

A MAGYAR TEHETSÉGSEGÍTŐ SZERVEZETEK SZÖVETSÉGE
(MATEHETSZ) KIADVÁNYSOROZATA

Alapítás éve: 2013

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Balogh László

A szerkesztőbizottság titkára:

Dr. Tóth László

Szerkesztőbizottság:

Bajzák Eszter	Kormos Dénes
Dr. Bodnár Gabriella	Kovácsné Dr. Nagy Emese
Dr. Dávid Imre	Dr. Mező Ferenc
Dr. Dávid Mária	Dr. Polonkai Mária
Gajda Attila	Dr. Révész György
Dr. Heimann Ilona	Sarka Ferenc
Dr. H. Nagy Anna	Turmezeyné Dr. Heller Erika

Szerkesztőségvezető:

Bucsi Szabó Zsolt

Szerkesztőségi tagok:

Komjáti Viktória
Szabó Zsuzsa
Detrich Miklós

A szerkesztőség címe:

1119 Budapest, Mérnök utca 39.

ISSN 2064-5449

© A Szerzők, 2014

Felelős kiadó:

Bajor Péter, a MATEHETSZ elnöke

Nyomda: D-Plus Kft.

GÉNIUSZ MŰHELY 10.

A LELKI EGÉSZSÉG
SZEMÉLYISÉGDINAMIKAI
KETTŐSSÉGEI - KIHÍVÁSOK
A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

Harmatiné Olajos Tímea

DE BTK Pszichológiai Intézet
Levelezési cím: 4010 Debrecen, Pf. 28.
E-mail: olajos.timea@arts.unideb.hu

Pataky Nóra

DE BTK Pszichológiai Intézet
Levelezési cím: 4010 Debrecen, Pf. 28.
E-mail: pataky.nora@freemail.hu

Tartalom

Bevezetés.....	3
Tehetség és túlingerlékenység	3
A túlingerlékenység területei	4
Pszichomotoros túlingerlékenység.....	4
Érzéki túlingerlékenység.....	4
Intellektuális túlingerlékenység	5
Érzelmi túlingerlékenység.....	5
Képzeleti túlingerlékenység.....	6
Túlingerlékenység, szorongás, depresszó és perfekcionizmus.....	7
Egzisztenciális depresszió.....	7
Tehetség és perfekcionizmus	8
Érzelemszabályozás	12
Érzelmi intelligencia.....	16
Reziliencia	18
Összegzés	21
Felhasznált irodalom.....	21

A tehetségesek sajátos személyiségjellemzői a tehetség kibontakozása során katalizátorként és egyben a lelki egészséget veszélyeztető tényezőként értelmezhetők. A túlingerlékenység öt területe közül az érzelmi túlingerlékenység megjelenési formái és hatásai mutatják a legváltozatosabb képet. Az érzelmi túlingerlékenység emocionális problémákhoz, szorongáshoz valamint depresszív állapotok kialakulásához vezethet. Perfekcionizmussal kombinálódva szintén kimutathatók egészséges és kóros fejlődési utak. A fentiek miatt rendkívül fontos az érzelemszabályozás, az érzelmi intelligencia megfelelő fejlődése, illetve tudatos fejlesztése. Így elérhetővé válik a személyiség megfelelő szintű rezilienciája (rugalmas ellenállási képesség), mely birtokában a tehetséges egyén az életútjában megjelenő kockázatok és megpróbáltatások ellenére is jól alkalmazkodik, lelki egészségét megőrzi.

Kulcsszavak: túlingerlékenység, érzelmi zavarok, érzelemszabályozás, rugalmasság

Bevezetés

A tehetséges, kreatív gyermekek és serdülők szocio-emocionális sajátosságait számba véve személyiségjellemzőik között számos olyan vonást találunk, mely megkülönbözteti őket másoktól. E megkülönböztető vonások alapvetően tehetségük kibontakozásának katalizátoraiként hatnak, ám ezzel egyidejűleg veszélyeket is hordoznak magukban. Kétélű fegyverként egyrészt elősegítik a kreatív és intellektuális potenciálok kiteljesedését, másrészt speciális érzelmi szükségleteket generálnak valamint sérülékennyé, sebezhetővé is tehetik a tehetséges személyt.

Tehetség és túlingerlékenység

A fent említett megkülönböztető sajátosságok közé sorolható például a magas szintű éberség és figyelem, az erős motiváció, a perfekcionizmus, az éles megfigyelőképesség, az emocionális érzékenység, a kíváncsiság, illetve a magas energia szint, az élénk képzelőerő. A tehetséges gyermekek általában tudatosabbak és érzékenyebbek átlagos társaikhoz mérten, s mind érzelmileg mind intellektuálisan képesek a dolgokat a maguk mélységében megérteni (ROEPER, 1982). A tehetségesek érzelmi és társas fejlődésével foglalkozó kutatók – bár eltérnek abban, hogy mely tehetség- karakterisztikumot emelik ki - egyet értenek abban, hogy létezik egy olyan jellegzetesség, amely közösnek mondható: ez pedig nem más, mint a tehetségesek személyiségdinamikájában megjelenő intenzitás.

A túlingerlékenység területei

Az intenzitás jelenségének megértéséhez Kazimierz Dabrowski túlingerlékenység fogalma ad elméleti keretet. Megközelítésében a túlingerlékenység olyan veleszületett intenzitás, amellyel az egyén a környezeti ingerekre válaszol. Úgy is mondható, hogy a túlingerlékenység azokat sajátos módokat jelenti, ahogyan az egyén a körülötte lévő világot érzékeli. Az információ áramlás csatornáiként működve érzékenység, megnövekedett tudatosság valamint erős válaszreakciók jellemzik (GROSS ÉS MTSI, 2006). Mindezek következtében a túlingerlékenységgel bíró személy másokhoz képest eltérő minőségű élettapasztalatokra tesz szert. Ezen speciális élettapasztalatok a tehetséges személy számára küzdelmet jelenthetnek mind intra- mind interperszonális szinten. A túlingerlékenység öt különböző területen mutatkozik meg, mely területek közül akár több is érintheti a tehetséges személyt. A területek a következők (LIND, 2001):

Pszichomotoros túlingerlékenység

Ez a neuromuszkuláris rendszer megnövekedett ingerlékenységét jelenti. Magába foglalja az aktivitást és energikusságot, illetve az önmagáért végzett mozgás örömét. Az energiatöbblet megnyilvánul a gyors beszédben, az intenzív fizikai aktivitásban, a „valamit csinálni” szükségletében. Az illető számára nagy örömforrás a szinte folyamatos fizikai és verbális aktivitás, amely egyébként a társas környezet számára nagyon megterhelő lehet. Személyiségét és viselkedését túláradónak találják, s mivel szinte sohasem tűnik nyugodtnak, gyakran (tévesen) hiperaktívnak diagnosztizálják.

Érzelmi feszültség esetén a pszichomotoros túlingerlékenységgel bíró személy megszállottan beszél, impulzívan cselekszik, neurotikusan viselkedik. Helytelen viselkedés valamint úgynevezett „acting out” (rövidzárlatos cselekvés) is tapasztalható ilyenkor náluk. További jellemzőjük lehet a munkába való menekülés szükségletének intenzív megjelenése és az erősen versengővé váló magatartás.

Érzéki túlingerlékenység

A látásból, szaglásból, tapintásból, ízlelésből, hallásból származó érzéki örömek/kellemetlenségek fokozott mértékű átélését jelenti. Az érzéki túlingerlékenységgel rendelkező személyek az esztétikai élményekre (zene, művészetek, nyelv) igen korai életkortól fogékonyak. Nagy élvezetet okoznak számukra a számukra kellemes ízek, textúrák, hangok és látványok. Mivel igen érzékenyek az érzékszerveiken keresztül hozzájuk eljutó ingerekre, gyakori, hogy közvetlen környezetükben kényelmetlenül erősnek érzik azokat, így igyekeznek inkább

visszahúzódni és/vagy elkerülni őket. Az iskolában az osztályterem világitása és/vagy zaja, zsúfoltsága gyakran zavarja őket. Ilyen körülmények között figyelmük is könnyen eltérül, viselkedésükben impulzív elemek jelennek meg.

