

Apor Vilmos Katolikus Főiskola
2600 Vác, Konstantin tér 1-5.

Logoterápia és logopedagógia gyermekkorban

Konzulens:
Jung Csilla
klinikai szakpszichológus

Készítette: Pataky Krisztina
Logoterápiai tanácsadás és
személyiségfejlesztés
szakirányú
továbbképzési szak

Vác, 2012.

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	3
2. A gyermekek szabadsága és felelőssége	6
Felelősség.....	6
Fejlődéslélektani morzsák	8
Resztoratív igazságszolgáltatás	11
Szociálpszichológiai morzsák	12
Összefoglalás.....	14
Szabadság.....	15
3. A logoterápia további alapfogalmai a gyermekek világában	17
Értékek megvalósítása gyermekkorban	17
Élményérték a gyermekek esetében	17
Alkotói érték.....	18
Beállítódási érték.....	18
Az értelem akarása, motiváció	19
Öntranszcendencia	20
Összefoglalás	20
4. Logoterápia és logopedagógia gyermekkorban	22
Emberkép és gyermekkép	22
Logoterápia gyermekkorban	25
Paradox intenció.....	26
Dereflexió.....	27
Beállítódás moduláció	28
Összefoglalás.....	29
Logopedagógia.....	29
Felelősségre nevelés	30
Értékek és értelem	32
A pedagógus	34
Az iskola.....	36
5. Összegzés	38
Irodalomjegyzék:	41
Ábrák, táblázatok jegyzéke.....	45
Mellékletek	46

1. Bevezetés

Viktor Frankl logoterápiájával pszichológiai tanulmányaim alatt találkoztam először. Tanárként, pszichológusként, iskolapszichológusként és szülőként is az a tapasztalatom, hogy sok kérdésem és kételyem a helyére kerül, ha Frankl szemléletét követve gondolkodom és végzem a munkám.

Nagyon érdekesnek tartottam azt a kérdést, hogy mi állhat annak a hátterében, hogy pedagógusként és pszichológusként mintha másképpen kellene viszonyulnunk a gyermekekhez. Mintha két külön világból tekintenénk rájuk. A problémát nagyon leegyszerűsítve így tudnám megfogalmazni: a pedagógus elvár és követel, mert „teher alatt nő a pálma”, és kihívások, feladatok, felelősségvállalás elé állítja a gyermeket. A pszichológus pedig megért, és elfogad és igyekszik megóvni minden felesleges stressztől a gyermeket egészséges lelki fejlődése érdekében. A különbség óhatatlan feszültséget jelent a személyek és a szerepek között is. És ez a kettősség nem csak az iskolában érhető tetten. Sokszor szülőként is el tudunk bizonytalanodni, hogy melyik út a célravezető, legyenek megértő, vagy inkább legyenek elvárásaim a gyermekemmel szemben? Vagy lehetek egyszerre mindkettő? Nem ellentmondás ez?

Meggyőződésem, hogy ez az ellentmondás csupán látszólagos, és ha a logoterápia és egzisztenciaanalízis megközelítését alkalmazzuk, teljesen fel is oldható. Tehát azt állítom, hogy Frankl emberképe és az abból következő gyermekkép megvilágítja, hogy hogyan lehet, és miért kell egyszerre érvényesíteni az elváró, felelősséggel szembesítő és az elfogadó, szükséglet kielégítő hozzáállást a gyermekekkel szemben. Ám ha így szeretnénk eljárni, előtte tisztáznunk kell néhány kérdést:

1. Egyáltalán, a logoterápia alkalmazható-e gyermekek esetén?
2. Ha alkalmazható, van-e különbség a gyermekek és felnőttek esetén alkalmazott módszerek és technikák között?
3. Hogyan fogalmazzuk meg a logoterápiás gyermekképet, amely a fent említett látszólagos ellentmondást feloldja?
4. Ez a gyermekkép milyen feladatokat jelent a felnőttek számára?

A következő fejezetekben ezekre a kérdésekre keresem a választ javarészt a pszichológia különböző területeinek szakirodalmából válogatva. Mivel a dolgozat terjedelme nem teszi lehetővé, hogy az egyes kérdéseket teljes részletességében kifejtsem, pusztán megemlítek néhány „morzsát” az elméletek és kutatási eredmények közül, amelyek nézetem szerint közelebb visznek a kérdések megválaszolásához.

Az második fejezetben arra keresem a választ, hogy a logoterápia alkalmazható-e, pontosabban, hogy az alkalmazásának a feltételei adottak-e gyermekek esetén. Hiszen a logoterápia a személy szabadságára és felelősségére helyezi a hangsúlyt, ez a kulcsa a közös munkának is. A gyermekek esetén beszélhetünk szabadságról és felelősségről egyáltalán?

A harmadik fejezetben röviden áttekintem, hogy néhány további fontos logoterápiás fogalom használható-e a gyermekek esetén, elsősorban a gyakorlati megközelítés szempontjából.

A negyedik fejezetben megkísérlem megfogalmazni a logoterápiás gyermekképet, amely nézetem szerint alkalmas arra, hogy feloldja a pedagógus-pszichológus attitűd látszólagos ellentmondását, valamint levonom azt a következtetést, hogy a gyermekek esetében szerencsésebb logopedagógiáról, és logoterápiáról beszélni, mivel a hangsúly áthelyeződik a terápiás megközelítésről a megelőzésre, és a nevelésre. Itt vázolom azt is, hogy a felnőttek felelőssége és feladatai hogyan alakulnak a logoterápiás gyermekkép kapcsán.

A dolgozatban elsősorban nem arra törekedtem, hogy a Frankl elméletét ismertessem, ezt sokan kiválóan megtették már előttem. Célom az volt, hogy Frankl (remélem általam helyesen megértett) szellemében a munkásságát kiterjesszem a gyermekek világára is, és felsorakoztassak néhány olyan más területről származó eredményt, amely illeszkedik a logoterápia elméletéhez, és szerintem nagyban hozzájárulhat a gyakorlati megvalósításhoz. Frankl maga is felhívta a figyelmet, hogy érdemes a tudományos eredményeket figyelembe venni, és ő maga is hivatkozik arra, hogy pl. az értékek három kategóriájának meglétét faktoranalízissel igazolta Elisabeth Lukas. (Frankl 2010, 125.) Vigyáznunk kell azonban, hogy a tudományos eredmények értelmezése közben ne essünk a pszichologizmus vagy neurobiologizmus hibájába. Vegyük például a nemrégiben megjelent kutatási eredményt,

mely szerint bebizonyították, hogy a patkányok önzetlenül viselkednek egymással szemben. (Bartal, Decety, Mason 2011, 1427-1430) Ebből könnyen levonhatnánk azt a következtetést, (ahogyan ezt néhányan meg is teszik,) hogy lám-lám, látszik, hogy nem vagyunk semmivel sem többek vagy jobbak, mint a patkányok. Akkor hol itt a nagybetűs Ember? Frankl felfogásában az Embert a személyes egzisztenciája, a szellemi személye különbözteti meg az állatoktól. „... az állatnál nincs meg a személy megfelelője, nem világgal, hanem csak környezettel rendelkezik.” (Frankl, 2006, 68.) Tehát szerintem a helyes következtetés így hangzana: A fenti kísérlet arra mutat rá, hogy ne áltassuk magunkat, az empátia és önzetlenség még nem elegendő. Nem ettől vagyunk vagy leszünk személyek. „Mi több: az ember csak annyiban ember, amennyiben önmagát a transzcendencia felől érti meg.” (Frankl, 2006, 69.)

A gyermekekben a szellemi személy ugyanúgy adott, mint a felnőttekben. De vajon ugyanúgy tud-e megnyilvánulni? Erre keresem a válasz a következő oldalakon.

2. A gyermekek szabadsága és felelőssége

Felelősség

Victor Frankl logoterápiájának alapfogalmai közé tartozik a szabadság és a felelősség. „Az egzisztenciaanalízis szabadnak tekinti az embert, de nemcsak szabadnak, hanem felelősnek is.” „... az egzisztenciaanalízis tanítása szerint az ember az értelembeteljesítéséért és értékek megvalósításáért felelős.” (Frankl, 2010. 71.)

Ha azt szeretnénk körüljárni, hogy a logoterápia alkalmazható-e gyermekek számára, akkor nem mehetünk el annak a kérdésnek a megvizsgálása mellett, hogy a gyermekek esetében beszélhetünk-e egyáltalán szabadságról és felelősségről, és ha igen, akkor szükséges-e megkülönböztetést tennünk a felnőttek és a gyermekek szabadsága és felelőssége között.

A felelősség fogalmával kapcsolatban a legkézenfekvőbben a pillanatnyilag érvényben levő jogi szabályozáshoz fordulhatunk: ma Magyarországon a 14. életévét be nem betöltő személy kiskorúnak minősül, ami azt jelenti, hogy nem büntethető, vagyis nem vonható felelősségre tettei miatt. „A Btk. III. fejezetébe került a büntetőjogi felelősségre vonás akadályai közé, a büntethetőség akadályaként a gyermekkor (Btk.22. §). Fogalmát a 23. § határozza meg, mely szerint nem büntethető, aki a cselekmény elkövetésekor tizennegyedik életévét nem töltötte be.” (Dr. Szentmiklóssy-Szabó, 2012.)

A felelősségre vonhatóság kérdésének a vizsgálata messze nem ilyen egyszerű; hogy ezek az életkori határok pontosan hova esnek, az országonként változik a mai napig is:

1. táblázat *Az a kor, amely alatt a büntetőjogi felelősség kizárt*
Ligeti (2006) nyomán

Franciaország	13 év
Spanyolország	16 év
Portugália	16 év
Belgium	16 év
Anglia	10 év
Svédország	15 év

Norvégia	15 év
Dánia	15 év
Németország	14 év
Svájc(szövetségi törvény)	7 év
Olaszország	14 év

Ausztria	14 év
Görögország	13 év
Csehország	15 év
Finnország	15 év
Lengyelország	13 év
Hollandia	12 év

„A felelősség alsó határának meghatározását a szakirodalomban kétféleképpen szokták indokolni: egyrészt a biológiai – szociálpszichológiai érettséggel, másrészt az iskolai kötelezettség minimumával.” (Ligeti, 2006. 15.)

A különböző korok és társadalmak jogi szabályozása merőben eltérő lehet a napjainkban megszokottól, sok esetben a nők és szolgák felelőssége és egyszersmind szabadsága sem jelenik meg. Például a római jogban a Pater Familias egy személyben volt felelős a család tagjaiért és a ház népéért is.

Viták folynak a mai nap is a szabályozás kérdéseiben, és a jogalkotók a biológiát és pszichológiát hívják segítségül a kérdések eldöntésében. A pszichológia azonban meglepően keveset foglalkozik a felelősség kérdésével.

„Melyik pszichológiai szótár foglalkozik olyan fogalmakkal, mint „választás”, „felelősség”, „szabadság”, „egzisztenciális szabadság”, „halandóság”, „életcél” vagy „akarat” ?” kérdezi Yalom az Egzisztenciális pszichoterápia c. könyvében, melyben a felnőtt világgal kapcsolatos egzisztenciális megközelítés kérdéskörét részletességgel tárgyalja. Saját leírása szerint az internet segítségével sem talált a felelősség és a szabadság konkrét fogalmaival kapcsolatos kutatási eredményeket. Véleménye szerint a Rotter féle külső-belső kontrollos megközelítés a legközelebbi, amelynek köze lehet a témához, amely szerint a külső kontrollt a felelősségvállalás hiányának lehet tekinteni. (Yalom, évsz. nélkül, 127-128.) „A kontroll helye, kicsit felszínesen fogalmazva, azt méri: elfogadja-e az egyén a személyes felelősséget viselkedéséért és életéért vagy azt hiszi, hogy ami vele történik, nem függ személyes viselkedésétől és ezért nem áll személyes kontrollja alatt. Akik elfogadják a felelősséget, belső kontrollban bízónak, akik elutasítják, külső kontrollban bízónak (külső kontrollsoknak) nevezzük.” (Yalom, évsz. nélkül, 203.) Ezeket a szempontokat érdemes összevetni Wolfram Kurtz harmadik életszabályával, melyben azt hangsúlyozza, hogy az életünk akkor halad jól, ha egy kölcsönös és dinamikus kapcsolatot tudunk fenntartani a sorsszerűség és a szabadság között, és nem esünk sem az önkény, sem a teljes determinizmus hibájába. (Kurtz, 2012.)

A felnőttek számára kidolgozott személyiségtesztek közül (a logoterápiásokon kívül) néhánynak van olyan alszálaja, amelyik a felelősséggel rokon vonást vizsgál. Ilyen például a Big Five lelkiismeretesség dimenziója, (Carver, Scheier, 2002, 82.) valamint a Cloninger féle temperamentum és karakter kérdőív önirányítottság karaktere. Számunkra érdekes,

hogyan az önirányítottságot Cloninger karakternek tekinti, ami azt jelenti, hogy nem öröklött, hanem a környezettel való interakció során fejlődik. Azt is tudhatjuk, hogy az önirányítottság alacsony szintje összefüggést mutat pszichiátriai problémákkal (Unoka 2007, 17-18.) Tehát ezekből is következik, hogy az önirányítottság (felelősségvállalás) fejlesztése igen fontos feladat. Ezek a tesztek azonban gyermekek számára nem alkalmazhatóak, így a gyermekekkel kapcsolatos gyakorlatban nem tudjuk hasznukat venni.

A gyermekek és a felelősségvállalás fejlődésével kapcsolatban Yalom leírja, hogy bizonyítékok vannak arra nézve, hogy a gyermekekben kialakuló hit a kontroll helyéről szorosan összefügg a korai családi környezetük légkörével, a következetesen meleg légkör a belső, míg a rideg, kiszámíthatatlan légkör külső kontroll hihez és tehetetlenségérzethez vezet. Azt is említi, hogy az idősebb testvérek esetében azért lehet gyakoribb a belső kontroll hite, mert több olyan helyzetet élnek meg, amelyben felelősséget kell vállalniuk. (Yalom, évsz. nélkül, 205.) Ez a két állítás nagyon fontos a dolgozat szempontjából, hiszen arra hívja fel a figyelmet, hogy a környezetnek (és a nevelésnek) milyen jelentős szerepe van a személyes felelősségvállalás fejlődésében. Tehát nagyon is érdemes azzal foglalkoznunk, hogy milyen módon tudjuk a lehető leghatékonyabban támogatni ezt a folyamatot a gyermekekben. Hasonló következtetésre jut N. Kollár Katalin is: "Az iskolai helyzetekben a belső kontroll attitűdöt a szabályok közös kialakításával, a helyzetek bejósolhatóságának növelésével (...), felelősségvállalást igénylő feladatok adásával és az egyenrangú konfliktusmegoldással lehet segíteni. (N. Kollár, 2004, 123.)

Fejlődéslélektani morzsák

A gyermekkorra illetően a pszichológiai megközelítések közül meg kell említenünk Kohlberg erkölcsi fejlődésének modelljét, Narvaez Hármass Etika Elméletét (Triun Ethic Theory, TET), és Gopnik felvetéseit, melyekben megkísérelhetjük nyomon követni a gyermekek fejlődését a felelősség kérdéséhez közel eső témakörökben.

Kohlberg Piaget nyomdokain írta le az erkölcsi fejlődés szakaszait, és az erkölcsi és értelmi fejlődést párhuzamosnak látja. A fejlődést egymásra épülő szakaszokban ábrázolja, de felhívja a figyelmet arra, hogy a személyek különböző élethelyzetekben különböző

szinteknek megfelelően viselkednek, vagyis a konkrét szituációtól függően más-más szinten lehetnek életkoruktól függetlenül.

