuk, ki mért mondta az adott jelzőt a társára, nehogy a tisztázatlanság feszültséget keltsen és hagyjon fenn. (minden korosztály, 10-16 fő)

***Harangjáték (bizalom a csoport iránt):***

Az osztály létszámától függően egy nagy kört vagy több kisebb, 5-6 résztvevőből álló kört alkot. Egy valaki a kör közepére áll. Az a feladat, hogy törzsét egészen mereven tartva dőljön a többiek felé, azok elkapják, majd finom, szelíd mozdulattal a másik irányba terelik. A körnek szorosan kell zárnia, hogy a közepén álló és eldőlé társuk ne sérüljön meg, ne essék el. A játék lényege, hogy a kör közepén álló társuk bizalommal átadja magát a többieknek, a többiek pedig vigyázva, segítve óvják az eleséstől és a

bizalmat megszolgálgják. (minden korosztály, teljes osztály)

**„Veled szívesen” (gyors szociometria):**

Mindenki sorra elmondja a többieknek, hogy „Veled szívesen...”, és spontán tetszőleges fejezi be a mondatot. Utána megbeszéljük, mit gondolt a hívó, és hogyan fogadta a hívott a neki szóló mondatot. Kölcsönösségek szerint (párban) érdemes haladni a megbeszélésben. (felső tagozat és középiskola, 10-16 fő)

**„Én, te, ők, mi, ti, ők” („csoport-meteorológia”):**

A csoportban mindenki végig mond a hat személyes névmással hat mondatot, amelynek kapcsolódniuk kell a csoport aktuális történéseihez. Pl.: én ma nem tudok feloldódni, te zavarasz a sok beszéddel, ő bántott engem. Mi rosszul bánunk egymással, ti...stb. Minden tanuló „hat mondatát” megbeszéljük. Fontos, hogy a te és ő névmásoknál legyen kiválasztott személy, akinek a közlés szól. A megbeszélésben az érintettek szólhatnak először hozzá az elhangzott mondatokhoz. Kitűnő eszköz ez a gyakorlat a csoporthangulat és egymással kapcsolatos feszültségek megállapítására. (felső tagozat és középiskola, 10-16 fő)



5. kép

### **4.3. Resztoratív technikák az iskolában**

***A rezstoratív szemlélet***

*Kalmár és Nagy tanulmányában (2012) kifejti, hogy a rezstoratív, más néven helyreállító vagy jóvátételi szemlélet lényege az, hogy a normasértést nem elsősorban szabályszegésként, hanem a résztvevők közötti konfliktusként értelmezi. Célja az, hogy a konfliktus következtében kialakult károkat helyreállítsa úgy, hogy a kárt okozó személy aktívan vállaljon felelősséget a tettéért, és valamilyen jóvátételt ajánljon fel a megsértett személynek és a közösségnek. A konfliktus feloldásának*

folyamatában tehát a sértett, az elkövető és a közösség szempontjai, szükségletei egyaránt érvényesülnek. Mindez egy jól előkészített megbeszélésen (konferencián) történik, amelyen az áldozatok és az elkövetők támogatóikkal és a közösség képviselőivel együtt, biztonságos körülmények között jelenhetnek meg, és pártatlan facilitátor közreműködésével maguk dönthetnek a jóvátételről. A megbeszélés segít az érintetteknek a többiekkel megosztani az esettel kapcsolatos érzéseiket, megadja az elkövetőnek a tette következményeivel való szembesülés és a megbánás, illetve az áldozatnak a megbocsátás lehetőségét. Mindez pedig ahhoz járul hozzá, hogy helyreálljanak a jó kapcsolatok, és mind az elkövető, mind az áldozat visszaintegrálódhasson az adott közösségbe. Az iskolai életben azt az újdonságot nyújtja ez a szemlélet, hogy ha normasértés történik, nem a gyerekek feje fölött döntünk a büntetésről, nem felülről próbáljuk rájuk kényszeríteni a szabályok betartását, hanem a diákokat egyenrangú partnerekként bevonva, velük együtt oldjuk meg a problémát. Lényeges, hogy eközben az érintettek egyaránt részesülnek magas kontrollban és komoly érzelmi támogatásban. Mindez azzal jár, hogy a tanári beszédmód, kommunikáció is megváltozik. A büntető szemléletre jellemző kérdések (Ki tette? Mit érdemel? stb.) helyett ilyen kérdések hangzanak el: Mi történt? Kit érintett az eset? Hogyan érintette? Mire lenne szükség, hogy a dolgok rendbe jöjjenek? Ezek a kérdések többek között arra irányítják rá a figyelmet, hogy a tettet ítéljük el, nem azt az embert, aki elkövette, és hogy a helytelen cselekedeteket gyakran jóvá lehet és kell tenni. A normasértésre, konfliktusra való reagálás mellett a resztoratív szemlélet fontosnak tartja a megelőzést is. Ezért a formális konferenciák mellett olyan informálisabb technikákat (affektív állítások és kérdések, proaktív és reaktív körök) is beépített gyakorlatába, amelyek a közösségekben elősegítik a szociális-érzelmi készségek fejlesztését, a kötődés kialakulását, a kapcsolatépítést, a problémamegoldást. Így egészségesebb közösségek létrehozásával csökkentik a fegyelmi problémákat, az agressziót.