Étkezési problémákat is okozhat az ízek, aromák intenzív észlelése. Bizonyos ételeket, ételcsoportokat visszautasíthat a tehetséges gyermek azok íze, kinézete vagy éppen állaga miatt. Előfordul az is, hogy bizonyos ruhadarabokat nem hajlandó viselni, mert kényelmetlenek a számára, vagy a színük vált ki averziót. Serdülőkorban hajlamosak kockázatos szexuális magatartásra (HARRISON & HANEGHAN, 2011).

Érzelmi feszültség hatására hajlamosak az evésbe vagy a vásárlásba menekülni, de az is előfordul, hogy kifejezetten igyekeznek megjelenésükkel illetve viselkedésükkel a figyelem középpontjába kerülni. Az érzelmi feszültség kezelésének másik stratégiája számukra a visszahúzódás, visszavonulás.

Intellektuális túlingerlékenység

Intellektuális túlingerlékenység esetén a tehetséges személyek folyamatosan vágyanak a dolgok megértésére, az igazság megtalálására, tudásuk bővítésére. Képesek a koncentrált, tartós intellektuális erőfeszítést igénylő feladatok végzésére. Rendkívül kíváncsiak, rengeteg kérdés foglalkoztatja őket. Rendszerint kiváló megfigyelők és szenvedélyes olvasók. Általában kiváló vizuális emlékezettel bírnak. Gondolatban állandóan elemeznek és szintetizálnak, kivételesen aktív az elméjük. Szeretnek elmélkedni a gondolkodásról, élénken foglalkoztatják őket a morális-etikai kérdések. Gyakori, hogy már gyermekként olyan „felnőtt” problémák (AIDS, hajléktalanság, környezetszennyezés, halál stb.) érdeklik őket, melyeket a kortársaik még nem, vagy csak részben értenek. Környezetükkel, (mások gondolkodásának tempójával) szemben sokszor türelmetlenek és igen kritikusak.

Úgynevezett független gondolkodók, akik már gyermekként erősen vágyanak arra, hogy a dolgok jelentését és értelmét megtalálják. Az élet értelmének keresése, saját legbelső énjük valamint emberi kapcsolataik jelentésének keresése mellett az emberiség nagy kérdéseire is szeretnének választ találni. Spirituális érzékenység is előfordul náluk, mely érzékenység az univerzum transzcendens jelenségeinek keresésében érhető tetten (HARRISON & HANEGHAN, 2011).

Érzelmi túlingerlékenység

A szülők leggyakrabban ezt a típusú túlingerlékenységet észlelik először. Erős érzelmek, mások érzéseivel való mély azonosulás, intenzív érzelmi reakciók jellemzik. Az érzelmi túlingerlékenységet mutató személyek érzelmi stressz esetén markáns fizikai (testi) válaszreakciókat produkálnak (pl. gyomorfájás, elvörös-

södés, erős szívdobogás stb.). Gyakran nincsenek tisztában azzal, hogy egy számukra érzelmetli helyzetben mikor válnak annyira izgatottá, hogy elveszíthetik az önuralmukat. Mások számára megmagyarázhatatlan, érthetetlen, sőt egyenesen bizarr lehet a viselkedésük. Gyermekként sokszor „túlreagálnak” minősíti őket a környezetük, de az is előfordul, hogy az „éretlen” címkét kapják meg.

Ugyanakkor kiemelkedő képességük van mély emberi kapcsolatok kialakítására, korai életkortól tudnak személyekhez, helyekhez, eszmékhez erősen kötődni. Szenvedélyesek, empatikusak és érzékenyek.

Az érzelmi túlingerlékenységgel rendelkező tehetséges személyek másokhoz képest mindent mélyebben érznek át: az örömet és bánatot is egyaránt fokozottan tapasztalják meg. Gyakran élnek át komoly belső konfliktusokat és szorongást, fokozott önkritikai hajlamuk miatt jellemző rájuk a kisebbségi érzés is. E belső konfliktusokat a hagyományos orvosi szemlélet gyakran a tehetséges egyén neurotikus tünetének minősíti. A tradicionális nyugati kultúra úgy tekint az érzelmekre és az intelligenciára, mint elkülönülő és ellentétes jelenségekre. Az intenzív érzelmek kifejezését inkább tekintik az emocionális instabilitás és a gyengeség, semmint a rendkívül gazdag belső élet jelének. Amikor a társadalom és a tehetséges gyermeket körülvevő felnőttek a racionalitás fontosságát hangsúlyozzák s negligálják az érzelmi tapasztalatokat, a tehetséges, érzelmi intenzitással élő gyermek szorongani kezd (úgy érezheti, hogy valami baj van vele) depresszióssá és elidegenedetté válhat, vagy az érzelmeit megpróbálja elfojtani, blokkolni (SWORD, 2001).

Képzelti túlingerlékenység

A képzelti túlingerlékenység esetén gazdag képi asszociációk, részlet gazdag vizualizáció, metaforák használata, gazdag fantázia, feltalálásra való képesség figyelhető meg. Azok a gyerekek, akik igen erős képzelti túlingerlékenységet mutatnak, gyakran összetévesztik a fikciót a valósággal. Saját külön világot teremtenek, mely számukra az unalom és a hétköznapiak előli menekülés eszközzé válik. Az iskolában a rigid, kreativitást nélkülöző tanmenetek nem kötik le őket, ezért inkább rajzolnak vagy történeteket írnak ahelyett, hogy részt vennének az órai munkában, vagy befejeznék a számukra kiadott feladatot. A kutatások igazolták, hogy a képzelti túlingerlékenység nyilvánvaló kapcsolatban áll a kreativitással. A kreatív személyek tanulmányozásának oldaláról is megerősíthető a túlingerlékenységgel való együttjárás. Yakmaci-Guzel és Akarsu (2006) például magas szintű kreativitást mutató serdülők esetében kimutatta, hogy a túlingerlékenység valamennyi területén szignifikánsan magasabb értékeket érnek el, mint alacsony kreativitási szinttel rendelkező társaik.

Túlingerlékenység, szorongás, depresszó és perfekcionizmus

A fent bemutatott túlingerlékenységből a félelmek, szorongások, érzelmi problémák számos formája születhet. Tehetséges serdülőket vizsgálva Harrison & Haneghan, (2011) kimutatta, hogy a képzeleti túlingerlékenység kimutathatóan együttjárást mutat az ismeretlentől való félelemmel míg az érzelmi túlingerlékenység a halálfélelemmel. Fenti kutatók azt is megállapították, hogy a képzeleti és érzelmi túlingerlékenység összefüggést mutat az álmatlanság problémájával. A tehetséges tanulók mintáját összehasonlítva nem tehetséges „átlagos” serdülők mintájával a kutatók azt az általános összegzést fogalmazták meg, hogy a tehetséges serdülők magasabb szintű túlingerlékenység mellett magasabb szintű szorongást élnek át, gyakrabban küzdenek álmatlansággal, illetve a haláltól és az ismeretlentől is jobban tartanak, mint a kontrollcsoport tagjai.

A témában született vizsgálatok alapján egyébként az érzelmi túlingerlékenység maladaptív manifesztációi tekinthetők a legváltozatosabbnak (TUCKER & HAFENSTEIN, 1997). A testi tünetek megjelenésétől kezdve szorongásokon, félelmeken, maladaptív perfekcionizmuson, büntudaton keresztül depresszív hangulatokig és öngyilkossági gondolatokig terjed a skála.