Az első *prekonvencionális* szinten a cselekedeteket kellemes vagy kellemetlen következményeik alapján ítéljük meg:

1.szakasz: büntetés elkerülése (5-6 év)

2. szakasz: jutalom és jóindulat elnyerése (7-8 év) új képesség, hogy felnőtt nélkül is feltalálják magukat.

Második a *konvencionális* szint, a társaknak, családnak való megfelelés szintje:

3. szakasz: jógyerek –orientáció (10-11 év), mások nézőpontja

4. szakasz tekintély-orientáció

A harmadik szint, a *posztkonvencionális* szint csak 20 éves kor után alakul ki, és csak nagyon kevés felnőttél.

5. szakasz: társadalmi szerződés- orientáció, a többség jogai

6. szakasz: egyetemes etikai elvek

(Solymosi 2004, 88.) (Cole, Cole 2003, 564-566.)

A kutatók vizsgálták azt is, hogy az erkölcsi ítéletalkotás a tényleges viselkedés mennyire függ össze. Damon és Subbotsky eredményei is azt támasztják alá, hogy az ítéletalkotás fontos szerepet játszik a viselkedés kialakulásában. Ha a körülmények olyanok, hogy a gyerekeknek a cselekvés megvalósításakor ellent kell állniuk a kísértésnek, akkor a kisebb gyerekek számára lényeges a szociális kontroll és a büntetés fenyegetése ahhoz, hogy betartsák a morális normákat. (Cole, Cole 2003, 572)

Narvaez elmélete szakít azzal a felfogással, hogy az erkölcsi fejlődés csupán a kognitív fejlődéssel lenne összefüggésben, hiszen bebizonyosodott, hogy a döntéseinket nem csupán racionálisan hozzuk meg, hanem egyszerre két rendszer működik bennünk, egy gyors, tudattalan, intuitív módon működő és egy másik, tudatos, szabályokat alkalmazó hosszabb időt igénylő rendszer. Hangsúlyozza az érzelmi fejlődés és a korai kapcsolatok jelentőségét is. Az elméletében a morális /etikai működés tekintetében három motivációs rendszert különít el.

Az első a *biztonság etika*, amely a MacLean-féle „hüllő agyi” kapcsolódásokat veszi igénybe. A fizikai szükségletek, az ijedtség, félelem és a düh, valamint a „harcolj vagy fuss el” válaszok jellemzik.

A második szint az *elköteleződés etika*, a mely az emlősökre jellemző emocionális agyi struktúrákat veszi igénybe. Ide tartoznak a társakkal való kapcsolatok, másikkal való törődés, altruizmus.

A harmadik, a legmagasabb szintű a *képzelet etika*, amely a legújabb agyi területekhez, és a magasabb kognitív tevékenységekhez kötődik. Ide tartozik a szituációk képzeletbeli lejátszása, a lehetséges következmények számbavétele és a tudatos döntéshozatal. Ez a szint teszi lehetővé, hogy a személy eltávolodjon a pillanatnyi problémától, reflektáljon magára, és pótolja vagy helyesbítse az alacsonyabb szintű ösztönös vagy intuitív döntéseket. (Narvaez, 2008, 2011)

Ezt a harmadik szintet érdemes összevetnünk Frankl öndistancia és noopszichikai antagonizmus fogalmával, amely a pszichofizikai meghatározottságunktól való szabad és fakultatív elhatárolódást és szembefordulást jelenti. Vagyis azt a képességünket, hogy minden körülmény esetén tudunk az ösztöneink, érzéseink és intuíciónk ellenére szabadon cselekedni, ha éppen azt tartjuk megfelelőnek. (Frankl 2005, 57-58.) (Frankl, 2010, 67-69.) Nem szabad azonban semmiképpen a neuropszichologizmus hibájába esnünk, vagyis nem lenne helyes, ha azt feltételeznénk, hogy megtaláltuk az öndistancia „helyét” az idegrendszerben, vagy hogy végre bebizonyítottuk „tudományosan”, hogy létezik öndistancia. Ha Frankl megközelítéséhez ragaszkodunk, akkor világosan kell látnunk, hogy a dimenzionálistológia által leírt személy működése sosem ragadható meg egy síkon, legyen az akár a lelki, akár a fizikai sík. Amit láthatunk és vizsgálhatunk, az pusztán egy vetület az adott síkban. Azt azért kimondhatjuk szerintem, és már ez is hasznosítható a gyakorlati megközelítés szempontjából, hogy a neuropszichológiai vetület Narvaez által említett bizonyítékai összhangban állnak a Frankl által megfogalmazott személyről alkotott elképzeléseinkkel.

A dolgozat szempontjából nagyon fontos az a megállapítása, hogy a személyes morális fejlődés során a második két szint (elköteleződés és képzelet etika) fejlődéséhez szükséges a korai szeretetteljes kapcsolatokon nyugvó optimális nevelési környezet. Az elhanyagolt és bántalmazott gyermekek esetében a biztonság etika működése dominál, ezért reagálnak bizalmatlanul és agresszíven a társaikra, vagy a változásokra. A magasabb szintű morális

működés tehát a korai gyermekkori, vagy a későbbi érzékeny periódusokban (ez lehet terápia is) szerzett tapasztalatokon alapul. (Narvaez, 2008, 2011)

Érdeemes foglalkoznunk Alison Gopnik felvetéseivel is, amelyeket a *Babák filozófiája* c. könyvében tárgyal a legújabb kutatási eredmények alapján. Leírja, hogy a gyerekek előbb értik a normatív szabályokat és az ezen alapuló következtetéseket, mint a szimpla logikai következtetéseket. Mintha egy beépített, de alakítható erkölcsi érzékkel születnénk.

„A gyerekekben az empátia szó szerint attól kezdve működik, hogy megszülettek. Azonosulni tudnak más emberekkel, felismerik, hogy azok érzései közösek a sajátjukkal, sőt azokat alkalmasint át is veszik. Egyéves korban már értik a különbséget a szándékos és a véletlen cselekedet között. Ugyanekkor néha belülről fakadóan önzetlenül viselkednek, a harmadik évre pedig kialakul bennük a gondoskodás és az együttérzés alapetikája.” (Gopnik, 2009, 197.)

„Konkrét vizsgálatokból tudjuk, hogy az elkülönült személy – az „én” – érzése a gyerekekben csak lassan és fokozatosan alakul ki az első öt évük alatt. Lehet, hogy addig szó szerint nem ismerik a különbséget saját és mások érzései között, így minden fájdalmat enyhíteni akarnak, függetlenül attól, hogy kié.(...)Az erkölccsel foglalkozó gondolkodók azt állítják, Buddhától David Hume-on át Martin Buberig, hogy az önmagunk és mások közti határ eltörlése alapját képezheti a moralitásnak. .” (Gopnik, 2009, 200.)

Gopnik szerint a gyerekek és felnőttek közötti nagyon lényeges különbség tehát nem az „erkölcsi érzék”, hanem inkább az egyéb kognitív funkciók között van, mint például a belülről irányított és fókuszált figyelem, a késztetések gátlása, a tudatos tervezés, és az időbeliség használata.

Bármelyik modellt tekintjük azonban, abban mindenképpen megegyeznek, hogy az emberi személy ebben a tekintetben (is) fejlődésen megy keresztül, tehát egy csecsemőt és egy 20 éves felnőttet nem tekinthetünk egyformának a személyes felelőssége tekintetében.

Resztoratív igazságszolgáltatás

Érdeemes megemlítenünk a helyreállító (resztoratív) igazságszolgáltatás elméletét is, melyben fontos szerepet játszik a felelősségvállalás, és a szemlélete nagyon közel esik a logoterápia bűnösségről és jóvátételről alkotott elképzeléseivel.

Vik János szerint a személyes bűnre adott legértelmesebb válasz a bánat, és a bánat hitelesen a jóvátételben mutatja meg önmagát: A jóvátételt megtehetjük azzal szemben, aki ellen vétettünk, vagy ha erre nincs lehetőségünk, másokkal is megtehetjük azt a jót. Az igazi bűnbánat tevékeny, cselekvésbe és változásba fordul. (Vik, 2009, 99-104.)

Elisabeth Lukas a következőképpen fogalmaz: „A bűnösség vagy ártatlanság feszegetésénél azonban az a kérdés, hogy milyen értelmet adhatnánk a bűnösségnek, illetve, hogy az egyén milyen pozitív tettet vezethetne le a bűnösségből (...)?” (Lukas, 2007, 132.)

Tehát a logoterápia a szerint a felismert és felelősen felvállalt bűn lehetőséget nyújt egy komoly belső változás melletti döntésre és elköteleződésre.

Nagyon hasonló gondolatmenetet követ a resztoratív igazságszolgáltatás és megelőzés elmélete is. Az elmélet hangsúlyozza, hogy reintegratív szégyen és a bűnbánat ad lehetőséget a pozitív változásra. Ez a reintegratív szégyen sokkal könnyebben kialakul, ha az érintett feleknek lehetőségük van az érzelmi élmények megosztására, és az empátia kialakulására. (Wachtel, évsz. nélkül, 8. 9. fejj.)

„Az elkövető „szembesítése” tettének következményeivel, másokra gyakorolt hatásával, és ugyanakkor lehetősége a felelősségvállalásra (stigmatizáltság nélkül) és jóvátételre olyan tudati és érzelmi befolyás, ami ennek az eljárási technikának az egyedülálló sajátossága.” (McCold, 2003, 75.)

A resztoratív technikák éppen ezért nagyon hasznosak lehetnek a számunkra, hiszen segítik a felelősségvállalás folyamatát és a szerzők szerint már óvodás kortól alkalmazhatóak. Szerencsére a módszer már hazánkban is hozzáférhető az iskolák számára, bár még mindig nem eléggé népszerű. (Negerea, 2003. 207-211.) (Wachtel, évsz. nélkül, 12. fejj.)

Szociálpszichológiai morzsák

A felelősséggel kapcsolatban érdemes megemlítenünk a szociálpszichológia területéről is néhány eredményt, amelyek szintén a gyermekekkel kapcsolatos gyakorlati megközelítés szempontjából érdekesek.

Az első fontos fogalom Goffman szereptávolítás fogalma, amelynek egyik aspektusa szereppel kapcsolatos felelősségteljes feladatokkal függ össze. Sebészeti osztályokon

végzett megfigyelései alapján Goffman azt találta, hogy azok a kezdő orvosok, akik nem kapnak a képességeiknek megfelelő felelősséget képviselő feladatot, azok szereptávolítást alkalmaznak, vagyis nem a szerepüknek megfelelően viselkednek. Ilyenkor az eszköztáruk a tréfálkozás, gúnyolódás, irónia, dohogás „főnök határainak próbálgatása, oda nem illő viselkedés, erősebb ellenállás esetén ellenséges viselkedés, neheztelés bizalmatlanság. (Goffman, 1981, 54-56.)

Nem túlzás tehát ebből a megközelítésből azt állítanunk, hogy a gyerekek a saját szerepeik kapcsán hasonlóan járhatnak el a „gyerek” és „tanuló” szerepekben a gyerek-szülő és tanuló-tanító rendszerekben. Gondoljunk azokra a „kezelhetetlen” gyerekekre, akik megfelelően értelmes és felelősségteljes feladatok kapcsán semmilyen problémát nem mutatnak.

A szereptávolítás egyéb aspektusait a Logoterápia és logopedagógia c. fejezetben tárgyalom.

A következő jelenség, amit meg kell említenünk, az, hogy az egyéni felelősség vállalása csökken, ha az egyének csoportban vannak. Egy osztályban könnyebben előfordulnak rongálások, rendbontások, ha nincs jelen felügyelő, mert a gyerekek úgy érezhetik, hogy ebben a helyzetben nem kell felelősséget vállalni a tetteikért, névtelenek maradhatnak. „...nem az állandó felügyelet jelent megoldást, hanem az egyéni felelősség fokozása és a személyesebb emberi kapcsolatok.” (N. Kollár, 2004, 317-318.)

A harmadik az engedelmisség kérdése, amit meg kell említenünk. Milgram híres kísérletében az a döbbenetes eredmény született, hogy a kísérleti személyek 65%-a kiosztotta a legerősebb 450V-os életet veszélyeztető áramütést is büntetésképpen a jelenlévő kísérletvezető utasítására. Ez annál is döbbenetesebb, mert az engedelmisség megbecslésénél pl. pszichiáterek 4%-ra becsülték a végsőkéig elmenő személyek arányát. Ebben a helyzetben az egyének nem érzik, hogy ők lennének a felelősek az általuk okozott életveszélyért és fájdalomért, hiszen „parancsra tették”. A kísérletben felnőtt személyek vettek részt. Érdeemes elgondolkodnunk tehát a gyermekek nevelésével kapcsolatban is, mennyire kívánatos az engedelmisség? Hiszen a szülő és tanító hatalmi helyzetben lehet a gyermekkel szemben. N. Kollár Katalin szerint az engedelmisség komoly veszélyeket rejthet magában: „... kiszolgáltatott az az ellenállni nem tudó gyerek, akit a környezete ésszerűtlen tortúráknak vet alá – néha a legnagyobb jó szándékkal”. Megemlíti azt is, hogy

ezekben a helyzetekben a belső kontrollal rendelkező személyek (lásd fent) könnyebben ellen tudnak állni mind a csoport, mind a hatalom nyomásának. (N. Kollár, 2004, 318-319.)

A fentieket összegezve elmondhatjuk tehát, hogy a gyerekek személyes felelősségtudata nagyon fontos mind a megfelelő viselkedés, mind a csoport nyomásának való ellenállás, mind az ésszerűtlen hatalommal való szemben állás kialakításában. És megfordítva: ahhoz, hogy a gyermekek felelősségtudata optimálisan fejlődjön, szükséges őket szintjüknek megfelelő értelmes, felelősségteljes feladatokkal ellátni, szerető, személyes, és nem a hatalomnak való engedelmesség logikájára épülő módon támogatni.

Összefoglalás

A fent említett eredmények alátámasztják és kiemelik a környezet felelősségét a gyermekekkel való foglalkozásban, törődésben és nevelésben. Szeretném kiemelni, hogy a környezet felelősségének a hangsúlyozása egyáltalán nem jelenti azt, hogy a gyermektől és a belőle cseperedő felnőttől elvitatnánk a felelősséget. „A nevelés hibái nem mentenek fel, ezeket önneveléssel ki lehet küszöbölni”. (Frankl, 1997, 109.) Nem tudok egyetérteni tehát Sue Gerhardt egyébként nagyszerű, a korai kapcsolatok jelentőségét hangsúlyozó könyvében megfogalmazottakkal: „Frankl ... úgy vélte, hogy mindenki maga választhatja meg, hogy milyen választ ad az őt ért csapásra (Frankl 1973), és hogy mindenki igénybe veheti azt a képességét, hogy (valójában a frontális kéreg segítségével) gondolatai révén értelmezze helyzetét és megőrizze az ágencia érzését még olyan körülmények közepette is, amelyek látszólag megfosztják azoktól”. „Az, hogy a reakciók ilyen mértékben eltérhetnek egymástól, nem annyira az egyéni választás következménye lehet, hanem sokkal inkább az adott személy gyermekkori tapasztalatának a függvénye.” (Gerhardt, 2009. 137-138.) Gerhardt itt a determinizmus és a neuropszichologizmus hibájába esik. Ha azt feltételeznénk, hogy a gyermek és a majdani felnőtt ne tudna a gyermekkori élményei ellenére is szabadon dönteni, és az őt ért megpróbáltatások ellenére is pozitívan és felelősen cselekedni, akkor pont az emberi mivoltától és fejlődési lehetőségétől fosztanánk meg, és ahogy Frankl említette, nem melleleg a pszichoterápiát is kihajíthatnánk az ablakon. (Frankl, 2010, 51-53.)

