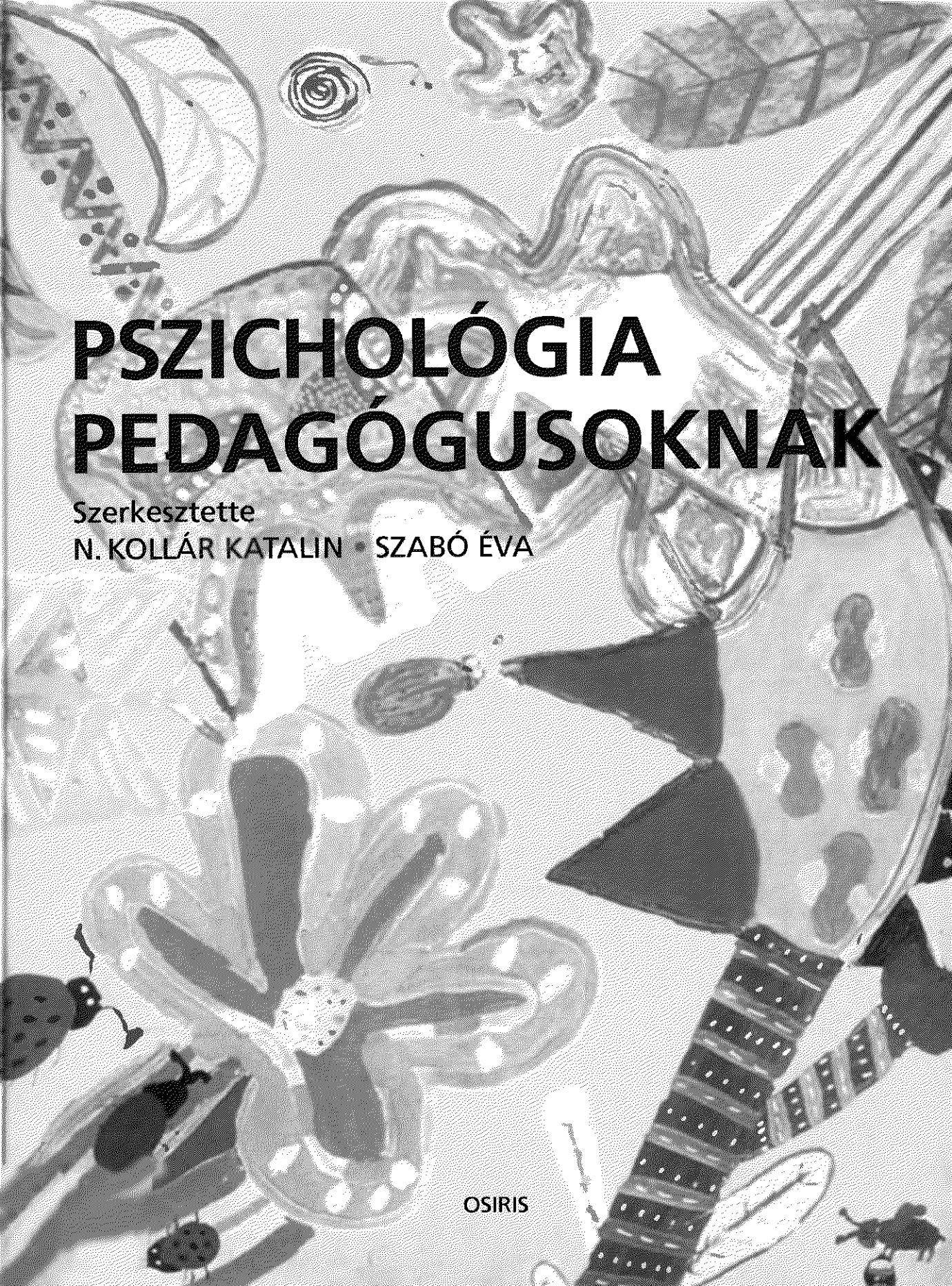


PSZICHOLÓGIA PEDAGÓGUSOKNAK

Szerkesztette
N. KOLLÁR KATALIN • SZABÓ ÉVA

OSIRIS

PSZICHOLÓGIA PEDAGÓGUSOKNAK

PSZICHOLÓGIA PEDAGÓGUSOKNAK

Szerkesztette
N. KOLLÁR KATALIN • SZABÓ ÉVA

Osiris Kiadó | Budapest, 2004

A kötet szerzői

Balogh László (DE)
Bernáth László (ELTE PPK)
Demetrovics Zsolt (ELTE PPK)
Dúll Andrea (ELTE PPK)
F. Lassú Zsuzsa (Kodolányi J. Főisk.)
Felleginé Takács Anna (PPS Med. Miskolc)
Győri Miklós (ELTE PPK)
Kiss István (ELTE PPK)
Kiss Paszkál (ELTE PPK)
Kósa Éva (ELTE PPK)
Kőrössy Judit (SZTE BTK)
N. Kollár Katalin (ELTE PPK)
Séra László (ELTE PPK)
Serfőző Mónika (ELTE TOFK)
Solymosi Katalin (ELTE PPK)
Somogyi Mónika (ELTE PPK)
Soós István (ELTE PPK)
Szabó Éva (SZTE BTK)
Szabó Mónika (ELTE PPK)
Urbán Róbert (ELTE PPK)
Vörös Anna (ELTE TOFK)

Fotók

Bágyoni József, Demetrovics Zsolt, Dúll Andrea, Farkas István, Lőrinczi János, Németh Kinga, Somi Éva, Wágner Margit, Zimonyi István

Minden jog fenntartva.
Bármilyen másolás, sokszorosítás,
illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás
a kiadó előzetes engedélyéhez van kötve.

© Osiris Kiadó, 2004
© Szerzők, 2004
© N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.), 2004

Osiris Kiadó, Budapest
(Az 1795-ben alapított Magyar Könyvkiadók
és Könyvterjesztők Egyesülésének a tagja)
www.osiriskiado.hu

A kiadásért felel Gyurgyák János
Felelős szerkesztő Fedor Sára
Műszaki szerkesztő Szigligeti Mária
Tördelő Fodor Gábor
A borító *A látás iskolája. Tanulmányok a vizuális esztétikai nevelésről* (Corvina 1977) című kötet képeinek,
illetve Költő András és Költő Nóra rajzainak
felhasználásával készült.
Nyomta és kötötte a Dürer Nyomda Kft., Gyula
Felelős vezető Megyik András ügyvezető igazgató

ISBN 963 389 672 X
ISSN 1218–9855

TARTALOM

ELŐSZÓ (N. KOLLÁR KATALIN, SZABÓ ÉVA) 13

1. A PSZICHOLÓGIA NÉZŐPONTJAI, IRÁNYZATAI ÉS MÓDSZEREI (N. KOLLÁR KATALIN) 15
Mióta tudomány a pszichológia? 15
A pszichológia nagy iskolái és megközelítési irányai 18
A pszichológia nézőpontjai – gazdagság vagy ellentmondás? 21
A pszichológiai vizsgálatok módszerei 22

A SZEMÉLYISÉG ALAKULÁSÁNAK FOLYAMATAI: SZOCIALIZÁCIÓ, ÉNFEJLŐDÉS, IDENTITÁS

2. FEJLŐDÉS ÉS SZOCIALIZÁCIÓ (SOLYMOSI KATALIN) 29
Mi a fejlődés? 29
A fejlődés meghatározói 35
Szocializáció: egyén, kultúra és társadalom 39

3. AZ „ÉN" FOGALMA, AZ ÉNFEJLŐDÉS ELMÉLETEI (KŐRÖSSY JUDIT) 51
A személyiség fogalma 51
Az én (szelf) fogalma és működése 52
Az éntudat kialakulása 56
Az énkép fejlődése 57
Az énkép és az iskolai teljesítmény kapcsolata 71
Záró gondolatok 73

4. A CSALÁDI SZOCIALIZÁCIÓ JELLEMZŐI (SOLYMOSI KATALIN) 74
A család szerepe a fejlődésben 74
A korai hatások jelentősége 75
A szülők nevelő hatása 84
A családi rendszer 89

5. ÉRZELMEK (URBÁN RÓBERT) 95
Az érzelem és a hangulat 96
Két érzelemelmélet 96
Érzelemkifejezés és kommunikáció 97
Az érzelmek funkciói 99
Az érzelmek fejlődése: kötődés, érzelmi szabályozás és érzelmi intelligencia 101
Pozitív érzelmek és a szubjektív jóllét 107

Szomorúság és depresszió 110
Félelem és szorongás az iskolában 111
A düh és az agresszió 114
Agresszió és a katarzishipotézis 115

6. AZ IDENTITÁS ALAKULÁSA: MI DŐL EL SERDÜLŐKORBAN? (N. KOLLÁR KATALIN) 119
Autonómia és függőség 119
A prepubertás és a serdülőkor fejlődési sajátosságai 123
Az érett személyiség 126

MEGISMERŐ-FOLYAMATOK SZEREPE A KÖRNYEZETTEL VALÓ KAPCSOLATBAN

7. AKTIVÁCIÓS SZINT, STRESSZ ÉS A TUDATÁLLAPOTOK (DÚLL ANDREA, URBÁN RÓBERT, DEMETROVICS ZSOLT) 131
Agy, elme és tudat 132
Kell-e tudattalan folyamatokat feltételeznünk a tudat megértéséhez? 142
Szenvedélybetegségek 142
Dinamikus tényezők a viselkedésszabályozásban: érzelmek, motiváció és aktiváció 148
Arousal, aktiváció és személyiség 154
Fáradás és oktatásszervezés, a fáradás csökkentése az iskolában 156
Alvás és aktiváció – Biológiai ritmusok 158
Aktiváció és stressz 162

8. MOTIVÁCIÓ (SZABÓ MÓNIKA) 169
Alapfogalmak 170
Az ember mint biológiai lény: az alapvető motivációk és hátterük 171
Az ember mint az állatvilágtól különböző lény: humánspecifikus motivációk 179
A motiváció tágabb kontextusban: személyiségelméleti megközelítések 183
Motiváció és iskola 186
Záró gondolatok 190

9. PERCEPCIÓ ÉS FIGYELEM (SÉRA LÁSZLÓ) 192
Az észlelés 192
A figyelem 215

10. TANULÁS ÉS EMLÉKEZÉS (BERNÁTH LÁSZLÓ) 224
Tanulás 225
Emlékezés 229
Értelmes tanulás és emlékezés 239

11. ÉRTELMI FEJLŐDÉS, GONDOLKODÁS, BESZÉD ÉS INTELLEKTUÁLIS TELJESÍTMÉNY (GYŐRI MIKLÓS) 243
Az értelmi fejlődés 243
Nyelv, nyelvi fejlődés és nyelvi hátrány 255
Az intelligencia 262

12. AZ ISKOLAI TANULÁSRA VALÓ KÉSZENLÉT, SPECIÁLIS TANULÁSI NEHÉZSÉGEK (SÉRA LÁSZLÓ, BERNÁTH LÁSZLÓ) 265
Tanulási és társas kompetenciák az iskolába lépés idején 265
A speciális tanulási nehézségek meghatározása 267
Figyelemhiányos hiperaktivitási zavar 268
Az olvasás alapfolyamatainak fejlődése és az olvasási zavar (diszlexia) 269
Az írás mechanizmusa és az írászavar (diszgráfia) 273
Számfeldolgozás és a számolási zavar (diszkalkulia) 274

TÁRSAS KAPCSOLATOK ÉS A SZEMÉLYKÖZI VISZONYOK

13. A TÁRSAS KAPCSOLATOK, SZEMÉLYKÖZI VONZALOM ÉS A CSOPORTFOLYAMATOK (N. KOLLÁR KATALIN) 279
A társas kapcsolatok alakulása életkoronként 280
A csoport 283
Az emberek közti vonzalom 293
A csoportban elfoglalt hely életkori és egyéni jellemzői 300
A csoportszerkezet feltárása: a szociometria 301

14. NORMAALAKULÁS, ENGEDELMESSÉG ÉS CSOPORTHOZ IGAZODÁS (N. KOLLÁR KATALIN) 310
A csoportnyomás jelensége 310
A vonatkoztatási csoport 313
Honnan származnak a csoport normái? 315
A felelősségvállalás hiánya és engedelmesség 317
A csoportok szerepe a véleményformálásban: segítség vagy tehertétel? 320

15. FELADATVÉGZÉS CSOPORTBAN, VERSENGÉS ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉS (N. KOLLÁR KATALIN) 324
Teljesítmény csoportban 324
Festinger elmélete a társas összehasonlításról 328
Versengés és/vagy kooperáció 333
A versengés okai 337
A kooperáció szerepe az oktatásban és nevelésben 340
A segítségnyújtás, a proszociális viselkedés 346

16. SZEMÉLYPERCEPCIÓ, ATTRIBÚCIÓ, EGYÉNEK ÉS CSOPORTOK MEGÍTÉLÉSE (SZABÓ ÉVA) 350
A személypercepció mint tudományos probléma 351
A személyészlelés klasszikus elméletei 351
A személyészlelés kognitív megközelítése 354
A csoportok észlelése 357
Az előítélet és a megismerés kapcsolata 358
Mások viselkedésének megértése – Az attribúció 358
A sémák és forgatókönyvek szerepe a szociális megismerésben 365
Záró gondolatok 367

17. VÉLEMÉNY, VÉLEMÉNYFORMÁLÁS: ATTITŰDÖK SZEREPE A NEVELÉSBEN (KISS PASZKÁL) 368
Mi az attitűd? 369
Nézetek rendszere, kognitív stílus 373
Az attitűdök és a viselkedés kapcsolata 376
Attitűddinamika, a véleményformálás személyes folyamatai 381
Meggyőzés, a véleményformálás társas folyamatai 386
Értékek és kultúrák 390
Záró gondolatok 392

AZ ISKOLA TÁRSAS VILÁGA: PEDAGÓGUSOK ÉS DIÁKOK

18. OSZTÁLYTERMI KOMMUNIKÁCIÓ, TANÁR-DIÁK INTERAKCIÓK (VÖRÖS ANNA) 395
Kommunikációs alapfogalmak 395
A kommunikáció kódjai: verbális és nem verbális kommunikáció 400
Kommunikációs szempontból jelentős mozzanatok a tanórán 408
Gordon modellje a hatékony tanításról 413

19. A TANÁRI SZEREP, A HATALOM ÉS A TEKINTÉLY PROBLÉMÁI (SZABÓ ÉVA, VÖRÖS ANNA, N. KOLLÁR KATALIN) 418
A szerep fogalma a szociálpszichológiában 419
A szerepkonfliktus 420
A szereptanulás folyamatai 422
A tanári szerep jellemzői, a szerep betöltőjével kapcsolatos elvárások 423
A hatalom és a tekintély problémái a tanári munkában 424
A hatalomgyakorlás lehetőségei I. Vezetés, vezetési stílusok 425
A hatalomgyakorlás lehetőségei II. Fegyelmezés 431
A hatalomgyakorlás lehetőségei III. Ellenőrzés, értékelés 434
A feleltetés: az értékelés „prototípusa" 438
Hatalommal vagy a nélkül: konfliktusok és kezelésük az iskolában 441
Tanár-diák viszony az alternatív iskolákban 444

20. AZ ISKOLA MINT SZERVEZET (SERFŐZŐ MÓNIKA, SOMOGYI MÓNIKA) 451
Az iskola szervezeti jellemzői 452
Az iskolák formális és informális működése 452
Az iskolák kultúrájának megnyilvánulási formái: a közvetlenül észlelhető jelek 457
Hogyan formálódik, alakul és változik a szervezeti kultúra? 460
Szervezetikultúra-típusok 461
Az iskolavezető vezetési stílusa 466
A pedagógusok az iskolai szervezetben 467
A nevelőtestület mint csoport 468
Iskolapszichológus a szervezetben 468
A pedagógiai pszichológia „társintézményei", nevelési tanácsadó, gyermek- és ifjúságvédelem 470

21. PROBLÉMÁS TANULÓK, OKOK ÉS MEGOLDÁSI JAVASLATOK (FELLEGINÉ TAKÁCS ANNA) 472
Az egészséges fejlődés feltételei 473
Az egészséges fejlődést károsító tényezők 477
A problémás gyermek 481
A problémás viselkedés háttere 486
Mit tehetünk? A problémás viselkedés rendezése 489
Segítő beszélgetés az érintettekkel 492
Záró gondolatok 495

22. KELLEMES PROBLÉMÁK (KISS ISTVÁN, BALOGH LÁSZLÓ) 496
A diákok megismerése 497
A pedagógus eszközei a diákok megismerésében 499
Pályaszocializáció 504
A pályaválasztási folyamat, a döntés tényezői 506
Személyiség- és foglalkozástípusok osztályozása 509
A pályaorientációs munka tanári lehetőségei, feltételei 512
Korlátok a pályaválasztási folyamatban 515
Pályaválasztási trendek 516
Iskolai tehetséggondozás: bevezető gondolatok 518
A tehetségfogalom alakulása, tehetségmodellek 518
A fejlesztés főbb irányai a tehetségmodellek alapján 521
Életkor és tehetségfejlesztés 526
A tehetség felismerése, azonosítása 526
Fejlesztőprogramok tanórán és órán kívül 529
Speciális feladatok a tantestületben 533
Iskola és család együttműködése a tehetségfejlesztésben 534

A PSZICHÉS JELLEMZŐK TÁGABB ÖSSZEFÜGGÉSEI

23. EVOLÚCIÓS PSZICHOLÓGIA (SOÓS ISTVÁN) 539
Kezdjük a mítoszokkal! 539
Hát akkor lássuk a medvét *(Ursus arctos)*... Mi is az evolúció? 540
Barkácsoljunk embert *(Homo sapiens)!* 542
Az emberi agy szerveződési elvei – azaz a múlt valósággá válik 543
Az ember *(Homo sapiens)* csoportos viselkedésének az evolúció során kialakult mozgatórugói 546
Az evolúciós pszichológia perspektívái 549
A végső konklúzió 550

24. A NEMEK KÉRDÉSE – SZEXUALITÁS AZ ISKOLÁBAN (F. LASSÚ ZSUZSA) 551
A biológiai és a társadalmi nem 551
A nemi identitás és a társadalmi nemi szerepek kialakulása 552
Az iskolában megfigyelhető pszichológiai nemi különbségek és hasonlóságok 554
A lélektani különbségek eredete – Lehetséges magyarázatok 557
Nők és férfiak az iskolában 559
Záró gondolatok 561

25. AMIKOR NEM A GYEREKKEL VAN A BAJ... MEGVÁLTOZTATHATATLAN ADOTTSÁGOK (N. KOLLÁR KATALIN) 563
A hátrányos helyzet problémája 563
Az iskolarendszer jellemzői és fejlődési irányai 567
Megoldási lehetőségek a hátrányos helyzet csökkentésére 569

26. A MÉDIA SZOCIALIZÁCIÓS HATÁSAI (KÓSA ÉVA) 572
A média hatása 573
A médiahatás modelljei 573
A média szerepe a fejlődésben 577
A média megértése gyerekkorban 577
A média szerepe a serdülők identitásfejlődésében 583
Záró gondolatok 588

FOGALOMTÁR 591
IRODALOM 609

ELŐSZÓ

Napjainkban örvendetesen megnövekedett a pszichológiai tárgyú könyvek, kiadványok száma, és vélhetően a lélektan problémáival kapcsolatos érdeklődés is. Mi lehet a célja egy újabb pszichológia-tankönyvnek? A tanári pálya – természetéből adódóan – az oktatás mellett a lelki jelenségek kezelését is követelményként állítja művelői elé. Számos könyv, tanulmány jelent meg a nevelés és iskolai nevelés témakörében az utóbbi években. Nincs azonban egy olyan kötet, amely a pszichológia tudományának minden területét érintené, annak pedagógiai, nevelés-lélektani és oktatási vonatkozásait egyaránt tárgyalná.

Jelen tankönyv célja a pszichológia törzsanyagának összefoglalása, tanárjelöltek és tanárok számára használható, a gyakorlattal szorosan összefüggő ismertek csokorba kötése. A szerzők szándéka szerint e tankönyvet haszonnal forgathatják az egyetemi és főiskolai tanárképzésben részt vevő hallgatók és a gyakorló tanárok egyaránt.

Az itt tárgyalt témakörök a pedagógusképzés széles körben oktatott pszichológiai ismeretanyagát mutatják be. A témák sorba rendezése nem a tudományterületek klasszikus felosztási rendje szerint történt, hanem a tanárképzés sajátos szükségleteiből kiinduló tartalmi struktúrát követ. Ennek megfelelően sorra vesszük a gyermekek szocializációjával, személyiségük alakulásával összefüggő elméleteket, majd áttekintjük a tanulásban szerepet játszó funkciókat, végül a tanári gyakorlat számára fontos szociálpszichológiai és pedagógiai pszichológiai kérdéseket tárgyaljuk. Minden témakörnél kitérünk a fejlődés-lélektani vonatkozásokra, a jelentkező nehézségek okaira és a megoldáskeresés szempontjaira, a problémakezelés lehetséges útjaira. Ezért a könyvből hiányoznak a hagyományos fejlődés-lélektani és személyiségpszichológiai fejezetek, mert ezek a szempontok jelen vannak mind a szocializáció keretébe ágyazva, mind az egyes pszichés funkciók tárgyalásánál.

A könyv egyes fejezeti önállóan is értelmezhetők, felhasználhatók konkrét gyakorlati probléma megoldásához, pszichológiai jelenségek hátterének, működésének jobb megértéséhez. Törekedtünk arra, hogy minden fontos elméletet, jelenséget valamilyen konkrét iskolai, óvodai példával szemléltessünk. A tananyag kiválasztásánál arra helyeztük a hangsúlyt, hogy olyan területeket tárgyaljunk részletesen, amelyeknek van nyomon követhető összefüggése a gyakorlati élettel, az intézményes nevelés során felmerülő valós problémákkal. Ezzel együtt igyekeztünk az egyes jelenségeket többféle nézőpontból vizsgálni és a sokoldalú megközelítés folyamatos szem előtt tartásával rámutatni arra, hogy nincsenek kész „receptek" a problémás pedagógiai helyzetek megoldásához. A könyvben tárgyalt példák és esetek segíthetnek a tanároknak saját valós helyzeteik mélyebb megértésé-

ben, támpontokat nyújtanak a helyzetek jobb áttekintéséhez, a lényeges pszichológiai szempontok kiemeléséhez és a konkrét helyzetekben rejlő általános törvényszerűségek felismeréséhez. Célunk a közös fogalomkészlet alakítása is az egyes esetek megbeszéléséhez és szakszerű elemzéséhez. Ezt segíti a könyv végén összegyűjtött fogalomtár.

A közoktatás és az általános tankötelezettség bevezetése olyan problémákat vetett fel a pedagógiában, amelyeknek megoldása magas szintű szakmai tudást, háttér-információkat igényel. Így például az eltérő képességű és szociális helyzetű gyerekek nevelése, a valamilyen fogyatékossággal vagy eltérő fejlődési ütemmel tanuló gyerekek problémái. Ugyancsak figyelmet érdemel a koedukáció kérdése, ami a nemi különbségekkel, illetve a szexualitással összefüggő számtalan problémát vet fel. Ennek megfelelően, könyvünkben a klasszikus pszichológiai alapkérdések mellett kitérünk e jelenségek pszichológiai vonatkozásaira is. Hasonlóképpen foglalkozunk a pedagógusok mint csoport, mint társadalmi réteg, mint szerephordozó problémáival. Nem kerüljük meg a tanári tekintély és hatalom, valamint a szexualitás kényes kérdéseit sem. Külön fejezeteket szentelünk a tehetséges és/vagy „problémás" gyerekek nevelését érintő pszichológiai ismereteknek.

Az egyes területek bemutatásakor kitérünk olyan, a pszichológia területén belül is új szempontokra, amelyek az evolúciós megközelítést érintik. Emellett felvillantunk pedagógiai, gyógypedagógiai, klinikai pszichológiai és szociológiai ismereteket és továbblépési lehetőségeket is. E határterületekre való kitekintést ajánlott szakirodalmak felsorolásával is segítjük.

Egy tankönyv keretein belül nem lehet a pszichológia alapkérdéseinek minden aspektusát teljes részletességgel tárgyalni. Ezért tervezzük egy szöveggyűjtemény összeállítását, mellyel a tanárképzés céljait kívánjuk szolgálni. Ebben a gyakorlati munka égető kérdéseivel foglalkozunk, szemináriumi feldolgozásra kínálva az írásokat.

Bízunk benne, hogy tankönyvünk hasznos ismerteket érthető stílusban tár az olvasó elé, és a szerzők és szerkesztők szándékainak megfelelően hozzájárul a hazai pedagógusképzés fejlesztéséhez, valamint a gyakorló pedagógusok ismereteinek bővüléséhez, a pszichológiai szemlélet formálásához.

Tekintve, hogy jelen tankönyv bizonyos értelemben újszerű vállalkozás, örömünkre szolgálna, ha az olvasók megosztanák velünk első tapasztalataikat, amelyeket a könyv olvasása és használata során szereztek. Gondolataikat, javaslataikat a következő e-mail címen várjuk:

kollar@izabell.elte.hu,
szeva@edpsy.u-szeged.hu.

A könyv szerkesztői:
N. Kollár Katalin és *Szabó Éva*

1. A PSZICHOLÓGIA NÉZŐPONTJAI, IRÁNYZATAI ÉS MÓDSZEREI

Mióta tudomány a pszichológia? 15
Régi elméletek új köntösben 16
A kísérleti pszichológia kezdetei 16
A pszichológia nagy iskolái és megközelítési irányai 18
Behaviorizmus 18
Pszichoanalízis 18
Kognitív pszichológia 19
Humanisztikus pszichológia 19
Biológiai megközelítés 20
Alaklélektan 20
A pszichológia nézőpontjai – gazdagság vagy ellentmondás? 21
A pszichológiai vizsgálatok módszerei 22
Megfigyelés 22
Hipotézisvizsgálat 22
Az összefüggések mérése 22
A kísérletek előnyei és buktatói 24
Pszichológiai tesztek, attitűdskálák 24

A pszichológia az ember jellemzőivel és viselkedésének sajátosságaival foglalkozik, s ezért régóta széles körű érdeklődés övezi. Megállapításainak egy része olyan mértékben a közgondolkodás részévé vált, hogy ma már fel sem merül bennünk, hogy gondolkodhatnánk másként is. Ilyen, a pszichológia területéről származó gondolat, hogy a kisgyermekkori megrázó, fájdalmas események meghatározóak lehetnek a személyiség alakulására, és a felnőttkori pszichés zavarok vagy környezettel való konfliktusok megértéséhez a személy élettörténete támpontokat nyújt, vagy hogy a gyomorfekély általában stressz hatására alakul ki.

A pszichológia által feltárt összefüggésekről gyakran közvetlen hétköznapi tapasztalataink is vannak. Eltér-e, és ahol igen, ott miért különbözik a mindennapi és tudományos emberismeret? Egységes-e a pszichológia szemlélete? Milyen emberkép húzódik meg a pszichológiai megközelítések mögött? Milyen alapon fogadunk el tényként egy összefüggést a pszichés jelenségekkel kapcsolatban? Tévednek-e, s ha igen, menynyire, a tesztek? Ebben a fejezetben ezekkel a kérdésekkel foglalkozunk.

MIÓTA TUDOMÁNY A PSZICHOLÓGIA?

Régen rossz, ha azt kell bizonyítani, hogy valami „tudomány". A pszichológia esete azonban kissé speciális, mert olyan jelenségekkel foglalkozik, amelyek mindnyájunk számára fontosak, és amelyekkel kapcsolatban egy életen át gyűjtjük a tapasztalatokat. Olyan kérdésekkel, mint az emberismeret, a társas helyzetek kezelése és az önismeret. Ezekben a témákban – kérve vagy kéretlenül – egymást is jó tanácsokkal látjuk el. Így a filozófiától a pedagógiai gyakorlaton át a szépirodalomig sokféle megfigyelés, elmélet és gyakorlati megoldás született. De vajon szükség

Sokféle úton el lehet jutni a célhoz

van-e egy külön tudományra – a pszichológiára – ahhoz, hogy reálisan lássuk a körülöttünk és bennünk zajló történéseket? Mást, többet vagy biztosabbat tud-e mondani a pszichológia a minket nap mint nap foglalkoztató jelenségekről?

Tegyünk egy kis próbát! Döntsük el a következő állításokról, hogy igazak-e vagy nem!

1. Két tárgyról könnyen meg tudjuk állapítani, hogy azonos színű-e, legyen az akár egy falevél vagy egy szamár szőre. I N
2. A pénzérmék nagyságát a gazdag és a szegény gyerekek különbözőképpen ítélik meg. I N
3. Ha egy egyetemi előadóról úgy tudjuk, hogy egyetemi tanár, akkor magasabbnak gondoljuk, mint ha úgy tudjuk, hogy csak adjunktus. I N
4. Az egypetéjű ikrek szokásai és életstílusa csak abban az esetben lesz nagyon hasonló, ha együtt nevelkednek. I N
5. Ha két áru közül az egyiket megvásároljuk, akkor a vásárlás után a nem választott tárgyról rosszabb lesz a véleményünk. I N
6. Ha valaki akaratán kívül tesz nekünk szívességet, akkor szimpatikusabbá válik a szemünkben. I N
7. Jobban kedveljük a hozzánk közelebb lakókat, mint a többi embert. I N
8. Ha valaki nagy kárt okoz egy balesetnél, akkor jobban hibáztatjuk érte, mint ha megússza egy kis koccanással. I N
9. Egy orvos utasításának a legtöbb ápolónő akkor is engedelmeskedne, ha az előírásokkal szögesen ellentétes utasítást adna. I N
10. Az ilyen típusú tesztek kitöltésénél a legtöbb ember azon gondolkozik, hogy mi az „átverés" benne, hogy lehet túljárni a tesztkészítő eszén. I N

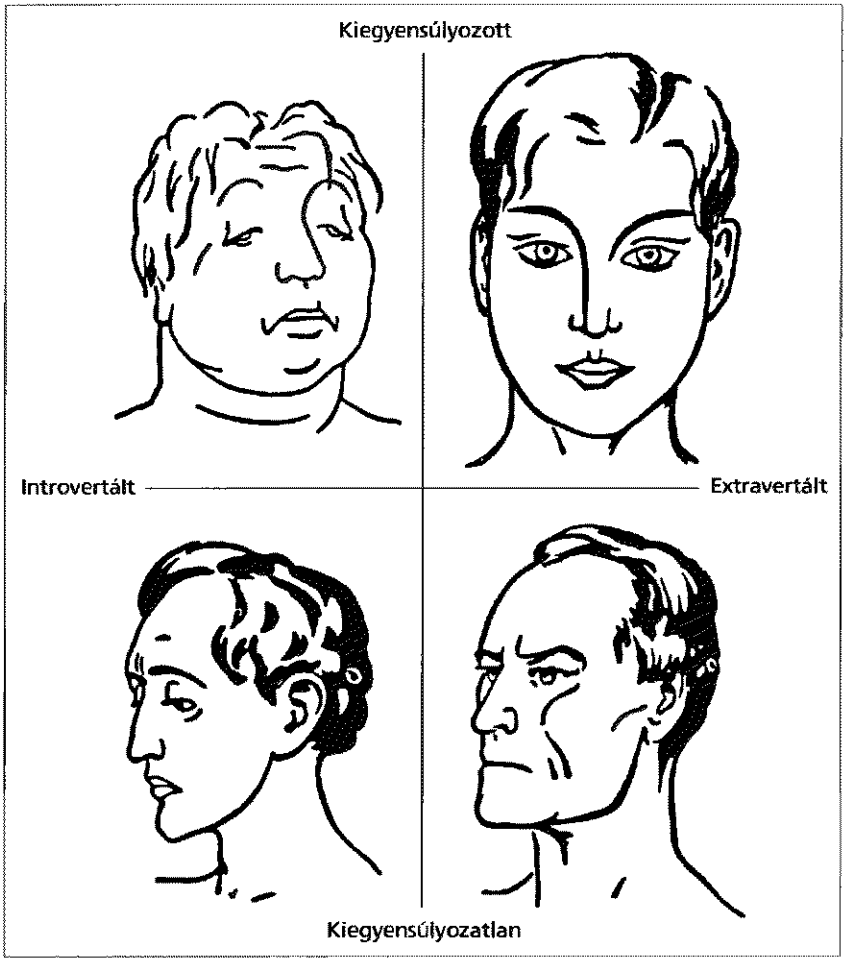
Bizonyára több kérdésre sikerült helyes választ adni. (A helyes válaszok: N, I, I, N, I, I, I, I, I, I.) Ebben a kis próbában nem csupán az az érdekes, hogy ki tudjuk-e találni, mi igaz és mi hamis, hanem sokkal inkább az, hogy mi a helyes válaszok magyarázata. A hétköznapi és pszichológiai gondolkozásmód közt nem elsősorban a tények ismeretében találunk különbségeket, bár itt igyekeztünk meglepő eredményeket összegyűjteni, hanem abban, hogy hogyan bizonyítjuk be ezek igaz voltát.

Régi elméletek új köntösben

A pszichológia kérdéskörébe tartozó problémák nagyon régóta foglalkoztatják az embereket, már az ókori görög filozófusok és természettudósok megfogalmaztak gondolatokat az emberi természettel kapcsolatban – és nem is érdekteleneket! A legérdekesebb ezek közül a Hippokratész és Galenus nevéhez kötődő típustan. Az általuk leírt négy típus az olvasó számára is valószínűleg ismerős: szangvinikus, kolerikus, flegmatikus és melankolikus. Ez a típustan azért különösen figyelemreméltó, mert a megfigyelések alapján leírt négy típus megfeleltethető a személyiségvonások vizsgálatán alapuló modern felfogásnak. A négy típus a kiegyensúlyozatlan-kiegyensúlyozott és extravertált-introvertált dimenzió mentén helyezhető el (lásd részletesen a 7. fejezetben). A szangvinikus az extravertált-kiegyensúlyozott, a kolerikus az extravertált-kiegyensúlyozatlan, a flegmatikus az introvertált-kiegyensúlyozott és a melankolikus az introvertált -kiegyensúlyozatlan típusnak felel meg.

A kísérleti pszichológia kezdetei

A pszichológia történetében a mérföldkövet kétségtelenül a kísérleti pszichológia létrejötte jelentette. Az első kísérleti laboratóriumot 1879-ben alapította Wundt Lipcsében. A napjainkban



1.1. ÁBRA
Hippokratész vérmérsékleti típusainak ábrázolása. Magunk is könnyen azonosíthatjuk a négy típust (Allport, 1980, 53.)

az „általános" pszichológiához sorolt témakörök álltak kezdetben az érdeklődés középpontjában, az észlelés sajátosságait, a figyelmet, a memória működését tanulmányozták kísérleti módszerekkel.

Az egyik máig nevezetes eredmény, ami ehhez a vizsgálati irányhoz kötődik, a Weber–Fechner-törvény, ami azt mondja ki, hogy az ingerek számunkra érzékelhető változása az inger intenzitásától függ, mégpedig a kettő egyenes arányban áll egymással:

$$\frac{\Delta S}{S} = k.$$

Minél hangosabb például egy szöveg, annál nagyobb intenzitásbeli változás szükséges ahhoz, hogy a halkulást vagy hangosodást észleljük. Képzeljük el, hogy az az osztály, ahol tanítunk, nem éppen a legfegyelmezettebb. A diákok beszélgetnek, zajonganak. A tanár pedig, hogy a hangja hallatszódjon, hangosabban kezd beszélni. Ennek általában az lesz a következménye, hogy a diákok is egy kicsit hangosabbakká válnak. Ez újabb hangerőfokozást vált ki a tanárból, de most már a Weber–Fechner-törvénynek megfelelően egy kicsit nagyobb ingerváltozás kell ahhoz, hogy a beszéde hangosabbnak tűnjön. Ily módon azután, ha nem vigyázunk, a végén teljes lesz a hangzavar. A tanulság ebből a példából annyi, hogy a hangerő változása visszafelé is működik: ha halkítjuk a hangunkat,

akkor a diákok csendesebb magatartása is elérhető. Természetesen ehhez még sok egyéb feltétel is szükséges, de ezekről később lesz szó.

Erre a korai kísérletezésre jellemző volt az önmegfigyelés, más szóval az introspekció. A kísérletezők önmagukon figyelték meg a pszichés működéseket, aminek több előnye volt. Egyrészt a méréseket bármikor meg lehetett ismételni, másrészt – és főként ezért tűnt előnyösnek a módszer – közvetlenül tapasztalni tudták a kísérlet közben átélt érzelmeket, gondolatokat, emlékeket. Csak egy alapvető nehézség volt, hogy annak ellenére, hogy a laboratóriumi mérések az általános emberi pszichés működést akarták feltárni, óriási különbségeket tapasztaltak a különböző kísérletezők. Erre a problémára mintegy válaszként jött létre az első iskolát teremtő megközelítés, a behaviorizmus, ami az objektíven vizsgálható jelenségek kutatását tűzte a zászlajára.

A PSZICHOLÓGIA NAGY ISKOLÁI ÉS MEGKÖZELÍTÉSI IRÁNYAI

Mind a kutatás irányát és módszereit, mind a pszichoterápia által alkalmazott eljárásokat alapvetően meghatározza az az emberkép, amellyel a szakember dolgozik. A pszichológia nagy iskolái abban különböznek egymástól, hogy alapvetően mit feltételeznek az ember működési jellemzőiről és a vizsgálódás lehetőségeiről, a célravezető módszerekről.

Behaviorizmus

A XX. század elejétől meghatározó jelentőségű irányzat a *behaviorizmus*, mely, mint a nevéből is látszik, a *viselkedés* vizsgálatát tűzte ki célul. Az irányzat képviselői az objektíven mérhető pszichés jellemzőkkel kívántak foglalkozni, ezért a környezet *ingerei* és az emberi viselkedés közti összefüggéseket vizsgálták. Úgy vélték, hogy helyesebb az embert mint egy „zárt dobozt" (black box/sötét doboz) tekinteni és azt vizsgálni, hogy az adott környezeti ingerek milyen *válaszokat* váltanak ki. Szisztematikus kísérleti elrendezéseket dolgoztak ki, melyekben az ingerek egyetlen paraméterének változásait tudták tesztelni. Az irányzat két máig ható és valóban jelentős szemponttal járult hozzá a mai pszichológiai tudásunkhoz. Az egyik a szigorúan kidolgozott kísérletezés módszertana, a másik az az óriási felhalmozott tudásmennyiség, ami ezeknek a kutatásoknak az eredménye. A klasszikus és operáns kondicionálás, az utánzás, a percepció, de még a szociálpszichológia számos eredményei is a behaviorista megközelítésű kutatásokból erednek. Ennek a könyvnek sincs olyan fejezete, amelyben ne támaszkodnánk ezekre a kutatási eredményekre.

A behaviorizmus nem csupán módszer, hanem bizonyos fokig emberkép is (Pléh, 2000). Skinner, akit az irányzat atyjaként tartanak számon, nem kevesebbet állít, mint hogy a környezeti ingerek optimális szabályozása elvezet a gyermekek egészséges személyiségformálásához. A helyes viselkedést megerősítő jutalmak és a helytelen viselkedéseket követő következetes és megfelelő mértékű (minimálisan elégséges) büntetések elvezetnek ahhoz, hogy a személy viselkedése megfelelő legyen. Skinner szerint a jutalmakat kell elsősorban alkalmazni. A gyermekek helyes viselkedését meg kell erősíteni, és ezzel csökkenthető az erőszak, a helytelen viselkedések büntetése a káros mellékhatások miatt (pl. a félelem generalizációja – lásd 10. fejezet) kerülendő, és nagyrészt el is kerülhető (Pléh, 2000).

Az *inger* → *viselkedéses válasz* → *megerősítés* → *viselkedés rögzülése* elvre tanulási és terápiás módszer is épül. A legszembetűnőbb iskolai felhasználása a programozott oktatás. Ugyancsak ezeken az elveken nyugszik a viselkedésterápia, amely hatékonyan képes kezelni a pszichés problémák jelentős körét, a fóbiáktól a figyelmi zavaron át a szexuális problémákig.

Pszichoanalízis

Az 1920-as években a klinikai pszichológiai tapasztalatok alapján bontakozott ki Sigmund Freud elmélete, a *pszichoanalízis*. Ez a kultúrtörténeti szempontból is nagy hatású elmélet azt a területet tartja vizsgálata tárgyának, amelyet a behaviorizmus mint objektív módszerekkel nehezen vizsgálhatót mintegy zárójelbe tett. A tudat, sőt ennél továbbment, és a tudat számára nem hozzáférhető, a tudatalatti vizsgálatát tűzte ki célul.

Freud személyiségelméletét a 3. fejezetben tárgyaljuk részletesen, itt csak a megközelítésmód sajátosságaira térünk ki. Freud elképzelése szerint az ember pszichés működését alapvetően az ösztönkésztetések határozzák meg. A szexuális késztetés, vagyis a libidó születésünktől fogva a fejlődést meghatározó pszichés energia, mely az ösztönén sajátossága. Az ösztönén az örömelv kielégítésére törekszik, ami a társadalmi szabályok korlátaiba ütközik. A fejlődés során az egészséges személyiség megtanulja hatékonyan összeegyeztetni az ösztönkésztetéseket a társadalmi elvárásokkal.

Freud elméletét pszichoterápiás tapasztalataira alapozta. Az általa kidolgozott és széles körben elterjedt módszer a pszichoanalízis. Freud a pszichés problémákat a páciens korábbi élettörténetének tulajdonítja. A terápia ezeknek a traumatikus eseményeknek a feltárását és újrafeldolgozását szolgálja. A feldolgozhatatlan élmények káros hatásai ellen a szervezet úgy védekezik, hogy ezeket elhárítja, így a tudattalanba kerülnek, és aktuálisan a személy számára sem hozzáférhetőek. Ezek a tudat alatti tartalmak kerülő úton nyilvánulnak meg, álmok, elszólások, tévesztések formájában, és megfelelő módszerekkel feltárhatók. Ezek a Freud által kidolgozott eljárások a szabad asszociáció, az álomelemzés és a feltáró terápia.

A pszichoanalízis elméletének központi gondolata a gyermekkori fejlődés, elsősorban a traumatikus események személyiségfejlődésben játszott meghatározó szerepe, melyet a bevezetőben mint a közgondolkodásba szervesen beépült nézetet emlegettünk.

A pszichoanalízist Freud hisztériás betegeknél alkalmazta először. Olyan betegeket kezelt sikerrel, akiknél a hagyományos orvosi eljárások nem vezettek eredményre. A klasszikus analitikus pszichoterápiából számos ma használt analitikusan orientált terápia fejlődött ki, és a pszichés problémák széles körében alkalmazzák eredményesen.

Freud nézeteit a követői nemcsak a pszichoterápiás eljárások, hanem a személyiségelmélet terén is továbbfejlesztették. Ezek közül Erikson fejlődéselméletét ismertetjük a 6. fejezetben, valamint Adler motivációval kapcsolatos elképzelését a 8. fejezetben.

Kognitív pszichológia

A tudat működésének vizsgálatát a kísérleti pszichológia területén a kognitív pszichológia állította a vizsgálatok középpontjába. Az ingerek és a viselkedés vizsgálata nem ad magyarázatot olyan esetekben, amikor ugyanarra a környezeti ingerre eltérően reagálunk.

Tegyük fel, hogy óra előtt elénk áll az egyik tanítványunk azzal, hogy a két hete feladott kötelező olvasmányt nem tudta elolvasni. Ha ez a tanuló a szomszédunkban lakik, és az ablakunkból láttuk az elmúlt hét minden napján, hogy órák hosszat focizik a parkban, és tudjuk róla, hogy jó képességű gyerek, aki sorozatosan nem készít leckét, egészen másként fogunk vele bánni, mint egy olyan tanulóval, akiről tudjuk, hogy édesanyja váratlanul kórházba került két hete, és azóta neki kell két kisebb testvérére vigyázni. Az egyik esetben feltételezzük, hogy lustaság a mulasztás oka, a második esetben viszont a mulasztást a nehéz, érzelmileg is megterhelő helyzettel magyarázzuk, és elnézőbbek leszünk.

A *kognitív pszichológia* azokkal a jelenségekkel foglalkozik, amelyek a környezeti ingerek és a viselkedés között találhatóak: az észlelés, gondolkodás, érzelmi viszonyulás, attitűdök stb. kérdéseivel. Olyan jelenségekkel foglalkozik tehát, amelyeket a pszichológia kezdetben az introspekcióval közelített meg. A kognitív pszichológiai irány azonban nem visszalépés a behaviorizmushoz képest, mert felhasználja azokat a szigorú módszertani elveket, amelyeket a behaviorista kutatók kidolgoztak. Ezek segítségével válaszolja meg azt a kérdést, hogy milyen jellemzői vannak a mentális folyamatoknak, hogyan befolyásolja a jelentés az információfelvételt, a feldolgozást és a viselkedés irányítását.

A pszichológia bizonyos kérdései természetüknél fogva kognitívak. Piaget gondolkodásfejlődés-elmélete, a társas megismerés, a véleményformálás, az attitűd, az emlékezet szerveződése közvetlenül a kognitív folyamatokkal foglalkozik, és az ezekkel kapcsolatos ismereteink a kognitív pszichológia most is tartó virágzásának köszönhetőek.

Humanisztikus pszichológia

Ha pontosak akarunk lenni, akkor a *fenomenológiai megközelítést* kell megneveznünk mint markáns megközelítési irányt, melynek egyik

példája a *humanisztikus pszichológia*. Azért emeljük ki ebből az irányzatból mégis a humanisztikus pszichológiát, mert ennek a megközelítésnek a nevelés és az iskolai gyakorlat számára is fontos tanulságai vannak.

A humanisztikus pszichológia két gondolatkörből merít: a fenomenológiából és a pozitív (humanisztikus) emberképből.

A *fenomenológiai nézőpont* szerint az emberi természetet és gondolkodásmódot akkor ismerhetjük meg reálisan, ha abból indulunk ki, hogy az egyén számára milyen információkat hordoz az őt körülvevő világ. Ez a nézőpont a szubjektív tapasztalatokat állítja a vizsgálódás középpontjába, és a személy által átélt, egyedi élményeket kívánja megragadni.

A humanisztikus pszichológia három jeles képviselőjének nézeteivel találkozhatunk a következő fejezetekben: Carl Rogers elméletét a 3. és a 19. fejezetben, Maslow modelljét a 8. fejezetben, Allport egyes gondolatait a 6. és a 8. fejezetben tárgyaljuk részletesen.

Most példaként Rogers elképzelésein keresztül szemléltetjük az említett két jellegzetességet.

Rogers az egyén *szubjektív nézőpontját* oly mértékig hangsúlyozza, hogy a személy helyzetének megértéséhez egyedül a saját nézőpontját tartja informatívnak. Ahhoz, hogy megértsük valakinek az érzelmeit, problémáit, viselkedését, az ő szemüvegén keresztül kell látnunk a világot, és nem tudjuk – még terapeutaként sem – megítélni helyette, hogy hogyan tud hatékonyan bánni a környezetével, hogyan tudja a problémáit megoldani. Ezért a terapeuta feladata a kliens *támogatása*, olyan elfogadó légkör megteremtése, amelyben a személy képes saját magát objektíven szemlélni és a problémáit megoldani. Így jutunk el a másik alapvető gondolathoz, a *humanisztikus emberképhez*, amely a személyt önfejlődésre képesnek tartja. Úgy véli, hogy ha a személy igényei kielégülnek, biztonságban, szerető légkörben él, akkor képes önmaga elfogadására, és *önmaga megvalósítására* törekszik.

Biológiai megközelítés

A *biológiai megközelítés* azt vizsgálja, hogy a pszichés jelenségek hátterében milyen fiziológiai történések húzódnak meg.

A biológiai nézőpont egyszerre kutatási módszer és szemléletmód, ugyanakkor nem zárja ki az eddigi megközelítéseket, csupán a pszichés jelenségek mögött álló biológiai determinánsokat helyezi a központba. Manapság úgy gondoljuk, hogy a jelenségek mögött álló biológiai tényezők megértése minden esetben közelebb visz a tények feltárásához, de a pusztán biológiai magyarázatok inkább csak kivételes esetekben elegendőek.

Alaklélektan

Az ún. nagy iskolák attól „nagyok", hogy átfogó emberképből indulnak ki, a szemléletmódjukat alkalmazni próbálják a személyiség egészére. Ez akkor is figyelemre méltó vállalkozás, ha egyszersmind korlátokat is jelent, például a behaviorizmus esetén, ahol a kérdések inger-válasz elvre való szűkítése az emberkép leegyszerűsítésével jár.

Az *alaklélektan*, amely a XX. század első felének meghatározó irányzata, ugyan nem rendelkezik ilyen emberképpel, ugyanakkor a jelenségek széles körében nyújt egységes magyarázóelvet.

Az alaklélektan az egyedi tényezők hatásaival szemben az egészlegességet hangsúlyozta. Kezdetben elsősorban az észlelés terén mutatták ki az összetevők egymástól való függését, az ingerek „egészként" való felfogását (lásd részletesen a 9. fejezetben). Legmarkánsabb példa talán egy dallam észlelése, amit ha egy oktávval feljebb éneklünk, és ezért minden elemi hangja különbözik az előzőtől, akkor is ugyanannak az éneknek tartjuk. Az alaklélektan elveit: az egészleges felfogást, a jó folytatást, a zártságot stb. nemcsak az észlelés területén tudták igazolni, hanem a belátásos tanulás (lásd 10. fejezet) és a szociálpszichológia területén is. Kurt Lewin a mezőelmélet keretében azt a gondolatot fogalmazza meg, hogy a személyek helyzetét, indítékait és viselkedését csak annak a szociális mezőnek az elemzésével tudjuk értelmezni, amely a személyt körülveszi. Ebben a mezőben az egymásra ható egységek együtt magyarázzák a személy viselkedését (Lewin, 1972). Például egy diák viselkedését az iskolában azoknak az erőknek az ismeretében lehet értelmezni, amelyek a diákra hatnak (szülői elvárások, kortársak értékrendje, pillanatnyi fiziológiai állapota stb.).

A másik alaklélektani elveken nyugvó szociálpszichológiai elképzelés Asch (1973) „köz-

ponti vonás"-elmélete a személypercepcióval kapcsolatban. Az elképzelés szerint a személyek tulajdonságai nem egyforma súllyal befolyásolják az egyénről formált benyomásokat. Egyes kitüntetett tulajdonságok (Asch kísérletében a melegszívű, hideg) ugyanis egymaguk képesek az összbenyomást hatékonyan megváltoztatni azáltal, hogy a személyekről kialakult benyomások egységes egésszé szerveződnek (lásd 16. fejezet).

A PSZICHOLÓGIA NÉZŐPONTJAI – GAZDAGSÁG VAGY ELLENTMONDÁS?

Miért van ennyi pszichológiai iskola? Nem lehetne-e eldönteni, kinek van igaza? A válaszunk határozott nem. Az elméletek legtöbbször nem egymással vitatkoznak, hanem egymást kiegészítik.

Az embert érő ingerek és az ezekre adott válaszok közti összefüggések leírása (behaviorizmus) nem zárja ki az ingerek értelmezését, a korábbi tapasztalatok felhasználását (kognitív pszichológia). Az ösztönök fontossága (pszichoanalízis) és az önfejlődés (humanisztikus pszichológia) szintén összebékíthető elképzelések. A többféle megközelítéssel közelebb juthatunk a tények magyarázataihoz, egyes esetekben egyik, máskor a másik szempont válhat meghatározó jelentőségűvé, mivel ugyanazt a jelenséget a különböző elméletek más oldalról ragadják meg.

Vegyünk egy példát!
Egy ötödik osztályba járó tanuló, aki eddig jól teljesített, hirtelen rosszul kezd tanulni.

Számba vehetjük az eddigi számonkérési módszereket és megerősítési formákat, és rájöhetünk arra, hogy az alsós tanítónő mindennap következetesen ellenőrizte a házi feladatokat, a felsős tanárok pedig rábízzák a diákokra, elkészítik-e a leckét. A gyerek az ellenőrzés hiányában bizonyos tárgyaknál csak az első dolgozatnál szembesül azzal, hogy a tudása nem elégséges. (Ez behaviorista megközelítésű magyarázat.)

Vizsgálhatjuk a családi történéseket, és kiderülhet, hogy a gyerek szülei éppen most váltak el, a gyermek a papát okolja a válásért. Eddig a papával nagyon szoros volt az érzelmi kapcsolata, és a papa számára nagyon sokat jelentett az ő jó iskolai teljesítménye. Nem is tudatosul benne, hogy a rossz jegyekkel bosszút áll a papán az őt ért sérelmekért. (A tudattalan szerepét hangsúlyozó, pszichoanalitikus indíttatású szempont.)

Ha a tanulási módszereket vizsgáljuk, könnyen kiderülhet, hogy a negyedik osztályban használt mechanikus tanulási módszerek a megnövekedett követelmények miatt már nem elégségesek. Ha hatékony tanulási technikákat tanítunk neki, rövidesen újra javul a teljesítménye. (Kognitív magyarázat.)

Az osztályban uralkodó légkör változásaira a mi példánkban szereplő gyerek érzékenyebb, az alsós tanító néni elfogadó, a gyerekekkel személyesen törődő pedagógus volt, aki biztatta a gyerekeket a kudarcok esetén, míg most a kudarcok az önértékelését is rontják a gyereknek, aki egyre kevésbé hisz abban, hogy képes jól teljesíteni. (Humanisztikus nézőpontú elemzés.)

A gyereknek egészségügyi problémái vannak, az orvosi vizsgálat kideríti, hogy súlyos vashiányos, ezért olyan fáradt délutánonként, hogy nem tud tanulni. (Biológia nézőpont.)

Melyik ok az igazi? Mindegyik nézőpont más-más tényezőre helyezi a hangsúlyt, de ha egy ilyen gyerekkel van dolgunk (akinek a példa kedvéért minden területen nehézségei vannak), akkor mindegyik szempontot figyelembe kell vennünk ahhoz, hogy segíteni tudjunk neki.

A magyarázatok egymást kiegészítő jellege egyben megokolja azt, hogy ebben a pedagógusoknak írt könyvben miért nem találunk külön fejezeteket a nagy iskolákról. A gyakorlat számára a problémák sokoldalú megközelítése, az egymást kiegészítő szempontok együttes kezelése gyümölcsözőbb megoldásnak tűnik. A problémák kulcsának megtalálásához sokszor egyik megközelítési szempont kiemelése nyújt segítséget, de a szemléleti irányok együttes felhasználására is szükségünk lehet a mindennapi iskolai problémák kezelésében. Ezért az egyes témakörök tárgyalásánál térünk majd ki részletesen a pszichoanalízis, a humanisztikus pszichológia (Maslow, Rogers), a behaviorizmus által vizsgált fő kérdéskörök – a szociális tanuláselmélet, utánzás, instrumentális kondicionálás – ismertetésére. Ugyanakkor visszatérően megmutatjuk, hogy az éppen tárgyalt pszichés jelenségekben milyen irányzatok kínálnak hasznos magyarázatokat. A biológiai megközelítésmódra különösen igaz az, hogy nem alternatívája, hanem kiegészítője a többi szemléleti iránynak. A pszichés jelenségek biológiai alapjainak érintése végighúzódik a könyv témakörein, és a 23. fejezetben megismerkedhetünk az evolúciós pszichológiai nézőponttal is, amely a biológiai megközelítés keretén belül a fajok környezethez való alkalmazkodását állítja a vizsgálódás középpontjába.

A PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATOK MÓDSZEREI

Megfigyelés

Az önmegfigyelés, más néven: introspekció problémáiról már szóltunk.

Főként kisgyermekek vagy csoport megfigyelése szolgáltat értékes adatokat. Előnye, hogy a személyek természetes élethelyzetben vannak, és ezért a viselkedésük a mindennapi módon zajlik, de számolni kell azzal, hogy pusztán az a tudat, hogy valaki megfigyel bennünket, változásokat okozhat a viselkedésben. Mindnyájunk iskolai élményei közé tartozik az igazgató látogatása vagy a nyílt nap a szülők számára, ahol tanár és diák egyaránt „soha nem szokott" módon viselkedik. Kisgyermekeket azért lehet jól megfigyelni, mert őket kevéssé zavarja a megfigyelő jelenléte. A megfelelési igény miatt bekövetkező viselkedésváltozást két módon lehet csökkenteni: egyrészt azzal, ha a megfigyeltek is úgy érzik, az ő érdekükben folyik a megfigyelés, másrészt, ha a megfigyelő az ismételt látogatások során megszokottá válik.

A megfigyelésekkor, főként a kutatási célból végzett megfigyelések során *előre meghatározott szempontok* szerint folyik a megfigyelés. Szokásos eljárás az események *videóra* rögzítése és szempontrendszer szerinti kis lépésekre bontott elemzése is.

A megfigyelő zavaró jelenlétét küszöböli ki a részt vevő megfigyelés, amikor a személyről nem derül ki, hogy megfigyelő.

Hipotézisvizsgálat

A hipotézisvizsgálat a kutatás legizgalmasabb és legtöbb buktatót rejtő módszertani kérdése. Első lépésben meg kell fogalmazni egy hipotézist, majd ki kell dolgozni azt a módszert, amellyel a hipotézis bizonyítható.

Egy matematikai intézetben megfigyelték például, hogy a kutatók 40 százaléka tanult gyerekkorában hegedülni. A kérdés az, hogy a matematikai készségek fejlődését elősegíti-e a hegedülés?

Hogyan lesz ebből a sejtésből vizsgálati hipotézis? A kérdés először is az, hogy ez a 40 százalék lényegesen nagyobb arány-e, mint a nem matematikusok hegedűtanulási aránya, vagy ez pusztán a véletlen műve. Ez egyszerűen meghatározható matematikai módszerekkel, azt kell csak eldöntenünk, hogy mekkora a valószínűsége annak, hogy 10 matematikus közül 4 hegedül is, ha a matematikai képességek és a hegedülés nem függnek össze. Ha ennek a valószínűsége 5 százalék alatt van, akkor azt mondhatjuk, hogy ez az eredmény szignifikáns, és megállapíthatjuk, hogy összefüggés van a két tevékenység közt.

A másik kérdés az, hogy általában a zenetanulás segíti-e a matematikai képességeket, vagy csak a hegedülés, mivel a hegedűtanulás csak lassan vezet eredményre, ezért kitartás kell hozzá. A hipotézisünk tehát az, hogy összefüggés van a hegedülés és a kitartás közt.

Így már elő tudjuk állítani a vizsgálati tervet, melyben három szempontot kell egymástól függetlenül vizsgálni: a zenetanulás minimum két formáját, a hegedülést és egy gyorsabb sikereket ígérő hangszert, például a zongorát, és keresni kell egy olyan tevékenységet, ami szintén kitartást igényel, de nem zenével és nem az absztrakt gondolkodással kapcsolatos (tehát nem lehet például a versenysakk). Ilyen tevékenység például az élsport.

Most már csak két dolgunk van, egy olyan kontrollcsoportot képezni, amelynek tagjai se nem zenélnek, se nem sportolnak, minden kitartást fejlesztő tevékenység szempontjából átlagosak, és meghatározni a mintavétel módját és a minta nagyságát. Ez újabb buktatókat rejt. Ezért fontos ebben a könyvben is az a kérdés, hogy a vizsgálatokat milyen módszerekkel, milyen kísérleti személyekkel bonyolították.

Az összefüggések mérése

A korreláció • A pszichológiai vizsgálatok gyakori kérdése, hogy két jelenség közt van-e okokozati összefüggés. Például függ-e a gyerekek iskolai sikeressége attól, hogy milyen hosszú ideig jártak óvodába. A választ úgy kaphatjuk meg, hogy az iskolai sikerességet valamilyen mutatóval mérjük, például egy tantárgytesztben elért eredménnyel, melyet összevetünk az óvodában eltöltött idővel. Erre szolgál a *korrelációs* együttható, ami azt határozza meg, hogy két változó milyen mértékben jár együtt. Az értéke −1 és +1 közt változhat.

A 0 körüli érték azt jelzi, hogy a két változó

közt nincs összefüggés, az óvoda egyáltalán nem befolyásolja az iskolai sikerességet.

A –1 körüli érték azt jelenti, hogy minél nagyobb az egyik érték, annál kisebb a másik. Vagyis az összefüggés szoros, de az egyik szempont növekedése kifejezetten csökkenti a másikat. Az elemi iskolás gyerekek este kilenc óra utáni tévénézésének hossza és az alvási ideje negatívan korrelál, mivel az alvási időt fordítják tévénézésre. Az 1 körüli érték azonban ritka. Az igaz ugyan, hogy ha valaki tévét néz, akkor kevesebbet alszik, de azt is tudjuk, hogy nemcsak azok a gyerekek mennek későn aludni, akik tévét néznek.

Pozitív korrelációt találunk szerencsére az óvodába járás és a gyerekek iskolakészültsége közt. Az összefüggés azonban nem nagyon szoros, mert ugyan az óvoda fejlesztő hatású, de az iskolai teljesítményt ezenkívül még számtalan tényező befolyásolja.

Az összefüggést szorosnak tartjuk, ha a korrelációs érték 0,6–1 közt van (negatív vagy pozitív irányban), 0,3 és 0,6 közt az összefüggés fennáll, az ennél kisebb értékeket viszont úgy tekinthetjük, hogy a változókat meghatározó egyéb tényezők fontosabbak, mint az általunk vizsgáltak. Ezek az értékek tájékoztató jellegűek, az összefüggés fennállásának tényleges meghatározása szintén matematikai statisztikai módszerrel történik.*

A mintavétel problémái • Minden vizsgálatban elképzelhető, hogy éppen olyan vizsgálati személyek kerültek a mintába, akikre igaz az összefüggés, de a többségre ez nem áll fenn.

Vegyük az óvodai példánkat. A gyerekek iskolakészültségét segíti az óvodába járás. Vannak azonban olyan családok is, ahol a szülők iskolázottsága és törődése következtében a gyerek legalább annyit, esetleg többet profitál abból, hogy otthon lehet a szülővel, mint ha óvodába járna. Ezekre a gyerekekre nem igaz az az összefüggés, hogy minél több időt töltenek az óvodában, annál fejlettebbek lesznek szellemileg. Vannak viszont olyan gyerekek is, akik számára az elhanyagoló és ingerszegény otthoni környezethez képest az óvoda fejlesztő hatása nagyon jelentős. Egy vizsgálatban mindig számba kell venni, hogy melyek a fontos háttérváltozók, és ezek tekintetében a minta nem lehet aránytalan. Ennek biztosítására *reprezentatív mintát* használnak, ami azt jelenti, hogy a vizsgálati személyeket úgy választják ki, hogy a mért változók szempontjából fontos tényezők tekintetében a társadalomban jelen lévő arányok jellemezzék a mintát is. Ebben a példában az iskolázottsági szint ilyen változó, a szülők végzettségének meg kell felelnie az adott kultúrkör egészére jellemző arányoknak.

A következtetések korlátai • Ha megmérjük az iskolakészülség mértékét és az óvodába járás időtartamát, akkor ki tudjuk számítani, hogy van-e összefüggés az óvodába járás és az iskolaérettség közt. A korrelációs együttható közepes vagy magas értéke azonban egy kérdésre továbbra sem ad választ. *Nem mond semmit arról, hogy* a kapott összefüggés *ok-okozati viszonyt jelent-e, és* ha igen, akkor a két változó közül *melyik okozza a másik változását.* A mi esetünkben is elképzelhető lenne (bár nincs így), hogy mind az óvodába járást, mind az értelmi fejlődést a szülők iskolai végzettsége okozza, az iskolázottabb szülők közül többen dolgoznak, és ezért beadják az óvodába az amúgy fejlettebb gyermekeiket. Ezt a tévedést ebben az esetben könnyű elkerülni, mivel Magyarországon a gyerekek túlnyomó többsége járt óvodába, az óvodába járás alapvetően nem a szülő foglalkozásától függ. De vajon a második kérdésünkre is ilyen könnyen találunk-e választ azon az alapon, hogy az óvodába járás okozza az iskolaérettséget. Sajnos nem! Nem zárhatjuk ki egy korrelációs vizsgálat során azt a lehetőséget, hogy a szülő az alapján dönt a gyerek óvodába íratásáról, hogy az értelmi fejlettsége alapján várhatóan jól fogja magát érezni az óvodában, várhatóan beilleszkedik-e, stb. Vagyis a fejlettebb gyerekeket hamarabb elküldik esetleg óvodába, ezért hosszabb ideig is járnak oda.

Csoportok összehasonlítása • Az óvodába járás hatását az iskolai teljesítmény alakulására úgy tudjuk kimutatni, ha összehasonlítjuk azoknak a gyermekeknek a teljesítményét, akik jártak óvodába, azokkal, akik ezalatt otthon nevelkedtek. Ha azonos családi hátterű és azonos értelmi képességű gyerekeket sikerül találnunk, akik az óvodába járásban különböznek, akkor már biztosak lehetünk abban, hogy az óvoda „felelős" a különbségért. A két csoport közti különbség kimutatására szolgál a „t-próba", amely a két csoport átlagértékeit hasonlítja össze. Ezt az összehasonlítást megtehetjük kettőnél több

csoport esetén is. Például az óvodába járás mellett azt is vizsgálni akarjuk, hogy a fiúk és lányok közt van-e különbség, így a kettő hatását egyszerre vizsgálhatjuk.

Természetesen ezeknek a módszereknek a használata a kutatók feladata, mégis fontos kissé belelátni a pszichológiai módszerek műhelytitkaiba ahhoz, hogy a vizsgálati eredmények jelentőségét meg tudjuk ítélni. Az egyes témák tárgyalása során számos kutatási eredményről fogunk olvasni, ezeknek az érvényességi köre nagyban függ a vizsgált minta jellemzőitől.

Végeztek például az 1970-es évek elején egy vizsgálatot egy budapesti XV. kerületi iskolában (Ladányi és Csanády, 1983), ahol a kutatók azt az eredményt kapták, hogy a napközis osztályok tanulmányi teljesítménye alatta marad a „hazamenős" osztályokénak. Ahhoz, hogy ezt az eredményt helyesen értelmezzük, látnunk kell, hogy az eredmények hátterében a napközibe járó gyerekek alacsonyabb szocioökonómiai státusa állt. Ezt a különbséget a családok életmódjának változása miatt ma már valószínűleg nem mutatnák ki a vizsgálatok.

A kísérletek előnyei és buktatói

A kísérletek előnye, hogy egyetlen számunkra fontos változó kivételével a laboratóriumi körülmények miatt minden más körülmény állandó marad. Az eredmények megismételhetőek, és a változót befolyásoló körülményeket egyesével tudjuk változtatni. A pszichológiai tudás jelentős része ezekből a laboratóriumi kísérletekből származik. Hátránya ugyancsak a mesterségességéből fakad. Ki kell védeni, hogy a vizsgálati személyek annak érdekében, hogy megfeleljenek a kísérletvezető elvárásainak, vagy hogy jó színben tűnjenek fel, másképp viselkedjenek, mint ahogy az életben tennék. Ezt szolgálják az egyre finomodó kísérleti elrendezések, melyek közül jó néhányat bemutatunk a következő fejezetekben.

A művi helyzetek okozta hátrányokat védi ki a terepkísérlet is.

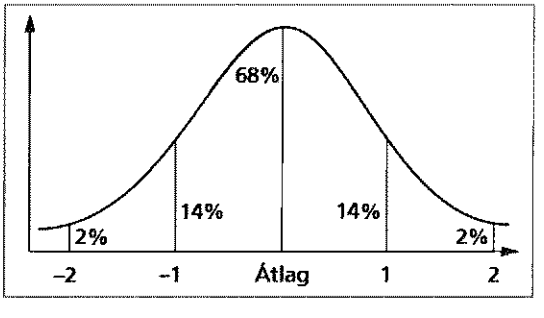
A *terepkísérlet* esetén a körülményeket mesterségesen alakítjuk ki, de a szereplők maguk nincsenek tisztában azzal, hogy kísérletben vesznek részt. Ez azzal az előnnyel jár, hogy a személyek nem akarnak megfelelni a vélt vagy valós elvárásoknak. Az egyik legismertebb példa a terepkísérletre Sherif vizsgálata (lásd 13. fejezet), ahol a vizsgálni kívánt körülményeket, a csoportok közti konfliktusokat mesterségesen alakították ugyan ki, de ezek teljesen „természetes" körülmények voltak, 12 év körüli fiúkat vittek nyári táborokba, és a konfliktust köztük a sportverseny okozta.

Pszichológiai tesztek, attitűdskálák

A pszichológia vizsgáló módszerei közül a gyakran használt eljárások a pszichológiai tesztek és az attitűdskálák.

Pszichológiai teszteket használnak a személyiségjellemzők és a képességek feltérképezésére. Ezek standardizált eljárások, ami azt jelenti, hogy az egyén válaszait a többi ember által adott válaszokkal hasonlítják össze. Nagyszámú személy vizsgálata alapján állapítják meg a vizsgált dimenzió átlagértékét és szórását. A személyiségjellemzők jelentős része normál eloszlású, ami azt jelenti, hogy a személyek többségére az átlag körüli érték a jellemző, és az eloszlás jellegzetes lefutást mutat (1.2. ábra): minél távolabb haladunk az átlagos értéktől, annál kevesebb emberre jellemző az adott érték. Ilyen például az extraverzió-introverzió, az intelligencia, a legtöbb testi tulajdonság, mint a testmagasság, mozgás gyorsasága, figyelmi teljesítmény stb.

A személyiségtesztek kapott értékeinek jelentőségét (pl. hogy az eltérésre érdemes-e figyelmet fordítani, a személyt gyógykezelni stb.), valamint a képességtesztek teljesítményövezeteit az eloszlás alapján állapítják meg. A *szórás* a tesztértékek ingadozásának a matematikai értéke. Az átlagtól számított egyszeres szóráson belül helyezkedik el az emberek 68 százalékának



1.2. ábra
A normál eloszlás

pontértéke, a kétszer szórás még kb. 14-14 százalék, és a kétszeres szóráson kívül a kivételes képességek vagy szélsőséges személyiségek kb. 2-2 százaléka található.

Az *attitűdskálák* olyan speciális kérdőíves eljárások, amelyekkel az egyének véleményét hatékonyan lehet felmérni. A legkülönbözőbb személyekhez, tárgyakhoz való értékelő viszonyulást mérnek. Leggyakrabban használt formája a Likert-skála, amelyben állításokat fogalmaznak meg az adott tárggyal kapcsolatban. A személynek el kell eldöntenie, hogy milyen mértékben ért egyet az adott állítással. Például az iskolához való viszonyt mérő állítások: Szívesen járok iskolába. Szeretek ebbe az osztályba járni.

Ezeknek a skáláknak az az előnye a kérdőívekkel szemben, hogy segítségükkel árnyaltabb és egymással pontosabban összehasonlítható adatokat kapunk, mert a személyek 5-7 fokozatban pontosabban ítélik meg az összetett attitűdtárgyakhoz való viszonyulásaikat, mint amilyen az iskola, amit a gyerekek nem egyszerűen utálnak vagy szeretnek.

KULCSFOLGALMAK

behaviorizmus • pszichoanalízis • kognitív pszichológia • humanisztikus pszichológia • biológiai megközelítés • alaklélektan • terepkísérlet • korreláció • reprezentatív minta • szórás • attitűdskála

A SZEMÉLYISÉG ALAKULÁSÁNAK FOLYAMATAI: SZOCIALIZÁCIÓ, ÉNFEJLŐDÉS, IDENTITÁS

2. FEJLŐDÉS ÉS SZOCIALIZÁCIÓ

Mi a fejlődés? 29
Érés és tanulás 30
Fejlődés és fejleszthetőség 31
A fejlődés szakaszai 32
Cirkularitás 34
A fejlődés meghatározói 35
Az emberi fejlődés evolúciós gyökerei 35
Fejlődés társak nélkül 36
Öröklött tulajdonságok és környezeti válaszok kölcsönhatása 37
Szocializáció: egyén, kultúra és társadalom 39
Ökológiai modell 40
A kultúra szerepe 41
A szocializáció színterei 44
Szociális tanulás – a szocializáció mechanizmusai 46

A pedagógus munkájának hatékonyságát befolyásolja, milyen tudatos és tudattalan elképzelései vannak az emberi természet formálhatóságáról, milyen ismeretei vannak az életkori sajátosságokról, mit tart természetes és elfogadható magatartásnak, és mennyiben érti meg az egyén és környezetének dinamikus kapcsolatát. Ez a fejezet azokat az alapelveket vizsgálja, amelyek támpontokat adnak az emberi fejlődés megértéséhez, ahhoz a bonyolult folyamathoz, amely során a gyerek társas-társadalmi környezetével állandó kölcsönhatásban alakul. Ennek során előbb áttekintjük a fejlődés alapelveit, és rövid tablót adunk az egyes életkori szakaszok jellemzőiről, kiemelve a társak szerepét ebben a folyamatban. Majd megvizsgáljuk, milyen szerepet játszanak az öröklött és a környezeti hatások, illetve hogyan fonódnak össze életünk során. Végül megnézzük, hogyan hat a kultúra és a társadalom az egyénre, milyen mechanizmusok révén sajátítja el a gyerek kultúrájának szokásait és tanul meg alkalmazkodni környezetének elvárásaihoz.

MI A FEJLŐDÉS?

A fejlődés fogalma alatt általában olyan folyamatot értünk, amely minőségi változásokkal és egyre differenciáltabb szerveződéssel jár. Azok a változások, melyek az egyedfejlődés (ontogenezis) során bekövetkeznek, egyszerre tükrözik emberi *fajunk* jellegzetességeit és a fejlődő egyén *egyedi* vonásait. Magát a folyamatot egyaránt befolyásolják *biológiai* és *társas-társadalmi* hatóerők. Amikor például egy nagycsoportos óvodás önszorgalomból megtanulja leírni nevének betűit, éppúgy szerepet játszik ebben természetes életkori kíváncsisága a „nagyok" dolgai iránt, mint egyéni karaktere és képességei. Teljesítménye ugyanúgy függvénye az emberi fajra jellemző adottságoknak, mint a konkrét kultúrája által támogatott szokásoknak, valamint szűkebb környezetével való kapcsolatának.

Az emberi fejlődés csak társas-társadalmi környezetben képzelhető el. Az öröklődés nyújtotta alapok a többi ember segítségével formálódnak egyedi emberi vonásokká. Ennek értelmé-

ben fejlődés és *szocializáció* (társadalmiasulás) egymástól elválaszthatatlan fogalmak.

Az emberi fejlődésnek látványos időszaka az a hosszú korszak, amelynek folyamán a magát ellátni képtelen újszülöttből felnőtt válik. Ezek életünk legmeghatározóbb évei. A fejlődés azonban nem a születéssel kezdődik, és nem ér véget az érettség elérésével. Az egyedfejlődés *a fogantatásunktól a halálunkig* tartó folyamat. Felnőttkorban is új kihívásokhoz kell alkalmazkodni: meg kell tudni felelni változó társadalmi szerepeinknek, a pár- és pályaválasztástól a szülővé váláson keresztül a nyugdíjazásig, és nagyobb összefüggéseiben kell látni az élet kérdéseit. Ez nagyobb mértékű integrációt kíván, jobb szervezettséget, minőségi változást.

Az élet első állomása a magzati kor. E rövid, de intenzív fejlődési szakasz változásait döntően a genetikai program irányítja, azonban a magzatot érő környezeti hatások nagymértékben befolyásolhatják a fejlődést. Az anya szervezetébe bekerülő kémiai anyagok például (alkohol, gyógyszerek, nikotin, drogok vagy környezetszennyező anyagok) a méhlepényen keresztül a magzat szervezetébe is bejuthatnak, ezáltal módosíthatják, sőt akár károsíthatják is a normális fejlődést. Az anya érzelmi állapotai következtében felszabaduló idegi átvivőanyagok (stresszhormonok vagy örömhormonok), valamint az anya betegségei, esetleg alultápláltsága szintén hatással van a fejlődő szervezetre.

A születés előtti fejlődést más tapasztalatok is befolyásolhatják. Egyes vizsgálatok kimutatták, hogy az anya közérzete, életkörülményei és terhességéhez való viszonya kihat a magzat gyarapodásának ütemére és kezdeti életére is. A biztonságot és támogatottságot élvező nők nagyobb valószínűséggel szülnek egészséges gyermeket, mint azok, akiknek élete kiegyensúlyozatlan. A tervezett várandósság alatt jobban fejlődik a magzat, mint a nem kívánt terhességben (H. David, 1981 és 1988, idézi Cole, 1998).

Az a fizikai és társadalmi környezet, amelyben az anya él, számos csatornán érzékelhető a magzat számára. Például az ötödik hónap után a különböző hanghatásokra eltérő módon reagál, megváltozik mozgása, szívverése, összerezzen. Az anyai szívveréshez hasonló ritmusú hangok nyugodtabb mozgást váltanak ki, míg a dübörgő, gyors ritmusok izgatottságot. A születés előtti hetekben az érzékszervek tapasztalatait, ha kezdetlegesen is, de megőrzi a magzat idegrendszere. A magzati tanulásra érdekes példát szolgáltat egy szellemes kísérlet. DeCasper és Sigafoos kimutatták, hogy azok az újszülöttek, akiknek a terhesség utolsó heteiben mindennap felolvastak egy gyerekversből egy részletet, másképp reagáltak (intenzívebben szopták cumijukat), amikor az ismerős verset hallották, mint amikor ismeretlent (DeCasper és Sigafoos, 1983). Ezért az a mód, ahogyan várják a jövevényt, és azok a fizikai és lelki körülmények, amelyekben a szülők élnek, már az élet legkorábbi időszakában belejátszanak a gyerek fejlődésébe.

A fejlődés egyaránt érinti a testi, a kognitív (a megismeréssel kapcsolatos), az érzelmi és a társas folyamatokat. Ezek a területek az életút során nem egyszerre fejlődnek: vannak, melyek gyorsabban, míg mások lassabban érnek magasabb szintre. A járás és a beszéd kezdetének időpontja általában az első életév vége, de a gyerekek egy része előbb kezd el járni, mint beszélni, mások viszont gyorsabban fejlődnek a beszédkészség, mint a mozgáskészség terén. Hasonlóan, előfordulhat, hogy a hatodik életévét betöltő gyerek értelmi képességei alkalmassá tennék őt az iskolakezdésre, de önfegyelmének vagy szabálykövetési készségeinek még érniük kell. Másoknál viszont az értelmi képességek bontakoznak lassabb ütemben.

A különböző képességek és készségek kibontakozásának sorrendje és ritmusa nincs hatással arra, milyen szintig tudnak fejlődni az életút során. Maga az a tény, hogy egy gyerek egy bizonyos funkciót az életkori átlaghoz képest korán vagy későn sajátít el, nem jelent számára sem előnyt, sem hátrányt.

Érés és tanulás

A fejlődést jellemző változások alapja az érés: egy genetikai program által irányított folyamat, a környezeti hatásoktól viszonylag független testi és pszichés változások sorozata.

Az érés tulajdonképpen biológiailag beépített „menetrend", ami irányítja a változások sorrendjét és kibontakozását. Szerepét és jelentőségét jól szemléltethetjük a csecsemő- és kisgyerekkori mozgásfejlődés példáján. Kutatások kimutatták, hogy a világon mindenhol nagyjából azonos sorrendben jelennek meg az új mozgásfor-

A szorosan bepólyált csecsemők az így szerzett lemaradást hamar behozzák

mák (felülés, mászás stb.), és ugyanabban az átlagos életkorban kezdenek el járni a gyerekek. Ez utóbbi azokban a mienkétől lényegesen különböző hagyományokat követő kultúrákban is igaz, ahol életük első hónapjaiban a csecsemőket szorosan beburkolják és lekötözik, tehát meggátolják a szabad mozgásukat (ilyenek pl. a régi szokásokat őrző hopi indiánok, csángók vagy albánok). Az érés mozgásfejlődésben betöltött szerepének jelentőségét mutatják azok a vizsgálatok, amelyekben ikerpárok egyik tagja hónapokig szabadon gyakorolhatott mindenféle mozgást, míg a másik nem. Később neki is módot adtak egy rövid ideig a mozgásos tapasztalatszerzésre. A megfigyelések tanúsága szerint a kevés gyakorlás érettebb idegrendszerrel és fejlettebb izmokkal ugyanolyan jó teljesítmény elérését tette lehetővé, mint a még éretlen alapokon nyugvó rendszeres tréningezés (pl. Gesell és Thompson, 1929, idézi Atkinson, 1999).

A mozgásfejlődésen kívül a testi és pszichés változások, a kognitív és társas képességeink kibontakozása is előre rögzített időrendben zajlik. A változások időisége függ az érési folyamattól, azonban a környezeti tényezők lassíthatják vagy gyorsíthatják ezeket a történéseket. Például a beszédtanulás esetében a neurológiai fejlődés bizonyos fokát el kell érni ahhoz, hogy a gyerek szavakat és mondatokat legyen képes formálni. Ha azonban a gyerek alig találkozik nyelvi élménnyel, vagy környezete nem támogatja beszédfejlődését, a beszéd megjelenése késik. Ezzel szemben az a gyerek, akihez gyakran szólnak, gazdagabb szókinccsel és nyelvi változatossággal beszélnek hozzá, a beszédhangszerű megnyilvánulásait jutalmazzák, és gyakoroltatják vele a társalgási helyzeteket, korábban kezd el beszélni.

Fejlődés és fejleszthetőség

A fentiekből kitűnik, hogy a leggondosabb tanítás sem képes elsajátíttatni a gyerekkel olyan ismereteket és készségeket, amelyekre még nem érett, ugyanakkor lehet serkenteni a folyamatot. Tanítással és gyakoroltatással, fejlesztő eszközökkel gyorsítani lehet az érést, gyarapítani lehet a kompetenciákat. A játszótéri mászókák például jótékony hatással vannak a nagymozgások összerendezésére, a gyurmázás és gyöngyfűzés az ujjak ügyesedésében segítenek, stb. Az írástanulás idején könnyebben tudja kanyarítani a betűket az a kisiskolás, akinek módja volt kézügyességét más módon fejleszteni. Hasonlóan, hamarabb tanul meg összeadni és kivonni az a gyerek, akinek számolási „feladatai" a vasárnapi ebédnél kezdődnek, amint terítés közben a tányérokhoz párosítja a kanalakat és a villákat.

Ha fejleszteni akarjuk a gyerek képességeit és gyorsítani fejlődését, akkor arról a szintről kell kiindulnunk, ahol a gyerek éppen tart, vagyis az elvárásoknak a gyerek képességeihez és szükségleteihez kell igazodniuk. A *legközelebbi fejlődési zóna* kifejezés (Vigotszkij, 1967) arra utal, hogy a gyereket körülvevő környezet akkor a legtámogatóbb, ha egy lépéssel éppen az aktuális fejlettségi szint előtt jár. A „legközelebbi fejlődési zóna" olyan sáv, amelyben a gyerek a környezet biztonságos védettségét élvezve próbálgathat, és ezáltal fejlettebb szinten tud teljesíteni, mint amilyenre egyedül képes lenne. Ezt

az elvet alkalmazza öntudatlanul is a szülő, amikor kisbabájának egy játék elérésére vonatkozó igyekezetét észreveszi, de nem adja a kezébe, hanem csupán megkönnyíti számára valamilyen módon annak elérését. És a legközelebbi fejlődési zóna jótékony segítségét használja az a pedagógus is, aki gondolkodtató kérdéseket tesz fel a tananyaggal kapcsolatban, elfogadja és irányítja diákjainak próbálgatásait, így támogatva, hogy a válaszkeresés révén a diákok saját felismerésekhez jussanak.

A fejlődés szakaszai

Az egyén fejlődését a köznapi gondolkodásban életkori szakaszokra bontjuk. Természetesnek vesszük, ha „óvodáskorú" gyermekekről beszélünk, vagy a „serdülőkorúak" viselkedését elemezgetjük. Annak ellenére, hogy a hároméves kiscsoportos igencsak különbözik az iskolába lépés előtt álló hatévestől, és a serdülők is sokfélék, magától értetődően használjuk ezeket a felosztásokat. Úgy tűnik tehát, a szakaszok kijelölésével fontos sajátosságokat tudunk megragadni, arra építve, hogy ezek lényegileg különböznek az előttük lévő és az utánuk következő fázisok jellemzőitől.

A fejlődést tanulmányozó pszichológusok eltérően gondolkodnak a szakaszolás jogosságáról. Egyes elméletalkotók kiemelt szerepet tulajdonítanak annak az elképzelésnek, ami szerint a fejlődés *minőségi ugrásokkal* tarkított folyamat, tehát viszonylag gyors és karakteres változások jellemzik az egyik szakaszból a másikba való átmenetet. Az intervallumokon belül csak arra a periódusra jellemző működésmódok és jellegzetes mintázatok mutathatók ki, annak ellenére, hogy a szakaszok eleje és vége között jelentős különbségek vannak. A szakaszok sorrendje felcserélhetetlen, bár kezdetüknek és végpontjuknak az ideje eltérő lehet az egyes embereknél. A szakaszoló elméletalkotók egyike, az értelmi fejlődéssel foglalkozó Piaget például hangsúlyozza, hogy a gyerek gondolkodása nem abban különbözik a felnőttétől, hogy kevesebbet tud nála, hanem hogy értelmi képességei másképp szerveződnek. A kognitív fejlődés periódusait ezeknek a szerveződési mintázatoknak megfelelően nevezi el. Szakaszosnak látja a fejlődést az emberi életciklus pszichoszociális elméletét kidolgozó Erikson (2002) is. Elméletének egyik lényeges állítása, hogy minden fejlődési fázis sajátos feladatokat ró az egyénre, a testi-biológiai változások és a szűkebb és tágabb környezet elvárásai következtében. Szerinte a szakaszhatárokat az abban az időszakban jellemző uralkodó téma és az ebből fakadó jellemző fejlődési sorsproblémák változásai jelölik ki.

Ezzel szemben más elméletalkotók meggyőződése, hogy a fejlődést felfoghatjuk *folyamatos változások* sorozataként is, tehát nem különülnek el élesen az egyes állomások. Arra hívják fel a figyelmet, hogy a minőségi ugrások léte illúzió. Ha egy gyerek viselkedését folyamatában figyeljük meg, rá kell jönnünk, hogy a régi és új viselkedésmódok összefonódnak, ráadásul megjelenésük erősen függ a gyerek aktuális tevékenységétől. Lehetséges például, hogy az iskolában számolási gondokkal küzdő gyerek nehézség nélkül oszt és szoroz, amikor barátaival értékeket cserél. Az a négyéves pedig, aki feladathelyzetben még nem képes figyelembe venni a másik személy szempontjainak másságát, valamint kézügyessége és finommozgása is meglehetősen fejletlen, kitűnő precizitással vágja félbe a testvérével megosztandó pizzát, ha tudja, a két darab közül a testvére fog választani.

Az értelmi fejlődés elméletalkotói közül Bruner képviseli a folyamatos módosulás és az együtt létezés elvét, a személyiség alakulásának elméletalkotói közül pedig a folyamatos tanulást hangsúlyozó Bandura nézeteit lehetne kiemelni (lásd a 10. fejezetet is).

Akármelyik álláspontot értünk is egyet, a fejlődés tanulmányozásához és az egyes gyerekek megértéséhez is praktikus az életkori szakaszok használata. Ezek segítségével:

- meg tudjuk nevezni a változások irányát és jellegzetességeit;
- jobban megértjük, milyenek általában a gyerekek egy bizonyos életkorban, és miben különböznek fiatalabb vagy idősebb társaiktól;
- kiemelhetjük a szakaszra jellemző főbb „fejlődési feladatokat", uralkodó témákat, ezáltal megérthetjük, hogy mikor milyen fejlődésből adódó problémákkal kell megbirkóznia az egyénnek, és hogy ehhez milyen erőforrásokra van szüksége;
- meg tudjuk határozni, hogy az adottságok kifejlődéséhez milyen kölcsönhatások szükségesek, hogyan változik a „jelentőségteljes mások" fejlődést befolyásoló szerepe, és a környezet

mely elemei kapnak kiugró jelentőséget az egyes fázisokban;
- felismerhetjük, hogy milyen készségek és képességek alakulhatnak ki, illetve milyen jellegzetes elakadások köthetők a különböző szakaszokhoz;
- könnyebben értelmezhetjük, ha az egyén valamilyen képesség terén nem az életkori szakaszának megfelelő viselkedést produkálja;
- kezelhetőbbé válnak az átmenetek jellegzetességei és a változások más változásokkal való összefüggései.