Egzisztenciális depresszió

Az érzelmi túlingerlékenység intellektuális túlingerlékenységgel kombinálódva úgynevezett egzisztenciális depressziót válthat ki, bármely életkorban (HARRISON & HANEGHAN, 2011). A tehetséges személyek az átlaghoz képest sokkal nagyobb valószínűséggel élik át spontán a depresszió fenti formáját. Ennek egyik oka, hogy elméjük éles, személyiségműködésük intenzív, érzékenyek és gyakran idealisták, így a körülöttük lévő világ és a körülöttük lévő személyek értékrendszerének valamint viselkedésének inkonzisztenciáit, abszurdításait, álszent jelenségeit tisztán észlelik. Másik ok az, hogy érzékeny tudatosságuk kapcsán gyakran foglalkoznak olyan „nehéz” kérdésekkel, melyek életük értelmére vonatkoznak. Átlátják, hogy egy nagy kirakós parányi részecskéi, s gyakran úgy érzik, tehetetlenek az őket aggasztó a megoldásban. A korlátaikkal való szembeesülés frusztrációját igen erősen élik meg. A frusztrációk körét növeli az a tény is, hogy igen sok esetben megkérdőjelezzik és/vagy megsértik a tradíciókat, különösen, ha azokat igazágtalannak vagy értelmetlennek érzik. Mindezek könnyen oda vezetnek, hogy a tehetséges gyermek úgy érzi, kezd elidegenedni a társaitól, hiszen azok nem foglalkoznak filozófiai kérdésekkel, és egyáltalán nem is értik őt. Amikor megpróbálja gondolatait megosztani kortársaival, azok zavarodottsággal vagy ellenségességgel reagálnak azokra. Egy tehetséges gyermek így jellemezte helyzetét: „mint magára hagyott idegenek várunk az anyahajóra, hogy értünk jöjjön és haza vigyen minket” (WEBB, 2008, 8. o.). Az egzisztenciális dep-

resszió 10-15 éves korban való jelentkezését nagyon komolyan kell venni, mert akár egy későbbi öngyilkosságnak lehet előjele.

A tehetséges személyek egyébként gyakran találkoznak azzal a jelenséggel, amit intellektuális tolerancia zónának neveznek a szakemberek. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a tartós és értelmes emberi kapcsolatok feltétele az, hogy az egyénhez képest a másik fél maximum +/- 20 IQ ponttal rendelkezzen. Ezen a tartományon kívül a gondolkodás sebességében, színvonalában, az érdeklődési területekben olyan különbség fog fennállni a felek között, mely óhatatlanul türelmetlenséget, elégedetlenséget, frusztrációt és feszültséget fog generálni. A spontán átélt egzisztenciális depresszió egyébként szorosan kapcsolódik Dabrowski pozitív dezintegrációs elméletéhez. Dabrowski szerint a tehetségesek személyiségfejlődésének – különösen a morális fejlődésnek – elengedhetetlen részét jelentik azok a megélt krízisek, melyek során a személyiség a szenvedésnyomás hatására mintegy „szétesik”, majd egy magasabb szinten újraszerveződik. E magasabb szinten történő újraszerveződés révén következik be a maslowi értelemben vett „növekedés” azaz az egyénben rejlő potenciálok kiteljesedése (WEBB, 2008).

Tehetség és perfekcionizmus

A perfekcionizmus (tökéletességre törekvés) az egyik legkevésbé megértett aspektusa a tehetségnek. A legtöbb, tehetségesekkel foglalkozó személy megoldandó problémának, vagy az érzelmi zavar jelének tarja e karakterisztikumot. Kétségtelen, hogy számos veszélyt rejt magában a tökéletességre törekvés igénye, de mindenképpen ki kell emelnünk, hogy a művészetek, a sportok, vagy éppen a tudományok területén nélküle nem jöttek volna létre kiemelkedő alkotások. Meg kell tehát különböztetni az úgynevezett „egészséges” vagy adaptív perfekcionizmust és a maladaptív (kóros) perfekcionizmust egymástól. Az egészséges perfekcionizmus a munkavégzéshez ösztönző energiát ad, hatására örömet élünk át, amikor egy nehéz feladatot jól megoldunk. A maladaptív vagy neurotikus perfekcionizmus esetén az egyén nem képes örömet átélni, örökké úgy érzi, hogy teljesítménye nem elég jó (PARKER, 2000).

A perfekcionizmus motivációja szelektív, megjelenése gyakran szituáció specifikus, s azon/azokon a területen/eken tapasztalható, mely/ek fontos/ak az adott tehetséges egyénnek. Silverman (1999) áttekintette a legfontosabb okokat:

- 1) A perfekcionizmus a tehetségesek személyiségfejlődésére jellemző aszinkronia (különböző területek egyenetlen fejlődése) működéseként is értelmezhető. A tehetséges gyermek kortársainál magasabb követelményeket állít maga elé, hiszen mentális életkorát tekintve meghaladja biológiai korát.

- 2) Mivel a tehetséges gyermek sokszor nálánál idősebb gyerekekkel barátkozik, a felállított követelmények és célok ezzel az életkorral állnak összhangban.
- 3) Amikor a tehetséges gyermek számára az iskolai munka nem jelent különösebb erőfeszítést, az egyetlen kihívást jelentheti számára az, hogy nem egyszerűen jól, hanem tökéletesen oldja meg a feladatot.
- 4) Dabrowski pozitív dezintegrációs elméletének kontextusában is érdemes megvizsgálni a perfekcionizmust, mert ennek keretében egy új jelentése is feltárul: olyan motivációs erőt jelent, mely elősegíti az egyén magasabb fejlettségi szintre jutását. Abban az elégedetlenség-érzésben nyilvánul meg, amit az individuum az „ez van most”-tal kapcsolatban érez, és abban a vágyódásban, melyet az „ilyennek kellene lennie” iránt táplál.

A fentiek alapján nagyon körültekintően kell figyelemmel kísérni a tökéletességre törekvést, hiszen a túlingerlékenységhez hasonlóan erős romboló erőként is működhet. Ezt támasztja alá az a tény, hogy nemzetközi vizsgálatok sora alapján a témával foglalkozó kutatók kimutatták a maladaptív perfekcionizmus kapcsolatát a depresszióval, az anorexia nervosával, a bulimiával, a kényszeres viselkedéssel, alvászavarokkal, különböző pszichoszomatikus betegségekkel, és a pánik betegséggel (PARKER, 2000). Más vizsgálatok diszfunkcionális működést eredményező neurotikus coping stratégiák használatának tendenciáját, a társas helyzetekben megjelenő szorongást és gyenge egészségi állapotot emelik ki (CHRISTOPHER & SHEWMAKER, 2010)

Az árnyaltabb megközelítés érdekében azonban azt is érdemes megvizsgálni, hogy a perfekcionizmus mely altípusáról van szó. Napjainkban multidimenzióális jelenségként tekintenek a perfekcionizmusra a szakemberek, mely társas és személyes aspektusokkal egyaránt rendelkezik (BLANKSTEIN ÉS MTSI, 1993).

E megközelítés alapján beszélhetünk én-orientált, másokra-orientált és társadalmilag előírt perfekcionizmusról. Az én-orientált perfekcionizmus egy olyan, személyiségen belüli dimenzió, melyet a tökéletesség elérésének erős vágya jellemez irreális személyes kívánalmak felállítása mellett. Az ilyen személy a hibákra fókuszál, miközben jól kidolgozott én-ideállal rendelkezik. Ez azt jelenti, hogy miközben az illető részletesen kidolgozott belső képpel rendelkezik arról, hogy milyen szeretne lenni, az ehhez vezető úton nem a saját erősségeire, pozitívumaira koncentrál, hanem a gyenge pontokra, vélt vagy valós hiányosságaira. A másokra-orientált perfekcionizmus hasonló viselkedéses jegyekkel írható le, de ebben az esetben ez nem önmaga hanem mások felé irányul: azaz másoknak kell tökéletesnek lennie. A társadalmilag előírt perfekcionizmus esetében az egyén számára jelentős másoknak vannak perfekcionista elvárásai

és motivációi, melyeket az adott tehetséges személy észlelt és magáévá is tett (HEWITT & FLETT, 1991). A vizsgálatok azt mutatják, hogy az én-orientált és a társadalmilag előírt perfekcionizmus két szempontból is kapcsolódik a szorongáshoz és a depresszióhoz. Az első ok az, hogy a perfekcionista viselkedés jelentős stresszt generál, mely stressz a teljesítmény negatív aspektusait kiemelő/kereső beállítódásból ered. A második pedig az, hogy a tökéletes teljesítményt a személyiség értékmérőjévé téve („ha nem én leszek az első, akkor egy senki vagyok”) az ezen kívüli bármilyen más eredmény az egyén és/vagy környezete számára a kudarc és az értéktelenség jelének számít. Az én-orientált és másokra-orientált perfekcionizmus a személyközi kapcsolatok alacsony elégedettségi szintjével jár együtt, hiszen az illető elégedetlen önmagával vagy a másikkal.