Szabadság

Frankl hangsúlyozza, hogy „... az egzisztenciaanalízis *csak feltételesen* tekinti szabadnak az embert, és pedig annyiban, hogy az ember nem tehet meg mindent, amit meg akarna tenni: az emberi szabadság nem azonos a mindenhatósággal.” (Frankl, 2010, 71.) A szabadságról a gyermekek esetében mindezt még inkább elmondhatjuk: a szülők, nevelők a gyermekeket korlátozzák, hiszen ezek nélkül a korlátok nélkül a gyermekek veszélyeztetve lennének. Az uralkodó nézetek szerint a gyermekek számára a meleg, szeretetteljes korlátozó attitűd a legmegfelelőbb az egészséges fejlődésük és a világban való biztonságos beilleszkedésük szempontjából. A rideg autoriter, a túlzottan engedékeny és az elhanyagoló szülői hozzáállás egyaránt hátrányos lehet a számukra. (Cole, Cole, 2003, 434.) (Solymosi, 2004, 88.) Ez a hozzáállás szinte megegyezik a resztoratív igazságszolgáltatás szemléletével a társadalmi nevelés kérdésében, mely szerint az optimális, helyreállító, együttműködő hozzáállás egyszerre mutatja a magas kontroll (határok kijelölése) és a magas támogatás (bátorítás, gondoskodás) meglétét. (McCold, 2003. 91.)

Érdeemes figyelembe vennünk Ranschburg Jenő észrevételét, hogy a gyerekek fejlődésében általában az apa az, aki a gyereket „átemeli a küszöbön”, aki felhívja a figyelmet a határokon túli világra, kihívások és feladatok elé állít, és megmutatja, hogy hogyan kell dönteni, és a döntések következményét felvállalni. Egy túlvédő, túlóvó „nőies” környezet nem hagyja, hogy a gyermekek olyan helyzetbe kerüljenek, ahol kipróbálhatják magukat, és szembesülhessenek a saját felelősségükkel. (Ranschburg, 2005, 30-41.)

Tehát a gyermeknek szüksége van az ésszerű korlátokra a biztonságos eligazodáshoz, és szüksége van a szabadságának felismerésére, hogy átlépheti ezeket a korlátokat, de akkor számolnia kell a következményekkel.

Nagyon fontos kérdésnek tartom, hogy az ENSZ 1998-as Gyermekjogi Konvenciója kimondja, hogy a gyermekek teljes értékű embereknek tekintendők, a felnőttekkel való kapcsolatukban pedig egyenrangú feleknek. Teljesen egyetértek ezekkel az elvekkkel abban a tekintetben, ahogy Frankl az embert, mint személyt megfogalmazza. (Frankl, 2006, 59-70.) A gyermekben ugyanúgy kezdetektől fogva létezik és működik a szellemi személy, akkor is, ha azt gondoljuk, hogy ezzel közvetlenül nem tudunk kapcsolatba lépni. De ez az

egyenértékűség nem jár együtt sem az azonos szabadság, sem az azonos felelősség mértékével. Tehát ezeknek az egzisztenciáléknak a megnyilvánulásának a gyermek-szülő és tanuló-tanító kapcsolatban mindenképpen egyfajta hierarchiát és aszimmetriát kell mutatnia, nevezetesen a felnőtt szülő, nevelő felelős a gyermekért, amíg fordítva ez nem igaz. Ez azzal is jár, hogy a szülőnek nevelőnek el kell tudnia dönteni, hogy mi az, ami egy gyermekre tartozik és mi az, ami nem. Sajnos sokszor találkozhatunk azzal, hogy a felnőttek az „egyenrangúság” nevében olyan dolgokkal terhelik a gyermekeket, amelyek károsak a számukra. Gondolhatunk itt a gyerekek konfliktusba való bevonására, amely a szülők vagy kollégák között zajlik (lojalitás konfliktus), vagy pénzügyi, munkaügyi esetleg szexuális jellegű problémák „megbeszélésére”.

Összefoglalva a felelősség és szabadság kérdését, azt mondhatjuk, hogy a gyermekek szabadsága és felelőssége korlátozott életkoruk és fejlettségük alapján. Az éppen megfelelő korlátozás tekintetében a felelősség a szülőket és nevelőket terheli. Valamint az is az ő felelősségük, hogy ezen jól definiált kereteken belül a gyermekek megkapják a szabadságuknak megfelelő lehetőségeket, és értelmes feladatokon keresztül felelősséget tudjanak vállalni a cselekedeteikért. Ezt nevezném én a gyermekek logoterápiájának és logopedagógiájának.

3. A logoterápia további alapfogalmai a gyermekek világában

Értékek megvalósítása gyermekkorban

Boglarka Hadinger leírásában az érték kör az emberi fejlődés során egyre tágul. Körülbelül 5 éves korig az értékeket túlnyomó részt kapjuk a környezetünktől. (Hadinger, 2012) Ez egyfajta egocentrikus beállítottsággal jár együtt, és Hadinger szerint meg is lehet rekedni ezen a szinten. Meglátása szerint sok művész tartózkodik ezen az értékkörön belül.

A második körben az értékeket szintén kapjuk, de családon és szűk környezetben belül adjuk is. Ez körülbelül 12 éves korig jellemző, de ezen a szinten is meg lehet rekedni, erre példa a maffiafőnök típusú gondolkodás.

Optimális esetben 12 éves kortól adjuk és kapjuk az értékeket, és a kör egyre tágul a távolabbi környezet, az emberiség és egyetemesség irányába. (Hadinger, 2012)

Frankl három érték-megvalósítási lehetőséget különböztet meg, az alkotói-értéket, az élményértéket és a beállítódási értéket. (Frankl, 1997, 70-72.) (Frankl, 2005, 267-268.)

Élményérték a gyermekek esetében

A gyermekek már az anyaméhben „kapcsolatban” vannak, hiszen édesanyjuk testében kezdik az életüket, és az ő testén keresztül kerülnek először kapcsolatba a külvilággal, például a magzati korban már kialakuló hallásuk és fényérzékelésük által. Az első években is jellemző ez a szoros összefonódás a gyermek és a gondozója között optimális esetben. Ebben a szoros kapcsolatban a babák számára még nincs elkülönült „én”. Szerintem ez az élmény nagyon hasonlíthat az élményértékek megvalósítása közben történő önátlépésre, akár egy kapcsolatban, akár egy műalkotás élvezete közben. A fontos különbség az, hogy a babák ezt passzívan átélik, a felnőtt pedig tudatosan megvalósítja.

Gopnik szerint az „én” érzés csak az ötödik életévre alakul ki fokozatosan. (Gopnik, 2009, 200.) Nézetem szerint ez az elkülönült „én” élmény lehet az alapja, hogy a passzívan kapott kapcsolati élményérték mellett megjelenik az aktívan adott és megvalósított élményérték, amelyre a gyerekek életkoruk előrehaladtával egyre tudatosabban képesek.

Ez az ötéves kor megegyezik a Boglarka Hadinger által ismertetett értékkör bővülésének az első időszakával. (Hadinger, 2012)

Alkotói érték

A kompetens csecsemő aktívan kísérletezik, milyen hatással van a környezetére, és meglepően hamar összekapcsolja a cselekedetét a külvilág változásaival. Kétéves kor környékén alakul ki a az „én”-nek az az aspektusa, amelyet cselekvő ének nevezünk, ilyenkor alakul ki a babákban az „én csinálom” érzése. (Cole, Cole, 2003, 261.) Ez képezheti az alapját az alkotói érték megvalósulásának, de hasonlóan az élményértékek esetéhez itt is csak fokozatosan alakul ki a teljesen tudatos, akaratlagosan indított megvalósítás. Ebben komoly szerepet játszik még a figyelmi és a gátló rendszerek fejlődése és alakulása, amelyek lehetővé teszik, hogy a gyermek egyre fókuszáltabban elmerüljön egy konkrét tevékenységben, amíg a többi inger és végül önmagát is figyelmen kívül hagyja. Ez lehet az az élmény, melyet Csíkszentmihályi Flow-nak nevez, és Gopnik szerint csak a felnőttek működésére jellemző, mivel fókuszált és belülről irányított figyelemre van hozzá szükség. (Gopnik, 2009, 200.)

Beállítódási érték

„Arról van itt szó, hogyan viszonyul az ember valamely megváltoztathatatlan sorshoz” mondja Frankl a beállítódási értékről. (Frankl, 1997, 72.) Ha belegondolunk, a gyermekek egyáltalán nem perelnek a sorsukkal, azt fogadják el, amiben éppen vannak, még akkor is, ha ez egy kívülálló számára nyilvánvalóan rossz a számukra. Gondoljunk például a gyermekeket veszélyeztető családokra. Erre a „stratégiára” a gyermekeknek függő viszonyuk miatt van szükségük, hiszen még egy bántalmazó szülő is jobb, mint egy semmilyen. Az ilyen helyzetek természetesen igen káros hatással vannak a gyermek fejlődésére, és rossz irányba befolyásolják a gyermek külvilághoz és az emberekhez való beállítódását. De ez a beállítódás csak jóval később, vagy akár egyáltalán nem lesz tudatos. Sokszor már felnőttként is csak egy terápiás szituációban vagyunk képesek a saját beállítódásunkra ráismerni.

A pszichológiában a megküzdési (coping) stratégiáknak hívjuk azokat a stratégiákat, amelyekkel egy számunkra fenyegető helyzetet kezelünk. „A megküzdés *Lazarus* szerint kognitív és viselkedéses erőfeszítés, amely olyan külső vagy belső kihívások, veszélyek kezelésére irányul, melyek meghaladják, vagy felemésztik az egyén tartalékait, forrásait.” (Hamvai, Pikó, 2008) A megküzdési stratégiák között szerepel (a megközelítő-távolító csoportosítás szerint) a megközelítő stratégiák közé tartozó pozitív újraértékelés stratégia, amely figyelemre méltóan hasonlít Frankl beállítódási érték megvalósításához.

„ A pozitív újraértékelés a szituáció egy olyan újrakeretezése, amelynek folytán az egyén akár a stresszes helyzetben is a körülmények pozitív aspektusait és előnyeit nézi. Ehhez hasonló megküzdési módot már általános iskolás korban is megfigyeltek (Fields és Prinz, 1997), de leginkább a 12 éves kor körüli fiatal serdülőkorban jelentős. (Williams, McGillicuddy-De Lisi, 2000)” (Hamvai, Pikó, 2008) Ez a stratégia, a kutatások alapján együtt jár az immunrendszer hatékonyabb működésével, és éppen e miatt a pozitív pszichológia szerint kívánatos a pedagógiai gyakorlatban is a fejlesztése. (Hamvai, Pikó, 2008)

A beállítódási érték megvalósításához szükséges képességeink egy jó része már kora gyermekkorunktól kezdve megvan. Ahhoz, hogy más szempontból tudjunk látni egy helyzetet, ahhoz szükség van a képzeletünkre, fantáziánkra, a mások nézőpontjába való helyezkedésre mind érzelmileg, mind kognitíve (empátia és mentalizáció). De ahhoz, hogy valóban tudatosított megvalósításról beszélhessünk, szükséges a reflektált én-tudat, és a helyzet kiértékelésének a képessége is, hiszen különben nemhogy megvalósított, de felismert beállítódásról sem lehet szó.

Az értelem akarása, motiváció

Viktor Frankl logoterápiája egyben motiváció elmélet is, mely szerint „az értelem akarása” a fő hajtóerő az ember számára. A gyerekekről elmondhatjuk, hogy születésüktől fogva motiváltak a környezetük megismerésére, a tanulásra, a fejlődésre, az alkotásra és az élményekre. Ezt a belülről jövő érdeklődésüket szoktuk lerombolni az értelmetlen feladatokkal, és a hibás büntetéssel és jutalmazással.

A Fejezetek a motivációkutatásból c. könyvben a motiváció kognitív elméletei között az önmeghatározási modell fejezetének keretében olvashatunk Frankl elméletéről, többek között Csíkszentmihályi, Ryan és Deci elméletei mellett. (Fodor, 2007. 6. feje) Az elméletek közös vonása, hogy az önmeghatározást, az autonómiára való törekvést és a személyes kontrollra irányuló törekvést hangsúlyozzák, és az „én”-t, mint hiteles hajtóerőt állítják a középpontba. Ezek az elméletek szintén a gyermekekkel kapcsolatos gyakorlati megközelítés szempontjából lehetnek hasznosak a számunkra, hiszen innen tudhatjuk például, hogy a kívülről jövő jutalom és kontroll hogyan hat a belső motivációra. (Fodor, 2007. 254-255.)

Öntranszcendencia

„Az ember öntranszcendenciája Frankl antropológiájának az alapja. Erre épül a motivációs elmélete is. Már említettük, hogy a szellemi lét akkor valósul meg, ha más létezőkkel van kapcsolatban.” „... az ember, mint szellemi lény az öntranszcendencia által valószínűsíti magát.” (Molnár, 2004. 41.)

Kanczné Nagy Katalin azt írja, hogy a gyermek 13 éves kora előtt nem képes az öntranszcendenciára. (Kanczné Nagy, 2007, 132.) Ezzel a kijelentéssel nem tudok teljesen egyetérteni. Mindannyian láttunk már kedvenc csokijáról lemondó háromévest, és önzetlenül segítő kisiskolást. Ez a képességünk szerintem már születésünktől, vagy inkább fogantatásunktól adott, azonban a tudatosságának és az akaratlagosságának a szintje az életkornak és fejlettségnek megfelelően eltérő.

Összefoglalás

Érdekes felfigyelnünk arra, hogy nagyjából az összes érintett kérdéskörben azt találjuk, hogy a gyermekek képességei adottak a felelősségvállalásra, értékmegvalósításra, öntranszcendenciára. Azonban az énképük, én-tudatuk, önreflexiójuk, akaratlagosan irányított figyelmük, absztrakt és időbeli gondolkodásuk a felnőttekétől eltérő.

Frankl hangsúlyozza, hogy a szellemi személy sérthetetlen, megbetegedni csupán a testi illetve a lelki síkon tudunk. (Frankl, 2010, 17.) Ha ezt a gondolatot továbbvisszük, esetleg

megkockáztathatjuk azt a kijelentést, miszerint *a szellemi dimenzió fejlődni sem fejlődik, hiszen akkor lenne egy tökéletlenebb állapota. Fejlődésre a testi és a lelki dimenzióink képes csupán. És ezeknek a fejlődése teszi a külvilág számára hozzáférhetővé szellemi dimenzióinkat.* Szellemi dimenzióink megnyilvánulása pedig hatással lehet, és jó irányba befolyásolhatja a testi és lelki működésünket. Nézetem szerint pontosan ennek a „jó” körnek a támogatása lenne a logoterápia és logopedagógia feladata.

4. Logoterápia és logopedagógia gyermekkorban

Emberkép és gyermekkép

Ahogyancs nincsen pszichoterápia emberkép nélkül úgy nincs pedagógia sem emberkép és gyermekkép nélkül. „ Minden pszichoterápia antropológiai előfeltevéseken alapszik – vagy, ha ezt nem tudatosan teszi, akkor is vannak antropológiai vonatkozásai. Ez utóbbi a rosszabb eset.” (Frankl 2010, 15.) Mindezt a pedagógiáról is elmondhatjuk: a pedagógus oktató nevelő munkáját is befolyásolja a gyermekkép, amelyet a pedagógus képvisel, még akkor is, ha ennek ő maga sincs tudatában. (Kluge, évsz. nélkül. 135.)

Az úgynevezett alternatív iskolák egyik nagy előnye, hogy a gyermekképük megfogalmazása lényeges eleme a pedagógiájuknak, és ennek az ismerete és elfogadása elvánt az ott tanító pedagógusoktól. Egy átlagos iskolában azonban szóba sem kerül, hogy a pedagógusok milyen módon gondolkodnak, milyen értékrenddel és előfeltevésekkel viszonyulnak a gyerekekhez.