Az egyes szakaszokra jellemző viselkedésmódok nem tűnnek el véglegesen, a különböző élethelyzetekben fel-felbukkanhatnak, visszaidéződhetnek az egyén pillanatnyi diszpozíciójától függően. Amennyiben felismerjük, hogy egy viselkedés egy korábbi fejlődési állomás megoldási módja, lehetőségünk van arra nem úgy, mint egy nehezen változtatható személyiségvonásra tekinteni, hanem mint olyan működésmódra, ami lecserélhető egy érettebbre. Ha például egy 12 éves gyerek dühödt sírással követelődzik, mert nem engedik le focizni a társaival, akkor éppen úgy reagál, mint az a 2-3 éves, akit szándékaiban korlátoznak. Környezetének a feladata ilyenkor segíteni őt a korának megfelelő viselkedés elsajátításában.

A szakaszhatárokat társadalmi hatások is befolyásolják. A kultúra elképzeléseitől és hiedelmeitől is függ, mit tekintenek jelentős változásnak, ezeket hogyan minősítik, és a változások milyen kombinációjához kötik a határok kijelölését. A társadalom történelem során változó intézményei és jelenségei (pl. a tankötelezettség bevezetése vagy a felsőoktatás tömegesedése), illetve a társadalmi szerepek módosulásai szintén befolyásolják, hogyan szakaszoljuk az életutat. A társadalmi elvárások és lehetőségek ráépülhetnek ezekre a természetes határokra, egyértelművé tehetik, de meg is nehezíthetik az átmeneteket. A természeti társadalmakban például a serdülő biológiai és társas érésének kiemelt jelentőséget tulajdonítanak, a gyerekkorból a felnőttkorba való átmenetet beavatási rítusokkal is szentesítik. Ettől kezdve az egyén a törzs teljes jogú tagjává válik, felnőttként vesz részt a munkamegosztásban és a családalapításban. A ma nyugati típusú társadalmai viszont nem jelölik ki ilyen egyértelműen a felnőtté válás határát, elmosódottá és bizonytalanná teszik a serdülőkor időtartamát és a felnőtt lét kezdetét. A 18. életévét betöltő fiatal biológiailag nemzőképes, de általában még nem alapít családot, és nem kezd önálló életet. Szavazhat, autót vezethet, tehát jogilag felnőtt, és amennyiben lezárta középiskolás éveit, „érett"-ségizettnek nevezik, ugyanakkor, ha tovább tanul, kitolódik munkába állása, és diákstátusban marad még egy ideig.

Az életút természetes szakaszolására épülnek a gyerekkor különböző intézményei (bölcsőde, óvoda, iskola). A szakaszok köznapi elnevezésénél a magyarországi gyakorlat ezeket az intézményi határokat is figyelembe veszi (kisgyerekkor, óvodáskor, iskoláskor).

A szakaszhatárok körülbelüli életkorokhoz köthetők. Egyes gyerekek például már hatéves korukra iskolaérettek, mások számára viszont az optimális iskolakezdési időpont hétéves koruk fölött van. Vannak gyerekek, akik korán kezdenek serdülni, és vannak, akik meglehetős későn. A 2.1. táblázat három szakaszoló elmélet felosztását mutatja.

Mint említettük, a szakaszhatárok egyszerre több területen, többé-kevésbé azonos időben zajló minőségi változásokat jeleznek. Ez az egybeesés nemcsak annak következménye, hogy a különböző funkciók kibontakozása hasonló ütemben halad, hanem annak is, hogy ezek a változások kölcsönösen hatnak egymásra. Az óvodáskorú gyerek értelmi képességeinek fejlődése ahhoz is hozzájárul, hogy vágyait összhangba tudja hozni a lehetőségeivel. Ez a képessége egyre inkább megváltoztatja önmagához és a szülőkhöz való viszonyát is. Külsejének, testi arányainak változásai, vagyis hogy egyre kevésbé „kisbabás", módosítja környezetének elvárásait is vele szemben. Egyre inkább megkövetelik tőle a szabályok betartását és a higgadtabb viselkedést. Ez visszahat a gondolkodására, előségíti a tőle független valóság megértését. Ezek a folyamatok az óvodáskor végén felgyorsulnak, a kölcsönhatások még intenzívebbé válnak, így a gyerek egész személyiségére kiterjedő fordulat következik be. Már képes elvonatkoztatni, fejben műveleteket végezni, megérteni a kapcsolatok kölcsönösségét, birtokában van a nyelv fortélyainak. Gondolkodásának és viselkedésének érzelemvezéreltsége jelentősen lecsökken, elég jól tud alkalmazkodni a valósághoz, és meg is akar felelni az elvárásoknak. Ezeknek a változásoknak az együttese teszi lehetővé az iskola-

2.1. TÁBLÁZAT
A fejlődési szakaszok

Életkor (év)	Köznapi elnevezés	Piaget	Freud	Erikson
0–1	Csecsemőkor	Szenzomotoros intelligencia	Orális szakasz	Alapvető bizalom vs. bizalmatlanság
1–2	Kisgyerekkor	Műveletek előtti kor	Anális szakasz	Autonómia vs. szégyen és kétség
2–3				
3–6	Óvodáskor		Fallikus szakasz	Kezdeményezés vs. bűntudat
6–12	Kisiskoláskor	Konkrét műveletek kora	Latencia kora	Teljesítmény vs. kisebbrendűség
12–19	Serdülőkor	Formális műveletek kora	Genitális szakasz	Identitás vs. szerepzavar
19–35	Fiatal felnőttkor			Bensőségesség vs. elszigetelődés
35–60	Középső felnőttkor			Alkotóképesség vs. megrekedés
60 felett	Késő felnőttkor			Énteljesség vs. kétségbeesés

kezdést, azt, hogy például olyan bonyolult dolgokat tanuljon meg, mint a hangzó beszéd írott betűkre való transzformációja. Ez teszi lehetővé, hogy fegyelmezetten üljön az iskolapadban, feladatokat oldjon meg, legyőzze vágyait, és betartsa a szabályokat.

Cirkularitás

A testi, az értelmi, a lelki és a társas változások tehát fejlődésük során kölcsönösen hatnak egymásra. De csak akkor tudjuk az egyén pillanatnyi állapotait értelmezni és viselkedésének jelentést adni, ha a biológiai, a pszichológiai, a társas és a kulturális tényezőket *együtt* vesszük figyelembe. A fizikai fáradtság (testi, biológiai szint) például befolyásolhatja az egyén hangulatát (pszichés szint), aminek következtében esetleg gorombán viselkedik társaival, ami konfliktusokhoz vezethet (szociális szint). Azt, hogy a társak hogyan reagálnak a goromba viselkedésre, társadalmi normák is szabályozzák (kulturális szint). Hasonlóan, ha valaki elveszíti munkahelyét (szociális szint), elkedvetlenedik, önbizalma megcsappan, feszültebb lesz, stb. (pszichés szint), és ha ez az állapot sokáig fennmarad, esetleg meg is betegszik (testi, biológiai szint).

A *cirkularitás* (körkörösség) *elve* azt jelenti, hogy ezek a tényezők kölcsönös függésben állnak egymással, szétválaszthatatlanul egymásra hatnak. Egy adott jelenséget csak a fenti tényezők együttes figyelembevételével tudunk magyarázni.

Például egy gyerek iskolai teljesítményét matematikaórán befolyásolják:

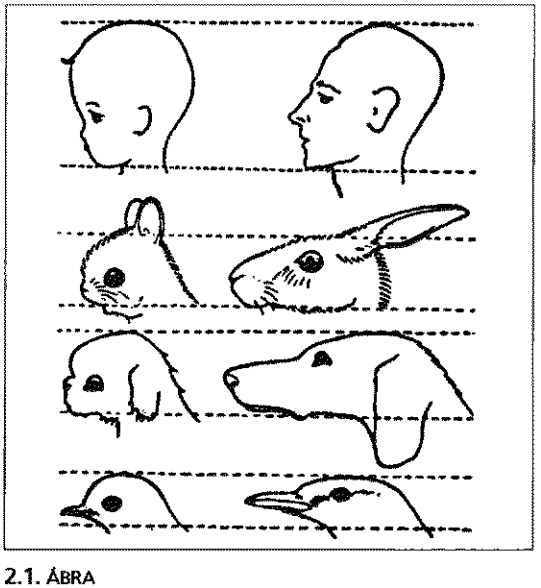
- biológiai tényezők (a gyerek kognitív képességei, agyának működési jellemzői, értelmi fejlettségének szintje, fáradékonysága, stressztűrő képessége stb.);
- lelki tényezők (a gyerek önmagáról alkotott képe, a teljesítményhelyzetekhez való viszonya, pillanatnyi hangulata és érzelmi állapota, szerepléssel kapcsolatos beállítódása, a tantárgy iránti szeretete, felelősségtudata stb.);
- társas tényezők (a tanár-diák kapcsolat jellemzői, a gyereknek az osztályában elfoglalt szerepe és helye, családtagjaival való viszonya stb.);
- társadalmi-kulturális jellemzők (a gyerekkorról és a felnőtt-gyerek viszonyról alkotott felfogás, a pedagógusszakma presztízse a társadalomban, a tanulás értéke, a társadalom által kínált foglalkozási és életút-lehetőségek választéka stb.).

Egy jelenség magyarázatához tehát nem elegendő egyetlen okot keresni, hanem figyelembe kell venni a különböző tényezők együttesét is. Sőt azt is szem előtt kell tartanunk, hogy mindennek *története* van, melyben az okok kölcsönösen hatnak egymásra.

A FEJLŐDÉS MEGHATÁROZÓI

Az emberi újszülött nem képes gondoskodni magáról, túlélése teljes mértékben másoktól függ. Mégis, tegyük fel, hogy egy ember által nem lakott szigeten valamilyen csoda folytán életben marad egy csecsemő. Milyen képességei fejlődnek ki, és melyek sorvadnak el visszafordíthatatlanul? Az élénk képzeletűek lelki szemei előtt szinte megjelenik egy gyerek, ahogy Maugliként (vagy idősebben Tarzanként) ugrál ágról ágra, „társalog" (kommunikál) az állatokkal, biztos kézzel nyúl az ehető növények felé, harmatot gyűjt ivóvíznyerés céljából, és pontosan tudja, mikor kell hajlékot keresnie, mert vihar közeleg. Vagyis alkalmazkodik a környezetéhez.

Ez a hihetetlen *plaszticitás* (rugalmasság) és *adaptivitás* (alkalmazkodóképesség) fajunk genetikai adománya. De hogyan alakultak ki emberi képességeink? Mi teszi az embert emberré?



2.1. ÁBRA
A négy faj kicsinyeinek és felnőtteinek fejformái. A felnőttek, különösen a nők a kölyökformákat részesítik előnyben (Lorenz, 1943 nyomán)

Az emberi fejlődés evolúciós gyökerei

Ma a legtöbb tudós úgy gondolja, hogy az emberre jellemző bonyolult fiziológiai és pszichológiai mechanizmusok, sőt a kulturális szokások is ugyanúgy az evolúciós folyamat termékei, vagyis a természetes kiválasztódás során jöttek létre, mint ahogy az állatok szervi felépítése és viselkedése is. A legkülönbözőbb társadalmi jelenségek, mint például a másokkal való törődés, a versengés és az együttműködés vagy a párválasztási stratégiák hátterében kimutathatók a biológiai alkalmazkodást szolgáló elvek. De míg az állati viselkedés nagyrészt a genetikai program által meghatározott, addig az emberi gének *nem merev utasításokat* adnak, hanem a környezeti hatásokra *nyitott*, ún. *epigenetikus szabályokat* határoznak meg (epigenetikus: nem előre meghatározott, hanem utólagosan realizálódó). Ezek irányítják a környezettel kapcsolatos válaszainkat, és bizonyos magatartásokat valószínűsítenek másokkal szemben. A genetikai potenciálok viselkedési *hajlamokkal* és észlelési *preferenciákkal* ruháznak fel minket. Tehát egyrészt meghatározott viselkedési késztetéseket szolgáltatnak, mint például a csoportokban való részvétel, rokoni kötődések, az anya-gyerek kapcsolat fenntartását szolgáló mosolygás csecsemőkorban, vérfertőzési tabu stb. Másrészt az epigenetikus szabályok befolyásolják, hogy milyen ingereket keressünk és részesítsünk előnyben – például az édes ízt a többivel szemben vagy azokat a geometriai mintázatokat, amelyek gyermekded formákra emlékeztetnek minket (lásd 2.1. ábra). Ezek a biológiai evolúció logikáját magukon viselő szabályok a környezettel való bánás szelektív stratégiái, olyan nyitott és rugalmas elvek, melyek biztosítják, hogy ne akármit és akárhogyan tanuljunk meg. Ily módon rendkívüli mértékben megnövekedik az alkalmazkodóképességünk (Bereczkei, 1991).

Szinte hihetetlen, de genetikai állományunk 98 százalékban egyezik a csimpánzéval. Gondoljuk csak meg, a mintegy 30-40 ezer gén közül mindössze néhány száz tér el a két fajnál! Ez nagyjából akkora különbség, mint a ló és a zebra génállománya közötti. Mégis, ez a csekély, csupán 2 százaléknyi eltérés a felelős azokért a kognitív képességekért és viselkedési sajátosságokért, ami az embert az állatoktól megkülönbözteti. Egy csimpánz is meg tud tanulni mondjuk autót vezetni vagy evőeszközt használni, de

soha nem fog tudni közlekedni, és nem képes megérteni az etikett szabályait. Az elvont szabályokhoz való alkalmazkodni tudás, a gondolkodás, a képzelet, a beszéd, a különböző társas rendszerekben való összehangolt együttlét, a bonyolult technikai eszközök megalkotása és használata mind egyedi sajátossága fajunknak.

Az emberre jellemző kognitív képességek és ezek következményei (Csányi, 1999 alapján):

- A *szimbolizációs* és a *konstrukciós képesség* – vagyis egy dolognak egy másik helyett való használata, valamint hogy képesek vagyunk tervezni, építeni, elgondolni dolgokat, szerkezetet rendelni a fizikai és a szellemi világhoz. Az ember el tud képzelni éppen nem látott dolgokat is, és át is tudja alakítani ezeket a belső képeket: elgondolja, hogy mit fog főzni vasárnap a családjának, és ahhoz mi mindent kell előtte vásárolnia, vagy megtervezi, mi minden kerüljön a tanárok számára készülő pszichológiakönyvbe. Ezek a képességek teszik lehetővé többek között az eszközhasználatot és -készítést, a piramisok és repülőgépek megalkotását. Ezeken alapul az elvont szabályok megalkotása vagy a pénz használata is; és így jöhetett létre a nyelv, a matematika, a művészet, a vallások.
- Jellegzetes *szociális tulajdonságok:* az ember különböző csoportok és társadalmi intézmények tagja, amelyeknek önálló létet tulajdonít, és azonosul velük. A társas rendszereknek szerkezetük és szabályaik vannak, amikhez a tagok igazodnak – legyen az csoportelvárás (pl. iskolai egyenruha használata) vagy társadalmi szokások (mint pl. a halottak eltemetésének szertartása). Az együttműködés az embernél csökkenti a csoporton belüli agressziót (a csoportok közöttit sajnos nem), létrehozza a munkamegosztást, a kommunikáció kidolgozottabb módjait (egyes elméletek szerint a nyelv eredeti funkciója a kapcsolattartás, és nem a dolgok megnevezése és kategorizációja; vö. Dunbar, 2001).
- *Szinkronizációs tulajdonságok:* az összehangolás képessége és igénye. Ez a törekvés mutatkozik meg az érzelmi ráhangolódásban, az empátiában, ez teszi lehetővé a szabálykövetést és az alkalmazkodást, ennek köszönhető a zene és a tánc. A szinkronizáció igénye vezette az embert a szándékos tanítás egyedülálló képességéhez.

Ezek a kognitív képességek és viselkedési sajátosságok tették lehetővé a kulturális átadásnak azt a formáját, melyet *kumulatív kulturális evolúciónak* nevezünk. Ez azt jelenti, hogy nem egyszerűen *másoktól*, hanem *másokon keresztül* tanulunk (Tomasello, 2002). Nemcsak kihasználjuk fajtársaink már meglévő ismereteit és képességeit – ezt már az alacsonyabb rendű állatok is tudják, például a méhek társuk tánca alapján megtalálják a nektárforrást, vagy az éppen szárnyra kapó fiókák szüleik fajspecifikus énekét utánozzák –, de minden valaha élt egyed felhalmozott tudását is használni tudjuk. Nem kell mindent egyedileg kitalálni, kreatív újításaink számtalan elődünk találékonyságához adódnak hozzá. Így az egyén olyasmit hozhat létre, amit egyedül sohase tudott volna.

Fejlődés társak nélkül

Mindaz, amit emberi fajunk lényegének gondolunk, vajon velünk született hajlamaink vagy társas interakcióink révén fejlődik-e ki? Van-e a sajátosan emberi létmód megtanulásának kiemelt időszaka, vagy társas környezet nélkül a fejlődés folyamata egy idő után visszavonhatatlanul károsodik?

A fenti kérdésekre részben választ adnak azok az esetleírások, amelyek születésüktől vagy nagyon kis koruktól emberi környezet nélkül felnőtt gyerekekről szólnak, s akik közül sokakat megtalálásuk után megpróbáltak beilleszteni a társadalomba. Több mint ötven ilyen leírást tart számon a tudomány. Ezek tanúsága szerint a szüleiktől elszakadó, izoláltan vagy állatok közt felnevelkedő gyerekek a leggondosabb tanítás ellenére is általában nem vagy alig tanulnak meg beszélni; nehezen alakíthatók ki náluk a legegyszerűbbnek tűnő viselkedési szokások is, mint például a felegyenesedett járás vagy az evőeszközök használata; problematikus az elemi társas illemszabályok betartatása is. A logikus gondolkodásra képtelenek, és zavartak a társas kapcsolatokban. Ugyanakkor némelyek kézügyessége egészen finoman fejlett, annak függvényében, milyen tapasztalatokat szerzett korábbi éveiben.

Azok a gyerekek, akiknek kiszakadásuk előtt módjuk volt néhány évig emberi környezetben élni, nevelhetőbbnek bizonyultak, mint azok, akik vélhetően nagyon kicsi koruktól voltak magukra hagyatva.

Mire lehet következtetni mindebből? Minden ember nyilvánvalóan együtt születik mindazzal az adottsággal és hajlammal, amely képessé teszi őt az emberi társadalomban való élésre. Az egészségesen született gyerek meg tud tanulni beszélni, gondolkodni, eszközöket használni és készíteni, célokat tűzni maga elé, csoportokban élni, normákhoz alkalmazkodni. Azonban ezeknek a genetikailag kódolt *lehetőségeknek* a kibontásához szükség van speciálisan emberi *tapasztalatokra*, tanulásra. Az ember fejlődéséhez a társadalom nemcsak háttér, hanem a biológiai lényeg kibontakozásához szükséges feltétel.

A korai életévek a tanulás szempontjából kitüntetett fontosságúak. Olyannyira, hogy ha a különböző képességek megalapozódásához és kifejlődéséhez nem állnak rendelkezésre a megfelelő tapasztalatok, a fejlődés menete károsodik. *Szenzitív periódusoknak* nevezzük a növekedés olyan kiemelt időszakait, amelyek folyamán bizonyos eseményeknek be kell következniük egyes képességek kifejlődéséhez és ahhoz, hogy a fejlődés a fajra jellemző módon kiteljesedjék. Ilyen időszak például a beszédtanulás szempontjából az első 7-8 év. Ha eddig az életkorig a gyerek nem került kapcsolatba a nyelvvel, később már nem tudja megtanulni a kultúrájára jellemző nyelvhasználatot, beszéde leegyszerűsített, szókincse szegényes lesz. A kötődés szenzitív periódusa az első három év, s ezen belül is a 6 és 9 hónapos kor közötti időszaknak van kitüntetett jelentősége.

Öröklött tulajdonságok és környezeti válaszok kölcsönhatása

Mitől függ, hogy milyenné válik egy ember? Az egyedfejlődés mennyiben öröklött tényezők és mennyiben környezeti hatások függvénye?

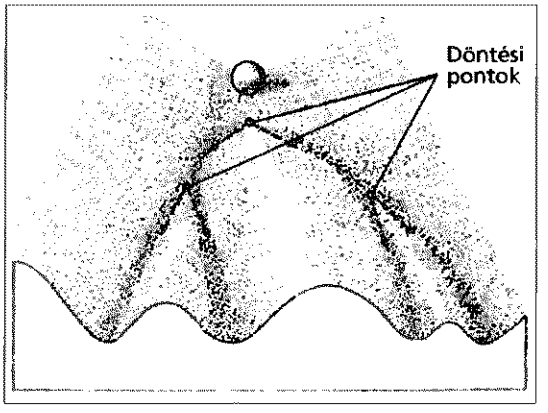
A kérdésre adott válaszaink befolyásolják arról alkotott elképzeléseinket, hogy változtatható-e felnőttkorban a viselkedés, és nagymértékben meghatározzák, hogyan bánunk a gyerekeinkkel, mennyire tekintjük nevelhetőnek és alakíthatónak természetüket. Ha úgy véljük például, hogy a bűnöző hajlam genetikailag örökölhető, akkor nem sok esélyt látunk a deviáns fiatal viselkedésének megváltoztatására. Ezzel szemben, ha a bűnözést társadalmi-környezeti okokra vezetjük vissza, akkor hihetünk abban, hogy a feltételek megváltoztatása a viselkedés megváltozását fogja maga után vonni.

A tudományos gondolkodásban az elmúlt évszázadokban hol az egyik, hol a másik tényezőt hangsúlyozták, s mindkét álláspont végletes megfogalmazásainak is voltak hívei. A filozófus John Locke (1632–1704) például úgy képzelte, hogy az emberi elme a születéskor „tiszta lap" (tabula rasa), melyre a tapasztalatok révén kerülnek a „lenyomatok", s általuk válnak az emberek azzá, akik. Az emberi természet hajlíthatóságát hangsúlyozták több mint háromszáz évvel később a viselkedés-lélektan képviselői is, mint például John B. Watson, aki úgy gondolta, hogy a gyermekekből tetszés szerint nevelhet orvost, művészt vagy éppen koldust, sőt tolvajt is az őt érő ingerek megfelelő szabályozásával.

Ezzel szemben a természettudós Jean-Baptiste Lamarck (1744–1829) és követői meg voltak arról győződve, hogy a fejlődés biológiailag meghatározott. Még a szerzett tulajdonságokat is örökölhetőnek tekintették. Charles Darwin (1809–1882) evolúciós elmélete is az öröklődés determináló hatásának híveit erősítette. E szemlélet egyik szélsőségesen gondolkodó alakja, az orvos és kriminológus Cesare Lombroso (1835–1909) úgy vélte, a bűnözők felismerhetők a testi jellegzetességeik alapján, ezért eltökélten kereste a fej- és arcformában a bűnöző hajlam vonásait.

Az „öröklés vagy környezet" szélsőséges szembeállítása ma már a múlté. Manapság a legtöbb tudós egyetért abban, hogy nincs értelme az ilyen kérdésfeltevésnek, hiszen mind a biológiai adottságok, mind a környezeti hatások egyaránt szerepet játszanak a fejlődésben. A legtöbben abban is megegyeznek, hogy a két tényező a születés pillanatától szoros összefonódottságban hat egymásra, bár arányukat eltérően hangsúlyozzák elméletükben.

Az öröklés és a környezeti hatások interakciója • Az öröklött és a környezeti tényezők fejlődésre való hatását igen nehéz szétválasztani és vizsgálni, olyan szorosan összefonódnak az egyén életében. Még a nyilvánvalóan genetikai meghatározottságú testmagasság esetében is kimutatható, hogy az érzelmileg súlyosan elhanyagolt gyerekek alacsonyabbak a kortársaiknál. De ennél is meglepőbb, hogy azok a vadon felnőtt gyerekek, akiknek megtalálásukkor korukhoz képest kisebb volt a testmagasságuk, a ve-



2.2. ÁBRA
Waddington „tájképe". A lefelé guruló golyó jelzi a fejlődés irányát. Minél több elágazási ponton haladt át a fejlődés, annál nehezebb az irányt megváltoztatni (Waddington, 1957 nyomán)

lük való foglalkozás hatására hónapok alatt centimétereket nőttek.

Mindazonáltal egyértelmű, hogy *egyes tulajdonságok inkább génvezéreltek*, vagyis ezeknél kisebb a környezeti hatások befolyásoló ereje, *míg mások fogékonyabbak a környezeti behatásokra*. A 2.2. ábra szemléletesen jeleníti meg azt a módot, ahogy az öröklött és a környezeti tényezők befolyásolják az egyén fejlődését. Az ábra csatornáinak eltérő mélysége azt mutatja, hogy a gének által erősebben befolyásolt jellemzők kevésbé reagálnak a környezeti hatásokra, tehát a gyerek öröklött hajlamai kanalizáló hatásúak (kanális: csatorna). A botfülű zenei hallása sikerrel fejleszthető, de nem lesz belőle világhírű zeneszerző. A merev izmok lazíthatók, de tornászbajnok nem válhat abból, aki rugalmatlannak születik. Az értelmi fogyatékos a legjobb környezetben sem válhat akadémikussá, bár lehetőségei a gondos tanítás következtében jelentősen tágulhatnak.

A sekélyebb csatornák arra utalnak, hogy azok a tulajdonságok, melyeket nem determinálnak annyira a gének (pl. zenei ízlés, tanulási szokások vagy politikai beállítódás), sokkal érzékenyebbek a tapasztalatokra.

A modellről azt is leolvashatjuk, hogy az életút során az egyén időnként olyan elágazásokhoz, döntési pontokhoz érkezik, amelyeknél a csekély környezeti hatások is szükségszerűen nagy változásokat okoznak, és erősen befolyásolják a fejlődés irányát. Vegyük például a pályaválasztást mint döntési pontot. Egy olyan gyerek, akinek szülei és nagyszülei és azok felmenői is tanárok voltak, a hagyományok súlyának következtében választhatja ugyanazt a foglalkozást, de döntését befolyásolhatja más tényező is, és akkor egészen más pálya felé orientálódik. Vagy ha egy tehetséges gyerek számára nincs elérhető távolságban jó iskola, vagy a szülők nem tudják megfizetni taníttatását, akkor a gyerek nem tud olyan végzettséget szerezni, ami lehetővé tenné számára a képességeinek megfelelő foglalkozást. Minél tovább halad az egyén az időben, annál nehezebb fejlődésének irányát megváltoztatni, vagyis egy völgyből átjutni egy másik útra.

A fentiekből az is következik, hogy az ember személyisége nem előre meghatározott. Bár egy újszülöttel való pár napos együttlét is azt a benyomást alakíthatja ki bennünk, hogy már igen kicsi korban egyénisége van, a vizsgálatok nem támasztják alá a tartós személyiségvonások meglétét. A személyiségnek csupán az *alapjai öröklöttek*: a nem, a testalkat, a fizikai hajlékonyság, egyes kognitív képességeink, mint például a tanulási képesség vagy az intelligencia, illetve olyan adottságok, mint a zenei hallás vagy a kézügyesség stb.

Öröklöttnek tűnik ezenkívül a csecsemő temperamentuma. A *temperamentum* alapvető mutatói az érzelmi kiegyensúlyozottság, az aktivitásszint, a szokatlan ingerek iránti érdeklődés, az alkalmazkodóképesség, az idegrendszer érzékenysége, ingerlékenység, reaktivitás (válaszkészség). Meg szoktak különböztetni ún. „könnyű" és „nehéz" temperamentumú csecsemőket. A „könnyű" csecsemők sokat mosolyognak, általában derűsek, kiegyensúlyozott az alvásuk, könnyen alkalmazkodnak az új helyzetekhez, könnyen megnyugtathatóak, ha bajuk van. Az ún. „nehéz" csecsemők ingerlékenyek, rendszertelen a biológiai ritmusuk, sokat sírnak, kevésbé simulékonyak, nehezen nyugtathatók meg (Thomas és Chees, 1977).

Veleszületett vonása a személyiségnek a *sérülékenysége*, *sebezhetősége* (vulnerabilitás) is. Ez egyfelől azt jelenti, hogy olyan biológiai fogékonysággal (prediszpozíciókkal) születünk, amelyek hajlamossá tesznek bizonyos megbetegedésekre, másfelől pedig érzékenyebbé tesznek bizonyos környezeti hatásokra. Ez utóbbit úgy kell érteni, hogy a stresszt okozó helyzetek nem egyformán hatnak az emberekre. Egyesek érzéke-

nyek például arra, ha valakit elveszítenek, míg mások az ilyen stresszre kevésbé reagálnak, viszont saját szabadságuk elveszítése intenzív érzelmeket vált ki belőlük. Ennek megfelelően az öröklött hajlamok nem egyforma valószínűséggel nyilvánulnak meg a különböző környezetekben.

A gyerek kezdeti személyisége meghatározza, mire és hogyan fog reagálni a környezet ingerei közül, és ez a veleszületett habitus a környezetét is befolyásolja. A környezet válaszai aztán visszahatnak a gyerek fejlődésére. A biológiai adottságok és a környezeti hatások közötti kölcsönhatásoknak három formáját különböztetjük meg (Scarr és McCartney, 1983).

• *Evokatív (megidéző) interakció:* Arra utal, hogy az emberek sajátos reakciókat váltanak ki másokból, részben maguk idézik elő környezetük viszonyulását. A szép emberek több pozitív szociális visszajelzést és több elismerést kapnak életük során, mint a kevésbé harmonikus vonásúak. A kedves és barátságos emberekhez többnyire mások is barátságosan viszonyulnak, a mogorva kötekedőkhöz viszont ellenségesen. A gyerek is a maga habitusával befolyásolja szülei reakcióit: a „könnyű" csecsemő több mosolyt és kedvességet vált ki, és több gondoskodást is, hiszen simulékony viselkedésével megajándékozza anyját azzal az érzéssel, hogy jól csinálja, amit csinál. A nehezen megnyugtatható baba viszont frusztrálttá teheti szüleit, bizonytalanabbá, ingerlékenyebbé, és a gondoskodás kudarca „rátaníthatja" az anyát a kevesebb dédelgetésre. Persze az is lehetséges, hogy nyugtalanabb gyermekére a szülő több figyelmet fordít. A gyerek viselkedése ezenkívül befolyásolja szülei nevelési stílusát is: a visszafogott gyerek kevésbé kontrolláló viselkedést vált ki a szülőből, mint az aktívabb és öntörvényűbb. A gondoskodást igénylő felé több törődéssel fordulhatnak, mint az önállóbb felé. Itt kell megemlíteni azt a tényt is, hogy gyakran a gyerekek a puszta létükkel is speciális reakciókat váltanak ki környezetükből: nem mindegy, hányadiknak születtek egy testvérsorban, milyen a nemük, mennyire felelnek meg szüleik előzetes elvárásainak, kire hasonlítanak a családból.

• *Reaktív (visszaható, válaszoló) interakció:* Ez a kölcsönhatásforma arra hívja fel a figyelmet, hogy ugyanaz a környezet mindenki számára más. A dohányfüstös lakás levegője erősebben károsítja az erre érzékeny gyerek szervezetét. Az intenzív ingerekre és a társas hatásokra érzékeny gyerek másképpen reagál a durva szülőkre, mint a nyugodt. A visszahúzódó és stabil környezetet igénylő gyerek zaklatottabb, kiegyensúlyozatlanabb lesz egy sokat költözködő és társaságkedvelő családban, mint az, amelyik ingerkereső beállítottságú. Az értelmesebb gyerek többet megért és hasznosít szülei műveltségéből, mint a kevésbé okos. Egy zenei tehetséggel megáldott gyerek többet tud profitálni egy zenészcsaládban, mint az, akinek nincs ilyen hajlama. Még a nagyon fiatal gyerek is az objektív körülményeket szubjektív környezetté alakítja azáltal, hogy egyes vonásokat kiemel, másokat figyelmen kívül hagy, hogy értelmezi az őt érő hatásokat. Fejlődését és személyiségét ez a szubjektív környezet formálja.

• *Proaktív (előreható) interakció:* A gyerekeknek, ahogy idősebbé válnak, egyre több eszközük lesz arra, hogy saját maguk alakítsák környezetüket. Egyre inkább maguk választják meg barátaikat és tevékenységeiket. A visszahúzódó gyerek inkább a számítógép vagy a tévé előtt ül, vagy más olyan elfoglaltságot keres, amiben egyedül is kedvét lelheti; a társaságot és a változatosságot kedvelő viszont inkább barátaival tölti az idejét, s ha nincsenek társasági programok, akkor szervez magának. Az emberek tehát aktívan közreműködnek abban, hogy személyiségüknek megfelelő kapcsolatokat és időtöltéseket keressenek maguknak, és így életkoruk előrehaladtával egyre inkább a saját fejlődésük kovácsolóivá válnak.

SZOCIALIZÁCIÓ: EGYÉN, KULTÚRA ÉS TÁRSADALOM

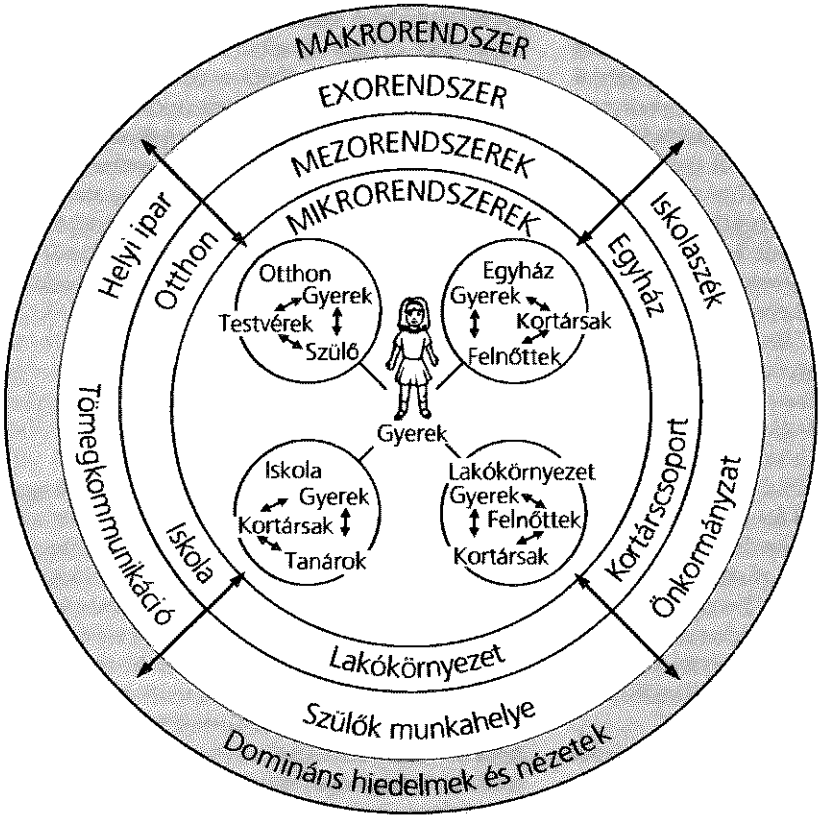
Az előbbi alfejezetben arról beszéltünk, hogy a gyerek már születésétől aktív formálója a saját fejlődésének azáltal, hogy szűri, szelektálja az őt ért hatásokat, értelmezi őket, sajátosan reagál rájuk, befolyásolja és maga is alakítja környezetét. Az érem másik oldala viszont, hogy minden társadalom bizonyos értelemben öntőforma, amely igyekszik a maga képére formálni a biológiai egyedet. A gyereket körülvevő környezet gondoskodásával nem csupán az újszülött túlélésének valószínűségét növeli, és nemcsak a fejlődési folyamatokat katalizálja, de nélkülözhetetlen abból a szempontból is, hogy bevezeti az

egyént a kultúra egy meghatározott módjába, és mintát ad számára az emberi társadalomban való éléshez.

Ökológiai modell

Az egyén életét természetes életközegeiben szemlélő irányzat, az *ökológiai megközelítés* az élőhelyek egyedeinek és csoportjainak környezettel való kapcsolati mintázatát vizsgálja. E szemlélet egyik kiemelkedő alakja, Urie Bronfenbrenner (1979, 1986) azt hangsúlyozza, hogy a fejlődés csak a teljes társas-társadalmi környezet figyelembevételével érthető meg. Nézetei szerint a társadalmi hatásoknak különböző szintjei vannak, a mindennapi rutinoktól az intézményeken keresztül a kultúra által hangsúlyozott nézetekig. Ezek a szintek rendszereket alkotnak. Négy rendszerszintet különböztet meg: a mikro-, a mezo-, az exo- és a makrorendszereket (2.3. ábra).

- A *mikrorendszer* a legelemibb ökológiai szint, az egyén életét közvetlenül befolyásoló tapasztalatok világa. A fizikai környezetet és azokat a társas mintákat foglalja magában, melyekben a mindennapi rutinok zajlanak, tehát az egyén közösségi kapcsolatait. Az iskolás gyerek számára a mikrokörnyezetet elsősorban a családi közösség, a lakókörnyezet, az iskolai viszonyok és a kortárscsoport jelenti. Ez a pszichológiai szint, az interakciók és a kölcsönösen aktivált szerepek világa, a konkrét és a személyes élményeké. Ezeket a tapasztalatokat nagymértékben befolyásolják a gyereket körülvevő emberek és csoportok sajátosságai, mint például a szülők pszichológiai jellemzői, nevelési elképzelései, a gyerek kortársak között elfoglalt pozíciói, illetve a körükben eltöltött idő mennyisége is.
- A *mezorendszer* a mikrorendszer elemeinek kapcsolati hálója. Amennyiben a mikrorendszer elemei kompatibilisek egymással, viszonyuk kiegyensúlyozott, és kölcsönösen elismerik egymást, a mezorendszer erős, és támogatja a gye-



2.3. Ábra
Bronfenbrenner ökológiai modellje a gyerekre hatást gyakorló csoportokat, intézményeket és kulturális nézetrendszereket mutatja. A mezorendszerek a kapcsolódási pontok a mikrorendszerek (pl. család) és exorendszerek (pl. iskola) közt

rek fejlődését. Ezzel szemben komoly kihívást jelent a gyerek számára, ha nagyon eltérőek az elvárások, és különböznek az alapvető értékek, ha alig van kapcsolat a gyerek számára fontos helyszínek között. Különösen az okoz problémát, ha ellenségesek a viszonyok. Nem szerencsés tehát, ha a szülők keveset tudnak a gyerek iskolai dolgairól, vagy ha helytelenítik a tanárok munkáját; ha a tanároknak fogalma sincs a gyerek családi körülményeiről, ha leértékelik az otthonról hozott szokásokat, vagy ha követelményeik ütköznek a szülői elvárásokkal. Hasonlóan, megnehezíti az alkalmazkodást, ha a szülők elítélően viszonyulnak a gyerek érdeklődéséhez és barátaihoz. Azonban ha a szülők ismerik gyerekük tanítóit, ha érdeklődnek az otthonon kívüli dolgai felől, erősödik a kapcsolat. Ha a szülők vagy/és a kortárscsoport értékrendje és az általuk megkövetelt viselkedés illeszkedik az iskoláéhoz, valószínűbb, hogy segítően hatnak a gyerek fejlődésére.

- A fejlődő egyén közvetlen társas és fizikai környezetében lezajló interakcióit egy szélesebb társadalmi kontextus befolyásolja. Az *exorendszer* azokat az intézményeket és a hatóerők azon együttesét jelenti, amelyek a mindennapi életet és a fejlődést indirekt módon befolyásolják. Ilyenek például a szülők munkahelye, az önkormányzat, a település jellege és a helyi társadalom, a tömegkommunikáció, az oktatás és nevelés társadalmi intézményei, a felnőtt életpályák lehetséges választéka stb. Ezek lehetnek a gyerek fejlődése szempontjából segítő vagy hátráltató tényezők. Például a helyi önkormányzat döntése egy közeli iskola bezárásáról vagy a játszótér helyére építhető bevásárlócentrum létesítéséről közvetve befolyásolja a gyerek fejlődését.
- A *makrorendszer* nem kézzelfogható társadalmi rendszer vagy intézmény, hanem a kultúra uralkodó nézeteinek és hiedelmeinek összessége. A makrorendszer a világ működésére vonatkozó, történetileg meghatározott meggyőződések és elképzelések programozott készlete, az emberekre, szerepekre és magára a társadalomra vonatkozó alapvető előfeltevések és sztenderdek. A gyerek társadalomban betöltött szerepét és ezáltal a fejlődését is nagymértékben meghatározza kultúrájának felfogása a gyerekkorról, a gyereknevelésről, az iskolai évekről és a lehetséges jövőre vonatkozó elképzelésektől. A nyugati társadalmakban például a felsőfokú tanulmányok idejének kitolódása, az egyetemi évek alatt a családtól való elköltözés általánossá válása nem csupán a diákok igénye és nem csupán az otthontól való távoli tanulás következménye, hanem társadalmi lehetőségek, normák, elvárások, sőt divatok megnyilvánulása is.

Az ökológiai megközelítés egy modellben figyelembe tudja venni az egyén életkörülményeit és a kultúra hatásait. Felhívja a figyelmet arra, hogy a mindennapi élet tapasztalatai, tehát a mikrorendszer minden fölötte álló rendszer függvénye is. Az egyén élete csak azok között a keretek között lehetséges, amelyeket társadalma és kultúrája határoz meg. Tehát az, hogy a gyerek mikor, hol, kivel tölti idejét, mit csinál, milyen elképzelései vannak a világról és saját magáról, kulturális hatásoktól is függ. Társadalmanként és társadalmi csoportonként változó, hogy az egyén milyen tevékenységekben vesz részt, milyen szerepviszonyokat tapasztal, milyen elvárásokkal találkozik, cselekedeteinek milyen következményei vannak, mikor és hogyan vesz részt közössége életében.

Például a hierarchikus berendezkedésű szamoa társadalomban a magasabb rangú csoporttagok nem szólhatnak közvetlenül a sokkal lejjebb állókhoz, csak közvetítőkön keresztül. A csoportban a legalacsonyabb a kicsi gyerek státusa. Így gyakori, hogy ha egy kisgyerek valamilyen problémájával szüleihez fordul, azok nem hozzá, hanem nagyobb testvéréhez intézik válaszukat, és őt szólítják fel cselekvésre (Ochs, 1981, idézi Réger, 1990).

A kultúra szerepe

A kultúrák közti különbözőséget jól érzékelhetjük, amikor egy távoli földrészre utazunk, egy olyan helyre, ami nagyon más, mint a sajátunk. Ilyenkor közvetlenül megtapasztalhatjuk, hogy minden kultúrának egyedi, a másikétól eltérő arculata van. Ha utazásunk előtt nem tájékozódtunk a mindennapi élet sajátosságairól, az ottani szokásokról, az ott élő emberekről, zavarba ejtő helyzetek sokaságával fogunk találkozni.

A hétköznapi gondolkodásban, de a tudományos megközelítésekben is a kultúra fogalmát gyakran leszűkítik és értékelő módon használ-

ják, ezáltal egyes kultúrákat mások fölé helyeznek. Manapság azonban egyre inkább teret nyer az a szemlélet, amely értékmentesnek tekinti a fogalmat. Eszerint minden történelmi kornak, népnek, népcsoportnak, sőt társadalmi rétegnek sajátos kultúrája van, amit generációról generációra hagyományoz. Vagyis ebben a jelentésében a kultúra az *élet egy meghatározott módját* jelenti. Ez esetben a kultúrával nem a kulturálatlanság áll szemben, hanem egy másik kultúra.

Általánosságban *kultúrának* nevezzük az egyik generációról a másikra hagyományozódó anyagi és szellemi javak összességét, az életmódok sajátos mintázatát, ami többé-kevésbé állandó jelentésű szokások, magatartásminták konfigurációjából áll. *Az anyagi kultúra* azokból a fizikailag érzékelhető tárgyakból és alkotásokból áll, amelyeket a társadalom tagjai készítettek, használnak, és amelyeken osztoznak. Az anyagi kultúrába tartoznak a feldolgozott nyersanyagok és ásványi anyagok, a technikai eszközök, a mindennapi élet tárgyai, a gyerekjátékok, a ruhadarabok, a lakókörnyezet, a háziállatok, a gondozott kertek stb. A *szellemi kultúra* magában foglalja mindazokat az absztrakt, nem kézzel fogható emberi alkotásokat, elveket, melyek meghatározzák a viselkedést, a családi mintáktól mindenfajta társadalmi intézményig, az értékektől az eszmékig, a közösségek történeteitől a tudományokig. A szellemi kultúra elemei a rítusok, a nevelési szokások, a népdalok csakúgy, mint a mítoszok, a világnézetek vagy a művészetek, valamint a világra és az emberi létre vonatkozó hiedelmek és tudás.

A kultúra legfontosabb közvetítője a nyelv.

Az egyes kultúrák különböznek egymástól komplexitásukban, a hagyományoktól és a társadalom által kínált szerepektől való eltérés lehetőségében, az egyén és a közösség fontosságának hangsúlyozásában.

Minden kultúrának sajátos elképzelései vannak a világról és benne az ember helyéről, arról, hogy milyen rangja van a különböző életkorú egyéneknek, a nemek szerepéről, arról, mi fontos és mi helyes, illetve arról, hogy hogyan kell és hogyan lehet élni. Ezek az irányelvek mint *hiedelmek, értékek* és *normák* fejeződnek ki, amelyeket a fejlődő egyén születésétől fogva mint természetes és nem megkérdőjelezendő kereteket tanul meg.

A *hiedelmeket* a hagyományok, a hétköznapi tapasztalatok és a tudományos eredmények egyaránt befolyásolják. Ezek a tudások és hitek formálják azokat a meggyőződéseket, hogy mi lehetséges, mi valós és mi igaz. Sok minden, ami lehetetlennek tűnik az egyik kultúrában, az elképzelhető vagy természetes a másikban (pl. a Föld körülhajózása, repülőgépek alkotása, toronyházak építése vagy akár a születéstől független társadalmi státus betöltése). Saját tudásunk és elképzeléseink hátterén sokszor csodálkozunk, vagy értetlenül szemléljük korábbi kultúrák gyakorlatát: például azt, hogy a középkorban érvágással próbálták azokat a betegségeket gyógyítani, amelyekkel nem tudtak mit kez-

A nők öltözködését a kulturális szokások nagymértékben befolyásolják

deni, vagy hogy Kopernikuszt üldözték a tanai miatt.

A hiedelmek befolyásolják, mit tehet egy kultúrában a férfi és mit a nő, milyen szerepeket tölthetnek be a társadalomban. Gyakorlatilag a XIX. század végéig a nőkről alkotott elképzelések például nem tették lehetővé, hogy felsőfokú végzettséget szerezzenek Európában, ma viszont nagyobb a diplomás nők, mint a diplomás férfiak aránya.

Az egyén fejlődése szempontjából fontos, hogy az adott kultúrának milyen elképzelései vannak a gyerek helyéről a társadalomban (milyen életkortól számít nagynak, mikor mit tehet meg, milyen elvárásokat támasztanak vele szemben) és a gyerekkorról mint életkori szakaszról. A mai polgári kultúrában a gyerekkor kiemelt jelentőségű, védett szakasz, azonban Európában alig több mint kétszáz évvel ezelőtt is a gyerekmunka általános volt. A gyerekek gyakran bányákban, gyárakban, a felnőttekkel azonos körülmények között, napi 12 órát dolgoztak.

Az *értékek* egy kultúra kollektív elképzelései arról, mi jó, és mi rossz, mi helyes, és mi helytelen, mi kívánatos, és mi elutasítandó. Ezek segítenek kiértékelni a történéseket, a tárgyakat és az embereket, ezek határozzák meg, hogyan lássuk a világot. A kultúrák között nagy eltérések lehetnek az értékek vonatkozásában, ami nézeteltérésekre adhat alkalmat, ha tagjaik találkoznak. A polgári-individualisztikus értékrend például nagyra értékeli a teljesítményt és az egyéni sikereket, ezért az ilyen kultúra tagjai keresik a versengő helyzeteket, és büszkék arra, ha legyőznek másokat. Ugyanezek a szituációk egy szokás- és hagyománykövető értékrend alapján esetleg durva udvariatlanságnak minősülhetnek, mivel sértik a közösségi értékeket.

A *normák* viselkedési elvárások, olyan irányadók, amelyek mintát adnak az életvitelhez, és szabályozzák az együttműködést. A normák egy része előíró norma (milyen a helyes viselkedés: Moss fogat és használj dezodort! Ne az ujjaddal kavard meg a teát! Köszönj a szomszéd néninek! Tartsd be a közlekedési szabályokat!), más részük tiltó norma (milyen az elfogadhatatlan viselkedés: Ne beszélgess a tanórán! Ne köpj a padlóra! Ne lopj!). Egyes normákat kisebb közösségek definiálnak, másokat a társadalom egésze. A normák egy része íratlan szabály, egy csoport közös identitásából fakad (pl. hogyan köszönnek a tanárok diákjaiknak), más részük törvényekben lefektetett és a jog által szentesített (használhatnak-e testi fenyítést a tanárok diákjaikkal szemben).

Az egyes normák kényszerítő ereje eltérő mértékű, és megszegésüket is különböző mértékben szankcionálja a társadalom vagy a csoport: az illemszabályok vagy a szokások kevésbé kötelezőek, mint az erkölcsi szabályok vagy a törvények.

Az egyén normatanulása és a normák betartása többek között függ attól, mennyire fontos számára a közösség, hogyan neveli környezete; hogy mennyire egyértelműek és erősek a szabályok, és hogy milyen más normákkal ütköznek, ami megnehezíti a betartásukat.

Minden kultúra a saját fennállásához szükséges személyiségjegyeket támogatja. Például egy hierarchikus társadalomban a tekintélyek elfogadását, az engedelmességet preferálják, míg egy iparosodott társadalomban az önállóságot, a teljesítménymotivációt, az újításra való hajlamot. Kultúránként változó a saját személyiség, az én és a társas világ viszonyának értelmezése is. A nyugati kultúrákban az emberek saját érdekeiket hangsúlyozzák, a keleti kultúrákban a közösségekét. A nyugati emberek általában szabadnak, függetlennek tekintik magukat, értéknek tartják a másoktól való különbözőséget; míg a keleti kultúrákban általában kölcsönös függések rendszerében és szoros egymásrautaltságban látják magukat az egyének. Egy Amerikában ismert közmondás szerint „Mindig azt a kereket olajozzák meg, amelyik a legjobban csikorog", Japánban viszont „A kiálló szöget beverik". Ezek az eltérések megnyilvánulnak a mindennapi helyzetek értelmezésében és magyarázataiban is. Például Amerikában a rossz étvágyú, ételét félretoló gyereknek elmagyarázzák, mennyivel jobb sora van, mint afrikai társainak, Japánban viszont arra hívják fel a figyelmét, milyen szomorú lenne a földműves, ha látná, hogy a nehéz munkával megtermelt ennivalót a tányéron hagyja (Markus és Kitayama, 1991; Kunda, 2003).

A kultúrák sokféleségének megértése különösen fontos mai, globalizálódó világunkban. A kultúrák keveredése a turizmus, a média, a bevándorlások, a földrajzi mozgások, az információs háló következtében meggyorsult. A *kulturális különbözőség* megtapasztalása mind a társadalom, mind a csoportok, mind az egyén szintjén megnehezíti az eligazodást, és konfliktusokhoz vezethet. Mindig zavart okoz, amikor azt tapasz-

taljuk, hogy a másik ember vagy csoport a sajátunktól jelentősen eltérő kultúrával bír.

Egy másik kultúra megértése nehézségekbe ütközik, többek között azért is, mert a hétköznapi gondolkodásban és ítéleteinkben gyakran idegenséggel fogadjuk a mienkétől eltérő jelenségeket, elfogultak vagyunk a szokatlannal szemben. Ráadásul hajlamosak vagyunk az általunk megszokottat alapvetőnek és egyedül helyesnek tekinteni, vagyis úgy érezzük, saját életvitelünk, értékeink univerzálisak, sőt a lehető legjobbak. Az *etnocentrizmus*, vagyis hogy saját kultúránk által ítéljük meg az összes többit, szükségszerűen torzításokhoz vezet, különösen, ha a magunkét magasabb rendűnek tekintjük, mint a másokét. Az etnocentrizmus ellen úgy tehetünk, ha elfogadjuk, hogy kultúránk csak egy a lehetséges kultúrák közül.

A *kulturális relativizmus* eszméje éppen ezt emeli ki. Hívei azt állítják, hogy az emberek közti különbségek elsősorban a kulturális hagyományokban gyökereznek. Még az ember gondolkodása, észlelése, tanulási folyamatai is társadalmilag determináltak. Bár a kulturális relativizmus eszméje némiképp túlhangsúlyozza a hagyományok és szokások személyiséget befolyásoló erejét, fontos felismerése, hogy a kultúrák minden emberi megnyilvánulás értékét és jelentését meghatározzák. Az öngyilkosság például kultúrától függően lehet bűn és lehet erény is: van, ahol normasértő deviancia, máshol elmebetegség, de lehet a becsület jele is (kamikáze, harakiri, öngyilkos merénylők).

Az egyén identitásának szerves része kultúrájának mintázata. Egy másik kultúrával való folyamatos találkozás fenyegetheti mind a saját csoporttal való azonosságérzést, mind az egyén énidentitását. Éppen ezért fontos, hogy megértsük különbözőségünk gyökereit, pozitívumként tudjuk látni másságunkat, megtanuljuk tisztelni a kulturális sokszínűséget. A másik kultúra megismerése csökkentheti az idegenségtől való félelmet, át tudja alakítani az esetleges negatív megítélést, segít elfogadni a különbségeket, ezáltal csökkenti a konfliktusok valószínűségét.

A szocializáció színterei

Az egyének a kulturális mintákat társas viszonyaikon keresztül sajátítják el. Ezeknek egymáshoz való viszonyával, kapcsolódási pontjaival foglalkozik hangsúlyozottan az előzőekben bemutatott ökológiai modell. A szocializációban szerepet játszó tényezőket érdemes abból a szempontból is vizsgálni, hogy a személyiségfejlődésben mennyire jelentős szerepet töltenek be. Elsősorban a család és az egyénnel közvetlen kapcsolatban álló társadalmi csoportok közvetítik számára a világról való tudást, és ezek a csoportok azok, amelyeknek kiemelt szerepük van az önmagáról alkotott kép kialakításában is. Az egyén fejlődése során egyszerre válik társadalmi lénnyé és önálló, mindenki mástól különböző személlyé. Kultúra, társas viszonylatok, egyéni fejlődés és személyiség a szocializáció fogalmában egyesülnek. A *szocializáció* a társas-társadalmi érintkezések egész életen át tartó folyamata, amelyek révén az egyén bevezetődik egy adott társadalomba, miközben kialakítja személyes identitását. Az „én" tehát szocializációs termék: a „ki vagyok én" kérdésére adott válasz elválaszthatatlan a társas hatásoktól.

A szocializáció már akkor megkezdődik, amikor a még meg nem született gyerek büszke apja arról fantáziál, hogy milyen jókat fognak focizni pár év múlva fiával, vagy édesanyja merengve simogatja pocakját, azon töprengve, hogy tudja majd gyereke megvédeni magát az iskolában, ha bántani fogják. Hogy mire tanítják a gyereket, hogyan nevelik, mit várnak el tőle, egyaránt fakad a kultúrából, a konkrét társas viszonyokból és a család egyéni jellemzőiből. Ugyanakkor – mint már többször hangsúlyoztuk – mindezt befolyásolják a szocializálódó személy egyéni tulajdonságai is.

A szocializációnak alapvetően két módját különböztetjük meg: az elsődleges és a másodlagos szocializációt.

*Elsődleges szocializáció*s folyamatnak tekintjük azt az időszakot, mely életünk első, legmeghatározóbb éveire tehető. Ez minden későbbi szocializációs folyamat bázisa. Az elsődleges szocializáció főként a családi-rokonsági kapcsolatok révén zajlik, illetve azoknak a személyeknek a közreműködésével, akikhez a gyerek kötődik. Ezek a gyerek számára különösen fontos emberek, a *szignifikáns mások* közvetítik és szűrik a tapasztalatokat, ő pedig átveszi nyelvüket, kategóriáikat, világértelmezésüket, alapvető normáikat, beállítódásaikat, érzelmi viszonyulásaikat. A kora gyerekkori években megtapasztalt világba az egyén beleszületik, úgy sajátítja el azt, mint az egyedüli létezőt, mint megváltoztatha-

tatlant. Az ekkor tanultakat a gyerek belsővé teszi, internalizálja, ez válik önazonosságának, *identitásának alapjává*. Ebben a folyamatban fontos szerepet játszik az *érzelmi kötelék*, a szignifikáns másokkal való kapcsolat személyessége, felcserélhetetlensége. Az elsődleges szocializáció legfőbb tanulási mechanizmusa az azonosulás.

Másodlagos szocializáció minden későbbi szocializációs tapasztalat, amely új valóságokkal ismerteti meg az egyént, és bevezeti a társadalom valamely új metszetébe. Az addig megtapasztalt és önazonossá tett világ kitágul. Azok a személyek, akik ebben a folyamatban kapcsolatba kerülnek az egyénnel, és hatást gyakorolnak rá, új világokkal ismertetik meg, új viszonyulásokkal. Minden olyan személy és csoport, akihez és amihez közel kerül az egyén, referenciává, vonatkoztatási keretté válik, ezáltal tágítja addigi világát, alakítja személyiségét. A másodlagos szocializációban is fontos tehát az azonosulásos tanulás, ennek szereplői azonban már nem magától értetődően adottak, nagyrészt a személy választásán múlik, kikkel kerül kiemelt viszonyba (barátok, példaképek, tanárok, szerelmek).

A gyerek a másodlagos szocializációban az ún. *generalizált másikkal* is azonosul (Berger és Luckmann, 1998). Tapasztalatait általánosítja, kiterjeszti mint személyektől független követelményt, aminek meg kell felelnie. A kicsi gyerek azért nem veri meg testvérét, mert a mamája haragszik rá, ha ezt teszi. Később rájön, hogy mások sem örülnek neki, ha verekszik. Így válik általános szabállyá, hogy nem szabad verekedni.

Az elsődleges szocializáció helyszíneibe tehát beleszületik az egyén, személyei adottak számára. A másodlagos szocializáció helyeit viszont már megválaszthatja, és szereplői elsődlegesen az intézményekben betöltött pozíciójuk és szerepeik révén kerülnek kapcsolatba vele. Ha valamiért nem érzi jól magát egy iskolában, lehetősége van másikba iratkozni; eldöntheti, akar-e továbbtanulni, és milyen pályát választ; ha vallásos, körülnézhet, melyik egyházközösségbe akar tartozni; és addig kereshet az álláshirdetések között, amíg megfelelőt nem talál magának.

A fejlődés szempontjából a másodlagos szocializáció legfontosabb közvetítője az iskola. Ez a színtér a családi-rokoni viszonylatokhoz képest sokkal hűebben tükrözi a társadalom szerkezetét és szerepeit. A gyerek megtapasztalja, hogy egy tágabb közösségben hol van a helye, hogy egyéni tulajdonságai és képességei milyen lehetőségeket biztosítanak számára. Sikerei és kudarcai nagymértékben függenek teljesítményeitől, beilleszkedése a normák és szabályok elsajátításától. A társas környezetétől kapott visszajelzések alapján gazdagodik és pontosabbá válik az önmagáról alkotott képe, identitásának szerves részévé válik szerepeinek sokasága is.

A családi és az iskolai szocializáció kapcsolata • A gyerekek nagyon különböző családi háttérrel kerülnek iskolába. A családban tanultak befolyásolják a gyerek tanuláshoz való viszonyát, az érdeklődését, az órai aktivitását, az iskola intézményéhez való hozzáállását, a tekintélyek elfogadását, a feladatvégzését, a versenyhelyzetek elviselését stb. Nem mindig könnyű a pedagógusnak sem megbirkózni az elsődleges szocializáció másságából adódó nehézségekkel. A változtatáshoz azonban figyelembe kell venni, hogy új értékeket megtanítani mindig nehezebb, mint egy már meglévő értéket átvinni egy másik területre. Az iskolai szocializáció akkor igazán hatékony, ha rá tud épülni az elsődlegesre, ha elismeri annak értékeit, szokásait. A gyerek, mint már említettük, az otthonról hozott alapokat magától értetődőnek tartja, nem a lehetséges világok egyikének. Ez identitásának részét képezi. Gyakran éppen az okoz krízist a gyerek számára, hogy a másodlagos szocializációs intézmény szembesíti azzal, hogy más világok is léteznek. Különösen nagy traumát okozhat neki, ha a másodlagos szocializáció intézményei leértékelik a család világát („szegény" vagy „iskolázatlan"). Ha az elsődleges szocializáció alapjait megkérdőjelezik, elbizonytalanítják, az egyén védekezik. Minél nagyobb az eltérés a családi és az iskolai elvárások között, annál nagyobb az egyén ellenállása ez utóbbival szemben.

Azok a gyerekek, akiknek számára idegen az iskola által megkövetelt szokásrend, akik egészen más szerepviszonyokat szoktak meg otthon, akiket olyan dolgokra akarnak idegenek rávenni, melyeket egyáltalán nem tartanak vonzónak (üljön a padban, ne egye meg a másik uzsonnáját, tanuljon olyan dolgokról, amik nem érdeklik, vagy aminek nem látja be közvetlen hasznát), és akik nem tudják pontosan megfejteni a tanárok által használt nyelv jelentéseit, azok értelmi képességeiktől függetlenül is hátrányba kerülhetnek. Ez különösen kifejezett akkor, ha nem járt bölcsődébe, óvodába a gyerek. Ha te-

hát az iskola nem értékeli kellően, sőt alacsonyabb rendűnek állítja be azokat a szokásokat, értékeket, magatartásformákat, melyeket a gyerek otthonról hoz, és jobbnak tartott értékrendnek megfelelően át akarja nevelni, a „maga képére" kívánja formálni a gyereket, még ha a legjobb szándék is vezérli ez ügyben, nemhogy csökkenteni, de növelni fogja a gyerek ellenállását. A jó és hatékony pedagógiai gyakorlat tehát figyelembe veszi a gyerekek etno- és szociokulturális sajátosságait, csökkenti a család és az iskola világa közti távolságot. Ezt úgy tudja áthidalni, ha minél megértőbben viszonyul a gyerek otthoni világához, és maga is erőfeszítéseket tesz annak megismerésére és elfogadására.

Szociális tanulás – a szocializáció mechanizmusai

A szocializáció egyik fontos szerepe, hogy e folyamat során a biológiai egyén társas lénnyé válik. A szocializáció akkor a legeredményesebb, ha az egyének azért tartják be a társadalom által megkövetelt normákat, mert maguk is úgy találják, hogy ez a legjobb módja a viselkedésnek. De hogyan jön létre mindez? Hogyan tanítja rá a gyereket a környezete mindarra, amit fontosnak tart? Milyen mechanizmusok segítik a társas tanulást?

A társadalom ágensei (szülők, testvérek, pedagógusok, barátok, intézmények stb.) különböző eljárásokkal veszik rá egyedeiket az általuk követendőnek tartott alapvető viselkedési és erkölcsi szabályokra, normákra, a kulturálisan értékelt tudásra és szokásokra, a társadalom által támogatott alapvető készségek és szerepek elsajátítására. Direkt tanítással és indirekt példamutatással, nyelvi és nem nyelvi eszközökkel, szóban és írásban, szándékos és nem tudatos módon, egyéni és intézményesített formában. A felkészítés *közvetett* módjai közé tartozik, amikor a gyerek részt vesz a közösség életében, a felnőtt tevékenységekben. A társas együttlét minden formája tanulási folyamat is egyben. A születésnapi torta elkészítésében „segítő" kisgyerek számos általános érvényű szabályt és társas sémát is elsajátít a közös munka révén (nemcsak a konyhai teendőkre vonatkozókat, hanem a születésnapokra, az ünneplésekre, a sikertelenség elviselésére, a nemi szerepekre stb. is). Közvetetten tanít a tárgyi környezet, és nevelő szerepe van a gyerek által elcsípett társasági beszélgetéseknek is. A nemi szerepekre való felkészítés részeként például a mi kultúránkban egy lánynak babát vesznek, és dicsérik, hogy milyen szép és kedves, a fiú viszont kisautót kap, ügyességét és erejét csodálják, és rosszallóan néznek rá, ha elsírja magát. Fontos szerepe van tehát annak is, hogy mit hangsúlyoznak a gyerekkel kapcsolatban. Közvetett tanító szerepe van a hallott-látott meséknek, a tévéfilmeknek és a könyveknek is.

Közvetlen nevelés • A direkt tanítás egyik módja *nyelvi úton* történik. A nyelvi ráhatások egy része „programozás" abban az értelemben, hogy az életre vonatkozó alapelveket, „recepteket" tanítanak meg a gyereknek. Arra vonatkoznak, hogy milyen a világ, és milyenek benne az emberek (pl. „Az élet szép", „Csak az a tiéd, amit megeszel", „Ne bízz senkiben, csak magadra számíthatsz", „A férfiak csak azt akarják"). Megmutatják, hogyan fogadtathatja el az egyén magát, és hogyan kell viselkednie általában a különböző helyzetekben („Okozz örömet másoknak!", „Légy jó mindhalálig!", „Soha ne add fel!", „Ne lássák rajtad, ha valami bajod van!", „Ne sírj, ha veszítesz valamiben!", „Húzódj meg a háttérben, akkor nem eshet bántódásod"!).

A nyelvi ráhatások másfelől a konkrét viselkedést hivatottak szabályozni. Tiltások, felszólítások, szóbeli utasítások, iránymutatások teszik világossá a gyerek számára, hogy milyen helyzetekben mit kell, mit szabad tennie, illetve milyen a helytelen viselkedés. Például „Evés előtt moss kezet!", „Ne káromkodj!", „Adjál a csokidból a testvérednek is!", „Óra alatt ne beszélgess!", „Karácsonyra készíts ajándékot a hozzátartozóidnak!" stb. Ezek általános érvényűek, nem csupán egy konkrét szituációra értendők, tehát preventívek abban az értelemben, hogy minden hasonló helyzetre alkalmazhatóak.

A direkt tanítás másik formája a *jutalmazás és büntetés*. A gyerek spontán viselkedésére adott reakció, annak helybenhagyása és bátorítása, illetve helytelenítése és elutasítása megváltoztatja az előfordulás valószínűségét. Jutalomértékű lehet egy játék a szülőktől, ötös osztályzat a tanártól, de jutalmazó erejű a simogatás vagy a másik személy elismerése, mosolya is. Hasonlóan, a büntetés is lehet tárgyi és lehet szimbolikus is,

a rosszallástól a javak megvonásán át („Ma nem nézhetsz tévét") a fizikai bántalmazásig.

A jutalmazásnak és a büntetésnek nem egyforma a hatása: a büntetés, szemben a jutalmazással, szorongást vált ki, valamint a büntető személy és helyzet elkerülését. A hibákat hangsúlyozó, a diákokat többnyire szemrehányásokkal illető, kényszert alkalmazó pedagógus a tantárgytól, de sokszor a tanulástól magától is elriasztja a gyerekeket. Ezzel szemben a jutalmazó felnőtt a gyereket pozitív érzésekkel ajándékozza meg, és közelségkereső magatartást vált ki. A sokat dicsérő tanár növendékei igyekeznek kedvében járni, sokat vannak a közelében, elvárásainak szívesen eleget tesznek. Ebből az következik, hogy a jutalmazó felnőttnek több lehetősége van a befolyásolásra, mint a büntetőnek. Ráadásul jó esélye van rá, hogy a szeretetkapcsolat révén a referens hatalmát is használni tudja (lásd alább).

A viselkedésirányítás ilyen formáinak hatékonysága az időzítésen is múlik. Ha egy viselkedést meg akarunk előzni, praktikus, ha még a végrehajtása előtt adjuk a visszajelzést, különben nem elég hatékony a gátlás. Gondoljuk meg, ha például egy kisgyerek ebéd előtt sütit csen a tálból, s a szülő csak utólag, a maszatos arcából következtet a csínyére, az ekkor adott pofon valószínűleg azt eredményezi, hogy a gyerek legközelebb is megeszi a süteményt, majd *utána* szorongani kezd, várva a büntetést. A megerősítések akkor hatékonyak, ha azonnal követik a viselkedést, különösen, ha ehhez megokoljuk tettünket.

Mind a jutalmazás, mind a büntetés viselkedésmódosító ereje nagyobb, ha a személyek közti kapcsolat érzelemteli, növeli a többi hatalomforrás erejét – lásd alább.

Hatalom és befolyásolás • A társas befolyásolás lehetősége részben abból adódik, hogy a befolyásolónak hatalma van a másik személy felett. French és Raven (1959) felosztása alapján a hatalom következő forrásait különböztetjük meg:

• *Jutalmazó hatalom.* A hatalom forrása, hogy a befolyásoló személy jutalmazni képes, illetve meg tudja védeni valamitől az egyént. A befolyásolásnak való megfelelés igénye és mértéke függ a remélt jutalom nagyságától és attól, hogy az mennyire fontos a személy számára.

• *Büntető hatalom vagy kényszerítő erő.* A hatalom forrása a célszemély azon hiedelméből származik, hogy az engedelmesség elősegíti a büntetés elkerülését. A hatalom ereje a fenyegetés nagyságától függ. Ez persze nem feltétlenül jelent fizikai büntetést, a gyerek számára például jelentős mértékben kényszerítő erejű lehet szülei rosszallásának elkerülése is.

• *Referens (vonatkoztatási) hatalom.* A célszemély modellként, vonatkoztatási pontként tekint a befolyásolóra. Fontosnak tartja a hasonlóságot önmaga és a befolyásoló között, hozzá méri magát, azonosul a forrással. A vonatkoztatási hatalom alapja az érzelmi kapcsolat a modell és a gyerek között.

• *Szakértői hatalom.* A befolyásoló speciális tudása, szakértelme a hatalom forrása. A célszemély úgy látja, a befolyásolónak megfelelő ismeretei és hozzáértése van, ezért elfogadja iránymutatását és véleményét.

• *Legitim hatalom.* A személy elfogadja, hogy a befolyásoló fölötte áll, törvényesnek, legitimnek tartja hatalmát. A hatalom forrása az a felismerés, hogy a másik embernek joga van őt befolyásolni, neki pedig kötelessége engedelmeskedni.

Bár a felsorolás némileg leegyszerűsítő, hiszen más forrásai is vannak a hatalomnak (pl. információra épülő vagy egy feladatmegosztásból, esetleg az intézményi hierarchiából fakadó stb.), ezenkívül gyakran igen nehéz szétválasztani azokat, mégis segít néhány összefüggés megértésében.

Minél több hatalomforrás áll a befolyásoló rendelkezésére, annál nagyobb az esélye a célszemély viselkedésének változtatására. A gyerek szüleinek, legalábbis kezdetben, valamennyi hatalomforrás a rendelkezésére áll. Annak ellenére, hogy ez csupán potenciális befolyásolási lehetőséget jelent, és hogy a szülők nem feltétlenül élnek minden lehetőségükkel, érthető, ha nagy a család befolyásoló ereje más szocializációs intézményekhez képest. A fejlődés során azonban egyre nagyobb lesz a kortársak szerepe, és egyre inkább ők válnak referens hatalommá a gyerek számára. Így, ha például a szülő túlhangsúlyozza büntető hatalmát, valószínű, hogy a gyerek a kortárscsoport referens hatalmát fogja előnyben részesíteni vele szemben.

A hatalomforrások típusainak használata kihat a befolyásoló-befolyásolt kapcsolatára és ar-

ra is, hogy milyen mértékű és meddig érvényes a viselkedésváltozás. A jutalmazó-büntető hatalom használata, amennyiben nem párosul más hatalomforrással, vagy túlhangsúlyozzák szerepüket a nevelés során, rövid hatású. A kontrolláló személy *felügyeletétől* függ a kívánt viselkedés végrehajtása, és csak addig áll fenn, amíg a hatalom gyakorlója jelen van. E kettő szélsőséges formája a kényszer és a manipuláció, ahol a hatalmat gyakorló nem veszi figyelembe a másik személy érdekeit.

A referenciális hatalom szeretetkapcsolaton alapul, a viselkedésváltozást az elvárással való azonosulás idézi elő, tehát hosszabb távú a hatása.

A szakértői és a legitim hatalom elfogadása belső meggyőződésekkel kapcsolatos, a személy autonóm döntése következményeként. Ez tehát magától értetődővé teszi a kívánatos viselkedést.

Észre kell vennünk az előbbi felsorolásban a fokozatokat, a külső alkalmazkodástól a belső elfogadásig. Ennek mélyebb megértésére H. C. Kelman (1973) modelljét vehetjük alapul. Ő a szociális befolyásolásra való reagálás három szintjét különbözteti meg. Ezek: a behódolás, az azonosulás és az interiorizáció.

Behódolásról akkor beszélünk, ha az egyén a körülmények kényszerítő hatása alatt cselekszik, és a jutalom elérése vagy a büntetés elkerülése motiválja. Az elvárt viselkedés végrehajtásának igénye nem belülről jön, nem függ a személy vágyaitól, akaratától, értékeitől. Az ilyen viselkedésváltozás azért korlátozott érvényű, mert a befolyásolásnak való engedelmesség a kontroll függvénye. Behódoló például az a gyerek, aki csak azért nem rombolja le társa kockavárát, mert éppen jelen van az óvónéni, vagy az a felnőtt, aki a prémiumosztás előtt látványosan túlórázik.

Az *azonosulás* vagy *identifikáció* érzelmi elfogadáson alapul. A befolyásolás alanya olyan szeretne lenni, mint a befolyásoló. A viselkedésváltozás célja a pozitív énkép kialakítása és fenntartása. Az azonosulást lehet tetten érni például, amikor a gyerek hasonló hanghordozással és szavakkal oktatja ki kistestvérét, mint őt a szülei. Ez a viselkedés addig áll fenn, míg a befolyásoló személy fontos számunkra, illetve amíg más, még fontosabb személy vagy csoport elvárásával nem ütközik. Egy új, fontosabb identifikáció módosíthatja a régit, vagy a régebbi helyére léphet.

Az utánzás a szocializáció egyik legfőbb eszköze

Az *interiorizáció* vagy *internalizáció* (belsővé tétel) esetén azért követünk másokat, mert magunk is úgy látjuk helyesnek. Fontos hatóerő a hitelesség: ha a befolyásolót szavahihetőnek, megbízhatónak tartjuk, és elfogadjuk szakértelmét, akkor értékeit beépítjük saját értékrendszerünkbe, elvárásait pedig alapvetően helyesnek ítéljük. Ilyenkor az egyén meggyőződésből teszi, amit tesz, a vélekedés vagy a viselkedésváltozás belülről fakad. Ez a legtartósabb reagálás a társas befolyásra, és nagyon ellenálló más befolyásokkal szemben. Az egyénnek, ha nem tartja be a normákat, bűntudata, lelkiismeret-furdalása támad.

Ugyanaz a viselkedés fakadhat mindhárom reagálásmódból. A *behódoló* azért írja meg a házi feladatát, mert fél, hogy ha nem teszi, fekete pontot kap. Az *azonosulás* eredményeképp viszont a gyerek *általában* megírja a házi feladatát, mivel apja is rendesen elvégzi feladatait, és ő szeretne az apjára hasonlítani. Aki viszont *interiorizálta* az elvárást, az azért ír házi feladatot, mert tudja, hogy ez neki hasznos, ennek révén tanulhat, és szükségesnek érzi ő maga is ezt a gyakorlást.

Utánzás és modellkövetés (megfigyeléses tanulás) • A szocializáció során a gyerek megtanulja, amit tanítottak neki, és amit számon kérnek tőle, de azt is megtanulja, amit nem feltétlenül szándékoztak megtanítani neki. Megfigyeléses tanulással számtalan, társadalmilag helyénvaló és helytelen viselkedést is elsajátít a gyerek. Megtanulja, hogyan kell öltözködni, rendet rakni, udvariasan beszélni a szomszédokkal, de azt is, hogy másképp kell beszélni egyes emberekkel szemtől szemben, és másképp lehet a háta mögött. A szülő megtaníthatja a gyerekének, hogy nem szabad csúnya szavakat használni, de a gyerek azt is megfigyeli és esetleg követi, ha hallja tőle a válogatott trágárságokat vezetés közben.

A megfigyeléses tanulás mechanizmusai az utánzás és a modellkövetés. A *szociális tanulásnak* ez a két formája nem csupán a megfelelőnem megfelelő viselkedésmódok megtanulását hozza létre, de az empátiás készség, az érzelmi viszonyulások, a társas értékek kialakításának is fontos tényezője, tehát általában a szociokulturális mintázatok elsajátításában is segíti a gyereket.

Egyes vizsgálati megfigyelések szerint az *utánzás* egyszerű, kezdetleges formája már születéskor jelen van. Az újszülött meglepően nagy arányban tükrözi a fölé hajoló felnőtt sajátos arckifejezéseit (pl. nyelvnyújtogatását, lásd Meltzoff és Moore, 1977, 1983, 1989). Ez a jelenség, illetve az a tény, hogy a főemlősöknél is megfigyelhető az utánzás, arra enged következtetni, hogy a társas tanulás biológiailag is támogatott formájáról lehet szó.

Az utánzás későbbi formái már késleltetettek (a megfigyelt viselkedéstől távoli időpontokban is felidézhetők), és tanulás eredményeképp alakulnak ki. Az utánzott viselkedés feltétele, hogy legyen egy hozzáférhető modell, figyeljen rá a gyerek, képes legyen a viselkedésére visszaemlékezni, és ne legyen túl bonyolult a viselkedés. Fontos még a motiváció, az, hogy az utánzott viselkedés révén valamilyen jutalomértékű dologhoz jut a gyerek. Ez lehet direkt megerősítés (dicsérő szavak, egy mosoly, gondozó magatartás vagy valamilyen büntetés elmaradása) vagy ún. *vikarióló* megerősítés, amikor a modell részesül jutalomban.

A gyerek sok mindent és számtalan embert utánozhat. Modellek lehetnek számára a szülők, a testvérek, barátok, pedagógusok, a sarki fűszeres, filmsztárok, mesehősök vagy rajzfilmfigurák is. Modellé válhat valakinek a teljes személyisége vagy számos egyén különböző vonásai (a nagyszülő spenót iránti rajongása, az imádott focista becsúszó szerelése, a legjobb barát szófordulatai stb.).

Egyes személyeket inkább követnek a gyerekek, mint másokat. A modellkövetés *okai* közül a legfontosabbak az *érzelmi* indítékok (a *szeretet*, illetve a *félelem* – ez utóbbit védekező azonosulásnak is nevezik, vagy másképpen az agresszorral való azonosulásnak). A modellkövetés okai még a *státusirigység* (a modell jutalmak birtoklója), a *szociális dominancia* és a *szociális hatalom*. Az a felnőtt is vonzó, akinek sok csokija van (státusirigység), és az is, aki csokikat osztogat (a gyerekhez képest kontrolláló helyzetű, szociális hatalma van).

A fentieken túl azt is szem előtt kell tartanunk, hogy az elsajátítás függ a kognitív képességek fejlődésétől is, nem csupán a modell és a gyerek kapcsolatának jellemzőitől. A gyerek soksok esemény megfigyelésével és az azokban való

részvétellel a helyzetekre és önmagára vonatkozó sémákat alakít ki, amelyek aztán szervezik az észlelését, és a továbbiakban irányítják a viselkedését.

Ebben a fejezetben a szocializációban szerepet játszó tényezőkkel és a fejlődés általános jellemzőivel foglalkoztunk. Ezeket a kissé absztrakt szinten megfogalmazott szocializációs elveket a könyv további fejezeteiben részleteikben kibontjuk. Reményeink szerint segítenek abban, hogy a szükségszerűen egymástól mesterségesen szétválasztott jelenségeket nagyobb összefüggésekben lássa az olvasó.

KULCSFOGALMAK

szocializáció • érés • legközelebbi fejlődési zóna • epigenetikus elv • kumulatív kulturális evolúció • kanalizáló jelenségek • szenzitív periódus • kultúra • kulturális relativizmus • etnocentrizmus • szignifikáns másik • generalizált másik • behódolás • azonosulás • interiorizáció

3. AZ „ÉN" FOGALMA, AZ ÉNFEJLŐDÉS ELMÉLETEI

A személyiség fogalma 51
Az én (szelf) fogalma és működése 52
Az én (szelf) fogalma 52
Az én funkciója 53
Az éntudat kialakulása 56
Az énkép fejlődése 57
A kognitív fejlődés-lélektani irányzat 57
A pszichoanalitikus személyiségfelfogás 64
A humanisztikus pszichológia énképfelfogása: Rogers szelfelmélete 69
Az énkép és az iskolai teljesítmény kapcsolata 71
Az iskolai értékelés hatása az énképre 71
A globális énkép és az iskolai teljesítmény kapcsolata 71
A specifikus énkép és az iskolai teljesítmény kapcsolata 72
Az énkép és az alulteljesítés problémája 72
Az énkép mint a teljesítmény előrejelzője 73
Nemi különbségek az énképben 73
Záró gondolatok 73

Az ember az egyetlen élőlény, aki úgy gondol magára, mint aki bizonyos képességekkel, tulajdonságokkal rendelkezik, akinek céljai, törekvései vannak. Ezt az önmagunkról szóló, érzelmekkel átszőtt ismeretet nevezzük énképnek. Az énképnek, önismeretünknek döntő szerepe van abban, hogy miképpen cselekszünk egy helyzetben, milyen eredményeket érünk el teljesítményhelyzetben. Az önmagunkról megfogalmazott gondolatokban természetesen mindig ott van a jövő elképzelése, az, hogy milyen tulajdonság és készségek kialakítása felé törekszünk. Ezek a vágyak, elképzelések is egy sajátos szerveződést alkotnak, amelyet énideálnak nevezünk. Az énünknek ez a része szintén hatással van önmagunk elfogadására, az önértékelésünkre és arra is, ahogyan egy társas vagy feladathelyzetben gondolkodunk és cselekszünk. A pszichológia több területe és irányzata is azt a célt tűzte ki, hogy feltárja az énfejlődés, az énképalakulás törvényszerűségeit, összefüggéseit a személyiség egészének működésével. A különböző pszichológiai megközelítések közül a Freud-féle pszichoanalitikus és a Rogers nevéhez fűződő humanisztikus irányzatokat ismertetjük. A fejezet ugyanakkor kitér arra is, hogy milyen törvényszerűségek láthatók az énkép fejlődésében, milyen módon befolyásolja az önértékelés a tanulók iskolai munkáját, és milyen következtetések vonhatók le mindezekből a pedagógusi munkára, értékelésre nézve.

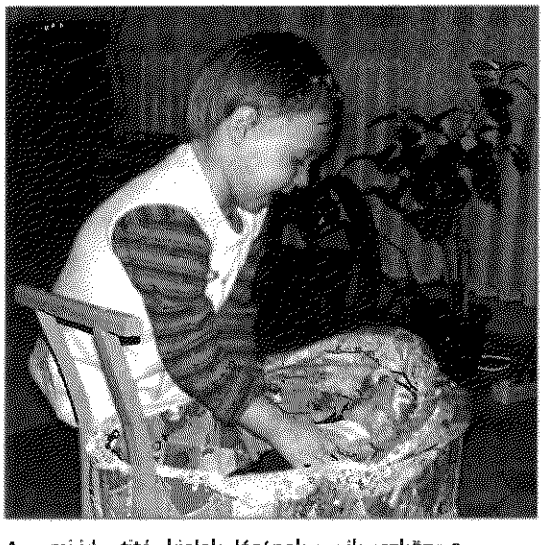
A SZEMÉLYISÉG FOGALMA

„Érett, harmonikus személyiség" – szoktuk mondani egy-egy emberre. Máskor úgy jellemzünk valakit, hogy megnyerő vagy éppen elviselhetetlen személyiségű. A személyiség szó használatával a másik ember belső, lényeges vonásait próbáljuk megragadni, ami ugyanakkor az állandóságot, a változatlanságot is kifejezi.

A személyiségpszichológia e fogalmat olyan módon kívánja meghatározni, hogy egyrészt az általános jegyeket emelje ki, másrészt minden emberre alkalmazható legyen. Az egyik leggyakrabban idézett definíció Allporttól származik. Allport (1980, 39.) szerint: „A személyiség azon pszichofizikai rendszerek dinamikus szerveződése az egyénen belül, amelyek meghatározzák jellemző viselkedését és gondolkodását." A meghatározás szerint az ember személyisége nem pusztán néhány tulajdonság halmaza, hanem szerveződés, integráció eredménye, tehát valamiféle egészlegességet tükröz. A pszichofizikai kifejezés azt hangsúlyozza, hogy a személyiség nem pusztán lelki, mentális folyamatok együttese, hanem a „test" és a „lélek vagy szellem" elválaszthatatlan egysége. A személyiség rendszer, amelynek működése motiválja vagy irányítja a specifikus cselekvést és gondolkodást.

AZ ÉN (SZELF) FOGALMA ÉS MŰKÖDÉSE

Az *én* a személyiség egy fontos aspektusa, annak kifejeződése, ahogyan az egyén megragadja saját személyiségét. Az egyén a különböző tapasztalatait szervezi, és értelmet ad nekik. Ezáltal lassan kialakul az én élménye, ami egyrészt ismereteket tartalmaz az énről (énkép, William Jamesnél a „Me"), másrészt olyan folyamatokat is magában foglal, amelyek megalkotják, fenntartják és megvédik ezeket a formálódó ismereteket. Az énnek tehát létezik egy másik oldala is: az, aki létezik, aki cselekszik, aki észleli önmagát (Jamesnél az „I" énrész) (James, 1890, idézi Burns, 1982).



A nemi identitás kialakulásának egyik eszköze a modellkövetés

Az én kutatása sokféle szakkifejezést hozott létre a pszichológiában: én (szelf), énfogalom, énkép, önbecsülés, önértékelés, énpercepció, énreprezentáció, énséma. E kifejezések meghatározása, értelmezése még ma sem tekinthető egységesnek, ezért a továbbiakban az énről kialakult tudásunkra az én (szelf), énkép, énreprezentáció kifejezéseket fogjuk alkalmazni.

Az én (szelf) fogalma

Az én a személy mentális reprezentációja a saját tulajdonságairól, társas szerepeiről, múltbeli tapasztalatairól, jövőbeli céljairól. Az énfogalmat alkotó sokféle ismeret, tapasztalat, érzés egyetlen egésszé integrálódik az egyén számára, amelyet az önazonosság és a folyamatosság érzése jellemez. Jóllehet az énfogalom vagy énkép kifejezés azt sugallja, hogy az én egyetlen entitás, mára mégis az a kép alakult ki a különböző szociálpszichológiai és fejlődés-lélektani vizsgálatok során, hogy az „én" különböző részekből formálódó, sokrétű, dinamikusan szerveződő mentális struktúra.

Az énről szóló tudás komplexebb és változatosabb, mint más fogalmunk vagy reprezentációnk. Több kutató szerint az énfogalom többféle, lazán kapcsolódó területre osztható (területspecifikus szerveződésű), például fizikai megjelenéssel, értelmi képességgel, társas viselkedéssel vagy érzelmekkel kapcsolatos területek. Ezen területek mindegyikében több tulajdonság is szerepel: például a szociális területtel kapcsolatban olyan tulajdonságokat sorolhat fel valaki, mint nyitott, barátságos, figyelmes. Az énfogalom az egyéni tulajdonságokon kívül a személy társas identitását is tartalmazza (pl. önmagát magyarnak vagy angolnak jellemzi valaki), de a szerepidentitás (diák, tanár, orvos, szülő stb.), sőt a nemi identitás kategóriáit is magában foglalja. Az énfogalom egy olyan gazdag repertoárnak tartható, amelynek egy adott időpontban csak néhány részlete idézhető fel. Ezt

az adott időpontban megjelenő énfogalmat nevezzük *munka-énfogalomnak* (Fiske, Taylor, 1991). Az éppen elérhető, „működésben lévő" énfogalom aktiválódik a társas szituációkban, és ezt mérik az énkép- vagy önértékelés-vizsgáló eljárások is. Az iskolában például a tudással, tantárgyi teljesítménnyel kapcsolatos énkép lesz domináns a tanulóknál, míg az iskola utáni, osztálytársakkal történő beszélgetésben a szociális énfogalom lép működésbe ugyanannál a diáknál. A különböző munka-énfogalmak a viselkedést irányítják, és a folyamatos visszajelentések során állandóan módosulnak is.