Az utóbbi évek kutatásai felhívják a figyelmet a depresszióba forduló kóros perfekcionizmus és a társas támogatottság észlelt hiánya közötti kapcsolatra is. A társadalmilag előírt perfekcionizmus komoly személyközi konfliktusokhoz is vezethet, valamint kóros kapcsolati viselkedéseket is eredményezhet (CRISTOPHER & SHEWMAKER, 2010).

Az iskolai munka során a kóros perfekcionizmus különböző módokon nyilvánulhat meg. Adelson (2007) tipizálása szerint öt megjelenési forma azonosítható (1. számú táblázat) a tehetséges tanulók között. Az első a 110%-osan teljesítő típus, aki irreálisan magas célokat és elvárásokat tűz ki. Ez a tanuló a százszázalékos teszteredménnyel sem elégedett, mert esetleg lehetett volna plusz pontokat is szereznie..... A második típus a „Kockázatkerülő”, aki a mindent vagy semmit elvet követve csak akkor vesz részt egy tevékenységben, ha teljesen biztos abban, tökéletesen helyt fog állni. Amennyiben kételye támad - márpedig ez gyakran megtörténik - akkor inkább visszautasítja a tevékenységet, és inkább egyáltalán nem kockáztat.

1. számú táblázat: A perfekcionizmus iskolai típusai

A perfekcionizmus típusa	Jellemzők	Tantermi javaslatok
110%-osan teljesítő	Irreális követelmények támasztása. A végső jegyre és az elkövetett hibákra koncentrálnál.	Az erőfeszítések elismerése dicsérete. Érzéltetni, hogy a hibákból tanulni is lehet.
Kockázatkerülő	A saját ideák és standardok el nem érése miatti félelem. Aszinkron fejlődés, vagy fizikai korlátok, melyek miatt inkább elkerüli a feladatot.	Biztonságos érzelmi légkör, mely bátorít a kockázatvállalásra. Új, szokatlan dolgok kipróbálásnak támogatása, elismerése.

Imázs Kontrolláló	Őrizni akarja a másokban kialakított pozitív képet. Inkább kiszáll a tevékenységből, de nem kockáztat.	Szerepjátékok segítségével mások érzelmek megértése. Versengő helyzetekben a vesztes élményének megbeszélése. A versengő helyzet előtt megbeszélni az elérendő személyes célokat.
Újracsináló	A feladat végzése során fellépő frusztráció miatt az újracsinálás stratégiáját választja, esetleg egy idő után feladja. Gyakori az aszinkron fejlődés.	Hinni abban, hogy erőfeszítéseik sikerrel járnak. Olyan személyek bemutatása, akik szintén hasonlóan tettek. Lehetőség a tanulók munkáinak kölcsönös kritizálására.
Halogató	Nagyszabású elképzelések után félelem a munka tényleges elkezdésétől.	A nagyobb célok kisebb feladatokra, lépésekre bontása. Segítsünk felismerni, hogy senki sem lehet minden pillanatban és minden helyzetben tökéletes. Segítsünk az időgazdálkodásban.

A harmadik esetben a perfekcionista tanuló az szeretné, ha mások is tökéletesnek látnák, így manipulálni akarja a többiekben róla kialakult képet: ő az „Imázs Kontrolláló”. Mindezt úgy éri el, hogy eleinte részt vesz az adott tevékenységben, de ha az kockázatos (nem biztos, hogy ő a legjobb) akkor egy hirtelen döntéssel kiszáll belőle, azt érzékeltetve, hogy „nyerhetett volna, de nem akart” „első lehetett volna” - ezáltal megőrzi a tökéletesség látszatát. A következő az „Újracsináló” aki észlelve a munkája minősége és a gondolatban felállított magas mérce közti különbséget újból és újból nekifog például egy rajz elkészítéséhez, vagy egy írásbeli feladat elvégzésének. Kétségbeesetten keresi a megfelelő eszközöket és módokat a munka befejezéséhez, de a végén csalódottság miatt feladhatja. Végül az ötödik a „Halogató”, aki még a hibázás lehetőségének gondolatától is szinte lebénul. Jellemzően a legutolsó pillanatban lát munkához, majd a rendelkezésre álló kevés idővel mentegetőzik, de az is előfordul, hogy egyszerűen nem végzi el a kapott feladatokat.

Összegzésként elmondható, hogy a perfekcionizmus egy olyan erő, mely pozitív és negatív módon egyaránt használható. Amennyiben belülről fakad, akkor megvan benne a személyes fejlődésnek és kiteljesedésnek a potenciálja, a kiemelkedő teljesítmények valamint a morális és spirituális fejlődésnek a lehetősége. Ám amikor a kételkedés és az önmagába vetett hit hiánya miatt eltorzul, személyiséget károsítóvá válik. Kívülről származó társas elvárások, nyomás kö-

vetkeztében kialakuló válaszként pedig a depresszió és kétségbeesés előőrseként tekintő (SILVERMAN, 1999). Mindez azonban átvezet az érzelemszabályozás kérdéséhez.

Érzelemszabályozás

Az érzelmi fejlődésben lényeges az érzelmek kifejezése és szabályozása és ennek változása a gyerek növekedése folyamán. A gyermek érzelmi fejlődése kezdetén szembetűnnek a temperamentumjellemzői, melyek örökletesek. Ezek közé tartozik a gyermek kontrolláltsága vagy impulzivitása, melyek befolyásolják az érzelemszabályozás minőségét. A kontroll az érzelmek területén azt jelenti, hogy az aktuális érzelmeinket milyen mértékben fejezzük ki, mennyire hagyjuk, hogy az érzelmeink a viselkedésünket irányítsák. Az impulzív egyén szinte reflexszerűen cselekszik, a környezeti ingerre mérlegelés nélkül és minimális kontrollal válaszreakciót produkál.

A szabályozási képességek, a biológiai tényezők jelenléte mellett, alapvetően az elsődleges gondozóval való interakciókban bontakoznak ki döntően az első életév történései során. Az érzékeny, a csecsemő igényeire odafigyelő korai gondozás jobb önszabályozási képességeket és a stresszel való optimálisabb megküzdést teszi lehetővé a gyermek további élete során. (EISENBERG, SPINRAD és EGGUM, 2010).

A gondozó, legfőképpen az anya–gyerek kapcsolatban az érzelmek szabályozása a szemtől szembeni interakciókban bontakozik ki (SCHORE, 2001). A csecsemő a gondozóval való kapcsolatában aktív résztvevő, képes az emberi jelzések széles skálájára a helyzethez illő módon válaszolni.

Számos kísérlet igazolta, hogy a korai életévekben a distressz nem megfelelő vagy éppen hiányzó oldása jelentősen alakítja azt a képességet, ahogyan stresszválaszt ad az egyén (KÖKÖNYEI és VÁRNAI, 2007). A fejlődés szempontjából tehát lényeges kérdés a negatív érzelmi állapotok szabályozása, csillapítása és csökkentése, és annak az elkerülése, hogy túl magas legyen az izgalmi szint, illetve nagyon elhúzódjon a kellemetlen érzelmi állapot. Ugyanolyan fontos a magas intenzitású pozitív érzelmi állapotok megélése és megosztása, és a gondozóval való együttes átélése (LAIBLE és THOMPSON, 2000). A magas intenzitású pozitív érzelmi állapotok megtapasztalása az érzelmek átélését és megértését teszi lehetővé. Az érzelmek átélésének kerülése ürességérzést fog kelteni az egyénben. Azok a gyerekek, akik ritkán vagy alig tapasztalnak meg magas intenzitású érzelmi állapotot pozitív színezettel, illetve a magas izgalmi szint inkább negatív élményekkel társul, a nagy intenzitású érzelmi állapotokat önmagában fenyegetőnek és elkerülendőnek érzik (BÓNA és MTSAI, 2013). Mint

láthatjuk az érzelmi állapotok széles skálájának megtapasztalása a szülő-gyerek kapcsolat során alakul és ezek a korai tapasztalatok az érzelmi helyzetek alapvető mintázataként funkcionálnak a továbbiakban. Természetesen a negatív érzelmi állapotoknál a sikeres csillapítás, oldás, a negatív érzelmek csökkenthetőségének megtapasztalása a lényeges élmény, míg a pozitív érzéseknél az átélés az élmény megoszthatóságának a megtapasztalása kulcsfontosságú.

