

A perfekcionista magatartás megjelenése egy serdülőknek tartott irodalomterápiás csoportfoglalkozás során

A serdülőkör egy ellentmondásokkal megtűzdelt időszak, az érzelmi viharok, az indulati kitörések, a sértődések, a magába zárkózás időszaka, amelyhez nem könnyű „kívülállóként” kapcsolódni, de az irodalom és az egyre népszerűbb irodalomterápiás elemek segítségével megkíséreljük mindezt. A biblioterápia a neveléshez, a pedagógiához ugyanolyan közel áll, mint a pszichológiához. Egyfajta személyiségfejlesztő-nevelő foglalkozást értünk alatta, amely az életminőség javulását és a krízisintervenciót is segítheti (Jeney, 2016).

Bevezetés

A serdülőknek nagyon sok kihívással kell szembenézniük életük folyamán, és ezek nagy része a középiskolás éveikhez kapcsolódik: be kell illeszkedniük egy új osztályközösségbe, egy új iskolába, meg kell felelniük az ottani elvárásoknak, amelyek lehet, hogy magasabb szintűek, mint amihez a diák eredetileg hozzászokott. Ez egy folyamat, amelyet nem lehet sürgetni. Ezeknél a gyermekeknél gyakori, hogy családon belül is kimutatható valamilyen szintű érzelmi megterhelés, mint például a szülők válása, iskolaváltás, kistestvér születése, vagy az éppen aktuális stresszhelyzet is állhat a negatív érzések háttérében, mint pl. a járványhelyzet kialakulása vagy az orosz–ukrán háború kitörése, amelyek nem várt feszültségforrások lehetnek. Ahogy Béres (2022) írja most megjelent könyvében, a járványhelyzet és a háború megélése nagyon sok tekintetben hasonlítanak egymáshoz. Mindkét szituációban másnál van a kontroll és nem nálunk, tehát nekünk csak az a remény marad, hogy egyik sem lesz ránk nézve végzetes. Ezek olyan váratlan krízishelyzetek, ahol a jövővel kapcsolatos hiedelmeink átalakulnak, sérülnek, és nem hisszük el többé, hogy a világ biztonságos hely, ahol semmi rossz nem érhet minket.

A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet

COVID-19 – ez az a vírus, amelyről 2020 tavasza előtt nem hallottunk, nem tudtuk, hogy létezik, nem tudtuk, hogy milyen közvetett és közvetlen gazdasági, társadalmi és kulturális következményekkel fog járni, de abban sokan biztosak voltak, hogy a home office, a környezetvédelem, az online vásárlás és a digitális oktatás meg fognak erősödni (Romsics, 2020). A magyar oktatási rendszer egyik napról a másikra

változott meg és alakult át az új kormányhatalozat következtében, amely 2020. március 14-én lépett életbe. Ettől a naptól számítva Magyarországon valamennyi köznevelési és szakképzési intézményben tantermen kívüli, digitális munkarendet vezettek be. A digitális oktatás megszervezése nagy terhet rótt az oktatási rendszerre váratlansága és az oktatási tér teljes megváltozása miatt. Az oktatásban részt vevő tanároknak, illetve a diákoknak is újra kellett definiálniuk saját magukat, ugyanis meg kellett oldaniuk, hogy az új, digitális, virtualizált közegben ugyanolyan hatékonyan funkcionáljanak és legyenek jelen, mint azt a jelenléti oktatás idején tennék. Gyakori gond volt, hogy az idősebb pedagógusgeneráció nehezen találta meg a kulcsot az online térhez (Dragon, 2021). Az oktatók és a diákok számára is világossá vált a digitális kompetencia létjogosultsága, amely rákényszerített mindenkit a technikai újítások alkalmazására és gyakorlására (Rausch és Mисley, 2021). Szabó és munkatársai (2021) tanulmányukban szintén arról számolnak be, hogy a hagyományos, jelenléti oktatás alatt a tanárok nem feltétlenül használták a digitális technológiát, ezért az online oktatásra való áttérés sokkal nehezebbnek bizonyult mindenki számára, mint az előre megjósolható lett volna.

Az iskolai teljesítmény hatása a tanulmányokra

Az iskolai teljesítményt több dolog is befolyásolhatja. Érdemes megemlíteni Atkinson (1977, idézi: Mayer és mtsai, 2011; Atkinson, 1994) teljesítménymotivációra vonatkozó elméletét. Úgy véli, hogy két egymással ellentétes motívum jelenik meg: az egyik a cél elérésének motívuma, a másik a kudarc-tól való félelem, vagyis, ha olyan feladathelyzettel találjuk szembe magunkat, ahol a cél elérése bizonytalan. A sikerorientált személyek számára az jelenti az abszolút sikert, ha a feladat számukra közepes nehézségű, amely a kudarcoktól személyeknél pont fordítva van: akkor lesz a legalacsonyabb a motivációjuk, ha a siker és a kudarc elérésének valószínűsége azonos. A sikerorientált személyek jellemzően ha túl könnyűnek vagy túl nehéznek találják egy feladatot, akkor mutatják a legalacsonyabb motivációt.