### ***Proaktív körök***

A proaktív körök *Kalmár* és *Nagy* szerint (2012) a legfontosabb konfliktuskezelési technika, a közösségépítés fontos eszközei. Lebonyolításuk megszokásosabb módszere, amikor körben ülve, egy nyitott kérdést teszünk fel a résztvevőknek, amelyre sorban válaszolnak. Ajánlatos egy puha tárgyat (labdát, plüssállatot) körbeadni, így biztosítva, hogy egyszerre csak egy ember beszéljen, az, akinél a tárgy van. A körben ülés a közösséget szimbolizálja, és mindenkinek azonos esélyt ad a megszólalásra. A frontálisan vezetett beszélgetésekhez képest kevesebb szót kapnak a beszédesebb gyerekek, viszont elhangzik a véleményük azoknak is, akiknek máskor szavukat sem halljuk. A módszer segít abban, hogy a gyerekek megtanulják gondolataikat, érzéseiket kulturáltan kifejezni és egymást tisztelettel meghallgatni. Erősíti az egymás iránt érzett bizalmat és az empátiás készséget is. A proaktív körök szolgálhatnak olyan komoly célokat is, hogy a közösség kidolgozza saját belső szabályait mindenki véleményének a kikérdezésével, vagy, hogy a résztvevők erkölcsi, életvezetési kérdéseket, osztályfőnöki órákon szokásos témákat beszéljenek meg.

Komoly hatást érhetünk el a közösségépítésben már akkor is, ha rutinszerűen teszünk föl egy-egy kérdést egy időszak kezdetén vagy lezárásakor (pl. a nap vagy a hét elején, illetve végén, esetleg havonta, valamint iskolai szünetek előtt és után). Ilyen kérdések lehetnek például: Milyen volt a reggeled? Mi volt számodra a legfontosabb a múlt héten? Mi volt a legjobb esemény az őszi szünet alatt? Mire van szükséged ahhoz, hogy a mai napod jól sikerüljön? A kérdéseket néha a tanulók is javasolhatják, és a technikát játékosá is tehetjük azzal, hogy az előre felírt kérdések közül minden alkalommal kihúzzunk egyet. A kör ugyanis úgy kezdődik, hogy a tanár felteszi, majd elsőként meg is válaszolja a kérdést, mivel ő sem maradhat ki a közösségből, és feleletével mintát (is) kell nyújtania a diákoknak, hiszen mindenki az első válaszok tónusát, terjedelmét stb. fogja követni. Tehát a tanár elmondja, mit csinált a hétvégén, melyik filmszínésszel vacsorázna szívesen, vagy melyik ünnepet szereti a legjobban, és miért. Az is hamar kiderül, hogy a tanárnak is van családja, így előfordul, hogy „referenciaanyuka” lesz belőle, akitől megkérdezik, milyen nevelési helyzetben hogyan járt vagy jár el

szülőként. Ezáltal összehasonlíthatatlanul személyesebb kapcsolat alakul ki a pedagógus és osztálya között, mint egyébként, és ha ezt helyesen kezeljük, nagy segítséget nyújt a hétköznapi élet kisebb-nagyobb konfliktusainak intézésében. Előfordul, hogy valaki nem szívesen nyilvánít véleményt egy kérdésben (ilyen esetben passzolhat), vagy nehezen fejezi ki magát. Gyakran előfordul, hogy a válaszok újabb és újabb gondolatokat ébresztenek, és ha van idő és lehetőség rá (például osztályfőnöki órán), nagyon tartalmas beszélgetéseket indítanak el, ebben az esetben is ez történt. A körök sokszor nagyon vidámak. Megkérdezhetjük, hogy kinek melyik a kedvenc állata, mi volt a legviccesebb a napjában, vagy ha választhatna, milyen bútordarab lenne. Ugyanakkor a legegyszerűbb, legártatlanabb kérdésre is születnek súlyos, elgondolkodtató válaszok.

### ***Reaktív körök***

A reaktív körök olyan strukturált beszélgetések, amelyeket a problémák megjelenésekor és a közösséget ért traumák után alkalmazunk, mondja *Kalmár és Nagy* (2012). Nemcsak arra használjuk őket, hogy a tanárok és a diákok kifejezzék, megbeszéljék az esettel kapcsolatos érzelmeiket, gondolataikat és szükségleteiket, hanem arra is, hogy a résztvevők megegyezésre jussanak a probléma megoldását és a jövőbeli tennivalókat illetően. A reaktív kör-megbeszélést célszerű egy könnyedebb, de a témára hangoló kérdéssel kezdeni. A bevezető kör után következik a probléma rövid ismertetése, majd kérdések segítségével történő megbeszélése. Ez történhet sorban, mindenki véleményét meghallgatva, de ha túl sokan vannak az érintettek, lehet random módon haladni, ami azt jelenti, hogy nincs meghatározott megszólalási rend, és nem kötelező mindenkinek véleményt nyilvánítania. Nagy létszám és a rendelkezésre álló idő rövidege esetén lehet az úgynevezett akváriumtechnikát alkalmazni, amelyben két körben ülnek a résztvevők. A belső kör halad a kérdésekkel, a külső kör pedig csöndben figyel, jegyzetel és visszajelez. Az utóbbiak számára meghagyunk egy üres széket a belső körben, hogy ők is elmondhassák véleményüket, ha szükségesnek érzik. A reaktív körök tipikus kérdései: Milyen sérelem történt? Mi volt benne a te részed? Miként hat rád, a többi gyerekre, felnőttekre? Mire van szükség, mit kell tennünk, hogy a dolgokat rendbe hozzuk? Te mit vállalsz ebből? A beszélgetés végére, ha sikerrel jártunk, körvonalazódik egy olyan megállapodás a tennivalókkal kapcsolatban, amelyet mindenki elfogad, és amelyből mindenki kivieszi a részét. Ezt célszerű írásban rögzíteni és aláírásokkal hitelesíteni, majd egy előre megbeszélte időpontban visszatérni arra, hogyan sikerült teljesíteni. Nagyon motiváló, ha a kör végén pozitív megerősítést nyújtunk a résztvevőknek, és megköszönjük, hogy aktívan működtek közre a probléma megoldásában. Előfordulhat azonban, hogy nem születik megállapodás. A reaktív kör ilyen esetekben, traumák után a megnyugvást és a kapcsolatok megerősítését szolgálja.