A korai években az önindította mozgások, a környezet szabad felderítése és megismerése és az ehhez társuló intenzív pozitív érzések a kompetencia, valamint a kontrollézés megélését tovább fejlesztik (BÓNA ÉS MTSAI, 2013). A játék megjelenése a korai interakciókban az intenzív pozitív érzelmi állapotok átélésének a széles skáláját biztosítja, amely az önszabályozó funkciók alakulásában igen lényeges elem (SCHORE, 2001).

Az érzelemszabályozásban más interperszonális kapcsolatok, például a testvérek és kortársak is alakító szerepet töltenek be (FOX ÉS CALKINS, 2003). Eisenberg és munkatársai (2000) az érzelem- és viselkedésszabályozás különböző mértéke szerint három csoportot különítettek el:

- alulkontrollált gyerek: a magatartás és a figyelmi működések gyengék, impulzívak és ingerlékenyek
- túlkontrollált gyerek: gátolt, visszafogott, szeret elkülönülni társaitól, kerüli az agressziót
- optimális szinten kontrollált: érzelmileg stabil, magabiztos, érzelmeit és viselkedését megfelelően szabályozza

A sikeres társas alkalmazkodáshoz elengedhetetlen a kontroll optimális szintje. Az érzelemszabályozás azonban nem egyenlő a kontrollal, hanem egy dinamikus folyamat, mikor az egyén viselkedését és reakcióit megfelelően illeszti a szituációhoz.

Beláthatjuk, hogy a túlingerlékenység, főképpen az érzelmi területeken nagymértékben kihathat az érzelemszabályozási funkciók alakulására.

Az érzelemszabályozás tehát a temperamentum, a szűkebb környezeti tényezők, főként a szülői nevelési stílus kölcsönhatásában fejlődik, és a pszichés egészség és az érzelmi és társas kapcsolatok alakításának fontos eleme.

A nem megfelelően működő szabályozás a pszichés problémák széles körével kapcsolatba hozható, melyek kialakulásában és fennmaradásában lényeges szerepet játszanak. Ilyen például a depresszió, szorongásos zavarok, magatartási zavarok és evészavarok területe is.

Kiemelten fontos fejlődési feladat tehát az érzelemszabályozás megfelelő működésének kialakítása. Ha ez nem sikerül, vagy hiányos működés alakul ki, azt érzelmi diszregulációnak nevezzük. Az érzelemszabályozás elégtelensége a pszichés problémák két nagy típusát okozza: internalizációs és externalizációs

zavarokat (MACKLEM, 2008). Az internalizációs zavarok alatt az érzelmi problémákat és a hangulati zavarokat értjük elsősorban, az externalizációs problémák pedig a környezet számára észlelhető magatartási problémákban fejeződnek ki leginkább. A negatív érzelmek regulációs zavara olyan internalizációs problémákat okozhat mint a szorongások számos fajtája és a depresszió. Önbeszámolóik alapján végzett kutatások azt mutatják, hogy az érzelmszabályozás nehézségei a depresszív állapotok emelkedettségével járnak együtt (GARNEFSKI ÉS KRAAIJ, 2007). A negatív érzelmek, mint a düh és harag, és a velük való megküzdés zavarra externalizációhoz is vezethet, mint a magatartási tünetek széles skálája.

Az internalizációs problémákkal küzdő gyerekek gyengeségei (MACKLEM, 2008):

- extrémebb érzelmeket mutatnak, mint amit a szituáció megkívánna
- nagyon sűrűn fejeznek ki érzelmet
- nehézséget jelent számukra a negatív érzelmeik csillapítása, önmaguk megnyugtatósa
- nehezebben dolgozzák fel az érzelmi élményeket és tapasztalatokat
- több negatív érzést élnek át és fejeznek ki
- a negatív és a félelmetes jelzéseket túlzottan figyelik mindenféle típusú helyzetben
- nem adaptív, elkerülő vagy agresszív stratégiával küzdik le a negatív érzéseket

Az externalizációs problémákkal küzdő gyerekek gyengeségei (MACKLEM, 2008):

- gyakran fejeznek ki extrém érzéseket
- a negatív érzéseiket minimálisan tudják csillapítani
- nehezen értik meg az érzelmi jelzéseket és kifejezéseket, vagy félreértelmezik őket pl. fenyegetőnek értelmezik a semleges jelzéseket
- nehezen ismerik fel és fogalmazzák meg a saját érzéseiket
- nehézségeik vannak a figyelmi működés legtöbb területén
- agresszív stratégiával küzdik le a negatív érzéseiket

A negatív érzelmi állapot, a harag, düh, distressz, szorongás, felfokozottság és az agitáltság érzés keveréke, mint az internalizációs mint az externalizációs problémák háttérben megtalálható. Az externalizáló gyerekek ellenszenvesebbek és nagyobb problémát, bosszúságot okoznak a környezetüknek, mivel intenzív haragot és irritáltságot fejeznek ki; míg az internalizáló gyerekekkel könnyebben a környezetnek empatizálnia, mert náluk a szomorúság, a félelem, az aggodalom, depresszió érzése és állapota van előtérben.

Az érzelem szabályozásában 3 tényezőt érdemes kiemelni, melyek a kognitív működést érintik, és segíthetik az egyént az önkontroll, szabályozottságérzés megtartásában és visszanyerésében (FOX ÉS CALKIN, 2003):

- a végrehajtó működés eredményessége
- a tudatos erőfeszítés a kontrollra
- a figyelmi működés

A végrehajtó működés alatt az önirányítottságot értjük és a cselekvések megtételének kontrollját. A végrehajtó működéshez tartozik az olyan viselkedési kimenetel tudatos megváltoztatása, amely korábban sem vezetett eredményre. A tervezés, az alternatív válaszok és viselkedések kialakítása is a végrehajtó működés területeihez sorolhatóak. A tudatos kontroll alatt azt a képességet értjük, hogy a gyereket meg kell tanulnia, hogy képes legyen gátolni a nem kívánatos viselkedést akkor is, mikor megjelennek azok a környezeti kulcsingerek, amelyek nagy valószínűséggel kiválthatják. Ehhez azonban ébernek és tudatosnak kell lenniük a helyzetek és önmaguk megítélésében. A kontrollműködésnek jól kell szabályozni és azonosítani azokat a helyzeteket, mikor egy helyzetben a közeledés vagy a távolodás a helyes döntés. Ezt a kontrollt a pozitív és negatív érzelmi válaszok területén is lehet érvényesíteni. Például a magatartási zavarral küzdő gyerekek gyenge társas készségekkel és tudatos kontrollal rendelkeznek, nem tudják gátolni és visszafogni az impulzusaikat és nem képesek tartós figyelemre és koncentrálásra. Az impulzív cselekvések modulálásának megtanulására a legideálisabb a négy éves életkor, mikor a gyerek egyre kompetensebb lesz a szülőktől elsajátított stratégiák használatával, feltéve, ha valóban hasznos technikákat tud magába építeni a gondozóitól.