Az emberek énképében a sokféle tulajdonság eltérő súllyal szerepel. Néhány tulajdonság az egyén számára nem lényeges, kevéssé körvonalazott, ha megkérdezik az illetőt, hogy mennyire jellemző rá ez a tulajdonság, akkor csak bizonytalan választ tud adni. Más tulajdonság azonban fontos az egyén számára, jól kidolgozott, tartós, koherenciát biztosít a különböző tapasztalatok esetén. Ezt a kognitív affektív (érzelmi) struktúrát, vagyis a jellemzőnek és fontosnak tartott tulajdonságokat nevezik *énsémának*. Az énséma tehát egyénenként meglehetősen változó. Az egyik ember például azt mondja önmagáról, hogy „jól tudok másokkal együttműködni, hangulatember vagyok, gondos szülő vagyok, jól táncolok, kitartó vagyok", míg egy másik inkább a kognitív teljesítményre, a műveltségre, az intro-extra verzióra utal. Az énséma, tehát a fontosnak tekintett tulajdonságok készlete azt is megmutatja, hogy az egyén mit gondol, mire figyel, mire fordít időt és energiát önmaga és mások megfigyelésekor, értékelésekor. Az énséma, ami tulajdonképpen az énfogalom magját jelenti, szervezi és irányítja az információfeldolgozást, a jelenben folyó és a jövőbeli cselekvést (Fiske, Taylor, 1991; Oyserman, Markus, 1993).

Az én funkciója

Az én egy sokarcú és dinamikus entitás: aktív, erővel rendelkező, képes a változásra, valamint sokféle társas és személyen belüli funkcióval rendelkezik (Markus és Wurf, 1987).

Az én funkciói (Oyserman és Markus, 1993; Higgins, 1991; Carver és Scheier, 1998):

- jelentést, értelmet ad az egyén tapasztalatainak,
- szervezi a gondolatokat, érzelmeket, a viselkedést,
- motivál a cselekvésre: tervet készít, ösztönzőket biztosít,
- mércét állít az egyén számára.

Az énkép dinamikája: az énkép stabilitása, erősítése • Az önmagunkról alkotott kép nem merev, statikus rendszer, hanem élő, dinamikusan változó reprezentáció, amit folyamatosan megalkot és változtat az ember: az újabb információkat beilleszti az énképébe, ezáltal az önjellemzés megváltozik. Egy felső tagozatos tanulónál például kiderülhet, hogy nagyon ügyesen bánik a vízfestékkel és az ecsettel, és ez az éppen most felfedezett képessége beépül az énképébe, és erősíti annak pozitív jellegét. Az is lehetséges azonban, hogy az újabb ismeretek nem érintik meg az önismeretet, és az énkép változatlan formában és tartalommal befolyásolja az egyént a további cselekvésekben. Egy szorongó, félénk gyerek például megtudhatja magáról, hogy okos kérdéseket tud feltenni az új tananyaggal kapcsolatban, mégsem változik meg az önértékelése.

Az énkép cselekvésre motiváló működését az énkép kétféle törekvése határozza meg.

- Az *énerősítés*. Eszerint az ember alapvető motivációja, hogy az önmagával való elégedettséget fenntartsa, sőt fokozza (Burns, 1982). Az önbecsülés fokozása a másoktól kapott pozitív értékelésből, elfogadásból, elismerésből, illetve a sikeres cselekvés eredményéből származhat.
- Az *énkonzisztencia*. Ez egy olyan tendenciája az embernek, amellyel fenntartja a korábban már kialakított önértékelését, függetlenül annak pozitív vagy negatív jellegétől. Az énkonzisztencia elmélete értelmében a negatív és a pozitív önbecsülésű ember úgy viselkedik és olyan információkat vesz fel a környezetében élő emberektől, hogy az összhangban legyen az önértékelésével. Például egy magát butának tartó lány, aki megtudta, hogy egy intelligenciatesztben jól teljesített, a következő intelligenciafelmérésben alacsony pontszámot ért el, így tartotta fenn az eredeti, negatív önértékelését. Az énkép olyan módon is fenntartható, hogy azokkal az emberekkel tartjuk a kapcsolatot, akik a mi önértékelésünkkel azonos minősítést adnak rólunk. Ha

egy gyerek az iskolai tanulás elhanyagolását vagánységnak tartja, akkor olyan osztálytársakkal fog barátkozni, akik szintén a bátorság és a keménység jeleként értelmezik a tanulás elmaradását.

Az önbecsülés és az énkonzisztencia szükséglete nem zárja ki egymást, ezek a motívumok inkább egymás mellett működnek. A negatív énképű emberek például a feladat elvégzésekor kapott visszajelentésből a pozitív jelzőkre emlékeztek jobban (önbecsülés szükséglete), a későbbi visszaemlékezéskor azonban a negatív minősítéseket tudják pontosabban felidézni (énkonzisztencia szükséglete).

Az énideál működése • Nemcsak az önértékelés késztetheti cselekvésre, információfelvételre vagy -elutasításra az egyént. Viselkedésünket erősen befolyásolja az *ideális énképünk*, vagyis az a kép, amit arról készítünk, hogy milyenek szeretnénk lenni. Cselekvéseinket, tulajdonságainkat gyakran mérjük az ideális énünkhöz, és ha ez reális lehetőséget tartalmaz, tehát kissé pozitívabb, mint az énképünk, akkor segítheti a személyiség fejlődését, kibontakozását, pozitívabb irányú változását. Ha az ideális én nagyon messze van az aktuális önjellemzéstől, akkor ez általában együtt jár a negatív önértékeléssel és az ebből fakadó szorongás érzésével, illetve a rossz alkalmazkodással. Iskolában végzett vizsgálatok szerint az agresszív, verekedő, figyelmetlen gyerekeknél jóval nagyobb volt az ideális és valós énkép közötti különbség, mint az átlagos viselkedésűeknél. Az énideál és az énkép közötti különbség enyhén növekszik a serdülőkor felé haladva, ami a kognitív fejlődés jeleként értelmezhető: a serdülők egyre pontosabban észlelik a saját tulajdonságaikat, egyre jobban el tudják fogadni a kevésbé előnyös tulajdonságaikat a pozitív jellemzők mellett. Az énideál jellemzőit többnyire az azonosítások során, a vágyott és értékesnek tartott tulajdonságok összegyűjtésével alkotják meg az egyének. Az ideális én az életkor előrehaladtával általában (az azonosítási figurák változása miatt) komoly változáson megy keresztül (Burns, 1982).

Az énideál és a szelfdiszkrepancia • Újabb elméleti munkák és vizsgálatok azt igazolták, hogy az ideális énnek is több összetevője van. Ezek nemcsak különálló részek, hanem eltérő arányban és erősségben vannak jelen az énreprezentációban, sőt különböző módon szervezik, motiválják az egyént (Higgins, 1987). Az énreprezentációnak három eleme van:

- Az aktuális énkép: azok a tulajdonságok, amelyekkel éppen jellemezzük magunkat.
- Az ideális énkép: azok a tulajdonságok, amelyeket birtokolni szeretnénk (pl. remények arról, hogy milyenek szeretnénk lenni). Ezen belül kétféle perspektíva létezik: a saját és a jelentős másik személyek (szülők, testvérek, barátok, tanárok) álláspontjának, értékeinek észlelése. Például azt gondolja valaki, hogy számára ideális vonás a határozottság, önállóság, a szülők viszont inkább a jobb alkalmazkodást vélik az ő számára ideális tulajdonságnak.
- A kell(ene) énkép: azok a tulajdonságok, amelyekről azt gondoljuk, hogy kell vagy kellene birtokolnunk (elsősorban kötelességgel, felelősséggel kapcsolatos tartalmak). Itt is létezik a saját és a jelentős mások szemszögéből való önmegítélés. Gondolhatja például egy serdülő úgy, hogy neki saját megítélése szerint önérvényesítőbbnek kellene lennie, míg a mások szemszögéből úgy láthatja, hogy együttműködőbbé kellene válnia.

Az aktuális énreprezentáció tulajdonképpen azonos az énfogalommal, az ideális és a kell(ene) énreprezentáció pedig énirányítóként működik. Az éndiszkrepancia-elmélet szerint az egyén motivált arra, hogy olyan helyzetet teremtsen, amelyben harmónia van az énkép és a fontosnak tartott énirányító között (Higgins, 1987). Amennyiben mégis tartós diszkrepancia áll fenn az énkép és az énirányítók valamelyike között, akkor sajátos motivációs állapot jön létre. Kétféle diszkrepanciatípust és az ezekből származó diszkomfortállapotot sikerült igazolni a vizsgálatoknak.

- Az aktuális és az ideális énkép harmóniájának hiánya miatt levertség, csüggedés érzése alakul ki az érzelmi-motivációs rendszerben. Ezen általánosabb érzelmi kategórián belül is kétféle szituáció adódhat.

a) Az aktuális én és a saját magam alkotta ideális én diszharmóniája: ha egy tanuló például azt tapasztalja, hogy tartósan elérhetetlen magasságban vannak az általa ideálisnak tartott tulajdonságok, akkor csalódást, elégedetlenséget, szomorúságot, frusztrációt fog érezni a beteljesületlen vágyak miatt.

b) Az aktuális én és a mások szemszögéből ideálisnak tartott én diszkrepanciája: ha egy személy úgy látja, hogy saját énje meg sem közelíti a fontos társak perspektívájából származó ideális személyiségjegyeket, akkor szégyent, zavart érez majd, mintha le kellene sütnie a szemét mások előtt, mert úgy érzi, elvesztette a többiek szeretetét, becsülését.

• Az aktuális én és a kell(ene) én közötti nagy és tartós különbség izgalmat, nyugtalanságérzést idéz elő, de ezen belül is kétféle érzelmi sebezhetőség alakul ki.

a) Az aktuális én és a saját perspektívából megfogalmazott kell(ene) én közötti diszkrepancia: ha valaki úgy látja, hogy nem felel meg annak, ami a kötelessége, feladata lenne, akkor bűnösség, vétkesség, bűntudat érzése és nyugtalanság alakul ki benne. Gyakran a morális gyengeség vagy értéktelenség érzetével párosul ez az értékelés.

b) Az aktuális én és a mások szemszögéből látott kell(ene) én össze nem illése: amikor egy személy úgy látja, hogy ő nem felel meg annak, ami szerinte a fontos társak elvárása az ő kötelességével, felelősségével kapcsolatban, akkor a félelem- és a fenyegetettségérzés dominálja az érzelmeket, mert veszélyt anticipál, illetve a küszöbön álló büntetéstől retteg. Ez a diszkrepancia gyakran együtt jár a harag, a neheztelés érzésével is, mégpedig avval szemben, aki a büntetést kiszabja. Iskoláskorban ez a leggyakoribb diszkrepanciafajta, amit egy tanuló megélhet, amikor viszont a jelentős mások értékei, sztenderdjei saját belső értékké és irányítóvá válnak, akkor nagyobb arányban jelenik meg a bűntudat, a csalódás, a frusztráció érzése.

A szelfdiszkrepancia elmélete szerint minél nagyobb a különbség az aktuális én és az énirányítók között, annál erősebb lesz a specifikus érzelem. Egyszerre különböző típusú diszkrepancia is kialakulhat, így többféle érzelem is megélhető, az az érzelemfajta lesz a legerősebb, amelyik diszkrepanciatípus a legnagyobb, és így a legkönnyebben észlelhető.

A szociális kép hatása • Az énkép mellett fontos reprezentáció a másik embernek (embereknek) tulajdonított énre vonatkozó értékelés, amit szociális képnek nevezünk (Gilly, Lacour és Meyer, 1976). A szociális kép fontos vonatkoztatási kerete lehet az énképnek: ez alapján megerősödhet az énképünk, illetve elhatározhatjuk, hogy változtatunk a viselkedésünkön, és ennek következtében az énképünkön is. A szociális kép mégsem tekinthető egyszerű tükörképnek. Annak ellenére, hogy úgy alkotjuk meg, mintha a másik ember szemével néznénk önmagunkat, ezeket az információkat sajátosan szűrjük, torzítjuk. A szociális képek nem egyszerű másolatai a másik értékelésének, hanem az énkép szolgálatában álló értékelési minták, illetve az én motívumait, igényeit, szükségleteit kielégítő jellemzések. Ilyen módon az énképet erősítheti, támogathatja a szociális kép, de gyengítheti, bizonytalanná is teheti azt. Egy konkrét vizsgálat következtetései szerint a szociális és az énkép közötti harmónia segítheti az iskolás gyerekek alkalmazkodását, elsősorban a jó tanuló gyerekeknél. A rossz tanulók énképe és szociális képe közötti különbség (diszharmónia) azonban gyengíti az önértékelést (Gilly, Lacour és Meyer, 1976).

Az önértékelés • Az énkép egyik leggyakrabban vizsgált része az önértékelés vagy önbecsülés. Az önértékelés az az értékítélet, amit az egyén megfogalmaz magáról, és amit ugyanakkor hosszabb ideig is fenntart. Az önértékelés helyeslési vagy helytelenítési attitűdöt fejez ki, és azt jelzi, hogy az egyén mennyire értékesnek vagy értéktelennek tartja magát. Annak ellenére, hogy a legtöbb énképre vonatkozó kutatás az önértékelés sajátosságait tárja fel, néhány vizsgálat eredményei szerint a spontán énképnek csak kb. 7 százaléka áll önértékelésből (McGuire és McGuire, 1984). A spontán énkép a személynek a tudatában meglévő vonásait tartalmazza, és avval a módszerrel tárható fel, ha megkérjük a személyeket, hogy beszéljenek önmagukról. Az önértékelés a spontán énképtől abban tér el, hogy a személynek a kutató választotta dimenziók mentén kell magát jellemeznie, illetve értékelnie kell magát a megadott dimenziókban (pl. el kell helyeznie önmagát két ellentétes tulajdonság között). Harter (1999) szerint viszont nehéz különbséget tenni a spontán énkép és az önértékelés között. A legtöbb gyermek és felnőtt ugyanis, amikor önjellemzést kérünk tőlük, azonnal értékeli is magát. Az óvodás például azt mondja, hogy „Nagyon erős vagyok, és tudok számolni", és ez az önjellemzés nyilvánvalóan kedvező, értékes tulajdonságok kiemelését tartalmazza. A felnőttek önleírásaiban szereplő

jelzők pedig sokszor önmagukban hordozzák az értékelést, azt a minősítést, hogy valami az adott kultúrában jó vagy rossz (pl. a visszahúzódó jelző többnyire nemkívánatosnak, problémásnak minősül Magyarországon).

AZ ÉNTUDAT KIALAKULÁSA

A tudatos énérzés, vagyis az öntudat kialakulása *csecsemőkorban* kezdődik: megjelenik az „én, aki cselekszem" tudásának és érzésének a kezdetleges formája. Ez a tudás azt is jelenti, hogy a csecsemő lassan kezdi magát megkülönböztetni a környezete tárgyaitól és személyeitől. Az vitatott kérdés a fejlődéslélektanban, hogy milyen korán és milyen mértékben van jelen újszülöttkorban az én és a nem-én különbözőségének érzése, de abban egyetértés van, hogy ennek a tudásnak az alapját a lassan formálódó testkép adja. A testkép a kisbaba mozgásaiból, kezének, fejének mozgatásából a környezet explorálása során alakul ki: a csecsemő érzékeli saját izomzatának működését, testrészeinek helyzetét, a tárgyakról érkező érzékleti tapasztalatokat, környezete vizuális információit. Ezekből a saját testről, valamint a környezet személyeiről, tárgyairól érkező szenzoros és motoros jelzésekből formálódik az a tudás, hogy a baba kezdi ismerni testének, testrészeinek elhelyezkedését, kiterjedését, határait. Az ismétlődő tapasztalatok során a testmozgás és a testhelyzet mint egységes egész jelenik meg a tudatban. Ezt a „tudást", illetve érzékleti tapasztalatokat nevezzük testsémának vagy más néven vizuális-poszturális testmodellnek (Marton, 1970). A *testséma*, vagyis a fizikai létezés érzése és tudása *képezi az öntudat alapját*, annak az érzését, hogy „én létezem, más vagyok, mint a külvilág tárgyai és emberei". Tulajdonképpen ez az öntudat lesz a bázisa az énképnek, a magunkról formált ismeretnek és értékelésnek. Az öntudat kialakulása is folyamatosan zajlik a csecsemőkorban, és csak néhány kitüntetett pontját ismerjük ennek a folyamatnak (Bertenthal és Fischer, 1978). Az öntudat kialakulásának szakaszai:

- Az „én, aki cselekszem, én, aki hatással vagyok a külvilágra" kezdetleges tudása (kb. a 9–12. hónap).
- Ezt követi az a szakasz, amikor a baba megkülönbözteti önmagát a másik személytől, a másik embert mint független, aktív cselekvőt ismeri fel (12–15. hónap).
- Majd ezután a kisgyermek felismeri saját arcvonásait a tükörben, azaz a tükörből látható képet összehasonlítja a saját arcáról kialakított belső sémával, testképpel (15–18. hónap). A saját arcvonások felismerését az jelzi, hogy az észrevétlenül arcra festett rúzsfoltot a gyermek megérinti vagy letörli az arcról, amikor meglátja önmagát a tükörben, hiszen a kialakult testkép alapján tudja, hogy az nem szokott ott lenni.

Ettől a szakasztól kezdve az öntudat fejlődésére ráépül az „én, aki ilyen vagyok" reprezentációja, ami egyrészt a testképet tartalmazza, másrészt lassan, a 3. életévtől kibővül az énkép kezdetleges jellemzőivel. A formálódó öntudat szimbolikus reprezentációként, fogalomként jelenik meg a 2. életév végén (18–24. hónap), amit az bizonyít, hogy a kisgyermek önmagát saját nevén említi, illetve lassan használni kezdi a személyes névmást. Az énfogalom változásai ezután is kapcsolatban állnak a kognitív fejlődéssel: kialakul a nemi identitás, a 3. életévtől tudja, hogy ő fiú vagy lány, és megjelenik az első énre vonatkozó jellemzők felsorolása, az énkép korai megnyilvánulása.

A *testkép* fontos összetevője az énképnek, a fizikai megjelenés ugyanis értékelő megnyilvánulásokat vált ki másokból, ami pozitív vagy negatív visszajelentésként befolyásolja az önértékelést. (A gúnynevek, becenevek például sokszor a sajátos fizikai megjelenés alapján keletkeznek, és ezek ritkán erősítik az énképet.) A testkép nem más, mint *a fizikai megjelenésnek, a külső jegyeknek az értékelése*, amikor a személy azt fogalmazza meg, hogy mennyire tetszik, mennyire elégedett saját testével, arcvonásaival. A testkép énképet befolyásoló ereje eltérően alakul fiúknál és lányoknál. A serdülő fiúk esetében a hang, az arcvonások és a mellkas értékelése járult hozzá leginkább az önbecsüléshez, a lányoknál a fizikai megjelenés egésze befolyásolta az önértékelést (Mahoney és Finch, 1976, idézi Burns, 1982).

AZ ÉNKÉP FEJLŐDÉSE

A tudatosan vállalt, megfogalmazott énreprezentáció vagy önjellemzés az élet során nagyon sok szempont mentén megváltozik. Míg az óvodás gyermek úgy jellemzi önmagát, hogy ő nagyon gyorsan fut, nagyon erős, szépen rajzol házat, kék szeme van, egy nagy házban lakik, és van egy fehér cicája; a serdülőkor végén azt mondja el magáról egy 17 éves fiatal, hogy ő barátságos, szereti a társaságot, az ismerősökkel nagyon oldottan tud viselkedni, de az ismeretlenekkel kissé tartózkodó, előbb szereti megismerni az új embereket a társaságban, szóval rugalmasan alkalmazkodik a helyzethez.

A fejlődéslélektan egyik szűkebb területe arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen jellegzeteses fejlődési szakaszok ragadhatók meg az énreprezentációk változásában a gyermekkortól a felnőttkor küszöbéig.

A kognitív fejlődés-lélektani irányzat

Az énreprezentáció kognitív és szociális konstrukció eredményeképpen jön létre (Harter, 1999). A konstrukciós folyamat azt jelenti, hogy az egyén aktívan alkotja meg a tapasztalatok sokaságából a világról szóló elméleteit, tehát nem passzívan veszi át, nem másolja vagy tükrözi a környezet tagjainak gondolkodását. Az énreprezentáció megalkotása részben az egyén megismerőfolyamatának eredménye, éppen ezért normatív fejlődési folyamaton megy keresztül az önjellemzés változása. Egy-egy életkorban az adott kognitív képességek és korlátok határozzák meg azt, hogy hogyan látja a személy önmagát, milyen jellemzőket sorol fel, hogyan szervezi az önjellemzést. Az énkép kialakulásának ugyanakkor szociális háttere is van, ugyanis azok a tapasztalatok, amelyekből a személy megalkotja az énreprezentációját, jórészt társas környezetből származnak. A jelentős szocializációs szereppel rendelkező család, iskola, kortársi kapcsolatok is formálják az énképet: nemcsak az általuk közvetített tapasztalatok és a tőlük származó visszajelentések, minősítések befolyásolják a gyerek vagy a serdülő önészlelését, hanem az a mód is, ahogyan a felnőttek segítik a gyermek tapasztalatainak szervezését, értelmezését.

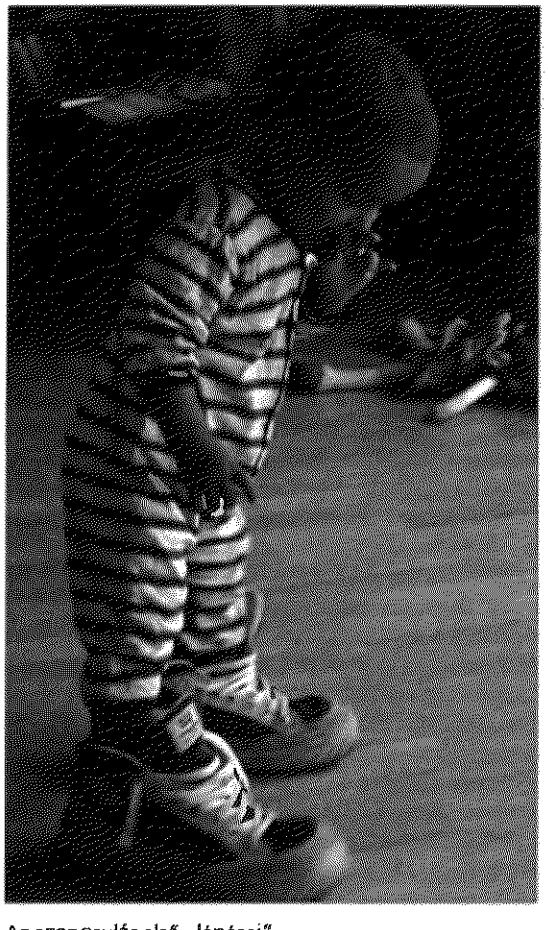
Az énreprezentáció fejlődésének újabb eredményei azt mutatják, hogy a kognitív fejlődés meghatározza az önjellemzés fejlődését, de a feltárt kognitív fejlődési szakaszok eltérnek a gondolkodás fejlődésének piaget-i szakaszaitól. Az újfajta és itt bemutatásra kerülő szakaszok száma több, mint az a Piaget által leírt értelmi fejlődés szakaszaiban látható. Másféle szakaszhatárok jelentkeznek tehát az énkép alakulásában. Ezenkívül a kognitív fejlődés jellemzői is eltérnek a Piaget-féle és az énreprezentációs leírásban: míg Piaget szerint a 12–13. életévtől már jellemző az elméletalkotás, az általánosítások logikus rendszerbe való szervezése, a logikus hierarchia létrehozása egy területen, addig az önjellemzés vizsgálatai azt bizonyítják, hogy az énészlelés területén ez csak 17–18 éves korban jelenik meg.

Az énkép fejlődése az óvodáskor kezdetén • Az iskoláskor előtt kétféle énreprezentációs szakaszt lehet megkülönböztetni. Az egyik a korai óvodásévekre tehető, a másik 5–7 éves kor között jelenik meg.

3–4 éves kor táján a gyerekek olyan dolgokat sorolnak fel önmagukról, amelyek *konkrét és megfigyelhető kategóriák*, például „Barna szemem van, barna hajam, gyorsan szaladok, nagyon erős vagyok, stb." Ezek a kategorikus azonosítások azt tükrözik, hogy a gyermek hogyan érti meg önmagát (Damon és Hart, 1988). A fizikai jellemzők, cselekvések, szociális és pszichológiai tulajdonságok különálló kategóriák, az önleírásban nincs általánosítás, tehát például szerepel az ugrás és futás, de az általánosabb kifejezése egy képességnek, például „Jól sportolok", nem jelenik meg. Gyakran egy viselkedés leírása egy képesség aktuális demonstrálásában fejeződik ki, például „Nagyon erős vagyok, és nagyot tudok ugrani, nézd csak..." A konkrét kategóriákban megfigyelhető még a preferenciák és a birtokolt tárgy említése is (mit szeret, és mije van). Ilyenkor még csak különálló, izolált tulajdonságokat tud felsorolni a gyermek, de nem tudja ezeket integrálni. A koherens kép hiányát avval magyarázzák, hogy hiányzik az egyesről az általánosra való logikus következtetés, ehelyett az egyesről csak az egyesre tud következtetni a gyermek (Harter, 1999). A gyerekek ebben az életkorban gyakorlatilag csak pozitív tulajdonságokkal jellemzik magukat. Ez az irreális pozitív énreprezentáció általános jelenségnek tartható ebben az életkorban, mert a minden vagy semmi gondolkodás kizárja a negatív jellemzőket, és

csak a pozitív minősítések kinyilvánítását teszi lehetővé.

A szocializációs környezet szerepe • Ebben az életkorban elsősorban a szülők hatnak a gyermek énreprezentációjának fejlődésére, a hatás azonban több területen is jelentkezik. Az egyik *szocializációs* folyamat az *identifikáció*. Higgins (1991) szerint a gyermek ugyanabba a kategóriába teszi magát, mint a saját nemű szülő, ez tehát a szülővel való azonosulás korai alapja. A gyermek a saját viselkedését aszerint értékeli, hogy „Azt teszem, amit az anya/apa?" A másik szocializációs csatorna a gyermeknek az a képessége, hogy felfedezi, az ő viselkedése reakciót vált ki a szülőkből, ami viszont további reakciót vált ki a gyermekből (Higgins, 1991). Ez a képesség és a sorozatos tapasztalatok azt eredményezik, hogy a gyermek olyan viselkedést választ, amely a szülőkből helyeslést vált ki, és aminek következtében neki is kellemes érzései támadnak



Az azonosulás első „lépései"

A nagyóvodások (5–7 éves gyerekek) énreprezentációja • Ebben az életkorban is pozitív az énkép, a gyermek túlértékeli a képességeit. Általános leíró kategóriákat találhatunk a szociális ügyességgel, kognitív képességekkel, sportbeli ügyességgel kapcsolatban. A korábban teljesen különálló tulajdonságokat kezdi koordinálni, azaz egy képességterülethez több tulajdonságot is felsorol, például „Sok barátom van az óvodában, a játszótéren, a szomszédok között." Az önleírásokban szereplő tulajdonságok még mindig nem igazi fogalmak. Ebben az életkorban is megtalálható a minden vagy semmi gondolkodás: egyszerre csak egy tulajdonság jellemzi az embert, de kezd kialakulni az, amit egydimenziós gondolkodásnak neveznek: a gyermek képes összekapcsolni a korábban teljesen különálló reprezentációkat egymással. A leggyakoribb összekapcsolási mód az ellentét, a fekete-fehér szembeállítás. Az ön- és mások jellemzésében is megtalálhatók az ellentétek: valaki jó vagy rossz, szép vagy csúnya. Az összekapcsolt, illetve szembeállított tulajdonságok azonban túlzottan elkülönülnek egymástól, emiatt az emberek csak az egyik vagy másik végponttal jellemezhetők. Azt mondja magáról egy hatéves, hogy „Ha valamiben jó vagy, akkor már nem lehetsz rossz, legalábbis nem egyszerre." Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogy mások lehetnek „rosszak" a kérdéses képességet illetően. Ebben az életkorban már azt is tudják, hogy korábban, kiskorukban lehettek „rosszabbak" valamiben, illetve majd később is lehetnek.

A szocializációs környezet szerepe • Higgins (1991) szerint ebben az életkorban a gyerekek már nemcsak azt tudják, hogy a szülők az ő viselkedésüktől függően cselekszenek, hanem azt is, hogy a szülőknek, óvónőknek van egy saját nézőpontja, értékelése, elvárása velük szemben. Ekkor azonban még nem tudnak ezzel a nézőponttal azonosulni. Az észlelt viselkedési normák abban segítik a gyereket, hogy ez alapján szabályozza a saját viselkedését. A szülők által képviselt szabályrendszer tehát mint önirányító készlet működik, de ez még nem a gyerek saját, önmagáról alkotott értékelése. Nem rendelkeznek még az önkritika, az önértékelés képességével sem.

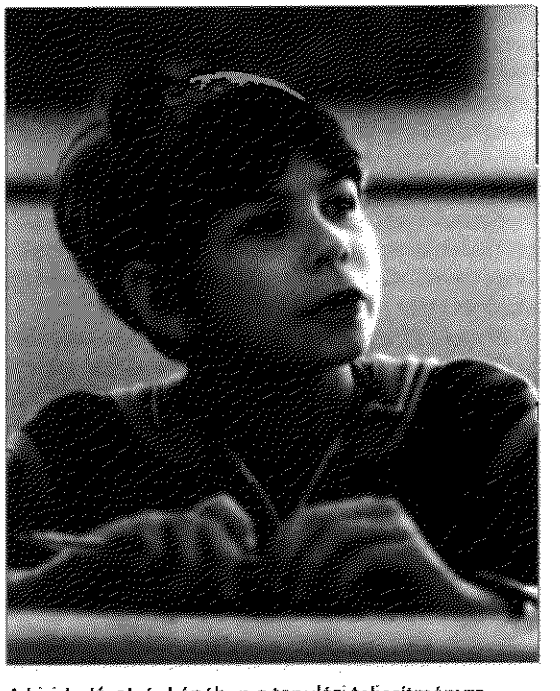
A szociális összehasonlítás már ebben az életkorban is funkcionál, de igen korlátozott mértékben. Ekkor még csak időbeli összehasonlítást tudnak végezni („Most gyorsan tudok futni, amikor kisebb voltam, akkor nem tudtam még ilyen gyorsan szaladni"), illetve életkori normákra figyelnek: mit tudnak a kicsik és a nagyok. Hiányzik viszont az egyéni különbségek észlelése, összehasonlítása. Az életkori és az időbeli összehasonlítás képessége nagyban hozzájárul a túlzott pozitív önjellemzés fenntartásához.

A szülői értékelést a gyerekek nem veszik át teljes mértékben az iskoláskor előtt, nem interiorizálják annak minden részletét, árnyalatát, de az elfogadó, szeretetet, biztonságot és összerű önállóságot nyújtó szülői gondoskodás hatására pozitív, sőt irreálisan pozitív önjellemzés jön létre a normális, egészséges fejlődés eredményeképpen. Az elhanyagoló, bántalmazó, nagyon szigorú büntetést adó szülői bánásmód következtében, a fekete-fehér, illetve egydimenziós gondolkodás miatt a gyerekek úgy látják magukat, hogy ők „teljesen és mindenben roszszak".

Az iskoláskor kezdetétől a gyermekkor végéig: a 8–11 évesek énképe • „Negyedik osztályba járok, és sokan szeretnek az osztályban, főleg a lányok. Ez azért van, mert kedves vagyok az emberekkel, segítőkész, és tudok titkot tartani. Általában kedves vagyok a barátaimmal, de ha rossz kedvem van, akkor olyat is mondok nekik, amit később megbánok. Az iskolában okos vagyok sok tantárgyból, ötösöket és piros pontot kapok, és jól felelek. Csak környezetből nem, de az nem is nagyon fontos. Szeretem önmagam, mert tudom, hogy a szüleim is szeretnek engem, meg a barátaim is."

Az önjellemzésekben fontos helyet kap a kompetenciák felsorolása, és egyre inkább megjelennek azok a tulajdonságok, amelyek a személyközi kapcsolatokban jelentősek. A jellemzésben használt tulajdonságok már személyiségvonásnak tekinthetők abban az értelemben, hogy általánosítás során jöttek létre. Az ekkor használt vonások azonban mégsem magasabb rendű fogalmak, mert időben és helyzettől függően változnak. A gyerekek ebben az életkori periódusban úgy látják magukat, hogy a vonások bizonyos szituációban jellemzik őket, más helyzetben azonban nem, vagyis okos sok tantárgyból, de nem okos környezetből. A magasabb rendű fogalmak létrehozásának képessége lehetővé teszi, hogy ebben az életkorban kialakuljon egy globálisabb önértékelés vagy önértékfogalom. A gyerekek azt is kezdik megérteni, hogy a globálisabb önérték előzménye, illetve alapja az a sikeresség, amely egy fontosnak tartott területen észlelhető.

A korszak fejlődési eredményének tekinthető az a kognitív működés, hogy képes koordinálni a korábban teljesen külön kezelt vagy ellentétesnek tartott tulajdonságokat. Így olyan reprezentációs rendszer jön létre, amelyben a korábbi izolált tulajdonságok integrálódnak. Evvel magyarázható, hogy a korábban vagy csak pozitív, vagy csak negatív énreprezentáció most egy árnyaltabb, pozitív és negatív jelzőket egyszerre tartalmazó önértékeléssé alakul. Míg az egyik területen, például a sportban ügyesnek látja magát egy gyerek, addig ügyetlennek egy másik területen, például a barátkozásban. 10 éves kor körül a gyerekek ellentétes tulajdonságaikat egy területen belül is észlelik, például okos egy-egy tantárgyból, de nem okos más tantárgyakból, és kb. 11–12 évesen képesek belátni, hogy egészen szűk területen belül is lehet-



A kisiskolások énképében a tanulási teljesítményre vonatkozó rész meghatározó szerepet játszik

nek ellentétes tulajdonságaik vagy képességeik. Ekkor jellemző tehát az a differenciáltság, hogy „Bizonyos részét a fizikának jól tudom, de más részeket egyáltalán nem." A minden vagy semmi gondolkodás elmúlik, helyét átveszi az ellentétes tulajdonságok egyszerre történő kezelése, melynek nyomán egy reálisabb kép jön létre. Így alakul ki az önkritika.

A szocializációs környezet szerepe • A szociális hatás ebben az életkorban is két területen jelentkezik: az egyik a *szülők, tanárok értékelése*, a másik a szociális összehasonlítás. A szülők és a pedagógusok szerepe elsősorban abban áll, hogy segíthetik az ellentétes előjelű érzelmek és tulajdonságok észlelését és integrációját. Kisiskoláskorban a gyerekek különösen érzékenyek a saját képességeik értékelésére, kipróbálására, nagyon erős bennük a felnőtteknek való megfelelni vágyás, a valamiben jónak, ügyesnek lenni motivációja. Ezért különösen fontos, hogy minden gyermek megtalálja azt a képességterületet, amelyben ő jól teljesít, tehetséges, sikeres, legyen ez az értelmi fejlődés területe, mozgásos ügyesség vagy akár jellembeli erősség, társas kapcsolatokban megjelenő képesség. Ebben az életkorban tehát a szülők és a tanárok abban segíthetnek, hogy többféle tevékenységet is kipróbálhasson a gyermek, megkereshesse azt a területet, amelyen jól teljesít, illetve megfelelő erőfeszítés mellett jól fejlődik. Nemcsak a tevékenységkör felkutatása a fontos, hanem olyan árnyaltabb szóbeli értékelés is, amely tartalmazza a pozitív és a negatív jegyek, a sikerek és a kudarcok megnevezését, sőt a változtatás módját is, tehát azt, hogy mit kell a gyereknek máshogyan tennie, hogy változtatni tudjon addigi eredményén.

A csak elmarasztalást hangsúlyozó nevelés szélsőséges példáját láthatjuk a gyermeket súlyosan bántalmazó, elutasító vagy következetlenül nevelő szülők esetében, akik a negatív értékeléssel megerősítik a gyermek negatív énképét, és mivel a pozitív oldal nem kap megfelelő támaszt, ezért a gyerekek nem képesek sem kialakítani, sem integrálni a pozitív és negatív vonások értékelését. Az automatikus negatív önértékelés pedig ellenállóvá teszi az énképet a változtatással szemben, tehát a későbbi pozitív értékelés alig tudja megváltoztatni az eredeti beállítódást, mert a negatív önértékelés magasabb rendű személyiségvonássá szerveződik, és nem pusztán egy-egy rossz cselekedetté.

Néhány vizsgálat szerint az eltérő jellegű szocializáció felelős a fiúk és a lányok énszerkezeti különbségeiért. Laboratóriumi vizsgálatok azt bizonyították, hogy a szülők több negatív visszajelzést adtak a lányoknak, mint a fiúknak, jóllehet az aktuális teljesítményekben nem volt különbség (Lewis, Alessandri és Sullivan, 1992). Az iskolában is hasonló megfigyelésekről számoltak be a kutatók: a lányok több negatív és kevesebb pozitív értékelést kaptak a tanároktól (Dweck és Leggett, 1988; Eccles és Blumenfeld, 1985). Az ilyen jellegű szülői és tanári minősítés jelentősen hozzájárul a lányok alacsonyabb önértékeléséhez, valamint a kevésbé kiegyensúlyozott, kevésbé integrált énkép kialakításához.

A *szociális összehasonlítás* szintén erősíti a pozitív és negatív tulajdonságok összekapcsolását. Nemcsak a megismerőfunkciók fejlődése, hanem az osztály társas szerveződésének lehetősége is kedvez az összehasonlítás kialakulásának és használatának. Az ekkor meglévő motivációk közül nagyon erős a személyes kompetencia feltérképezésének, „bemérésének" igénye, amelyben a társas összehasonlításból származó információ jól felhasználható. Az összehasonlítás képességét a tanárok is serkentik azáltal, hogy maguk is egyre többet használják a felsőbb osztályokban a társakhoz való hasonlítást. A szülők is hozzájárulnak e kompetencia fejlesztéséhez: gyakran mérik saját gyermeküket a testvérekhez, osztálytárshoz, szomszéd gyerekhez. A szülők és a pedagógusok által alkalmazott összehasonlítás csak abban az esetben segíti a reális énkép kialakulását, ha a mintaként állított tanuló vagy testvér tulajdonságai nem elérhetetlenek. A tökéletes és irreális minta gyakori emlegetése, mint láttuk a szelfdiszkrepancia-elméletben, félelmet, szorongást, fenyegetettségérzést kelt, nyomában a harag és neheztelés érzésével, illetve az önleértékeléssel. Ilyen helyzetben pedig egyrészt nem tud jól teljesíteni a tanuló a szorongás miatt, másrészt negatív önértékelése alakul ki, harmadrészt nem azonosul a felnőtt értékeivel, jó tulajdonságaival. A szociális összehasonlítás folyamata jelenik meg abban a teljesítményben is, hogy a gyerekek ettől az életkortól felismerik, hogy mások milyen attitűddel fogadják őket. Ezeket az attitűdöket belsővé is teszik, mégpedig egyrészt területspecifikus ön-

értékelés formájában azonosulnak mások értékelésével, másrészt globális önértékérzés formájában internalizálják azokat. Ilyen módon a gyereknek az a képessége, hogy mások perspektíváját pontosan észleli, serkenteni fogja a másik sztenderdjének és véleményének átvételét, és így azt is, hogy a gyerek maga értékelje önmagát a belsővé vált normák birtokában.

A serdülőkor énreprezentációjának fejlődése • A serdülőkorban drámai változás történik a fizikai-testi, kognitív, szociális és emocionális funkciókat tekintve. Az énreprezentáció fejlődésében is minőségi változást láthatunk, és ez a változás, vagy legalábbis ennek néhány aspektusa, tudatosan is megélhető ekkor. A serdülő úgy szembesül az énkép fejlődésével, hogy 15–16 éves kor környékén megjelenik az identitáskrízis, vagy más szóval kifejezve: az énazonosság válsága, melynek tudatos kifejeződése olyan kérdésekben jelenik meg, mint „Ki vagyok én, milyen vagyok, milyen képességeim, adottságaim vannak?" A kérdésben megfogalmazott bizonytalanság megválaszolására megjelenik az önismereti igény, az a motiváció, hogy a serdülő megismerje személyiségét, vágyait, érzéseit, ízlését, érdeklődési területét, képességeit, tehetségét, kapcsolatait a barátaival, kortársaival és a felnőttekkel. A környezetből származó sokféle és folyamatos visszajelentésből és a serdülő önmagáról szerzett tapasztalataiból a serdülőkor végére kialakul az énazonosság érzése, egy olyan érzésekkel átszőtt énkép, amellyel a serdülő teljesen azonosul. Az önazonosság érzésének a megfogalmazása sajátos önismeretet jelent, amelyben a fiatal meg tudja fogalmazni a saját legjellemzőbb tulajdonságait, képességeit és gyengeségeit, motivációit.

Korai serdülőkor (13–15 éves kor) • Az énkép az előző korszakhoz képest egyre differenciáltabb. Ez többnyire abból fakad, hogy egyre több tulajdonsággal, szociális és kognitív képességgel jellemzi magát a serdülő. A fiatalok többszörös énreprezentációt hoznak létre: külön-külön említik meg, hogy milyen tulajdonságok jellemzik őket a különböző társas kapcsolatokban. Az énkonstrukciók tartalma pedig a szociális kapcsolatoktól és a szerepektől függően jön létre. A serdülő ebben a korszakban azt mondja magáról például: „A barátaimmal mindig nagyon nyitott vagyok, én beszélek a legtöbbet ilyenkor, és én kérdezem a többieket is. Ha otthon vagyok a szüleimmel, elég rossz a kedvem, ők mindig azt mondják, hogy nem tanulok eleget, túl sokat vagyok a barátaimmal. Idegenekkel néha félénk vagyok, nem ismerem őket, és nem is bízom bennük igazán, inkább hallgatok ilyenkor. Sokszor teljesen hülye vagyok, és ilyenkor úgy is viselkedem, mintha tényleg sík hülye lennék. Az iskolában szerintem okos vagyok, új feladatokat is meg tudok oldani a tanárok szerint, nekem van szinte a legtöbb ötösöm az osztályban, de evvel nem dicsekszem." A serdülőkori énképnek ezt a sokféleségét, burjánzását két tényezővel magyarázhatjuk:

- a kognitív fejlődés sajátosságaival,
- a környezetből származó szociális hatásokkal.

A megismerőfunkciók fejlődése lehetővé teszi, hogy több viselkedéses jegyet, tulajdonságot, érzelmet ismerjenek fel önmagukban és másokban, így differenciáltabb, gazdagabb lesz az a fogalomkészlet, amiből az énreprezentáció felépülhet. A társas környezet pedig a különböző elvárások megfogalmazása következtében arra készteti a serdülőt, hogy különbözőképpen viselkedjen, és így különböző énképet alakítson ki magáról.

Ebben az életkorban az egyes személyiségjellemzők magasabb rendű fogalmak alá sorolódnak be. Ezek a fogalmak ugyanakkor nem kapcsolódnak össze egy összefogott, koherens énreprezentációvá, hanem különálló, kapcsolat nélküli absztrakciók alkotják az énképet.

Az önértékérzés szintén a szerepekhez, a társas szituációkhoz kapcsolódva jelenik meg. A serdülő ilyenkor például így fogalmaz: „Szeretem magam, ha a barátaimmal vagyok" és „Amikor a szüleimmel otthon töltöm a napot, akkor nem szeretem magam mint ember."

A szocializációs környezet szerepe • A serdülők ebben az életkorban, a nagy mennyiségű énreprezentáció miatt, nagyon érzékenyek a kortársak és a felnőttek véleményének, mércéinek különbségére. A társas összehasonlítás finomabb, rejtettebb formáját is használják az önértékelés során, de tartózkodnak az összemérés eredményének nyílt megfogalmazásától, mert ismerik annak negatív következményeit. A po-

zitív tulajdonságok, képességek említése, megnevezése ebben az életkorban dicsekvésnek, „beképzeltségnek" minősül.

Középső serdülőkor (15–17 éves kor) • Az önjellemzés általában igen terjedelmes ebben az életkorban, mert nagyon erős introspektív (önmegfigyelő) gondolkodás jellemzi a fiatalt, és így egyre több tulajdonságát ismeri meg. Az önvizsgálatot és önelemzést még inkább serkenti az a tény, hogy a serdülőt nagyon erősen foglalkoztatja, mások mit gondolnak róla. Az előző korszakra jellemző, önreflexió nélküli önelfogadás teljesen eltűnik ekkorra, és a korábbi rendíthetetlen „Én ilyen vagyok" tudása és érzése problematikus énképpé válik. A problémává válás úgy jelenik meg, hogy a serdülő keresni kezdi, „Ki vagyok, mi vagyok valójában", a válasz megtalálását azonban megnehezíti az énreprezentációk még ekkor is fennálló sokfélesége.

Az énreprezentációk tovább burjánzanak, mivel a serdülő még finomabb különbségeket tud tenni a különböző kapcsolatok és szerepek függvényében. Az összehasonlítás többnyire most is az ellentétes tulajdonságok kiemelését jelenti, csakúgy, mint az 5–7 éves korú gyerekeknél. A serdülőkori ellentétkiemelés azonban korlátozza a tulajdonságok integrálását, nem tudja ugyanis a fiatal feloldani a tulajdonságok közötti látszólagos ellentmondást, mert csak két tulajdonságot mér össze egyszerre, a teljes integráció tehát lehetetlen. Mivel a serdülő által észlelt ellentétek általában nagyon hangsúlyosak, ezért erőteljes belső pszichés konfliktust okoznak. Az ellentétek keltette feszültség instabillá teszi az énreprezentációkat, és ez még inkább magára vonzza a serdülő figyelmét: „Nem értem, hogy tudok olyan gyorsan másképpen viselkedni. A barátaimmal a suliban nagyon kedves vagyok, és amikor hazaérek, a szüleimmel már csak rosszkedvűen tudok bánni, gúnyos vagyok velük. De akkor milyen vagyok én igazán?" Ebben az életkorban ezt a dilemmát még nem tudják megoldani a serdülők, és a megélt feszültség miatt alacsonyabb lesz az önértékelésük. Mindkét nemnél negatívabb lesz az előző és a következő korszakhoz képest is az énkép, a lányok önértékelése azonban negatívabb, mint a fiúké. Ezt a több kultúrában is megjelenő különbséget a nemek eltérő szocializációjával magyarázhatjuk. A lányok számára fontosabbak az emberi kapcsolatok, a másikkal kialakított érzelmi kötelék, éppen ezért jobban figyelnek a kapcsolatokra, és így kiugróbb lesz számukra a különböző szerepekben megnyilvánuló énképek ellentmondásossága. Az érzékelt ellentmondás feszültséghez és alacsonyabb önértékeléshez vezet. A fiúk nevelésében hangsúlyosabb a függetlenség, az önállóság, az emberi kapcsolatokban pedig a logikus mérlegelés, ennek következtében a logikailag külön kezelt szerepek közötti diszharmónia nem okoz olyan nagy feszültséget és önleértékelést.

A szocializációs környezet szerepe • A kortársi és a felnőtt környezet különösen fontos a serdülő számára ebben az időszakban: szándékosan néz a „szociális tükörbe", hogy megismerje mások véleményét, elvárásait, rá vonatkozó értékelését. A sokféle szerep miatt azonban igen eltérő értékelést kaphat a fiatal, ami csak még jobban összezavarja abban, hogy melyik véleménynek higgyen. A különböző szerepekben megtapasztalt elvárásokat, véleményeket Higgins (1991) szerint inkorporálja a serdülő, így sokféle belső irányú, önirányító norma működik a viselkedés szabályzójaként. Az önértékelés középső serdülőkori csökkenéséhez több, részben a társas környezetből származó, részben a belső kognitív fejlődésből következő tényező is hozzájárul. Az ellentmondásos viselkedésztenderdek és visszajelentések, valamint az énideál és a valóságos én gyakori összehasonlítása mind közreműködik abban, hogy csökken a serdülőnek az önmaga értékességébe vetett hite.

Késői serdülőkor (17–19 éves kor) • A késői serdülőkor és a fiatal felnőttkor énreprezentációinak tartalma többnyire személyes nézeteket, értékeket tartalmaz, és olyan morális sztenderdeket, amelyek átvett értékek, de belsővé váltak, vagy amelyeket saját tapasztalatai alapján hozott létre. Megjelenik a jövőbeli énkép is mint személyes cél, ami általában saját választás, saját elköteleződés eredménye, például jó orvos, népszerű tanár, sikeres vállalkozó szeretne lenni. Jóllehet a serdülők ekkor úgy látják, hogy céljaik saját választásuk eredménye, mégis néhány vizsgálat azt igazolja, hogy a fiatalok és a szülők attitűdjei nagyon hasonlóak egymáshoz, elsősorban politikai, vallási és pályaválasztási kérdésekben (Steinberg, 1990, idézi Harter, 1999). A saját, önálló értékválasztás hátterében Higgins (1991) azt emeli ki, hogy a serdülő végre válasz-

tott a sokféle énirányítók közül, és többé nem kell folyamatosan megküzdenie mások elvárásaival. A jövőbeli vagy „lehetséges" énkép (Markus és Nurius, 1986) határozottabb körvonalai alapján egyre erősebb a serdülő „belső iránytűje", és ez ideálként, elérendő célként jelenik meg a fiatal számára.

A korszak másik jellemzője az, hogy a potenciálisan ellentétes tulajdonságok már nem mint egymás igazi ellentéte jelennek meg. Aki például etikusnak tartja magát, annak nem okoz különösebb feszültséget az, hogy éppen nem etikusan nyilatkozott vagy viselkedett, mondván, hogy „Senki sem tökéletes, mindenki hibázhat." A korábban ellentétnek látott tulajdonságokat úgy integrálja a fiatal, hogy besorolja őket egy magasabb rendű fogalom alá (Fischer, 1980). Így lesz például az extraverzió–introverzió ellentétből „megfelelő alkalmazkodás a helyzethez". A késői serdülőkorban a fiatalok nemcsak összevont kategóriával jellemzik magukat, hanem a társas környezetet is másképpen látják. A fiatalok ilyenkor arra a következtetésre jutnak, hogy a különböző szituációkban eltérő módon kell viselkedni, tehát az a kívánatos, az a helyes, ha valaki jól tud alkalmazkodni és különbséget tud tenni az eltérő helyzetek között.

A szocializációs környezet szerepe • Ehhez a kognitív fejlődési lépéshez, tehát az ellentétek integrálásához feltétlen szükség van a társas környezetből érkező támaszra, a tapasztalatok megerősítésére, sőt direkt magyarázatra is. Ha a környezet erősíti, serkenti a serdülő új képességeit, akkor a fiatal úgy tudja majd ötvözni az ellentéteket, hogy nem okoz konfliktust vagy levertséget, kellemetlen hangulatot. A környezet abban segíthet, hogy:

- Megérteti a serdülővel, hogy normális jelenség a látszólag ellentmondásos viselkedés, illetve jellemvonás.
- Olyan magasabb rendű fogalmak használatában és megalkotásában nyújt segítséget, amelyekkel sikeresen lehet az ellentéteket integrálni. Ha például a serdülő azt mondja el magáról, hogy ő néha félénk, néha vakmerően bátor, akkor a felnőtt felhívhatja a figyelmét arra, hogy milyen helyzetekben tapasztalható egyik vagy másik viselkedése, és megfogalmazhatja azt, hogy a fiatal a szituációnak megfelelően viselkedik, tehát jól tud alkalmazkodni a társas helyzetekben.
- Olyan helyzetet teremt a pedagógus, amelyben szükség van az összekapcsolásra mint kognitív erőfeszítésre. Mindez különösen azért érdemel figyelmet, mert a megfigyelések szerint az integráció nem automatikus kognitív folyamat, nem az éréssel együtt járó, spontán megjelenő megoldási lehetőség (Fischer, 1980). Az integráció, tehát a magasabb kognitív szint elérése nem feltétlen a serdülőkor végén, a felnőttkor elején jelenik meg, késhet is, sőt el is maradhat, ha nincs meg a környezetből származó optimális facilitáció.

A lányoknál ebben a korszakban is megfigyelhető, hogy több az ellentétes tulajdonság leírása a különböző szerepek között, mint a fiúknál, sőt a lányoknál nagyobb a különbség az anyával kapcsolatos és az apával kapcsolatos énkép között, mint a fiúknál. Ennek nem kognitív fejlődési magyarázata van, hanem feltehetően a családi dinamika eredményezi azt, hogy a különböző szülői elvárásokra különböző énképpel válaszolnak a fiatalok, illetve a családi miliőben nagyon szembeötlővé válnak az apával és az anyával kapcsolatos szerepek különbségei. Erre a szerepkülönbségre a lányok érzékenyebbek, mivel az ő szocializációjuk hangsúlyozza jobban a kapcsolatok harmóniájára irányuló figyelmet, így élesebbnek látják a szerepek közötti eltéréseket.

A longitudinális vizsgálatok mérései szerint a serdülőkor legutolsó fázisában pozitívabb lesz az önértékelés, a globális önértékérzés (Rosenberg, 1986). Ennek többféle, egymást kiegészítő magyarázata alakult ki. Az egyik szerint az ideális és a reális én közötti különbség csökken, kisebb lesz az aspirációk és a sikerek közötti szakadék. Más nézetek azt hangsúlyozzák, hogy a serdülőkor végére nagyobb autonómiával rendelkezik a fiatal, több lehetősége van az önálló választásra, ezért olyan feladatot, pályát, érdeklődési területet preferál, amiben sikert tud elérni. A választási lehetőség a kortárscsoportokban is adott, ezért olyan csoportot, baráti kört választ a serdülő, akiktől pozitív visszajelzést, elismerést kap. A társaktól kapott és a teljesítmények alapján megszerzett pozitív értékelés növeli az önértékelést. Az önbecsülés szintjének emeléséhez az is hozzájárul, hogy a fiatalok egyre ügyesebben kommunikálnak a különböző szerepeikben, egyre jobban össze tudják hangolni a saját és a másik viselkedését, elvárásait, így egyre több és erősebb elfogadást kapnak mások-

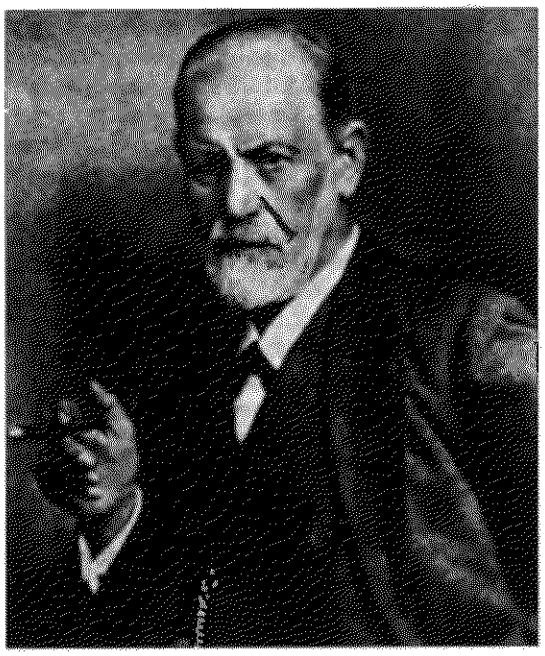
tól. A társas környezetből származó kedvező attitűd (a tükörkép-én) pedig internalizálódik, pozitív önértékeléssé válik. A társas környezetbe természetesen beletartoznak a szülők is. Újabb vizsgálati eredmények azt igazolják, hogy a szülői értékelés jelentősége nem csökken a serdülőkorban.

A pszichoanalitikus személyiségfelfogás

Sigmund Freud (1856–1939) a XX. század elején publikálta azokat a műveit (*Álomfejtés*, 1900, 1985; *A mindennapi élet pszichopatológiája*, 1901; *Bevezetés a pszichoanalízisbe*, 1986), amelyek körvonalazzák a pszichoanalízis tudományát. A pszichoanalitikus megközelítést Freud háromféleképpen határozta meg: 1. személyiségelmélet, 2. a tudattalan feltárására alkalmas módszer, 3. terápiás módszer.

Freud a személyiségnek kétféle szerkezetét írta le (Freud, 1993; Hall és Lindzey, 1980): a topografikus és a strukturális személyiségmodell.

A személyiség topografikus modellje • Az úgynevezett topografikus szerkezet aszerint osztja fel a mentális folyamatokat, hogy azok a tudatosság szintjén hol helyezkednek el. Ez alapján beszélhetünk tudatos, tudatelőttes és nem tudatos (azaz tudattalan) lelki folyamatokról.



Sigmund Freud (1856–1939)

• *Tudatos:* azok a gondolatok, vágyak, érzések, emlékek, amelyeknek éppen a tudatában vagyunk, a tudatos személyiségrészt alkotják (pl. amire most az olvasó éppen gondol, figyel). A tudatos szféra a teljes személyiségnek csak csekély részét teszi ki, ahhoz hasonlóan, mint a jéghegy csúcsa, ami az egész hegynek kb. egytizede.

• A *tudatelőttesben* – vagyis a látható víz alatti területen – azok a lelki folyamatok helyezkednek el, amelyek éppen nincsenek jelen a tudatban, de könnyen tudatossá tehetők emlékezés vagy figyelmi folyamatok által (pl. melyik novellát olvastam tegnap délután). A tudatos és a tudatelőttes tartalmai könnyen átléphetik a kettő közötti határt.

• A *nem tudatos* folyamatok azokat az érzéseket, gondolatokat és emlékeket jelentik, amelyek a tartalmuk miatt elfojtásra, a tudatból való kiszorításra kerültek (pl. az élet első 3-4 évének emlékei). Ezeket nem is tudjuk akaratlagosan felidézni, mert bizonyos lelki működések nem engedik a tudatosodást. A pszichoanalízis feltáró eljárásával és a terapeuta segítségével viszont megismerhetők a tudatból kiszorított élmények.

A személyiség strukturális modellje • A személyiség három részből áll, ezek az id (ösztönén), az ego (én) és a szuperego (felettes én). Jóllehet e három elemnek külön-külön is megvannak a funkciói, működési elvei és módszerei, mégis a három alkotórész együttműködése és kölcsönhatása magyarázza meg a személyiség aktuális viselkedését, érzéseit.

• *Az id (ösztönén):* A személyiség legrégibb, már a születéskor meglévő alkotórésze. Az id nemcsak ösztönöket, reflexeket és alapvető biológiai működéseket (légzés, kiválasztás, ürítés, táplálkozás) tartalmaz, hanem a lelki energia gyűjtőterülete is. Tulajdonképpen minden lelki folyamat ebből az energiaforrásból táplálkozik Freud szerint. Az id az örömelv alapján működik, vagyis keresi az örömszerzés lehetőségét, és elkerüli a kínos, fájdalmas, kellemetlen érzést. Az ösztönén irracionálisan és kirobbanó módon funkcionál, ami azt jelenti, hogy nincs tekintettel a társadalmi konvenciókra és az aktuális lehe-

tőségekre. Az id, mivel nem képes elviselni a kellemetlen, feszültséggel járó energianövekedést, arra törekszik, hogy levezesse a feszültséget. Ezt kétféleképpen tudja elérni: az egyik a reflextevékenység, a másik a primer eljárás (elsődleges folyamat) vagy vágyteljesítés. A reflextevékenység olyan automatikus, velünk született reakció, amely a szervezetből vagy a környezetből származó kellemetlen érzést, állapotot szünteti meg, például ilyen a tüsszentés, a köhögés. A primer eljárás vagy elsődleges megmunkálás olyan feszültségoldó működés, amelynek során az id létrehozza annak a dolognak a képmását, hallucinatív élményét, amely a feszültséget okozza. A fantáziának vagy elképzelt dolognak vágyteljesítő szerepe van. Ilyen vágyteljesítésként fogható fel az egészséges embernél az álom vagy a szomjas ember esetén egy pohár víz elképzelése.

• *Az ego (én):* Az idből alakul ki, és elsősorban azért jön létre, mert az ösztönén nem képes hatékonyan levezetni a megtapasztalt feszültséget, hiszen közvetlenül nem tudja befolyásolni a környezetet. Szükség van tehát egy olyan lelki működésre, amely közvetlenül kapcsolatba tud lépni az objektív valósággal. Az ego felismeri az id szükségletét, és a külvilág lehetőségeit tekintve is tájékozott. Az én tulajdonképpen a belső igények és a külső feltételek összehangolását végzi, mégpedig a realitáselv alapján. Ez azt jelenti, hogy a sodró erejű és irracionális ösztönkésztetéseket addig tartja vissza, amíg megfelelő kifejezési formát nem talál az ösztönöknek. Az ego működése a szekunder eljárás (másodlagos folyamat), ami egyet jelent a realisztikus gondolkodással. Az ego tehát a realitáselv alapján közvetít az ösztönén, a külvilág és gyakran a harmadik lélekrész, a szuperego között. Az ösztöntörekvések közvetítése mentén alakul ki a személyiség, hiszen állandóan új módszereket kell elsajátítani az ösztön-külvilág feszültségének csökkentésére. Az énnek ugyanakkor nincs erkölcsi érzéke, nem mérlegeli, hogy valami morálisan megengedhető-e, pusztán azt veszi figyelembe, hogy mennyire megvalósítható az objektív lehetőségek között az id késztetése.

• *A szuperego (felettes én):* Az énből fejlődik ki, és azokat az erkölcsi értékeket és normákat tartalmazza, amelyeket a szülők a nevelés során adnak át a gyermeknek a társadalom értékrendjéből, eszméiből. Ez a lelki struktúra tehát az eszményt, a tökéletességet testesíti meg, és nem a valóságot tükrözi. A szuperegónak az a feladata, hogy eldöntse, valami jó-e vagy sem, megfelel-e a társadalmi normáknak vagy sem. A szuperego a szülői jutalmazás és büntetés következtében alakul ki. A kezdetben külső szülői kontroll a fejlődés során belsővé válik: ez a folyamat az introjekció (bevetítés). A bevetítés során a felettes énnek két része alakul ki, ezek biztosítják majd az önkontrollt, az én szabályozását. Az egyik a *lelkiismeret,* ami a büntetés során alakul ki, és a tilalmakat tartalmazza. A másik szuperegorész az *énideál,* ez a jutalmazott értékeket, a kívánatos szabályokat foglalja magában, amelyekre az énnek törekednie kell.

A szuperegónak *három feladata van*:

1. Legátolni (nem késleltetni) az id impulzusait.
2. Rávenni az egót, hogy erkölcsi, és ne racionális vagy pragmatikus célokat valósítson meg.
3. Elérni, hogy a személy a tökéletességre törekedjen.

A felettes én annyiban hasonlít az ösztönénhez, hogy irracionálisan, a valóság tényeit figyelmen kívül hagyva, megvalósulásra törekszik. Ugyanakkor az énhez is hasonlítható, hiszen mindkét lelki rész gátolni igyekszik az ösztönén működését. Abban is rokonságot mutat az ego és a szuperego, hogy a tudatosság mindhárom szintjén működhetnek: lehetnek tudatosak, visszaidézhetők a tudatelőttesből, és tudattalanul is működhetnek (az ego az elhárítómechanizmusok, a szuperego a tudattalan büntetés által).

Az ösztönök világa • Freud feltételezte, hogy az ösztönöknek két osztálya létezik: az egyik az életösztön (Erósz), a másik a halálösztön (Thanatosz).

• *Az életösztönök* az egyén és a faj fennmaradását szolgálják. Idesorolható az éhség, a szomjúság, a fájdalom kerülése és a szexualitás. Az életösztönök által létrehozott lelki energia a libido. A pszichoanalízis a szexuális ösztönöknek tulajdonította a legnagyobb jelentőséget. Freud szerint több szexuális ösztön is létezik, amelyek különböző testrészekhez (erogén zónák) kapcsolódnak, például a szájhoz, a végbélhez vagy a nemi szervekhez. E területek ingerlése levezeti a feszültséget, és örömet szerez. Gyermekkorban a nemi ösztönök viszonylag függetlenek egymástól, a pubertáskortól ezek az ösz-

tönök összeolvadnak, és a szaporodás célját szolgálják a felnőttkorban.

• *A halálösztön* (romboló ösztön) nem köthető egyetlen testrészhez sem, és a kifejeződései, megnyilvánulásai is sokkal kevésbé láthatók, hiszen az életösztönök ellenőrzik és korlátozzák. Freud ugyanakkor azt gondolta, hogy az embereknek tudattalanul halálvágyuk van: abba az élettelen, nyugalmi állapotba kívánnak visszatérni, ahonnan jöttek. A halálösztönnel kapcsolatban az agresszió keletkezését és működését írta le legrészletesebben a pszichoanalízis. Az agresszió a halálösztönből származik: mivel az Erósz megakadályozza a Thanatosz kifejeződését, ezért a rombolás fennmaradó feszültsége kifelé, valamilyen póttárgy felé fordul. Az ember tehát eredendően agresszív Freud szerint, hiszen a halálösztön ereje mások elleni destruktív és támadó viselkedésben fejeződik ki.

A személyiség fejlődése a pszichoanalízis értelmezésében: a pszichoszexuális fejlődés • Freud a felnőttekkel folytatott terápiás tapasztalataiból alkotta meg a személyiség fejlődésének elméletét. Az elméletben nagy hangsúlyt kapott az első ötéves fejlődési szakasz. Freud szerint ez a kritikus életszakasz alapvetően befolyásolja a felnőttkori személyiség kialakulását. A személyiség teljes kifejlődését öt szakaszra osztotta Freud, amelyből az első három az élet első öt évét átfogó pregenitális szakasz: ezek az orális, az anális és a fallikus elnevezést kapták. Ezekben a szakaszokban a libido a test egy-egy részét szállja meg. A negyedik szakaszban, a lappangás időszakában (latenciaperiódus), amely a serdülőkorig tart, az ösztöndinamika stabilizálódik, ami azt jelenti, hogy a szexuális aktivitás csökken, és erősödik a szexuális késztetések gátlása. Az utolsó szakaszban, a serdülőkori genitális periódusban a fiatal megtanulja a szexuális vágyait a megfelelő tárgyakra irányítani, kialakul tehát annak a képessége, hogy a szexuális ösztöneit megfelelő partneri kapcsolatokban, illetve szublimációkban juttassa kifejezésre.

• *Az orális szakasz:* Ez a legkorábbi periódus az élet első évét jelenti, amelyben a libido a szopásban, evésben (nyelésben és kiköpésben), valamint a fogak megjelenésével a harapásban, rágásban nyilvánul meg. Az étel szájba vétele és a harapás sok későbbi tulajdonság alapját adja, ugyanis ezek a szájjal kapcsolatos tevékenységek különböző áttételek és elhárítások kapcsán az érdeklődés, bizonyos attitűdök és jellemvonások kialakulását befolyásolják. A táplálék szájba vételének korai örömérzése például olyan későbbi attitűdökben jelenik meg, mint a tudás vagy képességek megszerzése iránti elköteleződés. Az a vágy, hogy szopás útján nyerjen kielégülést, olyan későbbi késztetéssé alakul, mint a túlzott beszédesség (beszédkényszer), a túlzott alkohol- és rágógumi-fogyasztás, illetve a cigarettázás. Az oralitásban megnyilvánuló ösztön nemcsak a táplálkozásban (életben maradásban) és a későbbi személyiségjegyek megalapozásában játszik nagy szerepet, hanem a függőségérzet kialakulásában is. A csecsemő azért érez szeretetet az anya iránt, mert ő az, aki kielégíti az orális szükségleteit, sőt gondozza, ringatja, védi is a csecsemőt. Ez a függőségigény és -érzet az élet egész időtartamára megmarad.

• *Az anális szakasz:* A második életévben a libidokésztetés a végbélnyílásra helyeződik, az örömérzet a belek kiürítésével szerezhető meg a kisgyermek számára, hiszen ez oldja fel a belek feszülése okozta kellemetlen érzést. Az általában ekkor kezdődő tisztaságra szoktatás során azt tanulja meg a gyerek, hogy ő maga képes egy ösztön impulzusát szabályozni, vagyis megtanulja, hogyan kell elhalasztani az ürítés okozta örömet. Éppen ezért nagy szerepe van e szabályozás elsajátításában a szülői magatartásnak, a szoktatás módszereinek. Ha az anya túlzottan szigorú és türelmetlen, a gyermek sokszor székletvisszatartással válaszol erre a helyzetre. Ez a viselkedés gyakran más magatartásra is kiterjed, és zárkózottá, visszahúzódó természetűvé válik a felnőtt, esetleg makacs és fukar lesz. Az is lehetséges azonban, hogy a gyerek azzal válaszol a szülői szigorúságra, hogy a legalkalmatlanabb pillanatban üríti a székletét, és így „megbünteti" a szülőt. Ez a prototípusa a később előforduló kegyetlenségnek, dühkitörésnek, öncélú rombolásnak, de a rendetlenségnek is. Ha az anya türelmes módszereit magyarázattal kíséri, és dicséri a gyereket az ügyessége miatt, akkor a gyermek megtanulja, hogy a székelés fontos dolog. Ez a gondolat lehet később majd a kreativitás, az alkotóképesség alapja.

• *A fallikus szakasz:* A szakaszra jellemző viselkedés legjobban 3 és 5 éves kor között figyelhető meg, vagyis ekkor a legfeltűnőbb az ellentétes nemű szülő iránt érzett szeretet, illetve az azonos nemű szülővel kapcsolatos ellenséges-

ségérzet, majd a szakasz végére az azonosulás. Ebben az időszakban felerősödnek a szexuális és agresszív érzések, megjelenik a saját nemi szerv ingerlése okozta öröm felfedezése (autoerotika). Ennek a korszaknak a legfontosabb története az Ödipusz-komplexus kialakulása, ami máshogyan játszódik le a lányoknál és a fiúknál. A fallikus szakasz végére az identifikáció (azonosulás) során kialakul a gyermek nemének megfelelő viselkedéskészlet és a felettes én. Tekintettel arra, hogy ez a fázis a nemi identitás kialakulása szempontjából igen jelentős, részletesebben tárgyaljuk a 24. fejezet nemi különbségekkel foglalkozó részében.

• *A latencia (lappangás) szakasza:* A kisiskoláskortól (kb. 6 éves kortól) egészen a serdülőkorig tartó szakasz ez, amelyet az ösztönkésztetések gyengesége és a szexuális aktivitás csökkenése jellemez. A vágyak csökkenését elsősorban az én és a felettes én megjelenése okozza. A gyerekek tapasztalatai bővülnek, hiszen figyelmüket társas és intellektuális területek felé fordítják. Eben a periódusban a gyerekek tulajdonságai többnyire változatlanok maradnak, a szülőkön kívül csak néhány tekintélyszeméllyel azonosulnak.

A pszichoanalízis szerint az énfejlődés meghatározó eleme az apával való kapcsolat

• *A genitális szakasz:* A pregenitális szakaszokra az volt a jellemző, hogy azokban a gyermek saját testének ingerlése által jut örömhöz, saját magát szereti elsősorban (narcizmus), és más embereket csak azért kedvel, mert azok segítségével szerezhet még újabb testi örömöket. A serdülés idején az önszeretet részben valódi tárgy, azaz egy másik nemű fiatal felé fordul. A serdülőkorú fiatal másokat önzetlenül kezd szeretni, emellett megjelenik a szexuális vonzódás, a társkeresés, a csoportos tevékenység, a pályaválasztás, a családalapításra való törekvés is. A fiatal az örömkereső, önmagát szerető kisgyermekből célirányos társas lénnyé változik. A genitális szakasz elsődleges élettani funkciója a reprodukció, amelyet a lélektani folyamatok segítenek elő bizonyos mértékű állandóság és biztonság fenntartásával.

Az elhárítómechanizmusok • A személyiség feszültségek, konfliktusok hatására alakul ki. Az egyén megtanulja, hogyan tudja feloldani az ösztönfeszültséget, az akadályoztatás érzését és a szorongásos élményeket. Két módszert alakít ki az ego a feszültségek kezelésére: az egyik az identifikáció, a másik az áttolás.

• Az *identifikáció* olyan módszer, amellyel az egyén átveszi a másik ember viselkedését, sajátosságait, és azokat beépíti a saját személyiségébe. Olyan személlyel azonosul az egyén, akit sikeresnek lát a feszültségek feloldásában. A gyermek kezdetben azért azonosul a szülőkkel, mert sikeresnek, mindenhatónak látja őket. Később más felnőtteket is mintának választ a gyerek, elsősorban azokat, akiknek a képességei, tulajdonságai jobban megfelelnek aktuális vágyainak. Az azonosuláshoz kiválasztott minták az életkorral sokszor változnak, és többnyire nem is tudatosan választja ki őket az egyén. Az identifikáció során nem szükséges a modell minden vonásával azonosulni, általában csak azokat a tulajdonságokat emeli ki a személy, amelyekről úgy gondolja, hogy fontosak a célok elérésében. Identifikálódni nemcsak személyekkel lehet, hanem tárgyakkal, intézményekkel, képzelt emberekkel, eszmékkel is. Az azonosulás során az elveszett kapcsolatból visszaszerezhető valami: azok a gyerekek vagy felnőttek, akik egy szeretett személyt elvesztettek, az identifikáció során önmagukban létrehozzák azt, és az a személyiségük része lesz. Nemcsak a hiány, a félelem is indu-

kálhat azonosulást: a gyerekek azért is azonosulnak a szülőkkel, hogy elkerüljék a büntetést, így alakul ki a felettes én.

• Az *áthelyezés* vagy áttolás olyan folyamat, melynek során az ösztön eredeti tárgyválasztása meghiúsul, és így új tárgyat kell keresni annak érdekében, hogy az ösztön megjelenhessen, és a tárgy kapcsán feszültségokozó ereje csökkenjen. Többszörös áttétel is lehetséges, hiszen az áthelyeződés addig folytatódik, amíg megfelelő tárgyat nem talál az ösztönkésztetés. Evvel magyarázható tulajdonképpen a magatartás és a személyiség sokfélesége is, hiszen az egyén állandóan újabb módszereket keres az ösztönfeszültség jobb és megfelelőbb csökkentésére.

Nagyon súlyos szorongás esetén az én (ego) olyan működésmódot alkalmaz, amellyel könnyebben megszabadulhat a feszültségtől. Ezt a működésmódot, eljárást nevezzük elhárító- (vagy védekező-, énvédő) mechanizmusnak, amely néha olyan jól működik, hogy már a szorongás érzése is meghiúsul. Többféle elhárítómechanizmust alakít ki az ego, amelyeknek közös tulajdonsága, hogy tudattalanul működnek, és eltorzítják, átalakítják vagy tagadják a valóságot. Az elhárítómechanizmusokat Freud írta le először, később a lánya, Anna Freud továbbfejlesztette, finomította az eredeti meghatározásokat. Néhány példa az énvédő eljárások közül:

• *Elfojtás* (represszió): néha tudatosan használjuk, ha távol akarjuk magunktól tartani valamely gondolatunkat vagy érzésünket, de többnyire tudattalan lelki folyamat. Az elfojtáskor valamely kellemetlen élményünket, gondolatunkat, illetve a felettes énnel össze nem illő eseménysort kiszorítjuk a tudatból. Ha valaki olyat tett például, amit nagyon szégyell, akkor később már egyáltalán nem képes felidézni, hogy mi is történt, mert az egész szituációt kiszorította a tudatból. Jóllehet az elfojtás megvédi az egyént a fájdalomtól és a szorongástól, a gyakori elfojtásnak komoly következménye van. Ez az egotaktika ugyanis nagyon sok energiát használ fel, és így nem jut elegendő energia az adaptív szorongáselhárításokra.

• *Kivetítés* (projekció): ennél az elhárítómechanizmusnál úgy csökkenti az én a szorongás okozta feszültséget, hogy a saját elfogadhatatlan vágyakat, érzéseket, gondolatokat egy másik személynek tulajdonítja. Így a személy a saját elutasított érzéseit, vágyait mégiscsak kifejezi azáltal, hogy egy másik emberre vetíti ki. Ha valakit például nem kedvelünk, de énideálunkkal vagy moralitásunkkal ez az érzés ütközik, akkor ezt az érzést elfojtással kiszoríthatjuk a tudatból. Az elfojtott érzés azonban továbbra is működik a tudattalanban: megpróbál kifejeződni, és ez sikerülhet is a kivetítés eszközével, amikor is azt gondoljuk, hogy mások nem kedvelnek minket, mások ellenünk fordulnak.

• *Racionalizáció* esetén a személy úgy csökkenti a szorongását, hogy ésszerűnek látszó magyarázatot, mentséget talál arra a viselkedésre, amelyet tulajdonképpen elfogadhatatlan okok váltottak ki. Ha egy diák rossz jegyet kap, magyarázhatja ezt az eseményt úgy, hogy valójában ez a tantárgy nem is fontos, nem is lesz szükség sehol erre a tudásra. A racionalizáció általános jelenség, különösen siker és kudarc esetén alkalmazzuk gyakran.

• *Szublimáció:* olyan énvédő mechanizmus, melyben az ösztönén impulzusai kulturálisan elfogadható és kreatív formában fejeződnek ki. Freud szerint Leonardo da Vinci az anyjától való korai elszakadás élményét fejezte ki a Madonna művészi megfestésében, a hiány és fájdalom tehát kreatív és magas színvonalú alkotásban fejeződött ki. Ez az elhárítómechanizmus tehát több mint egyszerű elhárítás, inkább az érettség és a normalitás jeleként értelmezhető Freud szerint.

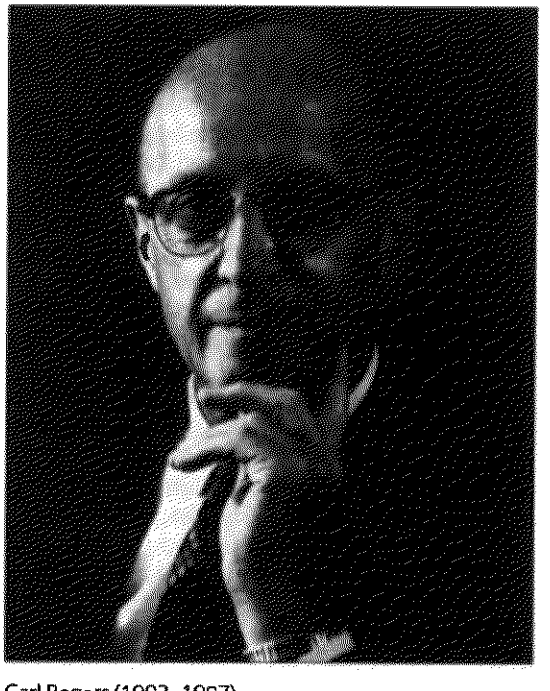
A humanisztikus pszichológia énképfelfogása: Rogers szelfelmélete

Rogers (1980) elméletében a humanisztikus pszichológia szemlélete érvényesül: egészlegesen (holisztikusan) kezeli az egyén pszichológiai funkcióit, valamint az egyén és környezete kapcsolatát; az egyén céljának az önmegvalósítást, önkiteljesítést tartja; és alapfeltevése, hogy az ember alaptermészete, legbelső személyiségmagja pozitív. Rogers a klienseivel folytatott terápiákból azt a következtetést vonta le, hogy az egyén legfontosabb élménye, viszonyítási pontja az énkép.

Az én vagy az erről kialakult attitűd, észlelés és érzés, tehát röviden: az énkép a gyermekkorban alakul ki. A gyermekévek alatt fokozatosan körvonalazódik az élmények, észlelések egy része, mégpedig az a része, amivel kapcsolatban

azt tapasztalja a gyermek, hogy ellenőrizni tudja. A saját ellenőrzés, irányítás alá eső dolgok az én részeivé válnak, ezeket sajátjaként éli meg az egyén, ez az, ami „én", „engem" elnevezést kap.

Az „én"-élményen kívül rendelkezünk egy élményvilággal, amely az észlelt és folyamatosan változó tapasztalatokból, tudatos és nem tudatos élményekből épül fel. Ezek alkotják a teljes egyén, vagyis Rogers elnevezésével élve: az *organizmus* élményvilágát, élménymezőjét. Az élmények központi része tehát az *énkép*, amely mellett nagyon lényeges személyiségelem az *énideál*, az a kép, amilyen az illető szeretne lenni. Az egészséges emberre az a jellemző, hogy az énideálja kissé pozitívabb, mint az énképe. Ez biztosítja egyrészt a megfelelő önelfogadást, másrészt azt a motiváló erőt, ami az önmegvalósítás felé, az én pozitívabb tulajdonságainak kibontakoztatása felé hajtja a személyt. A teljes egyén, a szervezet vagy más néven, organizmus legalapvetőbb célja az, hogy *fenntartsa*, továbbfejlessze és *megvalósítsa önmagát*. Az önfenntartás az élelem felvételét, az önvédelem gyakorlását jelenti, az önmegvalósítás pedig az a tendencia, hogy a szervezet az érettség, a folytonos növekedés, a fokozódó önszabályozás és autonómia felé halad. Ez a fejlődési irány az organizmus legáltalánosabb alaptendenciája. A folytonos továbbfejlődés „harcok és fájdalom" útján valósul meg, mégis az emberi szervezet változása a független, felelős, szocializált egyénné formálódás irányába mutat.



Carl Rogers (1902–1987)

Az „én" fejlődése • A humanisztikus elméletalkotók előfeltevése szerint a csecsemő realitásként észleli tapasztalatait, és értékeli is azokat. A szervezetet fenntartó vagy fejlesztő tapasztalatokat pozitívként értékeli, a fennmaradást, illetve a fejlődést gátló tapasztalatokat pedig negatívként. A fejlődés során az élmények egy része elkülönül, és a létezés tudatában, illetve a működés tudatában fejeződik ki. Ez a tudat az énélmény.

Az *énélmény* és ennek a reprezentációja, tehát az énfogalom is a szülőkkel, elsősorban az anyával való kölcsönhatásban alakul ki. Az éntudat kialakulásával a pozitív értékelés szükséglete is kifejlődik, vagyis annak az igénye, hogy mások elfogadjanak, pozitívan minősítsenek. Ez a minden embernél általános érvényű szükséglet különböző formákban jelenhet meg, például a másoktól kapott szeretetben, elismerésben, tiszteletben. Annyira fontos a másiktól kapott elfogadás, hogy az egyén érzékenyebbé válik a pozitív elfogadásra, mint azokra a tapasztalatokra, amelyek az önmegvalósításban értékesek, vagyis erősebb bennünk a másoktól kapott pozitív értékelés igénye, mint az önmegvalósítás, a fejlődés igénye.

Az organizmus önmaga is képes az énélményeket pozitívan értékelni, ezt nevezzük *önelfogadásnak*. Ez a tevékenység szelektív jellegű, és azért alakul ki, mert mások is megszűrve fogadják el az egyén megnyilvánulásait. A mások által elfogadott tapasztalatok értékké válnak az egyén számára, ezek alapján keres vagy kerül el bizonyos élményeket, és ezek alapján értékeli önmagát. Elméletileg elképzelhető, hogy a környezet feltétel nélkül, csak pozitívan értékeli az egyént, ezáltal az önelfogadás is feltétel nélküli lenne. Rogers szerint az egyén ekkor is alkalmazkodó, teljességgel funkcionáló, fejlődő organizmussá válhatna, de a valóságban ez a lehetőség gyakorlatilag sohasem következik be.

Az önelfogadás szükséglete miatt az egyén tehát a beépült értékek alapján értékeli saját tapasztalatait. Az értékeknek megfelelő – *kongruens* – tapasztalatok és viselkedések tudatos feldolgozásra kerülnek, és szimbolikus formában

beépülnek az énstruktúrába. Az értékeknek meg nem felelő, azaz *inkongruens* tapasztalatokat és magatartásformákat az egyén vagy torzított formában észleli, mintha azok valójában megfelelnének az értékeknek, vagy kizárja a tudatból. A torzítás és kizárás azért jöhet létre, mert a személy küszöb alatt fenyegetőnek érzi az énképre nézve az éppen észlelhető élményt vagy viselkedést. Amennyiben a tapasztalat tudatossá, pontosan érzékelhetővé válna, akkor az énfogalom nem maradhatna konzisztens egész az elsajátított értékek alapján, vagyis az önelfogadás sérülne. A küszöb alatti fenyegetettség észlelése viszont szorongáshoz vezet, amely elhárítást vált ki, vagyis olyan reakciót, amely biztosítja az énélmény és a tapasztalatok összeillését. Az elhárítás, vagyis az elhárítómechanizmusok úgy tartják fenn az összeillést, hogy torzítják az észlelést. Rogers azokat az elhárításokat említi meg, amelyeket Freud határozott meg, például racionalizáció, kompenzáció, fantázia, projekció. A szervezet az elhárításokkal végül is megvalósítja a tagadni vagy kizárni kívánt élmény szükségletét, de torzított formában: a projiciált vagy racionalizációval kimagyarázott élmény, illetve viselkedés már megfelel az énképnek. Az énkép azonban evvel a torzítással, tehát bizonyos élmények és viselkedések kizárásával tévessé válik, aminek fenntartásához csak az énélmények további kizárása segíthet, ez viszont az énstruktúra merevségét, inadekvát fejlődését, pontatlanságát idézi elő, és így alakulhat ki a neurotikus, a rosszul alkalmazkodó személyiség.

A rogers-i személyiségelmélet pedagógiai következményei • Pedagógiai szempontból úgy vethető fel a kérdés, hogy milyen feltételek biztosíthatják a gyermek egészséges fejlődését, a „teljességgel működő személyiség" alapjainak iskolai formálását.

Az egészséges gyermek, ugyanúgy, mint az egészséges felnőtt is, képes a személyiség energiáit, képességeit aktualizálni, kiteljesíteni. Rogers szerint ez a folyamat mindenképpen pozitív irányú lesz, hiszen az ember fejlődése az érettség, a belső pozitív erők kifejezése és a nagyobb felelősség irányába halad. Az önmegvalósítás akkor lehetséges, ha képes a gyermek a tapasztalatait tudatosítani, és képes a formálódó énfogalmat e tapasztalati anyaggal összevetni. Az egészséges személyiségfejlődés akkor valósul meg, ha összeillik az énkép és a tapasztalatok széles köre, vagy tudatosodik az össze nem illés, vállalható az énkép és az élmények különbségének felismerése. Vajon mi teszi lehetővé az énkép és a tapasztalatok kongruenciáját vagy ezek különbségének tudatosítását? Rogers szerint a legfontosabb feltétel a pozitív, a *feltétel nélküli pozitív önelfogadás*. Ez pedig csak akkor alakulhat ki, ha a pedagógus (és a családban a szülő) feltétel nélküli pozitív elfogadásban részesíti a gyermeket. A feltétel nélküli pozitív elfogadás alapja az *empátia*. Az empatikus pedagógus megérti és elfogadja a gyerekektől a negatív viselkedést, a negatív érzelmeket is. El tudja fogadni, hogy normális, átlagos gyermeki tendencia a hiányos felkészülés, a puskázás, a hazudozás, a feleselés, a verekedés, egymás kicsúfolása stb. Az elfogadás természetesen nem azt jelenti, hogy mindezeket megengedi a tanár, hanem azt, hogy tudja, ez nem az „erkölcstelenség", a „rossz karakter" jele. A negatív viselkedés mögötti szándékot és a benne megnyilvánuló érzelmet a tanárnak meg kell látnia, és ki kell mondania, hogy tudatosítsa a gyermekben a saját törekvéseit, érzéseit. A gyermek ilyenkor azt élheti meg, hogy nem kell szégyellni magát a negatív érzésekért, cselekedetekért, és önmaga is szembenézhet ezekkel: „Tudom, hogy bennem is van irigység, rosszindulat, harag." Így alakulhat ki a helyes, reális énkép és a pozitív önelfogadás. Ha a gyerek ismeri magában a negatív tendenciákat, akkor képes azt önmagában felismerni, és így korrigálni is. Az önelfogadásnak és a korrekciónak viszont az a feltétele, hogy érezze a diák: elfogadják, megértik őt. A tanári elfogadás, megértés olyan környezetet, olyan érzelmi klímát eredményez az osztályban, amelyben a tanulók képesek és akarnak fejlődni, amelyben belső pozitív erőiket tudják majd kifejezni.

A humanisztikus pszichológia elméleti alapjait helyezte gyakorlati, kommunikációs kontextusba és tette tanulhatóvá az ún. Gordon-módszer, amelyet ma már hazánkban is akkreditált képzés keretében sajátíthatnak el az érdeklődő tanárok (bővebben lásd 18. fejezet).