### ***A resztoratív konferencia***

A resztoratív konferencia a legformálisabb eljárása ennek a módszernek (*Kalmár és Nagy* 2012). Egy eset megbeszélésére törekszik, az összes érintett részvételével. A konferenciát a facilitátor gondosan előkészíti, összeállítja a résztvevők listáját, és mindenkivel külön megbeszéli, hogyan zajlik a konferencia, és felteszi neki azokat a kérdéseket, amelyek majd ott is elhangzanak. Magának a konferenciának az első része nagyon kötött forgatókönyvet követ (lásd a mellékletben). Először az elkövető, majd az áldozat és támogatóik, aztán a közösség képviselői kapnak szót, sorban válaszolva a resztoratív kérdésekre. A konferenciának ebben a szakaszában tisztázódik, kit hogyan érintett az eset. A továbbiakban kevésbé kötött megbeszélés zajlik arról, mi legyen a jóvátétel. Ez olyan írásos megállapodással zárul, amelyet minden résztvevő elfogad és aláír. A konferencia teljesen kötetlen beszélgetéssel zárul, amely nagyban hozzásegíti az érintetteket a kapcsolatok helyreállításához. A jóvátételi megállapodást tapasztalataink szerint az elkövetők igen nagy többsége, 95 százaléka betartja. (Lásd még 5. számú melléklet).

## 5. Összegzés

Kiadványunk fő célja az volt, hogy a mindennapi gyakorlatban is jól használható útmutatót adhassunk át a magatartási problémával, viselkedészavarral küzdő óvodás-, és iskoláskorú gyermekek és tanulók pedagógusai számára. Kiindulási alapunk a proaktív, pozitív szemlélet volt, mely segíti viselkedési problémák elkerülését a mindennapokban. Igyekeztünk áttekinteni minden óvodai és iskolai szinten megjelenő viselkedési problémát és a háttérben húzódó okokat. Kezelésükre számos kipróbált, hatékony viselkedésszabályozási stratégiát mutattunk be. Hangsúlyoztuk a kommunikáció, együttműködés, külső szakemberek bevonásának fontosságát a pedagógus kompetenciáján túlmutató esetekben.



6. kép



## 6. Irodalomjegyzék

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D.J. és Nolen-Hoeksema, S. (1995): *Pszichológia*. Osiris-Századvég Kiadó, Budapest.

Bagdy Emőke és Telkes József (1990): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Bandura, A. (1969): *A Social Learning Theory*. Practice Hall. Basic Books, New York.

Bank Éva (2016): Pszichés és viselkedési problémák megjelenése enyhén értelmi fogyatékos gyermekek körében. *Gyógypedagógiai Szemle*, **44**. 1. sz. 15–30.

Bárdos György (2003): Magatartási orvosbiológia- útban az integratív orvoslás felé. *Magyar Tudomány*, **11**. 1364. o URL: <http://www.matud.iif.hu/03nov/003.html>, Utolsó letöltés: 2020.04.03.

Bartha Lajos (1981): *Pszichológiai értelmező szótár*, Akadémiai Kiadó, Budapest.

*BNO-10 zsebkönyv DSM-IV meghatározásokkal*. (1998): Animula Kft., Budapest.

Buss, A. H. (1971): Aggression pays. In: Singer, J. L. (szerk.): *The control of aggression and violence*. Academic Press, New York. 9–18.

Cole, M. és Cole, Sh. (1997): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csépe Valéria, Győri Miklós és Ragó Anett (2007-2008): *Általános pszichológia 1-3*. Osiris Kiadó, Budapest. URL: [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_altalanos\\_pszichologia\\_1/index.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_altalanos_pszichologia_1/index.html), Utolsó letöltés: 2019.10.30.

Csepregi András (2019, szerk.): *Ajánlások a fejlődési zavarok és az érzékszervi fogyatékoságok korai szűréséhez, állapotmegismeréshez*. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft., Budapest.

Csóti Marianna (2006): *Gyermekkori szorongás, iskolafóbia, pánikrohamok*. Pro Die Kiadó, Budapest.

Dodge, K. A., Coie, J. D. és Linam, D. (2006): Aggression and Antisocial Behavior in Youth. In: Damon, W., Lerner, R. M., Kuhn, D., Siegler, R. S., Eisenberg, N. (szerk.): *Child and adolescent development: An advanced course*. John Wiley & Sons Inc, New Jersey. 437–472.