A figyelem fókuszálásának képessége az érzelmi önkontrollfunkciókkal is kapcsolatban áll. Azoknak a gyerekeknek, akik jobban tudnak koncentrálni, kevesebb külső inger vonja el a figyelmüket, és valószínűbben fejeznek ki pozitív, mint negatív érzelmeiket. Kedvezőbben látják a kortársaikat, nem válnak ingerültté például mikor a játék nem a kedvük szerint alakul. Aki képes a stresszel teli negatív ingerekről pozitív aspektus irányába terelni a figyelmét, annak a figyelmi működésében tudatos kontrollnak kell működnie. A szorongó, depressziós tüneteket mutató gyerekeknek nehézségeik vannak abban, hogy eltereljék a figyelmüket azokról a környezeti jelzésekről, melyek a distresszt okozzák, és olyan jelzést is észrevegyenek, melyek pozitív irányba terelnék a hangulatukat. Az iskolai környezetben tehát érdemes megerősíteni azokat a képességeket melyek arra irányulnak, hogy hogyan vonódjon ki, terelje el a figyelmét a gyerek a nem kívánatos eseményekről, hogyan csillapítsa az indulatait, hogyan nyugtassa meg magát. Megfelelő értékelést kell kialakítani a stressz eseménnyel kapcsolatban, számba venni a stresszel járó esemény pozitív és negatív oldalait.

A gyermek számára fontos megtapasztalni, hogy felül lehet írni a múltbeli hibás viselkedéseket, lehet módosítani a kedvezőtlen viselkedésen.

Érzelmi intelligencia

Az érzelmi intelligencia viszonylag új fogalomként hamar bekerült a köztudatba. Az érzelmi intelligenciát sokféleképpen határozzák meg, azonban az egyik széles körben elterjedt meghatározását Mayer és Salovey adták: „ az a képesség, hogy a személy monitorozza saját és mások érzéseit és érzelmeit, hogy megkülönböztesse ezeket egymástól, és hogy felhasználja ezt az információt gondolkodásában és viselkedésében” (SALOVEY ÉS MAYER, 1990, 189. o.) Tehát ők képességként definiálják az érzelmi intelligenciát, ez a képesség alapú modell, ami a saját és mások érzelmeiről szóló információknak a felismerésére és felhasználására vonatkozik (MAYER ÉS SALOVEY, 1997):

- mások és a saját érzelmeink észlelése, értékelése és kifejezése verbális és nem verbális módon pl. tudatosítjuk a saját és mások érzelmeit, valamint az ezekkel összefüggő gondolatainkat
- az érzelmek felhasználása gondolkodás és a cselekvés serkentésére pl. az az érzéseinket értelmezzük, felhasználjuk a döntésben, véleményalkotásban
- az érzelmek szabályozása pl. tudjuk, hogy hogyan és mikor nyugtassuk meg magunkat, vagy másokat

A későbbiekben sokat változott a fogalom hatóköre, Golman (1997) képességek, motivációs tényezők és személyiségjegyek komplexumaként írja le. Például olyan összetevőket említ, mint az önmotiválás, kitartás és dacolás a nehézséggel szemben, indulatok fékezésének képessége, hangulatok kiegyensúlyozásának képessége, empátia, remény stb. Ez az érzelmi intelligencia kevert modelljéhez tartozik.

Bar-On (1997) arra a következtetésre jutott, hogy az érzelmi intelligenciához tartozó jellemzők 5 nagy kategóriába oszthatók. Az első kategória az intraperszonális EQ, amihez a belső „én” kompetenciái tartoznak, mint érzelmi tudatosság, önérvényesítés, önbecsülés, önmegvalósítás, valamint függetlenség. A második terület az interperszonális EQ, amihez az interperszonális készségekre és működésmódra vonatkozó kompetenciák tartoznak, mint az empátia, az interperszonális kapcsolatok kiépítésének képessége és a szociális felelősségérzet. A harmadik kategória az alkalmazkodó EQ, ami arról nyújt képet, hogy a személy milyen sikeresen képes megküzdeni a környezeti elvárásokkal azáltal, hogy hatékonyan méri fel és oldja meg a felmerülő problémákat. Az alkalmaz-

kodó EQ-hoz a problémamegoldás képessége, a realitásérzék és a rugalmasság tartoznak. A negyedik csoport a stresszkezelő EQ, ami azt írja le, hogy a személy milyen mértékben képes a stressz hatékony kezelésére, az idesorolt komponensek a stressztűrés és az impulzuskontroll. Az ötödik kategória az általános hangulati EQ az élet élvezésére és a pozitív beállítódás fenntartására vonatkozó kompetenciákat tartalmazza, mint a boldogság vagy az optimizmus.

Cooper és Sawaf (1997) megközelítése a fenti modellekhez hasonlóan a kevert modellek közé tartozik és négy összetevőről tesz említést: érzelmi műveltség (saját érzelmekről és azok működéséről szóló tudás), érzelmi edzettség (érzelmi kitartás és rugalmasság), érzelmi mélység (érzelmi intenzitás és érzelmi differenciáltság), érzelmi alkímia (az érzelmek kreativitásban való felhasználásának képessége).

Az érzelmi intelligencia különböző területei hatékonyan fejleszthetők. A fejlesztésnek érdemes kitérnie a személyes és interperszonális készségek fejlesztésére (döntéshozás, kommunikáció, egyezkedés, tárgyalás, vita, konfliktuskezelés stb.), illetve a visszautasítással kapcsolatos készségekre (társas hatások felismerése és mérlegelés, a problémás viselkedések következményeinek tudatosítása, alternatívákban gondolkodás stb.)

Fiedler (1993) a tehetséges gyerekek vonatkozásában felhívja a figyelmet, hogy a korai évektől kezdődően az egész felnőttkoron is végigvonulhatnak nehézségek az önértékelés, a társas kapcsolatok kezelése, a pályaalakulás és karrierépítés területén, valamint a társas normák, a viselkedési szabályok betartása és magatartási megnyilvánulások konvencionálisan elfogadott módjainak megsértésében, mely problémák összefüggésbe hozhatóak azzal, hogy a tehetséges gyerekek emocionális fejlődése, érzelmi intelligenciája, nem feltétlenül fejlődik szinkronban a többi területtel.

Schwean és munkatársai (2006) a tehetséges gyerekek érzelmi intelligenciáját vizsgáló kutatása azt az eredményt hozta, hogy a normál képességű és a tehetséges gyerekek között nincsenek lényeges különbségek az érzelmi intelligencia területén Bar-On kérdőívvel vizsgálva. Kis különbségek azonban találtak: az önjellemző kérdőívben a tehetségesek magasabb intraperszonális és alkalmazkodó EQ pontokat adtak maguknak, és alacsonyabb interperszonális EQ eredményeket mutattak. A szülői kérdőívben is magasabb értékeket adtak a tehetséges gyerekek szülei az alkalmazkodás és a stresszkezelés EQ alsóskálán. Ezen tanulmányban mérésekkel igazolták azt is, hogy azok a tehetségesek, akik nem a számukra létrehozott specifikus tanulási programhoz csatlakoztak, hanem a normál osztályok programjaiban vettek részt kis mértékben, de szignifikánsan magasabb pontokat értek el az alkalmazkodás EQ faktoron. A tanárok és a szülők értékelése is ezt az eredményt mutatta. Az ebből a vizsgálatból nem volt egyértelműen eldönthető, hogy a környezet tette-e őket alkalmazkodóbbá, vagy

eleve azért választották ezt a formáját a fejlesztéseknek és nem szerettek volna elkülönülni a tehetségesek csoportjába, mert eleve alkalmazkodóbbak voltak a sokszínű helyzetekben.

Láthatjuk, hogy az érzelmi intelligencia konstruktum megragadásában a szakirodalom nem egységes, azonban minden modell felhívja a figyelmet olyan összetevőkre, melyek az érzelmi működésben kulcsfontosságúak vagy előnyösek, és a tehetséges gyerekek érzelmi fejlesztésének is támaszpontjaivá válhatnak.

Reziliencia

A reziliencia (rugalmas ellenállási képesség) jelensége magyarázatot adhat arra, hogy mi okozza azt jelenséget, hogy számos rizikócsoporthoz tartozó gyerek, aki számos nehézséggel szembesül életében mégis kiegyensúlyozott, produktív, egészséges személyiségű marad, míg mások nem. Masten és munkatársai (1993) megfogalmazzák, hogy a reziliens egyén az életútjában megjelenő kockázatok és megpróbáltatások ellenére jól alkalmazkodik. Az akut és krónikus stresszhelyzetek mellett a fejlődési kockázatok nem igazolódnak be, sikeresen adaptálódik a gyerek minden fontos funkció területén. A reziliencia az egyén kapacitása, amivel képes legyőzni és túljutni a megterhelő, traumatikus és kihívást jelentő élethelyzeteken és rizikótényezőkön. Ezek lelki, pszichológiai és környezeti kockázati tényezők lehetnek. Az oktatási helyzetekhez kapcsolódó reziliencia a gyermek azon képessége, hogy sikeres tanulmányi eredményei lesznek a rizikótényező hatása ellenére, melyek ezt nehezíthetnék (WANG, HAERTEL ÉS WALBERG, 1997).