Az észlelt énhatékonyság az emberek véleményét tükrözi saját képességeikről arra vonatkozóan, hogy egy kijelölt teljesítményszintet el tudnak-e érni (Bandura, 1994).

Az észlelt énhatékonyság az emberek véleményét tükrözi saját képességeikről arra vonatkozóan, hogy egy kijelölt teljesítményszintet el tudnak-e érni (Bandura, 1994). Az a tanuló, aki erősen szorong az általa megjelölt tantárgytól, alacsonyabb szintű hatékonyságot él meg (Nótin, 2015). Azok a személyek, akik alacsony énhatékonysággal rendelkeznek, hajlamosak azt feltételezni, hogy a nehézségekkel szemben kár erőfeszítést tenni, hiszen úgysem vezet eredményhez, ezáltal könnyen feladják a küzdelmet.

Akik viszont magas énhatékonysággal bírnak, azok a felmerülő akadályokat leküzdhetőnek tartják, és kellő kitartást tanúsítanak a nehezebb helyzetekben is (Nótin és Páskuné, 2015). Azok a tanulók, akik kedvezőtlennek értékelik a saját iskolai előmenetelüket, sokkal alacsonyabb énhatékonyságot élnek meg, mint azok a diákok, akik önmagukat jónak találják. Ez érvényes az iskolán kívüli elfoglaltságaikra is (Nótin és Páskuné, 2015).

Az a tanuló, aki erősen szorong az általa megjelölt tantárgytól, alacsonyabb szintű hatékonyságot él meg (Nótin, 2015). Azok a személyek, akik alacsony énhatékonysággal rendelkeznek, hajlamosak azt feltételezni, hogy a nehézségekkel szemben kár erőfeszítést tenni, hiszen úgysem vezet eredményhez, ezáltal könnyen feladják a küzdelmet. Akik viszont magas énhatékonysággal bírnak, azok a felmerülő akadályokat leküzdhetőnek tartják, és kellő kitartást tanúsítanak a nehezebb helyzetekben is (Nótin és Páskuné, 2015). Azok a tanulók, akik kedvezőtlennek értékelik a saját iskolai előmenetelüket, sokkal alacsonyabb énhatékonyságot élnek meg, mint azok a diákok, akik önmagukat jónak találják. Ez érvényes az iskolán kívüli elfoglaltságaikra is (Nótin és Páskuné, 2015).

A sikeres iskolai teljesítményt nagymértékben megnehezíti, hogy rengeteg tankönyv áll a pedagógusok, illetve a diákok rendelkezésére, amelyek lexikális információkat tartalmaznak. Az is negatívan hat a jó eredmény elérésére, hogy a pedagógusok igyekeznek a tantervet szorosan tartani és követni, amelynek következtében nem jut elegendő idő a gyakorlásra egy-egy téma kapcsán, és a diákok kevésbé látják át az összefüggéseket, amelyek elengedhetetlenek a jó megértéshez (Ceglédi és Máth, 2013).

Az irodalomterápia gyakorlati jelentősége a középiskolában

A biblioterápia iskolában betöltött pozitív szerepét több tanulmány is alátámasztja. Az iskolai keretek között alkalmazott egyéni vagy csoportos irodalomterápiás foglalkozás preventív jellegű, emellett a diákok számára személyiségfejlesztő hatással bír az érzelmi és a mentális problémáik esetében. Béres (2022) könyvében szintén kiemelte az irodalomterápia kedvező hatásait, amelyek vélekedése szerint a következők: kapcsolódni tanít, gondolkodni tanít, figyelni tanít, segít az elszigeteltség, elmagányosodás elleni küzdelemben, szorongásoldó, összerendező hatású, projekciós felületet kínál, katarzishoz juttat, fejleszti a problémamegoldó képességet és terepet nyújt az interperszonális tanuláshoz, multikulturális és demokratikus közeget teremt, mozgósítja a kreatív ént, énidőhöz juttat. A felsoroltak egy része kifejezetten az irodalomterápia pozitívumai közé sorolható, viszont az említett hatótényezők között akadnak olyanok is, amelyek más csoportos vagy egyéni terápiában is megtalálhatóak, hatásuk nem kifejezetten az irodalomterápiánál figyelhető meg.

Asztalos-Varga (2014) nézőpontja szerint a különféle gyermekcsoportoknak összeállított olvasmánylista elsődlegesen ne a szórakoztatást szolgálja, hanem igyekezzen vitaindító katalizátorként funkcionálni a diákság számára, amely segítheti a problémamegoldó képességük javulását. A fiatalok alkalmazkodását és önértékelését is nagymértékben elősegíti az irodalomterápiás foglalkozáson való részvétel, mivel az olvasmányok alapján fejlődik a személyiségük, erősödik a másik ember iránti szociális érzékenységük és a tiszteletük (Asztalos-Varga, 2014; Bartos, 2009). Jókainé Molnár (2017) cikkében az irodalomterápiás foglalkozást az irodalomórákkal állította párhuzamba, és azt állapította meg, hogy teljesen más a cél és az eszközrendszer a két típusú foglalkozás között, hiszen az órai munka közben nem mindig elfogadható a saját élmény feltárása, illetve az őszinte rácsodálkozás élménye. Nagy (2016) tanulmányában a biblioterápia hasznát igyekszik hangsúlyozni az iskolai irodalomtanítás során. Úgy véli, hogy a megszakított felolvasással, a szerző előzetes bemutatásának a mellőzésével, az irodalomtörténeti adatok figyelmen kívül hagyásával létrehozható egy olyan élmény- és gyermekközpontú irodalombefogadási esemény, amely a megszokott iskolai kereteken túlmutat, ahol a fókusz a szövegen és az olvasón van, ahol senki sem biztos abban, hogy az ismert „végső tanulságnak” meg kell-e egyáltalán jelennie, ahol az aktuális konfliktusaink tudatos és tudatlan megjelenése élvez prioritást. Emellett cikkében kitér arra is, hogy hazánkban az olvasás színvonalaként leginkább a szövegértés és a kompetenciamérés fogalmak