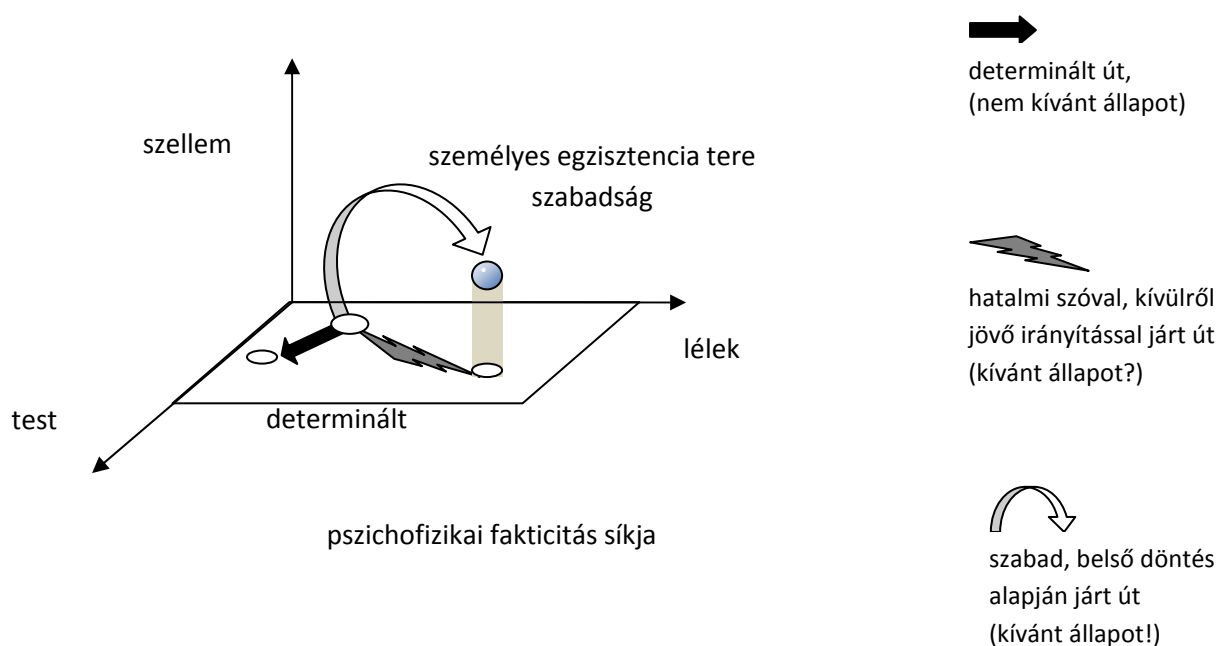
Az elfogadott gyermekképek jelentősen változtak az idők során. Hogy néhányat megemlítsünk Kluge professzor gyűjtéséből: A gyermek mint még-nem-felnőtt, mint kis felnőtt, mint olcsó munkaerő, mint az emberiség megmentője, mint a lereagálás eszköze, mint örömszerző, mint a felnőttel egyenrangú lény.(Kluge, évszám nélkül. 4. fej.) Az ő összefoglalásában olvashatjuk, hogy a múlt század végére kialakult egy elv, mely szerinte még nem kellőképpen elterjedt a gyakorlatban: A gyermeket cselekvő szubjektumként kell érzékelni, és szándékait figyelembe venni. A gyermek produktívan részt vesz a szocializáció és nevelés folyamatában. Mindemellett felhívja a figyelmet, hogy a pedagógiai viszonyra jellemzőek a fejlettség, kompetencia és státuszbeli különbségek. Emiatt a felnőtt részéről szükséges a Buber által megfogalmazott „átfogó látásmód”, melyben a nevelőnek folyamatosan meg kell élnie a szituációt a gyermek szempontjából is. (Buber, 1999. idézi Kluge, évsz. nélkül 155.)

Nézetem szerint ez összhangban áll a felelősségről szóló fejezet végén levont következtetésekkel, mely szerint a viszony nem szimmetrikus annak ellenére, hogy két teljes értékű személy kerül kapcsolatba.

Ez a megközelítés közel áll ahhoz, amit én logoterápiás vagy egzisztenciaanalitikus gyermekképnek gondolnék, de hiányzik belőle a szellemi dimenzió konkrét megjelenése,

és megfogalmazása. Pedig gondoljunk bele, mi is az örök konfliktus a pedagógusok és a pszichológusok között? Az eredeti hipotézist átfogalmazva a pszichológusok azzal bírálják a pedagógusokat, hogy nem veszik kellőképpen figyelembe a gyermekek érzelmi szükségleteit. A pedagógusok pedig azzal vádolják a pszichológusokat, hogy minden helyzetben felmentik a gyereket, hiszen a családi körülményekből stb. érthető, hogy miért viselkedik így a gyerek, és ezt meg kell értenünk.

Nem más ez a kölcsönös bírálat, mint a dimenzionálistológia egyik alapvetésének a megnyilvánulása? Mely szerint a személy különböző létsíkokra vonatkozó vetületei nem fognak megegyezni, és semmiképpen nem „adják vissza” a teljes személyt. (Frankl, 2010, 21-23.) A pszichológus, ahogy Frankl többször is kifejti pszichologizmus kritikájában, ebben az érvelésben a csupán a lelki síkot tekinti, melyben törvényszerűen mennek végbe az események, és nem veszi figyelembe a gyermek szellemi dimenzióját, hogy szembe tud helyezkedni az őt ért hatásokkal, és annak megfelelően viselkedni. Sőt, így elköveti azt a hibát, hogy „a lelki egészségért illetve a beteg gyógyulásáért folytatott harca egyik leghatásosabb fegyveréről mond le” (Frankl 2010, 13.) (1. ábra, fekete nyíl)

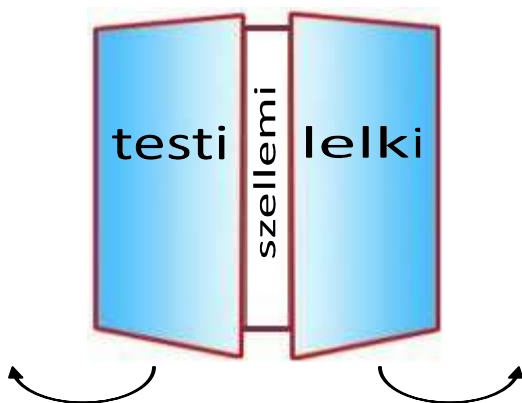


1. ábra A szellemi egzisztencia Frankl ábrája alapján

Ha pszichológus nem hagyhatja figyelmen kívül a szellemi dimenzió meglétét, akkor szerintem a pedagógus és a pedagógia még kevésbé. Hiszen pont a pedagógus várja el a gyermektől, hogy tudjon magán uralkodni, gyakoroljon önfegyelmet, ne a szükségleteinek

és érzelmeinek engedelmessé legyen (ne egyen órán, ne üssön vissza, stb.), és motiválja önmagát a tanulásra, valamint vállaljon felelősséget a tetteiért. Nem más ez, mint a szellemi dimenzió megnyilvánulása? Ha kimondhatjuk, hogy erről van szó, akkor a látszólagos ellentmondás megszűnik, és az is világos lesz, hogy a pszichológus nézőpontját hogyan lehet beilleszteni a pedagógus rendszerébe, úgy, hogy a fent említett értékek ne sérüljenek. Ha elfogadjuk, hogy a szellemi dimenzió ugyan a kezdetektől adott, de csak a testi és lelki fejlettség szintjének megfelelően tud megnyilvánulni, akkor érthetővé válik, hogy azok a stratégiák, amelyek rombolják a lelki fejlődést (elhanyagolás, hatalmi megfélemlítés, megszegyenyítés, kiközösítés stb.), azok ugyanakkor gátolják és nehezebbé teszik a gyermek számára a szellemi dimenzió kibontakoztatását is. (1. ábra: szürke, cikcakkos nyíl) A pusztán külső kontroll és hatalmi megfélemlítés látszólag elvezet a kívánt viselkedéshez (csend az osztályban, elvégzett feladatok), de a kontroll csökkenésével világossá válik, hogy a viselkedés nem szabad döntés következtében született, ezért a gyermek nem felelősen teszi. Tehát nagyon is érdemes figyelembe venni a gyermekek testi és lelki szükségleteit, de mindeközben segíteni kell őket abban, hogy megtapasztalják és tudatosítsák a teljes és felelős emberként történő kibontakozásukat. (1. ábra: fehér nyíl)

A másik hiba, amit pedagógusként el szoktunk követni, hogy a „felelősségre vonunk”. Vagyis nem megtapasztaltatjuk a döntések és cselekvések következményét, hanem lelkiismeret furdalást gerjesztünk azzal, hogy számon kérünk a gyereken olyat, ami nem az ő felelőssége, hanem a miénk. Az ilyen hibákat sokszor fel sem ismerjük. Emiatt fontos pedagógusként (és szülőként is) tudatosítani, hogy hol is húzódik a gyermek felelősségének a határa, mi az, ami testi és lelki képességein keresztül meg tud nyilvánulni.



2. ábra Ablak a szellemire

Ahogy a test és a lélek fejlődik, mint ahogy az ablaktáblák nyílnak, úgy mutatkozik meg a szellemi.

Ha a testi és lelki sík fejlődését két kinyíló ablaktáblához hasonlítjuk, látható, hogy a szellemi már egy picike résen is áthatol, mint a fény. Még a legkisebb beszűrődő fény alkalmassá tesz arra, hogy lássuk, hogy hogyan nyithatjuk tovább az ablaktáblákat, melyik kallantyút kell kiakasztani, vagy hol keressük a kulcsot a lakathoz. Vagy ha nem is nyitható tovább az ablaktábla, vagyis testi vagy lelki fejlődésünkben elakadtunk, a kevés fényben is felmérhetjük belső szabad mozgásterünket, és megtalálhatjuk a gyertyát vagy a villanykapcsolót.

A gyerekeket tehát abban kell segítenünk, hogy minél szélesebbre tárhassák az „ablaktábláikat”, vagy ha az már nem lehetséges tovább, akkor abban, hogy a megmutató szellemi fényében hogyan lehet mégis értékekre bukkanni, és bevilágítani a szobákat.

Logoterápia gyermekkorban

Az előző fejezetek következtetése alapján azt mondhatjuk, hogy

- a. A gyermekek számára is alkalmazható a logoterápia,
- b. viszont figyelembe kell venni a gyermekek speciális helyzetét.

Kitano és LeVine összefoglalják, hogy miért alkalmazható az egzisztenciális megközelítés gyermekek esetében is (Kitano, LeVine, 1987):

1. Az öndeterminált fejlődés a születéssel kezdődik.
2. Az élet értelme a képességek és tapasztalatok bővítése, az érzékenység és tudatosság növelése által megvalósítható meg.
3. Mindenkinek van képessége az önreflexióra, a gyerekeknek is.
4. Minden személynek szembesülnie kell a tényekkel: ha célokat szeretnénk elérni, akkor vagy a korlátozó körülményeket kell megváltoztatnunk, ha ez lehetséges, vagy a korlátaink között kell működnünk, ha szükséges.

Azt is összefoglalják Moustakas eredményei alapján, hogy mi a különbség a felnőttek és a gyerek terápiája között: a gyermek terápiák nagyobb hangsúlyt fektetnek a humanisztikus elemekre, mint empátia, hitelesség és feltétel nélküli elfogadás, és kevésbé konfrontatívak. A fő feltételek a bizalom, az elfogadás és a tisztelet, amelyeket a terapeutának meg kell teremtenie. Ezek megteremtése után bátoríthatja a gyermeket, hogy nézzen szembe önmagával, fejezze ki a valódi érzelmeit, béküljön ki a szorongással, hozzon jövőbe

mutató elhatározásokat, amelyekért felelősséget tud vállalni, és amelyek alapján képes lesz a változásra. (Moustakas, 1973, idézi Kitano, LeVine, 1987)

Megfogalmazznak egy olyan terápiás folyamatot, amely 6 egymásra épülő fázisból áll.

1. Nihilizmus redukciója
2. A probléma és az érzések felismerése
3. A reális lehetőségek felismerésének a fejlesztése a problémák megoldásával kapcsolatban
4. Az elkülönültség, a magány érzésének elfogadása
5. Az autonómia és az autonómia következményeinek az elfogadása
6. A pozitív hatások és a kontroll generalizációja. (Kitano, LeVine, 1987):

Bianca Z. Hirsch szerint a logoterápia alkalmas a gyerekek számára különösen az iskolai körülmények között. Tekintetbe véve, hogy a gyerekek idejük nagy részét töltik a tanáraikkal, javasolja, hogy a tanárokat és az iskolapszichológusokat érdemes lenne logoterápiás képzésben részesíteni. Arra is felhívja a figyelmet, hogy a családi konfliktusok esetén éppen az iskola lehet gyermek számára a biztonságot jelentő környezet, ha a gyermeknek lehetősége van megfelelően képzett és elfogadó felnőttekkel kapcsolatba kerülnie. (Z. Hirsch, 1995) Szerintem szerencsés lenne, ha az iskolában nagy hangsúlyt kapna a logoterápiás szemlélet a prevenció területén is, ami már tulajdonképpen nem más, mint logopedagógia.

Paradox intenció

Lukas megfogalmazásában „a paradox intenció segítségével a páciens szorongó várakozását korrigálja”. (Lukas, 2011, 179.) A paradox intenció gyermekkori alkalmazásáról találhatunk néhány cikket, javaslatot az interneten, és ha a Nevelési tanácsadók és gyermekekkel foglalkozó pszichológusok honlapjait böngésszük, találkozhatunk a felsorolt módszerek között a paradox intenció megjelölésével, főleg elalvási, enuretikus és kényszeres problémákkal kapcsolatban. A használhatóságának a kérdése fel sem merül, sőt a Pszichológia pedagógusoknak kötetben N. Kollár Katalin a pedagógusoknak a módszer ismeretét, és esetenkénti használatát is javasolja. Bár ő a mechanizmust a reaktancia jelenségével magyarázza: „... például, ha arra kérjük a gyerekeket, hogy most semmiképpen ne olvassanak előre, vagy ne lapozzanak bizonyos

oldalakra, azonnal megteszik”. (N. Kollár, 2004. 320.) Ugyan szerintem félreérti a paradox intenció lényegét, azzal egyet tudok érteni, hogy jó lenne, ha nevelők is ismernék a módszert.

Yalom azt írja a paradox intencióról, hogy nem érti, hogy miért logoterápiás eljárás, hiszen csak nagyon nehezen tudja értelmezni, hogy hogyan segít az élet értelmének visszanyerésében. „A paradox intenció abban segít, hogy a páciens leválassza a tünetéről, megengedi, hogy az tárgyilagosan, olykor humorral szemlélje önmagát, és mindenekfelett hogy érzékelje: ténylegesen befolyásolni képes a tüneteit. A paradox intenció hozzájárulhat, hogy az egyén felelősséget vállaljon a tüneteieért, megfontolható az egzisztenciális terápia területén is, de az a funkciója, hogy értelmet nyújtson a páciensnek, legjobb esetben is zavaros.” (Yalom, évsz nélkül, 375.)

Szerintem ez nem véletlen. Hiszen a paradox intenció nem nyújt értelmet. Frankl azt vallja, hogy az értelmet nem adjuk, hanem találjuk. (Frankl 2012, 87.) (Sárkány 2005, 79.) A paradox intenció sokkal inkább a szabadság fogalmával hozható összefüggésbe. Annak a szabadságnak a felismerésével (nem racionális úton, sokszor a humor segítségével), hogy tudatosan választhatom és el is túlozhatom a tünetemet, ha akarom: tehát nem vagyok neki kiszolgáltatva. Ennek a szabadságnak a megtapasztalásával nyílik lehetőség az értelem megtalálására és megvalósítására, amelyben a tünet eddig megakadályozott.