AZ ÉNKÉP ÉS AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNY KAPCSOLATA

Az énkép és a tanítás-tanulás kapcsolata nagyon nagy jelentőségű a tanulók és a pedagógusok szempontjából is. Ennek egyik oka az, hogy az énreprezentáció fejlődése jórészt az iskolai tapasztalatok alapján történik, tehát az iskolásévekre tehető. Ennek univerzális változásait az előző fejezetekben már áttekintettük. A másik ok abban rejlik, hogy a formálódó önértékelés jelentős meghatározója lesz az iskolai teljesítménynek, és így a tanulók jövőbeli sikerességének is. Ebben a fejezetben azokat a többnyire vizsgálati eredményeket foglaljuk össze, amelyek megmutatják, hogy milyen kapcsolat van a tanulók énképe és tanulmányi eredményei között.

Az iskolai értékelés hatása az énképre

Miben más az iskolai értékelés, mint az otthoni, családi környezetben kapott minősítés?

- Az iskolai visszajelentés *állandóan jelen van* a napi munkában: mindennap, minden tanórán értékelhetik a gyereket, közvetlen (dicséret, szidás, jó vagy rossz jegy) módon, de közvetett eszközökkel is (pl. önellenőrzés vagy a másik gyerek teljesítményéhez mért saját eredmény megismerése).
- A „témája" *kötött* és kötelező. Abban is más az iskolai minősítés, hogy olyan területeken, olyan képességek mentén értékelik a tanulókat, amelyeket nem a tanulók választanak, és amelyekkel kapcsolatban a kudarcok esetén sem lehet kilépni a versenyből.
- *Nyilvános*. Az osztályteremben minden gyermek értesül a többiek gyengéiről, sikereiről.

A tradicionális iskolákban a verbális intelligencia a leglényegesebb meghatározója a tantárgyi sikerességnek, más képességek (pl. társas ügyesség, érzelmek gazdagsága, empátia, bizonyos jellemvonások, közösségi munka) csak nagyon kevéssé jelennek meg a gyerekek értékelése kapcsán. Az iskolákban megszerezhető siker és kudarc, illetve ennek a tanári értékelése erősen meghatározza a diákok önértékelésének alakulását. A pillanatnyilag észlelt siker vagy kudarc ugyan nem hat – vagy nem hat jelentősen – az énképre, de a hosszú iskolai évek alatt a következetes és gyakori értékelés befolyásolja alakulását. A pozitív iskolai tapasztalat ugyan nem garancia a pozitív énkép kialakulására, de segíti annak kibontakozását. A sikertelenségérzés ugyanakkor garantálja a negatív iskolai énképet. A negatív önértékelés a gyerekek iskolai pályafutása alatt olyan belső tényezőként működik, mely az énkép fenntartásának igénye miatt (énkonzisztencia) a későbbi kudarcok és a rosszabb teljesítmény forrása lesz. Egy longitudinális vizsgálat azt jelezte, hogy a tanulók önbecsülése folyamatosan csökkent a 2. és a 7. osztály között (Burns, 1982), és ez befolyásolta a gyerekek teljesítményét.

A tanár feladata az állandó megméretés folyamatában az lehet, hogy mindent megtegyen azért, hogy ne sérüljön a gyerek önértékelése, ha az eredendően pozitív volt. Ha negatív a gyerek énképe, akkor – felhasználván a szociális és a tanulmányi tapasztalatokat – újra kell „tanítani" az énképet. Az énkép erősítésénél, illetve fejlesztésénél ilyenkor fontos szempont az, hogy a tantárgyi munka értékelésén kívül sokféle más képességről, ügyességről, tulajdonságról is adjon visszajelzést a pedagógus.

A globális énkép és az iskolai teljesítmény kapcsolata

A gyermek az iskolába lépéskor már egy jól körvonalazható, több tulajdonságot is magában foglaló (globális) énképpel rendelkezik, mely a szülői értékelésekből és a modellhelyzet nyújtotta önértékelési mintákból alakul ki. Ez az énkép már tartalmaz bizonyos elemeket a teljesítményre, sikerre és kudarcra vonatkozóan, és így befolyásolja az iskolai munkával kapcsolatos elvárásokat. Egy vizsgálat például azt igazolta, hogy az óvodáskori alacsonyabb önértékelés bejósolja a későbbi, az első osztályban mért olvasási teljesítményt, sőt a kedvezőtlen énkép előrejelző ereje erősebb volt, mint az intelligencia hatása (Burns, 1982).

Több mérés igazolta, hogy az iskolai teljesítményeknek egyik fontos meghatározója az énkép pozitív vagy negatív jellege. Marsh (1990) egy ugyancsak hosszmetszeti vizsgálatban azt találta, hogy a 11. és 12. osztályban mért tanulmányi átlageredményre jelentős hatással volt az

előző évben mért teljesítménnyel kapcsolatos énkép, míg a tanulmányi átlagok nem befolyásolták lényegesen az énképet (az énkép tehát nem vezethető le mechanikusan a tanulmányi átlagból, hanem sokféle összetevője van). A negatív énkép azonban különösen fontos lesz a tanulók iskolai munkája szempontjából, hiszen úgy tűnik, jórészt ez határozza meg a tanulmányi eredményeket. A negatív énképpel rendelkező tanulók saját képességeiket alacsonyra értékelik, és a jó adottságaikat, képességeiket sem értékelik pozitívan; a hibáikat nagynak látják, de mások előtt nem ismerik el. Általában kudarckerülő módon viselkednek: elkerülik a versenyhelyzetet, visszahúzódnak minden megméretés elől (Dévai és Sipos, 1986). A negatív énkép gyakran, de nem kizárólag a rossz tanulóknál alakul ki, és náluk mutatható ki a negatívabb szociális kép is, tehát ők másokról is azt feltételezik, hogy negatívan értékelik őket (Gilly, Lacour és Meyer, 1976).

A specifikus énkép és az iskolai teljesítmény kapcsolata

A globális énkép és az iskolai teljesítmény között van kapcsolat, de az nem túl erős. Az iskolai teljesítményre, illetve képességekre vonatkozó énkép és a tanulmányi eredmény között azonban sokkal szorosabb együttjárást sikerült igazolni. Egy többváltozós vizsgálat eredményei szerint (Brookover, Thomas és Patterson, 1964, idézi Burns, 1982) a képesség-énkép és az iskolai teljesítmény között pozitív kapcsolat volt. Létezik tehát specifikus *képességre vonatkozó énkép* a tanulóknál, mely nem azonos az általános énképpel, és amely jobb előrejelzője a specifikus teljesítményeknek. A vizsgálat másik következtetése azt emelte ki, hogy a tanulók által észlelt tanári értékelés szükséges és elegendő feltétele a pozitív képesség-énkép kialakulásának, a pozitív énkép azonban szükséges, de nem elegendő alapja a jó teljesítménynek. Egy szintén hosszmetszeti vizsgálat tanúsága szerint a tanári megítélésnek kumulatív hatása van a képesség-énképre. Kifer (1973, idézi Burns, 1982) az 1. és 8. osztály között folyamatosan nyomon követte a teljesítmény-énkép és a tanári osztályzat kapcsolatát. Azt találta, hogy a felsőbb években fokozatosan egyre nagyobb volt a jó és rossz osztályzatot elért diákok teljesítmény-énképe közötti különbség. Ez az eredmény azt bizonyítja, hogy az iskolában eltöltött évek száma az összeadódó értékelések miatt hatással van arra, ahogyan a tanulók értékelik a képességeiket. Az is látható volt az adatokból, hogy a tanári osztályzatok és a gyerekek teljesítmény-énképe egyre jobban hasonlított egymásra 5. és 8. osztály között, tehát a tanári megítélés egyre jobban beépült a gyerekek önjellemzésébe. Ez a pozitív korreláció ugyanakkor a legjobb és a legrosszabb tanulókra volt igaz, vagyis a jó osztályzatot elért tanulók énképe pozitív volt, a rossz jegyet szerzett tanulók teljesítmény-énképe pedig negatív értékelést tükrözött. A tanári megítélés tehát a legrosszabb és a legjobb tanulók önjellemzését befolyásolja legjobban, legkevésbé pedig a közepes teljesítményt produkáló gyerekek énképére hat az iskolai teljesítmény visszajelzése. Valószínű, hogy az ő esetükben a pozitív értékelések éppen kiegyensúlyozzák a negatívakat, és megtapasztalhatják azt, hogy ők a többiekhez képest átlagosak. A kutatás egyik eredménye azt is bizonyította, hogy a jó tanulók globális énképe magas maradt az iskolai évek alatt, a sikertelen gyerekek általános önértékelése viszont jelentősen csökkent.

Az énkép és az alulteljesítés problémája

A diákok egy csoportjának jók az intellektuális képességei, mégis rosszul teljesítenek az iskolában: ők az alulteljesítők. (Gyakran mentegetőzéssel kezdik a felelést vagy hozzászólást: „Nem vagyok biztos benne, de..." vagy „Lehet, hogy ez buta kérdés, de...") Az alulteljesítők énképe negatívabb, mint a jól teljesítőké, és számos szempontból máshogyan is viselkednek. Kritika esetén visszavonulnak, vagy visszautasítják, képtelenek magukat cselekvésben és érzelmek terén megfelelően kifejezni, defenzíven cselekednek: engedékenyek, kikerülik a konfliktusos és a teljesítményhelyzeteket. Az alulteljesítők negatív énképe önmagát beteljesítő jóslatként működik: az alacsony önértékelés következtében rosszul teljesít a tanuló az iskolában. Az ilyen jellegű probléma mögött általában az áll, hogy egy sajátos személyiségstruktúrába illeszkedik bele a tanuló teljesítménye, és ebben az esetben az egész személyiséget kell korrigálni ahhoz, hogy az önértékelés pozitív irányba változzon.

Az énkép mint a teljesítmény előrejelzője

Számos vizsgálat igazolta, hogy az énkép jó előrejelzője a teljesítménynek, tehát akinek pozitív az önmagáról alkotott értékelése, jobban teljesít majd feladathelyzetben. Az óvodai évek végén mért alacsony önértékelés például összefüggött az iskolai évek elején regisztrált olvasási és magatartási problémával (McMichael, 1977, idézi Burns, 1982). Az énkép az egész személyiség része, így kapcsolatban áll más személyiségjellemzőkkel is, például a motivációval. Néhány kutatás azt igazolta, hogy azok a tanulók, akik jól teljesítenek az iskolában, nemcsak pozitív énképpel rendelkeznek, hanem a sikereik eredményeképpen jó a kapcsolatuk a szülőkkel és a kortársakkal is. Ez viszont növeli a tanulók iskolai feladatok iránti motivációját. Így az énkép, a motiváción keresztül, végül is az iskolai teljesítmény előrejelzőjévé válik. Egy ausztráliai vizsgálat szerint a magasabb matematikával kapcsolatos énkép bejósolta a matematikával kapcsolatos motivációt, valamint a későbbi tantárgyi teljesítményt (Martin és Debus, 1998).

Nemi különbségek az énképben

Már az iskolába lépéskor nagy különbség mutatkozik abban, hogy a fiúk és a lányok hogy alkalmazkodnak az iskolai követelményekhez. A fiúk – agresszív viselkedésük miatt – sokkal több konfliktust idéznek elő, amelyet a szinte kizárólag női tanárok csak nehezen (gyakran büntetéssel) tudnak megoldani. A fiúk a serdülőkor közepéig általában éretlenebbek, mint a lányok, s ez megint csak nem kedvez iskolai helyzetüknek, sikerességüknek. A lányok önértékelésében nagy jelentősége van az iskolának, míg a fiúknál az iskola csak az egyik visszajelentési forrás az önismeret formálódásában a sport vagy a szakkörök mellett (Burns, 1982). Dweck vizsgálatai azt bizonyították, hogy a lányok és a fiúk ugyanolyan mennyiségű pozitív és negatív visszajelentést kapnak az iskolában, de eltérő dolgokért. A lányokat elsősorban a nem intellektuális teljesítményekért jutalmazzák, és a munka intellektuális minőségéért kapnak elmarasztalást. A fiúkat viszont intellektusuk alapján értékelik pozitívan, és az osztályban tanúsított viselkedésükért értékelik kedvezőtlenebbül. A fiúk és lányok sikerattribúciója is különböző: elért eredményeiket a fiúk a képességeiknek, a lányok a szerencsének tulajdonítják (Dweck és Leggett, 1988, idézi Harter, 1999).

ZÁRÓ GONDOLATOK

Minden ember énképe és önértékelése részben az iskolában megszerzett értékelések, minősítések, valamint a sikerek és kudarcok függvényében formálódik. Két területen segítheti a pedagógus a tanulók énképének alakulását. Az egyik az énreprezentáció kognitív fejlődésével kapcsolatos, amelynek során a pedagógus abban segíthet, hogy a tanulók könnyebben megtegyék a fejlődés következő „emelkedőjéhez" vezető utat, tehát például pontosabban észleljék a saját és a másik tulajdonságait, integrálják a hasonló területre vonatkozó tapasztalataikat. A másik a tanári értékelés tartalma. Ebből a szempontból az a legfontosabb, hogy a kognitív képességekhez mérten árnyalt és több tulajdonságra, képességre vonatkozó visszajelentéseket tartalmazzon a tanári értékelés. Figyelnie kell a pedagógusnak arra is, hogy az értékelés a lehetőségekhez képest elfogulatlan legyen, és tartalmazza azokat a lehetőségeket és módszereket, amelyekkel egy diák változtathat az eredményein, képességein. Ez a tanári feladat igazi kreativitást, sok-sok tapasztalatot és helyes önismeretet igényel a pedagógus részéről.

KULCSFOGALMAK

én (szelf) • az én funkciója • az énkép dinamikája • ideális én • önértékelés • a személyiség strukturális modellje • id • ego • felettes én • elhárítómechanizmusok • elfojtás

4. A CSALÁDI SZOCIALIZÁCIÓ JELLEMZŐI

A család szerepe a fejlődésben	74
A korai hatások jelentősége	75
A szülői gondoskodás biológiai gyökerei	75
Kötődés	77
A korai kötődés zavarai	80
A korai évek gondoskodó környezete	83
A szülők nevelő hatása	84
Feltétel nélküli elfogadás	84
Nevelési stílusok	85
Morális fejlődés	86
A családi rendszer	89
A változásról	90
A család életciklusa	91
A családi rendszer jellemzése	93

Mindenütt a világon családban élnek az emberek. Ezek meglehetősen különböznek egymástól, hiszen egyes vidékeken a „család" akár húsz-harminc főt is kitehet, máshol viszont az apa-anya-gyerek formációt tekintik családnak. Ebben a fejezetben a családi szocializációról lesz szó.

A CSALÁD SZEREPE A FEJLŐDÉSBEN

A család életünk legmeghatározóbb közege, legfontosabb kiscsoportja. Itt formálódik személyiségünk, önazonosságunk, önmagunkhoz és a világhoz való viszonyunk. Mindaz, ami személyesen jellemzi az embert, valamilyen módon kötődik a családjához, a családban alapozódik meg.

A pszichológusok a fejlődést befolyásoló családi hatások közül a legtöbbet a *szülők szerepével* foglalkoznak, és mivel az élet első éveit különösen fontosnak tartják, e viszonyokon belül is hangsúlyozzák a korai anya-gyerek kapcsolatot. Megfigyelésekkel és kutatásokkal igazolják, hogy a szülői gondoskodás jellege, érzelmi jellemzői, a kapcsolat minősége minden lényeges szempontból befolyásolja a fejlődést. A gyermeki viselkedészavarok és lelki problémák hátterében legtöbbször kimutatható a szülő-gyerek kapcsolatok zavara. A szülői hatás kiemelt vizsgálati területe a nevelés, a szülők jutalmazó-büntető és modelláló szerepe, illetve a szülői kontroll.

A családi hatások azonban sokkal szerteágazóbbak ennél. A szülők azáltal is befolyásolják gyermekük fejlődését, hogy válogatják és szűrik a környezeti hatások egy részét – például hogy milyen iskolába járatják, hogy elviszik-e múzeumba, engedik-e – és milyen – tévéműsorokat nézni, milyen témákról és hogyan beszélgetnek vele és előtte, stb. A gyerek azonban maga sem passzív befogadója és elszenvedője szülei nevelő szándékának, hanem személyisége és más tapasztalatai révén (óvoda, televízió stb.) maga is visszahat e folyamatra.

A családi hatások magából a családi működésből is származnak. A család interakciós mintája, a személyes kapcsolatok, az együttélés közösen kimunkált szabályai szintén befolyásolják a gyermek fejlődését.

Az egygyerekes családok meglehetősen ritkák

az egész világon. A tényleges családokban legalább két gyerek van, sokszor együtt élnek valamelyik nagyszülővel vagy/és más rokonnal, és a tágabb családból is számos rokonnal tartják a kapcsolatot. Nagyszülők, a szülők testvérei, azok gyerekei, esetleg az elvált szülők új családja jelentős szocializációs tényezők lehetnek. Még azok a rokonok is, akikkel alig találkoznak, valamint a korábbi generációk tagjai, az ősök, hatással lehetnek a gyerek fejlődésére. A tágabb szimbolikus család, a kimondott és elhallgatott történetek sajátos módon meghatározzák a gyermek életútját, önazonosságát.

Ha a család szocializációs szerepét tárgyaljuk, nem szabad elfelejtenünk, hogy a családot számos egyéb befolyásoló erő éri. Ezek mind kölcsönhatásba lépnek egymással, és sajátos interakciós mintázatba rendeződnek (lásd Bronfenbrenner modelljét a 2. fejezetben). A család tehát korántsem merül ki az apa-anya-gyerek triáddal.

A KORAI HATÁSOK JELENTŐSÉGE

A korai anya-gyerek kapcsolat kiemelten fontos a fejlődés szempontjából. Ezt könnyen beláthatjuk, ha arra gondolunk, hogy a csecsemő számára a külvilágot, de a saját magára vonatkozó első és legalapvetőbb információkat is az őt körülvevő emberek közvetítik. Az újszülött, ha azt tapasztalja, hogy szükségleteit viszonylag gyorsan és megbízhatóan kielégítik, megtanulja, hogy a világ, amelybe született, jó. Ha gondozói megértik, mikor mire van szüksége, és ezeket a szükségleteket elismerik, fontosnak tartják, a csecsemő megtanulja, hogy ő maga fontos személy, akinek jogos igényei vannak. Ezzel szemben egy elhanyagoló, kiszámíthatatlan, rideg vagy éppen bántalmazó környezetben a gyerek azt tanulja meg, hogy a világ közönyös, elutasító vagy akár veszélyes, és benne ő maga felesleges, „rossz". Az a mód tehát, ahogy az élet legkorábbi időszakában a gyermek kapcsolatai alakulnak, befolyással lesz egész későbbi életére. E kapcsolatok erőssége, érzelmi hőfoka, stabilitása, biztonsága, egyéb jellemzői beleivódnak személyiségébe. A gondozóval való interakciók, azok az érzelmek és érzések, melyeket a kapcsolat során átélt a kisgyermek, és az ezeknek adott jelentések prototípusai lesznek a későbbi kapcsolatok és élmények szerveződésének. Fontos tehát annak megismerése, hogyan alakul a szülő és a gyerek közötti szeretetkapcsolat. Ezt vizsgáljuk meg a következőkben.

A szülői gondoskodás biológiai gyökerei

Az újszülött önellátásra képtelen, elveszne a környezetének segítsége nélkül. De vajon mi biztosítja a szülői figyelmet, milyen tényezőktől

A testvérek közötti kapcsolat minőségének alakulása már a terhesség és a születés utáni első időszak során elkezdődik

függ a gondoskodói viselkedés kiváltása? Az a tény, hogy sok anya képes magára hagyni újszülöttjét, és hogy nem ritka a fizikailag, érzelmileg vagy szexuálisan bántalmazó szülő, arra utal, hogy az ösztönös viselkedés szerepe csekély a tanultéhoz képest, a szülői viselkedést erőteljesen befolyásolják a tapasztalatok.

Mégis, nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a gondoskodásnak vannak biológiai gyökerei is. Az utódápolás ösztöne embernél is az egyik alapvető motívum (ösztönösnek nevezzük a viselkedést, ha veleszületetten, a fajra jellemző módon és előre rögzítetten zajlik), amit *hormonok* irányítanak és aktiválnak. A speciális női hormonok szüléskor és közvetlenül a szülés után nagyobb mennyiségben szabadulnak fel az anya szervezetében, így elősegítik a gondoskodó magatartás megjelenését. A hormonok termelődését az újszülöttel való fizikai kapcsolat is felerősíti.

A kórházak egyre inkább lehetővé teszik a fizikai érintkezést a baba és a mama között (az anya hasára teszik az újszülöttet a köldökzsinór elvágása előtt, valamint egyre több helyen külön-, ún. „rooming in" szobákat alakítanak ki, ahol egész nap együtt lehetnek). Ez abból a felismerésből fakad, hogy a születés utáni időszakban a közeli kontaktus segíti a szülő és a gyerek közötti érzelmi kötelék kialakulását. Úgy tűnik, a gyermek születését követő első néhány nap, különösen az első pár óra *szenzitív periódus* a szülői gondoskodás kiváltásában, és hatással lehet a későbbi szeretetkapcsolatra. Egyre elfogadottabb az „apás szülés" is, vagyis sok helyen az apáknak is megteremtik a lehetőséget, hogy jelen lehessenek a szülés alatt. Ez az élmény a biológiai rásegítő mechanizmusok kiváltása által az ő szülői viszonyulásukat is kedvezően befolyásolhatja.

A kötődés szempontjából fontosak azok a biológiai mechanizmusok, amelyek a szülő és az utód közelségének, fizikai kapcsolatának lehetőségét teremtik meg. Az egyes gerinces állatoknál megfigyelhető jelenség, az ún. *imprinting (bevésődés)* pontosan ezt a célt szolgálja. Az ösztönös ragaszkodó, illetve tápláló-gondozó magatartás lefutásában van egy, a tapasztalatok számára nyitott elem azért, hogy az anya és az utód közötti kapcsolat felcserélhetetlen legyen. Egyes fajok esetében az imprinting jelensége az utódnál figyelhető meg, mint követő viselkedés (a kacsáknál például a tojásból kikelő fióka az első mozgó „tárgyat" követi, ami normális körülmények között az anya), más fajoknál (pl. kecske, juh vagy a prémes fóka) viszont a szülő „jár utána" kölykének. Egy kulcsinger váltja ki a közelségkereső magatartást, ami általában az utód esetében az anya mozgása, képe, hangja, a szülő esetében pedig az utód illatanyagai. Ez a tapasztalás (a mozgó anya képe a kacsáknál, az utód szagingerei a kecskénél) a világrajövetel utáni egy-két órában bevésődik az utód, illetve a szülő idegrendszerébe, így a ragaszkodás személyessé válik (lásd még a 10. fejezetben).

Embernél ugyan nagyon sok hatás épül a biológiai mechanizmusokra (kulturális és társas befolyások, az anya kapcsolata az apával, az anyaságához való viszonya stb.), ezért az imprinting jelenségének léte nem egyértelmű. Azonban úgy tűnik, hogy a szülői gondoskodás szempontjából az első órák tapasztalatai imprintingszerűen hatnak a szülőkre, és az utód szempontjából az első hat-hét hónap tűnik a szeretetkapcsolat szempontjából szenzitív periódusnak.

A közelítő viselkedést és a gondozási vágyat a *csecsemőforma* kulcsingere is kiváltja. A kisded sajátos alkata: a szűk vállak, a törzshöz képest nagy fej, a kerekded fejforma, nagy szemek, pisze orr a gondozói viselkedés indikátora (Lorenz, 1970). Az ilyen vonások miatt kedvelünk egyes rajzfilmfigurákat, és gyakran ezt használják ki a reklámok is (lásd 2.1. ábra). Az újszülött külseje más szempontból is szerepet játszik a rá adott szülői reakcióban: néhány vizsgálat kimutatta, hogy a vonzóbb külsejű kisbabákat általában szívesebben szeretgetik (Langlois, 1986).

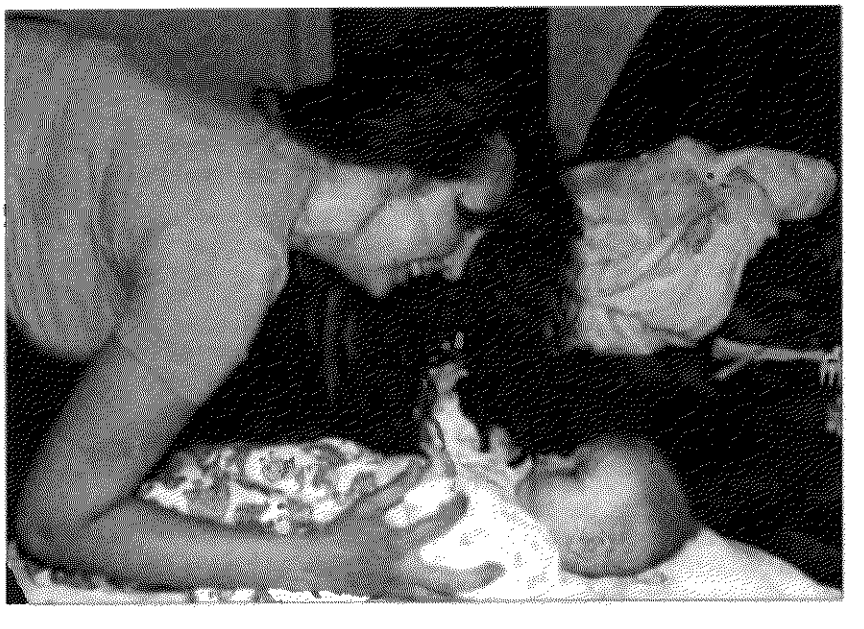
Fontos megjegyezni, hogy ezek a mechanizmusok csak támogatják a későbbi szeretetkapcsolat létrejöttét, és nem befolyásolják visszavonhatatlanul azt. Természetesen azok az anyák is képesek szorosan és mélyen kötődni gyermekükhöz, akik valamilyen oknál fogva (pl. a baba vagy a mama betegsége miatt) a szülés utáni időt nem tölthették együtt, és az örökbe fogadó szülők és gyerekeik között is lehetséges erős szeretetkapcsolat. Az öröklött tényezők csupán olyan rásegítő mechanizmusok, melyek könnyebbé, automatikusabbá teszik a szülő-utód kapcsolat kibontakozását. Van tehát jelentősége ennek, de nem alapvető.

Kötődés

Az újszülöttnek veleszületett hajlama van a *közelség keresésére*. A gondozó jelenléte az életben maradás feltétele. A testi kontaktus szolgálja a védelmet és a biztonságot, ez teszi lehetővé szükségletei kielégítését. Ő maga ugyan nem tud még közeledni, de a mama odacsalogatására kiváló eszközei vannak. Gondoljunk bele, milyen nagy vonzerő a csöppség mosolya, milyen nehéz otthagyni egy síró újszülöttet, és hogy milyen erős kapcsolatot hoz létre pusztán a tekintetek egybefonódása. A sírás, a mosolygás, a szemkontaktus keresése az élet első heteiben ösztönös fiziológiai reakció, mégis nagy jelentősége van a társas kapcsolatok alakulásában. A társak közelségének előidézését és megtartását szolgáló veleszületett viselkedésformákat *ragaszkodó magatartásnak* nevezzük (Bowlby, 1965). Ez alakul át az első hónapok során kötődéssé. A *kötődés* olyan szeretetkapcsolat, ami felcserélhetetlen, és egy vagy legfeljebb néhány fontos személyre irányul. A kötődés kialakulásának kezdete az az időszak, amikor a csecsemő már képes különbséget tenni ismerős és idegen között. Ilyenkor a gyermek már az anya hangjára is örömmel reagál, felé irányul akkor is, ha éppen nem látja őt; amikor megjelenik, figyeli minden mozdulatát, és igyekszik a közelében maradni; nyugtalan, tiltakozik, ha magára hagyja. Ha hívására idegen közeledik felé, akkor csalódott lesz, és sírni kezd (ez a jelenség a félelem az idegenektől, amit 8 hónaposok szorongásának is neveznek, mivel a 7–9. hónap körül válik jellemzővé). Ha a szeretett személy rendelkezésre áll, amikor szükség van rá, ez idővel csökkenti a fizikai közelség szükségességét és növeli a kötődés biztonságát.

A korai kötődés kialakulásához fontos tényező, hogy legyen egy vagy több személy, akivel szoros érzelmi kapcsolatot alakíthat ki a gyerek. Családi kapcsolatok nélkül, állami gondoskodásban vagy olyan körülmények között, amikor az anya fizikailag nem elérhető a gyerek számára, mindez nehézségekbe ütközik. Ugyanakkor a kötődés maga erősen függ a gondozói magatartástól. A kisgyerek ahhoz fog a leginkább kötődni, aki ringatja, beszél hozzá, törődik vele, érzékenységgel fordul felé, reagál a jelzéseire, megérti igényeit. A csecsemő általában az első hónapokban a legtöbbet az anyával van, a korai időkben ez a legfontosabb kapcsolat számára, így első éveiben hozzá kötődik elsősorban.

A kötődés mintázatai • Azt, hogy a fejlődést milyen környezet biztosítja optimálisan, illetve hogy milyen az anya-gyerek kapcsolat „legjobb mintázata", nem tudjuk megállapítani. Minden kultúrában más. Az azonban egyértelmű, hogy az anyai viselkedés, elsősorban a mama válasz-



Az anya-gyerek kapcsolat a legfontosabb kötődési mintázat az életünkben

készsége befolyásolja a kötődés módját, ami pedig befolyásolja a fejlődést.

A kötődési típusok első vizsgálata és meghatározása Mary Ainsworth és munkatársai nevéhez fűződik (1978). Az *idegen helyzetnek* elnevezett vizsgálatban figyelték a gyerekek viselkedését, aktivitását, érzelmeit, anyával való kapcsolatát. Arra voltak kíváncsiak, hogy a 12–18 hónapos gyermekek hogyan reagálnak arra, hogy anyjuk játék közben ott hagyja őket egy ismeretlen szobában, és helyette egy idegen nő próbálja őket vigasztalni, majd mit tesznek akkor, amikor az anya visszatér.

A gyerekeknek a helyzetre adott reakciói alapján három fő kötődési típust állapítottak meg a kutatók (4.1. táblázat). A csoportok elsősorban az anya visszatérésére adott reakcióikban különböznek egymástól.

A kötődési típusok és az anyai viselkedés összefüggései • Ezek a jellegzetes reakciómináták összefüggésbe hozhatók az anya viselkedésével. Általában azt lehet mondani, hogy a goromba, elhanyagoló anyák gyerekei gyakrabban lesznek bizonytalanul kötődők, a baba és a mama közötti összhang viszont biztonságos kötődést eredményez.

A gyerek általában *biztonságosan kötődő* lesz, ha a szülő fogékony a jelzéseire, gyorsan, empatikusan és érzékenyen reagál az igényeire, válaszkész, és baj esetén elérhetőnek bizonyul. Az ilyen szülő általában azonnal reagál a gyerek sírására, gyengéd, jól érti a gyerek szükségleteit (Ainsworthék vizsgálatai szerint ilyen az amerikai gyerekek 65%-a).

A *bizonytalanul kötődő, elkerülő* gyerekek anyja elutasító, kerüli a testi kontaktust, vagy ha mégis ölbe veszi gyerekét, nem leli örömét a testi kapcsolatban. Hideg, elutasító a gyerekkel szemben, különösen akkor, ha valami baja van. Gyakran mereven és kényszeresen viselkedik, sokszor „könyv szerint" neveli a gyerekét. Nem ad elég biztonságot és melegséget. A kisgyerek nehéz helyzetben van: egyszerre szeretné anyja közelségét keresni, ugyanakkor tart is attól. Védekezésül minimálisra csökkenti az anyával való fájdalmas találkozásokat, és kifejleszti magában annak képességét, hogy életét támogatás és szeretet nélkül élje le (az amerikai gyerekek 20-25%-a tartozik ebbe a kategóriába).

A *bizonytalanul kötődő, ambivalens* (vagy *szorongó-ellenálló*) gyerek anyja következetlen, viselkedése kiszámíthatatlan, bejósolhatatlan. Hol dédelgeti, sokszor szinte megfojtja szeretetével, hol pedig elutasítja a gyereket. Saját kívánságait és hangulatát követi, nem a gyerek jelzéseire reagál, megbízhatatlan. A gyereknek így állandóan résen kell lennie, még biztonsá-

4.1. TÁBLÁZAT
A különböző kötődési stílusú gyerek viselkedése az idegen helyzetben

	Biztonságosan kötődő	Bizonytalan, elkerülő	Bizonytalan, ambivalens*
Amíg az anya benn van a szobában	Nyugodtan játszik a játékokkal, nem fél az idegentől.	Nem nagyon törődik az anyával, játszik.	Anyja mellett is szorong, keveset játszik.
Az anya távozásakor	Némelyikük nyugtalan lesz, sír, és nem tudja megnyugtatni őt az idegen, míg mások kevésbé nyűgösek.	Vagy sír, vagy nem. Az idegen hatékonyan meg tudja nyugtatni.	Feldúlt, odavan.
Az anya visszatértekor	Örül az anyának, gyorsan megnyugszik, visszatér a játékhoz.	Nem megy az anyához, elfordul tőle. Játszik.	Nem nyugszik meg, állandóan kapcsolatot keres az anyával, de ellenáll a fizikai érintkezésnek, vigasztalásnak. Karját nyújtva sír, hogy vegye fel, de amint megteszi, lemászik. Nem tér vissza a játékhoz.

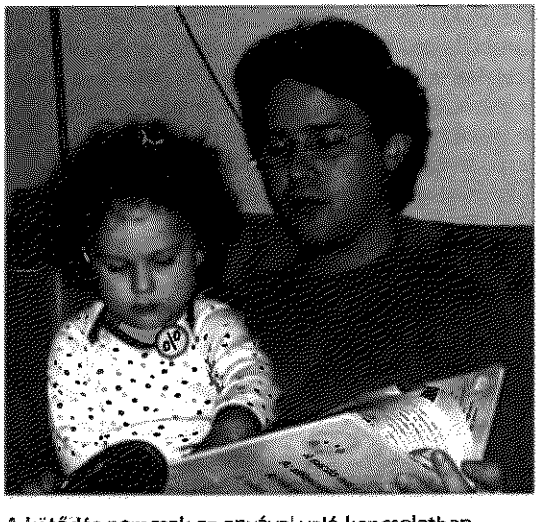
* Ezt a típust szokták szorongó-ellenállónak is nevezni

gos helyzetben is „bizonyítékot" kell szereznie a kötődés élményéről.

A gyerek reakciói tehát függenek a kötődés biztonságától, amit viszont erősen befolyásol a gondozó magatartása. Mint látjuk, a kötődés zavarait nem egyszerűen a túl sok vagy túl kevés anyai gondoskodás okozza, hanem hogy a törődés nincs összhangban a gyerek szükségleteivel, a szülő interakcióinak természete és időzítése nem illeszkedik a gyerek igényeihez.

Mivel néhány gyerek egyik kategóriába sem illik bele, később bevezettek egy negyedik kategóriát, a *zavarodottak* csoportját. Az e csoportba tartozó gyerekek ellentmondásosan viselkednek, lehangoltnak, érzelemmentesnek tűnnek. Még ha közelítenek is a szülőhöz, nem néznek rá, és rögvest el is fordulnak tőle. Viselkedésük dezorganizált, zavarodott. Az ilyen gyerekek anyja gyakran bántalmazó, félelemkeltő. Viselkedésének hátterében saját feldolgozatlan traumatikus élményei, esetleg pszichés zavarai állnak, melyek elvonják őt a megfelelő szülői gondoskodástól. A félelemkeltő vagy félelemmel teli szülői viselkedés megoldhatatlan feladat elé állítja a gyereket: a szülő megmagyarázhatatlan viselkedése a gyerekben is félelmet gerjeszt, de a védelmet jelentő szülői gondoskodás ekkor kiválthatatlan, így nincs kihez menekülni.

A kötődés módja az önállóságot, a felfedezőkedvet és az új helyzetekhez való alkalmazkodást is befolyásolja. Az *idegen helyzetben* a legkevesebb önálló tevékenységet az ambivalens szülő-gyerek kapcsolatban lévő gyerekek produkálták, hiszen náluk az ismeretlen környezet még inkább megnöveli az elszakadástól való félelmet, ami elvonja őket a szabad és felhőtlen játszástól. A kísérletek ugyanakkor rámutatnak, hogy a bizonytalan, elkerülő gyerekek szinte közönyösen és kimutatott félelem nélkül képesek játszani, és zavartságukat az idegen is fel tudja oldani. Nem az tehát a legpozitívabb jel, ha a gyerek bármilyen környezetben „jól elvan"!



A kötődés nemcsak az anyával való kapcsolatban lényeges

Kötődés és a későbbi fejlődés • A különböző követéses vizsgálatok kimutatták (pl. Sroufe, 1983), hogy a biztonságosan, illetve a bizonytalanul kötődő gyerekek később mind a társas helyzetekben (kortársakkal, pedagógusokkal), mind az új problémákkal szemben nagyon eltérően viselkednek. A *biztonságosan kötődők* óvodáskorukra jó társas kapcsolatokat alakítanak ki, általában aktívak a csoporttevékenységekben, gyakran ők az irányítók. Nevelőik szerint nagy tanulási kedvvel és hatékonysággal jellemezhetők, önállóak, jól kooperálnak. A nehézséget okozó feladatoknál kitartóan próbálkoznak, lelkesen keresik a megoldást, vagy a felnőtt segítségét kérik. Sikertelenség esetén nem esnek kétségbe, bíznak önmagukban, nem adják fel könnyen a küzdelmet.

A *bizonytalan, elkerülők* visszahúzódók a társas helyzetekben, érzelmileg elszigeteltek és ellenségeskedők. Új helyzetekben bátortalanok, tehetetlennek érzik magukat, hamar feladják a küzdelmet, ritkán kérnek segítséget. Általában gyengébb nyelvi és kommunikációs készséggel rendelkeznek, mint társaik.

Az *ambivalensen kötődők* a gyerektársak között általában feszültek, próbálják felhívni magukra a figyelmet. Nem kezdeményezők, de tolakodók. Könnyen frusztrálhatóak, feladathelyzetben hamar dühössé válnak, és sikertelenségüket elkerülhetetlennek látják.

Ezek a vizsgálatok azt sugallják, hogy a korai kötődés módja meghatározza a későbbi kapcsolatokkal és az új helyzetekkel való boldogulás eszközeit. Ez részben így is van, de nem teljesen.

Egyfelől az a gyerek, aki általában elutasítást kap, amikor bajával a szülőhöz fordul, megtanulja, hogy nem számíthat segítségre. Mivel tapasztalata generalizálódik, később ezt a választ várja el környezete más tagjaitól is. Amiatt, hogy elutasítást vár, úgy viselkedik, hogy valóban ezt

a reakciót fogja előhívni a partnerekből. Tehát a gyerekek a környezethez és önmagukhoz való viszonyukkal, jellegzetes magatartásukkal újra és újra megerősítik addigi helyzetüket. Ráadásul a segítő tapasztalatokat nélkülöző gyerekek kevesebb személyes kontaktust és kommunikációs helyzetet élnek meg, így gyengébb lesz nyelvi és kommunikációs készségük. Ez szintén nehézségeket okoz a társas kapcsolatok kialakításában és fenntartásában.

Ugyanakkor nem feltétlenül a korai kötődés minősége befolyásolja közvetlenül ezeket a jellegzetességeket és képességeket, hiszen nagyon valószínű, hogy az anya csecsemőjéhez való viszonyulása alapvetően hasonló marad a későbbiekben is. A kisgyerekével elutasítóan, ridegen viselkedő anya nagyobb gyerekét sem fogja forrón ölelgetni. A kicsinyét bátorító viszont valószínűleg nagyobb gyerekét is támogatni fogja.

A korai kötődés zavarai

Az előzőekben a tartós anya-gyerek kapcsolat nyomán kialakuló kötődés típusairól beszéltünk. De mi van akkor, ha nincsen a gyerek számára olyan személy, akihez gondoskodása révén kötődni tudna? És hogyan befolyásolja a fejlődést, ha valamilyen más ok miatt a csecsemő már kialakult vagy kialakulóban lévő kötődése csorbát szenved?

Állatkísérletek tanulságai • Az emberhez biológiailag hasonló majmokkal végzett kísérletek sok felismeréssel szolgáltak a kora gyerekkori élmények hosszan tartó hatásaival kapcsolatban. Harry Harlow és munkatársai évtizedek óta folyó vizsgálatai rézuszmajmokkal kimutatták a korai érzelmi kapcsolat és az érintés lehetőségének jelentőségét, valamint az anyától való tartós megfosztottság káros következményeit. Vizsgálatsorozatuk fő tanulságai:

• *Izolációban*, elszigetelten, anya és társak nélkül nevelkedő kismajmok súlyos fejlődési károsodást szenvedtek: új környezetben féltek, nyugtalanok voltak, nem mutattak érdeklődést a tárgyak iránt, majomtársaikkal semmiféle kapcsolatot nem tudtak kialakítani. Felnőtt korukban képtelenek lettek a normális életre, nem párosodtak, szexuális érdeklődést nem mutattak. Amennyiben valahogy mégis megtermékenyítették őket, figyelembe sem vették kölykeiket, egyáltalán nem gondoskodtak róluk, vagy ha mégis, akkor durva szülővé váltak, bántalmazták őket. Ennek a fejlődési zavarnak a helyrehozhatósága függött a szeparáció hosszától és idejétől. Amennyiben rövid ideig (három hónap) tartott az elkülönítés, a károsodás kiküszöbölhetőnek bizonyult. Ha a depriváció *hosszabb* idejű (hat hónap) volt, a majmok kerülték egymást, és amennyiben összekerültek, rendkívül agresszívek lettek. Dühöngés és izoláció váltakozása jellemezte őket. Társaikkal való kevés kapcsolatuk sivár volt, könnyen megszakadt. Az egy évig tartó izoláció viszont helyrehozhatatlan következményekkel járt.

• *Részleges izolációban*, amennyiben a kölyök és az anya megérinthették egymást egy rácson keresztül, a fejlődés kevéssé károsodott. Ha azonban csak egy üvegfalon keresztül látták és hallották egymást, akkor a problémák megjelentek.

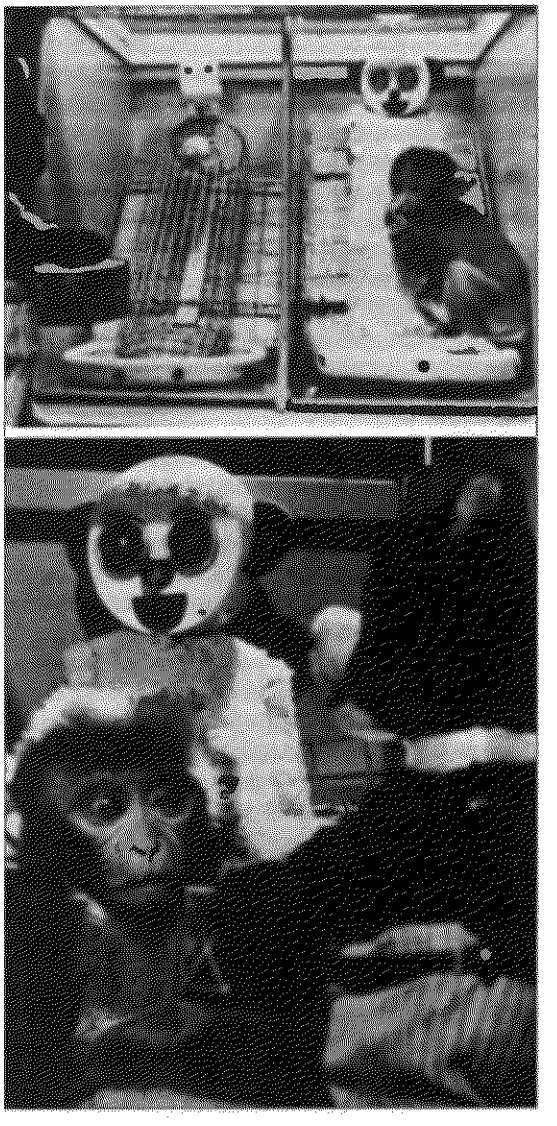
• Az anyával nevelt majmokat elszakították hosszabb-rövidebb időre anyjuktól. A viselkedészavar mértéke és típusa a szeparáció hosszától függött. Ha a *megfosztottság* (depriváció) rendszeres volt, de *rövid* ideig tartott (napi 1-2 óra), a majmok a későbbiekben kiegyensúlyozatlan felnőtté váltak: elhanyagolták a koruknak megfelelő tevékenységeket (kurkászás, tisztogatás, párosodás), és a serdülőkorukon túl is összekapaszkodtak hasonló sorsú társaikkal.

• A megkapaszkodás és az érintés jelentőségét a fejlődésben a legdrámaibban az ún. *„műanyahelyzet"* mutatta ki. Kétféle műanyát szerkesztettek, fából készült fejjel. Az egyik csupasz, henger alakú drótbábu, a másik szőrmével burkolt, amibe bele lehetett kapaszkodni, amihez hozzá lehetett simulni. Az egyik kísérletben a drótanyára, a másikban a szőranyára szerelték fel a tejet adó cumisüveget. Abban az esetben, amikor a drótanya és a szőranya egyaránt benn volt a ketrecben, a kis rézuszok a nap nagy részét a szőranyába kapaszkodva töltötték, függetlenül attól, hogy melyik műanyán volt a táplálékadó cumisüveg (4.1. ábra). Hogy ez a csimpaszkodó ragaszkodás egyúttal kötődést is jelentett, azt az is bizonyítja, hogy ha az így felnövekvő majmok évekkel később találkoztak a szőranyjukkal, láthatóan megörültek neki, hónuk alá kapták, és hurcolták magukkal, mint egy trófeát. Ez az eredmény bebizonyította, hogy a ragaszkodás és kötődés kialakulásában nem a táplálékadó szerep az elsődleges, hanem a testközelség, az érintés lehetősége. Az érintkezés és megkapaszkodás

4.1. Ábra
A kismajmok akkor is előnyben részesítik a szőranyát, ha a táplálékadagoló a drótanyán van elhelyezve

által teremtett vigasz fontossága más helyzetben is megmutatkozott. Amikor a kölykök egy félelmetes jelenséggel találkoztak (egy doboló játék mackót tettek a ketrecbe), a szőranyához menekültek, belecsimpaszkodtak. Ez elég volt ahhoz, hogy túljussanak félelmükön, és egy kis idő múlva már érdeklődve figyelték a „szörnyeteget" (4.2. ábra). Amikor pedig idegen környezetbe, egy érdekes tárgyakkal teli játékszobába helyezték őket, a műanyával nevelkedett majmok dermedten kuporogtak, nyugtalanok voltak, egészen addig, amíg be nem tették a szőranyát. Ekkor rögtön belekapaszkodtak, majd megnyugodván, elkezdtek barátkozni a játékokkal. Sőt szeretetük jeleként időnként egy-egy tárgyat odavittek a szőranyának. Ez a szőrös anyapótlék tehát elég biztonságot tudott nyújtani a felderítő viselkedéshez. A fémanya ezzel szemben egyik helyzetben sem nyugtatta meg a kölyköket, nem volt a viselkedésükre hatással.

• A szőranya által nyújtott biztonságérzet elengedhetetlennek tűnik a normális fejlődéshez, azonban nem elegendő. Természetes körülmények között a kis rézusz kétéves korában már elég sok időt tölt anyjától távol, részt vesz a kö-



4.2. Ábra
A szőranyában való megkapaszkodás átsegíti a kismajmot az ismeretlen játék keltette rémületen

zösség életében. Csak akkor tér vissza anyja testéhez, ha valami baja van. A megfigyelések szerint viszont az élettelen pótmamával nevelkedett majmok ugyanannyi időt töltenek csimpaszkodva, mint korábban. Ezenkívül mimikájuk szegényesebb, később kezdenek el játszani, játékuk egyhangúbb, kevésbé reagálnak az ingerekre, társas viselkedésük sérült. Erőszakosak vagy közömbösek más majmokkal szemben, nem tudnak beilleszkedni közéjük. Ez arra hívja fel a

figyelmet, hogy az egészséges érzelmi fejlődéshez és a társas készségek tanulásához szükség van *interakciókra*. Az élő anya nemcsak biztonságot ad, de megtanítja kicsinyét az önállóságra, és bevezeti őt a szokásokba is.

• Az anya hiányát nagymértékben csökkentik a *kortársak*. Egy kísérleti helyzetben az anyától ugyan elválasztották a kölyköket, de néhány kicsit együtt neveltek. Az eredmény meglepő volt: a kismajmok érzelmi támaszt adtak egymásnak, fejlődésük anya nélkül is kielégítő volt. Jellemzően egymásba csimpaszkodva töltötték a nap nagy részét, („mindig együtt majmok"), új környezetben biztonságot és vigaszt nyújtottak egymásnak.

• A korai hónapok érzelmi nélkülözését és fejlődési sérüléseit részben helyre tudják állítani, ha az izolációban nevelkedett majomhoz képest sokkal fiatalabb kölyköket helyeztek velük egy ketrecbe. A kölyökmajmok kedvességükkel és ragaszkodási vágyukkal lassú változást voltak képesek előidézni a sérült majmoknál. A „terapeuta majmok" fiatalabbak, kisebbek, nem jelentettek veszélyt; szeretetigényükkel, játékosságukkal lassanként megnyugtatták a zavart állatot, segítettek neki megtapasztalni a normális társas viszonyokat. A kisebb társ rehabilitáló szerepét mutatja az a tény is, hogy az izolációban felnövő rézuszok, amennyiben másodszor is megtermékenyítették őket, második kölyküket már nem rúgták el maguktól, hanem képesek voltak gondozni.

Az állatkísérletek tanulságait csak óvatosan lehet az emberre alkalmazni, mégis úgy tűnik, az emberre is igaz, hogy az élet első hónapjai nagy hatásúak a későbbi egészséges társas fejlődés szempontjából. A korai kötődés lehetősége alapot ad a társas kapcsolatok kiépüléséhez, az érintés és a megkapaszkodás ösztönének kielégítése biztonságos hátteret nyújt a környezet felfedezéséhez.

Gyerek anya nélkül • Előfordul, hogy a szülőktől távol, olyan környezetben nevelkedik a gyermek, ahol nincs mód a szoros kötődés kialakulására, tartós szeretetkapcsolat kiépítésére. Számos vizsgálat kimutatta, hogy árvaházakban felnövekvő gyerekeknél majdnem mindig súlyos testi, intellektuális visszamaradás és személyiségfejlődési zavar jön létre. A gyerekek visszahúzódóak lesznek, nem kísérelnek meg kapcsolatot teremteni másokkal, lehangoltak, étvágytalanok, súlyuk elmarad társaikétól. Ezt a jelenséget nevezte Spitz *hospitalizációnak*, az elnevezéssel kórházi ártalmakra utalva.

Ezeket a tüneteket kezdetben kizárólag az anya hiányával magyarázták. Azzal hozták összefüggésbe, hogy az árvaházakban és a nevelőotthonokban a gondozói kapcsolat gyakran a fizikai ellátásra szorítkozik. Egy gondozóra több gyerek jut, így kevés időt fordítanak a kicsikkel való interakciókra, nem tudják figyelembe venni a gyerek temperamentumát és személyes szükségleteit, nem alakul ki a pozitív érzelmi viszony (Spitz, 1967; Bowlby, 1965; Dennis, 1973).

Folyamatos érzelmi melegséget nyújtó személyes kapcsolatok hiánya mellett később felismerték azonban a környezet extrém mértékű ingerszegénységének jelentőségét is. Ezekben az intézményekben a gyerekek elkülönített kiságyakban éltek, gondozói szobáikban kevés tárgy volt, ami vonzóvá tehette volna a világot és segíthetett volna a mozgásos és kognitív élmények szerzésében. Meglehetősen szűkös volt a társakkal való érintkezés lehetősége is. Az anya hiányának súlyos károsító hatását tehát egy jól felszerelt, ingergazdag környezet jótékonyan ellensúlyozni tudja, különösen, ha lehetőség van bőséges interakciókra a gyerektársakkal.

A fejlődés későbbi üteme a további gondozástól függ, attól a környezettől, ahol a gyerek a későbbi években nevelkedik. Ha az intézetből örökbe fogadó vagy nevelőszülőkhöz kerül, és ott örülnek neki, sok gondot fordítanak rá, jó anyagi körülmények között, megtartó társas háló veszi őket körül, akkor a fejlődés előnyösen alakul. Ha azonban a fejlődés kedvezőtlen irányba indul el, akkor a korai élmények és pszichés nélkülözések károsító hatása a mindennapi életben éppen azáltal is erősödik, hogy a kezdeti hátrány következmények láncolatát indíthatja be. A társas kapcsolatok zavarait, iskolai problémákat, életvezetési hiányosságokat stb. eredményezhet, amelyek halmozódnak, és önmagukat erősítő hibás fejlődési köröket indítanak be. Különösen fontos tehát, hogy milyen környezetbe kerül a gyermek, mennyire képes ő maga és a környezete korrigálni a korai zavarokat.

A korai évek gondoskodó környezete

A kisgyerek fizikai ellátásán túl az optimális fejlődéshez több tényező szükséges:

- A fizikai-érzelmi *közelség*. Az érzelmi kapcsolat nyilvánvalóan az egyik legfontosabb tényező a gyermek fejlődése szempontjából. A szeretetnek többféle kifejezési formája lehetséges, ezek egyike a fizikai érintés. Sok kultúrában nem szokás az érzelemkifejezésnek ez a formája, nem simogatják a gyereket, nem ölelgetik, nem puszilgatják. Még sincs ebből komoly probléma. Azonban a korai években az érintésnek, az ölben tartásnak mégis fontos szerepe van, és nem csupán azért, hogy kellemes élményt adjon a csecsemőnek, hanem a bőr érintése, ingerlése biológiai szükséglet is: serkenti az idegrendszer érését is, tehát jótékonyan hat a fejlődésre. Egyes vizsgálatok például kimutatták, hogy azok a koraszülöttek, akiket puha, szőrös takaróra fektettek az inkubátorban, sokkal jobban gyarapodtak, mint azok, akiket csak a csupasz műanyagra helyeztek. Az érzelmi melegség és az elérhetőség pedig növeli a biztonságérzést, ami az egyik legalapvetőbb szükséglete az embernek, és az autonómia kialakulásának egyik legfontosabb feltétele.
- A gyerek *kommunikációjának, igényeinek* megértése. A csecsemő belső állapotait még igencsak korlátozottan tudja kommunikálni. Az első időkben különösen fontos, hogy az anya értse a gyerek igényeit, szükségleteit, érzelmi állapotait. A szülői ráhangolódást segíti az ún. *reflektív szelffunkció* (RSF) (Fonagy, 1993; Lénárd, 1997), vagyis a csecsemő mentális állapotára való érzékenység. A magas RSF-fel rendelkező személyek megértik a saját és mások motivációit, tudnak tervezni, egy másik helyzetbe beleélni magukat.
- A gondozó *válaszkészsége*. Az optimális gondoskodáshoz hozzátartozik, hogy a gyerek szükségleteire reagáljon a környezete. A válaszkészség arra utal, hogy mennyire képes és mennyire akarja kielégíteni ezeket a gondozó. Ebben erős kulturális hatások is érvényesülnek, például az az elv, hogy „nem szabad elkényeztetni a gyereket", túl rideg viszonyulást eredményezhet. Ha a gyerek megtapasztalja, hogy képes kommunikálni szükségleteit és elvárásait, hogy környezete megérti azt, és elvárhatja, hogy megfelelően reagáljon rá, akkor kialakul a bizalma saját magában és a világban.
- Megfelelő mértékű *frusztráció*. A szükségletek kielégítésének késleltetése és az ennek következtében keletkező frusztráció csecsemőkorban a külső valóság felfedezéséhez és az önerők mozgósításához szükséges érzés. Az újszülött nincs tudatában annak, hogy tőle független valóság létezik. A szükségleteit azonnal kielégítő környezet a baba számára nem válik el saját testi élményeitől. Olyan ez, mint a levegő: csak akkor veszünk tudomást a létéről és a fontosságáról, ha nincs belőle elegendő. A késleltetés tehát segíti a csecsemőt az önmaga és a külvilág elkülönítésének folyamatában, valamint erőfeszítésekre készteti. Ennek megélése fontos tapasztalat számára, mint ahogy az is, hogy van „rend", a dolgok helyreállíthatóak.
- Az *autonómia* támogatása. Az énfejlődéssel párhuzamosan a szülői környezet egyik legfontosabb feladata az önállóság, a saját identitás, az autonómia optimális bátorítása, elősegítése.

Az eddigiekből is kitűnik, hogy az élet első éveiben kitüntetett szerepe van a környezeti hatásoknak, annak a módnak, ahogy a csecsemővel és a kisgyerekkel foglalkoznak, és különösen az anya-gyerek kapcsolatnak. E tény túlhangsúlyozásából ered az a felfogás, hogy a korai évek determinisztikus hatásúak, és a szülők felelőssége hatalmas a lelki fejlődésre tett befolyásuk miatt. Mindig szem előtt kell azonban tartani, hogy a korai évek csak az alapokat nyújtják, a gyerek fejlődése számos egyéb hatás függvénye. Másrészt újfent fontos kiemelni, hogy az anya-gyerek kapcsolat interakciók sorozatában alakul, tehát a gyerek nem passzív elszenvedője, hanem aktív résztvevője a folyamatnak. Ennek hangsúlyozására a pszichoanalitikus Donald Winnicott bevezette a *gondoskodó környezet* és az *elég jó anya* fogalmát. Az első kifejezés arra utal, hogy a gyerek akkor fejlődik optimálisan, ha a gondoskodás nem túl kevés, de nem is fojtogató, és a környezet nem elhanyagoló, de nem is túl kontrolláló. A második fogalom azt a mítoszt akarja eloszlatni, miszerint a gyerek lelki egészsége direkt módon a szülői viselkedés függvénye lenne, tehát az anya nem engedheti meg, hogy hibázzon. A korai anya-gyerek kapcsolat determinisztikusságában való hit magát a gyereket is leértékeli azáltal, hogy nem bízik önvédő és alkalmazkodóképességében.

Az „elég jó anya" fogalma kiterjeszthető mindkét szülőre, sőt minden nevelőre és gondozóra.

Bruno Bettelheim szavaival: „... ha valaki jól fel akarja nevelni gyermekét, nem kell feltétlenül tökéletes szülőnek lennie, mint ahogy a gyermektől sem kell elvárni, hogy tökéletes ember legyen vagy váljék belőle. A tökéletesség halandó ember számára nem elérhető... Az viszont igenis lehetséges, hogy *elég jó szülők* legyünk – vagyis olyan szülők, akik jól nevelik a gyerekük-et." (Bettelheim, 1994, 9.)

A SZÜLŐK NEVELŐ HATÁSA

A szülők jelentősen eltérnek abból a szempontból egymástól, hogy miként nevelik gyerekeiket, mennyire figyelnek igényeikre, hogyan büntetik engedetlenségüket, mivel jutalmazzák őket, hogyan gondolkodnak arról, hol a gyerek helye a családi hierarchiában. A nevelői beállítódás erősen függ a *kultúra* értékeitől, a tekintélyviszonyoktól és a gyerek jogairól alkotott felfogástól. Sok helyütt vallják, hogy „Amit szabad Jupiternek, nem szabad a kisökörnek", és él az az elképzelés, hogy a gyereket szigorú elvek szerint kell nevelni, és meg kell tanítani „kesztyűbe dudálni". Ugyanakkor napjainkban egyre általánosabb az a felfogás, miszerint nem jó, ha kontrolláljuk a gyereket, nem szabad túlságosan szabályozni, hagyni kell szabadon kiteljesedni őt. A túl sok vagy a túl kevés tiltás egyaránt problémákat okozhat a személyiségfejlődésben, az autonómia és az önkontroll alakulásában.

A gyereknevelési szokásokba *társadalmi* hatások is belejátszanak. Érdekes összefüggés például, hogy a szülők foglalkozásának és munkahelyének sajátosságai kihatnak a gyerekekkel kapcsolatos elvárásaikra. A munkásosztálybeli szülők, akik munkájukban erős felügyelet alatt állnak, akiktől munkáltatóik azt várják el, hogy tartsák be a szabályokat, sokkal inkább a konformitást és az engedelmességet hangsúlyozzák a gyerekük nevelése során is. Az értelmiségiek viszont, akiknek a munkája kevésbé kötött, sokkal több lehetőséget adnak gyerekeiknek a saját vágyaik és elhatározásuk megvalósításához, és támogatják a kreativitásuk kibontakozását (Kohn, 1977, idézi Kendall, 2001). Az, hogy a gyereknek milyen jövőt képzelnek el, hogy milyen elképzeléseik vannak arról, hogyan lehet sikereket elérni, és hogy ehhez milyen személyiségvonásokat kell támogatni, függ a család társadalomban betöltött helyétől.

A család *társas kapcsolatai* – barátok, szomszédok, a gyerekek iskolatársai, a különböző csoportok – szintén hatással vannak a nevelési elvekre és gyakorlatra. A szülők által elfogadott, jónak ítélt elképzeléseket erősíthetik vagy kritizálhatják, ami alakítja a gyerekhez való hozzáállásukat, és formálja elveiket. Külön kiemelendő a tágabb család hatása erre a folyamatra.

A szülő jólléte, magabiztossága és életkörülményeinek alakulása szintén fontos tényező. A sokproblémás, nehézségekkel küzdő szülő lehet, hogy kevesebb érzelmi odafordulással tudja gyerekét nevelni, türelmetlenebb, többet büntet. Ugyanakkor az is lehet, hogy a családon belüli kapcsolatok erősítésével védekezik a külső stresszhelyzetek ellen.

Feltétel nélküli elfogadás

Az egészséges fejlődéshez a gyereknek szüksége van arra, hogy tudja, mit csinál jól, és mit rosszul. De azt is éreznie kell, hogy jó, hogy él, hogy ő egy fontos és szerethető személy, akire szüksége van szüleinek, társainak. A szülői viszonyulás egyik leglényegesebb eleme, hogy tudja-e közvetíteni gyereke iránti pozitív érzelmeit. Gyakran a legjobb szándékkal csúszik félre a dolog. Ha a gyerek sokszor hall ilyeneket: „Állandóan csak bosszúságot okozol nekem", vagy hogy „Éppen meg akartak választani igazgatónak, amikor terhes lettem", akkor önmagát nemkívánatosnak fogja tartani.

Az „elég jó" szülő a gyerekét olyannak fogadja el, amilyen. Hibáival, tökéletlenségeivel együtt szereti, nem az elvárásai szemüvegén keresztül látja. Ha csak akkor képes elfogadni, amikor „teljesít" – illedelmesen viselkedik, egészséges és vonzó külsejű, előbb kezd el járni, mint a szomszéd, a szülőnek tetsző barátai vannak, jól hegedül –, akkor a gyereket a megfelelni vágyás fogja hajtani. Az elégedetlenségét közvetítő szülő gyermeke elégedetlen lesz önmagával, és még felnőttkorában is teljesítménykényszer fogja irányítani. Sem magát, sem másokat nem lesz képes elfogadni olyannak, amilyenek. Bármilyen eredményeket érjen is el, sikereinek nem fog igazán örülni, hiszen a valódi jutalmazás, önmaga elfogadása elérhetetlen számára. A bírálatokat nehezen viseli el, mert önmagában bizonytalan. Az a gyerek viszont, akit szülei önmagáért szeretnek, tisztában lesz saját értékeivel, és

ezeket képes lesz méltányolni. Ekkor szerethetőnek és hatékonynak látja önmagát, és elviseli a kritikát, mivel bízik magában, és tudja, hogy a hibák korrigálhatók. Az elfogadás másfelől azt is jelenti, hogy a szülő nem testálja gyerekére beteljesítetlen vágyait (pl. „Én nem tanulhattam egyetemen, majd a fiam, ő viszi valamire", vagy „Én sose tudtam elég nőies lenni, majd a lányom, epekedni fognak érte a fiúk"), nem oszt rá a fejlődését gátló szerepeket (pl. hogy tartsa egyben a szétbomló házastársi kapcsolatot, vagy hogy lány létére viselkedjék fiúsan). Engedi saját sorsát élni. A szülők nyílt vagy rejtett, sokszor tudattalan elvárásai megfosztják a gyereket attól, hogy a saját sorsát élje.

Nevelési stílusok

Az egyik legelfogadottabb osztályozás a pszichológiában a nevelői magatartást a kontroll és az érzelmi odafordulás dimenzióinak kapcsolatában ábrázolja. Eszerint a szülő hozzáállása lehet különböző mértékig kontrolláló, az engedékenytől a korlátozóig, illetve lehet a gyerekek iránt mutatott érzelmek mértéke szerint meleg-elfogadó vagy hideg-elutasító. Ennek megfelelően négy karakteres szülői magatartást azonosíthatunk (Maccoby és Martin, 1983). Ezek: meleg-kontrolláló (irányító vagy megkívánó), hideg-kontrolláló (tekintélyelvű vagy megkövetelő), meleg-engedékeny (engedékeny vagy megengedő), hideg-engedékeny (elhanyagoló) (4.2. táblázat).

Mi jellemzi ezeket a nevelési stílusokat, és hogyan befolyásolják a gyerek fejlődését?

- *Irányító (megkívánó):* a szabályok követelése érzelmi melegséggel párosul. A szülők elvárják gyerekeiktől, hogy koruknak és képességeiknek megfelelően viselkedjenek, ugyanakkor figyelembe veszik gyerekeik véleményét és érzéseit, elismerik jogaikat. Ritkán alkalmaznak büntetést, inkább a szabályok szükségességének megértetésével nevelnek. Magas mércét állítanak gyerekeik elé, és ösztönzik az egyéniségük kifejlesztésére őket. Az ilyen szülők gyerekei többnyire barátságosak, együttműködők mind szüleikkel, mind kortársaikkal. Nagy önállóság jellemzi őket, új helyzetekben hamar feltalálják magukat. Jó önkontrollal rendelkeznek, ugyanakkor önérvényesítők. Erős a teljesítménymotivációjuk.
- *Tekintélyelvű (megkövetelő):* az ilyen szülő szabályközpontú, sokra tartja az engedelmességet, a rendet, a munka és hagyományok tiszteletét. Saját elvárásait és tekintélyét előbbre tartja, mint a gyerek igényeit, nem engedi meg az alkudozást. Ugyanakkor kevés támogatást és melegséget nyújt gyerekeinek, gyakran büntet. Az ily módon nevelt gyerekek nemigen kezdeményeznek, nem kreatívak, általában visszahúzódóak, nem motiváltak a teljesítményre. Konfliktus esetén hajlamosak egy tekintélyszemélyhez fordulni döntésért. A fiúk általában agresszívebbek, mint társaik. Mivel a tekintélyelvű szülő gyakran hangoztatja gyermeke magatartásának hiányosságait és saját áldozatkészségét, a gyerek bűntudatossá válhat, s agresszióját gyakran önmaga ellen fordítja.
- *Engedékeny (megengedő):* érzékeny, gyerekcentrikus szülők, akik kevés korlátot állítanak fel. Nagy szabadságot adnak a gyerekeknek abban, hogyan osztják be idejüket, mit és hogyan csinálnak. Nem sokat bajlódnak a fegyelmezéssel. A túlzott engedékenység azt eredményezi, hogy a gyerek viszonylag éretlen lesz, önállótlan. Nem alakul ki a felelősségérzete, nem tudja indulatait és vágyait jól féken tartani, nehezen vállal döntéseket. Gyakran agresszív.
- *Elhanyagoló:* a szülő nem érdeklődik a gyerek problémája iránt, nem törődik vele, magára hagyja. Érzelmi élete sivár, közönyös, elutasító a gyerekével szemben. A gyerek impulzívabb, nemigen tudja kontrollálni agresszív kitöréseit, függőségi szükségletét kielégítendő gyakran keres antiszociális csoportokat. Nincsenek hosszú távú céljai, a pillanat gyönyöreinek él.

A legtöbb szülő persze nem mindig viszonyul azonos módon a gyerekéhez, eltérő stílust használ a különböző helyzetekben. Sőt sokszor más és más stílust alkalmazhat minden gyerekénél.

4.2. TÁBLÁZAT
Szülői nevelési stílusok

Kontroll	Érzelmi odafordulás	
	Meleg, érzékeny, gyerekközpontú	Hideg, elutasító, szülőközpontú
Kontrolláló, követelő	**Irányító (megkívánó)**	**Tekintélyelvű (megkövetelő)**
Engedékeny, nem kontrolláló	**Megengedő**	**Elhanyagoló**

Jelentős különbségek vannak a gyerekek neme szerint is.

A szülői-nevelői stílus és a gyermeki viselkedés összefüggései nem feltétlenül jelentik azt, hogy a szülő viszonyulása lenne az *oka* a gyerek viselkedési sajátosságainak (különösen, hogy két szülője van egy gyereknek...). A gyerekek temperamentuma, reakciói maguk is befolyásolják azt a módot, ahogy a szülők viszonyulnak hozzájuk. A szülők nem egyszerűen a gyerekeik viselkedésére reagálnak, hanem általános aktivitási szintjükre is. Ugyanazt a konkrét viselkedést másképp büntetik, ha a gyerek általában is hajlamos a negatívnak ítélt viselkedésre (Stevens-Long, 1973). A felnőtt szigorúságának mértéke és szeretetének kifejezése tehát a gyerekkel kapcsolatos általános pozitív vagy negatív attitűdjének is függvénye és következménye.

Morális fejlődés

A szocializáció során a gyerek *szabályokat*, normákat és szerepeket is elsajátít, és kialakul morális értékrendje. Ez hosszú folyamat, amely együtt alakul a gyerek kognitív, társas, érzelmi fejlődésével, a viselkedésszabályozás képességének növekedésével, személyiségének formálódásával. A kisgyerek igényei és környezetének elvárásai kezdetben egyáltalán nincsenek összhangban. Nem könnyű elhitetni az éppen járni tanuló és a világot felfedezni vágyó gyerekkel, hogy nem teszi jól, amikor a konyhaszekrényben talált rizseszacskót kihasítva a kőről felpattanó zuhatagban gyönyörködik. Az eső utáni pocsolyában boldogan tapicskoló kétéves nem látja be, miért kellene vigyáznia holmijára, csak azt érzékeli, hogy örömétől megfosztják, sőt a nadrágra száradt sárdarabok kapargatását sem fogadják hasonló érdeklődéssel, mint ő. Az iskolapadban labdáról ábrándozó kisdiákkal nehéz megértetni, hogy jól felfogott érdeke, hogy a mehetnékje ellenére inkább azzal foglalkozzék, hogy milyen virágzata van a paprikának, és hogy a szarvasmarha mivel táplálkozik. Az ösztönök és késztetések gátlása, a vágyak uralása elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyerek környezete elvárásainak megfelelően viselkedjen. Ugyanakkor arra is szükség van, hogy felfogja, mit várnak el tőle, megértse a szabályokat, kialakuljon az igazságról, a jóról és a rosszról való gondolkodása. Az *erkölcsi viselkedés* és az *erkölcsi tudat* tehát két külön komponense a morális fejlődésnek. Azok a fiatalok, akik szombat este betörnek a sarki közértbe, nyilvánvalóan tisztában vannak tettük törvénybe ütköző voltával. Mégis megteszik. Megértik, tudják, hogy nem helyes a viselkedésük, de vágyaiknak nem tudnak és nem akarnak megálljt parancsolni. Ez jelzi, hogy az erkölcsi viselkedés és az erkölcsi tudat között nincs feltétlenül szoros kapcsolat. Az erkölcsi viselkedés a csábításnak való ellenállással, illetve az elcsábulás utáni bűntudattal függ össze. Így fejlődik ki az önkontroll és a lelkiismeret. Ennek alakulása az énfejlődéssel van szoros kapcsolatban (lásd 3. fejezet). Ebben a folyamatban az azonosulás mechanizmusának van kiemelt szerepe (lásd 2., 3. fejezet). A szülői bánásmód jelentősen befolyásolja az autonómiát, az érettséget, általában a normákhoz való viszonyulást.

Az *erkölcsi tudat* az értelmi fejlődés függvénye. A kognitív képességek alakulásával a gyerek egyre inkább felfogja a szabályok értelmét és jelentését, azt, hogy a normák betartása a társas együttlét elengedhetetlen feltétele. Egyre határozottabb elképzelése lesz arról, hogy a vétségek mértéke helyzetfüggő, illetve hogy a vétségek büntetése nem feltétlenül igazságos. Kisiskoláskorban már jól tud alkalmazkodni az elvárásokhoz, és meg is akar felelni nekik, mivel belátja a szabályok fontosságát, és már képes arra is, hogy ennek megfelelően viselkedjék. Már pontosan felméri, ha a tanár igazságtalanul osztályoz, méltatlankodik, ha valamelyik osztálytársa csalással jut előnyökhöz. Szigorúan bírálja a szabályszegőket. Az életkor előrehaladtával, az elvont gondolkodás képességének kialakulásával pedig már arra is képes lesz, hogy ezekről a kérdésekről elmélkedjen.

A pszichológiában az erkölcsi tudat fejlődésével foglalkozó két legismertebb elmélet Jean Piaget és Lawrence Kohlberg nevéhez fűződik. Mindkét elmélet hangsúlyozza, hogy a gyerek csak a kognitív fejlődés függvényében tudja megérteni a társas elvárásokat. Viselkedésének megítélése, de a felnőtt tanítása is ehhez kell hogy igazodjék. Amikor a homokozóban játszó másfél éves kisajátítja társa vödrét, viselkedése alapvetően különbözik a tizenéves lopásától. A másfél éves nem érti, mit lehet és mit nem. Ha a vödör iránti olthatatlan vágyát legyőzi, azt kizárólag anyja vagy apja tiltó szavára teszi. A tizenéves viszont már képes belátni, hogy viselkedése helytelen. Ennek fényében azt is beláthatjuk,

hogy másképp kell tiltani és másképp kell megokolni elvárásainkat a különböző életkorokban. A kétévest nem serkenti óvatosságra, ha azt mondjuk neki, hogy „Vigyázz, elüthet egy autó!" Ebben az életkorban hatékonyabb fegyelmezés, ha egyszerűen azt mondjuk neki, hogy „Állj!", miközben látja aggódó tekintetünket.

Piaget elmélete az erkölcsi fejlődésről és a szabálytudat kialakulásáról • Piaget elméleti megállapításaihoz háromféle módszert alkalmazott. Ezekkel a gyermekeknek a vétségek nagyságáról, az igazságosságról és a szabályokról alkotott véleményét vizsgálta. Az erkölcsi fejlődésben két szakaszt különített el: a heteronóm és az autonóm erkölcs szakaszát. Az elsőben a külső viszszajelzések, büntetés és jutalmazás játszik meghatározó szerepet, a másodikban a szabályok elsajátítása és az önálló döntéshozatal jellemző a gondolkodásmódra (lásd 4.3. táblázat).

• A *vétségről való döntéseket* olyan történetpárokkal vizsgálta, amelyekben valamilyen szabály megszegéséről volt szó.

„Jancsika apja tollával játszott, és véletlenül egy kis tintafolt került az asztalra." „Pistike segíteni akart az apjának azzal, hogy megtölti tintával a tollát, de véletlenül egy nagy foltot ejtett a terítőn". Melyik gyerek követte el a nagyobb vétket?

A fentiekből kiderül, hogy a heteronóm erkölcs szakaszában a gyerekek az okozott kár nagysága alapján Pistikét tartják bűnösebbnek, a jó szándékot nem mérlegelik. A kisgyerek szerint tehát nagyobb hazugság, ha azt mondja otthon, hogy látott egy elefánt nagyságú kutyát, mint ha azt mondja, hogy jó jegyet kapott az iskolában, pedig nem igaz. Ekkor még nem tesz különbséget szándékos hazugság és füllentés vagy tévedés között.

• Az *igazságosságról alkotott fogalmakat* úgy vizsgálta, hogy *filmet* vetített a gyerekeknek:

Egy kisfiú egyedül van otthon a csecsemő kistestvérével. Megeteti, kitakarítja a lakást, majd hazajön az édesanya, és minden látható ok nélkül megbünteti.

A kicsik úgy ítélték meg, hogy a fiú helytelenül viselkedett, ezért kapta a büntetést, annak ellenére, hogy ennek jelét nem tapasztalták. Ha büntetés van, akkor bűnnek is kell lennie. Mivel még következményetikát vallanak, a nagyobb mértékben büntetett gyerek bűnösebb szerintük. (Ezért is kell figyelnie a szülőnek arra, hogy ne dimenzionálja túl a gyerek vétkeit: az eltört csésze csak néhány forint, de a túlzó büntetés felnagyítja a gyerek számára a vétkét. A gyerek magáról alkotott negatív képe hosszú távú károkat okozhat!) Az óvodáskorú gyerekek *mágikusan* gondolkodnak, még úgy gondolják, hogy a világ tárgyai, jelenségei is büntetőerővel rendelkeznek (azért tört el a kisautóm, mert rossz voltam). A mindennapi életben persze a kérdés sokkal gyakorlatiasabb módon vetődik fel. Napi konfliktusforrás a testvérek között, hogy kinek jut több csereszneye a tálból, hogy egyformán kapnak-e a csokiból, még akkor is, ha az egyik nem szereti. Ez a *disztributív igazságosság* elve, vagyis az az elképzelés, hogy a törvény funkciója az egyenlő

4.3. TÁBLÁZAT
Az erkölcsi fejlődés szakaszai Piaget szerint

Heteronóm erkölcsiség	Autonóm erkölcsiség
A viselkedés elbírálása szélsőséges, vagy pozitív, vagy negatív	A viselkedés mérlegelésénél különböző szempontokat vesz figyelembe
A szabályok megváltoztathatatlanok	A szabályok módosíthatók
A gyereknek engedelmeskednie kell, mert azt hatóságok szabták meg	A gyereknek azért kell a szabályokhoz alkalmazkodnia, mert azokat közösen alakították ki
Következményetika: a bűn mértékét az okozott kár nagysága határozza meg	Szándéketika: a bűn mértéke függ a szándékoktól
Azt, hogy mi a rossz, az dönti el, hogy mi tiltott és büntetendő	A szabályok megállapodásokon alapulnak, és meg is változtathatók

elosztásról gondoskodni. De mivel 10 éves korig a szándékokat, motivációkat még alig veszik figyelembe, ezért ez egyenlő számukra az egalizmussal. A kisgyerek nem bírja elviselni, ha valaki ugyanazért a viselkedésért más büntetést vagy jutalmat kap, mint ő. 10–11 év felett – ha egyáltalán jelentkezik – az egyenlő elosztás árnyaltabb formáját vallja a gyerek. Ekkor már szándékokat, érzelmeket, szociális viszonyokat is figyelembe vesz.

• A *szabályok értelmezése.* Piaget harmadik módszerének alapja a gyerekek szabályjátékának a megfigyelése. Ez alapján a szabályok értelmezésének következő állomásait azonosította. Az *óvodáskor előtt* a gyerekek a szabályok kényszerítő erejét még nem értik meg, gyakran és önkényesen váltogatják azokat. *3–4 éves kortól* már az idősebbekkel tartanak, igyekeznek betartani az általuk használt szabályokat, de ezek lényegét még nem értik. *Egocentrikusan* alkalmazzák, bár fel sem merül bennük ezek megkérdőjelezhetősége – vágyaiknak nem tudnak még gátat szabni. (Nagyobb gyerekek réme, ha kicsikkel társasjátékot játszanak. Mindig csalnak.) *5–7 éves kortól* változás figyelhető meg: a szabályokat az idősebb társak, illetve a felnőttek által alkotott *„szentírás"-szerű* kötelezettségként fogadják el. Ezeket kinyilatkoztatás jellegűnek tartják, tehát jogosságuk számukra vitathatatlan, szó szerinti követésük szükséges. A szabályok megszegéséért büntetés jár (akár természeti csapások formájában is). Meg kell jegyezni, hogy még az óvodás is különbséget tud tenni szabály és szabály között. Ha úgy tesszük fel a kérdést, hogy melyik viselkedés lenne akkor is rossz, ha szabályok nem tiltanák, akkor a lopás és a rágózás között nem tesznek egyenlőséget. *10–11 éves kortól* a gyerekek egyre kíváncsibbak arra, miért is kötelezőek a szabályok. Ekkortól egyre kevésbé fogadják el automatikusan a felnőttek alkotta szabályokat, s igyekeznek önálló szabályrendszereket létrehozni. A szabályalkotás élvezete erős: gyakran megy el a játékidő jó része az ezekről való egyezkedéssel (szabályok *l'art pour l'art*).

Piaget úgy gondolta, hogy a gyerekek 10–11 éves koruktól, az *autonóm erkölcs* szakaszában képesek csak a szabályok fontosságát felfogni, kötelező érvényüket megérteni. Ezen életkor után ismerik fel a konvenciók megváltoztathatóságát; ennek következtében megértik a viszonosság és a kooperáció szükségességét. Már belátják, hogy a büntetés emberi döntések eredménye. 11 éves kor után képesek a morális vétket aszerint mérlegelni, hogy mi volt az elkövető szándéka. Korábban úgy gondolkodtak a bűn mértékéről, hogy csupán az okozott kár nagyságát vették figyelembe, és a látható, kézzelfogható szempontok alapján ítélték a cselekvőt bűnösnek (ezért néha ezt a szakaszt erkölcsi realizmusnak nevezi Piaget). A 10–11 éves kort megelőző szakaszt *heteronóm erkölcsnek* nevezi (heteros = más, nomos = törvény). Az elnevezéssel arra utal, hogy ez a külső szabályozás szakasza, nem belső mérce alapján dönt a gyerek.

A morális fejlődés életkori változása összefüggésben van a formális gondolkodás kialakulásával (lásd 12. fejezet).

Kohlberg elmélete az erkölcsi fejlődésről •Kohlberg az erkölcsi fejlődést nem tekinti egységes folyamatnak. A fejlődést ő is egymásra épülő szakaszokban írja le, de arra hívja fel a figyelmet, hogy az erkölcsi döntést igénylő helyzetekben az emberek nem járnak el következetesen, hanem viselkedésük különböző erkölcsi szintet mutat a helyzet függvényében. Egy jó tanuló például nem csalna egy jobb jegyért, de lehet, hogy egy jobb sportteljesítményért igen.

Kohlberg az erkölcsi gondolkodás fejlődését kiterjesztette a serdülő- és a felnőttkorra is. Erkölcsi történeteket adott a gyerekeknek és a felnőtteknek, dilemmahelyzeteket, mondván, hogy az életben se nagyon fordulnak elő tiszta, igennel és nemmel megválaszolható helyzetek. Univerzális témákat vizsgált, mint élet, lelkiismeret, tekintély, büntetés, törvény, szerződés.

Egy asszony rákban szenvedett. Egyetlenegy gyógyszer volt, amelyet nemrég talált föl egy kutató ugyanabban a városban, ahol éltek. A gyógyszerész tízszer annyit kért, mint amibe neki az előállítása került. Heinz, a férj megpróbálta megszerezni a pénzt, de csak a felét sikerült. A patikus nem adott fizetési haladékot. A férfi végső kétségbeesésében ellopta a szert. Helyesen tette-e?

Kohlberg szerint az erkölcs a heteronóm, prekonvencionális szakasztól a konvencionálison át az önállóbb és belső meggyőződésen alapuló ítéletalkotás felé halad. A döntések indoklása alapján az erkölcsi fejlődés három szintjét, ezeken belül két-két alszakaszt különböztetett meg. Összesen tehát hat különböző szakaszt különít el.

I. Prekonvencionális szint

A gyerek még nem érti meg a társadalmi konvenciókat és szabályokat. Szemléletmódja hedonisztikus, cselekedeteit azok kellemes vagy kellemetlen következményei alapján ítéli meg.

1. szakasz: Büntetésorientáció (a szabályok követése a büntetés elkerülése érdekében).

2. szakasz: Jutalomorientáció (alkalmazkodás a jutalom és mások jóindulatának elnyerése érdekében).

II. Konvencionális szint

A gyerek azért alkalmazkodik, mivel saját magát a társadalom részének tekinti. Legfontosabb törekvése, hogy megfeleljen a család, a felnőttek igényeinek. A cselekedeteket már más emberek véleményének tükrében értékeli. Ez a szakasz jellemző általában a formális gondolkodás kialakulásáig.

3. szakasz: Jógyerek-orientáció (alkalmazkodás mások helytelenítésének elkerülése érdekében).

4. szakasz: Tekintélyorientáció (a törvények és a társas szabályok betartását a tekintélyeknek és az elvárásaiknak való megfelelés, a kötelességteljesítés irányítja).

III. Posztkonvencionális szint

Az önmagunk által elismert (interiorizált) erkölcsi elvek szintje, már független az autoritástól. Általában csak húszéves kor után s csak nagyon kevés felnőttre jellemző. A morális elveket, melyekre a társadalom épül, ezek az emberek meg is értik. Ehhez kell az absztrakt gondolkodás képessége.

5. szakasz: Társadalmiszerződés-orientáció. (Az általánosan elfogadott, a köz jóléte szempontjából lényeges elvek által vezérelt cselekvés. A kötelesség kölcsönös jellegű. A többség jogait, akaratát hangsúlyozzák. Az önbecsülés függ a társak tiszteletének megőrzésétől. A szabályoknak közös megegyezésen kell alapulniuk, az egyéni jogokat védeni kell.)

6. szakasz: *Egyetemes etikai elvek iránti orientáció.* (Saját választású etikai elvek, mint pl. igazságosság, méltóság, egyenlőség alapján vezérelt cselekvés. Az önbecsülés az önítélettől függ.)

A Kohlberg által leírt első négy szakasz megegyezik Piaget erkölcsi realizmusával. A gyerekek a szabályokat külső eredetűnek tartják, úgy vélik, a törvény betűje szent, nem a körülményektől és a szándékoktól függ. A későbbiekben viszont a szabályokat közös megegyezés eredményeinek gondolják.

Piaget és Kohlberg elméletének alapvető kiindulópontja azonos, az erkölcsi és az értelmi fejlődést párhuzamos folyamatnak tekintik. Különböznek azonban abban, hogy Piaget szerint az erkölcsi gondolkodás a gyermek érésével párhuzamosan, egymásra épülő szakaszokban fejlődik: életkorfüggő, melyik állomásra jut el. Kohlberg is elismeri a fejlődést ezen a téren, viszont kiemeli, hogy a viselkedéssel kapcsolatban hozott erkölcsi ítéletek és döntések helyzetfüggők. Az emberek a különböző helyzetekben különbözőképp viselkednek: például lehet valaki a 6. szakaszban, amikor az élet nagy kérdéseiről gondolkodik, és ez alapján dönt, de az iskolában dolgozatíráskor az 1. szakasz szerint puskázik, ha a tanár kimegy a teremből.

A CSALÁDI RENDSZER

A hagyományos ok-okozati összefüggéseket kereső szemléletmód sokféle felismeréssel járul hozzá az emberi viselkedés megértéséhez, azonban jó néhány kérdésre nem tud választ adni. Miért hoz haza az egyébként jó képességű elsős mindennap fekete pontokat az iskolából, ha szülei akár este 8-ig is tanulásra fogják? Hogyan fordulhat elő, hogy a jól nevelt, illedelmes gyerekek az egyik nagyinál szinte szétszedik a lakást? Miért beteg olyan gyakran a család egyik tagja, ha az orvosok nem találnak erre semmi magyarázatot? Az ilyen jelenségek megértéséhez nagy segítségünkre szolgál, ha az egyes viselkedéseket és jelenségeket kölcsönhatásaikban szemléljük, ha észrevesszük a családtagok egymáshoz való viszonyának jellegzetességeit, a hibás működést fenntartó kommunikációt.

A családi rendszer olyan egység, amelynek jól felismerhető, egyedi sajátosságai vannak, meghatározott működésmódja, szabályai. A család nagysága, szerkezete, azok a szerepek, melyeket a családon belül betöltenek a tagok, az egyes viselkedések egyensúlyt fenntartó funkciói mind szerepet játszanak a gyerek fejlődésében. A tartós együttélés során kialakuló mintázat kihat a családtagok önállóságára, érzelmi viszonyaira, megszabja cselekvési lehetőségeiket, alkalmazkodóképességüket, meghatározza a saját magukról és a személyes kapcsolatokról kialakított képüket.