jelennek meg, amelyet a PISA-méréseknek köszönhetünk. Az élményközpontú irodalomtanítás minden bizonnyal pozitívan befolyásolná a tanóra hangulatát, illetve növelhetné az olvasás iránti érdeklődés növekedését, amely így a PISA-eredmények javulását segíthetné elő.

Az irodalomterápiás csoport

A csoport hat fővel indult, nemi összetételét tekintve 5 lány és 1 fiú. A csoportfoglalkozások online formában zajlottak, ahol már az első alkalommal szóbeli szerződést kötöttem a csoporttagokkal. A szerződéskötés meghatározza a kapcsolat dinamikáját, benne foglaltatik, hogy mit várunk el a csoporttagoktól, és mi az, amit mi tudunk nyújtani a tagok számára (hány alkalomról van szó, milyen időintervallumban és keretben gondolkodjanak a csoporttagok). A foglalkozások forgatókönyve megvolt, de a változtatás jogát annak függvényében fenntartottam, hogy a csoportnak menet közben milyen igénye támad, mennyit időzünk el egy-egy kérdésnél, illetve törekedtünk arra is, hogy a csoportfoglalkozások alatt senkiben ne maradjanak megválaszolatlan kérdések, és tisztázzunk minden felmerülő nehézséget, problémát.

A foglalkozássorozat megállapodásunk szerint hat alkalomból állt. A hat alkalom hat különböző tematika mentén lett kialakítva, amelyet nagyon rugalmasan kezeltem. A témákat az iskolapszichológusi munka során prioritást élvező problémák jelentették, illetve a diákokkal való beszélgetés is nagy segítségemre volt, hogy milyen vonalon mozogjak, ha szeretném őket megnyerni.

Az első alkalom a bemutatkozó, ismerkedő alkalom volt, amikor a „Ki vagyok én?” kérdésre kerestük a választ. Az önértékelés kialakulása az ember számára létfontosságú: biztos alapot nyújt a kudarcokkal és támadásokkal szemben, segít abban, hogy a környezethez könnyebben tudjunk alkalmazkodni, illetve a stresszel való megküzdésben is segítségünkre válik (Smith és Mackie, 2004). Ekkor átbeszéltük a terápiás kereteket, azokat a szabályokat, amelyek a foglalkozások során a csoportra érvényesek lesznek. Megegyeztünk abban, hogy az érzésekkel nem vitatkozunk, mert mindenkinek más érzései vannak egy-egy terület és téma kapcsán, s hogy nyílt kommunikációt folytatunk a másikkal. Online csoportfoglalkozásról lévén szó, megbeszéltük azt is, hogy a kamera használata mindenki számára kötelező, de a passzolás lehetősége az online térben is adott és igénybe vehető. Ezen az alkalmon T. Danny *Ki vagyok* című dalszövegét hallgattuk meg. Ez egy érdekes és merész vállalkozás volt tőlem, mert a csoporttagok közül senkinek nem nyerte el a tetszését T. Danny művészete, aki amúgy elég népszerű a serdülő fiatalok körében. Ennek ellenére mégis jó döntés volt ez a szám, mert mint ahogy megfogalmazták, nem vitte el őket a „» Hú, de szeretem ezt a számot!«-érzés”. Az irodalomterápiás csoportfoglalkozás legfontosabb mozzanatai közé tartozik a megfelelő szöveg kiválasztása, amely egyúttal az irodalomterápia hatékonyságát is nagymértékben befolyásolja (G. Tóth, 2014, 2016). A csoportfoglalkozások során azonban nem elegendő maga az olvasmány, ez ugyanis önmagában nem feltételezi a terápiás hatást (Béres, 2017; G. Tóth, 2014). A kiválasztás folyamata alatt az egyik legfontosabb kritérium Béres (2017) szerint, hogy a terápia során használt szöveg találkozzon a csoportfoglalkozás során középpontba állított témával, a csoporttagok érzelmi szükségleteivel, illetve az intellektuális képességükkel. Továbbá arra is kitér könyvében, hogy a csoportban létrejövő beszélgetés, a párbeszéd és a reflexiók segítsék a csoporttagok önismereti munkáját, és világitanak rá az életükben bekövetkező elakadásokra, azok okaira, összefüggéseire, támogassák a személyes élmények mozgósítását, illetve a problémák feldolgozását. A zene meghallgatása után, a dalszöveget értelmezve, a diákok nagy részénél valamilyen formában felmerült a bántalmazás fogalma. Azt fogalmazták meg, hogy sokukat általános iskolában ilyen vagy