Nézetem szerintem a szabadság megtapasztalása az, ami miatt a gyermekek esetében is hatékonyan alkalmazható ez a módszer, természetesen a gyermek korlátozott szabadságát figyelembe véve. (Pl: Nem érdemes a gyermeknek az mondani, hogy maradjon fent amíg akar, ha szülei ebbe nem egyeztek bele és nincsenek beavatva.) Hasonlóképpen a gyermek szabadságára (és a fantáziájára) épülnek szerintem a játékok, az imaginációk, valamint a „mesébe szőtt” technikák is, a mikor egy kisgyermek szokásos meséjébe beiktatnak egy olyan epizódot, ahol a főszereplő „megoldja” a gyermek problémáját. (Pl. bepisilésnél megszereli a csöpögő csapot.)

Dereflexió

A dereflexió a félresiklott figyelmet korrigálja. (Lukas, 2011, 179.) Amikor a személy túlzottan saját magával és a problémájával van elfoglalva, a figyelem áthelyezése a külvilág és az értelemközpontúság világába gyógyító erejű lehet. „ A szellemi létező azon lehetősége, hogy képes más „létezőnél lenni”, eleve adott képesség, a szellemi lét, a

szellemi valóság lényege. „ (Frankl 2010, 35.) Láthattuk, hogy a gyerekek eleve „másnál vannak”, hiszen az „önmaguk” még nem is létezik egy ideig. Optimális körülmények között ez a képesség nem siklik félre, és nem alakul ki hiperreflexió. Ha viszont kialakul, akkor nézetem szerint a dereflexió alkalmazható, hiszen a „másnál levés” a gyermeknek előbbi tapasztalata, és csupán ehhez kell visszavezetni őt.

A dereflexióval kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy nem arról van szó, hogy a gyermek problémáját ne vennénk komolyan, és főleg nem arról, hogy olyan problémákat vegyenek a nyakukba, amelyhez semmi közük. A gyerek egyébként is hajlamosak olyan dolgokért felelősnek érezni magukat, amelyek nem az ő, hanem a szülei felelőssége lenne (pl. egy válás kapcsán sokszor magukat képesek hibásnak tartani a történetekért: ha jobban tanultam volna, nem veszekedtek volna annyit). Ilyenkor nagyon fontos, hogy a felelőségek a helyükre kerüljenek.

Elisabeth Lukas dereflexiós csoportja (Lukas 2011, 183.) nagyon jól alkalmazható a gyerekek körében már egészen kis kortól, akár iskolában, akár családon belül is megelőzőképpen. A gyerekek örömmel beszélnek a pozitív dolgairól, és ha rendszeresen alkalmazzuk ezt a módszert, szokássá válik a pozitív események és a mások felé való odafordulás. Ezt a módszert, és a pozitív gondolkodás szokássá változtatását a pozitív pszichológia és a resztoratív igazságszolgáltatás követői is nagyon ajánlják. (Seligman, 2008, 295-299) (Negrea, 2003, 205.)

Beállítódás moduláció

A beállítódás moduláció fogalma Lukas nevéhez köthető. „Az ember beállítódását valamilyen tartalomhoz a valóságban nem az adott tényállás határozza meg, hanem az illető egyénisége.” „... az objektív tartalom egyformán válhat ki jó és rossz hangulatot, valamint hogy terápiailag ezt nehéz közvetlenül megváltoztatni. Könnyebb közvetett változást elérni: pozitívan hatni az illető beállítódására.”(Lukas, 2007, 69-71.)

A dereflexióhoz hasonlóan itt is azt gondolom, hogy optimális esetben, amikor a gyermek személyisége egészségesen fejlődik, a külvilághoz való beállítódása is egészséges. A rossz tapasztalatok rossz beállítódásokhoz vezetnek, de ezek korrigálására mindig van lehetőség: ha a tudatosság megfelelő szintje miatt nem a belátás, vagy felismerés módszerével, akkor egyszerűen a jó tapasztalatok, és a pozitív önértékelés szerzésére való lehetőség megteremtésével.

Fontos megemlíteni, hogy a rossz tapasztalatok alatt nem a kisebb kudarokat értem, hanem a gyermek számára érthetetlen, feldolgozhatatlan, folyamatos testileg vagy érzelmileg megterhelő körülményeket (pl.: alkoholista, bántalmazó szülők). A kisebb kudarokra, kellemetlen érzelmekre szüksége van a gyermeknek, hiszen különben nem fogja megtapasztalni, hogy sikeres ezeknek a nehézségeknek a leküzdésében. Ha hagyjuk, hogy egyedül megbirkózzon a kisebb akadályokkal, akkor növeljük az önbizalmát, és legközelebb sem fog kétségbe esni egy hasonló helyzetben. (Seligman, 2008, 285.)

Összefoglalás

Ha a fenti észrevételeket összegezzük, megfigyelhetjük, hogy gyerekekkel kapcsolatos terápiás különbségek abból fakadnak, hogy a gyermekek szellemi személye nem azonos mértékben hozzáférhető a külvilág számára. Azonban már azzal, hogy a gyermek szellemi személyének meglétét magunkban és benne is igyekszünk tudatosítani, máris hozzájárultunk a kibontakozásához. A fenti módszerek azért működnek szerintem a gyermekek esetében is, mert (a közkeletű félreértéssel szemben) nem a racionális belátásra és tudatosságra építenek.

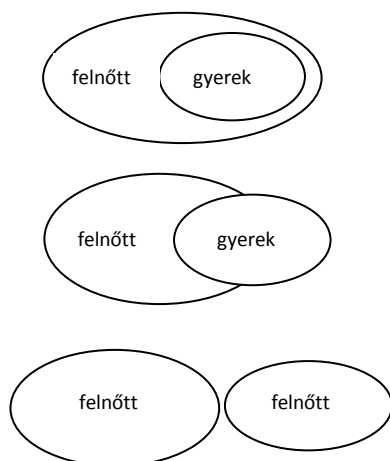
A gyermek optimális testi-lelki fejlődése során egyre inkább megnyilvánul a külvilág számára is szellemi személye. Minél korábbi életkorról van szó tehát, annál inkább beszélhetünk prevencióról, mint terápiáról, hiszen a hangsúly a szabadság és felelősség megtapasztalásán, a jó szokások és jó beállítódások kialakításán, begyakorlásán van. Ezért szerintem a logoterápiáról csak a logopedagógiával párhuzamosan beszélhetünk gyermekek esetében.

Logopedagógia

A logopedagógia nem volna más tehát, mint a frankli ember és gyermekképpen alapuló logoterápiás és egzisztenciaanalitikus szemléletű pedagógia, melynek célja az egzisztenciális értelemben vett személy kibontakozásának segítése.

Felelősségre nevelés

Az előző fejezetekben kifejtettem, hogy a felnőtt felelőssége mintegy tartalmazza a gyermek felelősségi körét úgy, mint ahogy a magzatot körülöleli az édesanyja teste.



3. ábra *A felnőtt és a gyermek felelősségének viszonya*

Születés után a testi-lelki tartalmazást átveszi a lelki tartalmazás, a gondoskodás, a gyermekek egészséges fejlődéséhez szükséges fizikai és lelki feltételek, a biztonság megteremtése. Ahogyan a gyermekek fejlődnek a felnőttek felelősségi köre fokozatosan visszahúzódik, és felnőttként egyre több lehetőségünk nyílik arra, hogy segítsük és bátorítsuk a gyermekeket abban, hogy megtapasztalhassák saját szellemi dimenziójuknak megnyilvánulását, ezeket a megnyilvánulásokat tudatosítsák, és a későbbiekben tudatosan éljenek is vele.

Boglarka Hadinger felhívja a figyelmet arra, hogy a „felelősség” kifejezés negatív érzelmekkel kapcsolódik össze, ezért érdemes kerülni a gyerekekkel való kapcsolatunkban a használatát. Arra is felhívja figyelmet, hogy a felelősségre nevelés nem egyezik meg a felelősségre vonással, ami sajnos elég sokszor fordul elő a gyakorlatban.

Mi lenne akkor tehát a felelősségre nevelés? Hadinger azt javasolja, hogy a gyerekeket hozzuk döntési helyzetbe az életkoruknak megfelelően, gondoljuk végig velük a lehetséges következményeket, és bírjuk ki, ahogyan megtapasztalják a döntéseik következményét. Például iskolásoknál döntsenek a zsebpénz felhasználásáról, vagy a szabadidő eltöltéséről. A „rossz” döntések így nem kívülről jövő büntetést vonnak maguk után, hanem közvetlenül megtapasztalhatóak a gyermek számára, hogy ha megette az egész csokit tegnap, akkor mára nem maradt, vagy, ha három órát piszmog a matekkal, akkor nem lesz ideje társasozni. Felhívja arra is a figyelmet, hogy sokszor ott követjük el a hibát, hogy

felnőtként a kényelmesebb megoldást választjuk, mi döntünk a gyerekek helyett, mert az kevésbé időigényes, nem kell felvállalni az esetleges konfliktust, és az esetlegesen felmerülő negatív érzelmeket és azok kezelését. (Hadinger, 2012)

Néhány ötletet szeretnék még megemlíteni a felelősségre neveléssel kapcsolatban. A második fejezetben szó volt Goffman szereptávolítás fogalmáról, ahol azt láttuk, hogy egy hierarchikus elrendezésben az alul szereplő személy (a mi esetünkben a gyermek) szereptávolítással élhet, ha nem kap a képességeinek megfelelő feladatot, vagyis rendetlenkedik az órán, gúnyolódik, ellenszegül. (Goffman, 1981, 54-56.) Ez nagyon fontos a számunkra, mert egyből több okot is találtunk, hogy miért adjunk értelmes és felelősséggel járó feladatot: egyrészt, mert az értelmes feladatot szívesen végzik a gyerekek, miközben ez tanít leginkább felelősségvállalásra, másrészt komolyan tudják venni a saját tanulói szerepüket, ami komoly hatással lesz a saját magukról alkotott képükre, valamint a későbbi feladatokhoz való hozzáállásukra. Itt természetesen nem csak a tanulással kapcsolatos feladatokra gondolok, rengeteg ilyen lehet találni a tanórákon és azokon kívül is. Segítségnyújtás a felnőttek, apró közösségi feladatok stb.

A szereptávolítás másik oldalon való megjelenése szintén hasznos lehet a számunkra. Goffman azt írja, hogy a hierarchiában felül lévő személyek is élnek a szereptávolítással, ha a közösen elért cél és együttműködés fontosabb a hierarchiánál: pl sebészek viccesen teszik szóvá az asszisztens hibáját, és nem hatalmi szóval reagálnak rá. Tanárként és tanítóként érdemes megszívelni a következő mondatokat, és alkalmazni a diákokkal szemben is: „Bizonyos szemtől szembe tevékenységrendszerekben az egyik résztvevő annyira közel kerülhet lelki egyensúlyának felbomlásához, hogy az érte felelősséget érző másik személynek, ha azt akarja, hogy megbízhatatlan társa megálljon a lábán, esetleg egész modorát kell megváltoztatnia, nem csupán parancsait s negatív szankcióit.” (Goffman 1981, 63.) „Azt állítom, hogy aki hatékonyan akar irányítani egy műtétet, annak időnként olyan enyhe hangot kell használnia, amely veszélyezteteti pozíciójának méltóságát.” (Goffman, 1981, 63.)

A mi esetünkre lefordítva tehát, a tanár a diák felelősségérzetét pont nem a hatalmi szóval, hanem a hatalmi pozícióból való visszavonulással erősítheti egy konkrét szituációban.

A további említett szociálpszichológiai területekkel kapcsolatban csak röviden megismételném N. Kollár Katalin álláspontját, mely szerint a nagyobb felelősségtudattal

rendelkező belső kontrollos személyek könnyebben ellen tudnak állni mind a csoport, mind a hatalom nyomásának. (N. Kollár, 2004, 318-319.) Valamint megfordítva: ahhoz, hogy a gyermekek felelősségtudata optimálisan fejlődjön, szükséges őket szintjüknek megfelelő értelmes, felelősségteljes feladatokkal ellátni, hagyni, hogy kipróbálják magukat, és szerető, személyes, és nem a hatalomnak való engedelmesség logikájára épülő módon támogatni.

Értékek és értelem

Érdekes, és további kutatásokra érdemes kérdés az értékek és az értelem kérdésének továbbgondolása a gyermekek szempontjából. Itt csupán néhány gondolatot említenék meg.

„... az értelem ugyanis mindig valami egyszeri és egyedüli, mindig először is valami feltárandó, míg az értékek értelemuniverzálák, merthogy nem egyszeri-egyedi szituációkban rejlenek, hanem tipikus, ismétlődő szituációk sajátjai, s így az emberi feltételt jelölik ki.” (Frankl 2005, 263.)

Mint említettem, Hadinger szerint a gyermek az értékeket eleinte kapja. Ezek az értelemuniverzálék „készek”, a felnőttek, a nevelők, a közösség, a kultúra értékrendjét tükrözik. Minden család, minden iskola képvisel egy értékrendet, akkor is, ha ennek nincs tudatában. Ezzel általában az jár együtt, hogy bizonyos értékeket eleve kizárnak a rendszerből. Pl. egy család, ahol legfőbb érték a biztonság és összetartozás, nehezen viseli a kockázatkeresést, és a külső kapcsolatokat. Ahol a legfőbb érték a béke, ott kerülni fogják a konfliktusok felvállalását, és megoldását. Ha egy iskolában legfőbb érték a versengés, akkor nem lesz helye a kooperációnak. (Pál, 2011) Ezzel nem azt szeretném mondani, hogy ne legyen értékrend, hanem arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy értékekkel szemben értékek állnak, és érdemes tudatában lenni, hogy mikor miért és melyikről mondunk le egy adott helyzetben. A túl merev értékrend véleményem szerint megnehezíti a gyermekek helyzetét, a későbbiekben csak kemény küzdelmek árán tudják felismerni a kizárt érték által fellelhető értelem-lehetőséget. (Azt azért hozzátenném, hogy a kemény küzdelem is értéket képviselhet, hogy a kép még összetettebb legyen.) Az értékrend hiánya pedig teljes fejtelenséghez, és kiszolgáltatottság érzéshez vezet.

Frankl szerint az értelmet találjuk. (Frankl, 2012, 87.) (Sárkány, 2005, 79.) Ha azt szeretnénk, hogy a gyermekek rá tudjanak találni egy szituációban az ő számukra fellelhető

értelemre, akkor az tűnik célravezetőnek, ha az értékek minél szélesebb skáláját tudjuk nekik felmutatni. Ez szintén a felnőttek felelőssége, csakúgy, mint az is, hogy mit kezdenek egy, a gyermek által megtalált értelemmel, amely a számukra nem képvisel értéket.

Fyffe, Hay és Palmer összefoglalja az értékek oktatásával és átadásával kapcsolatos kérdéseket, az angolszász területeken használatos Érték-közvetítő iskolai programok áttekintésével. A programok hatékonyságának méréséhez fejlesztettek egy Gyermekek Érték Profilt, melynek hét fő területe: a viselkedés, tudományos fejlődés, önértékelés, szociális intelligencia, érzelmi intelligencia, világnézet, és iskolai hangulat. (Fyffe, Hay, Palmer 2004) Ezek a programok, ha nem is egyeznek feltétlenül Frankl elképzelésével, hiszen előre legyártott „kész” értékeket közvetítenek, arra mindenképpen felhívják a figyelmet, hogy az értékek oktatása és átadása időszerű téma, és érdemes minél előbb, óvodában, vagy kisiskolában elkezdni.