A fejlődés folyamatában a reziliens működés a következő jegyekben érhető tetten és ezeket a területeket érdemes erősíteni a gyerekekben, amennyiben ellenállóbbá szeretnék őket nevelni. A reziliens egyéneknél csecsemő- és kisgyerekkorban könnyű temperamentum azonosítható, jól alkalmazkodnak a környezetükhöz, és ennek hatására gyakrabban kapnak a felnőttektől is pozitív visszajelzéseket. Szembetűnőek az interperszonális készségeik és hatékonyak a korai megküzdési képességeik is, megfelelő módon dolgozzák fel az őket ért stresszeseményeket (OSOFSKY ÉS THOMSON, 2000). Az iskoláskor előtt megfelelő autonómiát, önállóságot alakítottak ki, és képesek szükség esetén segítségkérésre. Az évek előrehaladtával egyre hatékonyabb kognitív működést mutatnak, sikeresen pozitív irányba terelik a kihívásokat, és törekszenek kontrollt gyakorolni az életük eseményei fölött. Kiskamaszkorra önértékelésük, önbizalmuk, belső kontrolljuk, impulzuskontrolljuk és függetlenségük szemmel láthatóan fejlett. Emellett szociálisak, hatékonyan önérvényesítőek, fejlett kommunikációs képességeik vannak, problémamegoldásuk igényes, kedveltek a társaik és

a felnőttek között. Érett kognitív képességeiket felhasználják a stresszorról való megküzdésben, különböző becsléseket végeznek, merészebb, de célravezetőbb alternatívákat keresnek a problémamegoldás folyamatában, a következmények végiggondolásában reálisak (WERNER, 2000).

Werner (2000) a reziliens gyerekek 4 jellemzőjét emeli ki:

- Aktív megközelítés jellemzi őket az élet problémáinak megoldása irányába.
- Törekcsenek arra, hogy a tapasztalataikat konstruktívan használják fel és kedvezően értékeljék az őket ért hatásokat. Akkor is, ha ezek fájdalmasak voltak.
- Képesek arra, hogy mások pozitív figyelmét magukra vonják, megkedveltessék a személyiségüket.
- Képesek arra, hogy megőrizzenek egy pozitív képet az életről, és az élet értelmét kedvezően lássák, és tegyenek ennek bekövetkezése felé lépéseket.

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

A tanárok a következő jellemzőkkel írták le a reziliens gyerekeket: társágkedvelők, optimisták, energikusak, együttműködők, kíváncsiak, figyelmesek, segítőkészek, pontosak és elkötelezettek a tanulásra (PINTRICH ÉS SCHUNK, 1996).

Sagor (1993) kutatásából kiderült, hogy az oktatási intézmény a következő tapasztalatok biztosításával segítheti a diákokat, hogy pozitív elvárásokat építsenek ki a személyes jövőjük és a tanulmányaik felé és reziliensebbé váljanak:

- a diákok éljenek meg valódi sikereket és megerősítéseket a képességeikkel kapcsolatban (kompetencia biztosítása)
- a diákok éljék meg, hogy a közösség értékes tagjai (hovatartozás érzés biztosítása)
- a diákok erősítsük azt az érzést, hogy értékes a hozzájárulásuk a közösséghez (hasznosság érzés biztosítása)
- a diákokkal éreztessük, hogy eleget a képességeik, hogy képesek megoldani az élethelyzeteiket, rendelkeznek hozzá minden feltétellel, kezükbe vehetik a dolgaik irányítását (a diákok magukba vetett hitének erősítése)

Azok a fiatalok, akik számára biztosított a napi cselekvések tevékenységek során, hogy ezeket az élményeket gyakran átéljék védettebbek lesznek a negatív életesemények hatásainal szemben. Általánosságban a következő beavatkozásokkal erősíthetik a pedagógusok a diákjaikat (2. számú táblázat):

2. számú táblázat: A rezilienciát segítő beavatkozási lehetőségek iskolai környezetben (Sagor alapján)

A beavatkozás módja	Megerősített terület
Lehetőségek teremtése logikus következtetésekre, önálló problémamegoldásokra	A diákok magukba vetett hitének erősítése
Magas, de teljesíthető elvárások	Kompetencia
Segítségnyújtás a tanulásban	Hasznosság
Kooperatív tanulás	Hasznosság
Bevonódás biztosítása iskolai szintű csoportokba	Hovatartozás
Hiteles, építő jellegű értékelés és visszajelzés	Kompetencia
Programok, aktivitások biztosítása	Hovatartozás
Érdeklődés	Hovatartozás
Portfóliók készítése	Kompetencia

A reziliencia erősítésében lényeges elem lehet a protektív faktorok beépítése az iskolai környezetbe. Herbert (1999) olyan kiemelkedően teljesítő diákok környezeti feltételeit próbálta változtatni, akik családi kríziseiből és a szocio-ökonomiai helyzetükből adódóan hátrányokkal küzdenek. Ezen beavatkozások közé tartozott a támogató felnőttek megtalálása az otthoni és az iskolai közegben, bevonásuk iskolán kívüli aktivitásokba, nyári gazdagító programok ajánlása, kihívást jelentő tanulási légkör megteremtése, közösségbe illesztés, erős önbizalom és stabil önértékelés kiépítése, továbbá önmagukba, képességeikbe, értékességükbe és szerethetőségükbe vetett hitük erősítése. Fontos törekvésük volt az iskola, a család és a szélesebb közösség együttműködésének javítása. Ezen törekvések 4 lehetséges úton csökkenthetik a rizikótényezőket (BENARD, 1992):

- a gyerekek és a serdülők kevésbé vannak kitéve a kockázati tényezők negatív hatásainak
- a környezetükben megjelenő kockázatos viselkedés kivitelezésének valószínűségét csökkentik
- a gyerekek önértékelése, énhatékonysága növekszik
- a gyerekeket értékes, hasznos személyként vonják be a környezetük eseményeibe

Összegzés

A tehetséges gyerekek és fiatalok lelki egészségének és érzelmi életének kiegyensúlyozottságához és a produktivitásuk fenntartásához és megerősítéséhez fontos, hogy a megfelelő beavatkozásokkal segítsük őket. Ezek közé tartozhatnak az egyéni beavatkozások, mint az egyéni fejlesztés, mentorálás, tanácsadás. A tehetséggondozás lehet kiterjedtebb is, és a tehetségesek társas környezetének és társas interakcióinak javítására és korrekciójára is kiterjedhet, illetve a környezetükben való megmutatkozásra és aktivitásra is bátoríthatják őket a tehetséggondozó szakemberek.

Felhasznált irodalom

- ADELSON, J. L. (2007): A „Perfect” Case Study: Perfectionism in Academically Talented Fourth Graders. *Gifted Child Today*, 30, (4), 14-20.
- BAR-ON, R. (1997): *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- BENARD, B. (1992): *Mentoring programs for urban youth: Handle with care*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- BLANKSTEIN, K. R. ET AL. (1993): Dimensions of perfectionism and irrational fears: an examination with the fear survey schedule. *Personality and Individual Differences*, 15, (3), 323-328.
- BÓNA ADRIEN, KUN BERNADETTE, KÖKÖNYEI GYÖNGYI, DEMETROVICS ZSOLT (2013): Az affektív szabályozás zavarai és következményei. Evészavarok és addiktív betegségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 68, (1) 71-88.
- COOPER, R. K., SAWAF, A. (1997). *Executive EQ emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Grosset/Putnum.
- CRISTOPHER, M. M., SHEWMAKER, J. (2010): How does perfectionism relate to gifted and high-ability learners? *Gifted Child Today*, 33, (3), 21-30.
- EISENERG N., FABES, R. A., GUTHRIE I. K., REISER, M. (2000): Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, (1), 136-157.
- EISENBERG, N., SPINAD, T. L., EGGUM, N. D. (2010). Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment. *Annual Review Clinical Psychology*, 27, (6), 495-525.
- FIEDLER, E. D. (1993): Square pegs in round holes: Gifted kids who don't fit in. *Understanding Our Gifted*, 5, 11-14.
- FOX, N. A., CALKINS, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27 (1), 7-26.