olyan formában bántalmazások érték, és azok a felsőbb évesek, akik inzultálták őket, általában ezt a zenei műfajt hallgatták, amitől a diákok nem tudtak elvonatkoztatni. Szó esett az általánosításról, hogy milyen érdekes, hogy egy zene régi személyeket juttathat eszünkbe, mindezek mentén pedig mély érzelmi megnyilvánulásoknak lehettünk tanúi a csoportban. Kicsit elidőztünk a múltban, hogy honnan indultak az egyes csoporttagok, és hogy jelen pillanatban hol vannak, illetve, hogy hová tartanak. E tekintetben is a vártnál sokkal jobban megnyíltak egymás előtt a résztvevők.

A második alkalommal a központi téma a koronavírus okozta karanténhelyzet megélése volt. Totth Benedek *Karantén* című novellájával és Kemény Márk képversével dolgoztunk, amely a koronavírusról szól. Dixit-kártyák segítségével kellett elmesélniük, hogy számukra mit jelentett a járványhelyzet és a karantén. Többen is megfogalmazták, hogy egy több szempontból is nagyon terhelt időszakon vannak túl. Összességében elmondható, hogy a diákokat megviselte a digitális oktatás, az otthonlét és a szociális kapcsolatok hiánya. Félték és félnek a mai napig, túlterhelt időszak volt ez mindannyiuk számára, főként, ha még a családban lévő kisebb gyermekek is az ő felügyeletükre voltak bízva a házimunkák elvégzése mellett.

A harmadik alkalommal a siker és a kudarc kérdése került a középpontba, a motiváció és az iskolai motivátlanság, valamint azoknak háttértényezői. A sikerorientált és a kudarcckerülő személyek tulajdonságai mentén megpróbáltuk saját magunkat is elhelyezni eme kontinuum egy pontján. Ezeket a nehéznek bizonyuló témákat a siker-jéghegy ábra alapján beszéltünk át, amely után témánkba vágó haikukból kellett olyat választaniuk, amelyik a legjobban jellemzi őket. Kreatív feladatként saját haikut kellett alkotniuk.

A negyedik alkalommal a családi környezet és a tanári visszajelzések hatásáról volt szó, amelyek jelentős mértékben befolyásolhatják a teljesítménymotivációt. Bevezetésként az IGEN! társasjátékból kiválogattam tizenöt darab kérdést, és előző alkalommal már kértem a diákokat, hogy a mai foglalkozásra hozzanak magukkal egy villát és egy készt. A feladat az volt, hogy a kérdésekre válaszoljanak igennel vagy nemmel. A csavar a történetben, hogy mikrofon nélkül kellett válaszolniuk a kés vagy a villa felemelésével. A kés jelentette az igent, a villa pedig a nemet. A játék után Nancy Davis meséjét olvastam fel a diákoknak, melynek címe: *A lány, aki táncolni tanult*. A mese végeztével megbeszéltük, hogy mi a történet tanulsága, hogy ki az, aki tud Lilivel azonosulni, milyen személyiséggel rendelkeznek azok az emberek, akik Liliként élik a mindennapjaikat. Előkerült a tanárokkal kapcsolatos attitűd is, hogy mennyire befolyásolja a pedagógus visszajelzése azt, hogy mi hogyan fogunk tekinteni saját magunkra.

Az ötödik alkalommal folytattuk az előbbi témát, amely szervesen kapcsolódott az újhoz. A megfélemlési kényszer, a teljesítménymotiváció szoros összefüggést mutat ugyanis a perfekcionizmussal és a halogatással. A szülői szerep fontosságát is ki kell hangsúlyoznunk, mivel a pszichológusok vélekedése szerint a gyermekek túlzott perfekcionizmusát legtöbbször maguk a szülők okozzák. Fontos, hogy ne a saját meg nem élt vágyaikat erőltessék a gyerekekre, hanem erősítsék bennük azt, amit valójában tudnak és amire képesek (Tóth, 2014). Albano és munkatársai (1996) úgy gondolják, hogy a szorongó gyermekek folyamatos támogatást és bátorítást érdemelnének, mivel olyan elvárásokat állítanak maguk elé, melyeket sok esetben képtelenek megugrani, és kudarc esetén magukat vádolják az esetleges sikertelenség miatt. Sapp (1993; idézi Kotta, 2011) vélekedése szerint a szülők negatív verbális és nonverbális kommunikációs mintái is befolyásolják, hogy a diákok vizsgahelyzetben, különféle teljesítményszituációkban milyen szorongásszintről számolnak be. L. Stipkovits (2015) könyvében „idomár szülőként” aposztrofálja azokat, akik a gyereküket már kiskoruktól kezdve hatalmas nyomás alá helyezik, és azt sugallják nekik, hogy nem szabad a tökéletesebbel kevesebbel beérni. A magas szülői elvárások miatt a diákok a perfekcionizmust megküzdési mechanizmusként fogják alkalmazni az elutasítás és a kudarc okozta szegény elkerülése érdekében