Frankl azt írja, hogy a szellemi tudattalan az érzelmek és az intuíció nyelvén szólalnak meg. (Frankl, 2010, 41.) Ha Frankl nyomán valóban a gyermekek saját maguk által felismerhető értékeiket szeretnék a felszínre hozni, szerintem a legkézenfekvőbb az érzelmeikkel kapcsolatos munka kidolgozása. Az érzelmeink mögött ugyanis a vágyaink találhatók. Pozitív érzelmek esetében ez kézenfekvőbb, negatív érzelmek esetén komolyabb munkát igényel a megtalálásuk. Át kell gondolnunk, hogy például mi az, amit elvesztettem (szomorúság), miben akadályoztak meg (düh). Így eljutunk egy vágyunkhoz, amely ha elsőre nem is tűnik túl magasztosnak, de ennek a mélyén újabb és újabb vágyakat találhatunk. Ha ezt így folytatjuk, előbb utóbb egy általunk fontosnak tartott értékre bukkanunk. (Pál 2012, 223-225.) (Andreas, Andreas, 2007, 3. fejezet)

Emellett a módszer mellett még számos módszert és technikát találhatunk a pszichológusok és pedagógusok eszköztárában, amelyek segítségével a gyermekek feltérképezhetik a saját értékhorizontjukat. Ilyenek lehetnek a „varázsjátékok” (Göbel, 2009), meditáció, Böschmeyer-féle értékimagináció (Eglau, 2005. 112.), rajzolás, meseolvasás, szerepjáték, beszélgető körök stb.

A gyermekek szempontjából érdemes kiemelni az élményértékeket, mint alapot. A pozitív kapcsolatok, a biztonság, a bizalom és nyitottság teremti meg a feltételeket az értékek megvalósításához. Az eddigiekben nem hangzott el, pedig nagyon fontos szerepet

játszik a felnőtteken kívül a többi gyerekkel való kapcsolat. Hiszen itt is nyílik egy valódi lehetőség a megmérettetésre, ahol a passzívan fogadott értékek aktívan megvalósítottá válhatnak, ahol cselekedni és dönteni kell, és lehet vállalni a felelősséget. A gyermekek közös világa a játék, ahol szabadon, pozitív érzések kíséretében próbálhatják ki magukat, és pozitív kapcsolatokat tudnak építeni. „A valóságos életben a gyerekek a felnőttek segítségére szorúlnak, akik egyrészt szabályokat adnak, másrészt kitöltik az ismeretlen réseit. Vigotszkij hitt abban, hogy a valóság felülbírálásának szabadsága, ami a mintha – játékok lényeges alkotóelme, hasonló támogatást nyújt a gyerekeknek. Ezért, írja Vigotszkij: „A játék során a gyerek mindig felette áll az életkorának, mindennapi viselkedésének; mintha a játék során egy fejjel magasabb lenne saját magánál.”” (Vigotszkij, 1978, 102. idézi Cole, Cole, 2003, 368.)

A felnőtt felelőssége tehát a pozitív kapcsolatok és pozitív élmények lehetőségének a megteremtése is. Természetesen úgyszintén fontos az egyéb élményértékek, például művészeti alkotások, a természet szépségeinek bemutatása. Valamint ugyanilyen fontos az értelmes alkotás megteremtésének a lehetősége, valamint az alternatív beállítódások lehetőségének felmutatása. Hiszen ahogy Frankl említi az élményértékeknek és az alkotói értékeknek ugyan prioritásuk van, de a beállítódási értéknek superioritása, hiszen ez által nyilvánul meg igazán emberi mivoltunk. (Frankl 2005, 267-268, 296.)

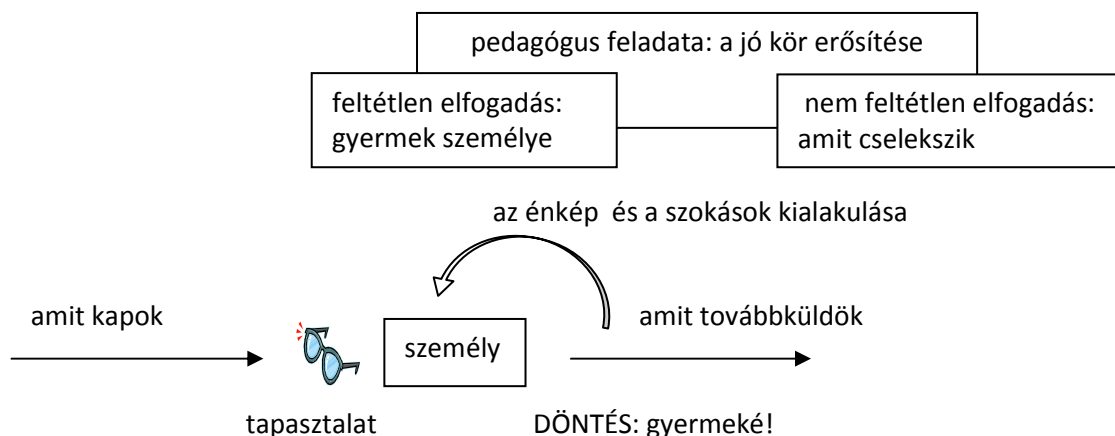
A „helyzetbe hozáson” kívül nyilvánvalóan nagy szerepe van a felnőtt példamutatásának: ha valóban ő is odafordul a gyerekekhez és a felnőtt társaihoz, ha valóban elmélyülten és lelkesen alkot, és fel tudja mutatni az értelmet egy reménytelennek tűnő helyzetben, akkor válik hitelessé az, amit mond.

A pedagógus

A fentiek alapján kirajzolódik, hogy a gyermekekkel foglalkozó felnőttek felelőssége kettős, egyrészt a gyermekekkel szemben felelősek, másrészt önmagukkal szemben, pontosabban önmaguk és a lelkiismeretük előtt. A gyermekekkel kapcsolatos további feladatok részletes elemzésére nincs módom, de néhányat kiemelnék, amelyek logopedagógia szempontból jelentősek. Ezek az önbecsülés növelése, lelkiismeret nevelése, önnevelési attitűd kialakulásának támogatása, döntéshozatal segítése, és a

motiváció: az értelem akarásának a kibontakozását lehetővé tevő helyzetek teremtése, felismerése. A témakörben nagyon fontos és hasznos olvasmány Boglarka Hadinger Bátorság az élethez c. könyve. (Hadinger, 2006)

Általánosságban a következő ábrával szeretném szemléltetni a logopedagógus nevelési feladatát:



- A külvilágból kapott élményeket (első körben) nem tudjuk befolyásolni.
- Azt, hogy mit adunk tovább, abban a kérdésben szabadon DÖNTHETÜNK.
- A döntések és cselekedetek visszahatnak az saját személyünkről alkotott képünkre. A döntésünk nyomán formálódik az énképünk jó vagy rossz irányba.
- Az énképünk hatással van arra, hogy a külvilág eseményeihez hogyan viszonyulunk (szemüveg).
- A hasonló döntések (vagy azok hiánya) szokásokhoz, automatizmusokhoz vezetnek.
- A rossz szokások csak úgy iktathatóak ki, ha helyettük jó szokást gyakorolunk be.

4. ábra A logopedagógus feladata

Vik János ábrája alapján

A másik felelősség, amellyel a gyermekekkel foglalkozó felnőttek szembe kell néznie, az a saját maga és a lelkiismerete előtti felelősség. Sajnos ezzel elég keveset szoktunk foglalkozni.

Míg egy pszichológustól elvárt, hogy folyamatos önismereti munkában legyen, és ezt papírokkal igazolja is, addig a tanároktól csak a szakmai továbbképzéseket kérik számon. Sőt maguk a pedagógusok sem érzik fontosnak, hogy önismereti kurzusokon vegyenek részt. A szülőkkel kapcsolatban pedig egyáltalán fel sem merül, hogy önismeretre lenne

szükség. Ehhez szerintem a számos egyéb probléma mellett a pszichológiával kapcsolatos előítéletek is hozzájárulnak.

Azt gondolom azonban, hogy a logoterápia és egzisztenciaanalízis szemléletű önismeret nagyon alkalmas lenne mind a pedagógusok, mind a szülők számára, éppen azért, mert nem marad meg a pszichologizmus szintjén, és az „itt és most”-tal, és a jövőbeli feladatokkal foglalkozik. Tapasztalataim szerint az ilyen önismereti munka nemcsak a személyes épülésben segít, hanem hatékonyan tudja segíteni a pedagógus munkáját is, feltéve, hogy a pedagógus a saját tanári tevékenységét személyesen értelemmel telinek találja.

Az iskola

Molnár Mária fest egy komplex képet az értelmes élet iskolájáról, amely Frankl logoterápiáján és egzisztenciaanalízisén alapul. (Molnár, 2004) Vele ellentétben azt gondolom, hogy nem egy iskolában lenne érdemes gondolkodnunk. Az alternatív iskolák, mint már említettem, azzal az előnnyel mindenképpen rendelkeznek (sok más mellett), hogy pontosan megfogalmazott gyermekképük van. Ha például megnézzük Maria Montessori vagy Steiner gyermekképét, akkor annyi hasonlóságot találunk a frankli emberképpel, hogy szerepel a szellemi dimenzió megjelenése, és a gyermek belülről jövő önrányítottságának a képessége. (Czike, 1996, 7. fejezet.) De Frankl nézetével szemben mindkét iskola nagy hangsúlyt fektet a megfelelő és egyben kizárólagos feltételek megteremtésére. Vegyük észre, hogy Montessori pedagógia nincs a Montessori Óvodán és Iskolán kívül, ahogy Waldorf pedagógia sincs a Waldorf Iskolán kívül.

Frankl szellemiségében jelentős szerepe van annak, hogy az ember nem hivatkozhat a körülményeire, és bármilyen helyzetben meg tudja találni a szabad mozgásteret. Ha azt mondom, hogy logopedagógusként nem tudom a logopedagógiát, logoterápiát alkalmazni, mert nincs meg hozzá az időm, a „speciális készletem”, Logopedagógiai Iskolám stb., akkor furcsa ellentmondásban vagyok saját magammal, aki azt képviseli, hogy az ember lényegét tekintve nem függ a körülményeitől. Ha más nem is, de a saját személyem lehet az a „körülmény”, amely az öntranszcendencia által a gyermekre irányulva már logopedagógiai helyzetet teremt. A saját hozzáállásom és példamutatásom, valamint a köztünk kialakuló Én-Te kapcsolat vagy „átölelő kapcsolat” (Buber, 1994, 157-160.) az én felelősségem. Nézetem és tapasztalatom szerint bármely iskolában bármelyik tanár tud

logopedagógusként működni, ha akar. Ezért szerintem nem egy iskola létrehozásán, hanem sokkal inkább a logoterápiás és logopedagógiai szemlélet terjesztésén kellene törni a fejünket, és a tanítók, tanárok képzésébe, továbbképzésébe beépíteni a logopedagógia, logoterápia oktatást.

Saját tapasztalatom, hogy egy teljesen „átlagos” iskolában önkéntes alapon három tanítónő is sikeresen alkalmazza a logopedagógiai alapelveket, és aktívan részt vesz egy programban, mely szintén ezeken az ezeken az elveken nyugszik, és fő célkitűzése a gyermekek saját világára való támaszkodás, az érzelmek és ezeken keresztül az értékek megismerése, a döntések és következményiek megismerése, a felelősségérzet és a közösségben való gondolkodás elmélyítése a gyermekekben. (Pataky, 2011)

5. Összegzés

A dolgozat elején megfogalmaztam egy állítást, mely szerint a pedagógusok és pszichológusok által alkalmazott (bár nem feltétlenül tudatosított) gyermekképek közötti különbség és látszólagos ellentmondás feloldható és megérthető a logoterápia és egzisztenciaanalízis emberképéből kiindulva.

Ez a gyermekkép a következőképpen foglalható össze:

- 1) A gyermek kezdettől fogva autonóm személy a maga teljes testi-lelki-szellemi dimenzionalitásában Frankl téziseinek megfelelően. Ennél fogva a nevelésnek nem tárgya, objektuma, hanem szubjektuma.
- 2) A saját fejlődésének aktív részese.
- 3) Testi és lelki fejlődése alkalmat ad arra, hogy a szellemi személye egyre inkább meg tudjon nyilvánulni.
- 4) Képességei, kompetenciája, státusza, szabadsága és felelőssége tekintetében azonban nem egyenrangú a felnőttekkel.
- 5) A felnőtt és a gyermek viszonya nem szimmetrikus, a felnőtt felelőssége és optimális nevelési hozzáállása mintegy „átöleli” a gyermeket.
 - a) Támogatja a testi és lelki fejlődés folyamatát (szükségletek, empátia, elfogadás).
 - b) Felismeri a gyermek testi és lelki fejlettségének megfelelő szabad területet, és ezt meg is fogalmazza a gyermek számára (korlátok, szabályok).
 - c) Ezen a területen belül azonban maximálisan érvényesülni hagyja a gyermek szellemi személyének autonómiáját és felelősségvállalásra irányuló késztetését.
 - d) Ezt a kört tudatosan bővíti a gyermek visszajelzéseinek és fejlődésének megfelelően, míg végül teljesen „elengedi” felnőttként.

Ebből a képből érthetővé válik, hogy miben különbözik a pedagógiai és pszichológiai szemlélet. A pszichológusok által képviselt hozzáállással gyakori probléma, ahogy ezt Frankl is sokszor megfogalmazta pszichologizmus kritikájában, hogy a szellemi dimenziót figyelmen kívül hagyják, és nem aknázzák ki a felelősségvállalásban rejlő lehetőségeket. A pedagógusok által elkövetett gyakori hiba pedig, hogy nem ismerik fel, hogy a túlzott külső kontroll és hatalmi irányítás során a kívánt felelősségvállalás éppen hogy nem tud kialakulni, hiszen az egészséges testi-lelki pozitív épülés az alapja a felelősségvállalásnak,

amelyhez elfogadásra, támogatásra van szüksége a gyermeknek. Valamint pedagógusként gyakran azt is figyelmen kívül hagyjuk, hogy ez a felelősségvállalás csak a gyermek szűkebb, a felnőtt által felismert és megfogalmazott területén belül működik.

A Frankl által megfogalmazott emberkép tehát alkalmas arra, hogy közös alapot teremtsen a gyermekekkel foglalkozó felnőttek számára. Szerencsésnek tartanám emiatt, ha a logoterápiás és egzisztenciaanalitikus szemlélet nagyobb teret tudna hódítani az iskolák világában, hiszen nagyban segítené a gyermekekkel foglalkozó felnőttek: szülők, pedagógusok, segítők, pszichológusok, szociális munkások, gyermekvédelmi szakemberek stb. munkáját és együttműködését, hiszen az egyes területek kompetenciái is kirajzolódnak ebben a modellben.

A másik kiemelő, ami miatt szerencsésnek, és az oktatásban kívánatosnak tartom a logoterápiás szemléletet, hogy nem kész értékrendet akar ráerőltetni a gyermekekre és felnőttekre. Egyaránt alkalmazható bármelyik iskolában világnézeti és vallási hovatartozástól függetlenül. Bár ezt sokszor félreértik, de Frankl maga is így fogalmaz: „A logoterápiának ugyanis „minden betegre alkalmazhatónak kell lennie, legyen az hívő vagy hitetlen, és minden orvos által alkalmazhatónak kell maradnia, személyes világnézetére való tekintet nélkül”. (Frankl, 2012, 130.) Ezt a pedagógusokról és pszichológusokról is hasonlóképpen el lehetne mondani: a logoterápia és logopedagógia minden gyerekre alkalmazható, és minden pedagógus és pszichológus által alkalmazható a személyes világnézetre való tekintet nélkül.