A változásról

A család jól vagy kevésbé jól működő önszabályozó rendszer. A családtagok mindegyikének cselekedetei hatással vannak a többi tagra: az apa dühe mindenkiben sajátos érzelmeket gerjeszt, és sajátos viselkedési reakciókat vált ki belőlük. A családi rendszer tagjai elkerülhetetlenül és kölcsönösen befolyásolják egymást, így mindegyik tag viselkedése oka és következménye is a másik viselkedésének. Ez a *cirkuláris* (körkörös) *okság* elve. Ez az elv segít bizonyos tartós problémák fennállásának megértésében azáltal, hogy nem „bűnösöket" keres, hanem azt hangsúlyozza, hogy a felek *viszonya* az okozója valamely helyzetnek, nem egyik vagy másik fél. A *lineáris*, ok-okozati összefüggéseket kereső szemlélet helyett, amely olyan kérdéseket tesz fel, hogy „Ki a hibás?", „Ki tehet róla?", inkább az olyan kérdéseket tartja fontosnak, hogy „Mi történik?" és „Mi a funkciója ennek a viselkedésnek a rendszer fenntartásában?"

Mint minden rendszer, a család is a dinamikus egyensúly állapotában van. A biológiai rendszerekből kölcsönzött fogalommal ezt hívjuk *homeosztázisnak*. Az egyensúlyi állapottól való eltérések (a rendszeren belüli változások csakúgy, mint a rendszert kívülről érő hatások) beindítják a helyreállítási törekvést, a korrekciót. A hiba által vezérelt visszacsatolás elvén működik a szervezetünk is: egy jó füstölt húsos bableves után a központi idegrendszer jelez, hogy nagyobb a sókoncentráció a kelleténél, több folyadékra van szükség. Mivel szomjasak vagyunk, többet iszunk, így vissza tudjuk állítani az egyensúlyi állapotot. Ez a negatív visszacsatolás a hétköznapi életben legtöbbször hatékonyan tud működni. A gyerekekre rászól az apa, hogy ne a konyhában fogócskázzanak, és kimennek az udvarra. Átkopogunk a szomszédnak, hogy túl hangosan hallgatja a rádióját, és ő lehalkítja. A diákok megkérik a tanárt, hogy dolgozat előtt még egy kicsit hadd gyakoroljanak, és a tanár még egy órát rászán erre a témára a jobb megértés érdekében.

Néha azonban ez a megoldás mintha csődöt mondana. A gyerekek csak azért is a konyhában bosszantják apjukat, a szomszéd még erősebbre veszi a hangot, a tanár pedig nem veszi figyelembe a diákok kérését, és a röpdolgozat helyett nagydolgozatot irat. És minél jobban kiabál az apa, veszekedünk a szomszéddal, vagy méltatlankodnak a gyerekek, annál messzebb kerülnek a vágyott nyugalomtól, hiszen annál inkább a kívánt viselkedés ellenkezőjét váltják ki a másikból. A megoldási kísérlet magát a hibát erősíti fel. Olyan ez, mint amikor elromlik a fűtőrendszer: a kívánt hőmérséklet csökkenésére mint eltérésre reagálva a rendszer levegőt fúj – de mivel nem működik a fűtés, minden próbálkozás csak a fennálló problémát fogja erősíteni, vagyis még hidegebb lesz. Ha például egy asszony úgy érzi, nem bízhat eléggé a férjében, és kontrollálni akarja minden lépését, a férj valószínűleg úgy reagál, hogy növelni akarja a szabadságát, lazítani szeretne a gyeplőn. A feleség a férj bezárkózására és elutasítására még nagyobb féltékenységgel reagál, mígnem kapcsolatukon eluralkodik ez a működésmód, és a rendszer stabilitása felborul. Ez tulajdonképpen rossz önerősítő kör, ahol a megoldási kísérlet maga gerjeszti a problémát. Ugyanez a jelenség rajzolódik ki akkor is, amikor a tanár a „lógós" diákot fenyegetéssel és büntetéssel akarja móresre tanítani. A diák nem ír leckét, a tanár beírja az elégtelent. A diák másnap sem ír leckét, sőt az órán sem figyel, a tanár az elégtelen mellé intőt is ad. A helyzet lassan eszkalálódik, már az sem segít, ha az igazgató elé viszi a gyereket, mert nem hajlandó együttműködni. Ha a rossz megoldást egyre nagyobb mértékben alkalmazzák, a szenvedés mértéke és a baj intenzitása csak növekszik.

A probléma jól jelzi a rendszerműködés sajátosságát és a rendszerszemlélet egyik fontos felismerését: az „ugyanabból még többet" elv ilyen helyzetekben nem hoz változást, mivel a rendszer működését és szabályozását nem érintő változtatási kísérletek csak *elsőfokú változást* eredményeznek. A rendszer stabilitásának visszanyeréséhez a megoldási módot kell megváltoztatni, ki kell lépni a fennálló működésmódból. Ezt hívják *másodfokú változásnak* (Watzlawick, Weakland és Fisch, 1990). A másodfokú változás a „változás változása", logikai ugrás jellege van. A rendszer egészét érinti (ha rémálmunk van, hiába próbálunk menekülni: csak az vethet véget a szorongásunknak, ha felébredünk).

Ha tehát az egyre nagyobb szembenállás és az egyre hangosabb veszekedés nem vezet célra, akkor a változás érdekében le kell cserélni mint „megoldási módot", bármi más, nem harc jellegű megoldásra.

Mint minden rendszernél, a családban is fontos kérdés, hogyan lehet megőrizni a folyama-

tosan változó külső és belső körülmények ellenére a stabilitást, a kontinuitást. Az egyensúly fenntartásához alkalmazkodni kell, alakulni, változni úgy, hogy közben minden tag és a család egésze is megőrizze önazonosságát. A harmonikus működés feltétele az állandóság és a változás *együttes* jelenléte és egyensúlya. A változást provokáló helyzetek egy része a normális életútból és fejlődésből adódik, előre látható (normatív élethelyzet), más részének viszont nem törvényszerű az előfordulása, vagy váratlan időpontban köszönt be (paranormatív élethelyzet). Ez utóbbira példa a lakhelyváltás, egy új szerelem, az életkörülmények hirtelen változása, haláleset stb. Az alábbiakban részletesebben foglalkozunk az életciklusok nehézségeivel.

A család életciklusa

A családi életciklus az idő előrehaladtával kibontakozó fejlődési folyamat. Ennek állomásai az élet természetes rendjéből fakadó változások, amelyek szükségessé teszik a tagok és a családi rendszer módosulásait, a másodfokú változást. A fordulópontokat az első gyerek életkora szerint határozzuk meg. A valóságban persze több különböző korú testvér is együtt élhet (még az is előfordulhat, hogy a legidősebb gyereknek a gyereke és a kistestvére szinte egyszerre születik), és léteznek gyermektelen házaspárok is. Mindazonáltal az életútnak ez a felosztása sok alkalmazkodási nehézségre hívja fel a figyelmet, és rávilágít egyes problémaforrásokra. Az egyik legismertebb Hill modellje, ez alapján az alábbi szakaszokat különítjük el (Komlósi, 1989):

1. házasodás (fészekrakás),
2. család csecsemővel és kisgyerekkel,
3. család óvodáskorúval,
4. család iskoláskorúval,
5. család serdülővel,
6. család elbocsátott gyerekkel (fészekhagyás),
7. inaktív öreg házaspár.

A családi ciklusokból adódó nehézségek másodfokú változást igényelnek. Megoldásukat nehezíti, hogy emellett egyidejűleg mindig több problémaszint létezik. Lehetnek aktuális konfliktusok a szűkebb és a tágabb családon belül, életvezetési nehézségek, az iskolával vagy más fontos csoporttal kapcsolatos zavarok, olyan külső körülmények, amelyek kihatnak a mindennapi életre, stb. Ezek mind jelentősen csökkenthetik az alkalmazkodás hatékonyságát. Ezenkívül a családi életciklus és az egyéni fejlődés ciklusai kapcsolódnak, sokszor egybeesnek. Az ifjú házaspárnak például nemcsak a saját családi rendszerük kialakításával és a korábbi családi és baráti kapcsolatok újraszervezésének nehézségeivel kell megbirkóznia, de azzal is, hogy megtalálják azt a munkát, amelyben kiteljesedhetnek, ki kell alakítaniuk az elköteleződés képességét, meg kell tanulniuk a saját felnőtt életük szerepeit, stb.

A házasodás (fészekrakás) szakasza • A házasságkötést hosszú évekig is eltartó próbálgatás előzheti meg, amikor is magát a párkapcsolatot és a saját nemi szerepeit tanulja az egyén, miközben felkészül a szülőktől való leválásra. Minél később kezdi el a fiatal ezt a folyamatot, annál több nehézséggel jár a társas hálóba való beilleszkedése, és annál nehezebb kilépni a szülői ház kötelékéből. Aki a húszas évei végéig egyszer sem randevúzott, nem szerezte meg mindazokat a kompetenciákat, amelyek a párkapcsolatot megalapoznák, nehezen illeszkedik gyakorlottabb társaihoz (Haley, 2001).

A párválasztást különböző mértékben befolyásolja a szülői ház. Vannak olyan kultúrák, ahol a házasságkötés előtt nem is ismerik egymást a fiatalok, nincs helye az érzelmi kötődésnek: a család választ tulajdonképpen egy másik családot a fiatal számára kiszemelt társ révén. Azonban a szerelmi választás esetén is megmarad a kötelék a szülői házzal, reakcióik, viszonyulásuk beleszól a folyamatba.

A családalapítás új identitás kialakítása is egyben. A pár mindkét tagja magával hozza saját szülői családjának modelljét, szerepviszonyait, szabályrendszerét, kommunikációs mintázatát. A kétféle világ egymáshoz igazítása komoly feladat, sokszor a pár nincs is tudatában, mennyire. Pedig ez az egyeztetés lesz az alapja a későbbi évek harmonikus működésének. Az a tét, hogy mennyire tudják majd saját szükségleteiket érvényesíteni, az intimitás feltételeit megteremteni, kritikus kérdésekben megegyezni, a közös, új rendet kimunkálni. A mindennapi rutinok kialakításához, az összecsiszolódáshoz idő kell, ezért szerencsésebb, ha a gyerek születése előtt van mód ezek kialakítására.

Család újszülöttel és kisgyerekkel • A gyerek születése új feladat elé állítja a házaspárt: szülővé kell válni. A szülői szerep elsajátításában mindkét fél az otthonról hozott mintáira támaszkodik elsősorban, amit szülőtársakként közös nevezőre kell hozni. Ennek összehangolása megint csak hosszú távú hatással van a harmonikus családi működésre.

A gyerek születése kihat a párkapcsolatra is. Az újszülött radikálisan megváltoztatja napirendjüket, életmódjukat, de egymáshoz és önmagukhoz való viszonyukat is. Az anya a külvilágtól bizonyos értelemben elszakad, élettere beszűkül. A dolgok megszokott fontossági sorrendje egy időre felfüggesztődik számára, figyelme teljes mértékben újszülöttjére irányul, gondolatai a babával kapcsolatos napi teendők körül forognak. Egyszerre érzi fontosságát és elesettségét. Erősnek kell lennie, hiszen teljes mértékben felelős egy csöpp életért, ugyanakkor maga is sok bizonytalanságot él át, támogatásra szorul, hiszen az anyai szerepet ő is éppen tanulja. Ilyenkor különösen fontos a férj együttérzése, empátiája. Ennek felvállalását viszont az nehezítheti, hogy ő maga is azt tapasztalja, hogy kevesebb figyelem jut rá, hogy elhanyagolják, kevésbé fontos, mint korábban. Ebben a helyzetben nagy jelentősége van a tágabb család támogatásának, konkrét segítségének (a gyerek felügyelete, segítés a házimunkában, érzelmi támasz).

Család óvodáskorúval • Az óvodáskorú gyerek nagyobb önállósága, kitágult élettere új alkalmazkodást tesz szükségessé. Az óvodában a gyerek sokféle társas tapasztalatot szerez, különböző kulturális és szubkulturális hatással szembesül. Az intézményi hatásokat egyeztetni kell az otthoniakkal. Nehézséget okozhat az anyától való elválás is. Az anya munkába állása szintén próbára teszi a családi rendszer alkalmazkodóképességét.

Ebben a szakaszban gyakran már nem egygyerekes a család, az első gyerek születését általában néhány éven belül követi a második. A kistestvér születése új szabályokat, kommunikációs mintát eredményez, és a testvérkapcsolattal egy új viszonyrendszer jön létre. Az anya megint beszorul a négy fal közé, ideje nagy részét a fizikai gondoskodás tölti ki. Ilyenkor az apa szerepe megnő a nagyobb gyerek ellátásában. Mindez megterhelően hat a házaspár kapcsolatára is.

Család iskoláskorúval • Az iskolakezdés új életritmust jelent, amit az iskola határoz meg. A gyerek iskolai teljesítménye olyan új szempontot jelent, ami befolyásolhatja a család gyerekhez való viszonyát. Problémát okoz, ha a szülők elfogadása függ az iskolai előmeneteltől, ha a tanulás kötelezettsége az otthoni szabadidő és pihenés rovására megy. Az iskolai lekötöttség következtében a családi együttlétek megritkulnak, kevesebb figyelem jut a gyerekre. Az intézményi szocializáció és a kortárscsoport hatásai is problémákat okozhatnak.

Ehhez később hozzájárulnak a kamaszkor előjelei, amelyekre a szülők nem mindig készülnek fel eléggé.

Ugyanakkor a már évek óta együtt élő pár kapcsolati problémái is gyakran ebben az időszakban erősödnek fel, ami sok esetben váláshoz vezet.

Család serdülőkorúval • A serdülőkor az egész család számára nehéz időszak. A szülőkről való leválás gyakran viharos, konfliktusokkal teli. Az önálló identitás kialakulása egyúttal azt is jelenti, hogy a közös családi identitástudat elhalványul, a családi értékek, szokások megkérdőjeleződnek. Megnő a kortárscsoport szerepe. Ebben az időszakban ki kell munkálni az optimális távolságot, és új, szimmetrikusabb alapra kell helyezni a szülő-gyerek kapcsolatot.

A szülőnek, miközben hozzá kell szoknia gyereke önállósodásához, és meg kell tanulnia elengedni őt, gyakran saját életközépi válságával is meg kell birkóznia. Identitásának elemeit újra kell gondolnia, ami érzelmileg komoly válságot okozhat. Újra kell definiálnia kapcsolatait, hivatásához, egyéb tevékenységeihez való viszonyait, le kell tudnia számolni azokkal a terveivel, melyeket már nem tud megvalósítani. Át kell formálni az esetleg már megmerevedett életvezetési sémákat, meg kell újítani párkapcsolatát is. Mindezt nehezíti, hogy nagyjából ebben a szakaszban kezdődik az idősebb generációval való fokozott törődés is.

Család elbocsátott gyerekkel (fészekhagyás) • A család feladata a gyereket felkészíteni az önálló életre, segíteni a saját lábra állásban. Ez nem könnyű feladat, sem gazdaságilag, sem lelkileg. Az évek óta szülői szerepben funkcionáló szülők a gyerekük elköltözésével elvesztik elsődleges családi szerepüket. A leváló és elköltöző gyerek a házastársi rendszer újraszervezését igény-

li, gyakran a magukra maradt szülők ilyenkor szembesülnek párkapcsolatuk kiürülésével. A gyerek családalapítása új rokoni viszonyokat is eredményez, ez új alkalmazkodást tesz szükségessé. Az elhalványult szülőszerep egy idő után kiegészül a nagyszülői szereppel. Az elmúlással való szembesülés sokszor megviseli a szülőket, mivel ugyanerre az időszakra esik a szülők öregedésével és halálával való megküzdés is.

Inaktív idős házaspár • A nyugdíjas lét gyakran a „már senkinek nincs szüksége rám" érzését adja. Ebben a ciklusban kiemelten fontos, hogy az idősödő emberek hasznos elfoglaltságot találjanak maguknak, hogy ne akarjanak beleszólni gyerekeik életébe, ugyanakkor ne érezzék feleslegesnek magukat. El kell tudni fogadniuk, hogy már nem ők támogatnak, hanem lassan ők szorulnak támogatásra. A súlyos beteg szülő gondozása nagy terhet róhat a gyerekekre, sokszor magukhoz kell venni őt, hogy elláthassák. Amennyiben az egyik fél megözvegyül, ennek lelki feldolgozása különösen nagy teher, az egész család összefogására szükség van.

A családi rendszer jellemzése

A család rendszerszemléletű megközelítésének a gyakorlatban van az igazi jelentősége, nem véletlen, hogy a terápiás munkában terjedt el. A pszichológusok felismerték, hogy az egyén problémái, tünetei gyakran nem szüntethetők meg hagyományos terápiás módokon, vagy ha mégis, egy másik családtagnál kezdődnek a bajok (pl. tartós ingerültség, betegség), aminek hatására a páciens újból rosszabbodni kezd. Az egyén problémája, tünete függ az aktuális környezettől, és megszüntetésének sokszor éppen az az akadálya, hogy szerepe van a családi egyensúly fenntartásában, valamilyen funkciót tölt be (pl. a gyerek kövérségének vagy tartós betegségének gondja köti össze az egyébként súlyos problémákkal küszködő házastársakat).

Az alábbiakban megnézzük, hogy a rendszerműködésből fakadóan milyen lényegesebb zavarok keletkezhetnek. A rendszer jellemzése szempontjából három dimenziót emelünk ki: a struktúrát, a szabályokat és a kommunikációt.

A családi struktúra • A családi rendszer – mint más rendszerek is – *alrendszerekből* áll. Ezeket a rendszerben betöltött funkcióik alapján különböztetjük meg. A mai család alrendszerei hagyományosan: a házastársi, a szülői, a gyermeki és sok esetben a nagyszülői alrendszer. Természetesen család a gyermektelen házaspár is, és a gyerekét egyedül nevelő szülő is, ilyenkor az alrendszerek módosulnak. Különösen megbonyolódhat a családi viszonyrendszer többszörös válás után (pl. a volt feleség első házasságából származó gyerek szoros kapcsolatban van a közös gyerekkel, de utálják a férj későbbi házasságából származó gyereket).

Az alrendszerek akkor működnek jól, ha mindenki a saját alrendszeréhez tartozik, vagyis annak megfelelő funkciót tölt be. Ez az egészséges fejlődés és a családi harmónia feltétele. A *házastársi alrendszer* a férj és a feleség párosa, kettejük párkapcsolata, viszonya jellemzi. Ez a férfi és a nő kapcsolatának egy lehetséges mintáját adja a gyerekek számára, és megmutatja, hogyan lehet boldogulni egy szimmetrikus kapcsolatban. A *szülői alrendszernek* ugyanazok a személyek a tagjai, de szülői szerepük révén tartoznak ide. Funkciója, hogy ellássa, gondozza a gyerekeket, és irányítsa, szabályozza viselkedésüket. A gyerek ebben az aszimmetrikus kapcsolatban megtanulja, hogy mit kell tennie, ha el akar érni valamit, hogy szükségleteit hogyan fejezheti ki, hogyan birkózhat meg a nehézségekkel és a feszültségekkel. A *gyermeki alrendszer* állhat egy gyerekből is, vagy a testvéreket jelenti. Ez az első kortárscsoport, ahol mindazt megtapasztalhatja a gyerek, ami az ilyen kapcsolatokban jelentős lehet.

Időszakosan természetesen előfordul, hogy a nagyobb gyerekre bízzák kisebb testvérét, vagy hogy a szülő megbeszéli gondjait valamelyik gyerekével. Azonban súlyos következményei lehetnek, ha a nagy gyerek *állandó* feladata ellátni a kicsiket. Emiatt nem tud kortársaival együtt lenni, nincs módja megtanulni társas szerepeit, felelőssége koravénné teheti. Hasonlóan, ha a szülő gyermekét partnerként kezeli, bevonva őt a szülői alrendszerbe, a homeosztázis csak úgy tartható fenn, ha ezt az állapotot konzerválják. A serdülőkorba érve ez az önállósodás gátja lehet, a saját identitás kialakításának kerékkötője.

Fontos kérdés a család külső és belső *határainak* minősége. Sok problémát okozhat, ha a határvonalak túl merevek vagy túlságosan elmosódottak. A határok akkor töltik be funkciójukat, ha elválasztanak és összekötnek.

Ha a belső határok *elmosódottak*, a magánélet sérül. Az ilyen *összefonódott* családokban min-

denki mindenkiről mindent tud, minden közügy. Ha a gyereket kérdik, az anya válaszol helyette, a szükségletek, a gondolatok, az érzések kötelezően megosztandók. A cél a családi egység mindenáron való fenntartása. Pozitívuma az ilyen családoknak, hogy erős védettséget adnak. Ugyanakkor a túlzott törődés következtében a gyerek autonómiája sérül, önállótlanná válik, a családi fészekből való kirepülése, saját családalapítása nehézségekbe ütközik.

Laza kapcsolatú családról beszélünk, ha a határvonalak túl *merevek*. Ebben a működésben a tagok között alig van kommunikáció, nagyfokú az izoláció. A védőfunkció alig működik. A szülő nem tudja, mit csinál a gyereke, nem veszi észre problémáit, nem segít a bajain, akkor sem reagál, ha kéne. A gyerek hamar kilökődik a családból, vagy rátanulhat arra, hogy valamilyen dologgal felhívja a figyelmet magára: betegséggel, deviáns viselkedéssel vagy balesettel.

Szabályok • A családi működést szabályok irányítják. A családi szabályok az élet alapvető dolgaira, illetve a mindennapi életvitelre vonatkoznak. A *nagy szabályok* vagy *alapszabályok* olyan vezérelvek, amelyek arról szólnak, hogy mi fontos, hogy hogyan kell élni, hogyan kell jól élni, milyen a jó szülő, milyen a jó gyerek, milyen a jó család, milyen a jó ember. A *kis szabályok* az élet apró-cseprő dolgaira vonatkoznak, és a mindennapok stabilitását szolgálják. A kis szabályokban tükröződnek a nagy szabályok. A mögött a kis szabály mögött például, hogy ki mosogat, többféle lehetséges elv húzódhat: mi a férfi és mi a nő dolga, mennyire fontos a rend, kinek mekkora tekintélye van a családban, közösek-e a teendők, stb.

A házasságkötéssel megkezdődik a házaspár korábbi elképzeléseinek összecsiszolása. A stabilitás kulcsa, hogyan sikerül az egyeztetés. Gyakran a hétköznapi csatározások a kis szabályok körül folynak (be lehet-e menni cipővel a szobába; ki vásároljon; miért nem rak rendet a gyerek; otthagyható-e a piszkos edény; lehet-e a kávéscsészébe hamuzni). A viták ismétlődése és végeláthatatlansága jelzi, hogy valójában valamilyen nagy szabály terén van a nézeteltérés gyökere. A szabályok érvényesítéséért folytatott küzdelem a felek *viszonyáról* is szól: kinek van igaza, kinek kell engedni, el lehet-e fogadni a másik kívánságait, ki hogyan alkalmazkodjék.

Kommunikáció • Az interakciók révén kialakul egy sajátos érzelmi és kommunikációs mintázat, amelyben minden tag aktív formálója a történéseknek, ugyanakkor igazodik is a szabályokhoz. A kommunikációs jellegzetességek tükrözik a rendszer működését.

A *kommunikációs zavarok* alapja a kapcsolatok bizonytalansága, a félelem az elutasítástól, a másik fél igényeinek fel nem ismerése, a saját bajok túlzott megélése. Mindez tartós problémákhoz vezet (a kommunikáció általános jellemzőiről lásd a 18. fejezetet).

A családi élet szocializációban játszott szerepét és ennek meghatározó vonásait emeltük ki ebben a fejezetben. A család működésének, a családtagok egymásra gyakorolt hatásának, valamint a családi élet zavarainak gazdag irodalma van magyar nyelven is. Ezekben a témakörökben további olvasásra biztatjuk az érdeklődőket.

TOVÁBBI OLVASMÁNYOK ÉRDEKLŐDŐKNEK

Bagdy E. (1986): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Budapest, Tankönyvkiadó.
Dunn, J. (1990): *Testvérek*. Budapest, Gondolat.
Satir, V. (é. n. [1999]): *A család együttélésének művészete. Az új családműhely*. Budapest, BFI.

KULCSFOGALMAK

kötődés • imprinting (bevésődés) • cirkuláris okság • nevelési stílus (szülői nevelői attitűd) • hospitalizáció • szabálytudat • heteronóm erkölcs • autonóm erkölcs • családi életciklus

5. ÉRZELMEK

Az érzelem és a hangulat 96
Két érzelemelmélet 96
Az érzelmek kéttényezős elmélete 96
Az érzelmek kognitívkiértékelés-elmélete 97
Érzelemkifejezés és kommunikáció 97
Az érzelemkifejezés biológiai és kulturális meghatározói 97
Az érzelemkifejezés hat az érzelmi élményre 99
Az érzelmek funkciói 99
Az érzelmek kettős evolúciós funkciója 99
Az érzelmek szerepe a kognitív folyamatokban 100
Az érzelmek fejlődése: kötődés, érzelmi szabályozás és érzelmi intelligencia 101
Kötődés és kötődési zavarok 101
Az érzelmek fejlődése és az érzelemszabályozás 103
Érzelmi intelligencia 105
Pozitív érzelmek és a szubjektív jóllét 107
Pozitív érzelmek 107
Boldogság, jóllét, iskolai jóllét 108
Szomorúság és depresszió 110
Félelem és szorongás az iskolában 111
Félelem és szorongás 111
Tesztszorongás: szorongás és teljesítmény 113
Sikerfélelem 113
Az iskola elutasítása (iskolafóbia) 113
A düh és az agresszió 114
Az agresszió fogalma 114
Agresszió és a katarzishipotézis 115
Agresszió és a társas kognitív megközelítés 116
Az agresszió kezelése az iskolában 118

A pszichológiában és a társtudományokban jelentős erőfeszítést tesznek azért, hogy az érzelmeket megértsék, megmagyarázzák. A pszichológia egyik központi problémája az *érzelem* fogalmának meghatározása. A feladat nehézségét mutatja az, hogy a szakirodalomban nagyszámú, majdnem száz érzelemmeghatározás található. A választott érzelemdefiníció kritikus, hiszen befolyásolja azt, hogy milyen módon közelítünk vizsgálatunk tárgyához. Éppen ezért érdemes olyan meghatározást választani, amely megfelelően tág, és lehetővé teszi, hogy itt bemutassuk az érzelmek kutatásának változatosságát és színességét. Kleinginna és Kleinginna (1981) például összegyűjtötték a pszichológiában addig ismert 92 érzelemmeghatározást, és ezek alapján egy integrált definíciót javasoltak. Szerintük első megközelítésben *az érzelmek a szub-*

jektív és objektív tényezők összjátékának bonyolult halmazai, amelyeket idegi és hormonális rendszerek közvetítenek. Ez az összjáték

- növelheti az érzelmi élményt (pl. izgatottság mértékét, az öröm érzését stb.);
- kognitív folyamatokat indíthat meg azzal, hogy befolyásolja többek között az érzelmileg lényeges észlelési folyamatokat, az emlékezetet és az események értékelését;
- aktiválhatja az érzelmet kiváltó körülményekhez való fiziológiai alkalmazkodást;
- olyan viselkedéshez vezethet, amely a legtöbbször kifejező, cél által irányított, és elősegíti az alkalmazkodást.

Nézzünk egy másik megoldást az érzelmek meghatározására (Fischer, Shaver és Carnochran, 1990): eszerint az érzelem számos tényező *egységes összjátékaként* írható le. Így az érzelmekben szerepet játszhatnak:

- kognitív folyamatok, pl. a kognitív kiértékelés,
- mintázott fiziológiai folyamatok,
- cselekvéses hajlandóság,
- szubjektív érzések,
- instrumentális viselkedések.

A felsorolt tényezők egyike sem feltétlenül szükséges az érzelem aktuális megjelenéséhez. E meghatározás szerint az érzelmek az érzelmek fogalmi családjaiba (kategóriáiba) szerveződnek, ahol a hasonló jegyek és a hasonlóság mértéke bír elsődleges jelentőséggel, és nincs az érzelmeknek olyan egyetemleges jellemzője, ami mindegyik érzelemre meghatározó lenne.

AZ ÉRZELEM ÉS A HANGULAT

Az érzelmeket megkülönböztethetjük a *hangulattól*, bár a két fogalom között nagymértékű hasonlóság van. Gendolla (2000) szerint a hangulat *elmosódottabb és hosszan tartó* érzelmi állapot. A hangulat nem feltétlenül kapcsolódik közvetlenül valamely tárgyhoz, személyhez vagy eseményhez. Ráadásul annak ellenére, hogy a hangulat akár intenzív is lehet, a hangulatot előidéző okok nem biztos, hogy tudatosulnak. Ez annak is köszönhető, hogy a hangulatot számos, figyelmünkön kívül eső tényező, akár testi és hormonális változás, időjárási tényező, a fizikai környezet vagy akár egy illat is befolyásolhatja. A hangulat ugyanakkor vissza is maradhat egyes érzelmek után. Ilyenkor a személy talán nem is veszi észre, hogy a hangulatáért egy korábbi érzelem a felelős. Gendolla (2000) szerint a hangulatot az érzelemtől leginkább az különbözteti meg, hogy az érzelemnek van, míg a hangulatnak nincs ilyen motiváló ereje. Míg az érzelem rövid ideig tart, addig a hangulat hosszabb időn át fennáll, és ellenáll a változásnak, mivel befolyásolja azt, hogy hogyan viszonyulunk a környezethez, és miképpen értékeljük a velünk történő eseményeket (Power és Dalgleish, 1997).

KÉT ÉRZELEMELMÉLET

Az érzelmek kéttényezős elmélete

A számos érzelemelmélet közül kitűnnek a kogníciót hangsúlyozó elgondolások. Schachter és Singer (1962) javasolták az egyik legkorábbi ilyen elméletet. Az elképzelés az érzelmekben a vegetatív aktivációs vagy izgalmi állapot kognitív magyarázatát hangsúlyozza. Eszerint az érzelmek az általános vegetatív aktivációs szint megváltozásával járnak, és az átélt érzelmek minőségét az határozza meg, hogy *hogyan magyarázzuk a vegetatív változást.* A magyarázatban (a pszichológia szakmai nyelvén *attribúcióban)* szerepet kapnak az aktuális helyzet jellemzői és a korábbi tapasztalatok, illetve ismeretek. Az elmélet két sajátossága, hogy 1. az aktivációs szint nem specifikus hatását feltételezi az érzelmekre, valamint 2. azt javasolja, hogy amennyiben nincs kielégítő magyarázat a megnövekedett aktivációs szintre, a környezetben keressük azt. Ez azt jelenti, hogy valamilyen, a környezetből származtatható *címkével* látjuk el a megnövekedett aktivációs szintet. Ebből az is következik, hogy ha van megfelelő magyarázat, például azért dobog hevesebben a szívünk, mert futottunk, akkor nem címkézzük az állapotot érzelemnek.

Schachter és Singer elmélete sokáig jelentős hatással bírt az érzelmek kutatására. Néhányan odáig is elmentek, hogy az érzelmek magyarázatából a vegetatív aktivációs szintet teljesen kiiktatták a kognitív tényezők jelentőségének hangsúlyozásával.

Az érzelmek kognitívkiértékelés-elmélete

A kognitív tényezők érzelmek kialakulásában betöltött jelentőségének hangsúlyozásában néhány pszichológus odáig ment, hogy a kognitív folyamatokkal értelmezi az érzelmek kialakulását (pl. Smith és Lazarus, 1990; Lazarus, 1993). Az érzelmek *alakulásában a helyzetre vonatkozó ismeretek és hiedelmek értékelése* játszik jelentős szerepet. Eszerint az érzelmeket az határozza meg, hogy a helyzet, ahogyan azt észleljük, mennyiben és hogyan befolyásolja, illetve befolyásolhatja a személyes életünket. Ezt a *kognitív* folyamatot *(ki)értékelésnek* nevezzük, és megkülönböztetünk elsődleges és a másodlagos értékelési folyamatokat.

Az *elsődleges értékelési folyamatok* során a helyzet *személyes jelentőségét* értékeljük, illetve azt mérjük fel, hogy az mennyiben kongruens személyes *céljainkkal*, azaz gátol vagy éppen segít a vágyaink elérésében. Ez az értékelési folyamat minden érzelem esetében jelen van, mert fontos abban, hogy meghatározza a szükséges bevonódás mértékét, és regisztrálja a lehetséges veszélyeket vagy éppen a felmerülő előnyöket. Ugyanakkor az elsődleges értékelés még nem alkalmas arra, hogy az érzelmi élmények között finom különbségeket tegyen. Az elsődleges értékelési folyamatok során dől el egy helyzetről például, hogy *fenyegetőnek, ártalmasnak* vagy *kihívásnak* értelmezzük (Lazarus, 1993).

Vegyük példának az iskolai helyzetet, hogy a tanár felelésre hív ki három tanulót. Az egyik tanuló első pillanatban arra gondol, hogy éppen ma nem készült, és a rossz felelet elrontja a bizonyítványát (ártalom), a másik tanuló ugyanezt a helyzetet úgy értékeli, hogy a rossz jegy miatt eltiltják majd otthon a tévénézéstől (fenyegetés). A harmadik tanuló ugyanebben a helyzetben arra gondol, hogy na, próbáljuk meg, hátha emlékszünk valamire a múlt óráról (kihívás).

Ugyanazt a helyzetet képesek vagyunk más-más módon értékelni, ami viszont befolyásolja, hogy hogyan viselkedünk, és milyen érzelmet élünk át. Így lehetséges az is, hogy ugyanolyan helyzetben a három tanuló másként viselkedik.

A *másodlagos értékelési folyamatok* során már továbblépünk, és alaposabb elemzésnek vetjük alá a szituációt aszerint, hogy kinek tulajdonítható a helyzet (pl. magunknak vagy másoknak), és milyen lehetőségeink vannak a nemkívánatos helyzet javítására, illetve a kívánatos fenntartására, és melyek a jövőbeni kilátások. Az ilyen értékelési folyamatok alapján dől el az, hogy milyen érzelmet tapasztalunk, és hogyan cselekszünk az adott helyzetben.

A másodlagos értékelési folyamat során alakul ki az érzelmek változatossága. Az elmélet illusztrálására nézzük meg, hogyan értelmezhetjük az értékelési folyamatokkal például a dühöt. A düh esetében a helyzetet úgy értékeljük, hogy a személy számára fontos, de a személy céljaival nem kongruens, amelynek kialakulásáért ráadásul más tehető felelőssé. Például a vizsgázó dühös lesz, ha egy számára fontos tárgyból (személyes fontosság) rossz jegyet kap a vizsgáztatótól (inkongruencia) annak ellenére, hogy tanult (a tanár hibáztatása).

ÉRZELEMKIFEJEZÉS ÉS KOMMUNIKÁCIÓ

Az érzelemkifejezés biológiai és kulturális meghatározói

Az érzelmeknek jelentős szerepük van a társas érintkezésekben. Buck (1985) többek között hangsúlyozza, hogy az érzelmek egyrészt saját belső állapotainkat jelzik, másrészt fontos információkat szolgáltatnak a velünk érintkezésben lévők belső állapotáról is. Az érzelmek kommunikációjával foglalkozó kutatók egy csoportja elsősorban azt vizsgálja, hogy az érzelemkifejezések milyen kommunikációs szerepet játszanak mindennapi életünkben.

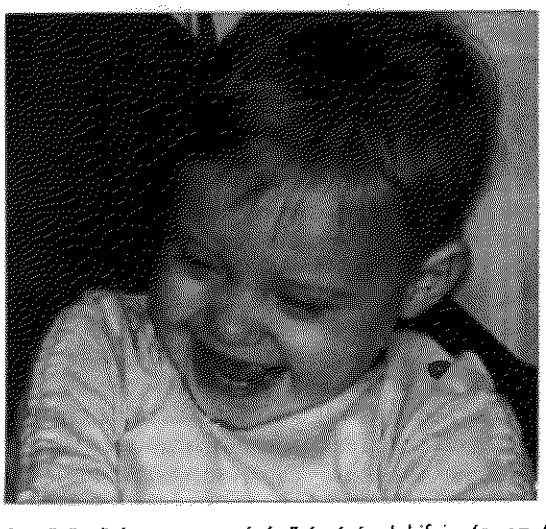
Az érzelmek tanulmányozásának központi témája éppen ezért az érzelmek kifejezése és az érzelmi kifejezések megértése, azaz az érzelmek kommunikációja.

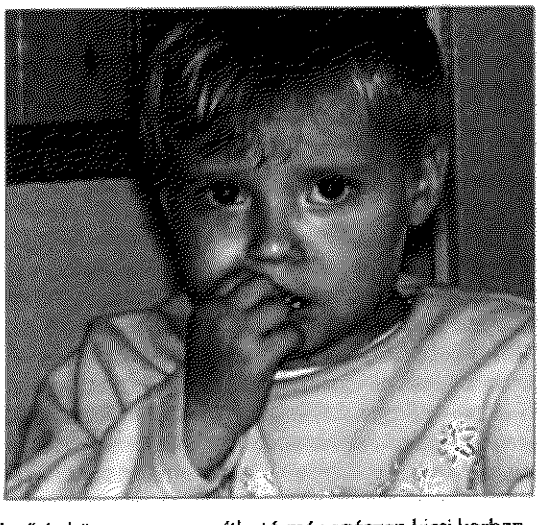
Az első kutató, aki szisztematikusan foglalkozott ezzel a kérdéssel, maga Darwin volt. Ő 1872-ben *Az ember és az állat érzelmeinek kifejezése* című könyvében foglalta össze megfigyeléseit és elképzeléseit. Darwin az érzelemkifejezésre összpontosított, és nem foglalkozott az érzelmek szubjektív élményével. Gondolkodásában központi szerepet kapott a környezethez való alkalmazkodás és ennek szerepe a fajok fejlődésében. Szerinte az érzelemkifejezésnek elsődleges szerepe a cselekvésre (pl. menekülés, támadás stb.) való felkészülés jelzése. Így az érzelemkifejezéssel az egyedek a lehetséges történésekről

információt adnak át egymásnak, például egy ragadozó veszélyes közeledéséről vagy egy védekező támadás megindításának lehetőségéről.

Darwin azt is feltételezte, hogy az érzelmek, illetve bizonyos érzelemkifejezések belső, öröklött tendenciák, a tanulásnak ebben nincs szerepe. E gondolatok egyik fontos bizonyítéka például az, hogy bizonyos érzelemkifejezések már a csecsemőknél, újszülötteknél, sőt vakon született csecsemőknél is megjelennek, még mielőtt bármilyen tanulás létrejöhetett volna. Darwin megfigyelései és a *későbbi kutatások* azt is igazolták, hogy bizonyos érzelemkifejezések hasonlóak nagyon eltérő, egymással alig-alig vagy egyáltalán nem érintkező népcsoportokban is. A hasonlóság mellett legalább annyira fontos, hogy az eltérő kultúrából (amerikai diákok és új-guineai törzsek) származó személyek viszonylag nagy pontossággal tudtak azonosítani más kultúrából származó arckifejezéseket. Egy vizsgálat (Ekman és Friesen, 1971) során például a törzs tagjainak egy történetet olvastak fel, azután boldogságot, szomorúságot, dühöt, undort, meglepődést és félelmet kifejező arcképeket mutattak nekik, és ki kellett választaniuk, hogy a történethez melyik kép tartozik. Az új-guineaiak például a szomorú történethez 79%-ban a megfelelő arckifejezést társították.

Bizonyos érzelmek felismerése tehát többékevésbé egyetemlegesnek tűnik, ahogy a fenti kísérleti helyzetben a pózolt érzelmet ábrázoló képekkel ki lehetett mutatni. Vajon ez az univerzalitás a hétköznapi életben előforduló érzelemkifejezésre is igaz? Nem feltétlenül, mivel az érzelemkifejezés kulturálisan is szabályozott, ahogy ezt a következő híres kísérlet is demonstrálta. Friesen (1972, ismerteti Friedlund és Duchaine, 1996) amerikai és japán egyetemi hallgatókkal egy semleges, valamint három erős negatív érzelmet kiváltó filmet nézetett meg, hol egyedül, hol egy interjúkészítő jelenlétében. A résztvevők úgy tudták, hogy pszichofiziológiai vizsgálatot végeznek rajtuk, és arról nem volt tudomásuk, hogy közben az arckifejezéseiket videóra veszik. Az „egyedüli" helyzetben az arckifejezések nagyon hasonlóak voltak mind az amerikaiaknál, mind a japánoknál. Az azonos kultúrából származó interjúkészítő jelenlétében azonban különbségek adódtak. Az amerikai hallgatók több negatív érzelemkifejezést mutattak, mint a japánok. A japánok azonban érdekes módon több pozitív érzést fejeztek ki az arcukon. Az eredeti magyarázat szerint a kísérlet kimutatta azt, hogy az érzelmek kifejezésének kulturális szabályai vannak, amelyeket *kimutatási szabályoknak* neveztek el. A kultúránk befolyásolja azt, hogy milyen érzelmeket és milyen helyzetben mutathatunk ki. A kimutatási szabályok feltételezésével a szerzők úgy magyarázzák a kísérlet eredményeit, hogy a japán hallgatók a film nézése közben mások jelenlétében elfedik igazi érzelmeiket. Újabban számos kritika és egy alternatív magyarázat is született a kísérlettel szemben. A japán szokások megkövetelik az udvariasságot, sőt mosolygást írnak elő még a följebbvaló jelenlétében is. A társas helyzetben a mosolygás és





Az „öröm" és a „szomorúság" érzésének kifejezése egyértelmű és könnyen azonosítható már egészen kicsi korban

a visszafogottság az interjút készítőnek szólhatott, és nem a megmutatott filmmel volt kapcsolatos (Friedlund és Duchaine, 1996). Ez a példa is rámutat arra, hogy az érzelmek biológiai meghatározottságának hangsúlyozása mellett a kulturális szabályozást is fontos figyelembe venni, amivel elkerülhető a különböző kultúrákba tartozók érzelemkifejezéseinek félreértelmezése.

Az érzelemkifejezés hat az érzelmi élményre

Az olvasó számára észrevehető, hogy az arckifejezésnek központi jelentősége van az érzelmek kommunikációjában. Vannak olyan kutatók, akik az arckifejezést az érzelmek szubjektív élményének átélésében is jelentős tényezőnek tartják. Eszerint az érzelem kifejezése erősíti az érzelem élményét, a kifejezés elnyomása pedig csillapítja azt. Számos kutatás nyomán általános megállapításként fogalmazható meg, hogy az arckifejezésből érkező visszajelentés mérsékelt, de megbízható érzelemmoduláló hatással van, bár ennek mechanizmusa nem tisztázott kellően (Strack, Martin és Stepper, 1988). Vannak kutatók, akik feltételezik, hogy más kifejezési módok, mint például a hangadással és a testtartással kapcsolatos érzelemkifejezésekből érkező visszajelentések is befolyásolják az érzelem élményét (Hatfield, Cacioppo és Rapson, 1994). Nézzünk egy érdekes kísérletet. Strack és munkatársai (1988) kutatásában személyek arckifejezését manipulálták oly módon hogy egy ceruzát kellett a szájukba venni. A két csoport közül az egyikben az ajkaik közé, a másikban a fogaik közé. Ebben a helyzetben ugyanis más és más izomcsoport feszül meg az arcon. A fogak közé vett ceruza esetében nagyobb a hasonlatosság a mosolygáshoz, azaz a pozitív érzelemkifejezéshez. Az ajkak között tartott ceruza esetében viszont gátolták a mosoly kifejezését. A kísérletben volt még egy kontrollcsoport is, abban a személyeknek a ceruzát a nem domináns kezükben kellett tartaniuk, ebben az esetben az arckifejezést természetesen nem befolyásolták. A három csoportnak rajzfilmeket mutattak be, és azt kérdezték tőlük, hogy mennyire találják ezeket a filmeket viccesnek. Azok, akik a foguk között tartották a ceruzát, viccesebbnek tartották a rajzfilmeket, mint azok, akik az ajkuk között tartották. Ez a kísérlet jól mutatja azt, hogy az arckifejezés manipulációjával befolyásolhatók az érzelmi folyamatok. Az arckifejezés kommunikációs funkciója mellett hatással van az érzelmi élményre is. Gondoljunk csak a kísérleti manipulációval analóg hétköznapi helyzetre, a rágózásra. A rágózás szerepét az érzelmi élményekre bár eddig még nem vizsgálták, de mindenki számára ismerős kép lehet a látszólag fapofával – vagyis kevés érzelmet mutató – rágózó serdülő látványa.

AZ ÉRZELMEK FUNKCIÓI

Az érzelmek számos funkciót tölthetnek be (Rolls, 2000; Plutchik, 1994), ezeket az 5.1. táblázatban foglaltuk össze.

Az érzelmek kettős evolúciós funkciója

Az érzelmek adaptív válaszokkal kapcsolódnak össze. Plutchik (1994) az érzelem evolúciós elméletének összefoglalásában az érzelemnek két funkcióját hangsúlyozza. Az egyik, hogy növeli az egyén túlélési esélyét azáltal, hogy a környezetben megjelenő eseményekre feltehetően a legmegfelelőbb választ hívja elő. A másik, hogy az érzelemkifejezésen keresztül jelzést szolgáltat a jövőbeni cselekvésre vonatkozó szándékról.

5.1. TÁBLÁZAT
Az érzelmek funkció (Rolls, 2000; Plutchik, 1994; Oatley és Jenkins, 2001 nyomán)

- Az érzelmek felkészítik a szervezetet a válaszra azáltal, hogy egyrészt kiváltják a szervezet fiziológiai aktiválását a cselekvésre, például fenyegetés esetén a harcra, másrészt a kritikus helyzetekben kész, feltehetően adaptív választ hívnak elő.
- Az érzelmek fontos szerepet játszanak a kommunikációban.
- Az érzelmek erősítik és szabályozzák a társas kapcsolatokat. Az érzelmek befolyást gyakorolnak a kognitív folyamatokra azáltal, hogy elősegíthetik és támogathatják az észlelési, tanulási és emlékezeti folyamatokat.
- Az érzelmek fontos szerepet töltenek be a viselkedés szabályozásában.
- Az érzelmek szerepet játszanak a számunkra kedvezőbb cselekvések kiválasztásában.
- Az érzelmek cselekvésre késztetnek, azaz motiválnak.
- Az érzelmek szerepet játszanak a viselkedés fenntartásában, a kitartásban és a célok elérésében.

Plutchik szerint az egyes érzelmek által kiváltott komplex eseményfolyamat érzelmenként különböző viselkedést eredményez, amely eltérő alkalmazkodási előnnyel jár. Például a fenyegetés félelmet vált ki, ami a meneküléshez (viselkedés) vezet, ennek evolúciós funkciója az önvédelem.

Az érzelmeknek az alkalmazkodást és a túlélést elősegítő válaszként való értelmezését leginkább a félelem példájával szemléltethetjük. A félelemmel kapcsolatos fontos megfigyelés az, hogy bizonyos ingerek (pl. kígyók, pókok és más állatok, magasság, villám, tűz, mély víz stb.) nagyobb valószínűséggel váltanak ki félelmet, mint mások (Davey, 1995). Továbbá a félelmi válasz könnyen összekapcsolódhat az ilyen ingerekkel. Azaz a szokásos tanulási folyamattal szemben az adott ingerrel való akár már egyszeri találkozás is elegendő ahhoz, hogy fellépjen a félelem az inger későbbi megjelenésekor még akkor is, amikor ez a félelmi válasz esetleg irracionálisnak tűnik (Seligman, 1971). Így például a mérges kígyótól való félelem az ártalmatlan siklóra is kiterjedhet. A félelem kialakulásának ilyen jellegzetességei okán a kutatók a félelem biológiai előkészítettségének hipotézisét fogalmazták meg, és többen elfogadták azt az elképzelést is, hogy a félelem biológiailag meghatározott bennünk, hiszen jelentős szerepe lehetett a fajok, és így az emberi faj túlélésében. Fontos azonban megjegyezni, hogy a félelem ilyen szemléletével szemben ugyanakkor más alternatív elképzelések is megfogalmazódtak, amelyek ismertetésére ebben a fejezetben nem térünk ki.

Az érzelmek szerepet játszanak a társas kapcsolatok szabályozásában. Az érzelmek társas kapcsolatokban betöltött szerepére a fiatal csecsemők társas érzelmi viselkedésének vizsgálata nyújt példát. A csecsemők társas érzelmi viselkedésével kapcsolatban a kutatóknak nehézséget okoz a verbális módszerekkel nem megközelíthető csecsemők vizsgálata. Mivel nem tudjuk tőlük megkérdezni, hogy mit éreznek, mit tapasztalnak, ezért esetükben a fiziológiai mutatók mérései és a viselkedés megfigyelése az alkalmazható módszerek. A megfigyelések alapján a csecsemők érzelmi viselkedése fontos szerepet játszik a gondozó-gyerek kapcsolatban. A gyermek viselkedésével befolyásolja a gondozó viselkedését és érzelmi állapotát. A csecsemők a sírással és a mosollyal a szülőkből eltérő fiziológiai és érzelmi reakciókat váltanak ki. A csecsemő sírása kellemetlen, és arra készteti a gondozót, hogy megszüntesse ezt a kellemetlen ingert. Ugyanakkor a csecsemő mosolygása kellemes érzéseket kelt. Mind a két érzelmi viselkedés a gondozó közeledését váltja ki, az egyik esetben azért, hogy megszüntesse, a másik esetben, hogy fenntartsa az adott viselkedést. Hasonló tapasztalatokról számoltak be egészséges és koraszülött csecsemők esetében egyaránt (Frodi, Lamb, Leavitt, Donovan, Neff és Sherry, 1978). A csecsemők érzelmi viselkedésének az ad elméleti jelentőséget, hogy ezek a viselkedések olyan korán jelennek meg, hogy ott tanulási folyamatokat nem tételezhetünk fel. Ez az érzelmi viselkedés veleszületett, mert fontos tényezője a túlélésnek azáltal, hogy módosítja a gondozó viselkedését a közelség elérése és fenntartása érdekében, ami a csecsemő biztonsága szempontjából létfontosságú (Bowlby, 1973).

Az érzelmek szerepe a kognitív folyamatokban

Az érzelmek és a hangulat szerepet játszanak a környezet értékelésében, és módosíthatják a kognitív információfeldolgozást. Az aktuális hangulat befolyásolja a figyelmet, az észlelést, a tanulást és az emlékezetet egyaránt. Kimutatható például, hogy kellemes hangulatban a kísérleti személyek nagyobb arányban idéztek fel kellemes, mint kellemetlen élményeket, és fordítva, kellemetlen hangulatban nagyobb arányban hívtak elő kellemetlen, mint kellemes élményeket. Hasonló hatást lehet kimutatni a tanulási folyamatokban is. Bower (1981) az ilyen és más vizsgálati eredmények magyarázatául az emlékezetet olyan hálóként képzeli el, amely csomópontjaiban fogalmak, sémák vannak, és a csomópontokat aktivációk kötik össze (lásd az emlékezetről szóló 10. fejezetet). A csomópontok akkor lesznek aktívak és tudatosak, amikor elérnek egy bizonyos aktivációs szintet, ekkor az aktiváció tovaterjed a háló csomópontjai között. Bower feltételezi, hogy az érzelmeknek is vannak ilyen csomópontjaik, amelyek összekapcsolódnak az érzelmet kiváltó helyzetekkel, tipikus szerepekkel, fiziológiai reakciókkal, kifejező viselkedésekkel. De ezek a csomópontok összekapcsolódnak az egyén életében az adott érzelmet kiváltó eseményekkel is. Amikor például egy érzelmi csomópont aktiválódik, akkor ez a ser-

kentés továbbterjedhet más, kapcsolatban lévő emlékezeti csomópontokra, és már rég elfelejtett emlékek aktivációját idézheti elő. Ugyanakkor a régi emlékek felidézése is aktiválhatja a hozzá kapcsolódó érzelmi állapotot. Ez az elképzelés magyarázatot adhat arra, hogy a személy pillanatnyi érzelmi állapota hogyan befolyásolja a tanulási folyamatokat, a bizonytalan helyzetek értelmezését és a hasonló töltésű érzelmi anyag kiemelkedését (Bower, 1981). Például a felidézés jobb azokban a helyzetekben, amelyek jobban hasonlítanak a tanulás helyzetére. A tanulási helyzetben átélt érzelmi állapot vagy éppen a tanulással kapcsolatos egyéb körülmény aktiválása javítja az emlékezeti teljesítményt az előhívás helyzetében.

AZ ÉRZELMEK FEJLŐDÉSE: KÖTŐDÉS, ÉRZELMI SZABÁLYOZÁS ÉS ÉRZELMI INTELLIGENCIA

Kötődés és kötődési zavarok

> A legintenzívebb emberi érzelmek nagy része az érzelmi kötelékek kialakítása, fenntartása és megújítása során áll elő. *(Bowlby, 1979, 69.)*

Az érzelmek egyik alapvető funkciója az emberi viszonyok kialakítása, összetartása és szabályozása. Az érzelmeknek ez a funkciója szinte minden életkorban kimutatható, de talán a legjobban csecsemőkorban azonosítható. Ennek az az oka, hogy az anya-gyerek kapcsolat érzelmi szabályozása alapvető az egyén és a faj túlélése szempontjából egyaránt. Az anya-gyerek viszony fenntartása, a gyerek anyja mellett tartása megelőzi azt, hogy a gyermek elkalandozzon elsődleges gondozójától. Sok-sok tízezer évvel ezelőtt ez olyannyira fontos volt a túlélés szempontjából, hogy úgy tűnik, külön viselkedéses rendszer alakult ki a gyermeknek az anya közelében tartására. A gondozó fizikai közelségének kiváltására számos viselkedés alkalmas, így például a sírás, a mosoly, a hangadás, a vizuális-motoros viselkedés, az arc eltakarása kézzel és így tovább. Az olvasó ezeket könnyen azonosíthatja, ha az anya-gyerek interakciót ebből a szempontból megfigyeli. Az ilyen magatartásra adott válasz alakítja a gyermek gondozóval kapcsolatos elvárásait. Ennek az ad jelentőséget, hogy gyermekkori kötődésünk feltehetően jelentősen befolyásolja serdülőkori és felnőttkori érzelmi tapasztalatainkat is.

A kötődés elméletét eredetileg Bowlby és munkatársai dolgozták ki (lásd történeti áttekintésként Ainsworth és Bowlby, 1991). A kötődési elmélet rámutat arra, hogy az anya nem csupán a táplálék és a szükségletek kielégítésének forrása, hanem jelentős funkciót tölt be a gyermek érzelmi fejlődésében is. A kötődési elmélet az anya-gyerek kapcsolat négy fontos jellemzőjével írható le röviden: a *közelség keresésével*, a *biztonságos menedékkel*, a *szeparációra mutatott tiltakozással* és a *biztonságos bázissal* (lásd Feeney és Noller, 1996 összefoglalóit):

- A *közelség keresése* az elsődleges gondozó, rendszerint az anya megközelítését, a közelében maradást és a kontaktus fenntartását jelenti. A gyermeknek fontos, hogy elsődleges gondozóját a közelében tudhassa, lássa, vagy más módon kontaktusban legyen vele.
- A *biztonságos menedék* arra utal, hogy az anya a megnyugvás, a támogatás és a megerősítés forrása. A gyermek számára a hirtelen, ijesztő események esetén az elsődleges gondozó az a menedék, ahova visszatérhet, ami megnyugvást ad.
- A *szeparációs tiltakozás* arra vonatkozik, hogy az anyától való elválás distresszreakciót vált ki. Az olvasó jól ismerheti azt a helyzetet, amikor az elsődleges gondozó elhagyja a szobát, és a gyermek azonnal sírni, tiltakozni kezd. Ilyenkor gyakran csak a szülő megjelenése nyugtathatja meg a gyermeket.
- A *biztonságos bázis* azt jelöli, hogy a kötődés tárgya biztonságos kiindulási pont a környezet felfedezéséhez és a környezettel való interakcióhoz. Az anya jelenlétében a gyermek nyugodtan fedezi fel a körülötte lévő fizikai és társas világot. Ilyenkor gyakran az is elegendő, hogy a gyermek hátratekintsen és ellenőrizze azt, hogy a gondozó jelen van-e még.

A fejlődés előrehaladtával a kötődés tárgya, illetve tárgyai változnak: az elsődleges gondozó szerepét fokozatosan a kortársak, illetve felnőttkorban a partner(ek) veszik át abban az értelemben, hogy a kötődés fenti funkcióit ők töltik be, szemben az elsődleges gondozóval, akinek a szerepe az életkorral párhuzamosan egyre csökken. Az imént ismertetett négy jellemző jól értelmezhető és kimutatható természetesen némileg más formákban az intim párkapcsolatban élők

viselkedésében is (Hazan és Shaver, 1987; Urbán, 1996).

A kötődési elmélet továbbá azt is hangsúlyozza, hogy csecsemő- és gyermekkori tapasztalatainkat egész életen át hordozzuk magunkban. Ezek az élmények többé-kevésbé állandóságot biztosítanak, és meghatározzák érzelmeinket, viselkedésünket és emberi kapcsolatainkat. A kötődési elmélet szerint ennek alapjai azok a viszonylag tartós belső munkamodellek, amelyeket a körülöttünk lévő társas világról és saját magunkról kialakítunk. A munkamodelleken Bowlby (1980) azokat a belső mentális reprezentációkat érti, amelyeket személyes élettörténetünk és személyközi élményeink nyomán kialakítunk magunkról és a szociális világról, különösen az abban lévő fontos személyekről. A munkamodellek természetesen először az anya- (elsődleges gondozó-) gyerek kontextusban fejlődnek ki. Egyrészt tartalmazzák a gondozó viselkedés mentális reprezentációját, azaz az elsődleges gondozó elérhetőségét, válaszkészségét, másrészt reprezentálódik maga az egyén is, például az, hogy mennyire méltó a gondozásra, figyelemre. A munkamodellek kialakulását követően az ezekben megjelenő elvárásokat, kognitív reprezentációkat visszük tovább az újabb kapcsolatokba. Feltételezhetően a munkamodellek képezik az alapját a kötődési viselkedés stabilitásának oly módon, hogy automatikusan és tudattalanul működve ellenállnak minden nagyobb mértékű változásnak, és a személyiség olyan lényegi részévé válnak, amelyek folyamatosan befolyásolják szociális tapasztalatainkat (Collins és Read, 1994).

Gyermekekkel és majmokkal végzett empirikus kutatások, megfigyelések nagymértékben támogatják a kötődési elmélet állításait. Klasszikusan Harlow kísérleteit hozzák fel példának a fiatal majmok érzelmi-társas fejlődésének vizsgálatára. A kísérletük lényege, hogy a majmokat anya nélkül neveljék oly módon, hogy a kismajmok semmilyen fiziológiai szükségletükben sem szenvedtek hiányt. Ugyanakkor a ketrecekben anyapótlékot is elhelyeztek. Voltak olyan kismajmok, akik szőrrel borított, mások szőr nélküli, úgynevezett drótanyát kaptak, és voltak olyanok is, akik egyedül vagy csak saját társakkal nevelkedtek. Jól megfigyelhető volt, hogy az anya nélkül nevelkedő kismajmok társas-érzelmi fejlődése jelentősen lemaradt, ráadásul a felnőttkori társas képességeik, szexuális aktivitásuk és – ha egyáltalán anyák lettek – anyai viselkedésük jelentős zavart szenvedett. Az a megfigyelés, hogy a majmok, ha erre volt lehetőségük, akkor a szőranyát választották a drótanyával szemben, még akkor is, ha a drótanyán helyeztek el cumisüveget, arra a fontos megállapításra vezette a kutatókat, hogy a kismajmoknak a kontaktus, a szőrbe való kapaszkodás fontos volt. Míg táplálkozni a kényelmetlen drótanyára másztak át, idejük nagyobb részét a szőranyán töltötték. A megfigyelések szerint a szőranya egyben biztonságos bázist is nyújtott a kismajmoknak, akitől kiindulva felfedezhették a világot. Mindezek ellenére a szőranya nem elégséges az igazi anya helyettesítésére, bár a kontaktus biztonsága megvolt, de az anyával való érintkezés, játék, együttlét hiánya jól tükröződött a majmok későbbi életében. Ezek a majmok agresszívek voltak, nem tudtak játszani a többiekkel. Az anyától való izoláció a társas készségekben is jelentős kárt okozott. Harlow arra is kísérletet tett, hogy megvizsgálja, hogyan lehetne helyrehozni az izolációból eredő fejlődési elmaradásokat vagy torzulásokat. A legsikeresebb próbálkozás a fiatalabb ún. majomterapeuták bevezetése volt:

„Ezek a fiatalabb kismajmok még elég kicsik ahhoz, hogy keressék a testi kontaktust más majmokkal, ráadásul olyan gyengék voltak, hogy semmilyen veszélyt nem jelentettek a félelemteli hat hónaposokra. Három hónapos korukban ezek a kis rézuszmajmok még csak kezdik tanulni a társas játékot. A kismajmokat együtt tartottuk a nagyobbakkal. Körülbelül öt hónap alatt látszólag teljes javulás nyilvánult meg az izolációban nevelkedett majmok viselkedéses zavaraiban, és az egyéves egyéni terápia hatására a társas szerepek és szabályok mentén zajló játék és társas érintkezés alakult ki." (Harlow és Mears, 1983.)

Jelentős tanulság az, hogy a szociális játék lényeges tényező lehet az izoláció káros hatásainak ellensúlyozásában. A játéknak nyilvánvaló jelentősége van abban, hogy a személyt felkészítse a felnőtt világ szerepeire és szabályaira (Plutchik, 1994).

A terület másik klasszikus vizsgálati elrendezése az ún. *idegen helyzet* (lásd 4. fejezet). A kötődés kialakulása alapvető része az életünknek, de bizonyos esetekben kialakulása zavart szenvedhet, ami legszembetűnőbben a gyermekkori

abúzust vagy elhanyagolást szenvedőknél, valamint az intézetekben nevelkedő gyerekeknél figyelhető meg. Az ilyen gyermekcsoportok vizsgálata nyomán a kötődési zavarok két főbb típusát jellemzik a mentális problémákat leíró rendszerek: a *gátolt* vagy *deviáns típusú reaktív kötődési zavart*, valamint a *gátlástalan diffúz kötődési zavart* (lásd DSM–IV, 1997). Az előbbi elsősorban az elhanyagolás kapcsán figyelhető meg, míg az utóbbi inkább az intézetekben nevelkedettek körében tapasztalható (Zeanah, 1996). A gátolt vagy deviáns típusú reaktív kötődés esetében a gyermek nem az életkorának megfelelő társas viselkedést mutatja: vagy gátolt, vagy éppen túlmozgásos és ellentmondásos viselkedést mutat. Ilyenkor a gyermek viselkedésében hol a közeledést, hol az ellenállást figyelhetjük meg. A gátlástalan diffúz kötődési zavart mutató gyermekekre ezzel szemben a válogatás nélküli szociabilitás, barátkozás és a megfelelő személyek iránti kötődés kimutatásának problémája jellemző. Ilyenkor a gyermek például túlzottan barátságos még a viszonylag idegen személyekkel is.

A hivatalos felosztás mellett érdemes figyelembe venni Zeanah (1996) javaslatát arra, hogy szélesítsük ki a kötődési problémák körét. Szerinte a kötődés három különböző problémája állhat elő: a *kötődés hiánya*, a *kötődés zavara* és a *kötődés megszakadása*. A kötődés hiánya esetében a gyermek megfelelő kognitív érettség mellett sem alakít ki kötődési preferenciát valamely személy irányában. A zavart kötődés esetében azonban arról van szó, hogy a gyermek zavartan alkalmazza a szülőt mint biztonságos bázist vagy biztonságos menedéket. Ez a zavar kifejezetten a gondozó-gyermek viszonyra korlátozódik. A gyermek ilyenkor túlságosan függ, csüng az elsődleges gondozón, és szélsőséges gátoltsága és/vagy szorongása révén alig explorálja környezetét. Ennek a másik véglete, amikor a gyermek túlságosan könnyen eltávolodik az elsődleges gondozójától (rendszerint az édesanyjától), anélkül hogy időnként visszatekintene rá, vagy ellenőrizné, hogy ott van-e. Ez esetleg veszélyes szorongáskeltő helyzetekben sem történik meg, ráadásul a gyermek nyughatatlan viselkedésével veszélyes helyzetekbe sodorhatja saját magát. A kötődés zavarának specifikus megjelenési formája, amikor a gondozó és a gyermek szerepe felcserélődik. Ilyenkor a gyermek túlzott mértékben, az életkorához képest nem megfelelő intenzitással aggódik az elsődleges gondozó érzelmi jólléte miatt. A kötődés megszakadása akkor áll elő, amikor a gyermek elveszíti az elsődleges gondozóját válás, elhalálozás, baleset vagy valami más okán. A felnőtt veszteségéhez képest a gyermek vesztesége ilyenkor jóval súlyosabb, amennyiben ez a harmadik életév előtt történik meg, mivel ebben az életkorban az elsődleges gondozó különösen kiemelt szerepet játszik a gyermek érzelmi életében.

Összefoglalva, a kötődési elmélet felhívja a figyelmünket arra, hogy a gyermek kiegyensúlyozott érzelmi fejlődésének letéteményese az a szociális környezet, ami körülveszi. Az elsődleges gondozóknak nem csupán a fizikai szükségletekre kell fókuszálniuk, hanem a gyermek már szinte születéskor meglévő társas biztonsági szükségleteit is ki kell elégíteni ahhoz, hogy a gyermekből elégedett, a világra nyitott, szeretni képes felnőtt alakuljon ki.

Az érzelmek fejlődése és az érzelemszabályozás

Az érzelmi fejlődés lényeges kérdése az érzelmek kifejezésének és az érzelmek szabályozásának módjai és változásai a gyermekek növekedése során. Néhány szerző az előbb tárgyalt kötődési stílus problémáját is elsősorban érzelmi szabályozási problémának tekinti. A gyermek érzelmi fejlődésének kiindulópontját azok az érzelmi jellemzők képezik, amelyeket jobbára örökletes tényezők határoznak meg, és korán megjelennek a gyermek viselkedésében. Ezeket a jellemzőket átfogóan *temperamentumnak* nevezzük. Az érzelmekkel kapcsolatos temperamentumjellemző az *emocionalitás* (Buss és Plomin, 1984), ami csecsemőkorban arra vonatkozik, hogy a gyermek mennyire ijedős, mennyire könnyen lesz dühös vagy kezd sírni, illetve mennyire könnyű megnyugtatni. Az érzelmek szabályozása során további fontos, temperamentummal is összefüggő jellemző a gyermek *kontrolláltságának* mértéke, aminek ellentéte az *impulzivitás* (Buss és Plomin, 1984). A kontroll az érzelmek területén leginkább úgy határozható meg, hogy belső állapotunkat vagy érzelmeinket mennyire fejezzük ki, vagy mennyiben hagyjuk, hogy érzelmeink a viselkedésünket irányítsák (lásd pl. énkontroll, Block és Kremen, 1996). Például ha dühösek vagyunk a főnökünkre, ak-

kor ez a kontroll határozza meg azt, hogy kifejezzük a dühünket, és esetleg szélsőséges esetben megütjük a főnökünket, vagy éppen, bár dühösek vagyunk, de ezt nem mutatjuk ki. Újabb tanulmányok (Eisenberg, Fabes, Guthrie és Reiser, 2000) az érzelem és a viselkedésszabályozás különböző mértéke szerint a gyermekek három csoportját különböztették meg, nevezetesen az alulkontrolláltakat, az optimális szinten kontrolláltakat és a túlkontrolláltakat.

- Az *alulkontrollált* gyermekekre a magatartás és a figyelem kontrollja csak alacsony szinten jellemző, ők hajlamosabbak az irritabilitásra és az impulzív viselkedésre.
- A *túlkontrollált* gyermekekre a gátoltság, a félénkség, az agresszió kerülése jellemző, ők hajlamosak visszavonulni a társaktól.
- Az *optimális szinten kontrollált* gyermekekre a magabiztosság, az érzelmi labilitás hiánya és a magatartás, valamint a figyelem regulációja a jellemző.

Az empirikus eredmények szerint a kontroll optimális szintje vezet a sikeres szociális alkalmazkodáshoz (Eisenberg et al., 2000). Az érzelmek regulációja (Southam-Gerow és Kendall, 2002) ugyanakkor az érzelmek kontrolljánál rugalmasabb mechanizmus, mivel az érzelmi események dinamikus szabályozásával és a helyzethez való illesztéssel áll kapcsolatban, nem csupán az érzelmek kontrolljával. Hiszen esetenként a helyzet azt is megkívánhatja, hogy a személy érzelmileg felkészüljön, „felspannolja magát" az adott helyzetre, például versenyben vagy vizsgahelyzetben. Az érzelmek szabályozása a temperamentum és a családi környezeti tényezők, elsősorban a szülői nevelői stílus kölcsönhatásában fejlődik ki, és a mentális egészség, valamint az érzelmi kompetencia lényeges meghatározója.

Az érzelmek kifejezésére a gyermekek már korán képesek, bár a kezdetekben az érzelmi kifejezések meglehetősen korlátozottak. Ugyanakkor négyéves korra a gyermekek többsége képes a felnőttekéhez hasonló érzelemkifejezésekre (Lewis, Sullivan és Vasen, 1987, idézi Southam-Gerow és Kendall, 2002). A legtöbben egyetértenek azzal, hogy két–három éves korban a gyermekek képesek a szégyen, a büszkeség és a bűntudat helyzetnek megfelelő kifejezésére. Az érzelmek kifejezésére szolgáló nyelv kialakulása már a tizennyolcadik hónap körül megfigyelhető, a gyermek hároméves kora után gyorsan kialakítja az érzelmekkel kapcsolatos oki következtetések képességét (Southam-Gerow és Kendall, 2002). A gyermek a fejlődés során az eszközök széles tárházát sajátítja el, amivel képes az érzelmi állapotát szabályozni. Ugyanakkor ez a képesség a szülőkkel és másokkal való érintkezések nyomán fejlődik. A külső segítség a gyermekeknek különösen akkor fontos, ha valami intenzív negatív érzelmet kiváltó esemény történik. Ilyenkor a külső segítség formája nagymértékben függ az esemény természetétől (pl. „Ez katonadolog"; „Az anyu megpuszilja a bibit, és már nem is fog fájni"; „Gyere, folytassuk a játékot!"). Ugyanakkor a felnőttek segítségével átélt tapasztalatok elősegítik az érzelmi reguláció további fejlődését (Kopp, 1989). Az érzelmi reguláció tipikus példája a *kimutatási szabályok* alkalmazása. Kutatások azt mutatják, hogy már hároméves korban is képesek a gyermekek az érzelemkifejezésükön módosítani, amennyiben az nem egyezik meg a felnőttek elvárásaival (Southam-Gerow és Kendall, 2002).

Az érzelemszabályozás egyik kritikus pontja az *érzelmi megértés*, ami több szempontot is magában foglal, nevezetesen

- az érzelmi kifejezések felismerését,
- az érzelmek okainak és hatásainak megértését,
- az érzelmek kulcsingereinek azonosítását magunkban és másokban,
- az összetett érzelmek megjelenésének belátását,
- az érzelmi szabályozás megértését.

Southam-Gerow és Kendall (2002) áttekintése alapján két példával illusztrálhatjuk az érzelmi megértés fejlődését. A legkorábban az érzelmi kifejezések felismerése azonosítható, különösen az arckifejezések felismerése, amit már nagyon fiatal, tízhetes csecsemőknél is megfigyeltek. Ezzel szemben az érzelmek okainak és hatásainak azonosítása a gyermek kognitív fejlődésével párhuzamosan alakul ki. Kezdetben elsősorban a gyermek először a helyzethez kötődő jellemzőkből, külső okokból következtet az érzelmekre, majd egyre inkább átveszi ennek a szemléletnek a helyét a belső oktulajdonítás. Például a helyzeti oktulajdonítás: „Azért vagyok mérges, mert eltörött a játékom." A belső oktulajdonítás ezzel szemben: „Azért vagyok mérges, mert eltörött az a játékom, amit nagyon-nagyon szeret-

tem." A gyermekben a fejlődés során folyamatosan változik és fejlődik az érzelmi megértés, valamint az érzelmi reguláció. Ennek sikeressége számos tényezőtől függ. Mindenesetre úgy tűnik, bár a longitudinális megfigyeléses adatok erre vonatkozóan még hiányoznak, hogy az érzelmi szabályozás fejlődésének sikeressége hozzájárulhat a gyermekből vált felnőtt boldogulásához. A gyermekkor kognitív és érzelmi fejlődése képezi az alapját az érzelmek megfelelő alkalmazásának felnőttkorban, amiben, úgy tűnik, meglehetősen nagy egyéni vaitozatosságok figyelhetők meg. Ennek leírására vezették be újabban az érzelmi intelligencia fogalmát, amelyet eddig elsősorban a felnőtteknél vizsgáltak.

Érzelmi intelligencia

Az érzelmi intelligencia annak ellenére, hogy meglehetősen új fogalom, jelentős publicitást kapott szakmai és hétköznapi körökben egyaránt. Világossá vált, hogy az intelligencia, az absztrakt gondolkodás képessége, ahogy azt az intelligenciatesztekben mérjük, nem jól jósolja be a sikerességet a hétköznapokban és a munkában. A másokkal való érintkezés és együttműködés során nemcsak absztrakt fogalmakkal dolgozunk, hanem életünk legtöbb helyzetében a saját és a mások hangulataira és érzelmeire vonatkozó információkat is fel kell dolgoznunk, döntéseinket ennek figyelembevételével kell meghoznunk. Azok, akik a megfelelő helyen, a megfelelő módon, a megfelelő mértékben képesek az érzelmeiket kifejezni és szabályozni, sikeresebben oldhatják meg saját és mások problémáit. Ennek a felismerése tükröződik az *érzelmi intelligencia* fogalmában. Az érzelmi intelligencia Salovey és Mayer (1990, 189.) eredeti megfogalmazásában *„az a képesség, hogy a személy monitorozza saját és mások érzéseit és érzelmeit, hogy megkülönböztesse ezeket egymástól, és hogy felhasználja ezt az információt gondolkodásában és viselkedésében"*. A szerzők eredetileg három, majd később (Mayer és Salovey, 1997) négy képességgel jellemezték az érzelmi intelligenciát. Ezek a képességek az érzelmek és az érzelmi információk felhasználására vonatkoznak:

- *Mások és saját érzelmeink észlelése, értékelése és kifejezése verbális vagy nem verbális módon:* ez olyan képességekre utal, hogy 1. azonosítjuk az érzelmeket saját magunkban, a másik személyben vagy éppen egy designban, zenében vagy történetben; 2. tudatosítjuk saját és mások érzelmeit, valamint az ezekkel összefüggő gondolatokat; 3. különbséget tudunk tenni az érzelmek között, és adekvátan tudjuk kifejezni azokat (Roberts, Zeidner és Matthews, 2001).
- *Az érzelmek felhasználása a gondolkodás és a cselekvés serkentésére:* az a képességünk, hogy érzéseinket lefordítsuk, érzelmeinket felhasználjuk az ítéletekben, a gondolkodásban és a célok melletti kitartásban.
- *Az érzelmek megértése és elemzése:* az a képességünk, hogy meghatározzuk-értelmezzük az érzelmeket, az érzelmek komplex keverékét és az érzelmi átmeneteket.
- *Az érzelmek szabályozása az érzelmi és intellektuális fejlődés elősegítése érdekében:* az a képességünk, hogy nyitottak legyünk saját és mások érzelmeinek és érzéseinek modulációjára az érzelmi és intellektuális fejlődés érdekében. Ez a legmagasabb szintű képesség, ami azt is jelenti például, hogy tudjuk, hogyan nyugtathatjuk meg magunkat vagy éppen másokat erős stressz esetén.

Az érzelmi intelligencia népszerűvé Goleman (1997) könyvével vált és kapott meglehetősen nagy médiavisszhangot. Goleman azonban némileg másképpen értelmezte az érzelmi intelligenciát, mint azt eredetileg Salovey és Mayer megfogalmazta. Goleman (1997) definíciója szerint az érzelmi intelligencia olyan képességeket foglal magában, mint *„önmagunk ösztönzése, a frusztrációkkal dacoló kitartás; az indulat fékezése, a vágykielégítés késleltetése; hangulataink kiegyensúlyozása, amely gátolja, hogy a bajban gondolkodásunk összezavarodjon; empátia és a remény"*. Jól látható a lényeges különbség az eredeti és ez utóbbi definíció között. Míg Salovey és Mayer (1990, 1997) az érzelmi intelligenciát az affektív információk feldolgozásához szükséges mentális képességek készletének tekinti, addig Goleman és mások képességek, motivációs tényezők és személyiségjegyek elegyeként képzelik el. Így Goleman (1997) szerint az érzelmi intelligenciának öt lényeges összetevője van:

- A saját érzelmeink pontos és tudatos észlelése és monitorozása.
- A saját érzelmeink módosítása és elfogadha-

tó kifejezése. Például a szorongás csökkentésének képessége vagy a reménytelenségből való kilábalás képessége.
• Mások érzelmeinek pontos észlelése és az azokra való válaszadás.
• A társas viszonyok sikeres kezelésének képessége.
• Az érzelmek fókuszálása a kitűzött célra, ami magában foglalja a késleltetett jutalmat és az indulatok adaptív áthelyezését és kanalizálását.

Az érzelmi intelligenciával kapcsolatos kutatások még meglehetősen kezdetlegesek, messze nem annyira előrehaladottak, mint azt a népszerűsítő könyvek sejtetni engedik. Korántsem vagyunk tisztában azzal, hogy az érzelmi intelligencia – értelmezzük azt az érzelmek feldolgozásában szerepet játszó mentális jellemzőként vagy talán túlzottan is átfogó személyiségjellemzőként – pontosan milyen mértékben játszik szerepet a sikeres alkalmazkodásban és a boldog és egészséges életben. Figyelmünket a jövőben azokra a kutatásokra kell összpontosítanunk, amelyek erre a kérdésre adnak választ. Ha ez megtörténik, akkor a pedagógusoknak viszont olyan módszereket kell kidolgozniuk, amelyek az érzelmi intelligencia fejlesztésében, a saját és mások érzelmeinek feldolgozásában és szabályozásában játszanak szerepet. Egyes egészségfejlesztő iskolai programok manapság már nem a nemkívánatos viselkedéseket célozzák meg, hanem sokkal inkább általában a gyermekek érzelmi és szociális fejlődését segítik elő. Például a Seattle (USA) városában bevezetett többéves és többlépcsős szociális fejlődési programban is ezt célozták meg (Lonczak, Abbott, Hawkins,

5.2. TÁBLÁZAT
Seattle szociális fejlődési projektjének intervenciói (Lonczak et al., 2002)

1. A tanárok tréningje 1.1. Proaktív oktatás • Konzisztens elvárások és gyakorlat az év elejétől • A viselkedésre vonatkozó világos és explicit instrukciók • Módszerek az apróbb osztálytermi zavarok kézbentartására anélkül, hogy az a munkát megzavarná 1.2. Interaktív oktatás • A tanítás előtt felmérni és aktiválni az ismereteket • A tanulás explicit céljainak tanítása • Megtanulandó készségek modellálása • A tananyag megértésének gyakori ellenőrzése az anyag bemutatása során • A tananyag újratanítása, amennyiben ez szükséges 1.3. Kooperáló tanulás • Különböző képességű és hátterű tanulókból álló kisebb csoportok létrehozása • A csoport teljesítményén keresztül az egyének elismerése **2. A gyermekek társas és érzelmi készségeinek fejlesztése** 2.1. Személyközi problémamegoldó készségek • Kommunikáció • Döntéshozatal • Tárgyalás-egyezkedés • Konfliktusmegoldás 2.2. Visszautasítással kapcsolatos készségek • A társas hatások felismerése a problémás viselkedéssel kapcsolatban	• A problémás viselkedéssel kapcsolatos következmények felismerése • Alternatívák kidolgozása és felvetése • A kortárs(ak) bevonása alternatívákba **3. A szülők tréningje** 3.1. A viselkedés kezelésének készségei • A kívánatos és a nemkívánatos viselkedés megfigyelése és felmutatása • A viselkedésekkel kapcsolatos elvárások tanítása • A kívánatos viselkedésekkel kapcsolatban konzisztens pozitív megerősítések alkalmazása • A nemkívánatos viselkedéssel szemben konzisztens és mérsékelt következmények alkalmazása 3.2. Iskolai munkát támogató készségek fejlesztése • Megbeszélés kezdeményezése a tanárokkal a gyermek tanulásáról • A gyermek olvasási és számolási készségének fejlesztése • A tanulást elősegítő otthoni környezet kialakítása 3.3. A droghasználat rizikóját csökkentő készségek („Preparing for the Drug[free] Years") • A droghasználattal kapcsolatos családi stratégia kidolgozása • A visszautasítás készségének gyakorolása a gyerekkel • Önkontrollkészségek használata a családi konfliktusok kezelésére • Új lehetőségek kialakítása a családban a gyerek részvételének és tanulásának támogatásához

Kosterman, Catalano, 2002). Bár a program végrehajtása napjainkban is tart, már most kimutatható eredményként szolgált az, hogy a programban részt vevő gyerekek jóval később kezdték el például a szexuális életet, valamint kisebb mértékben fordult elő körükben a tinédzserterhesség, mint a vizsgálat kontrolljául szolgáló iskolákba járó gyermekeknél. Ez a hatás különösen az egyébként társadalmilag kiszolgáltatottabb kisebbségi csoportokban volt a leginkább szembetűnő. Fontos megjegyezni, hogy a programban a társas-érzelmi fejlődés elősegítése mellett egy szó sem esett a szexuális viselkedésről. A számunkra nemkívánatos viselkedések megelőzésének (ebben az esetben a túl korán kezdett szexuális élet és a tinédzserterhesség) hatékony módja lehet a gyermekek érzelmi és társas intelligenciájának fejlesztése. Tanulságul az 5.2. táblázatban bemutatjuk ennek a programnak a főbb összetevőit. Vegyük észre, hogy a program a tanárokkal, a szülőkkel és a gyermekekkel való foglalkozást egyaránt magában foglalta, mivel a gyermekek érzelmi és szociális fejlődése nehezen elképzelhető a közvetlen környezet fejlődése nélkül.

POZITÍV ÉRZELMEK ÉS A SZUBJEKTÍV JÓLLÉT

Pozitív érzelmek

A mindennapi jóllétünknek jelentős forrásai a hétköznapokban átélt pozitív élmények. Ennek ellenére a pszichológiában a pozitív érzelmek iránt csak újabban mutatkozik meg intenzívebb érdeklődés, aminek oka abban is rejlik, hogy a negatív érzelmek szerepe a környezeti veszélyekkel és nehézségekkel szembeni alkalmazkodásban nyilvánvalóbb. A *negatív érzelmek* a cselekvési lehetőségek készletét leszűkítik például a menekülésre, a támadásra vagy éppen a védekezésre. Ezzel szemben Fredrickson (1998, 2001) a *pozitív érzelmek*, mint például az öröm, az érdeklődés, az elégedettség, a büszkeség, a szeretet és a szerelem, közös jellemzőit abban látja, hogy egyrészt kiszélesítik a személy gondolati-viselkedéses repertoárját, másrészt arra késztetik a személyt, hogy belső erőforrásaira alapozzon, ideértve fizikai, intellektuális, társas és pszichológiai erőforrásait egyaránt. Az elméletet támogató főbb empirikus megállapításokat az 5.3. táblázatban foglaltuk össze. A pozitív érzelmek és affektusok például befolyásolják a kreatív tevékenységet is. Isen és munkatársai (1987) kimutatták, hogy a viszonylag egyszerű érzelmi indukcióval (pl. vidám film megtekintésével, illetve egy apró ajándékkal vagy cukorkával) kiváltott pozitív affektusok megnövelik a kreatív feladatokban mutatott teljesítményeket, szemben a semleges vagy negatív érzelmi indukciókkal. Isen (2000) összefoglalója szerint pozitív érzelmi állapotban a gondolkodás szokatlanabb utakat jár be, kreatív, integratív, nyitottabb az információkra és hatékonyabb. Mindezek az eredmények arra is utalnak, hogy a pozitív hangulat és érzelmi állapotok előidézése értékes eszközzé válhat a pedagógusok kezében akkor, ha azt az oktatási órán megfelelő módon használják.

A felvázolt megközelítésből következik az, hogy a pozitív érzelmek alkalmasak arra is, hogy kijavítsák a negatív érzelmek „mellékhatásait" (Fredrickson, 2001). Az érvelés szerint a negatív érzelmek aktiválják a szervezetet, felkészítik

5.3. TÁBLÁZAT
A pozitív érzelmek hatásai Fredrickson (1998, 2000) áttekintése nyomán

- A pozitív érzelmek tágítják a figyelem látókörét, szemben a negatív érzelmekkel, amelyek inkább szűkítik a figyelem fókuszát.
- Tágítják a kogníciót – például szokatlanabb asszociációk, tágabb kognitív kategóriák alkalmazása, az összefüggések könnyebb és rugalmasabb felismerése, a fogalmak alaposabb feldolgozása –, elősegítik a kreatív gondolkodást igénylő tevékenységeket.
- Szélesítik a cselekvések körét, például javítják a kreatív megoldásokat, gyerekeknél változatosabb játékok és hosszabb játékidő figyelhető meg.
- Erősítik a fizikai erőforrásokat, például a pozitív érzelmek kiváltotta játék elősegíti a fizikai erő és a fizikai készségek fejlődését.
- Erősítik az intellektuális erőforrásokat, például a pozitív érzelmek aktiválják az explorációt, elősegítik a tanulást és a teljesítményt, javítják az összetett és integrációt igénylő feladatok megoldási képességét.
- Erősítik a társas erőforrásokat – a mosolygás, az együttes játék, az együtt átélt öröm egyaránt erősíti a szövetségeket, a barátságokat és a családi kapcsolatokat, a pozitív érzelmek növelik a segítségnyújtás, valamint az együttműködés valószínűségét.

a támadásra vagy a megküzdésre. Ez az aktiváltság azonban hosszabban is fennmaradhat a negatív érzelmi állapotot követően, például a szívverés gyors marad, vagy feszültséget érzünk, esetleg nem is tudjuk, hogy mitől vagyunk idegesek. Ezzel szemben a pozitív érzelmi állapotok viszont, amelyek a szív- és érrendszer és általában a szervezet „nyugodtabb" állapotával járnak együtt, alkalmasak arra, hogy meggyorsítsák azt a folyamatot, amelynek során például a szívverés gyorsabban áll vissza a normális tartományba, vagy elmúlik az idegességünk (Fredrickson és Levenson, 1998).

A pozitív érzelmek továbbá segíthetnek bennünket abban is, hogy a mindennapok nehézségeivel és az ezek által kiváltott stresszel könnyebben megküzdjünk, hiszen lehetővé teszik azt, hogy a megoldási lehetőségek szélesebb köréből válasszunk magunknak megfelelő stratégiákat, és ennek révén egyaránt mozgósíthassuk a saját és a társas erőforrásainkat.

A pozitív érzelmek átélése a mentális egészség fontos meghatározója (Vaillant, 2003). Ugyanakkor újabb vizsgálatok arra is rámutattak, hogy a pozitív érzelmek fontos hatással vannak a fizikai egészségre is. Egyes kutatók hosszú távú követéses vizsgálatokban kimutatták, hogy azok, akikre fiatalabb korukban jellemzőbbek voltak a pozitív érzelmek, hosszabb ideig éltek, szemben azokkal, akikre a pozitív érzelmek kevésbé voltak jellemzőek ebben az életkorban (Danner, Snowdown és Wallace, 2001).

Boldogság, jóllét, iskolai jóllét

A hétköznapi ember és a pszichológusok számára fontos kérdés az is, hogy mi vezet a pozitív élmények és a pozitív érzések gyakori átéléséhez. Egyesek napjainkban a szubjektív jóllét vagy más szóval a boldogság fogalmában ragadják meg a mentális egészség kérdését. Éppen ezért érdemes a pozitív érzelmek perspektíváját szélesebb körben a szubjektív jóllét szempontjából tárgyalni, és azt megvizsgálni, hogy mi vezet a szubjektív jólléthez, hangzatosabb szóval, a boldogság átéléséhez.