(Nagy, 2019). Ez többnyire azokra a diákokra jellemző, akik tehetségesek vagy jó intellektussal bírnak; azokra a diákokra, akiket a szülők mellett a pedagógusok is gyakran túldicsérnek, és a dicséret nem a diákok által nyújtott erőfeszítésekre irányul, hanem az adottságaikra. Ez a túlzott dicséretes a kiváltója a feltételes önbecsülés kialakulásának, ami azt jelenti, hogy a diákok az intelligenciájukat vagy a teljesítményüket tartják személyes értékeknek, és ha kudarcot vallanak, akkor értéktelennek érzik magukat.

Turi Tímea *Találkozás egy fiatal lánnyal* című versét olvastam fel a diákoknak, amelyből ki kellett választaniuk azt az egy mondatot, amellyel a legjobban tudnak azonosulni. A „tanuljon meg hibázni” és a „ne csináljon mindent feladatszerűen” sorokat választották a legtöbben, és a csoportfoglalkozás alatt többször is elhangzott, hogy mennyire igyekeznek minden téren, és törekszenek a tökéletességre, mert ha valamilyen nem biztosak, akkor inkább bele se fognak, azaz halogatják. A digitális oktatás időszakában, amikor nem volt olyan számonkérés, mint az iskolában, nagyon elodáztak a feladatokat, mondván, hogy úgysem tudják megcsinálni.

Silverman (1999) szerint a perfekcionizmus akkor is kialakulhat, ha a diáknak nem jelent elég kihívást az iskolában elvégzendő feladat. Adelson (2007; idézi Harmatiné Olajos 2011) differenciáltan közelíti meg a témát. Kategorizálása mentén a maladaptív perfekcionizmus öt típusát különböztetjük meg (1. táblázat).

1. táblázat. A perfekcionizmus maladaptív iskolai típusai
(forrás: Harmatiné Olajos és Pataky, 2014)

A maladaptív perfekcionizmus típusa	Jellemzők	Tantermi javaslatok
110%-osan teljesítő	Irreális követelmények támasztása. A végső jegyre és az elkövetett hibákra koncentrálnak.	Az erőfeszítések elismerése, dicsérete. Érzékeltetni, hogy a hibákból tanulni is lehet.
Kockázatkerülő	A saját ideák és standardok el nem érése miatti félelem. Aszinkron fejlődés, vagy fizikai korlátok, melyek miatt inkább elkerüli a feladatot.	Biztonságos érzelmi légkör, mely bátorít a kockázatvállalásra. Új, szokatlan dolgok kipróbálásának támogatása, elismerése.
Imázskontrolláló	Őrizni akarja a másokban kialakított pozitív képet. Inkább kiszáll a tevékenységből, de nem kockáztat.	Szerepjátékok segítségével mások érzelmeinek a megértése. Versengő helyzetekben a vesztes élményének megbeszélése. A versengő helyzet előtt megbeszélni az elérendő személyes célokat.
Újracsináló	A feladat elvégzése során fellépő frusztráció miatt az újracsinálás stratégiáját választja, esetleg egy idő után feladja. Gyakori az aszinkron fejlődés.	Hinni abban, hogy erőfeszítéseik sikerrel járnak. Olyan személyek bemutatása, akik szintén hasonlóan tettek. Lehetőség a tanulók munkáinak kölcsönös kritizálására.
Halogató	Nagyszabású elképzelések után félelem a munka tényleges elkezdésétől.	A nagyobb célok kisebb feladatokra, lépésekre bontása. Segítsünk felismerni, hogy senki sem lehet minden pillanatban és minden helyzetben tökéletes. Segítsünk az időgazdálkodásban.

Olajos és Gál (2021) tanulmányukban összegyűjtöttek olyan, iskolai közegben pedagógusok számára is hasznos intervenciós lehetőségeket, amelyek alkalmazása során törekedhetünk a perfekcionizmus negatív hatásainak a kiküszöbölésére (amely a járványhelyzet során hatványozottan alakulhatott ki a diákokban).

A teljesség igénye nélkül párat megemlítenék:

- fontos, hogy biztosítsunk számukra gondoskodó, biztonságos környezetet,
- hogy tudassuk velük, hogy a hibázás természetes dolog,
- hogy támogassuk őket reális célok kitűzésében, a dolgok fontossági sorrendjének a kialakításában,
- hogy az elvárásaink legyenek világosak és egyértelműek,
- hogy a nagyobb feladatokat bontsuk kisebb egységekre.

Ezek az intervenciós lehetőségek segíthetnek a fiataloknak, a pedagógusoknak, a szülőknek, hogy a perfekcionizmusban rejlő energiákat mozgósítani tudják és legyenek képesek azokat pozitívvá alakítani, ami nagyon fontos annak megértésében is, hogy a mindennapok során hogyan tudnak a magas teljesítményelvárásokkal megküzdeni iskolai szinten. Ezek a lehetőségek nemcsak a perfekcionizmus, de a járványhelyzet okozta teljesítményfeszültség csökkentésére is tökéletesek.