- GARNEFSKI, N., KRAAIJ, V. (2007): The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. Psychometric Features and Prospective Relationships with Depression and Anxiety in Adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23, (3), 141–149.
- GOLEMAN, D. (1997). *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér Kiadó.
- GROSS C. M., RINN, A. N., JAMIESON, K. M. (2006): Gifted Adolescents' Overexcitabilities and Self-Concepts: An Analysis of Gender and Grade Level. *Roeper Review*, 29, (4) 240-248.
- HERBERT, T. P. (1999): Culturally diverse high-achieving students in an urban school. *Urban Education*, 34, 428–457.
- HARRISON, G. E., VAN HANEGHAN, J. P. (2011): The Gifted and the Shadow of the Night: Dabrowski's Overexcitabilities and Their Correlation to Insomnia, Death Anxiety, and Fear of the Unknown. *Journal for the Education of the Gifted*. 34, (4), 669-697.
- HEWITT, P. L., FLETT G. L. (1991): Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 98-101.
- KÖKÖNYEI GYÖNGYI, VÁRNAI DÓRA (2007). A korai kapcsolati traumák – elhanyagolás és bántalmazás hatása az agyi, a biológiai és a lelki fejlődésre. In: DEMETROVICS ZSOLT, KÖKÖNYEI GYÖNGYI és OLÁH ATTILA (szerk.) *Személyiséglélektantól az egészségpszichológiáig. Tanulmányok Kulcsár Zsuzsanna tiszteletére*. Budapest: Trefort Kiadó. 224–269.
- LAIBLE, D. J., THOMPSON, R. A. (2000). Mother-Child Discourse, Attachment Security, Shared Positive Affect, and Early Conscience Development. *Child Development*, 71, (5), 1424–1440.
- LIND, S. (2001): Overexcitability and the gifted. *The SENG Newsletter*, 1, (1), 3-6. www.sengifted.org/archives/articles/overexcitability-and-the-gifted
- MACKLEM, G. L. (2008): *Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children*. Springer.
- MASTEN, A. S., MILIOTIS, D., GRAHAM-BERMANN, S. A., RAMIREZ, M., NEEMANN, J. (1993): Children in homeless families: Risk to mental health and development. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 61, (2), 335-343.
- MAYER, J. D, SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey; D. Sluyter. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence*, New York: Basic Books, 3-31.
- OSOTSKY, J. D., THOMPSON M. D. (2000): Adaptive and maladaptive parenting: Perspectives on risk and protective factors. Shonkoff, J. P.-Meisels, S. J. (Eds.): *Handbook of early children intervention*. 55-74. New York: Oxford University Press.

- PARKER, W. D. (2000): Heathy Perfectionism in the Gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, (4), 173-183.
- PINTRICH, P. R., SSHUNK D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- ROEPER, A. M. (1982): How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5, 21-24.
- RUTTER, M. (2000): Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. Shonkoff, J. P.-Meisels, S. J. (Eds.): *Handbook of early children intervention*. New York: Oxford University Press, 651-682.
- SAGOR, R. (1993). *At-Risk Students: Reaching and Teaching Them*. Swampscott, Mass.: Watersun Press.
- SALOVEY, P., MAYER, J. D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- SILVERMAN, L. K. (1999): Perfectionism. *Gifted Education International*, 13, (2), 216-225.
- SCHORE, A. N. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22, (1-2), 201- 269.
- SCHWEAN, V. L., SAKLOFSKE, D. H., WIDDIFIELD-KONKIN, L., PARKER, J. D. A., KLOOSTERMAN, P. (2006): Emotional Intelligence and Gifted Children, *E-Journal of Applied Psychology*, 2, (2), 30-37.
- SWORD, L. (2001): *Parentig Emotionally Intense Children*. www.giftedservices.com.au/parents.html.
- TUCKER, B., HAFENSTEIN, N. (1997): Psychological Intensities in Young Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 41, (3), 66-75.
- YAKMACI-GUZEL, B., AKARSU, F. (2006): Comparing overexcitabilities of gifted and non-gifted 10th grade students in Turkey. *High Ability Studies*, Vol. 17. No. 1, 43-56.
- WANG, M. C., HAERTEL, G. D., WALBERG, H. J. (1997): Fostering educational resilience in inner-city schools. *Children and Youth*, 7, 119-140.
- WEBB, J. T. (2008): Dabrowski' Theory and Existential Depression in Gifted Children and Adults. Paper. *The Eight International Congress of the Institute for Positive Disintegration in Human Development*, August 7, Calgary, Alberta, Canada.
- WERNER, E. E. (2000): Protective factors and individual resilience. In: Shonkoff, J. P. -Misels S. J. (Eds.): *Handbook of Early Childhood Intervention*. New York: Cambridge University Press, 115-132.

Géniusz Műhely 2014

1. Dávid Mária, Hatvani Andrea, Héjja-Nagy Katalin: Tehetségazonosítás a pedagógiában
2. Páskuné Kiss Judit: Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban
3. Dr. Péter-Szarka Szilvia: Kreatív klíma – a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei
4. Mező Ferenc, Kurucz Győző: Az APM-intelligenciateszttel kapcsolatos vizsgalati tapasztalatok a debreceni egyetem tehetséggondozó programjában 2002–2008 között
5. Damsa Andrei: Szabályok közt, szabadon!
6. Virágné Katona Zsuzsanna: Tehetséggondozó konferencia, 2013.05.10–11. Törökszentmiklós
7. K. Nagy Emese: A pedagógushallgatók felkészítése a heterogén tanulói csoport kezelésére a komplex instrukciós program segítségével
8. Dr. Martinkó József: A tehetséggondozás halhatatlanja: Harsányi István Mező Ferenc: Interdiszciplinaritás a tehetséggondozásban
9. Turmezeyné Heller Erika, Máth János: A zenei írás-olvasási képesség fejlődésének longitudinális vizsgálata 2–8. osztályosok körében
10. Harmatiné Olajos Tímea, Pataky Nóra: A lelki egészség személyiségdynamikai kettősségei - kihívások a tehetséggondozásban
11. Máth János: A természettudományos oktatás válsága
12. Kiss Albert: Az „esély és ösztönzés” komplex tehetségségítő modell pedagógiai kutatásának részeredményei

A kiadványok elektronikus változata elérhető a tehetseg.hu honlapon.

Közlési feltételek

A *Génius Műhely* a tehetséggel kapcsolatos tudományos kutatás minden területéről közöl műhelytanulmányokat és műhelydokumentumokat.

A kéziratokat magyar nyelven kell benyújtani, és a *muhely@tehetseg.hu* e-mail címen kell a szerkesztőségbe juttatni. A kéziratok terjedelme 80 000 karakter lehet az irodalomjegyzékkel együtt. Ésszerű mennyiségű ábra és táblázat ebbe nem számítandók bele.

A kéziratokat a szerkesztőbizottság a tudományos folyóiratoknál megszokott módon bírálja el. A megjelenés kizárólagos szempontja a munka színvonala. Az elbírálás során felmerülhet olyan igény, hogy a folyóiratban terjedelmi okok miatt csak rövidítve bemutatható vizsgálati eszközök, adatok, statisztikai számítások leírását a szerző teljes terjedelmükben juttassa el a bírálókhoz.

A folyóiratban megjelent tanulmányokért, cikkekért tiszteletdíj nem jár.

A kiadványsorozatba szánt kéziratokkal kapcsolatos formai követelmények részletes leírása megtalálható a *tehetseg.hu/geniusz-muhely* honlapon.