Dr. Tóth Szergej, Dr. Basch Éva, Erdei Tamás, Gaál Zsuzsanna, Dr. Herbszt Mária, Dr. Juhász Valéria, Klippel Rita, Dr. Sulyok Hedvig, Rozgonyiné dr. Molnár Emma, Tóth Eszter, Dr. Vass László (2013): *Jegyzetek a nyelvről*. „Mentor(h)áló 2.0 Program” TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt. URL: [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Jegyzetek\\_a\\_nyelvrol/](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Jegyzetek_a_nyelvrol/), Utolsó letöltés: 2020.03.30.

Dukes, C. és Smith, M. (2009): *Building Better Behaviour in the Early Years*. Hands on Guides. SAGE Publications Ltd., London.

Erdős Levente (2014): *Magatartási nehézségekkel küszködő gyerekek kezelése*. URL: <https://hirmagazin.sulinet.hu/HU/pedagogia/magatartasi-nehezsegekkel-kuszkodo-gyerekek>, Utolsó letöltés: 2020.04.15.

Erickson, E. (1968): *Identity: Youth and crises*. W.W. Norton, New York.

Essau, C. A., Leblanc, S. és Ollendick, T. H. (2017): *Emotion Regulation and Psychopathology in*

*Children and Adolescents*. Oxford University Press.

Fazekasné Fenyvesi Margit (2013): *A pedagógiai diagnosztika elméleti és gyakorlati tartalmi megújítása*. URL:

[http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A\\_pedagogiai\\_diagnosztika\\_elmleti\\_s\\_gyakorlati\\_tartalmi\\_megjtsaV2/index.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_pedagogiai_diagnosztika_elmleti_s_gyakorlati_tartalmi_megjtsaV2/index.html), Utolsó letöltés: 2019.10.02.

Frances, A. és Ross, R. (2005): *DSM-IV-TR esettanulmányok - Klinikai útmutató a differenciál-diagnózishoz*. Oriold és Társai Kft., Budapest.

Franz, S. (1998): *A hiperaktív gyermek*. Trivium Kiadó, Budapest.

Gádoros Júlia (1996): *Depresszió és szorongásos zavarok gyermek- és serdülőkorban*. *Háziorvos Továbbképző Szemle*, **1**. URL: <http://sunrise.sote.hu/htsz/gadoros.htm>, Utolsó letöltés: 2019.10.19.

Garvey, D. (2017): *Nurturing Personal, Social and Emotional Development in Early Childhood: A Practical Guide to Understanding Brain Development and Young Children's Behaviour*. Jessica Kingsley Publishers, Great Britain.

Höfflerné Péntes Éva (2017): *A tanulási és magatartási problémák összefüggései a végrehajtó funkciók tükrében*. *Gyógypedagógiai Szemle*, **65.** 4. sz. URL: [http://epa.oszk.hu/03000/03047/00078/pdf/EPA03047\\_gyogyped\\_szemle\\_2017\\_4\\_259-272.pdf](http://epa.oszk.hu/03000/03047/00078/pdf/EPA03047_gyogyped_szemle_2017_4_259-272.pdf), Utolsó letöltés: 2019.10.28.

Hudra Nikoletta (2005): *A viselkedészavarok megítélése az alsó tagozaton*. *Új Pedagógiai Szemle* **1**. URL: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-viselkedeszavarok-megitelese-az-also-tagozaton>, Utolsó letöltés: 2019.09.21.

Hudra Nikoletta (2008): *A viselkedészavarok iskolai korrekciója*. *Új Pedagógiai Szemle*, **58.** 5. sz. 25-40. URL: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/hudra-nikoletta>, Utolsó letöltés: 2020.04.01.

Jávorné Kolozsváry Judit dr. (2005): *Serdülők az iskolában*. Trefort Kiadó és ELTE PPK Tanárképzési és – továbbképzési Központ, Budapest.

Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkönet Kft., Budapest.

Kalmár Margit és Nagy Éva (2012): *Resztoratív technikák egy iskola életében*. *Új Pedagógiai Szemle*, **62.** 7-8. sz. 143–157. URL: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00153/pdf/>, Utolsó letöltés: 2020.03.31.

Kalmár Margit és Nagy Éva (2012): *Resztoratív technikák egy iskola életében*. *Új Pedagógiai Szemle*, **67.** 7-8. sz. URL: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/resztorativ-technikak-egy-iskola-eleteben>, Utolsó letöltés: 2019.09.22.

Kelemen Béla (1981): *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kolozsváry Judit (2002): *Más gyerek, más szülő, más pedagógus*. Okker Kft., Budapest.

Kósáné Ormai Vera (1989): *Beilleszkedési nehézségek és az iskola*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kósáné Ormai Vera (2010): *A mi iskolánk - Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Kostelnik, M. J., Gregory M. K., Soderman, A. K., Whiren és A. P. (2012): *Guiding children's social development and learning*. Wadsworth Cengage Learning, Belmont, CA.

Kuncz Eszter (2007): *A szelektív mutizmus felismerése. A tünetegyüttes differenciáldiagnosztikai feldolgozása két eset tükrében.* FSZK, Budapest.

Lányiné Engelmayer Ágnes (2009): *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés.* Medicina: Budapest.

M. Ribiczey Nóra, Szabó Beáta és Jármí Éva (2018): *Bullying az óvodában – az óvodai bántalmazás sajátosságai.* *Alkalmazott Pszichológia*, **18**. 1. sz. 91–112.