A következő, dolgozatban érintett témaköröket továbbgondolásra érdemesnek tartom:

1. A gyermekkor kutatások felelősségvállalással kapcsolatos kérdésének részletesebb elemzése.
2. A gyermekekkel kapcsolatos logoterápiás anyagok gyűjtése, eseteírások, módszerek technikák kidolgozása az különböző életkoroknak megfelelően.
3. A klinikusi, tanácsadói, iskolapszichológusi, pedagógusi, stb. kompetenciák kérdéskörének vizsgálata a logoterápia területén belül.
4. A logopedagógia elméleti hátterének a kidolgozása életkoronként.
5. Logopedagógia képzés kidolgozása pedagógusok számára.
6. Logopedagógiai szemléletű programok kidolgozása iskolák számára kisiskolás kortól.

Egy, a 6. pontban említett logopedagógiai szemléletű program kidolgozása jelenleg folyamatban van: Három pedagógus kollégámmal második éve dolgozunk együtt ebben a szellemben az alsós osztályaikkal. A program vázlatos elméleti összefoglalója, és egy cikk a programról a mellékletben található.

És végül felelős felnőttként érdemes megfontolnunk Végh Attila gondolatát: „ Amíg magunk nem szakítunk a birtoklói felfogással, amíg nem döbbenünk rá, hogy a kor készen kapott válaszai nem megfelelőek, addig nem volna szabad a gyerekekkel szóba állnunk.” (Végh, 2001, 82.) A logoterápia ebben a kérdésben is a segítségünkre lehet, hogy önmagunkra reflektáltan, példaértékű életvitellel állhassunk önmagunk és a gyermekek elé.

Remélem, hogy Frankl munkássága, és az általa képviselt eszmeiség egyre több felnőtthöz és gyermekhez eljut. És pedagógusként, pszichológusként és szülőként is egyre többen találjuk meg a saját értelembeteljesítésünk lehetőségét a logoterápiás szemléletű munkában, nevelésben és életvitelben. Hiszen a gyermekekben ott világít a szellemi lét fénye. Akkor is, ha még nem látjuk.

Irodalomjegyzék:

- Andreas, Connirae, Andres, Tamara (2007): Mély, belső átalakulás. Új Paradigma Kiadó, Pilisvörösvár
- Bartal, Inbal Ben-Ami, Decety, Jean, Mason, Peggy (2011): Empathy and Pro-Social Behavior in Rats. *Science* 334, 1427-1430.
- Buber, Martin (1994): Én és Te. Európa Könyvkiadó, Budapest
- Carver, Charles S., Scheier, Michael F. (2002): Személyiségpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest, 82.
- Cole, Michael, Cole Sheila R. (2003): Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest
- Czike Bernadett (szerk) (1996): Bevezetés a pedagógiába. Eötvös József Kiadó, Budapest
- Eglau, Uwe (2005): A lélek sötét ösvénye (Freud)- a lélek fényes ösvénye. In: Sárkány Péter (szerk.): Az értelemkérdés sodrásában, Jel kiadó, Budapest, 110-120.
- Fodor László (2007). Fejezetek a motivációkutatásból. Gondolat Kiadó, Budapest 252-264.
- Frankl, Viktor E. (1997): Orvosi lélekgondozás. UR Kiadó, Budapest
- Frankl, Viktor E. (2005): Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben Jel Kiadó, Budapest
- Frankl, Viktor E. (2006): Tíz tézis az emberről. In: Batthyány, Alexander, Sárkány Péter, Zsók Ottó (szerk.): Értelem és egzisztencia, Jel Kiadó, Budapest, 59-70. old.
- Frankl, Viktor E. (2010): Az egzisztenciaanalízis és logoterápia alapjai. In: Sárkány Péter, Zsók Ottó (szerk.): A logoterápia alapjai. Jel Kiadó, Budapest, 9-185. old.
- Frankl, Viktor E. (2012): A szenvedő ember. Jel Kiadó, Budapest
- Fyffe, Loyd, Hay, Ian and Palmer, Glen. (2004): Issues and Concerns in Children's Values Education In: Bartlett, Brendan, Bryer, Fiona, Roebuck, Dick (szerk). *Educating: Weaving Research into Practice: Volume 2*. Nathan, Qld: Griffith University, School of Cognition, Language and Special Education, 104-111.
- Gerhardt, Sue (2009): A szükséges szeretet. Oriold és Társai, Budapest

- Goffman, Erving (1981): A hétköznapi élet szociálpszichológiája Gondolat, Budapest
- Gopnik, Alison (2009): A babák filozófiája. Nexus Kiadó, Budapest
- Göbel Orsolya (2009): Önmagunkban elmélyülten. L'Harmattan Kiadó, Budapest
- Hadinger, Boglarka (2006): Bátorság az élethez. Jel Kiadó, Budapest
- Hadinger, Boglarka (2012): Előadás, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Logoterápiai szakképzés, Budapest
- Hamvai Csaba, Pikó Bettina (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia* 108. évf. 1. szám 71–92.
- Hirsch, Bianka Z. (1995): The Application Of Logotherapy In Education. *The International Forum for Logotherapy*, 18, 32-36.
- Kanczné Nagy Katalin (2007): A logoterápia és egzisztenciaanalízis alkalmazásának lehetőségei a nevelésben. In: Bollókné Panyik Ilona (szerk): Gyermek–Nevelés–Pedagógusképzés. Trezor Kiadó, Budapest 117-136.
- Kitano, Margie K., LeVine, Elanie S. (1987): Existencial Theory: Guidelines For Practice In Child Therapy. *Psychotherapy*, „4.1987.3, 404-413.
- Kluge, Norbert (évsz. nélkül): A gyermeklét antropológiája. Animula Kiadó és Magánéleti Kultúra Alapítvány, Budapest
- Kurtz, Wolfram (2012): Előadás, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Logoterápiai szakképzés, Budapest
- Ligeti Katalin (2006): A fiatakorúak büntető igazságszolgáltatási törvényének koncepciója, Büntetőjogi Kodifikáció 2006/2, pp. 21-38. Forrás: bunmegelozes.easyhosting.hu/dok/fk_koncepcio.doc letöltve: 2012-03-19, 12:24
- Lukas, Elisabeth (2007): Szenvedésednek is van értelme. Agapé, Szeged
- Lukas, Elisabeth (2011): A logoterápia Tankönyve. Agapé, Szeged
- McCold, Paul (2003): A helyreállító igazságszolgáltatás elmélete és gyakorlata. In: Herczog Mária (szerk): Megbékélés és jóvátétel. Család Gyermek Ifjúság Könyvek, Budapest, 55-132.

- Molnár Mária (2004): Az értelmes élet iskolája. Jel Kiadó, Budapest
- N. Kollár Katalin (2004): Az identitás alakulása: mi dől el serdülő korban? fejezet In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest
- Narvaez, Darcia (2008): Human Flourishing and Moral Development: Cognitive and Neurobiological Perspectives of Virtue Development. In: Narvaez, Darcia, Nucci, Larry P: Handbook of Moral and Character Education, Routledge Taylor & Francis Group, New York and London, 310-327.
- Narvaez, Darcia, Holter Anthony, Vaydich, Jenny I. (2011) : Moral Development. In: Davis, Andrew S. (szerk.): The Handbook of Pediatric Neuropsychology, Springer Publishing Company, New York, 79-87.
- Negrea Vidia (2003): A jóvátételi szemlélet alkalmazása bajba került gyermekek, fiatalok nevelésében.. In: Herczog Mária (szerk): Megbékélés és jóvátétel. Család Gyermek Ifjúság Könyvek, Budapest, 197-206.
- Negrea Vidia (2003): A resztoratív nevelési módszer hazai alkalmazása. In: Herczog Mária (szerk): Megbékélés és jóvátétel. Család Gyermek Ifjúság Könyvek, Budapest, 207-211.
- Pál Ferenc (2011): Előadások, Forrás: <http://palferi.hu/2011.04.05>. letöltve 2012-05-04, 10:59
- Pál Ferenc (2012): Természetes spiritualitás. Kairosz, Budapest
- Pataky Krisztina (2011): A TI és ÉN = MI program (Társas Ismeretek és Érzelmi Nevelés MIndannyiunkért). Belvárosi Pedagógus, IV. évf. 2. szám. 3-5.
- Ranschburg Jenő (2005): Egy egész életre szóló találkozás. In: Popper Péter, Ranschburg Jenő, Vekerdy Tamás: Sorsdöntő találkozások: szülők és gyermekek. Saxum Kiadó, Budapest
- Sárkány Péter (2005): Az értelemtapasztalat dimenziói: Értelemadás és értelemtalálás. In: Sárkány Péter (szerk): Az értelemkérdés sodrásában, Jel kiadó, Budapest, 75-86.
- Seligman, Martin (2008): Autentikus életöröm. Laurus Kiadó, Győr
- Solymosi Katalin (2004): A családi szocializáció jellemzői. fejezet In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest

Szentmiklóssy-Szabó Boglárka (2012): A fiataikorúakkal kapcsolatos életkori szabályozás alakulása a Csemegi-kódextől napjainkig. Forrás: http://www.debreceనిjogimuhely.hu/aktualis_szam/ letöltve: 2012-03-05, 14:28

Unoka Zsolt (2007): Személyiségvonások, tünetdimenziók, rossz szülői bánásmód vizsgálata és látens sérülékenységdimenziók azonosítása egyes pszichés zavarokban. Doktori tézisek, Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola, Budapest. Forrás: http://phd.sote.hu/mwp/phd_live/vedes/export/unokaszolt.m.pdf letöltve: 2012-03-26, 10:33

Végh Attila (2001): A gyerek szeme. In: Végh Attila: A süllyedés metafizikája. Kairosz Kiadó, Budapest, 77-83.

Vik János (2009): Az élet értelme. In: Bodó Márta (szerk): Érték, értelem, lelkiesség, Verbum Kiadó, Cluj-Napoca 75-110.

Wachtel, Ted (évsz. nélkül): Real justice®. The Piper's Kiadó, Pipersville

Yalom, Irvin D. (évsz. nélkül): Egzisztenciális Pszichoterápia. Animula Kiadó, Budapest

Ábrák, táblázatok jegyzéke

Táblázatok

2. táblázat: Az a kor, amely alatt a büntetőjogi felelősség kizárt.....6

Ábrák

5. ábra: A szellemi egzisztencia.....23

6. ábra: Ablak a szellemire.....24

7. ábra: A felnőtt és a gyermek felelőségének viszonya.....30

8. ábra: A logopedagógus feladata.....35

Mellékletek

1. melléklet: TI és ÉN = MI program vázlatos elméleti összefoglaló

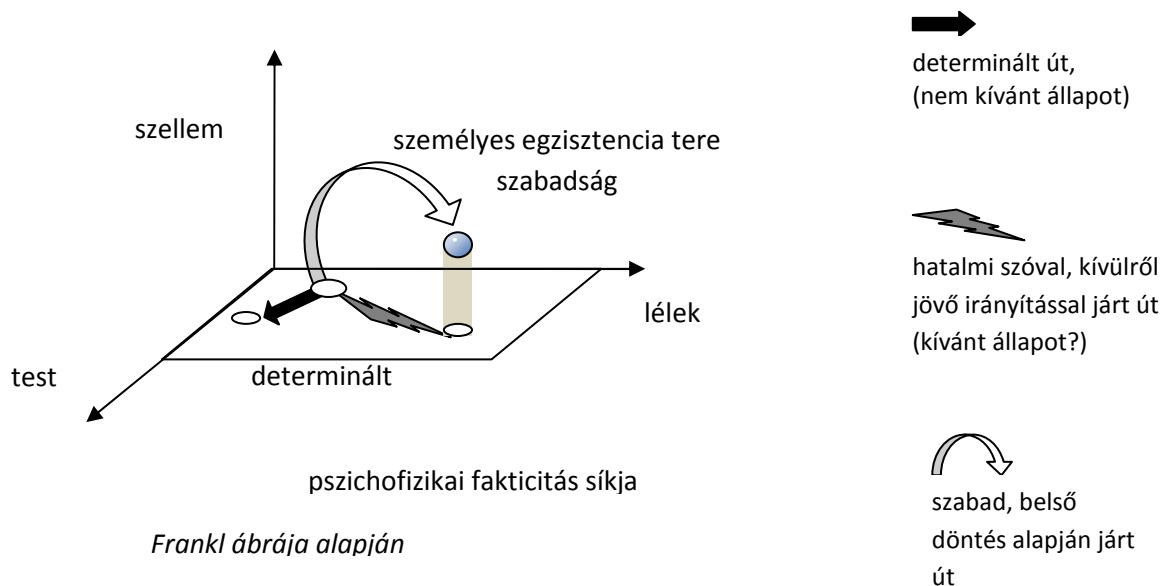
1. Logoterápiás gyermekkép:

a. A gyermek teljes ember, a nevelés szubjektuma, és aktívan és produktívan vesz részt a nevelés-nevelődés folyamatában.

test- lélek-szellem egysége:

- test: fizikai test, betegségek – (orvos, védőnő)
- lélek: érzelmek, gondolatok - (pszichológus, lelki vezető, tanár)
- szellem: önreflexió, önellátás, humor, önkontroll, felelősségvállalás - (tanító, tanár, lelki vezető, Mester, logoterapeuta pszichológus)

test- lélek párhuzamosan, szellem ezekkel szembe tud helyezkedni, ha akar (nem kötelező !)



b. A gyermek képességei, kompetenciája és státusza, valamint szabadsága és felelőssége nem egyezik meg a felnőttével.

c. A felnőtt (nevelő) „átfogó látásmódjával” megtapasztalja a szituációkat mind a saját, mind a nevelt gyermek szempontjából, amire a gyermek még nem képes. A folyamatban a felnőtt a gyermek visszajelzései alapján tájékozódik, és őt terheli a felelősség a folyamat alakulásáért.

Szabadság-felelősség együtt jár, cél: személyiség kibontakoztatása és **felelősségre nevelés**

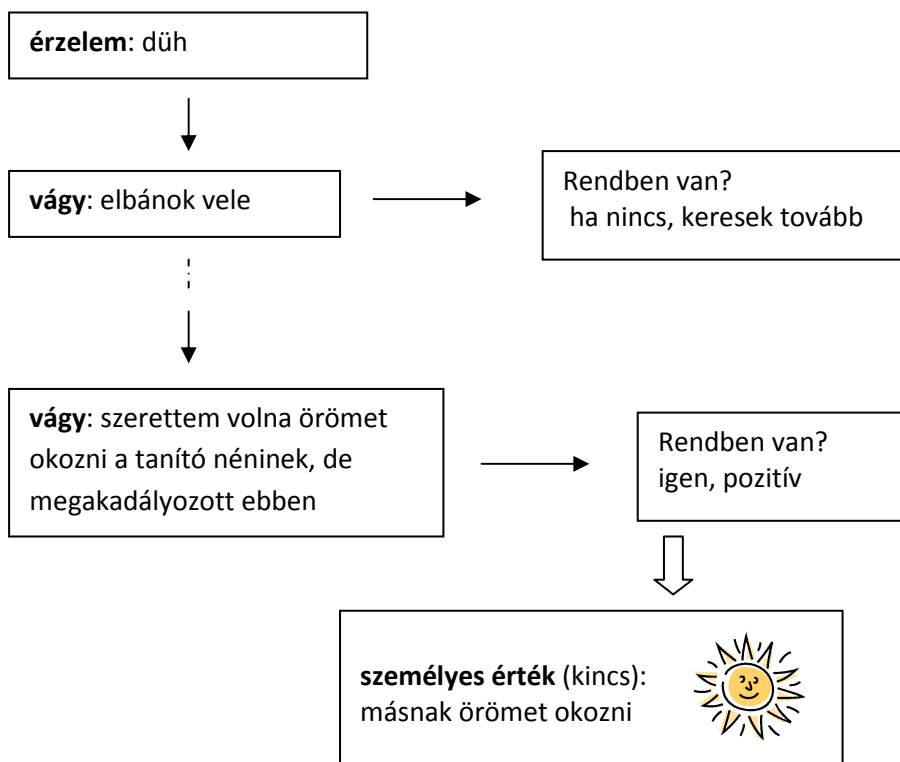
A felelősségre nevelés NEM egyezik meg a felelősség szó gyakori használatával és főleg nem a felelősségre vonással. Kerüljük a szó használatát! (Túl sok negatív érzés kapcsolódik hozzá. Változtatni pedig csak pozitív érzéseken keresztül lehet.)