A szubjektív jóllétt foglalkozó pszichológiai elméleteket nagyjából három különböző csoportba sorolhatjuk (pl. Diener, 1984). Az egyik szerint a boldogság letéteményese a *belső tényezőink megvalósítása*. A boldogság mint belső jellemzőink megvalósítása például Waterman (1993) elemzésében olyan korai filozófiai megközelítésekre támaszkodik, mint az eudaimónia a *Nikhomakhoszi etikából*. Az eudaimónia *„a lélek erény szerint végbemenő valamelyes irányú tevékenysége"* (Arisztotelész, 1987, 22.). Az erény fogalmát Arisztotelésznél leginkább a *habitus*, az alkat fogalmával közelíthetjük meg. Így a boldogság feltétele, hogy az egyén viselkedése, tevékenysége összhangban legyen személyiségével. Ez a szemlélet tükröződik például a pszichológia humanisztikus gondolkodói által hangsúlyozott önmegvalósítás fogalmában is (pl. Rogers, 1961). A boldogság átélését így olyan helyzetek határozzák meg, amelyekben a személy önmaga lehet. Waterman (1993) körülírja azokat a helyzetek, amelyekben ezt az eudaimóniának nevezett boldogságérzést átélhetjük:

- a szokásosnál nagyobb mértékű bevonódás egy tevékenység végzésébe;
- szokatlan, újszerű aktivitások, tevékenységek végzése;
- az életben való lét intenzív megélése/átélése;

A gyerekek iskolai közérzetének egyértelmű jelei vannak

- annak az érzése, hogy az adott, általunk végzett tevékenységgel megvalósítjuk magunkat;
- annak érzése, hogy az egyén most igazán önmaga lehet.

Ezeket az eseteket áttekintve világossá válik az is, hogy az eudaimónia nagymértékben összefügg a Maslow (1962) által hangsúlyozott csúcsélménnyel, valamint a Csíkszentmihályi által bevezetett áramlat (flow) állapotával (Csíkszentmihályi, 1997).

A boldogság megközelítésének másik típusa a pozitív életeseményekből indul ki, amit általában *alulról felfelé ható elméletnek* hívunk, hiszen az egyszerűbb eseményekből származtatja az összetettebbet. Ez már az ókori gondolkodóknál is megjelent a hedonikus élvezet megközelítésében, amely szerint a boldogságot akkor éljük át, amikor a pozitív érzelem együtt jár a tágan értelmezett szükségletek (fizikai, intellektuális, szociális stb.) kielégítésével.

A boldogság megközelítéseinek utolsó csoportja a *személyiségtulajdonságokat* hangsúlyozza. Az ilyen elméletek azt tartják, hogy a személyeknek globális hajlandóságaik vannak arra, hogy a dolgokat pozitív módon szemléljék. Ez a megközelítés elsősorban az élettapasztalatok interpretációját, értelmezését hangsúlyozza, és a boldogságot az élettel való elégedettséggel azonosítja (Diener, 1984; a kérdéskör korai összefoglalását lásd Urbán, 1995).

A számos lehetséges elméleti megközelítés közötti integrációs törekvést mutatja az a lassan általánosan elfogadottá váló álláspont, amely a boldogságot négy fő tényezővel jellemzi (Argyle, 1992; Myers és Diener, 1995; Diener, 2000; Myers, 2000):

- a pozitív érzelmek/affektivitás gyakorisága és intenzitása,
- az élet egészével való megelégedettség szintje,
- az életünk egyes szűkebb területein (pl. munkahely, család, gyermeknevelés, hobbi, iskolai tanulmányok) megélt elégedettség és siker,
- a depresszió, a szorongás vagy más negatív állapotok viszonylagos hiánya.

A gyermekek jólléte fontos a szülőknek és a pedagógusoknak egyaránt. Amennyiben a gyermekek jól érzik magukat általában, és jól érzik magukat az iskolában, akkor javul a tanulmányi teljesítményük, védettebbek lesznek azoktól a káros hatásoktól, amelyek rövid és hosszú távon egyaránt veszélyeztetik a gyermekek testi-lelki egészségét. Konkrétabban, számos kutatás mutatja azt, hogy az iskolával való jó viszony és az iskolai jóllét a gyermekek esetében protektív faktorként szolgál a dohányzással, a drog- és alkoholfogyasztással, a túl korán kezdett szexuális élettel szemben (lásd összefoglaló gyanánt: Williams, Holmbeck és Greenley, 2002). Éppen ezért nagyon fontos tudatosítani magunkban, hogy melyek lehetnek azok a tényezők, amelyek gyermekeink jóllétét meghatározzák az iskolákban. Erre vonatkozó átfogó kutatást többen is kezdeményeztek, de a leginformatívabb modellt Konu, Alanen, Lintonen és Rimpela (2002) dolgozta ki. Az iskolai jóllét összetevőit az 5.4. táblázat mutatja be.

A szerzők (Konu, Lintonen és Rimpela, 2002) megvizsgálták azt is, hogy a modell összetevői közül melyek mutatnak szoros kapcsolatot azzal, hogy a gyerekek mennyire érzik jól magu-

5.4. TÁBLÁZAT
Az iskolai jóllét modelljének összetevői (Konu et al., 2002)

Iskolai körülmények
• Környezet
• Tantárgyak és az iskola mint szervezet
• Órarend, osztályok mérete
• Büntetés, biztonság
• Szolgáltatások, egészségügy
• Iskolai étkeztetés
Társas kapcsolatok
• Társas hangulat
• Csoportfolyamatok
• Tanár-diák viszony
• Kortárskapcsolatok
• Cikizés, erőszak
• Családdal való együttműködés
Önmegvalósítás lehetőségei
• A diák munkájának értékelése
• Lehetőségek
• Irányítás, bátorítás
• Az iskolai döntéshozatalban való részvétel
• Az önértékelés erősítése
• A kreativitás használata
Egészségi állapot
• Pszichoszomatikus tünetek
• Krónikus vagy más betegségek
• Megfázás stb.

kat általában (általános szubjektív jóllét). Kutatásukból kiderült, hogy számos, az iskolával összefüggő tényező befolyásolja a gyermekek általános jóllétét, amelyek közül a legfontosabbak mégis az iskola által nyújtott lehetőségek az önmegvalósításra, valamint az iskolában kialakuló társas kapcsolatok voltak.

SZOMORÚSÁG ÉS DEPRESSZIÓ

A szomorúságot többé-kevésbé mindannyiunk átélte már, ennek ellenére viszonylag nehéz ennek az érzelemnek a meghatározása. A *szomorúság* a leggyakrabban valamilyen veszteséggel áll kapcsolatban (Power és Dailgleish, 1997). A veszteség tárgya azonban meglehetősen változó lehet, például egy barát, egy személyes tárgy vagy éppen egy meghiúsult cél. A veszteségnek azonban nem kell feltétlenül állandónak lenni, lehet átmeneti is. Szomorúak lehetünk akkor is, ha a számunkra szeretett személy időlegesen távol van, és nem lehetünk vele együtt. A szomorúság egyik legfontosabb társas funkciója az érzelmi támogatás, a sajnálat, az együttérzés és a praktikus segítség kiváltása másokból. Ráadásul az így fellépő altruizmus erősítheti a szociális kötelékeket is (Izard, 1993).

A szomorúság szélsőséges formája, valamint a hangulati és az érzelmi élet leggyakoribb zavara felnőtteknél és gyermekeknél egyaránt a *depresszió*. A depresszió több típusát különböztethetjük meg. A legsúlyosabb formáját endogén vagy melankolikus depressziónak hívjuk, az enyhébb eseteket reaktív vagy neurotikus depresszsiónak (Katona és Robertson, 1997), ez a megkülönböztetés természetesen különböző oki hátereket is feltételez. A depresszió legfontosabb jellemzője a tartósan legalább két hétig fennálló nyomott hangulat és/vagy az öröm vagy érdeklődés elvesztése. Emellett még különböző mértékben megfigyelhető tünetek a szomorúság, az ürességérzés, az ingerlékenység, az alvászavar (túl sok alvás vagy éppen kialvatlanság), a testsúly jelentős megváltozása, amely nem magyarázható a diétázással, az étvágy jelentős megváltozása (csökkenés vagy éppen növekedés), a tartós fáradtság érzése, a motiváció jelentős csökkenése, a figyelem és a koncentráció zavara, az értéktelenség érzése, a halállal és az öngyilkossággal kapcsolatos gondolatok (DSM–IV, 1997). A depresszió tüneteinek egy csoportja a személyek szubjektív beszámolóin alapul, másik része jól megfigyelhető viselkedéses, érzelmi és gondolkodási jellemzőkkel járnak. Figyeljük meg, hogy itt olyan tünetekről van szó, amelyeket esetleg mindennapjainkban is megtapasztalhatunk. Ezek akkor válnak egy depresszsiós epizód jelzőivé, amikor jelentős kibillenés figyelhető meg a személy életében és szubjektív beszámolóiban. Ezekre a tanároknak és a szülőknek egyaránt fel kell figyelniük, ugyanakkor annak megítélését, hogy ez kóros-e, vagy csupán megfelel a hangulatok mindennapi ingadozásainak, a pszichológusra vagy a pszichiáterre kell bízni. A depresszió okai lehetnek genetikai és biológiai tényezők, pszichoszociális tényezők, negatív életesemények egyaránt. Itt ismét a szakembernek kell felvállalni azt, hogy meghatározza, hogy milyen tényezők állnak a betegség hátterében, hiszen ennek megfelelően kell alakítani a kezelést is.

A depresszió egyik legszembetűnőbb pszichológiai tünete az, hogy jelentősen megváltoznak a saját magunkról, a világról és a jövőről kialakított vélekedések, kogníciók. Ezt Beck *kognitív triádnak* (Beck, Rush, Shaw és Emery, 2000) nevezte el, mivel a jellemzők három csoportba sorolhatók:

- A személy önmagáról alkotott vélekedéseinek a negatív irányba való torzulása: saját magát értéktelennek, hibásnak, bűnösnek tartja, a kellemetlen élményeit saját morális vagy fizikai hibáinak tulajdonítja. Saját magát alábecsüli, kritizálja, és úgy véli, hogy az örömre, boldogságra képtelen.
- Az élményeit folyamatosan negatívan értékeli, a világ vele szemben leküzdhetetlen akadályokat és teljesíthetetlen követelményeket állít fel. Teljesítményeit vereségként vagy veszteségként éli meg, még akkor is, amikor az események nyilvánvalóan másképpen is értelmezhetők.
- A jövőt negatívan szemléli, állandó kudarcokat és szenvedést vár a jövőtől.

A nem szakemberek hajlamosak lennének erőfeszítést tenni arra, hogy az ilyen gondolkodással bíró barátaikat, rokonaikat, tanítványaikat meggyőzzék ezek ellenkezőjéről. Ezzel azonban vigyázni kell, mivel a depresszió lényege, hogy ezek a kogníciók viszonylag nehezen változtathatók meg. Sokkal hasznosabb, ha ilyenkor abban segítünk, hogy az adott személy vagy gyer-

5.5. TÁBLÁZAT
A serdülőkori öngyilkosság és depresszió figyelmeztető jelei (Friis és Stock, 1998, 157. nyomán)

- Tartós szomorúság, levertség és megnövekedett ingerlékenység.
- Az étkezési és az alvási szokások megváltozása.
- Az étvágy, a testsúly és az aktivitás szintjének megváltozása.
- Elfordulás a barátoktól, a családtól és a rendszeres tevékenységektől.
- Gyakori hiányzás az iskolából, és gyengébb iskolai tevékenység.
- Erőszakos cselekmények és lázadó viselkedés.
- Drog- és alkoholfogyasztás.
- A fizikai megjelenés és öltözködés szokatlan hanyagolása.
- Lényeges személyiségváltozás.
- Tartós unalom, levertség, zavarok a figyelemben és koncentrációban, az iskolai munka csökkenő színvonala.
- Gyakori testi panaszok, mint például gyomorfájdalom, fejfájás, fáradtság.
- A korábban kedvelt tevékenységek élvezetének képtelensége.
- A dicséret és a jutalom elutasítása.

Az öngyilkosságot tervező serdülőknél további jelek is megfigyelhetők:
- Írás, beszéd vagy utalás az öngyilkosságra.
- Korábbi öngyilkossági kísérletek.
- Csökkent önértékeléssel kapcsolatos panaszok.
- Olyan szóbeli utalások, mint „Már nem sokáig okozok problémát neked", „Már semmi nem számít" stb.
- Rendrakás a személyes dolgok között: például megválik a kedvenc dolgaitól, kitakarítja a szekrényét és a szobáját, kidob fontos dolgokat, és így tovább.
- A gyerek vagy a serdülő hosszabb depressziós időszak után hirtelen vidám lesz.

mek minél hamarabb megfelelő kezelést kapjon a hozzáértő szakembertől.

A gyermekkori és a serdülőkori depresszió, illetve a depresszív tünetek megnövekedett mértéke a leggyakoribb érzelmi zavar, ami jelentősen befolyásolhatja a gyermekek aktuális állapotát és jövőjét. A serdülőkori depresszió szerepet játszhat a gyakoribb iskolai hiányzásokban, a rosszabb iskolai teljesítményben, a droghasználatban, a dohányzásban, megnöveli a serdülőkori öngyilkosság veszélyét, növeli a serdülőkori evésszavarok (pl. falásrohamok) rizikóját, rontja a fizikai egészséget, és érzékenyebbé teheti a szervezetet a fertőző megbetegedésekkel szemben (Glied és Pine, 2002; Gould, King, Greenwald et al., 1998; Urbán és Varga, 2003). A serdülőkori depresszió egyik legdrámaibb következménye a serdülőkori öndestruktivitás végletes formája: a serdülőkori öngyilkosság. Mivel a serdülőkkel foglalkozó nem pszichológus szakembereknek is fel kell figyelniük az öngyilkosságot, illetve a kísérletet megelőző figyelmeztető jelekre, ezek közül többet az 5.5. táblázatban foglaltunk össze. A gyermekkori és a serdülőkori depresszió pszichoszociális rizikófaktorai számosak lehetnek, többek között a család kedvezőtlen anyagi helyzete, a családi erőszak, a szülői abúzus és a jelentősebb negatív életesemények előfordulása a gyermek életében (Glied és Pine, 2002).

FÉLELEM ÉS SZORONGÁS AZ ISKOLÁBAN

Félelem és szorongás

A félelem és a szorongás nagyon hasonló érzelmi állapotok, megkülönböztetésük vita tárgya a pszichológiában. Egyes szerzők megkülönböztetik e két állapotot abból a szempontból, hogy a *félelemnek* konkrét tárgya van, az aktuális veszély, legyen az akár a fizikai épséget vagy éppen az önértékelést veszélyeztető helyzet vagy inger. A *szorongás* ezzel szemben elővételezett, elképzelt veszélyekkel kapcsolatban áll elő. Freud klasszikus megközelítésében a félelem oka könnyen meghatározható, konkrét helyzet, a szorongás ezzel szemben elmosódottabb, diffúzabb élmény, a szorongás oka nehezen határozható meg (Freud, 1986).

A két érzelmi állapot ugyanakkor jelentős mértékben hasonlít egymáshoz (Carlson és Hatfield, 1992):

- A félelem és a szorongás egyaránt negatív érzelmi állapot.
- A félelem és a szorongás egyaránt a jövő felé mutat, jövőbeni veszély kapcsán áll elő.
- A félelemnek és a szorongásnak hasonló testi tünetei vannak, például szorítás a mellkason és/vagy a torokban, nehézség a levegővételben, az izmok elgyengülése, különösen a lábakban, szájszárazság, izzadás, hasi fájdalom.

5.6. TÁBLÁZAT
Néhány gyakoribb szorongászavar

Megnevezés	Definíció	Néhány jellemző tünet
Általános (generalizált) szorongászavar	Legalább hat hónapon át tartó túlzott szorongás vagy aggodalom olyan események (pl. munka vagy iskolai teljesítmény) miatt, amelyeket a személy nehezen kontrollálhatónak talál.	• Nyugtalanság vagy idegesség érzése • Fáradékonyság • Koncentrálási zavarok • Ingerlékenység • Izomfeszültség, remegés stb. • Alvászavarok (elalvási problémák, nem kielégítő alvás)
Pánikbetegség	Intenzív félelemmel és szorongással együtt járó, epizodikusan, átmenetileg és váratlanul megjelenő állapotokkal (pánikrohammal) járó szorongászavar.	• Intenzív félelem a haláltól, katasztrófától • Intenzív szubjektív élmény heves szívdogással, légzési zavarokkal, izzadással
Specifikus fóbia	Állandó és nem reális mértékű félelem helyzetektől, tárgyaktól vagy egy adott helyzet előre látható bekövetkezésétől.	• A félelem racionális úton nem szüntethető meg • A félelem az akaratlagos kontrollon kívül esik • A félelem tárgyának megjelenése pánikrohamot válthat ki • A félelem tárgya elővételezett szorongást vált ki, aminek következtében a személy a helyzetet vagy a tárgyat kerüli
Agorafóbia	Félelem olyan helyzetekben (pl. a tömegközlekedésben, hídon keresztülmenni), ahonnan nehéz a menekülés, vagy nincs kéznél a segítség egy elővételezett pánikroham esetén.	• A személy kerüli ezeket a helyzeteket, például nem megy el otthonról
Szociális fóbia	Tartós félelem olyan társas helyzetektől, ahol a személynek idegen emberek előtt kell megnyilatkoznia, és ahol a személy ki van téve az idegen emberek figyelmének. Félelem a szorongás jelei következtében előálló kényelmetlen, megalázó helyzettől.	• Az előadói helyzet azonnal szorongásos választ vált ki • A személy kerüli ezeket a helyzeteket • Gyermekeknél az idegenekkel kapcsolatos szituációktól való félelem sírásban, dührohamban, megdermedésben vagy valakibe való kapaszkodásban nyilvánul meg

Forrás: A DSM–IV diagnosztikai kritériumai (1997), valamint Katona és Robertson, 1997.

A két érzelmi állapot ugyanakkor különbözik is egymástól. Sarnoff és Zimbardo (1961) kimutatta, hogy az erős félelemről beszámolók a félelmi helyzetben kértek segítséget, vagy szívesen vették, ha valaki van velük, míg az erős szorongást kiváltó helyzetben a kísérleti személyek nem kértek segítséget, és inkább egyedül várakoztak. Ez az eredmény összhangban van a félelem és a szorongás közötti különbségtételben leginkább elfogadható megoldással, amit Epstein (1972) javasolt, miszerint a félelem összekapcsolódik a veszély megszüntetésére vonatkozó tevékenységgel, nevezetesen a meneküléssel vagy a harccal, valamint, ahogy ezt korábban láttuk, a segítségkéréssel. Ezzel szemben a szorongás akkor áll elő, amikor a menekülés vagy a harc, azaz a félelem megszüntetését célzó viselkedés akadályozott.

A félelem és a szorongás a mindennapjaink része, azonban amikor szélsőségesen eluralja a személyt, akkor szorongászavarokhoz vezethet. Ezeket az 5.6. táblázatban foglaltuk össze.

Tesztszorongás: szorongás és teljesítmény

A tesztszorongás azokban a helyzetekben jelenik meg, amikor a személy, illetve a tanuló teljesítményét nyilvánosan értékelik. Így a tesztszorongást kiváltó helyzet lehet akár vizsga vagy dolgozatírás, egyetemi előadás, művészi tevékenység vagy éppen sportteljesítmény (Smith, 1993). A tesztszorongásnak általában két összetevőjét azonosítják: az *aggodalmat* (negatív gondolatok), illetve az *érzelmi aktivációt* (a stressz testi tünetei). Az aggodalom tűnik a legkomolyabbnak, mivel ez nemcsak kellemetlen, de egyben lényegesen befolyásolhatja a teljesítményt (Sarason és Sarason, 1990, idézi Smith, 1993). Ahogy a tesztszorongás intenzívebbé válik, úgy csökken a teljesítmény, különösen a komplex és figyelmet követelő feladatok esetében. Ilyenkor a feladat szempontjából irreleváns gondolatok zavarják a személyt, és ahelyett, hogy a feladatra összpontosítana, a gyenge teljesítmény miatti szégyen és a másokkal való összehasonlítás miatt aggódik. Konkrét példaként a matematikadolgozattal kapcsolatos szorongást hozzuk fel. Wigfield és Meece (1988) vizsgálatukban a matematikától való szorongás mérésére dolgoztak ki kérdőívet. A válaszok elemzéséből kitűnt, hogy a kérdések két nagy csoportba (ún. faktorba) rendeződnek. Az egyik faktorba a matematikával kapcsolatos negatív érzelmekre vonatkozó kérdések/állítások kerültek, pl. „Megijedek, amikor dolgozatot kell írni matematikából." A másik faktor az aggodalomra vonatkozó kérdéseket foglalja össze, pl. „Általában mennyire aggódsz attól, hogy hogyan teljesítesz matematikából?" E két faktor, bár némileg összefüggnek, de mégis a matematikával kapcsolatos szorongás két különböző aspektusát emelik ki. Ráadásul a matematikai képességekre vonatkozó negatív hiedelmek és elvárások elsősorban a matematikával kapcsolatos negatív érzelmekkel mutattak erős kapcsolatot, míg az aggodalommal csak gyenge kapcsolat jelent meg. A matematikai feladatok és a teljesítmény fontossága mind a két faktorral jelentősebb együttjárást mutatott. (A szorongás, az érzelmi aktiváció és a teljesítmény összetett viszonyáról lásd a 7. fejezetet.)

A szorongás jelei leginkább a végtagokon figyelhetők meg

Sikerfélelem

A sikerfélelem a félelemnek egyik olyan típusa, amely meglepőnek tűnhet. Először lányok körében figyelték meg, mivel a nőiességgel nehezen tartották összeegyeztethetőnek a sikerességet. Horner (1968, 1978, idézi Dúll és Varga, 1993) a sikertől való félelem mögött meghúzódó tényezők között említi a szociális elutasítástól való félelmet, a feminitás és a normalitás elvesztésének félelmét, valamint a nők sikerességének tagadását. Annak ellenére, hogy a nőiességről alkotott kép Horner óta meglehetősen sokat változott (lásd a 24. fejezetet), a sikerfélelemmel akkor is számolnunk kell, és nem csak a lányok körében. A sikerfélelem egyes kutatók szerint fiúknál is kimutatható (Tresemer, 1977). A jól vagy éppen kimagaslóan teljesítő tanulók az osztályközösségben könnyen perifériára szorulhatnak akkor, ha a csoportban a norma nem a kiváló teljesítmény.

Az iskola elutasítása (iskolafóbia)

Az iskola elutasítása az iskolába járás problémáját jelenti, elsősorban az iskolával kapcsolatos negatív élmények, érzelmi distressz (kellemet-

lenségélmény) miatt, amelynek hátterében szorongás vagy depresszió állhat (King és Bernstein, 2001). Az iskola elutasítását szeparációs szorongással és iskolafóbiával is szokták jellemezni. Mások szélesebb körben definiálják az *iskolaelutasító magatartást*. Kearney és Silverman (1996) szerint az iskola olyan motivált elutasításáról van szó, ami megnehezíti az iskolába járást vagy az iskolában való tartózkodást. Ez nemcsak azokat a gyermekeket érinti, akik nem jelennek meg az iskolában, hanem azokat is, akik megjelennek, de napközben elhagyják az iskolát, illetve viselkedésproblémák, pszichoszomatikus panaszok vagy rosszullétek nehezítik meg az iskolában való tartózkodásukat, esetleg a gyermekek könyörögnek a tanároknak vagy a szülőknek, hogy hadd maradhassanak otthon. Nincs teljes egyetértés abban, hogy az iskolaelutasításhoz sorolják-e a krónikus iskolakerülést. A különbség lényegében abban áll, hogy az előbbi esetében a gyermek tartózkodási helye ismert (pl. otthon marad), a gyermek iskolai teljesítménye akár jó is lehet, és az iskolaelutasítás hátterében elsősorban a szorongást vagy depressziót azonosíthatjuk, míg az utóbbi esetben a gyermek tartózkodási helye a tanítás alatt nem ismert, az iskolai teljesítménye rossz, és a zavar hátterében viselkedészavart, esetleg antiszociális személyiségzavart azonosíthatunk (Katona és Robertson, 1997).

Bármilyen formában is jelenik meg, az iskola elutasítása hosszú távon komolyan hátráltathatja a gyermek tanulmányi fejlődését, és csökkenti a felsőfokú tanulmányok elvégzésének valószínűségét, ezáltal a gyermek későbbi életében meglehetős hátrányokkal járhat. Éppen ezért korán fel kell ismerni és kezelni kell ezt a problémát azért, hogy a gyermekek ne kerüljenek később behozhatatlan hátrányba. Az iskola elutasítása egyes becslések szerint a tanulók 5%-át érinti, és lányoknál és fiúknál egyenlő arányban fordul elő. Általában az iskoláskor minden szakaszában előfordul, de például a szeparációs szorongáson alapuló iskolaelutasítás elsősorban fiatalabb életkorban (6–8. életévnél), az iskolától és a társas helyzetektől való indokolatlan félelem (iskola- és szociális fóbia) később, 12–13 éves korban jelenik meg. Természetesen ebben is meglehetősen nagy az egyéni változatosság. Az iskola elutasításának hátterében számos családi és személyiségtényező azonosítható. Ezek mellett azonban nem szabad alábecsülnünk a tanulási és a nyelvi nehézségek szerepét sem. „A tanulmányi és kommunikációs frusztrációk, valamint ezek révén a tanulmányi és szociális követelmények sikertelen teljesítése szerepet játszhat az iskolaelutasítás vagy iskolakerülés etiológiájában serdülőknél." (Naylor, Starkowski, Kenney és King, 1994, 1331.). Az iskola elutasításának és az iskolafóbiának a kezelése komplex megközelítést és szakértő segítséget igényel. Általában nem javasolt a magántanulóvá válás (King és Bernstein, 2001); pszichoterápia, súlyosabb esetekben esetleg gyógyszeres kezelés lehet megfelelő, mivel az iskolafóbia mögött gyakran súlyos szorongásos zavarok állhatnak.

A DÜH ÉS AZ AGRESSZIÓ

Az agresszió fogalma

Az *agresszió* fogalmának meghatározása nem túlságosan könnyű feladat, mivel az agresszió számos viselkedésformában jelenhet meg embernél és állatoknál egyaránt. Közös jellemzője azonban minden agresszív viselkedésnek leegyszerűsítve az, hogy az agresszor valamilyen kellemetlenséget okoz, vagy valamilyen averzív ingerrel bombázza a másikat, azaz az agresszió áldozatát (Buss, 1971). Nyilván itt ki kell zárnunk azokat az eseteket, amikor valaki véletlenül okoz kellemetlenséget a másiknak. Ez azonban újabb kérdéskört nyitna meg a szándék fogalmával kapcsolatban, amivel a terjedelem okán itt nem foglalkozhatunk. Az agresszív viselkedés osztályozásában legalább három szempontot érdemes figyelembe venni:

- *Aktív* vagy *passzív* agresszió: azaz valamit aktívan tesz az agresszor, vagy valamit egyszerűen nem tesz, vagy akadályt gördít a másik elé.
- *Közvetlen* vagy *közvetett* agresszió: például a másik teste ellen irányul, vagy a másik önértékelését érinti.
- *Fizikai* vagy *verbális*: konkrét fizikai tettben vagy szóban nyilvánul meg.

Ilyen értelemben a másik megütése aktív, közvetlen és fizikai agresszió, ugyanakkor egy fontos feladat elvégzésének visszautasítása passzív, közvetett és verbális agresszió. Így értelmezhető egy

rosszindulatú pletyka elterjesztése aktív, közvetett és verbális agressziónak, a szidalmazás pedig aktív, közvetlen és verbális agressziónak.

Az olvasó nyilván érzi, hogy más pszichológiai folyamatok játszhatnak szerepet abban a helyzetben, amikor valaki vita közben hirtelen megüti a másikat, és egy olyan helyzetben, amikor valaki a másikról kedvezőtlen híreket terjeszt el. Éppen ezért az agresszió két főbb típusát fontos megkülönböztetni. Az egyiket *düh kiváltotta* agressziónak nevezhetjük. Ebben az esetben valamilyen külső inger dühöt indukál a személyben, ami végül agresszív aktusban nyilvánul meg. Fontos azonban azt is észrevennünk, hogy a düh nem feltétlenül vezet agresszióhoz, a dühös személy például elfordulhat a dühöt kiváltó személytől, eltávozhat az adott helyzetből.

Ugyanakkor az agresszió másik típusában, amit *instrumentális* agressziónak nevezhetünk, nem az érzelem, hanem valamilyen cél irányítja az agresszív viselkedést. Az agresszióval elérhetünk valamilyen vágyott tárgyat, kívánatos helyzetet harcolhatunk ki magunknak, vagy éppen a gyerek elérheti azt, hogy a tanár rá figyeljen, és ne másokra. Az agresszió e két típusát az 5.7. táblázatban foglaltuk össze. Fontos ez a megkülönböztetés, hiszen az agresszió kezelésére e két esetben más és más eszközöket kell felhasználni. Erre a későbbiekben visszatérünk. Ugyanakkor azt is érdemes kiemelni az agresszió e két típusával kapcsolatban, hogy míg az érzelem irányította agressziót a társadalmunkban korlátozzuk, elítéljük, addig az instrumentális agresszió bizonyos formáit társadalmilag értékesnek vagy legalábbis kevésbé elítélendőnek tartjuk. Vegyük azt is észre, hogy a későbbiekben bemutatandó jelentősebb agresszióelméletek elsősorban az érzelem motiválta agresszióval foglalkoznak.

Agresszió és a katarzishipotézis

A katarziselmélet mellett és ellen érvelők vitája egészen a görögökig nyúlik vissza. Platón amellett érvel, hogy egy cselekvés megfigyelése arra késztet, hogy magunk is hasonlóan cselekedjünk, míg Arisztotelész szerint az érzelmeink kifejezése művészi eszközökkel megtisztít bennünket az adott érzelemtől. A katarzis értelmezése ugyan még mindig nem teljesen tisztázott, a pszichoanalízis már korán üdvözölte ezt a fogalmat, és felhasználta elméletében. E megközelítés szerint az elfojtott érzelmek, mint a harag vagy a félelem, kisülési módot keres, amennyiben erre nincs módja, akkor addig gyűlik, amíg olyan mértékűvé nem erősödik, hogy hirtelen erős indulatban vagy agresszív cselekedetben, esetleg betegségben manifesztálódik. Eszerint tehát üdvös az agresszív impulzusokat kifejezésre juttatni, megelőzve ezek felhalmozódását a személyiségben.

Ez a gondolat számos olyan terápiás módszer kidolgozásához vezetett, amelyek célja az érzelmek kifejezése és átélése, sőt szélsőséges eset-

5.7. TÁBLÁZAT
A düh kiváltotta és az instrumentális agresszió összevetése (Buss, 1971 nyomán)

	Inger	Érzelem	Válasz	Megerősítő
Düh kiváltotta agresszió	Dühöt kiváltó tényező: inzultus, támadás, zavar stb.	Düh	Agresszió	Az áldozatnak okozott kellemetlenség: fájdalom, szenvedés, kínos helyzet stb.
Instrumentális agresszió	Versengés valami kívánatos jellemzőért, tárgyért stb.	Nincs	Agresszió	A kívánatos tárgy, jellemző stb. megszerzése: győzelem, étel, pénz, státus stb.

ben egyes terapeuták bátorították klienseiket az agresszió kifejezésére. Az érzelmek és az agresszió ventilálásának szükségessége már a hétköznapi gondolkodásunkba is meglehetősen beivódott. Az érzelmek kifejezésének jelentősége valószínűleg nem megkérdőjelezhető, ugyanakkor nincs arra semmilyen bizonyíték, hogy a katarzis révén csökkenthető lenne az agresszív viselkedés.

A kutatók a katarzis agressziócsökkentő hatását csak meglehetősen korlátozott körülmények között tapasztalták, például olyan esetekben, amikor az agressziót kiváltó személy jelen van a düh és a vegetatív izgalmi állapot pillanatában, a megtorlás pont akkora, amekkorát a másik megérdemel, és nem kell attól tartani, hogy az illető megtorolja az agressziót (Carlson és Hatfield, 1992). Ráadásul az is nyilvánvalóvá vált, hogy hosszú távon a helyettesítő megoldások (pl. erősen az asztalra csapunk, vagy földhöz vágunk egy tányért) nem vezetnek célhoz, az agresszió és a feszültség csökkenéséhez. Sőt a kutatásokból az is kiderült, hogy a düh vagy az agresszió átélése tovább ronthatja a helyzetet, hiszen a másik fél is dühvel vagy agresszióval válaszolhat. Feltehetően az sem segít, ha csak nézzük az agresszív viselkedést.

Egy korai vizsgálatban kimutatták, hogy amerikai futball-, birkózás- és jégkorongszurkolók ellenséges indulatai növekedtek a mérkőzést követően (Arms, Russell és Sandelands, 1979), ami a katarzishipotézis jóslatainak ellentmondó eredmény. Hasonló módon figyelhetjük meg napjainkban is az egy-egy futballmeccs következtében felfokozódott és elszabaduló indulatokat. Az a hiedelem, hogy ki kell engednünk a gőzt, az agresszió esetében tehát nem megalapozott (Tavris, 1988).

Több tényező is szerepet játszhat abban, hogy a katarzis hipotézise mégis ilyen tartósan jelen van a gondolkodásunkban (Bushman, Baumeister és Stack, 1999). Az egyik ilyen lehetőség, hogy mivel a dühkiváltó helyzetekre adott természetes válasz az agresszió, a katarzis feltételezése felment bennünket az önmagunk szabályozásának felelősége alól. A másik ok talán az lehet, hogy a düh maga rövid idő alatt elillan, veszít az intenzitásából. Bármit teszünk, könnyen azt az illúziót tapasztalhatjuk, hogy csökkent a dühünk, annak ellenére, hogy az adott cselekvésnek a dühünk megszűnéséhez semmi köze sem volt.

Agresszió és a társas kognitív megközelítés

A szociális tanuláselmélet a korábbi tanuláselméleteket továbbfejlesztve a tanulás társas tényezőit is figyelembe veszi. A *kölcsönös meghatározottság** (más szóval reciprok determinizmus, Bandura, 1986) feltételezéséből kiindulva érthetjük meg a szociális kognitív elmélet alapvetéseit a viselkedésre, és így például az agresszióra vonatkozóan. Az elmélet a társas környezet, a személyiség és a viselkedés kölcsönös egymásra hatását hangsúlyozza.

- A társas környezet fogalma azokat a tényezőket foglalja össze, amelyek a környezetből támogatják, lehetővé teszik vagy éppen elbátortalanítják az adott viselkedést. Így idetartoznak a befolyásos szerepmodellek (pl. szülők, filmsztárok, kortársak), a szituációs kontextus, a társas normák, a társas megerősítés vagy büntetés, a társas támogatás és a helyzet, valamint a környezet adta specifikus lehetőségek.
- A viselkedéssel kapcsolatos tényezők, amelyek közvetlenül befolyásolják a viselkedést, a személy számára rendelkezésre álló viselkedésrepertoár, a viselkedéses szándékok, képességek és a helyzet kezelésében fontos készségek.
- A személyiség oldaláról azokat a tényezőket sorolhatjuk fel, amelyek növelik vagy csökkentik az adott viselkedés előfordulását, ebben az esetben az agresszió valószínűségét. A viselkedést meghatározó tényezőknek e csoportjába a viselkedéssel kapcsolatba hozható személyiségjellemzők (pl. temperamentum, személyiségvonások) és a kognitív jellemzők sorolhatók. Ilyenek például az attitűdök, a személyes értékek, a hiedelmek vagy éppen az énhatékonyság érzése.

A társas környezet leginkább hangsúlyozott összetevői a társas szerepmodellek, amelyek jelentősen befolyásolják a gyermekek és a felnőttek viselkedését egyaránt. Bandura hangsúlyozta, hogy viselkedéseket megfigyeléses módon is elsajátítunk. A megfigyeléses tanulás jelentőségét az adja, hogy nem kell minden viselkedést

* A reciprok determinizmus olyan általános elv, amely más viselkedésekre is alkalmazható, nem csak az agresszióra.

és annak következményét kipróbálni a viselkedés elsajátításához, ahogy az a próba-szerencse tanulásnál történik. A viselkedések *megfigyeléses tanulással* is elsajátíthatók anélkül, hogy esetleg fájdalmas tapasztalatokat szereznénk. Ugyanakkor túlzott leegyszerűsítés lenne azt gondolni, hogy ilyenkor a modell és a modellkövetés egyszerű folyamatáról van szó. A modell, illetve a modellek és a megfigyelő jellemzői egyaránt fontosak abban, hogy az utánzás milyen mértékű lesz. Ezenfelül a modell viselkedésének a következményei is számítanak. Amennyiben a modell viselkedését jutalom vagy valamilyen megerősítés követi, akkor a megfigyelő hajlamosabb utánozni a viselkedést. Ezt hívjuk *vikarióló megerősítésnek*.

Bandura egyik klasszikus vizsgálatában (Bandura, 1965) óvodás gyerekeknek ötperces filmet mutattak be. A filmben egy felnőtt (a modell) egy Bobónak nevezett, emberméretű műanyag babát fizikailag ütlegelt, verbális agresszió kíséretében. A kísérletben a kontrollcsoport csak ezt a filmet nézte meg, míg a kísérleti csoport azt is láthatta, hogy a modellt megjutalmazzák vagy megbüntetik a viselkedéséért. Így a vizsgálatban volt olyan gyerekcsoport, amelynek tagjai csak az agresszív viselkedést látták, voltak olyanok, akik azt látták, hogy az agresszív viselkedést jutalmazzák, és voltak olyanok is, aki azt látták, hogy az agresszív viselkedést büntetik. A kutatók azt mérték, hogy ebben a három csoportban hogyan alakul az agresszió gyakorisága, amikor a gyerekeknek alkalmuk nyílik az agresszióra, és szabadon játszhatnak sok játék között még a Bobo babával is.

A kísérlet eredményei szerint szignifikánsan kevesebb agressziót mutattak azok a gyerekek, akik a modell büntetését látták, mint azok, akik az agresszív modell jutalmazását és/vagy a semleges helyzetet látták. Ez persze nem azt jelenti, hogy ezek a gyerekek nem tanulták meg az agresszív viselkedést, csupán annyit jelent, hogy ezt nem mutatták ki, mivel azt látták, hogy ezt a viselkedést büntetés követi. Fontos, hogy ne feledjük, a tapasztalatok azt mutatják, hogy a viselkedés elsajátítása megtörténik, csupán a viselkedés kivitelezése nem. Ez azért lényeges, mert az agresszív modellek bemutatását, például a filmekben, nem lehet azzal az érveléssel ártalmatlannak ítélni, hogy az agresszív szereplőket úgyis megbüntetik. A megfigyelő gyermek az agresszív viselkedést ugyanúgy megtanulja, és alkalomadtán, amikor erre lehetőség nyílik, akkor ezt gyakorolja.

A társas kognitív elmélet tehát azt hangsúlyozza, hogy az agresszív viselkedést ugyanúgy tanuljuk, mint más viselkedéseket. A közvetlen megerősítés és a büntetés mellett a megfigyeléses tanulás és a vikarióló megerősítés vagy büntetés egyaránt szerepet játszik az agresszióval kapcsolatos viselkedésformák elsajátításában.

A klasszikus vizsgálatokat számos további követte, amelyek egybehangzóan támogatták azt a megfigyelést, hogy a médiában bemutatott erőszak kiváltja a gyermekek agresszív viselkedését. Az 5.8. táblázatban azokat a feltételeket soroljuk fel Comstock és Strasburger (1990) nyomán, amelyek fokozzák a gyermekek agresszív modellkövető viselkedését. Az olvasónak mindenképpen tanulságos lehet a táblázatban felsorolt szempontok mentén elemezni olyan akciófilmeket, amelyeket a mozikban vagy a televíziócsatornákon vetítenek. Ezekben a filmekben az itt felsorolt jellemzők jelentős részét azonosíthatjuk.

A gyermekek számára a médiumokban (lásd még a 26. fejezetet) bemutatott agressziónak három fő következménye van. Egyrészt közvetlenül növeli az agresszió mértékét, és pozitívabb

5.8. TÁBLÁZAT
Azok a körülmények, amelyek esetében a médiában bemutatott agresszió fokozottan erősíti a gyermekek agresszióját (Comstock és Strasburger, 1990, idézi Strasburger, 1995, 25.)

- Az agresszor jutalmazása vagy a büntetés elmaradása
- Az erőszak indokoltságának ábrázolása
- A képzelet szülte történet bizonyos elemei egyeznek a való élettel (pl. az ádozatnak olyan jellemzői vannak, amelyek megvannak olyan valós személyekben, akiket a néző nem szeret)
- Az agresszor ábrázolása hasonlít a nézőre
- Az agresszió bemutatása annak következményei nélkül
- A való életben rögzített erőszak
- Agresszió, amit nem ért bírálat vagy kritika
- Erőszak, amit a történetben nem kapcsoltak össze humorral
- Férfiak által nők ellen elkövetett agresszió a szexualitás kontextusában
- Az agresszió olyan ábrázolása, ami akár erőszakos, akár nem, de a nézőt izgalmi állapotban tartja
- Ha a néző izgatott vagy dühös már az agresszió vagy erőszak bemutatása előtt

attitűdöt alakít ki az agresszió konfliktusmegoldásra történő alkalmazásával kapcsolatban, másrészt érzéketlenné tesz az erőszak és az agresszió következményeivel és áldozataival szemben, harmadrészt megerősíti azokat a hiedelmeket, hogy a körülöttünk lévő világ gonosz és veszélyes (Robinson, Wilde, Navracruz, Haydel és Varady, 2001).

A társas kognitív elmélet azonban útmutatást is ad arra, hogy hogyan csökkenthetjük az agressziót a gyermekeknél és a társadalomban. Az agresszió csökkenését a korábban említett három tényező: a környezet, a viselkedés és a személy megváltoztatásával érhetjük el. Például olyan modellek jelenléte, amelyek az agresszióval szemben alternatív konfliktus- és problémamegoldási módokat nyújtanak, növelhetik a személy válaszkészletét, és ennek révén kisebb valószínűséggel jelenik meg agresszió valamilyen konfliktusra adott válaszként. Az agresszív modellek kiiktatása, a tévénézés, az akciófilmek nézése és az agresszív videojátékok kiiktatása is (Robinson et al., 2001) hasznos eszköznek tűnik.

Az agresszió kezelése az iskolában

Az agresszió kezelésében fontos azt mérlegelni, hogy az agresszió mennyiben instrumentális, tehát valamilyen cél elérését szolgálja, és menynyiben düh által vezérelt. Az instrumentális agressziót megerősíti az, ha az agresszor eléri vele a célját. Ilyen esetben célszerűnek tűnik az, ha a cselekvést leválasztjuk a megerősítőről (tehát az agresszió jutalmáról). Konkrétabban, az agressziót elkövető nem éri el a jutalmát, sőt valamilyen büntetést kap. Vigyázni kell azonban arra, hogy a büntetés ne legyen túlságosan nagy, mivel az egyrészt erősítheti a további agressziót, másrészt jó külső indoklást ad az agresszió elmaradására (lásd az extrinzik és intrinzik motiváció témakörét a 8. fejezetben). A cél leginkább az lehet, hogy az agresszió elkerülését intrinzik módon motiváljuk. Fontos azt is figyelembe venni, hogy az agressziót könnyen megerősíthetjük azzal, ha a gyermeket az agresszió révén kitüntetett figyelemben részesítjük. Célszerűnek látszik ilyenkor a figyelmet az áldozatnak szentelni, és kerülni az agresszor figyelemmel való jutalmazását.

Nehezebb feladat a düh által közvetített agresszió kezelése. Itt ugyanis egyszerű módon nem jutunk célhoz. A dühkifejezés konstruktív módjának elősegítése komplex pedagógiai feladat, amelyben az empátia fejlesztése, a másik szenvedésének hangsúlyozása mellett akár a modellálás is szerepet kaphat. A gyermekek és későbbi felnőttek agressziójának megelőzését és a konstruktív konfliktusmegoldási módokat nap mint nap erőfeszítés nélkül tanítjuk gyermekeinknek és tanítványainknak azzal, ha ezeket a való életben előttük vagy éppen velük kapcsolatban hatékonyan használjuk.

KULCSFOGALMAK

érzelem • hangulat • kognitív kiértékelés • kölcsönös meghatározottság • kimutatási szabályok • idegen helyzet • tesztszorongás • érzelmi intelligencia • az iskolát elutasító magatartás • agresszió

6. AZ IDENTITÁS ALAKULÁSA: MI DŐL EL SERDÜLŐKORBAN?

Autonómia és függőség 119
Erikson pszichoszociális fejlődéselmélete 120
A kontroll kérdése mint személyiségjellemző 122
A prepubertás és a serdülőkor fejlődési sajátosságai 123
A serdülőkor feladatai 123
Mikor jelentenek krízist a serdülőkori problémák? 125
A serdülőkori deviáns ifjúsági csoport 126
Az érett személyiség 126

Az eddigi öt fejezetben a felnőtt személyiség kialakulásának körülményeivel foglalkoztunk. A fejlődés általános sajátosságaiból indultunk ki, és számba vettük a korai szocializációban döntő szerepet játszó tényezőket, az anya-gyerek kapcsolatot és a családi hatásokat. Áttekintettük az éntudat kialakulásának folyamatát, majd az érzelmek jellemzőit, melyek mindezeknek a folyamatoknak kísérőjelenségei és egyszersmind mozgatói is.

Ebben a fejezetben a fejlődés eredményével, az önálló, érett személyiség kialakulásával és jellemzőivel foglalkozunk. A személyiségfejlődés egyik meghatározó eleme az énazonosság-tudat (identitás) kialakulása. Ebből a szempontból kitüntetett jelentősége van a serdülőkornak. A fejlődés azonban korántsem zárul le a serdülőkorral. Az érett személyiség kialakulása egészen életünk végéig tartó folyamat.

A következőkben először Erikson elmélete alapján tekintjük át a fejlődés különböző stádiumaiban az egyénre váró feladatokat. Foglalkozunk a külső-belső kontroll személyiségdimenzióval mint a függőség vagy önállóság egyénre jellemző szintjével. Ezután az önállósodás szempontjából legizgalmasabb korszak, a serdülőkor feladatait és nehézségeit vesszük sorra, majd az érett személyiség Allport által leírt jellemzőit ismertetjük. Allport maga is úgy fogalmaz (Allport, 1980), hogy az érett személyiség jellemzői sokkal inkább elérendő ideálok, mint egy valós személy jellemzői. Pedagógiai szempontból azonban tanulságosak számunkra, mert ezek kétségtelenül olyan tulajdonságok, amelyek fejlesztéséhez tanítványainknak – különösen a serdülőkor idején – érdemes segítséget nyújtanunk.

AUTONÓMIA ÉS FÜGGŐSÉG

Az identitás a személy önazonosság-érzését jelenti. Két feltétele van annak, hogy az énazonosság érzését átéljük: az éntudat kialakulása és saját magunk elfogadása. Az éntudat – mint ezt a 3. fejezetben láttuk – fokozatosan alakul ki, az értelmi fejlődés, valamint a szocializáció folyamata, a kötődés és a környezettől való fokozatos önállósodás együttesen járul hozzá az identitás kialakulásához a serdülőkor végére. Az egészséges személyiségfejlődés másik feltétele az énképünk elfogadása. Ebben a folyamatban a környezet visszajelzései sokoldalú szerepet játszanak. A személyiség alakulása nem ér véget a felnőtté válással, a fejlődéslélektan szerves folytatásának tekinthető a felnőttkori életszakaszok és az időskor pszichológiai kérdéseinek tanulmányozása. A serdülőkor problémáival a következőkben az identitás alakulása szempontjából foglalkozunk, de a serdülőkori sajátosságok a

kötetben más vonatkozásban a családi szocializáció, a nemiszerep-elsajátítás, a pályaválasztás kérdéseinek tárgyalásakor szintén megjelennek (vö. a 3., 4., 22., 24. fejezettel).

Erikson pszichoszociális fejlődéselmélete

Erikson fejlődéselmélete (Erikson, 2002) Freud pszichoszexuális fejlődéselképzeléseiből indul ki (lásd 3. fejezet), két ponton tér el jelentősen a klasszikus pszichoanalitikus elképzeléstől. Egyrészt Erikson a fejlődést egy *életen át tartó* folyamatnak tartja, másrészt a fejlődést *krízisek sorozataként* írja le. Minden fejlődési korszaknak megvan a maga krízise, egy kihívás, aminek a személy meg kell, hogy feleljen. Az egészséges fejlődés ennek a krízisnek a sikeres megoldása, a sikertelen kimenetele viszont a személyiségfejlődés nehézségeihez vezet, mégpedig oly módon, hogy az adott korra jellemző megoldatlan krízis tovább kíséri az egyént, s ez okozza a későbbi személyiségproblémákat és pszichés betegségeket. Erikson fejlődési korszakokról beszél, nem kötötte ezeket életkori határokhoz, mivel egyénenként változnak. Ugyanakkor fejlődési és társadalmi szempontból is nagy vonalakban behatárolható korszakok, ezért a táblázatban a könnyebb tájékozódás kedvéért feltüntettük a jellemző életkort is. A nyolc szakasz kihívásait és ezek kedvező kimenetelét a 6.1. táblázatban közöljük.

- A *csecsemőkor* a kötődés kialakulásának időszaka. A freudi orális korszak elképzeléséből kiindulva Erikson a táplálkozással kapcsolatban szerzett tapasztalatokhoz köti a bizalom vagy bizalmatlanság kialakulását. Ezen keresztül tanulja meg a csecsemő, hogy bízhat-e a környezetében. Ha a gondozó (anya) kielégíti az éhség késztetését, nem kell nélkülözni, a frusztrációk minimálisak, akkor kialakul az ősbizalom. A korszak megoldatlan krízise felnőttkorban a skizoid, illetve depresszív személyiségképben nyilvánulhat meg.

Az ősbizalommal kapcsolatos problémák művészi ábrázolását láthatjuk József Attila *Iszonyat* című versében, ami szép példája annak, hogy a pszichoanalízis gondolatai nemcsak a közgondolkodásra, hanem a XX. század művészetére is hatást gyakoroltak.

- A *kisgyermekkor* a Freud által anális szakasznak leírt korszakkal azonos. Itt tanulja meg a gyermek az énjét elkülöníteni a külvilágtól, a saját testi funkciók szabályozása ennek a szakasznak a feladata. Erikson ezen belül is kitüntetett szerepet lát a szobatisztaság megtanulásában. Az elengedés-ragaszkodás megtanulása szimbolikus értelemben is az ebben a korszakban nyert tapasztalatokkal függ össze. A követelő, ellenséges vagy barátságos gondozói magatartás eredményeként az önmagunkban való kétely vagy az autonómia érzése (képes vagyok a környezettől független cselekvésre) alakul ki. A fejlődésnek

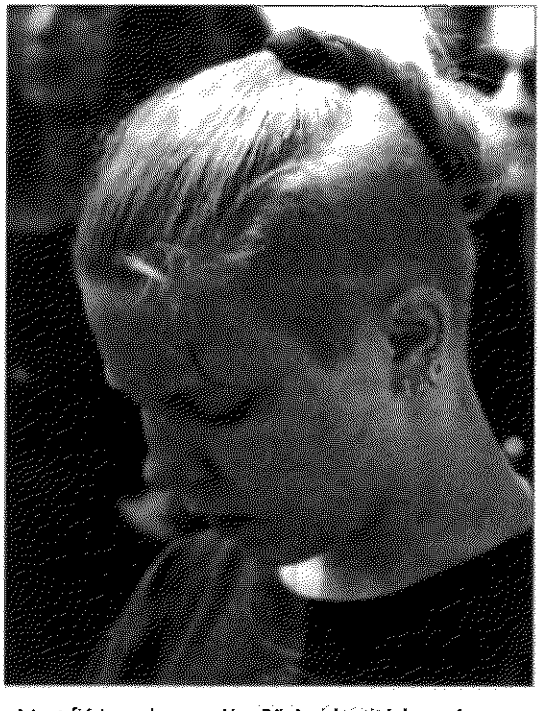
6.1. TÁBLÁZAT
Erikson pszichoszociális fejlődéselméletének szakaszai

Korszak	Krízis	Kedvező kimenet
1. csecsemőkor (0–1 év)	Bizalom – bizalmatlanság	Bizalom, optimizmus
2. kisgyermekkor (1–3 év)	Autonómia – szégyen és kétség	Önkontroll, megfelelésérzés
3. játszókor (3–6 év)	Kezdeményezés – bűntudat	Önálló cselekvés tervezése és megvalósítása
4. kisiskoláskor (6 év – pubertás)	Teljesítmény – kisebbrendűség	Intellektuális, fizikai és szociális kompetencia
5. serdülőkor	Identitás – szerepzavar	Egységes, önálló énkép
6. fiatal felnőttkor	Bensőségesség – elszigetelődés	Szoros, tartós kapcsolat, pályaelköteleződés
7. felnőttkor	Alkotóképesség – stagnálás	Törődés a családdal, társadalommal, jövővel
8. érett (idős) felnőttkor	Énteljesség – kétségbeesés	Élettel való megelégedés, szembenézés a halállal

ebből a korszakból származó problémái a túlzott önmagunkkal foglalkozás, a kényszeresség.

• A *játszókor* a freudi ödipális korszak. A gyereket foglalkoztató kihívások a „valamit csinálni", valamivel foglalkozni, fiúknál ez támadás, meghódítás, lányoknál megszerzés jellegű cselekvések, melyek a gyermeki szexualitás szimbolikus formái. Az ödipális konfliktus megoldásának hiánya vezet a bűntudathoz; felnőttkori patológiaként regresszív tünetek: a hisztéria (mivel a kívánságok elfojtása vezet a hisztérikus tagadáshoz) és a pszichoszomatikus betegségek köthetőek ehhez a szakaszhoz.

• A *kisiskoláskor* az ösztönkésztetések lappangásának, nyugalmának a szakasza. A gyermekek ebben az időszakban az intellektuális tevékenységek és a teljesítmény felé fordulnak. Nem véletlenül ez az időszak az iskolába lépés időszaka. A kisiskoláskorban szerzett tapasztalatok a sikeres (főként iskolai) teljesítménnyel kapcsolatban alapozzák meg a kitartást, a késleltetés képességét, a pozitív önértékelést a teljesítménynyel kapcsolatosan. A kudarcok viszont a kisebbrendűség érzését alapozzák meg. Ez egyaránt jelentkezhet a kézügyesség, a társas kompetenciák vagy az intellektuális teljesítmény területén.



„Most fiú legyek, vagy lány?" Az identitáskeresés hosszadalmas és gyakran az extrém próbálkozásoktól sem mentes folyamat

• A *serdülőkor* az identitás kialakulásának időszaka. Erre az életszakaszra jellemző a belső életterv megerősödése, ami kezdetben rituális formában történik (ilyen a konfirmáció szertartása). Az identitás megtalálása nem a gyermekkori identitások összegzése, hanem a libidó (szexuális ösztönkésztetés energiájának) áthelyezése egy képességekre alapuló szociális szerepre, ez az életpálya megválasztása. A szerepzavar a korábbi nemi identitás iránti kételyre épül rá. A fejlődés problémája az *identitásdiffúzió*, ebben az esetben a személy nem képes a saját énképével azonosulni, nem találja meg a neki megfelelő foglalkozási szerepet sem. A problémák a gyors testi változások miatt bizonytalanná váló testképből és a szociális kapcsolatok konfliktusaiból egyaránt eredhetnek. Viselkedéses tünetként a kriminalitás, túlzott azonosulás ifjúsági bandával, ideálokért való túlzott rajongás jelenik meg, vagy a társakkal való „lelkizés" az identitás megtalálása érdekében.

• A *fiatal felnőttkor* feladata az intimitás megtalálása egy megfelelő partnerrel. Ez a párválasztás korszaka. Az egészséges fejlődés Erikson által kiemelt kritériumai teljes mértékben ritkán valósulnak meg egyszerre, de a lelki egészség feltételének minimálisan az ezekre való képességet tekinti: a kölcsönös genitális orgazmus egy szeretett partnerrel, akivel a személy kölcsönös bizalmat alakít ki, s akivel megosztja az életét a munka, pihenés és utódnemzés terén, és biztosítja az utódok egészséges fejlődését. A partner megtalálása és a bensőségesség vállalása nélkül szociális elszigetelődés, magány érzése következik be.

• A *felnőttkor* feladata az új generáció felnevelése és az alkotóképesség megőrzése. Az alkotóképesség legfontosabb elemének Erikson az utódok felnevelése iránti igényt tartja. Ehhez a korszakhoz kapcsolható a ma használt életközépi válság fogalma, amely 40–50 éves kor közt, az alkotóképes korszak derekán az addigi teljesítménnyel való elégedetlenség érzését és ennek feloldására az életpálya módosítását jelenti.

• Az *érett (idős) felnőttkor* feladata az eddigi életúttal való szembenézés. Amennyiben a személy elégedetten képes visszatekinteni az elért eredményeire, képes elfogadni, hogy az életutak különbözőek, és nem mérlegeli az elért eredmé-

nyek árát, akkor képes lesz szembenézni a természetes módon közeledő halállal is. A kétségbeesés, a halálfélelem az addigi életpályával való elégedetlenség megnyilvánulása.

A kontroll kérdése mint személyiségjellemző

A *külső-belső kontroll* személyiségdimenzió Rotter nevéhez fűződik. Azért tárgyaljuk az identitás témájával kapcsolatban, mert a környezettől függés, illetve az autonóm, belülről irányított viselkedés kialakítása összefügg az identitás, a felnőtt független személyiség kialakulásával. A külső, illetve belső kontroll azt jelenti, hogy a személy milyen tényezőknek tulajdonítja az életeseményeket: szerencsének, a személyen kívüli tényezőknek, vagy úgy érzi, ő maga határozhatja meg azokat.

A *külső kontrollos* személyiség úgy érzi, külső tényezők határozzák meg, hogy mennyire boldogul az életben, a szerencse, a külső szabályok, előírások a döntőek, míg a *belső kontrollos* úgy érzi, hatékonyan képes irányítani a vele kapcsolatos történéseket.

Természetesen a végletes külső vagy belső kontrollos személyiség nagyon ritka, az autonóm, magabiztos emberek sem gondolják, hogy a külső tényezők ellenére bármire képesek (ez az omnipotenciaérzés a valóság észlelésének a hiánya), de a reális mértékű belső kontroll érzése az egészséges személyiség ismérve.

A belső kontroll kialakulásában szerepet játszó tényezők közül a szülői nevelői attitűd szerepét érdemes aláhúzni. A túlzott korlátozás, szülői kontroll a külső kontroll érzését erősíti. Ha viszont a szülő engedi, sőt *bátorítja a gyermek kezdeményezéseit*, akkor ez a gyermek számára azt az élményt nyújtja, hogy befolyásolni képes a környezetét, és ez hozzájárul a belső kontroll kialakulásához. Szerepet játszik ezenkívül a *szülők által nyújtott minta* is. Ha a gyermek azt tapasztalja, hogy a szülő aktívan küzd a problémás helyzetek megoldása érdekében, akkor ő maga is hasonlóan erőfeszítéseket fog tenni a problémák leküzdésére.

A kompetenciaélmény áttételesen szintén a belső kontroll attitűdöt erősíti. A környezettel való hatékony ismerkedés, a *tárgyi világgal kapcsolatos pozitív tapasztalatok*, sikerélmények segítik a gyermeket abban, hogy önmagát mint kompetens, a környezetével bánni tudó egyént tekintse. Az ügyesség, a tárgyi világból kapott visszajelzések így hozzájárulnak a belsőkontroll-attitűd kialakulásához is (Kulcsár, 1974).

A belső kontroll következményei • A siker, illetve a kudarc élménye jellegzetesen változtatja meg az igényszintet (lásd 8. fejezet), ügyességi helyzetekben siker esetén igényszint-növekedés, míg kudarc esetén igényszintcsökkenés következik be. A véletlen helyzetekben viszont pont fordított a helyzet, siker után megnövekszik a kudarc szubjektív valószínűsége. Érdekes módon ez nem csupán a helyzettől függ, hanem a külső-belső kontroll attitűdtől is, a belső kontrollosok hajlamosak minden helyzetet inkább ügyességinek érezni, és siker esetén növelik az igényszintjüket, míg a külső kontrollosok általában a feladathelyzeteket is véletlen helyzeteknek élik meg, és sikert követően csökkentik az elvárásaikat.

A belső kontrollos személy hatékonynak éli meg saját magát a környezettel szemben, ezért feladathelyzetekben kitartóbban próbálkozik a feladatok végrehajtásával.

Ez a hatékonyságérzés olyan területeken is megmutatkozik, mint a betegséggel való megküzdés, kimutatták például, hogy a belső kontroll attitűd jó hatással van az immunműködésre is.

A belső kontroll attitűd némileg független az önértékelés szintjétől, bár az eddig említett tényezők, a kitartás, hatékonyságérzés stb. végső soron az alapvetően pozitív énképhez vezetnek, azonban bizonyos területeken a személy éppúgy gondolhatja, hogy a célok elérése nem fog sikerülni, mert ő nem alkalmas rá, mivel tőle függ a siker vagy a kudarc.

A külső kontrollos személy is számíthat sikerre, csak nála a sikerelvárás oka nem a saját ügyessége, hanem az, hogy ő „szerencsés alkat" (Carver és Scheier, 1998).

A belső kontroll attitűd pontosabb percepciós teljesítménnyel jár együtt, az ilyen személyek több információt vesznek fel a környezetből, például belső kontroll attitűddel jellemezhető, kórházban fekvő tébécés betegek több tudással rendelkeztek mind a betegségükkel, mind a kórházi környezettel (pl. a büfé nyitva tartásával) kapcsolatban (Kulcsár, 1974).

A belső kontrollosok az ügyességi helyzetben nagyobb kitartást tanúsítanak, és a feladatvégzés

során a teljesítményt fokozó, ún. facilitáló szorongást élnek át, míg a külső kontrollosok teljesítményét rontja a szorongásuk (debilizáló szorongás).

A környezet jellemzői befolyásolják a pillanatnyi külső-, illetve belsőkontroll-érzést, a korlátozó vagy kiszámíthatatlan környezet a külső kontrollt jelenti a személy számára. Serdülőkorban, amikor a fiatal önállósodási törekvései, feladatvégzési és társas kompetenciái egyaránt lehetővé teszik a környezettel való hatékony bánásmódot, különösen fontos, hogy amennyire csak a körülmények engedik, biztosítsuk az önállóságot.

Az iskolai helyzetekben a belső kontroll attitűdöt a szabályok közös kialakításával, a helyzetek bejósolhatóságának növelésével (például előre megállapodott számonkérés a váratlan röpdolgozatok helyett), felelősségvállalást igénylő feladatok adásával és az egyenrangú konfliktusmegoldással lehet erősíteni.

A PREPUBERTÁS ÉS A SERDÜLŐKOR FEJLŐDÉSI SAJÁTOSSÁGAI

Erikson fejlődéselmélete magyarázatot szolgáltat az énfejlődés szempontjából kritikusnak tartott szakaszok problémáira. A dackorszak, az iskolába lépés időszaka és a serdülőkor egyaránt az identitás kérdését állítja központba, míg a többi időszakban inkább a társas szempontok dominálnak.

A két–három éves gyerekek önállósági törekvésekkel jellemezhető fejlődési periódusát nevezik *dackorszaknak*. Ebben az időszakban a környezettől való önállósodás megnyilvánulásaival s egyszersmind a saját képességek kipróbálásának jeleivel találkozunk. A gyermek maga akarja a dolgokat csinálni, maga szeretné eldönteni, hogy milyen ruhát vegyen fel, mit csináljon. Ennek a korszaknak a központi kérdése a környezettől való különállás megtanulása (Kósa, 1990).

Az iskolába lépés a „mennyit is érek én" kérdését érinti. A teljesítmény alapján értékeli a gyerek is, és a felnőtt is a gyermeket. Érdemes hozzátennünk, hogy ez sokszor azért válik olyan kiélezetté, mert a szülő is megmérettetésnek éli át saját maga szempontjából a gyermeke iskolai teljesítményét.

A serdülőkorban szembesül a személy a legtöbb területen a változásokkal: biológiai, szociális, intellektuális téren egyaránt. Problémás kor-e a serdülőkor? Mint láttuk, Erikson elmélete szerint ebben az életszakaszban történik az identitás, az énazonosság kialakítása. Hogy ez mennyire nehéz feladat az adott egyén számára, azt befolyásolják az addigi fejlődés problémái vagy kiegyensúlyozottsága, ugyanakkor a serdülőkor problémái a társadalmi elvárásoktól és a környezet nyújtotta segítségtől vagy éppen nehézségektől függnek.

A serdülőkor feladatai

Havinghurst nyolc területen határozza meg a serdülőre váró feladatokat (B. Kádár, 1997):

- a testkép elfogadása és a biológiai változásokhoz való alkalmazkodás,
- azonosulás a nemi szereppel,
- a kortárskapcsolatok,
- érzelmi függetlenedés a szülőktől és általában a felnőttektől,
- felnőtt társadalmi szerep kialakítása, pályaválasztás,
- párválasztás, felkészülés a családalapításra,
- felelősségteljes viselkedés,
- ideológiai és morális elköteleződés.

A biológiai változások • A serdülőkor legszembetűnőbb jellemzője a *biológiai érés* és az ezzel járó gyors változások, a testmagasság, testalkat változása stb. A megváltozott testképhez alkalmazkodni kell, és a testi változások megjelenésének vannak társas konzekvenciái is. A korai vagy késői serdülés befolyásolhatja a személyiségfejlődés alakulását. Fiúk esetén a korai serdülés egyértelmű előnyt jelent a társak körében, a korán érők a kortárscsoportban kedvezőbb pozíciót töltenek be, és maguk is elégedettebbek testi tulajdonságaikkal, mint későn érő társaik. Lányoknál a korai érés hatásai a fiúkhoz képest általában kedvezőtlenebbek, náluk a társakhoz képest korábban bekövetkező nemi érés az önmagukkal való elégedetlenséggel, depresszsiós tünetekkel, érzelmi labilitással is együtt járhat. A korai éréssel kapcsolatos vizsgálatok

azonban korántsem egyértelműek, az érés időpontja önmagában nem dönti el annak kedvező vagy kedvezőtlen hatását, hanem a környezet reakciója és a személyiség stabilitásának mértéke együttesen befolyásolja a serdülés kedvező vagy kedvezőtlen következményeit (Cole és Cole, 2001).

A serdülőkor társas viszonyai jelentős szerepet játszanak abban, hogy ez a korszak milyen mértékben válik problémássá. Különböző kultúrák serdülőkorú fiataljainál nem kísérik ugyanazok a jellemzők a biológiai érést. Azokban a kultúrákban, ahol a serdülőkor nem jelent hosszú átmeneti periódust a gyermekkor és a felnőttkor közt, hanem egyértelmű szokások, szabályok alapján – általában beavatási rítusok keretében – válik a gyermek a felnőtt társadalom tagjává, a serdülőkor kevesebb fejlődési problémát jelent (Cole és Cole, 2001).

Lewin mezőelméleti fogalmakkal (lásd 1. fejezet) írja le a serdülő helyzetét (Lewin, 1972). A gyermekkor és a felnőttkor egyaránt jól definiálható szabályok szerint működik, és az egyént körülvevő élettér (mező) a személy számára egyértelmű és áttekinthető. A kettő közt az a lényeges különbség, hogy a felnőtt élettere, társas viszonyai, feladatai és szabadsága lényegesen tágabb. A serdülő számára a mozgástér lényegesen nagyobb, mint ami a korábbi években rendelkezésére állt, ugyanakkor a rá vonatkozó szabályok rosszul definiáltak. A felnőttek sok szempontból elvárják tőle az önállóságot, de még sokáig a felnőttektől függ, mind anyagilag, mind pszichés szempontból. A felnőttekkel való konfliktusok ebben az értelmezésben az élettér észlelésének különbségeiből származnak, a serdülő szabadságot érzékel ott, ahol a felnőtt még maga szeretné a szabályokat meghatározni. Gyakori konfliktus ezért a felnőttek és a serdülők közt az időbeosztás, a hazaérkezés időpontja, a szabadidő-eltöltés módja, az öltözködés, a „rend". Ez utóbbi különösen szemléletesen magyarázható a mezőelmélet keretein belül, a serdülő a saját szobáját olyan intim szférának tekinti, amelyben maga határozhatja meg a szabályokat.

Lewin gondolatmenetének legérdekesebb pontja a devianciák magyarázata. A serdülő hajlamos devián viselkedésre. Vonzóak számára a szélsőséges ideológiák, ami abból következik, hogy a serdülő számára az élettér definiálatlan, ezért az eddigi szabályoktól lényegesen eltérő viselkedés nem tűnik olyan nagy viselkedésváltozásnak, mint ha ugyanez gyermek- vagy felnőttkorban történne, ahol az egyes élettérrészek változásai elindítják más téren is a változást. A serdülő tevékenységei, társas viszonyai kevésbé függnek össze egymással, így a devián lépés is megengedhetőbb (szélsőséges csoportviselkedés, droghasználat, extrém sportok, különleges intellektuális területek iránti érdeklődés).

A pályaválasztással kapcsolatban a pályaidentitás keresésének, illetve megtalálásának négy szintjét határozta meg Marcia (1966, idézi Atkinson, 1999).

	Nincs krízis	Krízis
Normál fejlődés	Identitás elérése	Moratórium
Zavar	Korai zárás	Identitásdiffúzió

A *moratórium* a serdülőkor természetes velejárója, az identitáskrízis, a választás nehézségeinek átélése. Ennek megoldása az identitás elérése, ami még egészséges fejlődésmenetben sem egységes, minden szempontból lezárt folyamat (lásd a 22. fejezetet). A foglalkozásválasztás területén a problémás fejlődést az identitásdiffúzió és a korai zárás jelenti.

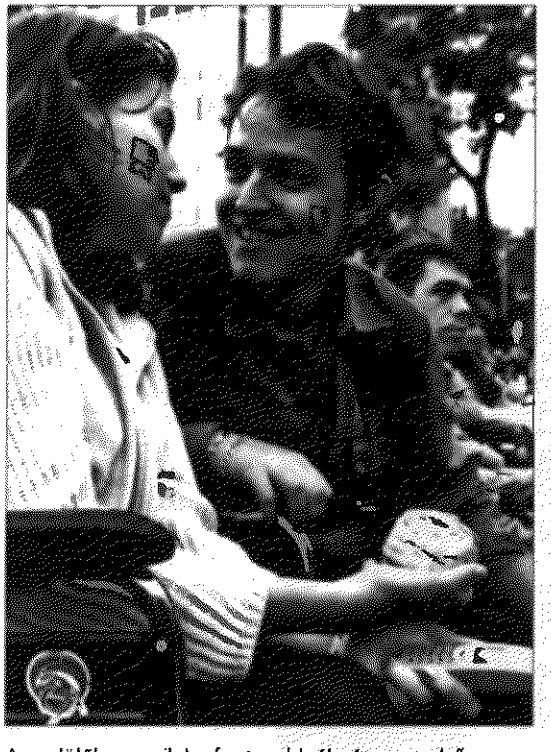
Az *identitásdiffúzió* esetén a személy nem képes elköteleződni egy foglalkozás iránt, sok pálya érdekli, de elodázza a választást, döntésképtelen. Ilyenkor tapasztaljuk azt, hogy a fiatal több irányba is próbálkozik, de ezek a foglalkozással kapcsolatos tanulmányok vagy munkahelyválasztások nem tartósak.

A *korai zárás* ennek éppen a fordítottja. A személy látszólag problémamentesen jut el a pályaválasztási döntésig, nem éli át a pályaválasztást döntési helyzetnek, hanem korai életkortól kezdődően egy foglalkozást tart a maga számára elképzelhetőnek. Ennek hátterében azonban a korai zárás esetén nem a személy identitásának megfelelő pálya választása áll, hanem egy külső tényező, meghatározó élmény vagy erőteljes külső – általában szülői – elvárás. Ilyen traumatikus esemény például a szeretett szülő hosszas betegsége és halála, melynek következtében a gyermek az orvosi, ápolói pálya felé fordul. Ilyenkor a pályaválasztás a traumatikus esemény hatására jön létre, és ezért a pálya hosszú távon nem a személyiségnek megfelelő elváráso-

kat támasztja. Ilyenkor azt láthatjuk, hogy a személy ugyan kötelességtudóan teljesíti a feladatait, de ez nem jelent számára örömforrást. A foglalkozás érzelmileg közömbös az egyén számára.

Mikor jelentenek krízist a serdülőkori problémák?

A tinédzserekre a fejlődési sajátosságokból adódóan jellemzőek a hangulati ingadozások, akár az érzelmi labilitás, a fokozott érzékenység és a környezettel való konfliktusok. Ezek jó része jelentősen csökkenthető megfelelő környezeti reakciók esetén, de a fejlődésnek ez a szakasza soha nem tünetmentes. Mégis érdemes ezekre a jelzésekre figyelni, mert jól jelzik, hogy a serdülőnek milyen területen vannak problémái. *Laufer* (idézi Vikár, 1980) kilenc tünetet emel ki a serdülőkor jellemzői közül, amelyekre fokozottan érdemes figyelni, mert ezek a *problémás serdülés vészjeleiként* értelmezhetőek:



A serdülőkor egyik legfontosabb élménye az első szerelem átélése. A hasonlóság fontos eleme a vonzalom kialakulásának

- Olyan mértékű ragaszkodás a gyerekkori szokásokhoz, ami zavarja a felnőtté válást. Ezek a gyermekkori szokások, kedvelt tevékenységek azért jelzik a fejlődés problémáit, mert kiszorítják az életkorra jellemző tevékenységeket.
- A kortárskapcsolatok helyett fiatalabbak vagy idősebbek társaságának keresése az egyenrangú kapcsolatokkal szembeni félelmek miatt jelentkezik.
- A szülők szerepe nagyobb, mint a kortársaké – például a serdülőnek az édesanyja a „legjobb barátja", nem keresi a kortársak társaságát, inkább a szülőkkel, azok barátaival tölti az idejét.
- Túl merev viselkedéskontroll minden áron való fenntartása.
- Nem képes a serdülő érzelmeket átélni vagy kifejezni.
- A jövőkép félelmetes számára, vagy egyáltalán nem foglalkozik a jövővel.
- Félelmetes érzései saját testi fejlődésével, a másik nemmel való viszonnyal kapcsolatban.
- A külvilág és saját érzések elkülönítésére nem képes, például úgy gondolja, hogy mindenki őt figyeli, mert zavaróak számára a kamaszkor tünetei, pattanások, mutálás, és ezt az érzését kivetíti a külvilágra is.
- Úgy érzi, a cselekedeteit nem ő irányítja, hanem külső erők határozzák meg. Ez nem egyszerűen a külső kontroll érzése, hanem a külső irányítás érzése olyan területekre is kiterjed, amelyeket a személy saját maga irányít, ilyenek a saját test irányítása, a cselekedetek elhatározása.

Mindegyik tünet előfordulhat rövidebb-hosszabb ideig normál fejlődés esetén is, de fel kell figyelni a halmozottan vagy stabilan változatlan formában fennálló tünetekre. Amíg a serdülő változik, a tünetek csak időlegesen állnak fenn, addig ezek csak annak a jelzései, hogy a fejlődésben kisebb zökkenők vannak, és a serdülő várhatóan képes lesz maga leküzdeni a nehézségeket.

A tünetek közül az utolsó három azonban külön figyelmet érdemel, azok a saját testtel, érzésekkel, cselekedetekkel kapcsolatos problémák, amelyek a reális valóságérzettel kapcsolatosak, nem csupán a serdülőkori fejlődés, hanem súlyosabb, már a pszichiátria kompetenciakörébe tartozó betegségek tünetei lehetnek. Ezért ezek megjelenésekor, ha a valóságészlelés zavarával is járnak, célszerű szakember (nevelési tanácsadó, ideggondozó) véleményét kikérni. Egyes pszichiátriai betegségek, például a fiatalkori

szkizofrénia megjelenési ideje a serdülőkorra esik, minél hamarabb részesülnek ezek a betegek szakszerű pszichiátriai ellátásban, annál jobbak a gyógyulási esélyeik.

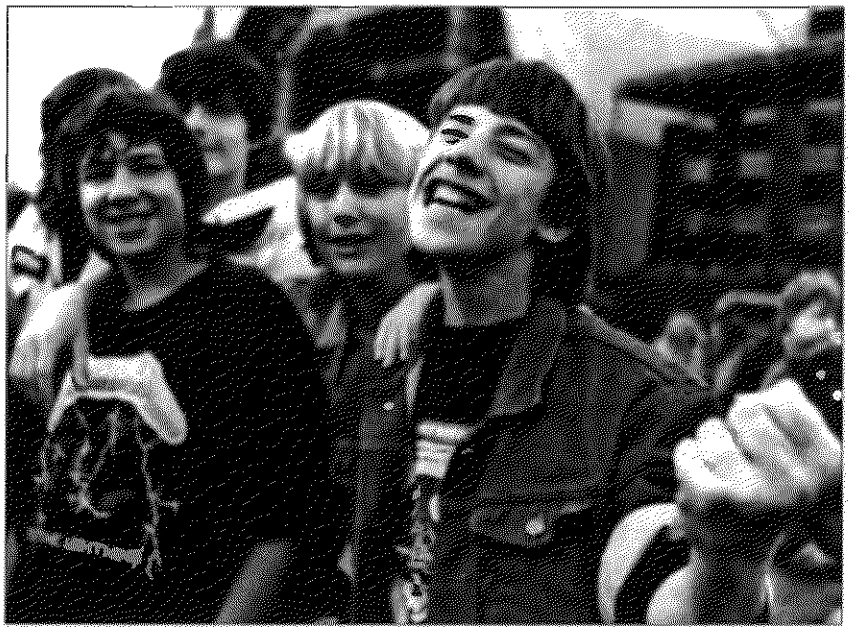
A serdülőkori deviáns ifjúsági csoport

Az identitás keresésének egyik jelentős eszköze a kortárscsoport (lásd 13. fejezet). A serdülőkorban a beilleszkedés, a társadalmi elvárásoknak való megfelelés nehézségeit jelzik a *deviáns ifjúsági csoportok.* A fiatal számára ebben a korban kitüntetetten fontos a kortársakhoz való tartozás. Amennyiben a személy nem talál elfogadásra saját környezetében, a családban, az iskolában, akkor könnyen csapódik olyan csoportokhoz, amelynek normái nem feltétlenül a sajátjai, viszont ez a csoport számára a valahova tartozás élményét nyújtja. Nem térünk itt ki a deviáns csoportok szerteágazó problémáira, csupán egy szempontot szeretnénk hangsúlyozni, a személy helyét ezekben a csoportokban. Popper Péter ezeket az ifjúsági csoportokat a *társas magány* színterének tartja (Popper, 1990). A galerik, gangek nem várják el a csoport tagjaitól, hogy teljesen elköteleződjenek a csoport iránt, csak azt, hogy amikor jelen vannak a csoportban, akkor alkalmazkodjanak a csoportnormákhoz. A csoporttagok nem tartják számon egymás csoporton kívüli jellemzőit, ezzel lehetőséget adnak az egyén számára, hogy a konfliktusaitól időlegesen megszabaduljanak. Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogy a csoport nem jelent igazi társas hálót a tagjai számára, és az anonimitás miatt a csoporttagok könnyebben követnek el normaszegő viselkedést (lásd 14. fejezet).

AZ ÉRETT SZEMÉLYISÉG

Kit tarthatunk érett személyiségnek? Az eddigiekben két ponton is érintettük ezt a kérdését. Erikson fejlődéselmélete azt a választ adja számunkra, hogy az érettség a személyiség aktuális fejlődési állapotához képest határozható meg. A személyiség fejlődése egy életen át vezet el az egységes életfilozófiához és az élet végességének elfogadásához. Havinghurst felsorolása a serdülőkor feladatairól bizonyos értelemben szintén az érett személyiség kritériumait tartalmazza, mivel azokat a feladatokat veszi számba, amelyek az egészséges felnőtt élethez szükségesek.

Allport hat kritériumban határozza meg az érett személyiséget, az ő megközelítése több ponton kiegészíti az eddig tárgyalt szempontokat:



„Micsoda buli"

• Az én érzésének kiterjesztése: a csecsemőkori fiziológiaiszükséglet-kielégítéstől a személynek el kell jutnia a funkcionális autonómiáig, a külvilág dolgai iránti belső érdeklődésig (lásd 8. fejezet). A külvilág iránti nyitottság kell, hogy jellemezze a személyt.
• Meghitt viszony másokkal: ez a másik ember tiszteletét, mások megértését és az intimitást foglalja magában.
• Érzelmi biztonság, önelfogadás: a saját érzelmek és motiváció elfogadását, ugyanakkor a frusztráció tűrését is feltételezi. Az érett személy képes arra, hogy alkalmazkodjon a környezethez, képes kivárni a saját szükségletei kielégítésének késleltetését, és alapvető bizalommal fordul a többi ember felé.
• Valósághű percepció, a feladatok elvégzésének képessége: a visszajelzések torzításmentes elfogadása, a munkában való elmélyülés és a problémacentrikus hozzáállás jellemzi az érett személyt.
• Önismeret és humor: az önismeret a reális és a szociális énkép összhangját jelenti (lásd 3. fejezet). Minél jobb a személy önismerete, annál inkább képes arra, hogy humorral szemlélje az élet eseményeit, meglátva és elfogadva benne az ellentmondásokat.
• Egységesítő életfilozófia: a saját célok kidolgozása és elköteleződés ezek mellett.

AJÁNLOTT IRODALOM

V. Komlósi A. (1999): *Nem vagy egyedül.* Budapest, Osiris.

KULCSFOGALMAK

külső-belső kontroll • prepubertás • korai zárás • identitásdiffúzió • moratórium • Lauferféle vészjelek • deviáns csoport

MEGISMERŐFOLYAMATOK SZEREPE A KÖRNYEZETTEL VALÓ KAPCSOLATBAN

7. AKTIVÁCIÓS SZINT, STRESSZ ÉS A TUDATÁLLAPOTOK

Agy, elme és tudat 132
Az agy és az elme működése 132
Az elmeműködés biológiai alapjai 133
A tudat a pszichológiában 134
Az elme könnyű és nehéz problémái 135
Mások elméje 136
Tudatos gépek? 137
A normál tudat mint a pszichológia alapproblémája 137
Tudat és a módosult tudatállapotok: a tudat kontrollja 139
A két legismertebb módosult tudatállapot: a meditáció és a hipnózis 140
Meditáció 140
Hipnózis 140
Kell-e tudattalan folyamatokat feltételeznünk a tudat megértéséhez? 142
Szenvedélybetegségek 142
Alapfogalmak 143
Mik a szenvedélybetegségek jellemzői, tünetei? 143
A kémiai addikciók – Hogyan jön létre a drogélmény 144
Hogyan csoportosítjuk a drogokat 144
Droghasználati típusok 144
A droghasználat kialakulásának okai 145
A droghasználat elterjedtsége 146
Droghasználat az iskolában 146
Prevenció és egészségfejlesztés 147
Az ártalomcsökkentés szemlélete 148
Dinamikus tényezők a viselkedésszabályozásban: érzelmek, motiváció és aktiváció 148
Homeosztatikus-regulációs elméletek 149
Opponens folyamatok elmélete 150
Arousalelmélet 150
Az arousal szerepe a kognitív folyamatokban, hatása a teljesítményre 152
Arousal, aktiváció és személyiség 154
Extraverzió és introverzió 154
A szenzoros élménykeresés 155
Fáradás és oktatásszervezés, a fáradás csökkentése az iskolában 156
A fáradtság fajtái 156
Alvás és aktiváció – Biológiai ritmusok 158
Biológiai órák 158
Az alvás szakaszai 159
A REM-szakasz 161

Mentális aktivitás alvás alatt 162
Aktiváció és stressz 162
A stressz, a stresszor és a stresszreakció – a stressz alapfogalmai 162
A stressz következményei 165

A pedagógus egyik legfontosabb – és egyúttal egyik legnehezebb – feladata a diákok optimális terhelésének biztosítása: a tanulók energiáit, kognitív és motivációs kapacitásait megfelelően kell kihasználni az iskolai élet során. Ebben a fejezetben elméleti alapokat nyújtunk a megfelelő aktiváció kialakításához és fenntartásához: áttekintjük az agy-elme-tudat kapcsolat legalapvetőbb vonatkozásait, a módosult tudatállapotok és a szenvedélybetegségek (kiemelve a droghasználatot) fontosabb jellemzőit, a viselkedésszabályozás aktiváció szempontjából lényeges dinamikus, egyensúlyi tényezőit, azaz a biológiai órák működését, az aktiváció személyiséggel való összefüggését, az alvás és a fáradás, valamint a stressz problematikáját.

AGY, ELME ÉS TUDAT

Az agy és az elme működése

Az emberi agyat felfoghatjuk úgy is, mint az általunk ismert világ legbonyolultabb szerkezete, ami „egyaránt képes arra, hogy összehangolja a zongorista ujjainak mozgását, és hogy a kétdimenziós retinára eső fényből háromdimenziós képet alkosson" (Fischbach, 1992, 6.). Az agyműködés feltérképezése nem könnyű feladat, mivel az agy mai létező formájában evolúciós termék, így még számítógéppel sem modellezhetők tökéletesen sem kialakulásának lépései, sem a korábbi vagy jelenlegi működése. A modern megközelítés szerint az elme – ami a tudati folyamatok összességét jelenti – folyamatai valamiképpen összefüggésben állnak az agyi idegimpulzusokkal, de kérdés, hogy hogyan? Ez az elme-test *(mind-body)* vagy elme-agy *(mind-brain)* probléma (vö. Kampis, 2001). A megoldáshoz egyrészt a neuronok működését és kapcsolataikat feltáró kutatás visz közelebb, másrészt az elme jelenségeit kell feltárni. Az utóbbi évtizedek vizsgálatai során találtak összefüggést az agyi impulzusok és az értelmes elmeműködés között. Arisztotelész például még úgy vélte, hogy az értelem a szívből ered. Ma már sokan osztják azt a – bizonyítottnak vélt – nézetet, hogy az elme szorosan összefügg az aggyal, azonban az egyetértés mégsem teljes. A nem tudományos körökben manapság is népszerű *dualista* álláspont – miszerint a szellem/lélek/elme/tudat* az anyagtól, vagyis az agytól független, különböző minőség – Descartes óta széles körben elfogadott volt, bár azt azért sokan feltételezték, hogy a lélek mint független létező az aggyal azért valamiképpen kapcsolatban áll. A modern idegkutatók többsége azonban – többek között William James, a pszichológia egyik alapító atyja gondolatai nyomán – azt vallja, hogy az elme (a később tárgyalandó tudatot is ideértve) „valószínűleg anyagelvű úton-módon: egymással kölcsönhatásban álló tömérdek idegsejt együttes viselkedéseként is értelmezhető... a tudat nem dolog, hanem folyamat" (Crick és Koch, 1992, 109.). Az alternatív választlehetőség tehát a *monizmus*, azaz az egyelvűség, amelynek két formája van: ha az univerzum egyetlen létezési formájaként az anyagot ismerik el, akkor *materializmusról* beszélünk, ha pedig ez a kizárólagos létezési forma a szellem (képzeletünk vagy Isten tudása), akkor *mentalizmusról* van szó. A materialista elképzelés vezérelve az azonossági nézőpont (Kalat, 2001): a mentális folyamatok azonosak bizonyos agyi mechanizmusokkal, csak eltérő terminusokban vannak leírva. Az efféle gondolkodásmód szemléltetésére képzeljük el, hogy egy híres festményről (pl. Rembrandt *Éjjeli őrjárat*áról) beszélhetünk úgy is, mint egy csodálatos műalkotásról, de úgy is, hogy pontos fizikai paraméterekkel leírjuk minden egyes képpont világosságát. Egy pszichológiához közelebb álló példán szemléltetve a problémát – egy eseményről adhat beszámolót a hétköznapi ember: „Nagyon megijedtem, mert szembejött velem egy tigris." Az idegtudomány szakértője szerint ugyanennek az eseménynek a leírása így hangzik: „Az ön agyában megnövekedett az amygdala elektrokémiai aktivitása."

* Ezeket a fogalmakat a jelen fejezetben jórészt szinonimaként használjuk, részletes elkülönítésük ugyanis meghaladja terjedelmi lehetőségeinket.