M. Ribiczey Nóra, Szabó Beáta és Jármí Éva (2018): *Bullying az óvodában – az óvodai bántalmazás sajátosságai.* *Alkalmazott Pszichológia*, **1**. URL: [http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2018/10/APA\\_2018\\_1\\_M\\_Ribiczey\\_etal.pdf](http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2018/10/APA_2018_1_M_Ribiczey_etal.pdf), Utolsó letöltés: 2019.11.03.

Mohay Péter (2006): *Közösségformáló játékok tizenéveseknek.* Flaccus Kiadó, Budapest.

Morris, K. (2015): *Promoting Positive Behaviour in the Early Years.* Open University Press, Maidenhead.

Muchielli, I. (1983): *Céltartott beszélgetés a segítő kapcsolatban.* In: Szekeres Józsefné dr., Polgár Zsuzsanna és Sarlós Katalin (szerk.): *Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban sorozat.1.*, Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 4–39.

N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak.* Osiris Kiadó, Budapest. URL: [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_pszichologia\\_pedagogusoknak/adatok.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/adatok.html), Utolsó letöltés: 2019.11.05.

NyugiOvi Program (2015): *Terápiás jellegű módszertani ajánlás az óvodáskori agresszió kezelésére.* URL: <http://www.zkn.hu/wp-content/uploads/2017/05/Ter%C3%A1pi%C3%A1s-m%C3%B3dszertani-aj%C3%A1nl%C3%A1s.pdf>, Utolsó letöltés: 2019.11.12.

O'Connor, A. (2017): *Understanding Transitions in the Early Years.* Routledge, London.

Parke, R. D. és Slaby, R. G. (1983). The development of aggression In: P. Mussen és E. M. Hetherington (szerk.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development.* Wiley, New York. 547–641.

Ranschburg Jenő (1987): *Félelem, harag, agresszió.* Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

Ranschburg Jenő (1998): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Ranschburg Jenő (2009): *Szülők könyve. A fogantatástól az iskolakezdésig.* Saxum Kiadó, Budapest.

Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia.* URL: <http://mek.oszk.hu/05400/05467/05467.pdf>, Utolsó letöltés: 2019.11.05.

Rózsáné Czigány Enikő (2011): *Magatartászavarok, balesetek a mentálisan sérülékeny szülők gyermekei körében.* In: F. Lassú Zs. *Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 149–170.

S. Burling S. (2002). *The Sometimes-Silent Child.* Letöltés helye: [www.philly.com](http://www.philly.com) Letöltés ideje: 2019.09.30.

Séra László és Bernáth László (2004): *Az iskolai tanulásra való készenlét, speciális tanulási nehézségek.*

In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*, Osiris Kiadó, Budapest.

Tóth Szergej dr., Basch Éva dr., Erdei Tamás, Gaál Zsuzsanna, Herbszt Mária dr., Juhász Valéria dr., Klippel Rita, Sulyok Hedvig dr., Rozgonyiné Molnár Emma dr., Tóth Eszter és Vass László dr. (2013): *Jegyzetek a nyelvről*. URL: [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Jegyzetek\\_a\\_nyelvről/4\\_viselkedsszablyozs\\_az\\_iskolai\\_szocializaci\\_nhny\\_kommunikcis\\_vonatkozsa.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Jegyzetek_a_nyelvről/4_viselkedsszablyozs_az_iskolai_szocializaci_nhny_kommunikcis_vonatkozsa.html) ,Utolsó letöltés: 2019.10.30.

Tringer László (2012): *A pszichiátria tankönyve*. Semmelweis Kiadó, Budapest.

Vikár András, Vikár György és Székács Eszter (2007): *Dinamikus gyermekpszichiátria*. Medicina Kiadó, Budapest.

Volentics Anna (2000): *Nehezen nevelhető, inadaptált gyermekek a közoktatás és a gyermekvédelem intézményeiben*. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.

Volkmar, F.R. és Wiesner, L. A. (2013): *Az autizmus kézikönyve – amit minden szülőnek, családtagnak és tanárnak tudnia kell*. Autisták Országos Szövetsége és Geobook Hungary Kft., Budapest.

Weitzman, E. és Greenberg, J. (2004): *Learning Language & Loving it. A Guide to Promoting Children's Social, Language, & Literacy Development in Early Childhood Settings*. URL: <http://www.hanen.org/Helpful-Info/Research-Summaries/Learning-Language-Research-Summary.aspx>, Utolsó letöltés: 2019.11.12.

Williams, L. (2016): *Positive Behaviour Management in Early Years Settings: An Essential Guide*. Jessica Kingsley Publishers, London.

Zsidi Zoltán (1999): *Hagyjuk sorsára?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zsidi Zsófia (2019): *Amikor a belső feszültség a külvilágra vetül-a gyermekkori externalizáció*. URL: <https://mindsetpszichologia.hu/2019/01/09/amikor-a-belo-feszultseg-a-kulvilagra-vetul-a-gyermekkori-externalizacio/>, Utolsó letöltés: 2019.09.19.

Zsolnai Anikó (2006): *A szociális készségek fejlesztése 4-8 éves korban*. *Új Pedagógiai Szemle*, **56.** 6. sz. 27–35 .

### **Ajánlott irodalom, weboldalak:**

Martonné Tamás Márta és N. Kollár Katalin (2001): *A tanulók életmódjának kérdőíves változata*. ELTE PPK, Budapest.