2. Motiváció: értelem akarása

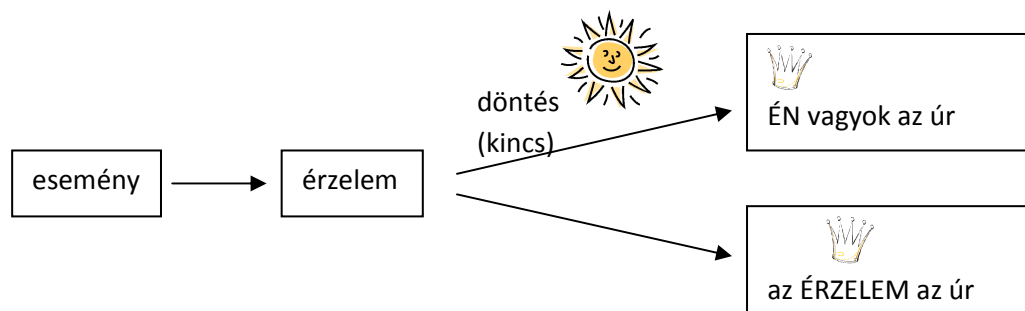
Személyes értelem feltárulkozik: az érzelmek és az intuíció segítségével

Fontos: érzelmek felismerése, és a segítségükkel a bennü(n)k rejlő kincs (érték) megtalálása.

3. Az érzelmek hogyan vezetnek el a személyes értékeinkhez

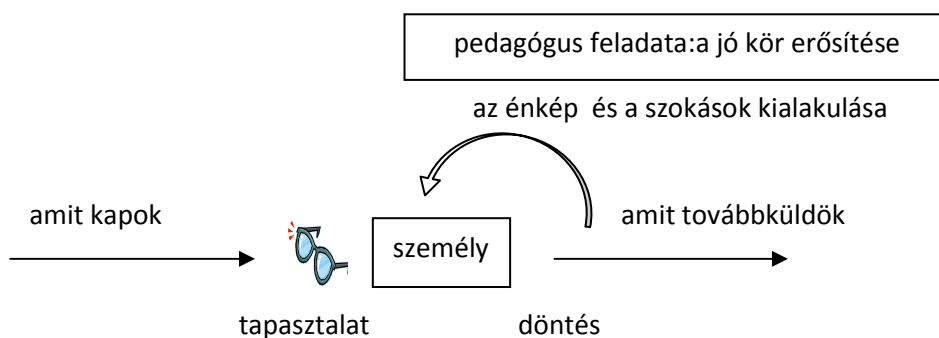


4. Szabadság és döntés az érzelmekkel kapcsolatosan



5. Egyszerűsített nevelési modell

- A külvilágból kapott élményeket (első körben) nem tudjuk befolyásolni.
- Azt, hogy mit adunk tovább, abban a kérdésben szabadon DÖNTHETÜNK.
- A döntések és cselekedetek visszahatnak az saját személyünkről alkotott képünkre. A döntésünk nyomán formálódik az énképünk jó vagy rossz irányba.
- Az énképünk hatással van arra, hogy a külvilág eseményeihez hogyan viszonyulunk (szemüveg).
- A hasonló döntések (vagy azok hiánya) szokásokhoz, automatizmusokhoz vezetnek.
- A rossz szokások csak úgy iktathatók ki, ha helyettük jó szokást gyakorolunk be.



Vik János ábrája alapján

NAGYON FONTOS: A DÖNTÉST A GYERMEK HOZZA!

A döntések szabadságának a hiánya ahhoz vezet, hogy a felelősségérzet nem fog kialakulni. A gyermek személyét elfogadom, a cselekedetet nem feltétlenül.

Büntetés helyett: következmények megtapasztalása, önkéntes! felelősségvállalás. Pedagógus szerepe: felhívni a figyelmet a „rossz” cselekedetben rejlő értelem lehetőség (pl. jóvátétel, változásra való lehetőség) megvalósítására.

6. Öndistancia

- Az érzélem nem én vagyok. Érzem a dühöt, de el tudok távolodni tőle
- A helyzettől távolságot tudok teremteni (Lecsillapodás Lépései, szerepjátékok, képzelet-játékok stb.)

2. melléklet

Megjelent a Belvárosi Pedagógus 2011. decemberi számában. IV. évfolyam 2. szám.

A TI és ÉN = MI program (Társas Ismeretek és Érzelmi Nevelés Mindannyiunkért)

Iskolánkban, a Szemere Bertalan Általános Iskola és Gimnáziumban, az elmúlt években azt tapasztaltuk, hogy egyre több olyan kisgyermek kerül az első osztályba, akik az iskolaérettségük ellenére is nehezen birkóznak meg az iskolai közösségben felmerülő feladatokkal, érzelmileg nincsenek felkészülve a kihívásokra és a közösségben való működésre.

A problémát megragadhatjuk az egyes gyermekek szintjén. Ezekben az egyedi esetekben a bevált együttműködés keretében a Nevelési Tanácsadó segítségével támaszkodhatunk mind a közvetlen gyermekekkel, szülőkkel kapcsolatos foglalkozások, mind a tanítók munkájának támogatásában is.

A probléma azonban nem csak egy-egy gyereket érint, hanem sok esetben több tanulót is egy osztályon belül, és minden esetben magát az egész tanuló közösséget. Ezáltal kifejezett hatással van az oktató-nevelő munka alakulására, és emiatt hosszú távú gondolkodást igényel.

A szabálykövetés, a saját magunkkal szembeni elvárások, az ezeket meghatározó önbizalom, a másokkal szembeni viselkedés a szociális kompetencia területét érintik. Dancsó Tünde a következőket írja cikkében: „Mindezek a kompetenciák ma az iskolarendszerben közvetett hatások által formálódnak. „Bár fontosságuk talán mindenki számára nyilvánvaló, e készségek, képességek és attitűdök rendszerszerű fejlesztését eddig még nem célozta meg a hazai közoktatás.” (Gönczöl–Vass 2004)”

A fentiek alapján szükségét éreztük egy olyan program elindításának, mely direkt módon fejleszti a szociális képességeket és az érzelmi intelligenciát, és emellett illeszkedik az iskola hagyományos működésébe.

A TI és ÉN=MI (Társas Ismeretek és Érzelmi Nevelés Mindannyiunkért) programot egy éve indítottuk el az alsó tagozatban. Az alsó tagozatos tanítók az első félévben rendszeres csoportos konzultációkon ismerkedtek meg a program elemeivel és elméleti háttérével. Utána szabadon eldönthették, hogy szeretnék-e elindítani a programot a saját osztályukban. A tavalyi félévben egy osztályban indult, idén három osztályban folyik a munka, a háttérben folyamatos konzultációkkal. A foglalkozások heti egy órát vesznek igénybe, de a program bizonyos elemei beépülnek a többi nap napirendjébe is. Játékok, mesék, rajzolás, vizualizációs gyakorlatok, dramaturgiai elemek váltakozva követik egymást. A foglalkozások során a gyermekek teljesítményét nem osztályozzuk, az értékelés csak a személyes visszajelzéseken keresztül történik.

A program lényegi eleme, hogy a foglalkozásokat az osztály tanítója vezeti az egész osztályközösségnek. Mivel a gyerekek az idejük nagy részét ebben a közösségben töltik, a családi közösség után a legtöbb támogatást az osztálytársak és a tanítók tudják nekik nyújtani. Tehát a program célja elsősorban egy támogató, kiszámítható, biztonságos közösség kialakítása.

A program további célkitűzései:

- az önbecsülés növelése

- az önfegyelem növelése
- saját és mások érzelmeinek felismerésében való jártasság megszerzése
- az érzelmek hatékony kommunikálásának kialakítása
- az empátiás képesség növelése
- egyéni célok és értékek megfogalmazása
- a közösségi, társas értékek tudatosítása
- tervezés és előre gondolkodás fejlesztése

A foglalkozások során a tanulók többek között konkrét tárgyi ismereteket szereznek az érzelmekről. Megtanulják, hogy az érzelmek mind helyénvalók, és senki nem vonható felelősségre azért, amit érez. Azt is megtanulják, hogy különbséget tegyenek az érzelem, az érzelmet okozó esemény, és az érzelmet követő cselekvés között.

Ez a szétválasztás sokszor nehéz lépés még nekünk felnőtteknek is. Nem biztos, hogy mindig végiggondoljuk a következő módon: az rendben van, hogy a gyermek dühös lesz, ha piszkálják, de az már nincsen rendben, ha ezért a másikat bántja. Az okot megértem, a dühét elfogadom, de a cselekedetet nem. Természetesen a program csak akkor működik hatékonyan, ha a pedagógus is ennek a szellemében jár el az osztályban, mert az ő példamutatásával válik hitelessé a „tananyag”. Sokszor elkövetjük azt a hibát mi magunk is, hogy nem hagyjuk, hogy a gyermek átéljen bizonyos érzelmeket. Nekünk is meg kell tanulnunk különbséget tenni. „Nem lehetsz dühös!” helyett „Értem, hogy dühös vagy, de nem törheted össze a ceruzákat”. Többek között az ilyen helyzetek felismerése és kezelése miatt is szükséges a rendszeres konzultáció.

Az érzelmekkel kapcsolatos munka része az érzelmek mögött meghúzódó emberi vágyaink és értékeink feltérképezése és megerősítése. A szorongó kislányban észrevesszük, hogy nagyon okosan szeretett volna felelni, a dühös kisfiúban pedig azt, hogy egy szép várat akart felépíteni, amit most leromboltak. A fókusz így fokozatosan átkerül az érzelmekről az értékekre, ami lehetővé teszi az önkontroll hatékonyabb alkalmazását.

A konkrét ismereteken kívül a napi rendszeres gyakorlatok során új szokásokat és viselkedésmintákat tudnak kialakítani a tanulók a régi, másokat esetleg zavaró viselkedés helyett. Kiderül, hogy meg tudják változtatni a hozzáállásukat társaikhoz és önmagukhoz. Lehetőségük nyílik az új képességeik begyakorlására az osztályban, ami lehetővé teszi ezeknek a képességeknek a közösségen kívüli alkalmazását is. A munka részét képezi a szülővel való kapcsolat ápolása, és a foglalkozásokon tanult ismeretek, az új képességek „hazavitele” és otthoni alkalmazása.

Dr. Boglarka Hadinger pszichológus és pszichoterapeuta az önbecsülés öt tartóoszlopaként a következőket jelöli meg:

- Pozitív kapcsolatok
- Hozzáértés
- Tájékozódási képesség a célok és értékek tekintetében
- Jó emberré válás igénye
- Életöröm és életkedv

Eddigi tapasztalataink alapján mondhatjuk, hogy a TI és ÉN=MI program során a tanulók mind az öt területen tudnak fejlődni. Az egymásra figyelés javítja a kapcsolataikat, és az érzelmek terén

igazi szakértőkké válhatnak. Könnyebben eligazodnak az ok-okozati összefüggések, a célok és értékek megfogalmazásában. Megtapasztalhatják tetteik következményeit, és hogy ezek hogyan érintik a többieket. Alkalmuk nyílik a másokkal való törődés, a többieknek való segítségnyújtás gyakorlására. Lehetőségük nyílik tapasztalatot szerezni a saját magukban rejlő értékekről is, arról, hogy ők maguk is „jók”. Hatékonyak és értékesnek tudják magukat megélni. És végül, de nem utolsósorban a foglalkozások alatt szemmel láthatóan árad belőlük a lelkesedés és az életkedv.

A foglalkozások élménnyé válnak, az órai szereplések, elkészített feladatok pedig alkotássá. Ha a gyermekek találnak értelmet a tevékenységükben, motiváltak lesznek mind az ismeretek elsajátítására, mind a pozitív változásokra, mind a rendszeres iskolába járásra.

Fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy szociális és kognitív képességek folyamatos kölcsönhatásban vannak. Példaképpen a célok és értékek megfogalmazása, a tervezés és előre gondolkodás képessége a tanulás során is hasznosítható. Nem meglepő tehát, hogy külföldön a hasonló programokat alkalmazó iskolák mérhető változásokról számolnak be a tanulmányi eredmények javulása terén is.

A vizsgálatok szerint ezek az iskolák hasonló jó eredményekről számolnak be egyéb területeken is. Ezekből néhány példa:

- növekszik a diákok érzelmi szókinccse
- javul az osztályok légköre
- csökken a hiányzások száma
- csökken a diákok agresszív viselkedése, növekszik az önuralmuk
- csökkennek a viselkedési problémák
- nő a diákok kognitív képességeket mérő tesztekben elért eredménye
- a diákok hatékonyabban képesek megküzdenni a frusztrációkkal
- megtanulják alkalmazni és szívesen használják a hatékony konfliktus megoldási stratégiákat
- csökken a depresszió előfordulása a sajátos nevelési igényű diákok esetén

Bár iskolánkban a program bevezetése még kísérleti stádiumban van, reméljük, hogy hamarosan mi is beszámolhatunk hasonló jó eredményekről.

Daniel Goleman szerint az érzelmi intelligencia jobb előrejelzője az életben és az iskolában elért sikereknek, mint az IQ. Bízunk abban, hogy a TI és ÉN = MI program bevezetésével mi is hozzá tudunk járulni az iskolánkba járó gyermekek sikeres pályafutásához, és ahhoz, hogy ne csak sikeres, de jó emberekké is váljanak.

Irodalom:

Mihály Ildikó (2009) : „A csendes járvány” , <http://www.ofi.hu/>

Dancsó Tünde (2009): A szociális kompetencia megjelenése a Nemzeti alaptanterv kiemelt fejlesztési feladataiban , <http://www.ofi.hu/>

Boglarka Hadinger (2006): Bátorság az élethez, Jel kiadó, Budapest

Daniel Goleman (2008): Érzelmi intelligencia, Háttér kiadó, Budapest

Pataky Krisztina iskolapszichológus

tanítók: Bóczy Zsuzsanna
Rott Zsuzsanna
Varga Annamária
Huszár Attila igazgató
Cservenkáné Pál Ilona alsós igazgató helyettes

NYILATKOZAT A SZAKDOLGOZAT EREDETISÉGÉRŐL

Alulírott Pataky Krisztina az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Logoterápiai tanácsadó és személyiségfejlesztő szakos hallgatója büntetőjogi felelősségem tudatában nyilatkozom és aláírással igazolom, hogy a *Logoterápia és logopedagógia gyermekkorban* című szakdolgozat saját, önálló munkám, és abban betartottam a főiskola által előírt, a szakdolgozat készítésére vonatkozó szabályokat.

Tudomásul veszem, hogy a szakdolgozatban plágiumnak számít:

- szó szerinti idézet közlése idézőjel és hivatkozás nélkül;
- tartalmi idézet hivatkozás megjelölése nélkül
- más publikált gondolatainak saját gondolatként való feltüntetése

E nyilatkozat aláírásával tudomásul veszem továbbá, hogy plágium esetén szakdolgozatom visszautasításra kerül.

Vác, 2012. május 23.

Aláírás:



.....
Pataky Krisztina