A pszichológus véleménye lehet ezzel szemben: „Ön egy kellemetlen, ámde nagyon adaptív érzelem, a félelem szubjektív élményét élte át, egy külső, elkerülést kiváltó inger kognitív feldolgozása nyomán." Melyik a „jó" leírás? És ha netán mindben van valami igazság (ahogyan egyébként sejtjük), hogyan lehet összekapcsolni ezeket? A modern tudomány álláspontja szerint a monizmus elfogadható abból a szempontból, hogy az élmények és az agyi aktivitások elválaszthatatlannak tűnnek. Eszerint minden élmény agyi aktivitás, még akkor is, ha más nyelven írjuk le őket, mint magát az agyi tevékenységet. Így – amennyiben nem közvetlenül az agyműködést írjuk le – használhatjuk mind az elme *(mind)*, mind a mentális aktivitások kifejezést anélkül, hogy ezek bármelyike valamiféle szellemszerű vagy éppen anyagi-energiaszerű létezőt jelölne (Dennett, 1991).

Az elme így tehát nem azonosítható valamiféle „belső éber maggal", legalábbis nem abban az értelemben, hogy ezt a fölérendelt struktúrát konkrét helyre lokalizáljuk az agyban. „Tágabb értelemben a késztetések, a hangulatok, a vágyak, sőt a nem tudatos tanulási folyamatok is elme-életi jelenségeknek tekinthetők. Nem holmi életre kelt bábok vagyunk. Érzelmeink éppúgy függvényei az idegsejtek működésének, mint tudatos gondolataink." (Fischbach, 1992, 6.)

Az elmeműködés biológiai alapjai

Az emberi agy mintegy másfél kilogramm tömegű szerv, ami nagyon sok, körülbelül százmilliárd idegsejtet tartalmaz (ez a szám a Tejútrendszer csillagainak nagyságrendjéhez mérhető!), fontos azonban kiemelnünk, hogy az agy összetettségének magyarázata mégsem ebben rejlik. „A máj mintegy százmillió sejtet tartalmaz, de májak ezrei együtt sem élhetnének gazdag lelki életet." (Fischbach, 1992, 7.) A jelen fejezet terjedelmi keretei nem teszik lehetővé, hogy az agyi komplexitás okait részletesen elemezzük, néhány jelenleg ismert strukturális és működésbeli sajátságot azonban érintünk. Az *emberi agy összetettsége okainak* alábbi, lényegre törő áttekintésekor kisebb módosításokkal Fischbach (1992) gondolatrendszerét követjük:

- Az agy nem folytonos hálózat, hanem különálló egységekből, neuronokból épül fel, amelyek maguk is sokfélék alakjuk, nyúlványaik, molekuláris szerkezetük stb. szempontjából. Ez a *szerkezeti sokféleség elve.*
- *Működési sokféleség és szerveződés:* más, nem közvetlenül a tudatra vonatkozó kutatásokból (pl. Hubel és Wiesel kérgi látómezőre irányuló vizsgálataiból) tudjuk, hogy a hasonló szerepet betöltő idegsejtek a kéreg teljes vastagságában több mint százezer neuront magukba foglaló oszlopokba, modulokba rendeződnek. Így tehát az agy részei nem cserélhetők fel egymással: az elmeműködést az agy egészének, összes egységének és moduljának működésére vezetjük vissza (Gazzaniga, 1993), de ún. agytól „függetlenedett sajátosságnak" tekinthetjük. Ez azt jelenti, hogy az elme (de igazából magára az agyműködésre is igaz ez) nem érthető meg az alkotóelemek sajátosságainak egyenkénti vizsgálata alapján.
- Az *ingerületátvitel* az agyban elektromos potenciálok formájában és kémiai ingerületátvivő anyagok közvetítésével zajlik (vö. Atkinson et al., 1999, 49–51.). A kémiai transzmittereknek jelenleg mintegy ötven formája ismert.
- Az *idegrendszer képlékenysége:* az idegrendszer és az agy működésének külön érdekessége, hogy az elmeműködés eredményeként a szinapszisok és az idegpályák akár tartósan is átrendeződhetnek – ez biztosítja a mentális élet folytonosságát, például a tanuláson vagy a memórián keresztül. Ezeket a folyamatokat kívánják leírni a konnekcionista idegrendszeri modellek (Hinton, 1992; Johnson-Laird, 1993). Az idegrendszeri képlékenység ténye mellett azonban feltétlenül hangsúlyoznunk kell, hogy az érett agy genetikai és idegrendszeri „huzalozásának" működése pontos és általában nagyon stabil, hiszen enélkül sem érzék-, sem mozgásszerveink nem működhetnének megfelelően. Az agy- és elmeműködés leírásakor tehát minden elméletnek a *képlékenység-állandóság* szerves kapcsolatában érdemes gondolkodnia.
- A mentális erőfeszítéseket, illetve a közben folyó *agyi információáramlást nem lehet közvetlenül,* anatómiailag vagy pszichológiailag leírni. Ezeket az elmeműködéseket például éber, betanított emberszabású majmokon vizsgálják úgy, hogy agyi egysejt-tevékenységet mérnek náluk előrelátást, fogalomalkotást és hasonlókat igénylő helyzetekben. Ezek a kutatások komoly műszerparkot, nagyon gondos tervezést és rengeteg időt igényelnek: a tudósok akár napokig is

követnek és elemeznek egyetlen sejt működéséről készült regisztrátumokat. Az állatokkal végzett kísérletek az elmeműködés leírásának egyik fontos útját jelentik. Állíthatjuk azonban, hogy a kognitív idegi működések megismerése igazán az élő emberi agy tanulmányozásának módszerein múlik. Számos ilyen izgalmas és sokat hozó eljárást fejlesztettek ki a közelmúltban, amelyek nem igényelnek műtéti beavatkozást (EEG, CT, MR, fMR, részletesen lásd pl. Molnár, 2001). Ezek az eljárások sem oldják meg egy csapásra a problémákat, ugyanakkor minden alkalmazási és elemzési nehézségük ellenére nagyon sokat ígérnek, hiszen gondolataik utasítások alapján történő irányítására képes élő emberekkel végezhetők – ami talán a legfontosabb út az agy- és az elmeműködés megismerése felé.

A tudat a pszichológiában

A tudat a pszichológia egyik legrégibb tárgya, vizsgálatának története tudományunkban mégsem folytonos, és helyzete sem egészen világos. A XIX–XX. század fordulóján, a pszichológia korai időszakában a tudat központi problémának számított. Wilhelm Wundt, akit Európában a pszichológia atyjának tekintünk, már 1912-ben leszögezte, hogy a pszichológia célja a tudati állapot és a szubjektív élmény feltárása. Egyúttal arra az álláspontra helyezkedett, hogy a tudatos élmény mérhető, mégpedig az ún. *elemző introspekció* (önmegfigyelés) módszerével. Az önmegfigyelés azt jelenti, hogy a kutató vagy többé-kevésbé erre kiképzett vizsgálati személyek standard körülmények között saját élményeik elemeit igyekeznek szisztematikusan leírni. Wundt egyik kísérleti helyzetében (idézi Sternberg, 1995) például a személynek egy közepes ütemre állított metronóm hangját kellett figyelnie, majd le kellett írnia az élményeit intenzitás, kellemesség és egyéb változók mentén. A következő feladat az volt, hogy a metronóm változatlan hangjából most csak minden második kattanásra figyeljen. Erről is rendszerezett élménybeszámolót kellett adnia. Az utolsó helyzetben páronként, azaz kettesével kellett figyelnie a – továbbra is változatlan – ütésekre. Wundt eredményei szerint a szándékos tudati hangsúlyváltás miatt eltérő élmények léptek fel, például az ingerek párosításakor az első ütés után várakozás jelent meg, ami csak a második ütés elhangzásakor szűnt meg. Az introspekciós vizsgálatok egyik tanulsága az volt, hogy – mivel az ingerlés a fenti esetekben ugyanaz maradt – a mérhetően változó élmény nem az inger jellemzője, hanem a vizsgálati személy tudatán belül keletkezik.

William James, aki Wundt amerikai kortársa volt – az amerikai pszichológián belül sokan őt tartják a pszichológia atyjának –, mindössze abban értett egyet Wundttal, hogy a pszichológia fő feladata a tudat tanulmányozása. James inkább egészlegesen és spekulatívabb módon akarta tanulmányozni a tudatot. Erősen darwinista nézetei szerint a tudat szimbolikus folyamat, amely a túlélés eredménye és további feltétele, ezért funkcionális módon, abból a szemszögből kell vizsgálni, hogy hogyan segíti az alkalmazkodást a környezethez. A tudat szervezett térben-időben és logikailag, azaz struktúrája van, ami jellemezhető világosságával, tartalmával,

7.1. TÁBLÁZAT
Wundt és James tudatfelfogásának összehasonlítása

Wundt szerint	James szerint
A pszichológia fő célja a tudat feltárása	
A tudatos élmény mérhető	A tudatos élmény elemezhető
Elemző, elementarista módon: tudományos mérés	Egészlegesen és spekulatív módon
Módszer: elemző introspekció (önmegfigyelés)	Módszer: analógiák, illusztrációk
Az élmény nem az inger része, hanem a tudatban keletkezik	A tudat evolúciós termék, folyamat, áramlás
Az élmény egyéni, de mérhető	A tudatáramlás egyéni, személyes

intenzitásával. A tudati szerkezet és működés feltárása azt jelenti, hogy kiderítjük: a tudati elemek, alkotórészek milyen dinamikus kapcsolatban vannak egymással. A tudat tulajdonképpen egészként tanulmányozza önmagát és a tárgyak-viszonyok sokféleségét, tehát a tudat áramlás, ami azonos a mentális élettel: folyamatos és mindig változó, de mégis egységes, és nagyon személyes, ahogy egyik élménytől a másikig áramlik. Így tanulmányozásának módszere nem a kontrollált mérés vagy introspekció, hanem *analógiák, illusztrációk, értelmezések.*

Az ember tehát képes arra, hogy felfogja, hogy létezik, emlékei vannak, tesz dolgokat, események történnek vele. Elsősorban a korai behavioristák hatására ennek a jelenségnek a vizsgálatát a pszichológia sokáig figyelmen kívül hagyta: tagadták, hogy egyáltalán volna mit megérteni, mivel kizárólag az ingereket és viselkedéseket akarták magyarázni, és a tudat nem viselkedés. A pszichológia behaviorista korszaka alatt a tudat egyre inkább „érinthetetlen" téma lett, mivel a kísérleti lélektan nagyfokú szubjektivitása miatt érdektelennek tartotta a jelenséget (vö. Lashley, 1970). Egyúttal számos módszertani kifogás is felmerült, hiszen a századforduló fejlett orvostudománya, fizikája, biológiája és a pszichológián belül Pavlov és mások eredményei túlmutattak az introspekción. A metodológiai gondokkal kapcsolatos – egyébként sok tekintetben jogos – érvek a húszas évekre tisztultak le: az önmegfigyelés „tiszta formájában" pontatlannak, szubjektívnek, megismételhetetlennek, tudományos értelemben véve kontrollálhatatlannak ítéltetett (Valentine, 1988).

Az ötvenes–hatvanas években, a kognitív felfogás körvonalazódásakor kezdett a pszichológia foglalkozni újra a mentális folyamatokkal. De ebből a tudat kérdései jórészt szintén kimaradtak (Crick és Koch, 1992). Ugyanígy hiányzott a probléma tudományos, empirikus vizsgálata az ekkor szintén rohamos fejlődésnek indult idegkutatásból is, ugyanis a kérdést vagy pusztán filozófiainak látták, vagy kísérletileg megfoghatatlannak (vö. pl. Gregory, 1993). Ennek ellenére a tudat (illetve az elme) mégis ekkortájt kezdett rehabilitálódni a pszichológiában, ami két fő okcsoportra vezethető vissza:

- A kognitív pszichológia érdeklődésének homlokterében maguk a mentális működések (figyelem, percepció, gondolkodás, emlékezés) állnak.
- A nyugati társadalmak – főleg az USA – ekkortájt több háborút is folytattak, és a koreai, illetve vietnami háborúból hazatérő katonák számos élményét segíteni kellett feldolgozni. A katonák ugyanis szélsőséges háborús helyzetekben találkoztak az övékétől nagyon eltérő kultúrákkal, ami rengeteg feldolgozandó élményt és ezekkel kapcsolatos problémákat okozott. Ugyancsak ebben az időben bontakozott ki a hippimozgalom, és előtérbe került a drogok tudatmódosító hatása.

A pszichológián belüli és tágabb társadalmi okok egyaránt szükségessé tették tehát a pszichológia számára, hogy az élmények, *a tudat és a nem tudatos jelenségek* visszatérjenek a kutatásba és a terápiába. Lendületet kaptak a laboratóriumi *képzelet- és élménykutatások*, az introspekció kritikáira építve objektív vizsgálati módszereket dolgoztak ki a kutatók. Előretört az *alváskutatás* is, és a *tudati határállapotok* kísérletes, kontrollált kutatásai is megindultak.

Történetileg három álláspont alakult ki a tudat megértésének lehetőségéről (Flanagan, 1992):

- A legkorábbi nézet lényege, hogy a tudat nem természetes jelenség abban az értelemben, hogy nem írható le csak az anyagra és a tisztán fizikai jelenségekre érvényes természettudományos törvényekkel. A tudat eszerint természetfeletti és csodaszerű, az emberi gondolkodás nem értheti meg.
- A tudat természetes jelenség, de több okból kifolyólag nem érthetjük meg, ugyanis
  - az agyunk jelenleg egyszerűen nem elég fejlett ehhez, vagy
  - képesek lennénk ugyan felfogni a tudati jelenségeket, de nincsenek megfelelő módszereink a vizsgálatukra, vagy
  - elvileg minden megmagyarázható és vizsgálható a tudati jelenségek körében, de maga a tudat nincs rendesen definiálva.
- A tudat megismerhető, ugyanis az emberek tudatosak, és ez épp az agynak köszönhető, tehát az elme megértésének elvi lehetősége adott.

Az elme könnyű és nehéz problémái

Újabb felvetések (pl. Chalmers, 1995) szerint el kell különítenünk az elmével kapcsolatos könnyű és nehéz problémákat. A *könnyű problé-*

mák azokra a jelenségekre vonatkoznak, amelyeket tudat néven szokás összefoglalni, például az éberség és az alvás állapotai és ezek hasonlóságai/különbségei, vagy a figyelem fókuszálásával kapcsolatos folyamatok. Ezeket a szó szoros értelmében természetesen nem könnyű megoldani, de legalább nem feltétlenül vetnek fel mély filozófiai problémákat. A *nehéz probléma* arra vonatkozik, hogy bármely agyi aktivitás miért és hogyan kapcsolódik a tudathoz – tehát a klasszikus kérdés merül fel itt újra (vö. Buzsáki, 2001; Hernád, 2001).

A *nehéz probléma megoldására* több lehetőség adódhat (Churchland, 1993). Az egyik, hogy a tudatosság kérdése szépen, lassan *neurobiológiai* problémává válik, és úgy fogjuk tudni leírni az elme működését neurobiológiai fogalmakkal, mint ahogyan a fényt is képesek vagyunk megérteni elektromágneses sugárzásként. Ebbe az irányba mutat a pszichológia és a neurobiológia együttes fejlődése és szoros kapcsolata. A neurofiziológiai magyarázat érvényességének egyértelmű feltétele azonban, hogy körvonalazódnia kell egy tiszta, világos és egyértelmű magyarázó elméleti keretnek, ami egyelőre hiányzik. A másik út viszont *dualizmushoz* vezet: eszerint az elmét és az agyat nem lehet a klasszikus értelemben egymásra redukálni. Vannak, akik ezzel kapcsolatban azt az álláspontot képviselik, miszerint a tudat az anyag alapvető tulajdonsága, olyan értelemben, ahogyan a tömeg is. Nem tudjuk, hogy miért van tömege az anyagnak: egyszerűen van. A tudat is ugyanilyen megmagyarázhatatlan alapvető tulajdonság (Chalmers, 1995). Mások, például Dennett (1991, 1996), ezzel szemben azt vallják, hogy a nehéz probléma tulajdonképpen nem más, mint a könnyű kérdések összessége: ha mindet megválaszoljuk, a nehéz kérdés eltűnik. Ezzel a nézettel rokon az az álláspont (Crick és Koch, 1992), ami szerint az elme megismerésének feladata tudományosan megoldható, csak ehhez legalább annyira újszerű megközelítésre van szükség, mint amilyet például a kvantummechanika megjelenése okozott a tudományos világképben. A tudatra vonatkozóan ilyen gondolati paradigmaváltást jelenthet, ha például döntést hozunk arról, hogy mennyire elemzően, de azért teljességre törekedve írjuk le a tudatot (azaz minél több részét, ezek funkcióit és összefüggéseit kutatjuk), vagy – mint Crick és Koch (1992) ajánlják – az elmeműködés problematikáját ún. nem korrekt kitűzésű problémaként fogjuk fel, és az ilyen kérdések vizsgálatában megszokott módon járunk el. A *nem korrekt kitűzésű probléma* matematikai fogalom, ami olyan feladatokra vonatkozik, amelyekre csak megszorítások árán adható megoldás. Ez a tudat esetében azt jelenti, hogy kiválasztunk egyetlen empirikusan viszonylag jól megfogható részműködést (pl. a vizuális tudatot – Crick és Koch, 1992), és csak ezt vizsgáljuk a lehető legrészletesebben. Ugyanakkor minden lépésnél megengedünk további olyan korlátozásokat, amelyek az adott részkérdés korrekt vizsgálatát lehetővé teszik, majd a részeredményeket egymással összekapcsolva következtetünk valószínűségi jelleggel az egész tudatra. A vizuális tudat példáján ez azt jelenti, hogy a látórendszer kutatása közelebb vihet a tudat megértéséhez, hiszen feladata – a világ észlelése/befogadása – sok szempontból analóg a tudatéval. Az analógia jogos, de a látórendszer működését – hasonlóan a tudatéhoz – „globálisan" szintén nem tudjuk megérteni, hiszen a szembe jutó információk önmagukban nem elegendők* ahhoz, hogy az agy egyértelmű képet hozzon létre a vizuálisan hozzáférhető világról. A kérdés megértéséhez vezető további megszorítás, ha a továbbiakban csak a térészlelést vizsgáljuk, azaz azt a problémát, hogy hogyan lesz a kétdimenziós retinaképből háromdimenziós észlelet. Ehhez azonban ki kell bővítenünk kutatásainkat például a vizuális memória területére is – és így tovább: az egyik oldalon tehát redukáljuk a vizsgálandó problémát, egy másik oldalon viszont összekapcsoljuk más kérdéskörökkel.

Mások elméje

Az elmével kapcsolatban további kérdés, hogy vannak-e az embereken kívül más tudatos lények – ez a *mások elméjének problémája*. „Tudatosság" nem létezik általában, mint ahogy „élet" sem: a tudósoknak az élet megértéséhez

* Ezt a nézetet az észlelés széles körben elfogadott konstruktivista elméletei vallják. Alternatív elméletnek tekinthetők az észlelés ökológiai elméletei (pl. Gibson, 1979), amelyek szerint a külső ingerek – pl. a fény – önmagukban mintázottak, azaz az észleléshez nem szükséges semmiféle agyi reprezentációs folyamat (vö. Dúll, 2001).

ténylegesen létező élő szervezeteket kell tanulmányozniuk, ugyanúgy, ahogy a tudat megismeréséhez tudatos lények kutatására van szükség. Nagyon nehéz azonban azt kideríteni, hogy a többi embernek vagy éppen az állatoknak vannak-e tudatos élményeik. A *szolipszista álláspont* szerint (*solus* és *ipse:* egyedül magam) csak az én tudatos. A szolipszizmus ellenzői szerint a viselkedés és egyéb analógiák alapján mégiscsak dönthetünk a kérdésben: „Mivel mások közel úgy néznek ki, mint én, hozzám nagyon hasonlóan cselekszenek, tehát a belső élményeiknek is hasonlóaknak kell lenniük, mint az enyémek..." Viszont az emberek tudatosságélménye privát, csak a sajátunkat tapasztaljuk, és ez nem osztható meg másokkal közvetlenül. Azért gondoljuk, hogy más emberek is tudatosak, mert olyannak észleljük őket, mint önmagunkat, és mert ők azt mondják, hogy tudatosak. Vagyis egy ember hasonlóbb egy másik emberhez (még akkor is, ha az a másik ember egy csecsemő), mint például egy majom vagy egy gyűrűsféreg, így a tudatosság fokának megítélésében az észlelővel való hasonlóság dönt. Sokan osztják azt a vélekedést, hogy a *tudatosság egyetlen bizonyítéka a nyelvhasználat* (Carlson és Buskist, 1997). Eszerint a tudat kialakulásának legvalószínűbb magyarázata a felszabadult, szimbolikus kommunikáció kialakulása, ami az éntudatossághoz vezet. Így a tudat – mint a kommunikáció is – elsődlegesen társas jelenség. E gondolatmenet szerint is eljuthatunk ahhoz a következtetéshez, hogy az állatok egy része is lehet tudatos, hiszen például a kutya megtanul a gazdájával kommunikálni, ami a tudatosság egyik megnyilvánulása. Azonban, még ha el is fogadjuk, hogy legalább néhány állatnak van tudata, akkor sem biztos, hogy képesek vagyunk megérteni azt. A legtöbben például biztosak vagyunk benne, hogy a kutyák vagy a macskák, különösen pedig a főemlősök éreznek valamit, de hogy mit, azt nem tudjuk (Nagel, 1974).

Tudatos gépek?

Már csak egyetlen kérdés maradt a tudat általánosságát illetően: mi vajon a helyzet a számítógépekkel és a robotokkal? A fenti kommunikációs gondolatmenetet követve: a gépek is bírhatnak valamiféle tudatossággal, ha tudnak kommunikációs szimbólumokkal bánni (Carlson és Buskist, 1997; Szokolszky, 1997/98). Más szerzők eltérő szemlélettel, de ugyancsak erre a végkövetkeztetésre jutnak. Nézzünk egy sokat idézett, több szempontból sci-fibe illő példát (Searle, 1992 nyomán Kalat, 2001): tegyük fel, hogy valaki agyában a kérgi látómező egy része megsérül, és ennek következtében megvakul. A mérnökök mesterséges neuronális körökkel helyettesítik a sérült agysejteket (persze feltételezzük, hogy a beültetés körül szervileg minden rendben van), amelyek képesek a szemből érkező impulzusokat feldolgozni és elektromos jelek formájában továbbítani az agy egészséges részébe. A személy mindennek eredményeként újra látja mindazt, amit a sérülés előtt látott, és erről be is tud számolni. Emeljük ki ezen a ponton, hogy nyilvánvalóan a mesterséges szerkezet tette lehetővé a tudatos észlelésélményt. Tételezzük fel, hogy – sajnálatos módon – a személy további agysérüléseket szenved. Ekkor vizuális kérgének minden egyes sérült részét helyettesíthetik művi struktúrákkal. Továbbra is minden egyes műtét után megint jól lát, és erről mindig be is tud számolni. A sérülés továbbterjedhet a hallási területekre is stb. – egészen addig elvihetjük a gondolatsort, míg végül lépésről lépésre az egész agyat egy gép helyettesíti. Még a memóriához kapcsolódó területek is kicserélődnek így. Amennyiben a személy a folyamat minden lépése után a normál működés (viselkedések és élmények) helyreállásáról számol be, akkor a teljes agy „kicserélése" végén nyugodtan állíthatjuk, hogy a gép-agy maga tudatos. Egyelőre nem tudjuk, hogy lehetséges lesz-e ilyesmi valaha. De – legalábbis Kalat (2001) szerint – csakis egy ilyesfajta bizonyíték győzhetne meg bennünket arról, hogy egy gép lehet tudatos.

A normál tudat mint a pszichológia alapproblémája

Talán a témához kapcsolódó fogalmi sokféleség (lásd 7.2. táblázat) – kevésbé finoman fogalmazva: fogalmi zűrzavar – az oka, hogy a pszichológiai kézikönyvekben kétféle megoldást találunk a normál éber tudattal kapcsolatban: vagy nem is érintik a problémát, vagy tárgyalják ugyan a kérdést, de nem önállóan, hanem – a szerző álláspontjától függően – beillesztik az észlelés,

7.2. TÁBLÁZAT
Néhány tudatfelfogás-típus a pszichológiában

Tudatosságelképzelések (pl. Carlson és Buskist, 1997)	A tudat „háttérfüggöny": a lelki jelenségek feltétele, alapja és kerete. A tudat más mentális funkciók – észlelés, emlékezés, gondolkodás stb. – tudatossága *(awareness)*, nem azonosítható ezekkel.
Francia szociológiai iskola, pl. Durkheim (1978; lásd még Pléh, 1992)	A tudat a „szellemi jelenségeket" jelenti: intellektualizált társadalmi termékek, közös társas tudások – kollektív reprezentációk.
Freud	A tudat a lelki élet összefogója.
Neobehaviorista gyökerű, mennyiségi tudatfelfogás	A tudat az idegrendszeri aktivitásszintnek feleltethető meg: bizonyos állapotokban nő, máskor csökken, például alváskor részlegesen, eszméletlenség esetén teljesen elvész (vö. pl. Hebb, 1972).

a figyelem, a gondolkodás-nyelv, a motivációérzelem, a személyiség és az alkalmazkodás kérdéskörök valamelyikébe, megkerülve ezzel a tudat alaptermészetének problematikáját.

A normál tudat alaptermészetének megértése ma a pszichológia egyik központi problémája. Az *emberi tudat egyedülálló adaptív kapacitás és érzelemképesség* terén. A modern felfogás szerint ez evolúciós termék, minthogy maga a tudat is az (Kampis, 2002). Az évezredek alatt változó életkörülményekhez való alkalmazkodás során más élőlények erősebb izmokat, jobb szaglást, élesebb fogakat „nyertek". Ezzel szemben az *ember evolúciós előnye*, hogy képes tudatosan gondolkodni a környezetéről és önmagáról. A tudat vizsgálatainak eszerint arra is magyarázatot kell adniuk, hogy egy szervezetnek miért kell a viszonylag kifinomult viselkedésbeli jellemzők helyett (vagy – ez felfogás kérdése – azok mellett) tudattal is rendelkeznie. Ez képessé teszi őt az ételszerzéstől a hajléképítésen át a jövőbeli változások elővételezéséig sok mindenre (persze e képességek – pl. az absztrakt fogalomalkotás – filogenetikai előzményei gyakran fellelhetők állatoknál is).

Melyek *a tudat evolúciójában és ontogenezisében szerepet játszó tényezők?**

* Megjegyezzük, hogy ha ezeket a feltételeket komolyan vesszük, akkor eszerint tarthatatlanok azok a korábban ismertetett nézetek, amelyek szerint az állatoknak és a gépeknek vagy akár a csecsemőknek is van tudatuk.

- A tudat kialakulásának feltétele a testre vonatkozó és az abból származó *vizuális és proprioceptív jelzések* összhangba kerülése. Ennek eredményeképpen létrejön a testről
- *a vizuális poszturális testmodell* (Marton, 1970), vagyis az információkat integráló tudás formálódik a testről (kialakulnak a pszichológiai testhatárok, a test egységességének érzése), aminek következtében
- megjelenik az *éntudat*.
- A fenti folyamatok mozgatója/lényegi megvalósulási színtere a *manipuláció* (az eszközhasználat során a külvilág elkülönül a testtől), és a *beszéd/absztrakció* megjelenése.

A normál emberi tudat aktív, információt kereső, a megszerzett *tudást szervező* és *értelmező, jelentésadó* entitás, aminek óriási *adaptációs értéke* tehát *a világ megértésében* van. Már a korábban említett James leírta az emberi tudat adaptív és szelektív természetét, amit ma modernebb terminológiával az *elme produktivitása* és *reflektivitásaként* (Hilgard, 1980) szoktunk tárgyalni. James a biciklizés példájával (idézi Sternberg, 1995) illusztrálja gondolatait: ahogy az ember biciklizni tanul, eleinte minden a „tudatában van": figyel minden mozdulatára, az egyensúlyra stb. Aztán a készség kialakulásával párhuzamosan a tudatosság egyre csökken. Végül a rutinos biciklista már képes a forgalomra, a tájra vagy a mellette kerekező beszélgetőpartnerre figyelni (vö. Logan, 1988, 1989). A tudat tehát produktívan alkalmazkodott a feltételek-

hez, ami egyúttal a tárgyak, események közötti *reflektív* választást jelenti. A tudatosság *produktív* módja a koncentrált mentális aktivitást, a célvezérlést feltételezi: vagyis a tervezést, az akciókezdeményezést, a cselekvési eredmény megfigyelését és a kimenettől függően az eredeti terv módosítását jelenti. A reflektív üzemmódban nem a hatékony teljesítmény a fontos: a tudat inkább befogadó, nyitott a környezetre és ellazult. A tudatműködés ilyenkor nem fókuszált és nem korlátozott, mintegy tértől-időtől független, inkább esztétikai minőségekben gondolkodó. Jellemző megnyilvánulás ilyenkor például a nappali álmodozás. Hangsúlyozzuk azonban, hogy – ahogyan azt James biciklizéspéldáján láttuk – a *tudat két működési módja a mindennapi megnyilvánulásokban szorosan összefonódik.* Az ily módon egységesen kezelt tudati működésmódok az alábbi mutatókkal jellemezhetők:

- a szubjektív élménnyel,
- meghatározott magatartásmintákkal,
- fiziológiai változásokkal.

Ezeket a jellemzőket az alábbiakban a módosult tudatállapotok elemzése során tárgyaljuk.

Tudat és a módosult tudatállapotok: a tudat kontrollja

A tudat megértésének alternatív módja, ha a kutató a tudati határállapotokon – más néven *módosult tudatállapotokon* (MTÁ) – keresztül közelíti meg a problémát.

Gyakorlatilag minden emberben megvan a lehetőség/képesség arra, hogy a normál mindennapi tudatállapotának megváltozását átélje, vagy akár azt saját maga megváltoztassa. A MTÁ-ok tehát nemcsak hipnózisban vagy egyéb mestersége sen előidézett helyzetekben alakulhatnak ki, hanem hétköznapi szituációkban is: elalváskor, monoton és hangos zene vagy szuggesztív szónokok hallgatásakor, felfokozott tánc- vagy mozgásélmények esetén, intenzív esztétikai élmények során, orgazmus átélésekor stb. Másrészt a MTÁ-ok nem járnak feltétlenül együtt azzal, hogy az ilyen állapotba került személyek teljesen feladják a kontrollt a saját viselkedésük felett: a szándék ezen állapotok létrejöttének fontos feltétele.

A módosult tudatállapotok jellemzői:

- nagymértékben megváltozik a reflektivitás, a tudat tükröző működése: az élmények eltolódnak a *szemléletesség* irányába, színes, felfokozott érzékletek jelennek meg.
- A *figyelem beszűkül:* a személy a külvilágnak csak egy szeletére (pl. egy hangra vagy egy képre) összpontosít.
- Az *élmények szóban nem vagy csak nehezen kifejezhetők,* a személy csak a történés sémáját tudja elmondani, de az éber állapotban megszokottnál jóval kevesebb szóban és egyszerű mondatok formájában.
- A *realitásvizsgálat csökken:* a személy elfogadja az élménye szerint megváltozott/torzult realitást (észlelheti például, hogy nem tudja behajlítani a karját, vagy hogy egy – ott nem lévő – légy zümmög a fülébe), szinesztéziák megjelenése gyakori, azaz eltérő modalitásokból származó élmények összeolvadása, például egy hangnak szaga van stb.
- *Megváltozik az énkép:* ennek alapja a testséma módosulása – a testrészek a szubjektív élmény szintjén megváltoznak, megnyúlnak stb.
- A *tér- és időérzék torzul:* ez az élmény spontán módon is átélhető a reggeli szunyókáláskor vagy unalmas tanítási órán. Az előbbi esetben „csak egy percre hunyjuk le a szemünket", és esetleg órák múlva ébredünk. Az unalmas tanóra tipikus élménye, hogy a diák úgy érzi, már legalább fél óra eltelt az óra kezdete óta, az órájára pillantva azonban döbbenten veszi észre, hogy még csak öt perc múlt el...
- *Változások a viselkedésszabályozásban:* megváltozik a viselkedés célirányossága, például gyakori, hogy az akaratlagos viselkedéseket a személy élményszinten „akarat nélkül" hajtja végre, ami jellegzetes nyelvi fordulatokban is megnyilvánul: „Becsukódott a szemem." Ugyanakkor a célirányosság fokozódhat is: az általában nem kontrollálható vegetatív folyamatok „akaratlagosan" kontrollálhatóvá válnak, például a személy légzését egyenletessé vagy éppen egyenetlenné „teheti".

Minden kultúrában használnak* *tudatmódosító szereket* (kávé, tea, dohány, alkohol, drogok) vagy *eljárásokat* (rituális táncok vagy zenélés,

* Ezzel kapcsolatban fontos a társas tudás, illetve társadalmi kontextus: amikor a dohányzás az amerikai indiánok tudatmódosító rítusa volt, vagy a kávé vallási rituálé része volt, ezek a szerek sokkal nagyobb tudatállapot-mó-

kántálás, a modern kultúrában a diszkózene stb.). A legtöbb tudatmódosító eljárás egyik legfontosabb hatása a *figyelem megváltoztatása*, aminek általában két módja van (egyébként mindkettő a meditációs eljárásokhoz is tartozik, amikre alább még visszatérünk):

- a figyelem visszavonása a külső ingerekről, a tudat „kiürítése". Ezt segítheti, ha a személy összpontosít egy speciális vizuális ingerre (pl. mandala), kimondott vagy elképzelt szóra (ima vagy mantra), egy monoton hangra (pl. tenger morajlása) vagy egy ismétlődő mozdulatra.
- A figyelem fokozása a mindennapi eseményekre, amivel diszhabituációt érünk el: vagyis a személy képessé válik a megszokottság miatt semmitmondó rutincselekvések vagy túlzottan ismerős tárgyak, környezetek új oldalait észlelni. Ilyen módszerekre épít például a jóga, de ez lehet az alapmechanizmusa a rózsafüzér morzsolgatását kísérő élményeknek is. Az emberek spontán módon is előidézik a maguk számára az ilyen helyzeteket azzal, hogy új ingereket, helyzeteket keresnek, ahol egyszerűen kisebb az esély a habituációra (vö. szenzoros élménykeresés a jelen fejezetben). Ezért is szeretünk utazgatni, idegen környezetekbe kerülni, vagy éppen időnként váltani, megszokott dolgokat egyszerűen másként, nem a szokásos módon csinálni. Így érthető meg az emberek vágya arra, hogy időnként kitörjenek a mindennapokból, és bármi újat, szokatlant, akár valami veszélyeset csináljanak. Mindez összefügg a szervezet alapvető aktivációs szintjének a fenntartásával is, amire alább még visszatérünk.

A KÉT LEGISMERTEBB MÓDOSULT TUDATÁLLAPOT: A MEDITÁCIÓ ÉS A HIPNÓZIS

Ebben a két módosult tudatállapotban közös (Fernald, 1997), hogy

- erőfeszítés folyik a tudatállapot megváltoztatására, és
- jellegzetes megnyilvánulásaik hasonlóak (lásd fentebb: MTÁ-ok jellemzői).

A hasonlóságok mellett jelentős különbség is mutatkozik a meditáció és a hipnózis között, nevezetesen, a meditáció a személy saját erőfeszítése, hogy eltávolítsa magát a külső ingerbefolyásoktól, míg a hipnózisban társas érintkezés során az egyik személy a kontrollt átadja a másiknak, és annak szuggesztív hatására nem szándékos memória-, viselkedés- és fiziológiai változásokat él át.

Meditáció

A meditációs eljárásoknak kétféle célja lehet:

- relaxáció, ellazulás
- és/vagy képessé válni arra, hogy másképp szemléljük a világot és önmagunkat (azaz a módosult és/vagy csökkent tudatosság).

A meditációs technikák – ahogyan arra korábban már utaltunk – hatásmechanizmusuk alapján nagyjából két típusba sorolhatók :

- Koncentratív meditáció: a figyelmet egy egyszerű figyelmi fókusztárgyra irányítjuk. Ilyen technika például a transzcendentális meditáció, ahol egy adott szótagot vagy hangot (a személyes, titkos mantrát) ismételgetik, és így idézik elő a MTÁ-ot.
- Szemlélődő meditáció: tárgyak vagy események széles körű spontán tudatosítására irányul.

A meditációs állapot jellemzői megegyeznek a MTÁ-okban jelentkező, korábban bemutatott általános megnyilvánulásokkal. Itt egyetlen eltérő mozzanatot emelünk ki: az évek óta gyakorló meditálók beszámolóiban gyakori valamiféle észlelésélmények nélküli „boldog" élmény, azaz szokatlanul jó közérzet és tudatállapot. A meditációs technikákat a terápiás gyakorlatban is használják, szorongásoldó, alvás- és közérzetjavító következményeik közismertek. Hatásmechanizmusuk alapját az önszabályozás aspecifikus javulása adja, ami a viselkedés minden szintjére kihat (vö. alább homeosztázis).

Hipnózis

A hipnózis (*hüpnosz*, gör.: alvás, de a hipnotizált nem alszik a szó tényleges értelmében) egyik legelfogadottabb meghatározása (Kihlstrom,

dosulást váltottak ki, mint manapság (Carlson és Buskist, 1997).

1985) szerint a hipnózis olyan társas interakció, amelyben az egyik résztvevő (hipnotizált) egy másik személy (hipnotizőr) szuggesztióira megváltozott érzékeléssel, emlékezettel és akarati cselekvéssel reagál. Hipnózisban tehát az egyik interakcióban lévő fél (hipnotizőr) a másik fél (hipnotizált) viselkedésén a verbális kontroll egy speciális formáját gyakorolja. A hipnózissal* kapcsolatban a mai napig számos téves nézet, hiedelem van az emberek fejében. A jelenség azonban komolyabb annál, mint ahogyan például a cirkuszi mutatványokból gondolnánk – akár az emberi érintkezés egy modelljeként is kezelhető (Bányai, 2000). Számos hétköznapi jelenség során mutatkozó, természetes tudatállapot-módosulásokat laboratóriumi hipnózisban, kontrollált körülmények között vizsgálni lehet. Ha például a szenvedélyes szerelem jelenségére gondolunk: gondolataink, figyelmünk – a hipnotikus állapothoz hasonlóan – ugyanúgy egyetlen személyre szűkülnek be, csak a bevonódás alanya ilyenkor nem egy hipnotizőr, hanem a szerelmünk. A hipnózisnak ezenkívül közvetlen alkalmazási jogosultsága van a pszichoterápiákban és az orvosi kezelésekben, például hatékonyan működik bizonyos viselkedésekről (pl. evési kényszer, dohányzás) való leszoktatásban, illetve jó néhány lelki eredetű testi probléma (pszichogén fejfájás, asztma stb.) kezelésében. Néhány országban a hipnózist alkalmazzák a tanúvallomásokban is, azonban ez egyáltalán nem általánosan elfogadott, mivel nem bizonyított meggyőzően, hogy hipnózisban bármilyen szempontból jobban emlékezünk (Varga et al., 1992), sőt némileg megnőhet a sugalmazó kérdésekre adott helytelen válasz valószínűsége is. Pszichológiailag azonban fontos, hogy a hipnózis segítségével – ellenőrzött körülmények között – jobban megérthetjük a tudat természetét.

A *hipnózis állapotának kiváltói* lehetnek (a tényezők természetesen össze is kapcsolódhatnak):

- Az exteroceptív ingerek és/vagy a motoros aktivitás és/vagy az érzelmek drasztikus megvonásának hatására az idegrendszeri háttéraktivitás (arousal – lásd alább) csökken. Természetes helyzetben ugyanezt idézzük elő például elalváskor: leoltjuk a villanyt, csendet teremtünk, igyekszünk lazítani, stb.
- Az ingerlés extrém fokozása, ami arousalnövekedéshez vezet (Bányai, 1998). Az intenzív motoros és szenzoros túlingerlés MTÁ-okhoz vezethet olyan helyzetekben is, amelyek nem kapcsolódnak össze közvetlenül a hipnózissal (pl. eksztatikus táncok, felfokozott sporttevékenység stb.).
- A figyelem szelektivitásának megváltozása, azonban arousalváltozás nélkül. Természetes helyzetben ilyen lehet a figyelem extrém beszűkülése munka- vagy tanulási helyzetekben (vö. Csíkszentmihályi, 1997).
- A figyelem irányulásának megváltozása: a megszokott külső ingerlésről a belső ingerekre (pl. a szívdobogásra vagy az izomtónusra) terelődik a figyelem, például vizsga előtt a vizsgázó „szíve majd kiugrik".
- A tudattartalmak társadalmi minősítésének megváltoztatása: a kapcsolat a külvilággal megváltozik vagy megszűnik, és ilyen körülmények között például az eddig negatívnak ítélt vélekedések („A terrorcselekmények elítélendőek") pozitívvá színeződnek („A terror szükséges és hasznos"), vagy éppen fordítva. Így működnek az agymosási technikák, az átnevelőtáborokban alkalmazott módszerek. Többnyire kevésbé drasztikusan és lassabban ugyan, de ugyanezt a folyamatot élheti át egy, a megszokottól eltérő kultúrában élni kívánó/kényszerülő ember – ez a kulturális sokk jelensége. A kulturális hatások változatosságának tényét (vö. Hall, 1975; Berry et al., 1995; Rueda és Moll, 1999) egyre inkább érdemes lesz figyelembe venni az iskolákban is, hiszen az Európai Unió tagjaként Magyarországon is számos más kultúrából érkezett fiatal fog ülni az iskolapadokban.

A hipnózisra nem mindenki és nem minden helyzetben fogékony. A tapasztalatok szerint az embereket nem lehet rávenni kriminális, szadista stb. cselekedetekre, pontosabban nem lehet őket hipnózissal olyan viselkedésekre indítani, amit éberen sem tennének meg (Mészáros, 1984). Összességében nem lehet az embereket akaratuk ellenére hipnotizálni. A hipnotikus fogékonyság tartós személyiségjellemző, az évek során vagy helyzetenként alig változik, bár vannak állapotok (pl. várandósság), amelyek fokozzák. Ugyanakkor a személyiségvonásokkal kapcsolatot kereső vizsgálatok kevés eredményt találtak, a hipnotizálhatóság tulajdonképpen egyetlen személyiségtípussal sem mutatott erős korrelációt (Hilgard, 1979). A kutatások szerint viszont

* A témáról az érdeklődő olvasó alapos áttekintést talál Mészáros (1984) könyvében.

a hipnózisra fogékony emberek jellemzői közé tartozik például az élénk képzeleti tevékenység és a könnyen és jól fókuszálható figyelem. Erre alapoznak a hipnózis szociálpszichológiai* magyarázatai (Spanos, 1991), amelyek szerint a hipnózis nem MTÁ, hanem egy a normál tudatállapotok közül, ami úgy keletkezik, hogy az adott interakcióban (hipnózis) az egyik személy (hipnotizált) akaratlagosan bevonódik az interakcióba a másik személlyel (hipnotizőr), azaz szándékos szerepelfogadásról van szó. A helyzet nagyon hasonló ahhoz, ahogyan a néző vagy az olvasó egy mozifilmbe, egy színielőadásba, egy könyvbe vagy egy jó beszélgetésbe empatikusan bevonódik – ezt azért tesszük, hogy átéljük a történést. Eszerint a hipnózis ugyanúgy jön létre, marad fenn és szűnik meg, mint bármely más emberi interakció. A mindennapi életben hasonlóan zajlanak például az iskolai helyzetben kialakuló szerepelfogadások tanár és diák között is. Ebből a szempontból például értelmezhető az életünkben hosszú távon meghatározó szerepet játszó, jelentős tanáregyéniségek hatása is, akiknek „szuggesztív szavaira, gesztusaikra évtizedek távolából is emlékszünk, kritikus helyzetekben felidéződik egy-egy odavágó mondásuk, jellegzetes megnyilvánulásuk, hatásuk befolyásolja döntéseinket, cselekvésünket" (Bányai et al., 2001, 313.). Ezek a tanárok úgy hatnak ránk, hogy nemcsak tudást sajátítunk el tőlük, hanem személyiségünket is döntő módon alakítják. Mérei (1988, 94., idézi Bányai et al., 2001, 329.) szerint a vezető egyéniségek – és így a jó tanárok – „közös tulajdonsága a hatáskeltésnek az a sajátos módja, amelynek hordozója a másikban felkelti, illetve fokozza a viszonyulási feszültséget, és indulati állásfoglalásra késztet, hasonulást, azonosulást sugall. Arról a hatásról van szó, amely egyes személyek fellépésében azt indukálja, hogy »kövessetek«, másokban inkább úgy jelenik meg, hogy »legyetek olyanok, mint én«, s a személyeknek egy harmadik típusában mintha azt sugallná, hogy »szeressetek, csodáljatok«. Ezt a hatáskeltő tulajdonságot nevezzük mi szociális penetranciának, társas hatékonyságnak."

* Az alternatív, ún. disszociációs elméleteket lásd pl. Kihlstrom, 1984; Hilgard, 1991.

KELL-E TUDATTALAN FOLYAMATOKAT FELTÉTELEZNÜNK A TUDAT MEGÉRTÉSÉHEZ?

Erről a kérdésről is megoszlik a pszichológusok véleménye. A kognitív pszichológiai kutatások általában egyetlen tudatállapotot – a normál ébrenlétet – tartják fontosnak, ezt azonosítják a normál tudattal. Továbbá, elsősorban külső ingerek tudatos feldolgozását vizsgálják, pedig a tudatosság szempontjából legalább ilyen érdekes lehet a belső ingerek (pl. vágyak) feldolgozása is. Ráadásul a két folyamat valószínűleg lényegileg eltér egymástól, amit számos empirikus adat is bizonyít (Shevrin és Dickman, 1987 nyomán): tény, hogy az ingerek információfeldolgozásának első fázisa figyelem előtti vagy nem tudatos folyamatok során zajlik le. Ilyenkor az egyén észleli, hogy valami „bejutott a tudatába", de lényegében semmi sem tudatosul arról, hogy mi és hogyan történt (Erdélyi, 1983), viszont mérhetően befolyásolják a későbbi kognitív folyamatokat. Így – bár fejezetünk terjedelmi korlátait meghaladja – meg kell jegyeznünk, hogy a tudattalan fogalmának használata a tudat egészének megértéséhez erősen indokolt. Újabb vizsgálatok rámutatnak arra, hogy „a tudattalan agyi folyamatok megismerő (kognitív) erejét ez idáig alábecsültük" (Weiss, 1990, 70.): a tudattalan működések fontosak lehetnek az intellektuális feladatok (tervezés, végrehajtás ellenőrzése stb.) megoldásában is. Ez a szemlélet annál is inkább szükségszerű, mert segíthet a patológiás tudatműködés megértésében, ami ugyancsak lényeges kérdés az emberi tudat egészéről szóló ismereteink általánosíthatósága szempontjából is.

SZENVEDÉLYBETEGSÉGEK

Ahogy korábban említettük, minden kultúrában használnak az emberek olyan szereket és/vagy eljárásokat, amelyek MTÁ-okat váltanak ki. Ezek felfokozott és jellegzetes használata kapcsán kell tárgyalnunk a szenvedélybetegségek problematikáját.

Alapfogalmak

Szenvedélybetegségeknek azokat az ismétlődő viselkedésformákat nevezzük, amelyeket valaki kényszeresen újra és újra végrehajt, s amelyek a személyre – és többnyire környezetére is – káros következményekkel járnak. Ezek a szenvedélyek vagy *addikciók* alapvetően kétfélék lehetnek.

Függőséget kialakíthatnak kémiai szerek; ezt a fajta szenvedélybetegséget nevezzük *drogfüggőségnek, kémiai addikciónak* vagy *pszichoaktívszer-dependenciának*. A pszichoaktív szerek alatt azokat a kémiai anyagokat értjük, amelyek hatásukat a központi idegrendszeren keresztül fejtik ki.

A függőségek másik csoportját *a viselkedési addikciók* képezik. A viselkedéses addikciók közé soroljuk a játékszenvedélyt, az egyéb, ún. impulzuskontroll-zavarokat, azaz azokat a problémákat, amelyekben a személy képtelen ellenállni valamilyen viselkedéses késztetésnek (idetartozik a kleptománia, a pirománia, a kóros hajtépegetés), a szexuális viselkedés bizonyos zavarait (pl. a voyerizmust, a szexaddikciót, a pornográfiához való hozzászokást). Idetartozhatnak még a táplálkozási magatartás különböző zavarai, a társfüggőség (kodependencia), a munkamánia, a testedzéstől való függőség, a kényszeres pénzköltés vagy a vásárlási kényszer, a számítógépes (vagy egyéb) játékoktól való függőség, az internetfüggőség és még sok hasonló viselkedésforma (Gerevich és Német, 2000; Túry és Szabó, 2000). Természetesen e viselkedésformák többsége egészséges mértékben is jelen lehet, sőt jelen kell, hogy legyen a viselkedésben. Függőségről vagy problémák megjelenéséről akkor beszélünk, ha az adott viselkedésforma uralni kezdi a személy viselkedését, s ennek következtében jelentősen károsítja a korábbi életvitelét, illetve a testi és/vagy a lelki egészségét, valamint környezetét.

Mik a szenvedélybetegségek jellemzői, tünetei?

Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) a *Betegségek nemzetközi osztályozása* című kiadványa (BNO–10, 1996) alapján a szenvedélybetegségek legfontosabb jellemzői az alábbiakban foglalhatók össze. Általában nem jelenik meg az összes tünet, a szenvedélybetegség diagnózisához azonban már néhány jellemző is elég lehet.

- *Folyamatos vágy* egy bizonyos viselkedés végrehajtására, illetve képtelenség arra, hogy ellenálljon ennek a vágynak. Drogfüggőség esetében ez a viselkedés a drog bevétele, míg a viselkedéses addikciók esetében valamilyen viselkedés kényszeres végrehajtása. A játékszenvedélyes személy nem tud ellenállni a játékgépeknek, a kleptomániás kényszerű, legyőzhetetlen vágyat érez a lopásra, a kényszeres evő nem tudja abbahagyni az evést, és így tovább.
- Gyakran megfigyelhető a *tolerancia*, azaz hozzászokás kialakulása. Ez azt jelenti, hogy a használónak egyre nagyobb mennyiségre lesz szüksége az adott szerből ahhoz, hogy ugyanazt a hatást elérje. A tolerancia a viselkedési addikciók esetében is kialakul, azaz például egyre hosszabb idejű internethasználat elégíti csak ki a személyt.
- Szintén gyakori, bár nem feltétlenül kötelezően előforduló tünet a *megvonási tünetek* megjelenése. Ez azt jelenti, hogy a drog használatának abbahagyásakor vagy a kényszeres viselkedéssel történő felhagyáskor a használó kellemetlen lelki és/vagy testi tüneteket észlel. Nem minden drog használatakor alakulnak ki *testi* (fiziológiai) megvonási tünetek; minden drog és minden addiktív viselkedés esetében kialakulhatnak azonban *lelki* megvonási tünetek.
- Jellemző tünet lehet a *leszokási kísérletek sorozatos kudarca*.
- Igen általános jellemző a legkülönbözőbb *testi vagy lelki problémák megjelenése*, illetve, hogy a függő személy maga is észleli ezeket a problémákat, de ennek ellenére sem képes felhagyni szenvedélyével.
- A szenvedélybeteg többnyire *nagyon sok időt* fordít szenvedélybetegségére, illetve az attól való megszabadulásra. Ennek is következménye, hogy más, korábbi tevékenységeire nem marad ideje. Nem tudja megfelelően elvégezni a munkáját, romlik az iskolai teljesítménye, nem végzi el a kötelezettségeit.
- A szenvedélybetegség kialakulása többnyire együtt jár a *belső értékrend megváltozásával*. A korábban fontos elvek, illetve tevékenységek elvesztik fontosságukat, nem tudnak már örömet szerezni, nem kötik le az érdeklődést. Ezzel szemben a szenvedély tárgya felértékelődik, minden másnál fontosabbá válik, és kiszorítja

a használó életéből az egyéb örömforrásokat. Ily módon a munka és a tanulás mellett elveszthetti az értékét a család, a barátságok, a szerelem, a szex, a hobbik és bármi más, korábban fontos dolog.

A kémiai addikciók – Hogyan jön létre a drogélmény

Hajlamosak vagyunk azt hinni, hogy a drogélményt kizárólag a drognak a szervezetre gyakorolt hatása hozza létre. Ez nem így van. A kialakuló élményért három tényező együttes hatása felelős. Ezeket Zinberg (1984) nyomán a „drog", a „set" és a „setting" hármasaként tartjuk számon.

- Az első tényező maga a használt *kémiai anyag, a drog*. Annak mennyisége, minősége (milyen szerről van szó), a szervezetbe kerülés módja.
- A „set" alatt a használó *személy jellemzői* értendőek. Az, hogy a használó milyen testi és lelki állapotban van a drog bevételekor. A fáradt emberre ugyanolyan mennyiségű drog nagyobb hatást gyakorolhat. Nem mindegy, hogy valaki először használja az illető drogot, vagy vannak már korábbi tapasztalatai. Lényeges, hogy milyen elvárásai vannak a drog használatával kapcsolatosan, milyen élményre számít. Nem mindegy az sem, hogy milyen lelki állapotban van a használó. Sok drog, elsősorban a hallucinogén hatású szerek, felerősíthetik a használó aktuális hangulatát, míg más szerek inkább módosítják az aktuális érzéseket.
- És végül a „setting" *a használat fizikai és szociális kontextusa*. Azaz, hogy milyen környezetben és kikkel közösen történik a használat. Nagy különbséget élhet meg valaki ugyanannak a drognak a használatakor, ha azt ismerősökkel együtt, illetve ha idegenek között, vagy ha egyedül használja. Nem mindegy a fizikai környezet sem. Máshogy hathat egy drog otthon vagy ismerős környezetben, mint egy idegen helyen.

Hogyan csoportosítjuk a drogokat

A drogokat a *központi idegrendszerre gyakorolt hatásuk* alapján csoportosítjuk (lásd pl. Lowinson et al., 1997; McCrady és Epstein, 1999; Rácz, 1999; Bayer, 2000). Elvileg csoportosíthatjuk a drogokat aszerint, hogy legális-e a használatuk, avagy tiltott. Ez a csoportosítás azonban függ az adott kultúrától, társadalomtól, az aktuális szabályozástól, és nem sokat árul el magáról a kémiai anyagról. Releváns információt ez a felosztás kizárólag jogi szempontból hordoz. A drogok veszélyessége nincs összefüggésben a jogi státusukkal, utóbbi inkább kulturális szempontok alapján meghatározott. Gyakori a szintetikus és természetes drogok elkülönítése, de ez a fajta csoportosítás sem hordoz fontos információt.

A központi idegrendszerre gyakorolt hatás alapján három nagy csoport különíthető el:

- *Stimulánsoknak* nevezzük azokat a szereket, amelyek elsődlegesen stimulálják, gyorsítják, izgatják a központi idegrendszer működését. Ide soroljuk az amfetaminszármazékokat, az ecstasyt és rokon vegyületeit, a kokaint, valamint a legális szerek közül a koffeint és a nikotint.
- A *depresszánsok* a nyugtató hatású drogok. Ezek között tartjuk számon az alkoholt, a különböző nyugtatókat, altatókat, szorongásoldókat, illetve az illegális szerek közül az ópiumot és származékait, azaz a morfiumot, a heroint, a kodeint.
- A *hallucinogének* vagy *pszichedelikus szerek* közé soroljuk az LSD-t, a pszilocibin hatóanyagú ún. mágikus gombákat, a meszkalint, a fenciklidint (PCP) és számos egyéb vegyületet. Általában ebbe a csoportba soroljuk a szerves oldószereket is. Enyhébb hallucinogén hatása és eltérő hatásmechanizmusa miatt azonban a cannabis (marihuána, hasis), bár rendelkezik enyhe hallucinogén hatással, többnyire külön csoportba kerül.

Droghasználati típusok

Nemcsak az egyes szerek között, de az egyes használati mintázatok között is differenciálnunk kell. A WHO felosztása alapján különböző használati módok különíthetőek el (lásd Rácz, 1988). A *kísérletező* életében összesen tíznél kevesebb alkalommal használ drogokat. A *szociális-rekreációs* használó kb. hetente használ drogot, de azt mindig valamilyen társadalmi aktivitáshoz, kikapcsolódáshoz, szórakozáshoz kötődően teszi. Ilyen droghasználat jellemzi többnyire a hétvégi, táncos szórakozóhelyek látogatásához kötött amfetamin- vagy ecstasyhasználatot (lásd

Demetrovics, 2000, 2001). A *helyzeti* droghasználat ennél gyakoribb használatot jelez. További jellemző, hogy ilyenkor a használó valamilyen, számára problémás helyzetet, feladatot próbál megoldani, kezelni a szerhasználattal. Ilyen típusú használat jellemzi például azt a személyt, aki, amikor ismerkedni próbál, gátlásai, szorongásai oldása érdekében használ alkoholt. Az *intenzifikált* használó hosszú időn keresztül naponta használ valamilyen drogot, míg a *kényszeres* használó naponta többször, illetve folyamatosan fogyaszt drogot, hosszú időn keresztül.

A droghasználat kialakulásának okai

A drogok kipróbálásának, illetve rendszeres használatának hátterében eltérő okok állnak. Míg a kipróbálás tekintetében a kíváncsiság vagy élménykeresés, illetve a társas nyomás játssza a legjelentősebb szerepet, addig ezek a tényezők önmagukban nem elegendőek az intenzív használat vagy a függőség kialakulásához (Demetrovics, 2002). A kipróbálással szemben a rendszeres és különösen a kényszeres, függő típusú használat esetében mindig találunk személyiségbeli és ezekkel összefüggésben olyan családi diszfunkciókat, amelyek hozzájárulnak a drogfüggőség kialakulásához.

Kortársszempontok és szociális kontroll • A *szociális tanuláselmélet* a droghasználat kontextusában azt hangsúlyozza, hogy a devián viselkedést ugyanolyan mechanizmusok mentén sajátítjuk el, mint a normakövető magatartást. Itt azonban, a devián szubkultúrával való találkozás nyomán, a kortársak a devián viselkedést fogják jutalmazni, míg a normakövető viselkedést elutasítják. Ezzel némileg szembehelyezkedve, a *szociális kontroll* elmélete a család és a környezet védőfunkcióját emeli ki. Eszerint nem a devián szubkultúra szocializáló hatása, hanem a megelőző szocializációs folyamatok a lényegesek. Az elmélet szerint a fiatalt alapvetően négy faktor védi a devián viselkedéstől. Ezek a konvencionális értékekkel, a családdal, iskolával, barátokkal való *kapcsolat* (attachment), az ezek iránti *elköteleződés* (commitment), a konform (azaz nem devián) aktivitásokban való *részvétel* (involvement), valamint a társadalmi szabályok és normák morális érvényességébe vetett *hit* (belief).

A fentiek tükrében a drogfogyasztás kialakulását a drogfogyasztás szempontjából veszélyeztető (kockázati) és az ebből a szempontból védő (protektív) faktorok viszonylatában értelmezhetjük (Hawkins et al., 1992).

Öngyógyítási hipotézis • Khantzian (1985) felhívja rá a figyelmet, hogy a droghasználat soha nem véletlen jelenség, hanem mindig a személy problematikája és az adott drog hatása közötti interakció, kölcsönhatás következményeként létrejövő jelenség. A szerhasználat szerinte mindig egyfajta *öngyógyítási* kísérlet, az emberek tehát azért használnak drogokat, hogy kellemetlen állapotaikat kezeljék, személyiségbeli diszfunkcióikat kompenzálják. Így Khantzian megfigyelései szerint a heroinhasználó a benne feszülő indulatoktól szenved, képtelen arra, hogy érzelmi életét kontroll alatt tartsa, s a heroin pontosan abban segít neki, hogy nyugtató, szorongásoldó hatása révén elviselhetővé tegye a használó számára belső, dezorganizált világát. Gyakran hasonló jelenségeket figyelhetünk meg a szintén elsősorban szorongásoldó hatású alkohol esetében is.

Másfajta öngyógyítási kísérlet jellemző azonban a stimuláns szerek esetében. Itt sokszor pont ellenkezőleg, a kapcsolatkészség növelése, az érzelmek intenzívebb megélésének vágya, egy aktívabb állapot elérésének a szükségessége, azaz tulajdonképp a depressziószerű tünetek kezelésének kísérlete áll a droghasználat hátterében. Tegyük hozzá, hogy a stimuláns drogok jellegzetes visszacsapó hatása (reboundeffektus) miatt hosszú távon pont a várt hatás ellentéte, a rossz hangulat, a kiürültség elmélyülése következik be (Demetrovics, 2000a).

Drog és család • *Családdinamikai* értelmezésben a droghasználat egyfajta *egyensúlyozó szerepet* tölthet be az amúgy diszfunkcionálisan működő családban (Stanton, 1979; Demetrovics, 2000b). A családkutatások azt jelzik, hogy a heroinfüggőségnek gyakran az a szerepe a családban, hogy a függetlenedés látszólagos megjelenése mellett megerősítse, fenntartsa az anya és gyermeke közötti túlzott függőséget. A heroinhasználaton keresztül lázadó serdülő ugyanis hiába utasítja el a családi normákat és jelzi min-

den tekintetben a családtól való elszakadást, a valóságban a drogfüggőségén keresztül megerősíti a kötődését a szülők, elsősorban az anya felé. Amikor bajba kerül, továbbra is anyja gondozza, ő az, aki orvoshoz viszi, segíteni próbál beteg gyermekének. A drogfüggőség kialakulása ebben az összefüggésben hozzájárul az anya és gyermeke közötti kölcsönös függőség fennmaradásához, ezt a törekvést elfedi a gyermek betegnek történő címkézésével. Tulajdonképp a drogfogyasztás „legalizálja" az anya és gyermeke közötti függőség fennmaradását. Ezt a folyamatot nevezzük látszatönállósodásnak vagy *pszeudoindividuációnak*. Ez az összefüggés jól magyarázza azt a gyakori tapasztalatot, hogy a gyógyulásban a család – a látszat ellenére – gyakran kifejezetten hátráltató tényezőként jelenik meg. A családdinamikai megközelítés hangsúlyozza, hogy a család egésze a beteg, a drogfüggő csupán tünethordozó a folyamatban.

A droghasználat elterjedtsége

Magyarországon a középiskolás populáció drogfogyasztásáról elsősorban az ún. ESPAD nemzetközi összehasonlító felmérés eredményei (Elekes és Paksi, 1996, 2000; Paksi, 2003a), míg a felnőtt populáció szerhasználatáról az ADE elnevezésű felmérés ad képet (Paksi, 2003b).

Magyarországon a legfrissebb, 2003 tavaszán végzett felmérések adatai még feldolgozás alatt állnak, azt azonban már most is látjuk, hogy az elmúlt évekhez képest további, bár csökkent ütemű növekedésnek lehetünk tanúi. Míg 1995-ben – országos reprezentatív vizsgálat eredményei szerint – a 10. évfolyamban tanuló diákok 10%-a kísérletezett életében legalább egyszer valamilyen illegális szerrel és/vagy szerves oldószerrel, addig ez az érték 1999-re megduplázódott (19,1%).

A legnépszerűbb drog mindkét vizsgálati évben – a világ más országaihoz hasonlóan – a marihuána és a hasis (1995-ben 4,8, 1999-ben 16%). A szintetikus stimulánsok kipróbálási aránya 1% alatti értékről (amfetamin 0,5%, ecstasy 0,8%) nőtt 4% fölötti értékre (amfetamin 4,2%, ecstasy 4,6%), de hasonló mértékben emelkedett az LSD-t kipróbálók aránya is. Kisebb mértékű volt a növekedés a legális szerek, a nyugtatók (8,6%, illetve 11,6%), az altatók (4%, illetve 5,6%), valamint az alkohol és gyógyszer együttes (9,5%, illetve 11,4%) használata esetében. Hasonló trendek – de valamivel magasabb értékek – tapasztalhatók a budapesti középiskolások között, ahol már a 2003. évi adatok is rendelkezésre állnak. Az ő mintájukban 1995-ben 12,1%, 1999-ben pedig már 28,8% jelezte, hogy kipróbált valamilyen illegális drogot és/vagy szerves oldószert. Az ezredforduló körüli egy-két éves stagnálást követően ez az érték 2002-ben már 32,1%, 2003-ban pedig 35% (Paksi, 2003a).

A felnőtt népességre vonatkozó első vizsgálat 2001 tavaszán készült (Paksi, 2003b). E szerint a 18–65 éves korosztály 6,5%-a használt életében valamikor illegális szereket vagy szerves oldószert. Budapest vonatkozásában ez az érték 16,1%. A 18 és 35 év közötti fővárosiakat tekintve azonban a drogokat kipróbálók aránya közel kétszeres, 33,2%, míg két évvel később, 2003-ban 39,4%.

Droghasználat az iskolában

A drogokkal történő első kísérletezés többnyire a középiskolás időszakban történik. Ennek következtében a droghasználat mint probléma, akár közvetlen módon, akár áttételesen megjelenhet, megjelenik a középiskolákban is. Sok vitát kavar az a kérdés, hogy mi a pedagógus szerepe, teendője az iskolában megjelenő drogproblémával kapcsolatosan. A leginkább elfogadott nézet szerint a pedagógus feladata, a pedagógusszerep határainak megtartása mellett, a tőle segítséget kérő diák továbbirányítása szakszolgálat (pszichológus) felé. Fontos továbbá a közvetlenül megjelenő probléma (pl. drogfogyasztás az iskolában) és a közvetett probléma (a diák iskolán kívüli droghasználatának esetleges következményei az iskolai teljesítményre) különválasztása. Mindenképpen fontos feladata az iskolának, hogy elkerülje a diák stigmatizálását. Egyértelmű tapasztalat, hogy a deviánssá minősítés maga is problémagerjesztő hatású, azaz a deviánsnak címkézett diák azonosul ezzel a szereppel, s annak megfelelően kezd viselkedni. Az iskola és a pedagógus feladata – éppen ellenkezőleg – a diák védelmére kell, hogy irányuljon.

Az iskolai helyzetekben ugyanakkor a nehézséget többnyire pontosan az jelenti, hogy a droghasználó diákkal kapcsolatos szempontok, akár

az *ő* érdekeinek védelme, szembekerülhet a drogokat nem használó iskolatársak, osztálytársak érdekeinek a védelmével. Ezeknek a helyzeteknek a minél racionálisabb, a veszélyek túldimenzionálását vagy alulbecslését egyaránt elkerülő megoldásában az iskola és a szülők közötti szoros együttműködés jelenthet biztosítékot. Mindenképp szerencsés azonban, ha az együttműködés nem a konkrét probléma megjelenésével veszi kezdetét. Ezen együttműködés alapjait, csakúgy, mint a drogprobléma kezelésére vonatkozó iskolai alapelveket, az adott jogi lehetőségek figyelembevételével érdemes az iskolák által kidolgozásra kerülő *drogstratégiába* is belefoglalni.

Az iskolai drogstratégiával kapcsolatos talán két legfontosabb szempont, hogy a stratégia önmagában koherens s az adott körülményekkel harmonizáló legyen. Azaz nem szerencsés például, ha a stratégia egymással ellentétes üzeneteket hordozó aktivitásokat tartalmaz, vagy ha az adott körülményekhez képest irreális célokat fogalmaz meg. Előbbi vonatkozásban például, ha az iskola együttműködésen, közös gondolkodáson, őszinteségen alapuló, kortársakkal dolgozó programot kíván megvalósítani, akkor értelemszerűen nem szerencsés azt például drogkereső kutyákkal párhuzamosan működtetni. Utóbbi kitételt tekintve pedig, nem célszerű például olyan programot működtetni, amely a teljes szermentességet tekinti az egyetlen elfogadható célnak olyan diákok esetében, akiknek jelentős hányada túl van már az első droghasználaton.

Sem a pedagógust, sem más állampolgárt nem köti feljelentési kötelezettség, amennyiben kábítószer-fogyasztást észlel. (Sőt, ha nem tudja állítását bizonyítani, úgy hamis vád bűntettével vádolható.) Ugyanígy kerülendő a droghasználat felderítésére irányuló törekvés is az iskola, a pedagógus részéről. Fontos természetesen, hogy a pedagógus érzékeny legyen a diák problémáira, észlelni tudja, ha a fiatal viselkedése, teljesítménye, mindennapi magatartása eltér a megszokottól, s facilitálni tudja a diák segítségkérő magatartását ilyen esetben, illetve vele együttműködésben meg tudja keresni a legmegfelelőbb módot a probléma kezelésére. Fontos azonban az is, hogy a segítségkérés lehetőleg a diák felől érkezzen, s a pedagógus ne nyomást gyakoroljon a diákra, hanem fogadókészséget jelezzen irányába. A direkt nyomásgyakorlás, illetve a nyomozás nem csupán azért kerülendő, mert könnyen vezethet a diák fokozott ellenállásához a közös problémamegoldást illetően, de azért is, mert a felmerülő esetek jelentős részében nem drogproblémáról van szó, hanem akár egyéb pszichés egészségügyi problémáról, akár normatív, azaz a normál, egészséges fejlődés részét képező serdülőkori krízisről. Tüneti szinten mindezek a problémák nem feltétlenül mutatnak jelentős eltérést. Mindenképp fontos azonban, hogy a tanár érdeklődése ne specifikusan a „drogtematikának", hanem a diáknak szóljon.

Prevenció és egészségfejlesztés

A droghasználat megelőzésére számtalan különböző programot dolgoztak ki a szakemberek az elmúlt évtizedekben. Bár ezek hatékonysága igen nehezen vizsgálható (Rácz, 1999, 2001; Paksi és Demetrovics, 2002), néhány általános tapasztalat megfogalmazható. Így hatékonyabbnak bizonyultak azok a programok, amelyek interaktívak, s ennek következtében jobban képesek bevonni a diákokat, közösen alakítani a történéseket, illetve azok, amelyek kortársakat alkalmaznak. Nem bizonyultak ugyanakkor hatékonynak a frontális előadások, azok a programok, amelyek pusztán csak információközlésből állnak, s különösen azok, amelyek elrettenteni akarják a fiatalokat a droghasználattól. Utóbbiak esetében még a fordított hatás veszélye is fennáll.

Hatékonyak lehetnek ugyanakkor azok a megközelítések, amelyek figyelmet fordítanak azokra a készségekre is, amelyek segítik a fiatalt a drogoknak való ellenállásban (pl. a társas nyomásnak való ellenállás), vagy amelyek a drogfogyasztás kialakulásának hátterében rejlő készséghiányok kiküszöbölésére koncentrálnak (pl. szociális készségek fejlesztése, megküzdési készségek fejlesztése). A szűkebb drogprevenciós szemlélettel szemben mindazonáltal ma már inkább az *egészségfejlesztő szemlélet* nyer teret. Ebben a szemléleti keretben a káros magatartásformák elkerülésének hangsúlyozása helyett az egészségesség elérésére, fenntartására és fejlesztésére tevődik a hangsúly.

Bár a szűken vett iskolai prevenció kétségtelenül a *drogprevenciós* programok legnagyobb szeletét jelenti, léteznek olyan irányzatok, ame-

lyek más színtéren működnek. Ilyenek a különböző médiakampányok, a közösségi programok vagy a családokat megcélzó beavatkozások. Sok szakember az adott korosztály valamennyi tagját a veszélyeztetettség mértékétől függetlenül megcélzó programokkal *(univerzális prevenció)* szemben a rizikócsoportokra *(szelektív prevenció)* vagy a már érintett személyekre *(indikált prevenció)* irányuló programokat tartja hatékonyabbnak, s főként költséghatékonyabbnak.

Az ártalomcsökkentés szemlélete

A drogprobléma kezelésében az utóbbi időben egyre nagyobb teret nyert az úgynevezett *ártalomcsökkentő szemlélet* (Inciardi és Harrison, 2000; MacCoun, 1998; Rácz, 2002). Bár ez a szemléleti irány eredendően a problémás droghasználat és drogfüggőség területén jelent meg – hangsúlyozva, hogy nem mindenáron az absztinencia elérésére kell a kezelésnek törekednie –, valójában a drogprobléma egészének értelmezési keretéül szolgál.

Az ártalomcsökkentő megközelítés a drogpolitika valamennyi területén olyan reális és megvalósítható célok kitűzésére törekszik, amelyek a droghasználattal kapcsolatos *egyéni és társadalmi ártalmak minimalizálására* irányulnak. Az Európai Unió drogstratégiája például úgy fogalmaz, hogy az új fogyasztók számának a csökkentése, illetőleg a kipróbálás életkorának a csökkentése kell, hogy a beavatkozások célja legyen (s nem a droghasználat mindenáron való felszámolása).

DINAMIKUS TÉNYEZŐK A VISELKEDÉSSZABÁLYOZÁSBAN: ÉRZELMEK, MOTIVÁCIÓ ÉS AKTIVÁCIÓ

Az állati és az emberi viselkedés nem véletlenszerű, hanem bizonyos törvényszerűségek állnak mögötte: viszonylag szabályos ciklusonként a szervezet táplálkozik, alszik, vagy éppen aktív akkor is, ha ezeknek a viselkedéseknek a hátterében aktuálisan nem áll külső kiváltó inger. Logikus a következtetés, hogy a viselkedés okait ilyen esetekben a szervezeten belüli, dinamikus tényezőkben – az érzelmekben, a motivációs tényezőkben és az aktivációban – kell keresni.

A motivációs állapotok élettani alapú magyarázatai három csoportba oszthatók:

- homeosztatikus-regulációs elképzelések,
- opponens folyamatok elmélete,
- arousalteória.

Homeosztatikus-regulációs elméletek

A homeosztázis fogalmát Walter B. Cannon vezette be a XIX. század húszas éveiben, közvetlenül a hőszabályozás és az egyéb biológiai regulációs folyamatok leírása céljából. A homeosztázis azt jelenti, hogy bizonyos alapvető testi változók – a változó külvilág ellenére – viszonylag rögzített értéken maradnak a működések során. A belső környezet egyensúlya a test életműködéseinek feltétele. Az alapvető vagy elsődleges motívumok (lásd 8. fejezet) homeosztatikusak: működésük egy célérték vagy stabilizációs pont *(set-point)* fenntartására irányul. A homeosztatikus szabályozás lényege, hogy a szervezet regisztrálja a tényleges belső állapotot tükröző érzékleti jelet, ezt összeveti a célértékkel, és megfelelő választ vezérel ki annak érdekében, hogy az állapotjelzőt a stabilizációs ponthoz közelítse (Kalat, 2001).

A homeosztatikus szabályozásnak több fajtája van (Atkinson, et al., 1999):

- *Mechanikai homeosztázis*, amit a pszichológiai kézikönyvek gyakran egy belső térben elhelyezett fűtő- és hűtőrendszert működtető termosztát példájával szemléltetnek. Ha a hőmérséklet a beállított érték alá esik, a termosztát aktiválja a fűtőrendszert egészen addig, amíg a hőmérséklet el nem éri a kívánatos szintet. Ha viszont a hőmérséklet túl magas, a termosztát aktiválja a légkondicionálót, ami a célértékre hűti a teret.
- *Élettani homeosztázis:* a táplálkozás- és a folyadékszabályozás, valamint a testhőmérséklet regulációja tartozik ide. Ezek a mechanizmusok szintén a termosztátelven működnek: a hőmérséklet szabályozása során például a hipotalamikus receptorok érzékelik a test (pl. a vér) hőmérsékletét, és az észlelt állapottól függően a

7.3. TÁBLÁZAT
A viselkedésszabályozás elméletei (Sternberg, 1995, 527. nyomán)

Elmélet	A magyarázat lényege
Homeosztatikus-regulációs elmélet	A test (az agy) egyensúlyi állapotot próbál fenntartani: amikor hiányállapotot észlel (pl. kevés az inger = unalom), igyekszik azt megszüntetni viselkedéses és egyéb úton (pl. szórakozás keresése); amikor a hiányállapot megszűnik, a viselkedés leáll.
Opponens folyamatok elmélete (Solomon, 1980)	Érzelmi semlegességre törekszünk: amikor érzelmek alakulnak ki, ellensúlyozó motívumok lépnek fel az emocionális alapszint visszaállítására.
Arousalelmélet (Yerkes–Dodson-törvény)	Közepes arousalszint esetén érezzük magunkat ellazultnak és megfelelően motiváltnak, és ekkor teljesítünk optimálisan. Csökkent arousal esetén unalom, magas arousal esetén szorongás vagy feszültség lép fel.

hipotalamusz kivezérli a kiigazító viselkedéses választ (pl. lehűlés esetén beindul az automatikus izomremegés, a didergés). Negatív visszacsatolási hurkok működnek: fiziológiai mechanizmusok útján a test ellenőrzi forrásait, és egy optimális állapothoz igazítja azokat. Ez azonban nem minden vagy semmi elven működik. Sokkal inkább fokozati jellegű: az evési viselkedés a jóllakás közeledtével csökken, majd a telítődés előtt fokozatosan leáll.* Tudnunk kell azonban, hogy a homeosztatikus stabilizációs pontok nem teljesen rögzítettek. A modern felfogás szerint az emlősök esetében az éhség, a szomjúság és a testhőmérséklet szabályozása ún. *közelhomeosztatikus mechanizmusok*, mivel nem tisztán a termosztátelv alapján működnek, hanem jelentős szerepet játszanak bennük azok az előrevetítő, anticipációs folyamatok is, amelyek a tapasztalatok alapján a jelen szükségletei mellett mintegy előre beszámítják a jövőbeli szükségleteket is (Appley, 1991), például hűvösben elkezdhet az ember izzadni még azelőtt, hogy mozogni kezdett volna (hideg verejték).

• *Pszichológiai homeosztázis:* Érdekes, ún. ingermegvonásos kísérleteket végeztek önként jelentkezőkkel: minden érzékszervüket elzárták a lehetséges ingerektől: szemüket bekötötték, fülüket bedugták, testüket befáslizták, és az egész ember egy csőben fekve, folyadékban lebegett egy nagy tartályban – így még a gravitációból eredő testérzékleteket is sikerült kiiktatni (Suedfeld et al., 1983). Az elvárásokkal szemben az ingermentes helyzet egyáltalán nem volt pihentető, és különösen nem volt kellemes. A vizsgálati személyek (és később a szituációt kipróbáló kutatók is) néhány óra után menekülni igyekeztek a helyzetből. Ha erre nem volt lehetőség, vagy az erős motiváció (pl. komoly fizetség) ott tartotta a személyt, egy idő után az ingermentes helyzet oda vezetett, hogy hallucinációk léptek fel: az idegrendszer saját homeosztatikus egyensúlya fenntartása céljából mintegy „öningerlésbe" kezdett. Ez az öningerlés nem kísérleti helyzetben, rendkívül ingerszegény feltételek esetén spontán is előáll: a koncentrációs táborok lakói, a hajótörést szenvedettek vagy az extrém módon elszigetelt munka-

* A homeosztatikus-regulációs nézet és a drive-elmélet között sok hasonlóság van, azonban a hangsúlyuk nagyon is eltérő: a homeosztatikus szabályozás célja az egyensúly fenntartása (tehát mind a deficit, mind a túltöltés elkerülése), míg a drive-elmélet szerint a késztetés olyan viselkedésre irányul, ami a magát a drive-ot (illetve ezen keresztül gyakran a szükségletet) szünteti meg, azaz itt a cél a deficit elkerülése a drive-redukció útján (Sternberg, 1995).

helyeken (pl. sarkkutató laboratóriumokban) dolgozók gyakran beszámolnak ilyesmiről (Gärling et al., 1998; Suedfeld, 1998). Feltételezhetjük tehát, hogy az agy és az idegrendszer a felhasznált ingermennyiség tekintetében szintén homeosztatikusan működik: van egy optimális ingereltségi állapot vagy intervallum, amelynek állandó fenntartására önálló mechanizmusok állnak rendelkezésre.

Az emberi homeosztatikus szabályozásban az élettani és a pszichológiai szintek szorosan összefüggenek. A pszichológiai és a fiziológiai mechanizmusok összefonódását ebben a fejezetben más problémák, például a tudat kapcsán is láttuk.

Opponens folyamatok elmélete

Solomon (1980) az elméletet eredetileg kémiai anyagok agyi receptorokra gyakorolt hatására alapozva dolgozta ki a viselkedéses addikciók (kávéivás, dohányzás stb.) magyarázatára, de ugyanúgy érvényesnek találta például a romantikus vonzalomra is. A teória szerint az érzelmi állapotok alapvető formája semleges: ilyen állapotban nem áll fenn viselkedési késztetés, és a bennünket körülvevő ingerek irrelevánsak a viselkedés és az érzelmek szempontjából. Aztán valami történik, például iszunk egy kávét, vagy meglátunk egy vonzó személyt, és ettől jól érezzük magunkat – azaz kibillenünk az alapvetően semleges érzelmi állapotból. Mivel az átélt jó érzést az ingerre vezetjük vissza, fellép egy tanult késztetés az inger keresésére. Az emlősagy (és így az emberi agy is) azonban alapvetően a semleges érzelmi állapotra huzalozott, így előbbutóbb fellép egy, az eredeteivel ellentétes – opponens – törekvés a semleges állapot helyreállítására. Ez azt jelenti, hogy ami kezdetben kellemes volt, később kevésbé lesz az. Kialakul egy stabil állapot, amelyben nem hat a késztetés: visszatérés következik a semleges alapszintre. Ha azonban egy ingerrel túl sokszor találkozunk, habituáció, azaz megszokás alakul ki, vagyis kevésbé billen ki az inger hatására a semleges érzelmi egyensúly. Egyúttal az opponens folyamatok is lassabban csengenek le: már elmúlt az inger enyhén kellemes hatása, de még zajlanak az ellentétes mechanizmusok, így kellemetlen érzelmi állapotok lépnek fel. Megoldást az egyre intenzívebb ingerek keresése jelent, amivel látszólag elkerülhetők a visszacsapási reakciók. Az elmélet sokféle ingerre alkalmazható, a drughasználattól kezdve a személyközi vonzalom ingerhelyzetein át a tornagyakorlatok egyre intenzívebb végzéséig. Mindez természetesen értelmezhető a megemelkedett aktivációs szint segítségével is – erre később visszatérünk.

Arousalelmélet

Állatkísérletekből és sajnálatos emberi balesetekből származó adatok igazolják, hogy ha megszakad az agy középső területei (középagy) és az alacsonyabb rendű agyi struktúrák (köztük a nyúltvelő és gerincvelő) kapcsolata, akkor az agysérült állat vagy ember folytonosan alszik. 1949-ben Moruzzi és Magoun úgy értelmezte ezt a jelenséget, hogy a külvilágból ezeken a képleteken (felszálló pályákon) át közvetítődnek a szenzoros ingerek az agykéreg felé, amelyek részben a megfelelő specifikus agyterületekbe jutnak, másrészt ugyanitt, de nem specifikus pályákon alakul ki – a szintén az érzékszervi információkból származó – az egész agykérget ébren tartó *arousal*, vagyis az általános izgalmiéberségi szint*. Az arousal anatómiai alapja az ún. formatio reticularis (FR), vagyis agytörzsi retikuláris (hálózatos) rendszer, ami részben az alsó agytörzstől a talamuszig terjed, valamint az agytörzs nagy részét is behálózza. A retikuláris (*rete*, lat.: hálózat) szó arra utal, hogy a rendszerben szétterjedő, látszólag laza összeköttetések vannak a neuronok között.

A formatio reticularis anatómiai-élettani leírása óta az arousalt sokan *általános motivációs állapotként* értelmezik, vagyis feltételezik, hogy az *arousal* és a *drive* között olyannyira szoros összefüggés van (pl. Olds, 1972), hogy akár szinonimaként is értelmezhetők (Hebb, 1955, idézi Urbán, 2001). Erre alapoz például a *központi*

* Az aktuális agyi aktivációs szint *(arousal)* nem tévesztendő össze az éberséggel *(vigilancia)*, bár mindkettő aktivációs jelenség. Az arousal aspecifikus háttéraktivitás, ami tehát ilyen értelemben *nem irányul* semmire, míg a vigilancia mutatkozik meg például olyan helyzetekben, ahol a személynek viszonylag monoton helyzetben egyféle ingerlésre kell kitartóan figyelnie (pl. egy radarernyőt követve kell észlelnie az esetleges jelzést). Ekkor a vigilancia áll a célzott figyelmi folyamat hátterében.

motivációs állapot elmélete (Bindra, 1978), amely szerint a fiziológiai hajtóerők és a szervezet általános arousalszintje között összefüggés mutatkozik: a drive növekedése a háttéraktivitás fokozódásával jár együtt, a szükséglet kielégülése és így a drive csökkenése/megszűnése pedig az általános arousalszint csökkenését vonja maga után. Ez az összefüggés a későbbiekben, az arousalszint és a teljesítmény összefüggésekor lesz fontos számunkra.

Az agytörzsi hálózatos állománynak szerepe van az *ébrenléti és arousalállapot szabályozásában*, illetve ingerszűrőként befolyással van az aktuális tudatállapotra is, olyannyira, hogy sokak szerint az átlagos arousalállapot a *normál éberség*, ami a tudatnak feleltethető meg. Ez az álláspont Moruzzi és Magoun eredeti szemléletét tükrözi, ők és követőik ugyanis egységes arousalrendszerről és így egységes általános izgalmi-éberségi szintről beszéltek, aminek a viselkedésre gyakorolt hatása is egyirányú: az érzékleti eredetű arousal aktiválja a viselkedést (Marton, 1983). Ebből az is következik, hogy az aktiváció mértéke egy kontinuumon elrendezhető, ahol a dimenzió egyik vége az erős gátoltság (az aktiváció hiánya), a másik vége pedig a maximális izgalom. Az *aktiváció kontinuumelméleteinek* egyik klasszikus példája Lindsley (1952, idézi Czigler, 1994) rendszere (7.4. táblázat). Az elképzelés rendszerbe foglalja az egyes aktivitásszintekhez tartozó agyi elektromos változásokat, figyelmi és viselkedéses jellemzőket.

Manapság már tudjuk, hogy a formatio reticularis látszólag diffúz neuronkapcsolatai valójában sokkal szervezettebbek, és több specifikus funkciójuk van, mint ahogy a kutatók eleinte feltételezték. Így, annak ellenére, hogy a pszichológiában nagyon elterjedt az általános aktiváció feltételezése, és empirikus megfigyelések igazolják, hogy ez a koncepció sok gyakorlati összefüggés leírásában használható, manapság már számos kritika említi, hogy „valamiféle »tartalomtól független« aktivitási szint, illetve tartalmaktól független aktivitási kontinuum feltételezése elhamarkodott lehet" (Czigler, 1994, 116.). A fentiekben ismertetett eredmények következtében ma már sem pszichológusok, sem az idegtudomány művelői nem tartják az arousalt valamiféle egyszerű, egységes folyamatnak (Robbins és Everitt, 1995), hanem különböző felosztások szerint eltérő *arousaltípusokról* beszélnek.

7.4. TÁBLÁZAT
A viselkedés és az éberség-aktivitás kapcsolata (Lindsley, 1952, idézi Czigler, 1994, 122.)

Viselkedés	EEG	Éberségi szint	Hatékonyság
Erősen emocionális állapotok (félelem, szorongás, düh)	Deszinkronizáció: alacsonytól közepes amplitúdó, gyors kevert frekvencia	Korlátozott: megosztott figyelem, diffúz, összezavart állapot	Gyenge, a viselkedés kevéssé ellenőrzött, szervezetlen
Élénk éberség	Részleges szinkronizáció, főként gyors, kis amplitúdójú hullámok	Szelektív figyelem, de a figyelem válthat; koncentráció, beállítódások	Jó, szelektív, gyors reakciók, szervezett válaszok
Oldott, ellazult éberség	Szinkronizált: optimális alfa-ritmus	A figyelem vándorol, nem akaratlagos; az asszociációk szabadok	Jó rutinakciók és kreatív gondolkodás
Álmosság	Redukált alfa- és időnként kis amplitúdójú lassú hullámok	Határhelyzet, részleges hatékonyság; álomszerű állapotok	Gyenge, összerendezetlen, időben koordinálatlan válaszszervezés
Felületes alvás	Orsók és lassú hullámok, az alfa elvész	Jelentősen redukálódott tudatosság	Hiányzik
Mély alvás	Nagy, igen lassú hullámok, rövid szinkronizált, illetve véletlenszerű, szabálytalan minta	A tudatosság teljességgel elvész	Hiányzik

Az egyik felosztás szerint (lásd Urbán, 2001) az alábbi *arousalszinteket* különböztetjük meg:

- *Vegetatív arousal:* élettani mutatókkal (pl. szívritmus) jellemezhető aktivitásszint.
- *Kérgi arousal:* a központi idegrendszer, illetve az agykéreg aktivációja.
- *Viselkedéses arousal:* a szervezet általános viselkedési izgalmi szintje.