<http://bekesiskolak.hu/modulok/resztorativ/>

<https://www.pszichofeszkek.hu/gyermekkoriagresszio.html>

<https://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/magatartasi-nehezsegekkel-kuszkodo-gyerekek>

### **Képek forrása:**

1. kép: [https://unsplash.com/photos/cugryvziO\\_M](https://unsplash.com/photos/cugryvziO_M)

2. kép: [https://unsplash.com/photos/VZILDYoqn\\_U](https://unsplash.com/photos/VZILDYoqn_U)

3. kép: <https://unsplash.com/photos/4R6pg0Iq5IU>
4. kép: <https://unsplash.com/photos/u7dy-n4uZVk>
5. kép: <https://unsplash.com/photos/EyTOnL4ST9k>
6. kép: <https://unsplash.com/photos/rhy93oFvt5s>

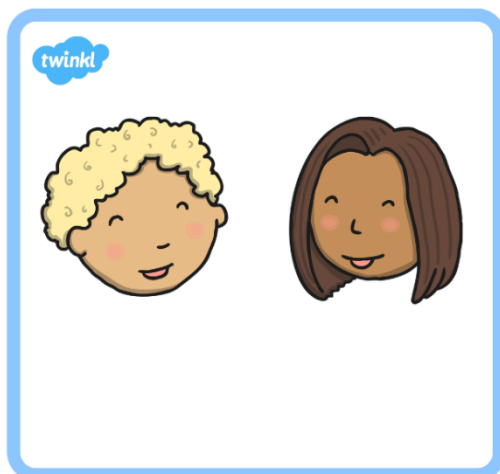
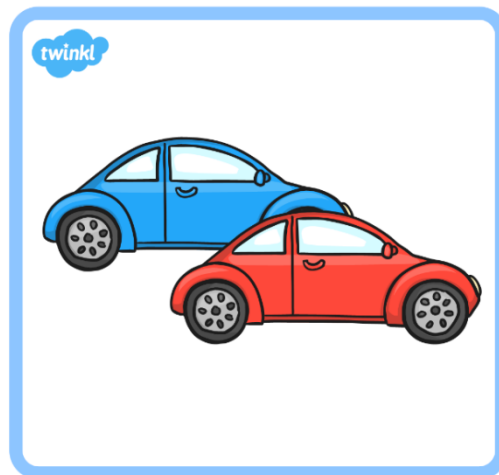
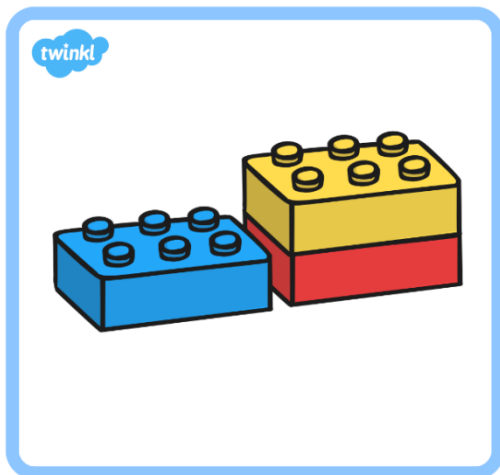
## **Mellékletek**

A következőkben bemutatunk néhány mintát azok közül a vizuális segédanyagok közül, melyek az óvodai csoportokban, illetve osztálytermekben használhatók.

Teljes napirend, órarend, és ettől még több segédanyag is kinyomtatható a Twinkl weboldaláról, amely regisztrációhoz kötött, de ingyenesen használható ([twinkl.co.uk](https://www.twinkl.co.uk)).

A mellékletben található továbbá a facilitátor konferencia anyaga és az üres ABC táblázat.

1. számú melléklet: Vizuális napirend óvodában (minta)