A hatodik alkalommal még a halogatásról beszélgettünk, de ez az alkalom már a kölcsönös visszajelzésekről is szólt, ez volt az elköszönés és egyben a búcsú ideje is. Ezen alkalommal Dékány Dávid *Teendők* című versével foglalkoztunk. Felolvastam a diákoknak a verset, de most sem mondtam el a költő nevét és a vers címét a csoport tagjainak, mivel arra kértem őket, hogy a felolvasás után beszéljünk kicsit arról, hogy ki milyen címet adna a versnek, kiből mi csapódott le a szöveg hallatán, mennyire érintette meg őket az alkotás, mit gondolnak, hogy miért pont ezt a verset hoztam a mai alkalommal. A címre alig sok variáció érkezett, de a többségük nagyon hasonló volt: „Kósa gondolatok”, „Kóbor gondolat”, „Álmok”, „Vágyak”, „Vágyálmok”, „Jövő” stb. Kreatív feladatként a diákok is írtak egy verset magukra vonatkozóan. A versekkel kapcsolatosan nemcsak magukat „elemezték”, hanem a többiektől is kaptak visszajelzést, és végül értékeltem az egész foglalkozássorozatot.

Visszajelző kérdőív elemzése

Az irodalomterápiás csoportfoglalkozás végén kiküldtem a diákok számára egy online megszerkesztett visszajelző kérdőívet, amellyel kapcsolatban azt kértem, hogy a lehető legőszintebben töltsék ki. A kérdőív kitöltése teljesen anonim volt, és kettős célt szolgált: egyrészt segített a diákok számára a gondolataik összegzésében és a terápia hozadékának a rendszerezésében, másrészt pedig segített nekem is mint csoportvezetőnek, hogy a visszajelzések alapján szakmailag tudjak fejlődni, és át tudjam gondolni, hogy mi az, amit jól csináltam, és mi az, amit legközelebb másképp kellene. A kérdőív eredményeinek figyelembevétele számomra is tanulság és tanulási lehetőség volt a későbbi csoportvezetői feladatkörömet nézve. Fontosnak tartottam a diákok belső motivációját kitapintani, hogy milyen indítástól jelentkeztek az irodalomterápiás foglalkozásra, illetve a csoportban szerzett tapasztalataikra is kíváncsi voltam (pozitív és negatív tapasztalatokra, érzésekre egyaránt). Mivel még nem tartottam online formában középiskolás korosztály számára önismereti jellegű csoportfoglalkozást, ezért ezzel kapcsolatosan is szerettem volna visszajelzést kapni, hogy mennyire sikerült a diákok szerint, hogy mit szerettem volna a foglalkozások során elérni, milyen előnyei voltak az otthonról való bejelentkezésnek, és milyen hátrányokkal kellett megküzdeniük a foglalkozások alkalmával. A foglalkozások során használt szövegek is foglalkoztattak, hogy sikerült-e olyan adekvát,

alkalomhoz és korcsoporthoz illő szövegeket választani, amivel tudtak mit kezdeni és adott esetben azonosulni velük. Ezen kívül azt is fontosnak tartottam megtudni, hogy melyik csoporttag volt az, aki a legnagyobb hatással volt rájuk, és miért pont ő, emellett pedig a csoportvezetői szerepünk tekintetében is szerettünk volna visszajelzést kapni.

Az eredmények közül pár visszajelzést szeretnénk kiemelni. Például, hogy a diákok hogyan vélekednek arról, hogy szerintük milyen terápiás hozzáállással szolgált számukra a csoportfoglalkozáson való részvétel és milyen felismeréseket szereztek az alkalom során, ha így utólagosan visszagondolnak rá.

„Megtanultam türelmesebb lenni.”

„Senki sem és közben mindenki tökéletes bizonyos szempontból. Mindenki másként értelmez dolgokat és más oldalról közelítünk meg dolgokat, és ez így van jól.”

„Hogy igenis én is érek valamit, függetlenül attól, mások mit mondanak, és hogy fontos kiszűrni a mérgező embereket, valamint, hogy haladni kell előre, akkor is, ha kilátástalan a helyzet, és hogy vannak hozzám hasonló emberek.”

„Merjem jobban kimutatni az érzelmeimet.”

„Hogy ne ragaszkodjak görcsösen egy általam vélt helyes megoldáshoz, ha valamit nem tudok, akkor ne adjam fel, hanem próbáljam meg a saját értelmezésemben megcsinálni.”

„Úgy gondoltam, hogy ez a csoportos beszélgetés segíteni fog elengedni pár rossz dolgot az életemből (tényleg sokat segített).”