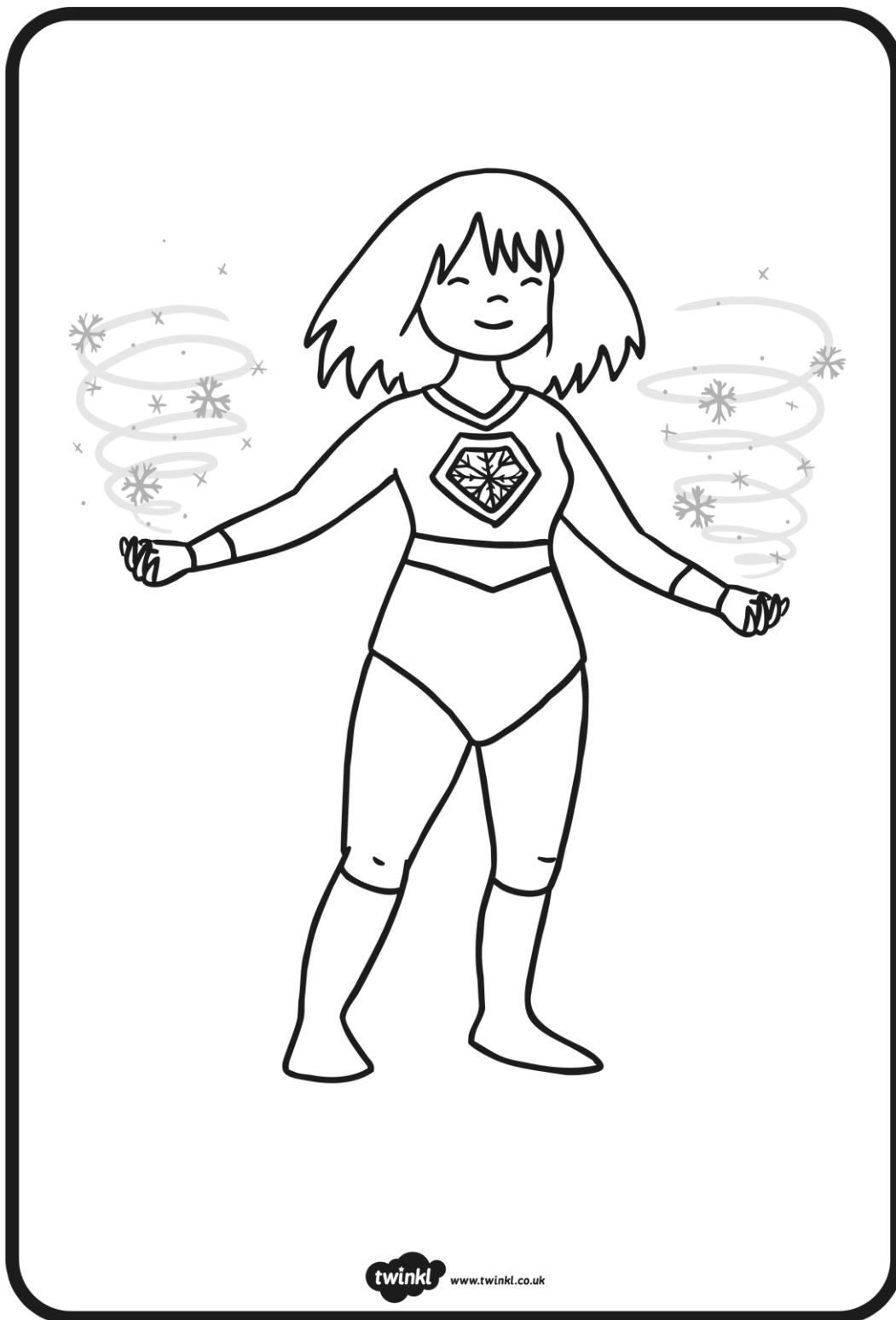


2. számú melléklet: Vizuális órarend iskolában (minta)

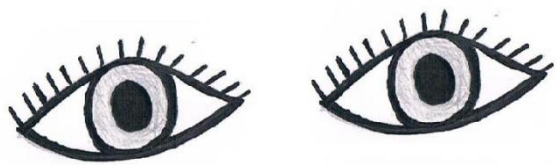




3. számú melléklet: Szuperhősök sablon (minta)



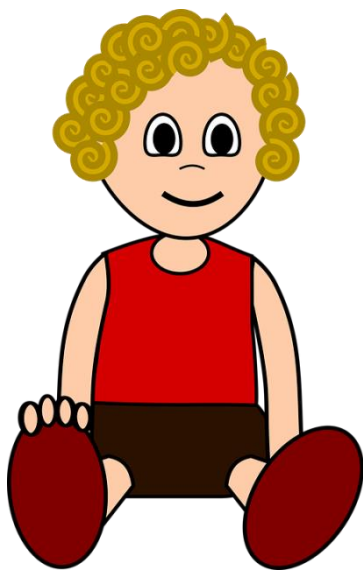
4. számú melléklet: Az elvárt viselkedés bemutatása vizuális jelekkel



A szememmel nézek...



A fülemmel hallgatok...



Szépen ülök.....



Csendben vagyok...

## 5. számú melléklet: Facilitátor konferencia anyaga

### *Facilitátor konferencia*

„A konferenciák sajátos vonása, hogy menetük írásban rögzített: a facilitátorok egyszerű, írott forgatókönyvet követnek a folyamat során. A konferencia-megbeszélés a facilitátor által felolvasott bevezetővel kezdődik, amely felállítja a konferencia célját és központi kérdését: hogyan érintette a résztvevőket az adott cselekedet, és hogyan tudnának megegyezni a sérelem orvoslásának legjobb módjában. A facilitátor elmagyarázza a kölcsönös elégedettséget hozó megegyezés elmulasztásának következményeit, és emlékezteti a résztvevőket a részvétel önkéntességére. Először a résztvevők meghatározott nyitott kérdések sorozatára válaszolnak. Az elkövetőt arra kéri, hogy mondja el, hogyan vált az esemény részesévé, szerinte kit és hogyan érintett a cselekmény. Az áldozatokat arra kéri, fejezzék ki az eseménnyel kapcsolatos reakcióikat, és írják le, hogyan érintette őket. Ezt követően az áldozat, majd az elkövető támogatói beszélnek meg saját reakcióikat, és arról kérdezik őket, melyek a tárgyalásra váró fő témák. Az elkövetőt aztán arról kérdezik, van-e bárkihez valami mondanivalója – biztosítva a lehetőségét, de nem megkövetelve a bocsánatkérést. A konferencia második szakasza a jóvátételi egyezség megtárgyalását foglalja magába. A facilitátor azt kérdezi az áldozattól: „Mit vár a mai konferencia-megbeszéléstől?” Ez a kérdésfeltevés olyan lehetőségek nyitott figyelembevételét nyújtja, amelyek nem az anyagi kártérítésre korlátozódnak csupán. Mind az áldozatnak, mind az elkövetőnek bele kell egyeznie a tárgyalási szakaszban tett javaslatok mindegyikének elfogadásába. A harmadik szakasz az egyezség elérésével veszi kezdetét. Ez egy kötetlen társasági rész, amikor is frissítőket szolgálnak fel. Az informális reintegrációs periódus nagyon fontos záró része a konferenciának, és a közösségi konferenciák megkülönböztető, sajátos vonása.” A konferencia sem mentes tehát az érzelmek megnyilvánulásától, sőt, sajátos érzelmi-indulati ívet kell, hogy leírjon ahhoz, hogy sikeres lehessen. A facilitátor feladata a konferencia sikeres befejezése után, hogy megbizonyosodjon arról, hogy az „elkövető” teljesítette-e a megállapodásban foglaltakat, mind a módszer szellemének értelmében, mind pedig a törvényi szabályozás előírásai miatt. Érzelemkifejező kérdések Károkozás esetén bizonyos speciális kérdések lehetőséget adnak a diákoknak, hogy szembenézzenek viselkedésük hatásával, illetve empátiát érezzenek azok iránt, akiket érintett a viselkedésük. Ezek a kérdések segítenek a felelősségvállalásban anélkül, hogy a megbélyegzettség és a közösségből való kizártság érzését keltenék. A múlt feldolgozása után mindig a jövőre irányuló kérdések következnek, melyben központi szerepet tölt be a jóvátétel és az, hogyan tudják elkerülni hasonló esetek bekövetkezését. A resztoratív konfliktuskezelés esetén mindig a közösség egy konkrét tagjának vagy tagjainak megsértéséből indulunk ki és nem egy általánosságban megfogalmazott szabály (pl. házirend) megszegésére hivatkozunk. Tesszük ezt azért, hogy a gyerekek valóban megélhessék és megérthessék, hogy mit okoztak társuknak és bekövetkezhessen a belátáson alapuló jóvátétel. A módszer tehát a tények mellett alapvetően az érzelmekkel dolgozik. Ez biztosítja egyrészt, hogy a sérelmet okozóban az adott, megszegett norma valóban megszilárduljon, interiorizálódjon (a büntetés ugyanezt nem éri el), illetve a sérelmet elszenvedett megkönnyebbülhessen, megélhesse a valódi megbocsátás érzését. A resztoratív eszköztár nem csak a problémás helyzet közvetlen érintettjeivel dolgozik, hanem mindenkiel, akire a károkozás bármilyen formában hatott. Ez biztosítja egyrészt a kollektív felelősségvállalást az eset rendezése során, illetve lehetővé teszi a közösség számára, hogy visszajelzést adjon és megvédje normáit.

A sérelmet okozóhoz intézett kérdések:

- Mi történt?
- Mire gondoltál közben?
- Mit gondolsz erről a dologról azóta?
- Kire volt hatással a tetted?
- Milyen hatással volt rájuk?

- Mit gondolsz, mit kellene tenni, hogy a dolgok helyre jöjjenek?
  - A sérelmet elszenvettedhez intézett kérdések:
  - Mit gondoltál, amikor rájöttél, hogy mi történt?
  - Milyen hatással volt rád az incidens?
  - És másokra?
  - Mi volt a legnehezebb számodra?
  - Minek kellene történnie, hogy a dolgok rendbe jöjjenek? Nem kell minden esetben az összes kérdést feltenni, lehet csak néhányat, amelyeket a leglényegesebbnek tartunk.
- FONTOS! A „Miért tetted?” kérdés hiányzik a listáról. A fiatalok sokszor nem tudják erre a választ, illetve hatására elindulhat az önfelmentő magyarázkodás és ez akadály a felelősségvállalás folyamatának.

#### *Facilitátori előkészületi lista*

- Világosan átlátom a történeteket?
- Szükség van konferencia megbeszélésre?
- Az elkövető elismerte felelősségét?
- Minden szükséges résztvevőt meghívtam?
- Minden egyes résztvevővel beszéltem? A megjelenésük biztosított?
- A résztvevők megértették az eljárás lényegét és célját?
- A résztvevők tudják, hol és hogyan érhetnek el?
- Lefoglaltam a megfelelő helyszínt?
- A résztvevők tudják, mi a pontos időpont, hová kell menniük, és hogyan juthatnak el oda?
- El tudnak jutni a résztvevők a konferencia helyszínére?
- Készítettem üléstervet?
- Ismerem a konferencia forgatókönyvét?
- Átgondoltam a konferencia menetét?
- Szükségem van segítőre, társfacilitátorra vagy külső megfigyelőre, hogy visszajelzést kapjak?
- Tudom, mi történhet, ha a konferencián nem születik megállapodás, vagy ha az elkövető nem teljesíti a megállapodást?
- Az alábbi dolgokat előkészítettem?  
a forgatókönyv másolata; a megállapodás formanyomtatványa és egyéb szükséges nyomtatványok; ültetési rend; a résztvevők névcímkéi; „Ne zavarj!” tábla; papír zsebkendők; frissítők. (*Kalmár és Nagy, 2012. 143-157 o.*)

**6. számú melléklet: ABC táblázat**

**ABC táblázat**

A gyermek neve:

Dátum, időpont	Az előzmény	A megfigyelt viselkedés	A következmény	Megjegyzés