Az online térben való csoportos élményekről szeretnénk még pár szót írni. A diákok nagy része kifejezetten élvezte, hogy nem kellett utazgatniuk sehová, hogy nem ment el ezzel rengeteg idejük, de mégis többen megemlítik, hogy a személyes jelenlét varázsa mégiscsak hiányzott nekik. Egyikük nagyon szépen megfogalmazta az előnyeit és a hátrányait is az online csoportnak: „Mindenképp könnyebbé válna mondanám, hogy nem kellett utazni és az otthonom kényelméből vehettem részt a foglalkozáson. Hátránynak

Az online térben való csoportos élményekről szeretnénk még pár szót írni. A diákok nagy része kifejezetten élvezte, hogy nem kellett utazgatniuk sehová, hogy nem ment el ezzel rengeteg idejük, de mégis többen megemlítik, hogy a személyes jelenlét varázsa mégiscsak hiányzott nekik. Egyikük nagyon szépen megfogalmazta az előnyeit és a hátrányait is az online csoportnak: „Mindenképp könnyebbé válna mondanám, hogy nem kellett utazni és az otthonom kényelméből vehettem részt a foglalkozáson. Hátránynak furcsa mód ugyanezt mondanám, mivel voltak személyes történetek is, és tudom, hogy a családom nem reagálna jól arra, hogy erről beszéljek másoknak, és kicsit frusztráló érzés volt, hogy hiába nem hallanak, a tudat, hogy itthon vannak, mégis bennem volt.” Egy másik diák erre a kérdésre így felelt: „Lényegtelen az, hogy online vagy személyes térben vagyunk, ha a kommunikáció magával ragad minket.”

A részt vevő személyek közül volt olyan diák, aki szívesen írt verseket, és vett részt a kreatívabb jellegű feladatokban, de nem mindenki tudott egyformán bekapcsolódni ezekbe a munkálatokba. Az irodalmi alkotások, a különböző szövegek, amelyeket az egyes foglalkozásokhoz választottunk, elnyerték a tetszésüket – igaz, a szövegeket tekintve inkább a kortárs műveket helyeztem előtérbe, mivel a mindennapi tapasztalatom az, hogy a fiatalabb korosztály körében népszerűbbnek minősül egy olyan alkotás, amely közelebb áll az ő nyelvi világukhoz. A csoportfoglalkozások során felhasználható műveket igyekeztem a csoport céljának és módszereinek megfelelően kiválogatni. Figyelembe vettem azokat az általánosítható jegyeket, amelyek a serdülőkorra jellemzőek, azokat a tipikus élethelyzeteket, amelyekkel az elmúlt időszakban szembesülniük kellett, azokat a felmerülő nehézségeket és problémákat, amelyeket az iskolai és az iskolán kívüli megfélemlési kényszer okoz számukra, végül pedig a tanulással és teljesítménnyel kapcsolatos vélekedéseiket.

Az utolsó alkalommal a diákokkal összegeztük, hogy kinek milyen érzés volt a csoportban való részvétel. Érdekesnek, fontosnak, terápiás jellegűnek, személyre szabottnak nevezték az alkalmakat, egyúttal azt is megfogalmazták, hogy bár kezdetben volt olyan érzésük, hogy az irodalmias megfogalmazás miatt majd valamilyen irodalomóra jellege lesz ezeknek, de végül kellemesen csalódtak, hogy a közös munkának nem volt „tanóraszaga”.

Gál Zsóka

Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola

G. Tóth Anita

Debreceni Egyetem Irodalomtudományi Doktori Iskola

Irodalom

- Adelson, J. L. (2007). A „Perfect” Case Study: Perfectionism in Academically Talented Fourth Graders. *Gifted Child Today*, 30(4), 14–20. DOI: 10.4219/gct-2007-490
- Asztalos-Varga, Cs. (2014). Kiszakadva a családból – a gyermekotthonban élő gyermekek traumáinak enyhítése biblioterápiával. *Könyvtári Figyelő*, 60(3), 308–311.
- Atkinson, J. W. (1994). A teljesítménymotiváció. In Szakács, F. (szerk.), *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény IV/1. Személyiségdimenziók mérése*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 205–291.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In Ramachaudran, V. S. (szerk.), *Encyclopedia of human behavior*. Vol. 4. Academic Press. 71–81.
- Bartos, É. (2009). Gyermek biblioterápiája. In Szávai, I. (szerk.), *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Pont Kiadó. 93–103.
- Béres, J. (2017). „Azért olvasok, hogy éljek” Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig. Kronosz Kiadó.
- Béres, J. (2022). *Élet a sorok között. Irodalomterápiás gyakorlatok mindenkinek*. Libri Könyvkiadó.
- Ceglédi, E. & Máth, J. (2013). Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*, 13(4), 23–46.
- Davis, N., Simms, L. & Korbai, H. (2010). *Az aranytök. Terápiás történetek és mesék traumát átélt gyerekeknek*. L'Harmattan Kiadó – Mosoly Alapítvány.
- Dragon, Z. (2021). Oktatási platform – platform-oktatás: a járványhelyzet kihívásai és lehetőségei a digitális oktatásban. *Iskolakultúra*, 31(6), 50–61.
- G. Tóth, A. (2014). A csoportterápiás helyzet mint szintér. Az irodalomterápia jellegzetességei. *Studia Litteraria*, 53(1–2), 110–129. DOI: 10.37415/studia/2014/53/4032
- G. Tóth, A. (2016). A biblioterápia klinikai alkalmazásáról. *Könyvtári Figyelő*, 62(1), 14–24.
- Harmatiné Olajos, T. (2011). *Tehetség és szocio-emozionális fejlődés*. Didakt Kiadó.
- Harmatiné Olajos, T. & Pataky, N. (2014). *A lelki személyiség személyiségdinamikai kettősségei – kihívások a tehetség gondozásában*. MATEHETSZ.
- Jeney, É. (2016). Biblioterápia, irodalomterápia. *Helikon*, 62(2), 151–155.

- Jókainé Molnár, K. (2017). Személyiségfejlesztő irodalmi élményfoglalkozások az Arany János Programok középiskolásaival. *Könyv és Nevelés, 19(2)*. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-nevelés/szemelyisegfejlesztő-irodalmi-elményfoglalkozások-az-arany-janos-programok#main-content> Utolsó letöltés: 2021. 04. 10.
- Mayer, K., Lukács, A. & Barkai, L. (2011). A teljesítménymotiváció megjelenése különböző kockázatkereső magatartásokban. *Egészségtudományi Közlemények, 1(1)*, 105–111.
- Nagy, A. (2016). Élményközpontú irodalomtanítás – a biblioterápia. *Helikon, 62(2)*, 249–258.
- Nótin, Á. (2015). Iskolai szorongásformák megjelenése középiskolás tanulóknál. *PhD-értekezés*. DE BTK, Humán Tudományok doktori iskola (Pszichológia program), Debrecen.
- Nótin, Á. & Páskuné Kiss, J. (2015). A tehetség-gondozási szolgáltatásokhoz való hozzáférés és „távolmaradás” intrapszichés feltételeinek vizsgálata. In Páskuné Kiss, J., Nótin, Á., Mező, F., Harmatiné Olajos, T., Biró, Zs. & Mándy, Zs. (szerk.), *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés környezeti és intrapszichés tényezőinek vizsgálata*. Géniusz Műhely. 36–86.
- Olajos, T. & Gál, Zs. (2021). A tehetségesek perfekcionizmusból fakadó teljesítményproblémái. *Fejlesztő Pedagógia, 32(4–6)*, 59–67.
- Rausch, A. & Mисley, H. (2021). A Covid-19 járványhelyzet hatása a tanárképzés digitalizációs folyamatára. *Iskolakultúra, 31(6)*, 62–71.
- Romsics, I. (2020). A pestistől a koronavírusig. In Körössi, P. J. & Zámbo, K. (szerk.), *Vírus után a világ*. Szépirok Társasága – Noran Libro Kiadó. 5–17.
- Silverman, L. K. (1999). Perfectionism. *Gifted Education International, 13(2)*, 216–225.
- Smith, E. R. & Mackie, D. M. (2004). *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó. DOI: 10.1177/026142949901300303
- Szabó, É., Jagodics, B. & Kórodí, K. (2021). A tanári munkát hátráltató tényezők a 2020. tavaszi digitális oktatás időszakában. *Iskolakultúra, 31(6)*, 3–16. DOI: 10.14232/iskult.2021.06.3
- Totth, B. (2020). Karantén. In Cserna-Szabó, A. & Darida, B. (szerk.), *A teremtés koronája. Karanténatológia*. Helikon Kiadó. 225–231.

Absztrakt

A pandémia jelenléte alatt nemcsak a gazdasági és szociális hatásokat kellett figyelembe venni, hanem az emberek pszichés állapota is külön figyelmet és gondozást igényelt. Említést érdemel a koronavírus okozta rendkívüli tanítási helyzet, a digitális oktatás, amelynek szerepe a mai napig érződik az iskolai teljesítményen. A digitális oktatás alatt nagyon sok mindent újra kellett gondolni és újra kellett tervezni nemcsak a diákok, de a pedagógusok számára is, hogy mit és hogyan lehet a legjobban és a leghatékonyabban kivitelezni a tanórák során. Az új helyzethez való alkalmazkodás, a kényszer szülte otthonmaradás óriási lelki teher és megrázkódtatás bárki számára, bár vélekedésünk szerint különösen a kiskamaszok és serdülők látják ennek kárát, akik a barátaik és a kortársaik nélkül elveszítettnek érezhették magukat. A „maradj otthon-elvhez” remekül párosul az irodalom, az olvasás, vagyis a mentális kikapcsolódás eme formája. Mint tudjuk, a könyvek világa leköti és rendszerezzi gondolatainkat, az olvasással töltött idő átveheti a helyét a megnövekedett szabadidőnek. A tanulmány célja, hogy bemutassa egy serdülőkorúaknak szánt irodalomterápiás csoportfoglalkozás előnyeit és hátrányait, amely során a fókuszban a járványhelyzet okozta teljesítményszorongás áll. Bemutatjuk többek között a foglalkozássorozat kapcsán megjelenő halogató és perfekcionista viselkedést is. Úgy gondoljuk, hogy az irodalomterápiás csoportfoglalkozás során kapott adatok hasznosak lehetnek a jelenség megértésére és célirányos intervenciók kialakítására a serdülőkkel folytatott tanácsadás, illetve a pedagógusokkal folytatott munka során is.

Kulcsszavak: irodalomterápia, biblioterápia, perfekcionizmus, serdülőkor, járványhelyzet