A három szint a legtöbb esetben összehangolt, de el is válhatnak egymástól (lásd alább, REM-alvás).

Egy másik arousalfelosztás alapja a *háttéraktivitás által energizált funkciók* (Cirelli et al., 1996). Eszerint átfedő, de alapjaikban különböző arousaltípusok (és természetesen agyi területek) állnak például a figyelem adott ingerre történő irányítása, egy emlék tárolására való előkészület vagy a célirányos erőfeszítés növelése hátterében.

Az arousal szerepe a kognitív folyamatokban, hatása a teljesítményre

Az aktuális arousalszint tehát befolyásolja, hogy mennyire hatékonyan viselkedünk feladathelyzetekben. Valószínűleg minden pedagógus találkozott már olyan tanulóval, aki számonkérési helyzetben nem volt képes az elsajátított anyagot visszaadni, viszont semleges „folyosóbeszélgetések" során kiválóan reprodukálta azt. A szülők is gyakran mesélik csodálkozva a tanárnak, hogy nem értik az iskolai kudarcot, hiszen a gyerek otthon tudta a verset... Számos pszichológiai vizsgálatban* kimutatták, hogy tanulási helyzetben a drive/arousal mértékét változtatva a tanulási teljesítmény csak egy közepes, azaz *optimális izgalmi-aktivációs szintig* nő, utána viszont csökken. Ezt az összefüggést írja le a pszichológia egyik klasszikus törvénye, az ún. „fordított U alakú" görbe.

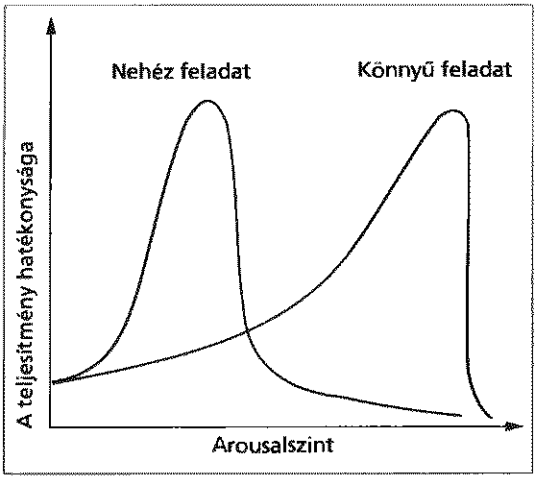
Ezzel a hatással összefonódhat, hogy a felfokozott izgalmi szint már az anyag elsajátításának hatékonyságát is rontja: fontos tudnunk, hogy a *számonkéréstől való félelem miatt tanuló diák sokkal gyengébb hatásfokkal tanul.* Egyébként ebben valószínűleg nemcsak a megnövekedett izgalmi szint játszik szerepet, hanem az is, hogy az intrinzik motiváció háttérbe szorulása miatt a tananyag kognitív szervezése romlik. Lényegében ez akkor is megtörténik, ha csökkent aktivitásszint miatt (pl. érdeklődés híján) fullad kudarcba a tanulás. Az optimális szintet meghaladó aktiváció tehát nagyon nehezen megtörhető ördögi kört indíthat el: a diák a nem hatékony tanulás nyomán nyilván rosszabbul teljesít a számonkérés alkalmával, ami miatt legközelebb még inkább félni fog, és így tovább. Büntetéssel tehát ebből a szempontból sem célszerű motiválni, már csak azért sem, mert a felfokozott idegrendszeri háttéraktivitás magatartási zavarokba (betegségek, motoros nyugtalanság, agresszió stb.) is fordulhat, amelyek természetesen csak tovább erősítik a negatív önfenntartó kört. Nagyon fontosnak tartjuk, hogy a pedagógusok ezekről a kérdésekről beszélgessenek a szülőkkel is, mivel az otthonról hozott felfokozott, irreális teljesítménykényszer ugyanúgy forrása lehet a nagyfokú teljesítményszorongásnak, mint az iskola torzult elvárásai.

Általában véve kijelenthetjük, hogy a *teljesítmény egy közepes (optimális) aktivációs szintnél a legjobb:* ilyenkor a személy nem unatkozik, nem fáradt, nem álmos, de nincs túlzottan felhangolt vagy éppen eksztatikus állapotban sem. A kutatások azonban rámutattak, hogy ez az összefüggés erősen függ a *feladat jellegétől:* az összetettebb feladatok végzéséhez kisebb, egyszerű és/vagy rutinszerűen végezhető feladatok esetében azonban magasabb aktiváltsági szint az optimális. Más szavakkal: minél nehezebb a feladat, annál alacsonyabb az aktiváció optimális szintje – ez a *Yerkes–Dodson-törvény* (1908, idézi Barkóczi és Putnoky, 1980).

A Yerkes–Dodson-törvényt iskolai helyzetre alkalmazva (7.1. ábra) azt látjuk, hogy az egyszerűbb feladatok (pl. évszámok, listák mechanikus rögzítése az emlékezetben) megtanulása és felidézése magas aktivációs szinten (tehát akár félelmetes helyzetben) is sikeres lehet. Azonban bonyolultabb, több kognitív erőfeszítést igénylő problémák megoldása (azaz a problémamegoldó gondolkodás, a megértés, a tapasztalatok aktualizálása és transzferálása) csak alacsonyabb arousalszinten és főleg szorongásmentes állapotban várható (Barkóczi és Putnoky, 1980).

Ez a megközelítés általában véve az *arousal ún. optimumelméletei* körébe tartozik. Azt imp-

* A klasszikus kutatások a jutalom vagy a büntetés nagyságát változtatták, és főleg a félelemre összpontosítottak (Barkóczy és Putnoky, 1980).

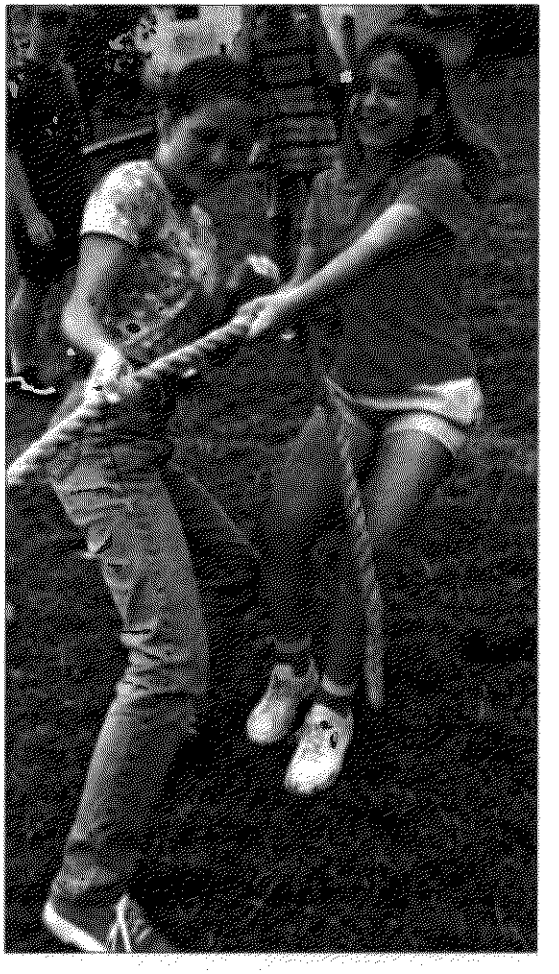


7.1. ÁBRA
A teljesítmény és az arousalszint összefüggése nehéz, illetve könnyű feladat esetén

likálja, hogy ha az arousal nagyobb a kívánatosnál, akkor csökkenteni, míg ha alacsonyabb, növelni igyekszünk. Ezt akár *homeosztatikus működésként* is értelmezhetjük, ami egy újabb bizonyíték lehet az *arousal és a motiváció szoros kapcsolatára*. Éppen ezért kell foglalkoznunk azokkal az adatokkal is, amelyek amellett szólnak, hogy nemcsak csökkenteni igyekszünk a késztetéseket és az aktivációs szintet (drive-redukció), hanem számos esetben növeljük is azt (drive-indukció). Ezt szolgálja állatoknál is, embernél is például a játék vagy az unatkozó diák levelezgetése-firkálása az órán. Az efféle tevékenységek a pszichológiai arousalszint növelését célozzák, bár természetesen nem feltétlenül segítik a hatékonyabb teljesítményt (vö. Suedfeld et al., 1983).

Az optimális motivációs szint pedagógiailag tehát eredményesebb, mert – azon túl, hogy sikerélmény forrása lehet – a személy a feladatról több szempontból tájékozódik, több információt jegyez meg, és mindez könnyebben megy át más ismeretkörbe, azaz könnyebben létrejön a tanulási transzfer (Gergencsik, 1977). Érdemes ezzel kapcsolatban megfontolni néhány gyakorlati szempontot (Gergencsik, 1977 nyomán):

- Érdemes a tanítási órát a „valami új következik" beállítódással kezdeni, de ugyanakkor célszerű mindig szerves kapcsolatot teremteni az előző anyagokkal (ekkor ugyanis feltételezhető-



A fizikai teljesítmény, a verseny növeli az aktivációs szintet

en az anyag érdekessége, és így motiváló hatása is az optimális tartományba fog kerülni).
- Az órán eredeti, izgalmas kérdésfeltevésekre, szórakoztató és érdekes mozzanatok beiktatására van szükség – ezek aspecifikus arousalnövelő hatása sem elhanyagolható!
- Az órán a tanárnak pontosan tudnia kell, hogy milyen módszerekkel, a tananyag milyen ütemezésével és milyen egyéb szakmai fogásokkal tartja fenn az óra végéig, illetve az órák között a koncentrált figyelmet. Ugyanakkor ismernie kell a figyelem ingadozásainak törvényeit, illetve a fáradás csökkentésének általános lehetőségeit csakúgy, mint mindezen folyamatok személyiség-lélektani vonatkozásait.

AROUSAL, AKTIVÁCIÓ ÉS SZEMÉLYISÉG

A pszichológiában már viszonylag korán megjelentek azok az elképzelések, miszerint egyes stabil személyiségtulajdonságok – vagy más szóval személyiségvonások – összekapcsolhatók az arousalrendszer működésében fennálló egyéni jellegzetességekkel. A személyiségvonás az egyik legegyszerűbb és legáltalánosabb meghatározás szerint „a gondolatok, érzések és cselekvések olyan konzisztens mintázata, amely megkülönbözteti az embereket egymástól" (Johnson, 1997, 74). A személyiségvonás mindenképpen valami összehasonlítást jelent, mivel van, akire egy adott vonás jobban, másra pedig kevésbé jellemző. Vegyük például azt, hogy még a teljesen ép hallású személyek között is van, aki az esetek túlnyomó többségében hangosan szereti hallgatni a zenét, míg mások halkabban. A személyiségvonás ráadásul azt is jelenti, hogy ezek a személyek közötti különbségek viszonylag konzisztensek, tehát többé-kevésbé állandóak. Mint említettük, néhány személyiségvonást az arousallal is kapcsolatba hoznak. Ilyenek klasszikusan az extraverzió-introverzió, valamint a szenzoros élménykeresés.

Extraverzió és introverzió

Az aktivációval összefüggő, legjobban ismert jellemző az *extraverzió-introverzió* személyiségvonás. Ennek a személyiségdimenziónak az értelmezése jelentős változásokon ment át, amelyek közül itt csupán néhányat tudunk áttekinteni. Az extraverzió-introverzió személyiségvonást a leggyakrabban a két szélsőség, az extravertáltak és az introvertáltak jellemzésével szokták bemutatni. Fontos azonban, hogy ne felejtsük el, a legtöbb ember nem jellemezhető ilyen szélsőségesen. Az extravertáltak és az introvertáltak leírását Eysenck a következőképpen adja meg:

„A tipikus extravertált szociábilis, szereti az összejöveteleket, számos barátja van, igényli, hogy legyen valaki, akivel beszélgethet, nem szeret magányosan olvasni vagy tanulni. Vágyik az izgalmakra, kedveli a kockázatot, gyakran keresi a bajt, a pillanat hevében cselekszik, s általában impulzív személy. Szereti a vaskos tréfákat, mindenre vannak kész válaszai, általában kedveli a változásokat. Gondtalan, optimista, szeret nevetni és vidám lenni. Szereti a mozgást, a tevékenységet, agresszív tendenciái vannak, és gyorsan elveszti önuralmát." (Eysenck, 1978, 190.)

„A tipikus introvertált viszont halk, visszahúzódó ember, introspektív, a könyveket előnyben részesíti az emberekkel szemben, legközelebbi barátai kivételével tartózkodó más személyekkel való kapcsolataiban. Előre tervez, gondolkodik, mielőtt cselekedne, s nem bízik a pillanatnyi ötletekben. Nem szereti az izgalmakat, a mindennapi élet dolgait megfelelő komolysággal kezeli, s kedveli a jól szervezett életmódot. Érzéseit szigorú ellenőrzés alatt tartja, ritkán viselkedik agresszív módon, s nem veszíti el könnyen önuralmát. Megbízható, valamelyest pesszimista, s nagy értéket tulajdonít az etikai normáknak." (Eysenck, 1978, 191.)

Az extraverzió-introverziót immár klasszikusnak számító értelmezésében Eysenck (1978, 1981) az arousalrendszer működésével kapcsolta össze. Elképzelése szerint az extravertáltak és az introvertáltak a személyiségvonás szélsőséges értékeit mutató személyek, jelentősen különböznek az arousal alapszintjében és az arousalszint változásaiban. Az elképzelés szerint az extravertált személyeknek alacsonyabb az arousal-alapszintjük, és esetükben az arousal nehezebben aktiválható. Leegyszerűsítve, az extravertáltak esetében az arousal alapszintje távolabb van az optimálistól, mint az introvertáltak esetében, ráadásul az extravertáltak esetében az arousalszint nehezebben aktiválható az introvertáltakhoz képest. Az arousalrendszer működésében fennálló ilyen különbségek számos tulajdonság hátterében állhatnak. Például az emlékezetre vonatkozó kutatások megállapították, hogy az extravertáltaknak rövid távon jobb az emlékezeti teljesítményük, ugyanakkor hosszabb késleltetés esetén csökken náluk az előhívás mértéke. Ezzel szemben az introvertáltaknál hosszabb késleltetés esetében javul az emlékezeti előhívás (Eysenck, 1981). Fontos megjegyezni, hogy Eysenck extraverzió-introverzió elmélete számos jelentős módosításon ment keresztül. Az extraverzió-introverzió személyiségdimenziót csak példaként mutatjuk be arra, hogy viselkedésünket legalább részben biológiailag meghatározott személyiségjellemzők is befolyásolják, és ezeket figyelembe véve lehetünk képesek

a pedagógiai tevékenység hatékonyabbá tételére. Nyilvánvalóan az extravertált és az introvertált tanuló tanulmányi eredményeit más-más környezetben és tanulási feltételekkel tudjuk optimalizálni.

Már Eysenck is, és a későbbiekben mások is felismerték, hogy az extraverzió többé-kevésbé függetlennek tekintett összetevőkből áll elő, nevezetesen a szociabilitásból és az impulzivitásból. Mások szerint az extraverzió a tulajdonságok még szélesebb körét fogja át. Watson és Clark (1997) az extraverzió korábbi elméleteinek integrációjára törekvő modellt mutattak be. Eszerint az extraverzió hat jellemzőből tevődik össze:

- *Merészség* – a bátorság és a kalandkeresés tulajdonságait foglalja össze. Az extravertáltak keresik a változást és a változatosságot az életükben, és unatkoznak vagy elégedetlenek, amikor ez nincs jelen. Izgalmas tevékenységeket és intenzívebb környezeti ingereket keresnek.
- *Affiliáció* vagy szociabilitás – a mások iránti barátság és szívélyesség mértékét jelenti. Az affiliáció magas mértékét mutató személyek számára különösen fontosak a közeli, érzelemteli emberi kapcsolatok, szeretik és keresik mások társaságát, és erősen motiváltak a társas érintkezésekre.
- *Pozitív affektivitás* – arra utal, hogy az extravertált személyek tartósabban és intenzívebben élnek át pozitív hangulatot, vidámabbak és optimistábbak a jövőre nézve. Sőt emellett könnyebben lelkesednek és lelkesíthetők eseményekkel és tevékenységekkel kapcsolatban.
- *Energia* – arra utal, hogy viselkedésünk mennyire lendületes vagy élénk. A magas energiával jellemezhetők élettelibbek, és elfoglaltságaikat tekintve aktívabbak.
- *Társas irányítás* – az önérvényesítés (idegen szóval asszertivitás) és a társas láthatóság jellemzőit foglalja magában. A társas láthatóság arra vonatkozik, hogy az ezzel a tulajdonsággal jellemezhetőket könnyen észrevesszük; szórakoztatóak, a társaság figyelmének központjában vannak. Az asszertivitás a saját akarat érvényesítésére, a jó vezetői készségekre és a dominanciára utal.
- *Ambíció* – a sikerrel, a hatóképességgel és a kompetenciával kapcsolatos jellemzőkre utal. A magas ambícióval jellemezhető személyek élvezik a kihívást jelentő helyzeteket, a nehéz feladatok végrehajtását, valamint a kiválóság érzését. Emellett sokat dolgoznak céljaik eléréséért, és a fáradtság és frusztráció ellenére is kitartanak a tevékenységek mellett.

Pedagógiai terveinket, a tanulókkal való foglalkozást és a kitűzött feladatokat aszerint alakíthatjuk, hogy ezek a tulajdonságok mennyire jellemzők az egyes diákokra. Az extravertált diáknak inkább társas helyzetben végzendő, érdekes feladatot érdemes adni, olyat, amely képes az arousalszintjét emelni. Ilyen esetben a diák jobban tanul, jobban emlékszik a feladatokra, és nem utolsósorban jobban is érzi magát. Ugyanakkor az introvertált tanulóval más a helyzet, mivel neki elsősorban önálló, akár elmélyülést vagy kitartó szorgos munkát igénylő feladatot érdemes adni. Az introvertált tanuló a nyugodtabb körülmények között tanul jobban, és a kisebb közösségekben érzi jól magát.

A szenzoros élménykeresés

A *szenzoros élménykeresés* személyiségdimenzió alatt a változatos, új, komplex és intenzív érzések és élmények keresésére való tendenciát értjük, amelyhez hozzátartozik az is, hogy a személy hajlandóságot mutat arra is, hogy ilyen élményekért akár fizikai, szociális, törvényes és anyagi veszélyeket is vállaljon (Zuckerman, 1994). E személyiségdimenzió magyarázata is sok változáson ment keresztül. Először az optimális arousalszinttel magyarázták, később azonban világossá vált, hogy az arousalrendszer egy jóval összetettebb pszichofiziológiai és neurokémiai rendszer része, ami ténylegesen felelős a szenzoros élménykeresés dimenzió kialakulásáért. A szenzoros élménykeresés személyiségvonásnak négy jelentős dimenzióját azonosították (Zuckerman, 1994):

- *Izgalom- és kalandkeresés:* ez a dimenzió olyan veszélyes tevékenységek preferenciájára vonatkozik, amelyek szokatlan ingereket és élményeket szolgáltatnak. Ilyen tevékenységek az ejtőernyős ugrás, a búvárkodás vagy éppen a síelés.
- *Dizinhibíció-gátolatlanság:* ez a dimenzió a szabados és a társadalmi előírásokat áthágó aktivitások, élmények preferenciájára utal, mint például a vadabb bulik, társas összejövetelek.
- *Élménykeresés:* új élmények és tapasztalatok

keresését jelenti az érzékletek és a gondolkodás számára egyaránt. Ilyenek a zene, a művészet, az utazás, a nem konvencionális társadalmi csoportok iránti érdeklődés.

• *Unatkozásra való hajlam:* a bármilyen ismétlődő, monoton élmény kerülésére, intoleranciájára vonatkozó hajlamot jelenti.

Zuckerman (1994) összefoglalja a szenzoros élménykeresésre vonatkozó pszichológiai szakirodalmat. Eszerint a szenzoros élménykeresés személyiségdimenzió jó bejóslója az arousalt emelő rizikó-magatartásoknak, beleértve a szerencsejátékot, az utazást, a túl gyors vezetést. Továbbá a magas szenzoros élménykereséssel jellemezhetők jobban szeretik a veszélyesebb sportokat, míg a szenzoros élménykeresési skálán alacsony pontszámot elérők jobban kedvelik például a hosszútávfutást, valamint a kitartást igénylő sportokat. A magas pontszámmal jellemezhetők preferálják a komplex, többértelmű műalkotásokat (pl. az absztrakt művészetet), valamint az intenzív ingereket, mint például a rockzenét. A szenzoros élménykeresők sokkal inkább az aktív élményeket, a részvételt választják a passzivitással vagy éppen a szemlélődéssel szemben. A szenzoros élménykeresés szoros kapcsolatot mutat a dohányzással, az alkoholfogyasztással és az illegális szerek használatával egyaránt. Ez a kapcsolat különösen erős a serdülőkorban, hiszen ekkor a serdülők hajlamosabbak minden szert kipróbálni az újszerűség vagy a kíváncsiság okán.

A szenzoros élménykeresés szignifikáns, de nem túl erős kapcsolatot mutat az intelligenciával is, bár nem korrelál az osztályzatokkal, sőt a gátolatlanság és az élménykeresés negatív kapcsolatot mutat az iskolai teljesítménnyel (Zuckerman, 1994). Ezt Zuckerman úgy értelmezi, hogy az iskolai tanulókörnyezet nem alkalmas a magas szenzoros élménykereséssel jellemezhető tanulók „ingerszükségletének" kielégítésére, éppen ezért iskolán kívüli aktivitásokkal próbálják a szükséges élményeket megszerezni. Ebben az esetben az iskolai tevékenységek és az iskolán kívüli tevékenységek egymással versenyezve eredményezik, hogy a kevésbé okos szenzoros élménykereső tanulók teljesítménye alacsonyabb lesz.

FÁRADÁS ÉS OKTATÁSSZERVEZÉS, A FÁRADÁS CSÖKKENTÉSE AZ ISKOLÁBAN

A tanulók fáradásának kérdései – nyilván praktikus okokból is – a különböző oktatási reformokhoz kapcsolódóan régóta tárgyai a pszichológiai kutatásnak (Geréb, 1962, 1967). Mivel a testi és mentális aktivitások energiát emésztenek fel, így a szervezet természetesen nem képes arra, hogy a tevékenységeket mindig azonos intenzitással hajtsa végre. A *fáradtság* olyan élettani állapot, amely a végzett tevékenység következményeként lép fel, és eredményeként a teljesítőképesség csökken (Gergencsik, 1977) (lásd 7.5. táblázat).

A fáradás jelenségében tehát azonos súllyal vannak jelen objektív és a szubjektív tényezők (Ákos és Ákos, 1979). A *mérhető viselkedéses jelek* (objektív fáradtság, aminek egyik jele lehet az osztályzatok romlásában mutatkozó teljesítménycsökkenés) mellett fellép a *szubjektív fáradtság* is, ami jellegzetes érzés/állapot: az aktiváció és a motiváció is csökken, negatív érzelmek (kimerültség, üresség érzés) lépnek fel, és a tevékenységre vonatkozó kognitív tartalom is módosul: a személy elővételezi saját teljesítménycsökkenését. Érthető tehát, hogy a fáradtság gyakorlatilag minden szinten szétzilálja a hatékony tevékenységet, és végül a tevékenység abbahagyására késztet. A fáradtság pszichológiai, szubjektív jellegét mutatja, hogy mértéke nem mutat szoros összefüggést a teljesítmény nagyságával: néha nem túl jelentősnek mért teljesítmény után is felléphet nagymértékű fáradás, és fordítva.

A fáradtság fajtái

A fáradtság lehet egészséges, normális mértékű, de túl is lépheti azt a határt:

• *Fiziológiás:* tulajdonképpen a szervezet biológiai ritmusából (lásd alább) és a tevékenység közbeni energiafelhasználásból természetesen alakul ki. Kipihenhető, a szervezet teljesítőképessége pihenés, alvás vagy tevékenységváltás után teljesen helyreáll.

• *Patológiás:* tartós, állapotszerű kimerültség, amely pihenéssel vagy alvással nem szüntethető meg, sőt megbetegedések alapja lehet.

Egy másik felosztás szerint megkülönböztethető:

• *Fizikai fáradtság:* túlnyomórészt a fizikai tevékenység okozza, de mivel ez természetesen az idegrendszert is igénybe veszi, bátran kijelenthetjük, hogy tisztán fizikai fáradtság gyakorlatilag nem létezik.
• *Szellemi fáradtság:* mentális és/vagy érzelmi stb., vagyis pszichológiai igénybevételre jelentkező fáradás.
• *Endogén fáradtság:* betegségek, vitaminhiány stb. idézheti elő.

A fáradtságot a munkapszichológiában fiziológiai, viselkedéses és pszichológiai módszerekkel rendszeresen mérik (Sanders és McCormick, 1993), elsősorban gyakorlati célból, hiszen ily módon nagyobb valószínűséggel előzhetők meg a fáradásból származó balesetek és egyéb problémák. Természetesen a tanárnak az iskolában nincs módja szisztematikus mérésekre és vizsgálatokra. Ugyanakkor nagyon fontos, hogy a tanulók viselkedését, beszámolóit a tanár a fáradás jelensége szempontjából is nyomon kövesse. Legalább ilyen lényeges, hogy a tanár észrevegye és orvosolja saját fáradtságát is, hiszen amellett, hogy a kimerültség a tanulókkal való negatívabb bánásmódot eredményez és a tanári hatékonyságot is rontja, kiégéshez (lásd később a stressz alfejezetben), a tanár egészségének és életminőségének romlásához is vezethet. A gyakorlati pedagógusi munka szempontjából fontos tudni, hogy

• már az oktatás kezdetén figyelni kell a tanulók fáradékonyságára, ami az *iskolaéretlenség* egyik jele lehet: egy átlagos tanítási óra az iskolaéretlen gyerek számára teljesíthetetlen feltételeket jelenthet.
• A fáradtság gyakran időben megkésve mutatkozik: a gyerek gyakorlottsága, rutinossága elfedheti a hatást. Ez az *eltolódási hatás.*

A fáradás gyakran az *oktatási folyamat nem megfelelő szervezésében* gyökerezik. Az alábbiakban említünk néhány olyan problémát (Gergencsik, 1977), amelynek a kiküszöbölésével az *iskolai fáradás jól kompenzálható:*

• túl terjedelmes, nem megfelelően átadott tananyag, és/vagy ha a tanuló nem érti az anyagot,
• rossz heti vagy napi időbeosztás, rendszertelenség a tanításban,
• túlzó számonkérések, túlhajtott tanulmányi versengés,
• túlméretezett házi feladatok, túl sok tanulásra fordított idő,
• a pedagógus túlterheltsége,
• a család és az iskola nem megfelelő együttműködése vagy az együttműködés hiánya,
• a szülők vagy a gyerek túlzott ambíciói.

7.5. TÁBLÁZAT
A fáradtság tünetei

A tünet típusa	Megnyilvánulások
Viselkedési problémák	Aluszékonyság vagy épp túlmozgásosság. A cselekvési pontosság romlik: rosszabb lesz a mozgáskoordináció, interferenciák lépnek fel (egyik mozdulat megzavarja a másikat).
Megismerési folyamatok és funkciók pontatlanná válása	A figyelemkoncentráció, a memória és a gondolkodás romlik, pontatlanabbá válik az észlelés.
Érzelmi tünetek	Feszültség, szorongás vagy éppen unalom, diffúz rossz közérzet léphet fel.
Kóros fáradtság	Huzamosabb ideig tartó fokozott terhelés következményeképpen kialakuló evés- és alvásproblémák, kóros szorongás, depresszió, ingerlékenység, beszédzavarok.

A közhiedelem szerint különösen az ún. *nehéz tantárgyak* tanulásakor jelentkezik a fáradtság. Ez azonban nem egyértelmű, ugyanis a fáradást jelentősen kompenzálhatja a tanár személyisége, az óra rendszerezettsége, a gyerekek sikerélményei, érdeklődése (Sansone et al., 1992) és egyéb tényezők. Külön hangsúlyozzuk az iskola és az otthoni környezet *tárgyi-környezeti feltételeit:* a túlzsúfolt otthoni vagy iskolai környezet, az iskola és a lakókörnyezet struktúrája, a helyiségek berendezése, szellőztethetősége, megvilágítása, az udvar nagysága, a környék levegő- és zajszennyezettsége stresszforrásként nagyon megnehezíthetik vagy, épp ellenkezőleg, megkönnyíthetik a tanulást (Gump, 1987; Ahrentzen et al., 1982; Dúll, 2004). Újra hangsúlyozzuk: a fiziológiás fáradtságot nem lehet elkerülni, mivel természetes jelenség. Pszichológiailag a normális fáradtságnak fontos szerepe lehet a *teljesítményről való visszajelzésben* is, erre utal például a nyelvben közkeletűen használt „jóleső fáradtság" kifejezés is. A túlzott és különösen a kóros fáradtság kialakulását azonban el kell kerülni. Ennek érdekében a fentieken kívül érdemes a gyerek számára kialakítani otthon és az iskolában is egy *értelmes napirendet*, amelyben kiegyensúlyozottan biztosított a tanulás-, a játék-, a szórakozás- és az alvásidő. Ez a rendezettség segít a szervezet alább tárgyalásra kerülő különböző biológiai ritmusainak beállításában is, tehát nemcsak a fáradtságot kerüljük el általa, hanem egy pozitív önerősítő fejtheti ki hatását: nyugodtabb alvás és kiegyensúlyozottabb tevékenységek alakulnak ki.

Az iskolában korábban tárgyalt tényezőkön kívül érdemes figyelni arra (Gergencsik, 1977 nyomán), hogy a hétkezdés ne legyen nagyon nehéz: különösen a kisiskolások számára nem könnyű a hétvége után visszazökkenni a tanulásba. A péntek meg azért terhelhető kevésbé, mert a gyerekek mögött már van egy átdolgozott hét, és pszichésen az is nehezíti a tanulást, hogy már elővételezik a hétvégét. Ugyanígy, ne kerüljenek nehéz tantárgyak a nap kezdetére, illetve végére. Nagyon fontosak a megfelelő időtartamú és gyakoriságú szünetek, és oda kell figyelni rá, hogy ezeket a tanulók (és a tanár!) tényleg pihenésre, aktív vagy passzív kikapcsolódásra fordítsák. Az aktív pihenés lényege, hogy az egy adott típusú feladatban elfáradt gyerek valami teljesen mást csinálhat, például óra után sétálhat vagy focizhat – a változatosság is segít beszabályozni az optimális arousalszintet. Ezen a ponton hangsúlyozzuk, hogy szem előtt kell tartani: a diákok energiáinak, a kognitív és motivációs kapacitásainak kihasználatlansága más jelleggel ugyan, de ugyanúgy problémákhoz vezethet. Az *optimális terhelés* biztosítását érdemes komolyan vennünk: ennek érdekében minden szinten megfelelő aktivációt kell kialakítani.

ALVÁS ÉS AKTIVÁCIÓ – BIOLÓGIAI RITMUSOK

Az aktiváció kapcsán utaltunk rá, hogy az arousalváltozások sokféle kapcsolatban állnak a viselkedéssel. Az alvás is viselkedés, ami talán azért meglepő, mert közben nem nagyon reagálunk a környezetre. Ugyanakkor az alvás mégsem tudattalan állapot. A tudatállapot alvás alatt teljesen eltér az ébertől, de azért tudatosak vagyunk. A tudatállapot-változások miatt általában nem túl sokra emlékszünk az ébredés után, így a tudattalan állapotot feltehetően visszamenőleg tulajdonítjuk az alvásnak (Carlson, 2001).

Biológiai órák

Az aktiváció és a motiváció viszonyának korábbi tárgyalásából szervesen következik, hogy ha az állatok minden viselkedésváltozása csak külső ingerekre adott válasz lenne, az csaknem lehetetlenné tenné a túlélést, hiszen a szervezet nem tudna előre felkészülni az esetleges változásokra (Kalat, 2001). Komoly veszélybe kerülne az a télre gyűjtögető állat vagy az a vándormadár, amelyik kivárná az első fagyot. Bizonyított, hogy a viselkedések mögött *belső ritmusok* vagy belső naptárak működnek. A *biológiai óra* az a belső mechanizmus, ami a rendszeresen megjelenő viselkedések (pl. alvás vagy vándorlás) ellenőrzéséért felelős (Kalat, 2001). Ilyen rendszeres ritmusok például az *évszaki ciklusok* (pl. a női nemi hormonok termelődésének szabályos változása), a *szaporodási, étkezési* vagy a jelen témánk szempontjából fontos *ébrenlét-alvás* ciklus, a napi ébrenléten belül az *aktivitás-pihenés* ritmus és az *alváson belüli ciklusok*.

A napi ritmusok összefoglaló neve *cirkadián ritmus*. Az ember cirkadián ritmusának teljes

hossza többnyire kb. 24-25 óra (közelebb van a 25 órához), ami megfelel a „nap" időtartamának. Ezt sok vizsgálatban igazolták. Egy kísérlet során például olyan mesterséges környezetet teremtettek, ahol az ingerek 28 órás napoknak feleltek meg. Egyetlen vizsgálati személy sem tudott maradéktalanul alkalmazkodni ehhez, még hosszabb idő alatt sem – az emberek produkálták a saját, átlagban 24,2 órás ritmusukat (Czeisler et al., 1990). Következésképp kijelenthetjük, a humán cirkadián ritmus teljes időtartama valamivel hosszabb, mint 24 óra.

A 24 órás alvás-ébrenlét ciklus kialakulásában valószínűleg szerepe van annak is, hogy a Föld forog a tengelye körül: ugyanis így a szervezeteknek alkalmazkodni kellett ahhoz, hogy hol világos van, hol sötét. Ebben az esetben szükség van arra, hogy aktív és passzív periódusok váltakozzanak szabályosan az állat/ember életében, és így szükség van az alvásra is. A napi ritmusok legtöbbjét ún. belső órák vezérlik, némelyik viszont passzív válasz a Föld forgásából eredő megvilágítási viszonyváltozásokra (sötét-világos ciklusok). A fénynek (és más jelzőingereknek is, pl. a hőmérsékletnek) ezekben a ciklusokban időjelző (ún. Zeitgeber) funkciója van: ez hangolja össze a belső ritmusokat. Ha az ember nem alszik éjjel, akkor ahogy halad előre az éjszaka, egyre álmosabb lesz, de reggelre elmúlik az álmosság – az időjelző környezeti kulcsingerek visszaállították a nappali aktivációs szintet. A cirkadián ritmus fennáll ugyan fény hiányában is, a fény szerepe azonban kritikus (Rusak és Zucker, 1979) abból a szempontból, hogy fenntartja-megújítja a biológiai órát, tehát azt a belső mechanizmust, ami a ritmus mögött működik. Rutinos utazók vagy rendszertelen időbeosztásban dolgozók jól tudják, hogy ébren maradásukhoz este erős fények, hangok és intenzív mozgás szükséges, viszont el kell kerülniük ezeket, ha időben szeretnének elaludni. A hétvégi pihenés vagy szórakozás ezért nehezíti meg a hétfői hétkezdést: a fokozott és a hétköznapoktól eltérő ingerek a biológiai órát akár több órával is visszaállíthatják (Moore-Ede et al., 1983). A fáradás tárgyalásakor említettük, hogy a szervezet napszaki ritmusa miatt *jellegzetes mintázatú ingadozás mutatkozik a teljesítményben:* ha a napi tendenciát nézzük, a teljesítmény közepes nehézségű feladatokban a reggeli ébredéstől kezdve folyamatosan javul. Finomabb elemzésben kiderül, hogy a teljesítmény szempontjából a délelőtt a leghatékonyabb időszak, a legrosszabb a teljesítmény ebéd után, és a délutáni aktivitásperiódus a délelőttihez a hasonló, de sokkal rövidebb ideig tart. A teljesítőképesség napszaki változása – legalábbis a preferenciák szintjén – azonban nagy egyéni változatosságot mutat: a felnőttek mintegy fele kifejezetten produktívabbnak ítéli önmagát a nap valamelyik szélső időszakában, azaz kora reggel vagy késő este („reggeli" vagy „esti" típus), a többiek teljesítménye kevésbé ingadozik a nap folyamán (Czigler, 1994).

Az alváshoz készülődés során egyre csökken a környezeti és a belső, testi ingerek mennyisége és intenzitása, ugyanis – ahogyan azt az arousal kontinuumelméletéből már tudjuk – az elalváshoz csökkent aktivitásszint szükséges. Fontos első lépés ebben az agyhőmérséklet és a testi maghőmérséklet csökkenése. Érdekes, hogy az álmosság jelzője lehet a véráramlás fokozódása a perifériára, azaz a végtagokba (Kräuchi et al., 1999). Ekkor a kéz és a láb melegszik, és mivel általában a környezet hidegebb, a test belseje ezáltal elkezd lehűlni. A vízszintes testhelyzet felvétele, azaz a lefekvés már önmagában ilyen hatású. A keringési zavarokkal küszködő emberek ezért is alszanak el nehezebben. A második lépés az ingerlés csökkentése (Vellutti, 1997): csendes helyre húzódunk vissza, lehunyjuk a szemünket. Enyhe, monoton vesztibuláris ingerlés, például gyengéd ringatás sokszor segít – főleg a csecsemőknek – az elalvásban. Harmadik lépés: az arousalrendszer működése csökken. Az elalvás sikere tulajdonképpen azon múlik, hogy mennyire hatékony az arousalcsökkenés mechanizmusa, de legalább ennyire fontosak az alvás fenntartásában elengedhetetlen agyi gátló mechanizmusok is.

Az alvás szakaszai

Az alvás – az éberséghez hasonlóan – sem élettanilag, sem pszichológiailag nem egységes állapot: jól elkülöníthető jellemzőkkel leírható szakaszai vannak (vö. arousal kontinuumelmélete). Ezeket alváslaboratóriumokban vizsgálják úgy, hogy követik a vizsgálati személy alvás közbeni agyi tevékenységét (EEG-vel), regisztrálják a szem- és izommozgásokat, mérik az autonóm változásokat (szívritmus, légzés, bőrellenállás). Sokféle elektrofiziológiai mérést végeznek egy-

szerre, ezért a mutatók poligráfiás regisztrálásáról beszélünk (7.2. ábra).

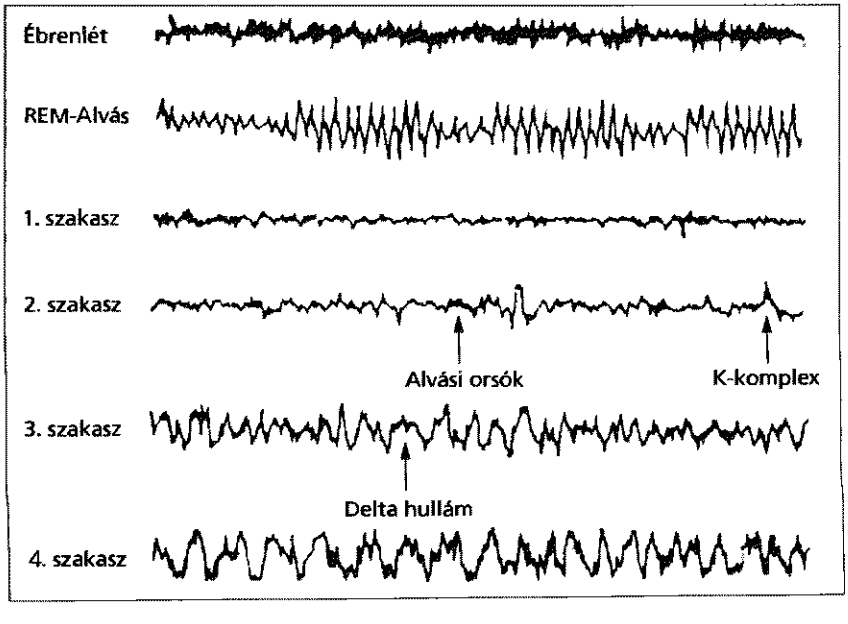
Egy egészséges ember EEG-je *éber állapotban kétféle agyi tevékenységet* mutat: alfa- és béta-aktivitást. Az *alfa*-aktivitást közepes frekvenciájú (8–12 Hz) szabályos hullámok jellemzik. Ilyenkor a személy többnyire csukott szemmel, csendesen pihen, érzelmileg semleges állapotban van, és nem végez megterhelő mentális tevékenységet, például problémamegoldást. A *béta*-tevékenység rendszertelen, inkább alacsony amplitúdójú, 13–30 Hz-es hullámokat jelent, amik akkor jelennek meg, ha a személy éber, és környezeti eseményekre figyel, és/vagy aktívan gondolkodik.

A szendergés állapota – az *alvás 1. szakasza* – átmenetet jelent az alvás és az éberség között: a szemhéjak időnként lassan lecsukódnak, majd kinyílnak, a szemgolyók lassú, függőleges irányú, „úszó" mozdulatai figyelhetők meg. Az EEG-ben théta-aktivitás regisztrálható. Ezalatt az alvó jelentésteli akusztikus ingerekre (pl. saját név) könnyen ébred. Ebből a fázisból ébredve a személy éber, és figyelme aktív. Ébredés után a személyek álmokról számolnak be, amelyek narratív természetűek: történetszerűen előrehaladó események vannak bennük.

Az *alvás 2. szakaszában* a személy csak felszínesen szunyókál, és felébredve gyakran arról számol be, hogy nem aludt. Ez a jelenség ügyeletes orvosok és nővérek szerint gyakran megfigyelhető altató hatására szendergő betegeknél (Carlson, 2001). A pszichés élmény érthető az agy elektrofiziológiai tevékenysége alapján: ilyenkor jellegzetes, rendszertelen az EEG-tevékenység (théta-aktivitások, K-komplexek és alvási orsók regisztrálhatók, ami azt jelenti, hogy időnként élénk, spontán agytevékenységre utaló hullámcsoportosulások jelennek meg, amelyeknek a feltételezések (pl. Bowersox et al., 1985) szerint az a szerepük, hogy – mintegy elzárva az agyat az alvás alatt a külvilágból származó ingerléstől – csökkentsék az agy fogékonyságát a szenzoros ingerekre, és így lehetővé tegyék az alvás elmélyülését (ugyanakkor az éberség illúziója ezekhez köthető).

Az *alvás 3. szakaszából* ébredve a vizsgálati személyek nem számolnak be álomról, de gondosabb kikérdezéskor általában kiderül, hogy valamiféle gondolatot, képzetet vagy érzelmi tartalmat átéltek ekkor (lásd később). A 3. szakasz megjelenését a nagy amplitúdójú delta-aktivitás jelzi, ami a 4. szakaszt már teljesen uralja. A kutatók szerint pusztán az EEG-regisztrátum alapján a 3. és a 4. alvásszakaszt – együtt *lassú hullámú alvás*nak nevezzük ezeket – nem könnyű tisztán elkülöníteni.

4. szakasz: bizonyos kritériumok szerint ez az alvás legmélyebb szakasza, a személy nehezen ébreszthető (pl. hangos zajokkal), és meglehető-



7.2. ábra
Elektrofiziológiai tevékenység éber állapotban és az alvás különböző szakaszaiban

sen álmosnak és zavartnak tűnik. Bár történetszerű álmok ezekben a szakaszokban általában nem jelennek meg (lásd alább), a legszörnyűbb rémálmok – fojtogató vagy félelmetes helyzetek, élmények formájában – tipikusan ebben a szakaszban jelentkeznek.

Az alvás 1–4. szakaszának összideje kb. 90 perc. Ekkortájt számos fiziológiai változás történik, amelyek egy új alvásszakasz, a REM-alvás közeledtét jelzik.

A REM-szakasz

Az elalvást követő mintegy másfél óra végén lezajló markáns élettani változások közül a megfigyelő szabad szemmel is észreveheti, hogy az alvó szeme gyorsan mozog a csukott szemhéj alatt. A fázis erről a gyors szemmozgásról kapta a nevét: ez az alvás REM-szakasza (*rapid eye movements*, gyors szemmozgások – Aserinsky és Kleitman, 1953, idézi Carlson, 2001). Az EEG-tevékenység szabálytalanná válik, és az éberségre vagy az 1. szakaszra jellemző béta-tevékenység jelenik meg. Az agy nagyon aktív: az agyi vérátáramlás és oxigénfogyasztás fokozódik. Az izomtónus viszont erősen csökken, a személy izmai szinte bénultak a REM alatt (kivéve persze a légző- és szemmozgató izmokat). Az alvó ebben az alvásszakaszban ébreszthető a legnehezebben, de ha mégis felébred, gyakorlatilag mindig intenzív álomtevékenységről tud beszámolni. A férfiaknál legalább részleges péniszerekció, a nőknél vaginális izgalom mutatkozik. Talán emiatt terjedt el, hogy olyan gyakran álmodunk szexuális tartalmú álmokat. Kimutatták azonban (pl. Singer és Weiner, 1996), hogy önmagában a nemi szervek izgalmi állapota nem kötelezően jár együtt szexuális álommal. Ugyanakkor persze az emberek gyakran álmodnak nyílt szexuális álmokat a REM alatt, és mivel ezek az álomtartalmak olyan élénkek is lehetnek, hogy ejakuláció (ún. nokturnális emisszió) vagy női orgazmus is bekövetkezhet – ezeket „nedves álmoknak" *(wet dreams)* is nevezik (Carlson, 2001).

A REM teljesen eltér az alvás többi szakaszától, vagyis a nREM-szakasztól (non-REM). Mivel sajátosan keveredtek benne az ébrenlétre és a mély alvásra jellemző momentumok, ezt az alvási periódust *paradox alvásnak* is nevezik.

A teljes éjszakai alvás során a nREM és a REM-szakaszok váltakoznak, kb. 90 perces ciklusokban. Általában a nREM megelőzi a REM-et, és minden REM után jelentkezik egy refrakter periódus, amely során nem jelenhet meg a REM. Mindez egy agyi (valószínűleg a nyúltvelőben lévő) biológiai óra működésére utal (Kleitman, 1961, idézi Carlson et al., 2000), ami az ébrenlét alatt is kontrollálja az aktivitást: rendszeres és szabályos, kb. 90 percenkénti aktivációs-éberségi változásokat okoz a nappali működés során, éjszaka pedig a REM és a nREM váltakozását ellenőrzi. Kleitman (1982) ennek az ún. alapvető pihenés-aktivitás ciklusnak a létét számos megfigyeléssel igazolta: igény szerint etetett csecsemők rendszeres (90 percenkénti) evési-etetési mintázatot alakítottak ki, felnőtteknél pedig az evés, ivás, dohányzás, szívritmus, oxigénfogyasztás, gyomortevékenység, vizeletürítés, különböző figyelmet igénylő feladatteljesítmények esetén mutatták ki a ciklus meglétét.

7.6. TÁBLÁZAT
A REM- és a lassú hullámú alvás különbségei (Carlson, 2001, 274.)

REM	nREM
EEG-deszinkronitás (gyors, rendszertelen hullámok)	EEG-szinkronitás (lassú hullámok)
Erősen csökkent izomtónus	Átlagos izomtónus
Gyors szemmozgások	Lassú szemmozgások vagy a szemmozgás hiánya
Péniszerekció vagy vaginális szekréció	A genitális aktivitás hiánya
Álmok	Esetleg érzelmi tartalmak, képzetek

Az újszülöttek ebben a jellegzetes pózban alusszák végig (temperamentumtól függően) akár a nap 70 százalékát, ennek jelentős részét REM-szakaszban

Ebből a szempontból tehát optimálisnak tűnik például az egyetemi oktatási órák 90 perces időtartama.

Visszatérve az alváshoz, a lassú hullámú fázisok többsége inkább az éjjel első felére esik, a második felében egyre több és hosszabb idejű REM-szakasz jelentkezik, átlagosan mintegy 20-30 percesek. Így tehát, ha nyolcórás alvási összidővel számolunk, akkor egy éjszaka 4-5 REM-fázis zajlik le.

Mentális aktivitás alvás alatt

Az alvásnak túlélési jelentősége van, mivel azonban a testmozgástól függetlennek tűnik (vannak olyan fajok, amelyek úsznak vagy egyéb mozgást produkálnak alvás közben), így a legfontosabb szerepe valószínűleg nem a tág értelemben vett testi pihenés. Viszont az agyműködés normalizálásához elengedhetetlennek tűnik. Ezt igazolják az *alvásmegvonási kísérletek*, amikor a személyeket egyszerűen nem hagyják aludni. Az alvásdepriváció általában nem hat az emberek fizikai mozgásképességére, és arra sem találtak bizonyítékot, hogy az alvásmegvonás fiziológiai stresszválaszt váltana ki. A kognitív működést viszont befolyásolja: a vizsgálati személyeknek nehézségeik vannak a koncentrálást igénylő gondolkodási feladatokban, és észlelési torzulásokról, sőt hallucinációkról számolnak be. Ha a személyeket végre újra aludni engedik, a legtöbbjük hosszabb ideig alszik (akár kétéjszakányit is). A tapasztalatok szerint azonban soha nem pótolják be a teljes elvesztett alvásmennyiséget. Általános tapasztalat, hogy a 3–4. szakaszt és a REM-et pótolják az alvók, az alvás első két szakaszát nem. Ennek a feltételezések szerint az az oka, hogy ezek a szakaszok az igazán jelentősek az agyműködés szempontjából. A 4. szakasz szerepe a legtöbb adat szerint az agy(kéreg) pihenésének biztosítása, ami az éber agy csúcsműködéséhez elengedhetetlenül szükséges, míg a REM funkciója az agy fejlődésének és tanulásának biztosítása – de hogy ez hogyan történik, még nem tisztázott pontosan.

Az alváslaboratóriumokban az alvásmegvonási kísérletek mintájára gyakran végeznek REM-megvonási vizsgálatokat is: amikor az alvó embernél a REM-re jellemző intenzív élettani változások megjelennek, felébresztik a személyt. Régóta bizonyított, hogy többnapos megvonás után mind a REM-ek száma, mind az időtartamuk visszacsapásszerűen (rebound) megnő az alvás pótlása során. A jelenség magyarázata nem tisztázott, inkább alternatív elképzelések állnak rendelkezésre (Carlson, 2001) a REM élettani és pszichológiai jelentőségéről: 1. az előző napi – főleg érzelmileg jelentős – események konszolidációja zajlik a memóriában, 2. szerepe a haszontalan információ kitörlése a memóriából, 3. az agy érése, fejlődése miatt fontos. 4. Érdekes feltevés, hogy a REM az agy pihenése alatt aktivitásként segítheti a tanulást általában (Benington és Heller, 1994).

AKTIVÁCIÓ ÉS STRESSZ

A stressz, a stresszor és a stresszreakció – a stressz alapfogalmai

A stressz központi fogalom a pszichológiai és a hétköznapi gondolkodásban egyaránt. Ráadásul a stressz, ahogy azt a pszichológiában értjük, a mindennapi életünk része, a stressz nélküli élet képzete nemcsak illúzió, hanem rendkívül unalmas állapot is. Ugyanakkor a hétköznapi beszédben a stressz leggyakrabban negatív értelemben jelenik meg. Előszeretettel magyarázzuk vele rossz hangulatunkat, betegségünket, váratlan reakcióinkat, rosszabb teljesítményünket, megromlott kapcsolatainkat. A listát végeérhetetlenül folytathatnánk. A stressz azonban nem feltétlenül rontja a teljesítményünket, vagy nem mindig ássa alá egészségünket. A stressz sokszor éppen segít abban, hogy összpontosítsuk

erőforrásainkat, fejlesszük magunkat, felkészüljünk a kihívást jelentő helyzetre, és végső soron akár ellenállóbbá váljunk más megterhelő helyzetekkel szemben.

A *stressz* fogalmát sokan, sokféleképpen értelmezik. A fogalom egyik megalkotója, Selye meghatározásában „a szervezet nem specifikus válasza bármilyen igénybevételre" (Selye, 1976, 25.). Annak ellenére, hogy Selye kutatásaiban elsősorban a stressz élettani hatásaira összpontosított, eredményeivel jelentősen gazdagította a stresszről való pszichológiai és pedagógiai gondolkodást. Egyik számunkra jelentős figyelmeztetése, hogy a szervezetünk és benne az idegrendszer folyamatosan a külső környezet változó intenzitású megterheléseinek van kitéve, a stressz tehát a mindennapi életünk része. Amennyiben ez a megterhelés túlságosan alacsony (nincs elég aktiváció) vagy túlságosan magas (túlzott aktiváció), akkor ez negatív fiziológiai válaszhoz és/vagy pszichológiai élményhez vezet. A másik fontos figyelmeztetése, hogy a stressz nem mindig negatív, a stressz akár pozitív is lehet. Így megkülönböztette az *eustresszt* és a *distresszt* egymástól. Az előbbi a stressznek az a formája, ami nem jár negatív hatásokkal, sőt akár pozitív is lehet. Gondoljunk például egy tanulmányi versenyre, ami meglehetősen megterhelő lehet, de mégis akár élvezetesnek is számíthat. Ezzel szemben áll a distressz, ami negatív következményekkel jár. A stresszt kiváltó tényezők körét *stresszoroknak* nevezzük. Ezek a környezeti tényezők nem önmagukban váltják ki a stresszt, hanem azzal válnak stresszorrá, hogy a személyt valamilyen szintű alkalmazkodásra vagy válaszra késztetik. Az alkalmazkodást ebben az esetben természetesen nem feltétlenül csak pszichológiai szinten kell értenünk, hanem a szervezet pszichofiziológiai alkalmazkodását is jelentheti. A stressz pszichológiai kutatásában kezdetben elsősorban a stresszorokra összpontosítottak, azt feltételezve, hogy a stresszorok hatásai összegződnek, és amennyiben ez az összhatás meghalad egy bizonyos szintet, akkor betegség, kimerültség vagy pszichológiai problémák állnak elő. Elég hamar felismerték azonban azt is, hogy a környezeti hatások nem egyforma mértékben kívánnak meg alkalmazkodást, valamint, hogy meglehetősen függnek a személy pszichológiai sajátosságaitól is (lásd 7.7. táblázat). Ezt úgy is megfogalmazhatjuk, hogy a személy és a környezet kölcsönhatásában alakul ki a stressz, mivel a stressz kialakulásában a környezeti tényezők személyes jelentésének is fontos szerepe van (Lazarus, 1993). A stresszorok által kiváltott fiziológiai, pszichológiai és viselkedéses következményeket nevezzük stressznek, illetve *stresszválasznak*.

A stresszválasz élettani összetevői • A stressz viszonylag jól körülírható élettani reakciókat foglal magában, amelyeknek leegyszerűsítve az a feladata, hogy felkészítsék a szervezetet a „küzdelemre" vagy a „menekülésre". Ebben az értelemben a rövid ideig tartó stressz hatására kialakuló élettani válasznak mindenképpen az alkalmazkodást elősegítő funkciója van. A krónikussá váló, hosszan tartó stressz esetében azonban a küzdelemre vagy a menekülésre való felkészülés már nem elégséges. A szervezet ezekben az esetekben élettani folyamatokkal is alkalmazkodni próbál a megterhelő helyzethez. A stresszválasz fiziológiai összetevőjéért az autonóm vagy, más néven, vegetatív idegrendszer a felelős. A vegetatív idegrendszer két részre oszlik, az ún. szimpatikus idegrendszerre és a paraszimpatikus idegrendszerre. Talán kissé túlzottan is leegyszerűsítve, a két idegrendszert egymással ellentétes működésűnek tekintik. A *szimpatikus idegrendszer* a lebontófolyamatok és az energia mobilizálása révén a cselekvéses készenlétet erősíti, és gátolja azokat a folyamatokat, amelyek a cselekvéssel nincsenek összhangban (pl. lassítja vagy leállítja az emésztést). A *paraszimpatikus idegrendszer* ezzel szemben a felépítőfolyamatokat szabályozza, általában az energia megőrzése, felhalmozása a feladata (Van Toller, 1979). Az autonóm idegrendszer mindkét ága szabályozza a belső szerveink működését. Stressz esetén a szervezetben a szimpatikus idegrendszeri aktivitás erősödik, s ennek során a szervezetben az adrenalin és a noradrenalin nevű hormon termelődése a legszembetűnőbb. A szimpatikus aktivitás növekedésének szubjektíven is átélhető tünetei: a szív gyorsabban, erősebben vagy szabálytalanabbul ver, a légzés felgyorsul vagy szabálytalanná válik, az izmok megfeszülnek, a száj kiszáradásának érzése, ideges nyugtalan mozgások (izgés-mozgás, dobolás az ujjal, kéztördelés stb.), bőrpír vagy éppen a bőr elsápadása (Smith, 1993). A stressz krónikussá válása során egy másik fiziológiai rendszer aktivitása is fokozódik. Ezt a rendszert a leggyakrabban a HPA- (hipotalamusz-hipofízis-

7.7. TÁBLÁZAT
A stresszorként szolgáló események néhány jellemzője a kutatások tükrében (Smith, 1993 nyomán)

Jellemző	Rövid magyarázat
Az események tartalma	
Az események kategóriája	Bizonyos események egy-egy életkori csoportban gyakrabban fordulnak elő, mint mások. Például serdülőkorban a tanulmányi sikertelenség bukás formájában vagy fiatal felnőttkorban a házasság.
Kívánatosság, szemben a nemkívánatossággal	Az eseménnyel kapcsolatban fontos az is, hogy mennyire kellemetlen vagy nemkívánatos. Például az iskolakezdés elég jelentős stresszornak számít, ugyanakkor ez kívánatos esemény is lehet.
Az esemény súlya	Nem minden esemény számít ugyanolyan mértékben. Van, amelyik a személy számára súlyosabb, mások kevésbé. Ez a személy jellemzőitől is függ.
Kisebb események és mindennapi bosszankodások	A jelentősebb életesemények (pl. házasság, költözés, rokon halála) mellett a mindennapi életünket kísérő apró bosszantó, irritáló események (pl. elfelejtjük, hogy hova tettük a tollunkat, otthon felejtünk valamit) is jelentőséggel bírnak. Ezek erősebb kapcsolatot mutatnak a mindennapi egészségünkkel, mint a jelentősebb életesemények.
Az esemény kontextusa	Jelentősen befolyásolja egy adott esemény hatását az, hogy milyen más események előzik meg vagy jelennek meg vele egy időben.
Az eseménnyel kapcsolatos bizonytalanságok	
Bejósolhatóság, illetve ennek hiánya	Az események fontos tulajdonsága, hogy mennyire láthatók előre. A legtöbb esetben, de nem mindig, a bejósolható esemény kevésbé megterhelő. A váratlan események nem teszik lehetővé a személynek a felkészülést, illetve váratlan események előfordulása esetén nem tudhatjuk biztosan, hogy mikor vagyunk biztonságban, mikor nyugodhatunk meg.
Valószínűség	Az események különböző valószínűséggel következnek be. Például nem vagyunk benne biztosak, de sejtjük, hogy nagy valószínűséggel felmondanak a munkahelyünkön, vagy egyre nagyobb az esélyünk arra, hogy a tanár kihív felelni. A bizonytalan valószínűségű események az aggodalom, a szorongás vagy a reménytelenség forrásai lehetnek.
Kontrollálhatóság, illetve ennek hiánya	Fontos jellemző az, hogy a személy mennyire tudja befolyásolni az adott eseményt/eseményeket. A kontroll vagy a kontrollba vetett hit a legtöbb esetben csökkenti az esemény negatív hatását. A kontrollálhatatlanság viszont elősegítheti a depresszió kialakulását.
Az események idői jellemzői	
Az esemény közelsége	Fontos az, hogy mennyi idő telik el az esemény jelzése és az esemény bekövetkezte között. Az azonnal bekövetkező esemény általában kedvezőtlenebb, hiszen nincs mód arra, hogy a személy valamilyen módon felkészüljön rá vagy megküzdjön vele (pl. a diák nem készülhet fel a felelésre, nem szedheti össze a gondolatait). Azonban, ha a személynek nincsenek erőforrásai (pl. tudás) a megküzdésre, akkor a késleltetés akár negatív hatású is lehet.
Az esemény időtartama	Az események különbözhetnek az időtartamukban. Így beszélhetünk rövid vagy akut eseményekről (pl. vizsga), illetve hosszan tartó krónikus eseményekről (pl. rossz szülő-gyerek kapcsolat). Beszélhetünk továbbá egyszeri eseményekről, események láncolatáról, illetve krónikus visszatérő eseményekről.

mellékvesekéreg) tengelynek nevezik. Ennek a rendszernek a működése elsősorban a szervezet stresszhez való alkalmazkodásának elősegítése. A *HPA-tengely* központi szerepet játszik a szervezet számos folyamatának szabályozásában, egyfajta központi karmesterként működik. A HPA-tengely aktivitása okán egy másik stresszhormon, a kortizol termelődik.

A stresszválasz kognitív összetevői • A stresszválaszban fellépő kognitív folyamatok az események értékelésével, a személy saját képességeinek és lehetőségeinek értékelésével, valamint az események következményeinek felmérésével kapcsolatosak. Lazarus (1993) elképzelésében (lásd 5. fejezetben) ezeket a folyamatokat elsődleges és másodlagos értékelésnek nevezte el. Az ott leírtakat leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy az *elsődleges értékelés* elsősorban az esemény jellemzőivel és a személyre gyakorolt hatásaival kapcsolatos (veszély, kihívás, veszteség stb.), míg a *másodlagos értékelő folyamat* az eseménynyel való megküzdés lehetőségeire, az énhatékonyságra és az eseményre adott válasz eredményeire vonatkozó elvárásokat foglalja magában. A stresszre adott válasz eredményességét az *újraértékelés* során mérjük fel. A stresszválasz kognitív folyamatait nemcsak az esemény, hanem a személy korábbi tapasztalatai és stabil személyiségjellemzői is befolyásolják. Az eseményekkel kapcsolatos kogníciók megváltoztatása és kognitív-társas személyiségváltozók befolyásolása révén megerősíthetjük a stresszel szembeni ellenálló képességünket, és tompíthatjuk a stressz negatív élettani következményeit.

A stressz viselkedéses összetevői • Lazarus (1993) nyomán a *megküzdés* fogalmában foglalhatjuk össze a stresszválasz viselkedéses összetevőit. A megküzdés alatt értjük azt a folyamatot, amely leírja a személy folyamatos gondolati és viselkedéses erőfeszítéseit arra, hogy valamiképpen kezelje az őt érintő eseménynek az általa észlelt követelményeit (Lazarus, 1993). A megküzdési stratégiákat leggyakrabban problémafókuszú és érzelmi fókuszú csoportokba sorolják. A *problémafókuszú stratégiák* közös jellemzője, hogy a helyzet vagy esemény befolyásolására tesznek kísérletet. Az *érzelmi fókuszú stratégiák* nem a helyzet vagy esemény megváltoztatására, hanem az ezekkel kapcsolatos érzelmi folyamatok befolyásolására irányulnak (lásd 7.8. táblázat). Egyik stratégia sem vezet feltétlenül pozitív vagy negatív eredményhez. A megküzdésben alkalmazott stratégia kimenete nagymértékben a helyzettől is függ. Bizonyos esetekben a problémafókuszú, más esetekben az érzelmi fókuszú stratégia lehet eredményes. Például olyan helyzetben, ahol nincs esélyünk a helyzet vagy az esemény megváltoztatására (pl. várakozni kell egy orvosi vizsgálat eredményére, egy hozzátartozó halála, a felvételi vizsga eredményének kihirdetése), ott az érzelmi fókuszú megküzdés segíthet az esemény által előidézett distressz csökkentésében.

Számos tényező határozza meg azt, hogy egy adott helyzetben ki milyen stratégiát, illetve stratégiákat alkalmaz. Mivel minden egyes helyzetre nem lehet előre felkészülni, a nevelés és a pedagógus feladata elsősorban az lehet, hogy a személyt a megküzdési stratégiák minél szélesebb készletével lássa el, és fejlessze az eredményes megküzdést meghatározó személyiségjellemzőket. Ez utóbbiakat hazánkban Oláh (2004) a *pszichológiai immunrendszer* fogalmában foglalja össze. Ez azokra a személyiségjellemzőkre utal, amelyek az immunrendszerhez hasonlóan védettebbé tehetnek bennünket a stressz és a mindennapi nehézségek negatív hatásaival szemben, és hozzásegíthetnek az adaptív megküzdéshez. A pszichológiai immunrendszert Oláh három alrendszer kölcsönhatásában képzeli el:

- A megközelítő-monitorozó alrendszer – például a pozitív gondolkodás, a kontroll érzése.
- Mobilizáló-alkotó és végrehajtó alrendszer – például az énhatékonyság-érzés, kreativitás, találékonyság.
- Önregulációs alrendszer – impulzivitáskontroll, érzelmi kontroll.

A stressz következményei

Rövid és hosszú távú következmények • Fontos foglalkozni a stresszfolyamat mellett a stressz következményeivel, amelyek között megkülönböztethetünk rövid távú és hosszú távú következményeket egyaránt (Smith, 1993). A stressz rövid távú pszichológiai következményei között megemlíthetjük a lehangoltságot, a szorongást (lásd az 5. fejezetet), a pszichológiai feszültség érzését, a fáradtságot, a kognitív funkciók rövid távú károsodását (vö. az arousal

7.8. TÁBLÁZAT
Megküzdési stratégiák (Smith, 1993, 72–73. nyomán)

Problémafókuszú megküzdés
- Aktív megküzdés – a stresszhelyzet megváltoztatására tett célzott lépések.
- Tervezés – a megküzdéshez szükséges stratégiák végiggondolása, tervek készítése.
- Konfrontáció – asszertivitás és a mások viselkedésének megváltoztatására tett erőfeszítések.
- A versengő aktivitások elnyomása – az eltterelő tevékenységek, elfoglaltságok, gondolatok elnyomása.
- Önkontroll – a belső állapotok kimutatásának szabályozása.
- Visszafogottság – a várakozás a cselekvéshez kedvező helyzetre.
- Társas segítség keresése – például tanácsok és instrumentális segítség kérése.

Érzelemfókuszú megküzdés
A realitásra alapozó újraértékelés
- A realitás elfogadása – a tények, események és azok megváltoztathatatlanságának elfogadása.
- A felelősség elfogadása – annak tudatosítása, hogy a személy esetleg maga is okozója lehet az előállt eseményeknek.
- Pozitív újraértékelés és növekedés – az esemény pozitív újraértékelése annak fényében, hogy az események révén a személy fejlődött, tanult valamit, vagy éppen növekedett.
- Eltávolítás – az esemény elfogadása mellett annak érzelmi jelentőségével való foglalkozás kerülése.

Helyettesítés vagy feszültségcsökkentés
- Érzelmi támasz keresése – morális támasz, szimpátia vagy megértés keresése a társas környezetben.
- Alternatív jutalmak keresése – az aktivitás megváltoztatása olyan jutalmak elérése céljából, amik a stresszhelyzetben nem hozzáférhetők.
- A vallásra támaszkodás – imádkozás és felsőbb spirituális hatalmak segítségébe vetett bizalom.
- Az érzelmek ventillációjára való fókuszálás – az érzelmek és a feszültség kifejezésére való koncentráció.
- A feszültség csökkentése – a stresszel kapcsolatos események által kiváltott feszültség csökkentése relaxáció vagy testedzés révén.
- Humor – nevetés vagy viccelődés a stresszhelyzettel kapcsolatban.

Torzítás vagy visszavonulás
- Vágyteljesítő gondolkodás – reménykedés és vágyakozás a helyzet megváltoztatására vagy megszüntetésére vonatkozóan.
- Tagadás – a stresszor jelenlétének tagadása, olyan viselkedés, amely a stressz nem valóságos voltába vetett hitre utal.
- Viselkedéses elkötődés – a stressz által befolyásolt célok megvalósítása felé tett lépések feladása és a cselekvéstől való visszavonulás.
- Mentális elkötődés – a veszélyeztetett célok pszichológiai feladása, a figyelem elterelése tévénézéssel, álmodozással, alvással vagy más stratégiákkal.
- Izoláció – az emberek kerülése és tartózkodás attól, hogy az események érzelmi jelentését mások is megtudják.
- Alkohol és szerhasználat – a stresszortól való elkötődés alkohol és más szerek használatával.

és a kognitív működés közötti kapcsolatot) és a stressz fizikai tüneteit. A stressz hosszú távú következményei között a stresszutóhatást, a kiégést, az egészségkárosító magatartást és a stressz egészséghez-betegséghez való hozzájárulását említhetjük.

A stresszutóhatás és a kiégés • A *stresszutóhatás* megnevezés arra vonatkozik, hogy a stressz mentális működést károsító hatása akkor is fennmarad, amikor a stressz által kiváltott magasabb arousal vagy fiziológiai aktiváció a stressz előtti állapotra, rendszerint a nyugalmi szintre áll vissza. Ilyenkor már nem látjuk a másikon vagy nem érezzük magunkban a fiziológiai aktivitás és arousal növekedését, ennek ellenére a teljesítményben még mindig észlelhető a stressz negatív hatása. Egy longitudinális követéses kutatásban például kimutatható volt az, hogy azok, akik gyakrabban éltek át szélsőséges szegénységet (a krónikus stressz egyik formáját), azoknál a kognitív és a társas funkciókban nagyobb mértékű károsodás volt megfigyelhető, összehasonlítva azokkal, akik ilyen helyzetet kevésbé gyak-

ran vagy egyáltalán nem éltek át (Lynch et al., 1997). Az ilyen károsodások ráadásul fenntarthatják, stabilizálhatják a kedvezőtlen társadalmi-gazdasági helyzetet. A stressz ilyen utóhatását nem szabad figyelmen kívül hagyni a gyerekeknél sem, akik az otthon vagy máshol esetleg átélt stressz utóhatásaként nem tudnak az elvártaknak megfelelni, és ennek következtében akár váratlanul romlani kezd a teljesítményük. A teljesítmény romlása éppen ezért fontos figyelmeztető jel lehet, és bár számos ok állhat a hátterében, a stressz szerepét sem lehet elhanyagolni.

A *kiégés (burnout)* a stressz másik, a mindennapokat közvetlenül érintő hosszú távú pszichológiai hatása. Bár a kiégés fogalmának alkalmazása során sokszor nem világos, hogy mit is értenek alatta, a legtöbben mégis úgy vélik, hogy a kiégést három fő tünet jellemzi (Maslach et al., 2001):

- Érzelmi kimerültség, azaz az üresség érzete a túlzott követelmények miatt.
- Deperszonalizáció, azaz a másokhoz való érzéketlen, ellenséges vagy cinikus viszonyulás.
- A teljesítménnyel kapcsolatos negatív érzések, azaz a frusztráció és tehetetlenség érzése arra vonatkozóan, hogy az erőfeszítések hiábavalóak és értéktelenek.

A kiégés fogalmát eddig elsősorban a humán hivatásokban, mint például orvos, tanár, szociális munkás, értelmezték. Fontos észrevenni, hogy a kiégés több mint egyszerű fáradtság. A kiégés hátterében számos tényező állhat. Ennek megvilágításához nézzünk példát a tanári kiégést vizsgáló kevés kutatások egyikére. Tarris és munkatársai (2001) holland általános és középiskolai tanároknál kimutatták, hogy a tanárok kollégáikkal, tanulóikkal és az iskolájukkal való kiegyensúlyozatlan kapcsolata (pl. több „befektetés" és kevés „jutalom") összefügg a tanárok kiégésével, és ezt a kapcsolatot a munkahelyi stressz közvetíti. A tanári kiégés következtében romlik az oktatói és nevelői tevékenység, csökkenhet a tanár jólléte, és mindez kihathat az egész közösségre. Ráadásul növelheti a pályaelhagyást is. Éppen ezért fontos lenne, hogy a saját és mások kiégéssel kapcsolatos tüneteire felfigyeljünk, és próbáljuk a kiégést előidéző helyzeteket orvosolni.

A stressz és az egészség • Napjainkban már senki sem vitatja, hogy az egészségünket számos társadalmi, környezeti, pszichológiai, magatartási és biológiai tényező kölcsönhatása határozza meg. Ebben a hatásrendszerben kiemelkedő szerepe van a stressznek. A stressz közvetlenül a fiziológiai folyamatokra gyakorolt hatása révén, közvetetten a viselkedésen keresztül befolyásolhatja egészségünket. A stressz közvetlenül az élettani folyamatokra gyakorolt hatásaként önmagában ritkán vezet megbetegedéshez, a leggyakrabban más tényezők is szükségesek ahhoz, hogy akár a krónikus stressz káros hatást gyakoroljon egészségünkre. Szerencsére nagyon kevesen tapasztalják meg a stressznek azt a szintjét, ami esetleg önmagában is betegséghez vezethet. Nézzük egy példán, hogy mit értünk azon, hogy a stressz más tényezőkkel kölcsönhatásban fejti ki hatását. A stressz hatása jól kimutatható az immunrendszer működésében, nevezetesen, a krónikus stressz gyengíti azokat az immunfolyamatokat, amelyek például az egyszerű megfázás ellen védenek bennünket (lásd pl. Kugler, 2003). Ugyanakkor a krónikus stressz (pl. vizsgaidőszak) esetében is csak akkor vagyunk nagyobb valószínűséggel kitéve a betegség kialakulásának, ha a szervezetünk találkozik a megfázást okozó számos vírus egyikével. A krónikus stressz önmagában kórokozó nélkül nem okoz megfázást.

Másik példaként a szív- és érrendszeri megbetegedéseket említhetjük. Szinte már közismert, hogy a stressz és a kardiovaszkuláris megbetegedések – különösen a szívinfarktus és a hirtelen szívhalál – között is összefüggés van. Az itt szerepet játszó folyamatokat Smith és Ruiz (2002) nyomán ismertetjük. Az akut stressz növeli az adrenalin termelését, a szívritmust, a vérnyomást, a szív koronáriaereinek összehúzódását. Mindezek eredménye lehet a szívritmuszavar és a szív oxigénellátásának időleges zavara. Másik oldalról a krónikus stressz (pl. elmagányosodás, munkahelyi stressz) és az epizodikus események (pl. konfliktusok, kimerülés, depresszió) túlzott szimpatikus aktivációhoz, megnövekedett vérzsírszinthez és gyorsabb véralvadáshoz vezethetnek. Ez utóbbiak viszont a koronáriamegbetegedések (a szívinfarktushoz is vezető betegségek) kialakulásában és progresszió jában játszhatnak szerepet.

A stressz-betegség kapcsolat nagymértékben függ az egyén egészségi állapotától, esetleges betegségétől, életkorától, biológiai jellemzőitől egyaránt. A stressz által kiváltott szimpatikus izgalmi állapot egyaránt érinti a szervezet különböző rendszereit. Ebből a szempontból leginkább a szív- és érrendszert, valamint az immunrendszert tanulmányozták.

A stressz közvetetten, az egészségkárosító magatartásokon keresztül is kifejtheti kedvezőtlen hatását. Így a stressz összefüggésben lehet többek között a dohányzással, az alkoholfogyasztással, a rendszertelen táplálkozással (pl. túlevéssel) vagy éppen az orvosi ellenőrző vizsgálatok elhanyagolásával.

A stressznek az ad különös jelentőséget az egészségünkkel és a betegségünkkel kapcsolatban, hogy mind a környezeti stressz, mind a stresszel szembeni védettségünk egyaránt befolyásolható. Így a környezeti stressz csökkentése révén elérhetjük a bennünket érő stressz csökkenését. Ugyanakkor a stresszkezelési technikák és stratégiák elsajátításával védhetjük magunkat a stressz negatív hatásaitól. Ennek révén javíthatjuk teljesítményünket és elégedettségünket, csökkenthetjük számos krónikus betegség veszélyét, valamint akár megelőzhetünk egyes egészségkárosító magatartásformákat is. Éppen ezért a stressz- és problémakezelési stratégiák minden életkorban központi elemei az egészségfejlesztésnek.

KULCSFOGALMAK

arousal • az elme könnyű problémái • az elme nehéz problémája • drogprevenció • szenvedélybetegség (addikció) • egészségfejlesztés • megküzdés • ártalomcsökkentő szemlélet • extraverzió-introverzió személyiségdimenzió • fáradtság • szenzoros élménykeresés személyiségdimenzió • stressz

8. MOTIVÁCIÓ

Alapfogalmak 170
Az ember mint biológiai lény: az alapvető motivációk és hátterük 171
Az aktivációs szint és a kíváncsiság szerepe 172
A szervezet egyensúlyi állapota: homeosztatikus folyamatok és motiváció 173
Fajfenntartó motivációk 177
A tanulás szerepe: társítások és személyiségfejlődés 178
Az ember mint az állatvilágtól különböző lény: humánspecifikus motivációk 179
Extrinzik és intrinzik motivációk 179
Az intrinzik motiváció típusai 180
A teljesítménymotiváció 181
A motiváció tágabb kontextusban: személyiségelméleti megközelítések 183
Humanisztikus szempontok: Maslow, Allport 183
Pszichoanalitikus megközelítés: Freud és Adler 185
Motiváció és iskola 186
Tanári magatartás: jutalmazás, visszajelzések és elvárások 187
Teljesítmény, szorongás és versengés 188
Az iskolához és a tanuláshoz való viszony 189
Záró gondolatok 190

Ebben a fejezetben áttekintjük az *emberi motiváció* témakörét. Az alapvető – biológiai gyökerű – motivációktól indulva, a sajátosan emberi jellemzők megismerésén át jutunk el a pedagógiai vonatkozásokig.

Miért fontos tudnunk, hogy kit, mikor, mi, mennyire mozgat (*movere* – lat., mozgatni, indítani)? Másképpen megfogalmazva a kérdést: szükséges-e látnunk, hogy az emberek miért viselkednek éppen úgy, ahogy (lásd az oktulajdonítás – attribúció – témakörét is, 16. fejezet)?

Vegyünk például egy átlagos tanítási napot! Harmadik óra a 9/b-ben, kémia tagozat. Tizenöt gyerek ül a padban, már húsz perce tart a foglalkozás, csend van a teremben. Jobban megnézve a résztvevőket, a figyelmes szemlélő (pl. talán a tanár) számára kiderül, hogy a tanulók csak látszólag vannak egyformán „jelen" az órán.

A láthatólag álmos, igyekszik a szemét nyitva tartani, de félő, hogy bármelyik pillanatban elalszik. *B*-ben betegség bujkál, a szemén és az arcán látszik is már, hogy lázas. *C* fejében a ma esti találkozás jár, a füzetébe szórakozottan szíveket firkálgat; szerelmes. *D* láthatólag izgul, mert mindenképpen javítani szeretne, a szünetben kérte, hogy ma felelhessen az óra végén. *E* és *F* között épp ádáz torpedómérkőzés dúl: versengenek. *G* azon fáradozik, hogy észrevétlenül befejezze tízóraijának elfogyasztását. *H*-t szemmel láthatólag érdekli a téma, szorgalmasan jegyzetel és követi a tanár magyarázatát. A csoport legjobb kémiása, *I* viszont eléggé unatkozik. *J* gyakran beleszól a tanár magyarázatába, kérdéseket tesz fel, javaslatokat fogalmaz meg. *K* a pad alatt írja a matematika házi feladatát. Az első padokban ülő *L*, *M*, *N* és *O* csendben figyelnek.

A tanár célja a mai napon, hogy megtanítsa az osztálynak az új téma bevezető fogalmait. Ebben akkor lehet hatékony, ha a diákok is motiváltak, és bevonódnak

az óra menetébe. A bevonódásnak is sokféle oka lehet: például mert érdekli őket a téma (*J* vagy *H*), vagy tudják, hogy meg kell tanulni (talán *L*, *M*, *N* vagy *O*), esetleg jó jegyet szeretnének *(D)*, vagy szeretnék a jó kapcsolatot fenntartani a tanárral, stb. A tanulásra irányuló motivációt azonban sok minden befolyásolja. Példánkban a tizenöt diák különböző motivációs állapotokban van, ezek közül nem mindegyik felel meg a tanár pillanatnyi szándékainak. Például *A* az álmosságtól nem valószínű, hogy figyelni tud, *B*-t kezdődő betegsége zavarhatja a koncentrációban, *C* gondolatai pedig elkalandoztak. *E* és *F* versengése más irányú aktuális érdeklődést jelez, *G* pedig éhségét csillapítja éppen. Az óra sikeressége tehát sokban múlik azon, hogy mennyire képes felismerni és értelmezni a pedagógus az aktuális helyzetet, és amennyiben szükséges, azon változtatni is akár.

A *motiváció* legáltalánosabban fogalmazva az ember cselekvéseinek hátterét és mozgatórugóit jelölő gyűjtőfogalom. Felelős a viselkedés beindításáért, irányítja és fenntartja azt egészen addig, míg a célirányos viselkedés a motiváció kielégülését nem eredményezi. Ekkor az öröm, a *kielégültség*, a közömbösség vagy a *telítődés* állapotairól beszélhetünk.

E komplex jelenség magyarázatára számos elmélet született, ezek – bár hangsúlyaikban és nézőpontjaikban néha nagyon eltérnek – együttes ismerete lehetővé teszi a motivált emberi viselkedés megértését és magyarázatát.

ALAPFOGALMAK

Mint fentebb már írtuk, a motiváció gyűjtőfogalom. A jelenségkörhöz tartozó alapfogalmak még:

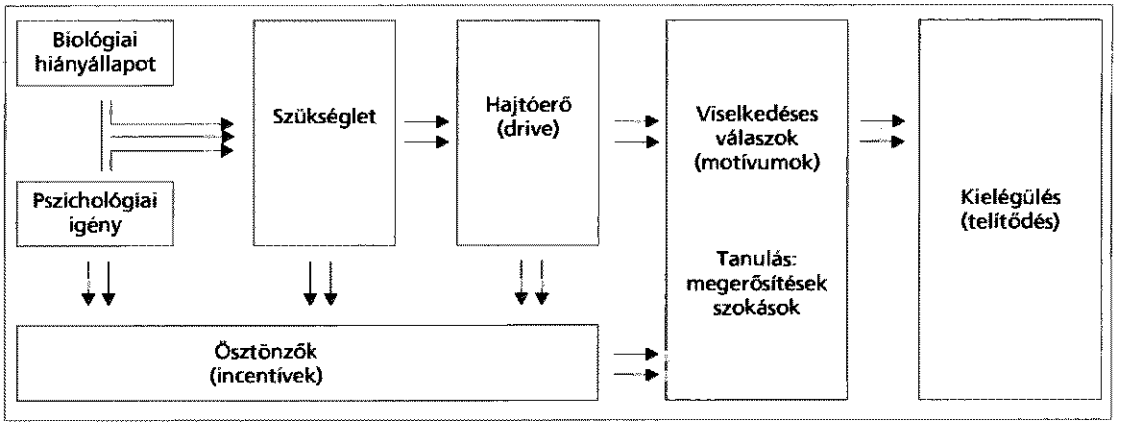
- a *szükséglet* (a szervezetben keletkező hiányállapot),
- a *hajtóerő* („drive", belső, viselkedésre irányuló késztetésként éljük meg),
- az *ösztönző* („incentív", a külvilág cselekvésre felhívó ingerei).

Folyamatában tekintve a motivált állapot létrejötte a 8.1. ábrán látható egyszerű séma szerint írható le. A szervezetben keletkező biológiai hiányállapot (pl. tápanyagok szintjének lecsökkenése) vagy pszichológiai igény (pl. mások elismerése utáni vágy) nyomán szükségleti állapot keletkezik. Ennek feszültsége energetizáló belső hajtóerőt teremt, mely a szükséglet kielégítésére törekszik. A drive nem specifikus abban az értelemben, hogy inkább általánosan energetizál, az pedig, hogy az adott szükségletet hogyan lehet a legjobban kielégíteni, a tanulási folyamatban alakul ki (pl. mivel lehet az éhséget jól csillapítani, hogyan lehet megszerezni mások elismerését, stb.). Megerősítődnek azok a válaszok, melyek sikerrel csökkentették a fennálló szükségleti állapotot. Az így létrejövő korábbi tanulási tapasztalatok gyakran összegződnek, és kialakulnak a *szokások*. Ebben a tanulásban a környezet jelzőingerei is gyakran segítségünkre vannak, vonzerejük külső ösztönzést ad (pl. finom, illatos, édes étel, magas kalóriatartalommal, vagy egy szeretett személy, aki kifejezi elismerését jó teljesítményünk láttán, stb.). Az incentívek gyakran nemcsak segítik, hanem helyettesítik is a belső motivációt, például gyakran nem az éhség miatt eszünk, hanem mert „a szemünk kívánja" (Pinel, 2000; Urbán, 2001).

Motivációk harca • A jobb megértéshez azt is fontos tudni, hogy a motívumok gyakran „harcban" állnak egymással. Szükségleteink folyamatosan keletkeznek, és ritka az, hogy egyszerre csak egy késztetésünk van. Hogy az aktuális viselkedést melyik irányítja – azaz melyik „kerekedik felül" –, sok mindentől függhet: vannak sürgetőbb, erősebb késztetések (pl. egy nagyon szomjas gyerek mindenekelőtt inni szeretne, és még az izgalmas focimeccs közben is kiszalad a pályáról, hogy igyon a csapnál). Ugyanakkor az embernél ez gyakran egy tudatos döntési folyamat eredménye is: képesek vagyunk késleltetni egyes szükségleteink kielégülését, „hátrébb sorolni" őket, szándékainknak, értékeinknek stb. megfelelően (pl. a szomjas gyerek megvárja a szünetet, addig nem iszik, mert igyekszik betartani a tanóra szabályait).

Tágabb összefüggések • A motiváció megértéséhez nem szabad figyelmen kívül hagynunk a tágabb összefüggéseket. Az emberi személyiség egy bonyolultan működő és folyamatosan fejlődő rendszer. Jó példa erre a motiváció és az érzelmek viszonya (lásd 5. fejezet). A személyiségrendszer dinamikus tényezőit jelenti a motiváció és az emóció: mindkettő cselekvésre késztet. Késztetéseink, szükségleteink érzelmeket váltanak ki, így tájékoztatva minket és az érzelmeink kifejezésén keresztül másokat is aktuális motivációs állapotunkról.

Az emberi motiváció megismerésekor is a bio-



8.1. ÁBRA
A motivált viselkedés alapsémája

lógiai alapoktól érdemes elindulnunk, az élettani folyamatok, az ösztönös viselkedés és az idegrendszer tanulmányozásától. Az ember azonban nemcsak biológiai lény: a személyiség működésének magyarázatához ezért szükséges ismernünk azokat a sajátosan humán késztetéseket és jellemzőket, melyek megkülönböztetnek bennünket az állatvilágtól. A veleszületetten meghatározott alapokra épülve ezek a jellemzők a személyiségfejlődés során folyamatosan alakulnak és változnak. A környezet, a társas-kulturális hatások szerepét is érdemes továbbá fontolóra vennünk: a nevelés, a szocializáció folyamatait (lásd 8.2. ábra és 2–4. fejezet).

AZ EMBER MINT BIOLÓGIAI LÉNY: AZ ALAPVETŐ MOTIVÁCIÓK ÉS HÁTTERÜK

A motivációk ezen csoportját azért nevezzük alapvetőnek, mert veleszületett alapjaik vannak, és az ön- vagy fajfenntartásban játszanak nélkülözhetetlen szerepet. Éppen ezért nemcsak az embernél működnek, hanem az állatvilágban is jellemzőek. Létrejöttük a szervezet működésével áll szoros kapcsolatban, és szabályozásukat az idegrendszer bonyolult módon végzi.

Az alapvető motivációk esetében gyakran szokás beszélni „ösztönös" viselkedésről. Az etológiában az *ösztön* fogalma egy komplex, veleszületett (tehát alapformájában tanulást nem igénylő), az adott fajra jellemző, kiváltó ingerek hatására lefutó viselkedést jelent. Jó példa erre a patkány; akkor is képes a bonyolult tevékenységeket magában foglaló ivadékgondozás elvégzésére, ha izolációban nevelkedve, sosem látta ezt más patkányoktól (Hebb, 1975). A magasabb rendű emlősökre (így az emberre is) már nem érvényes ez a megállapítás: a viselkedésnek – így a motivációnak is – vannak veleszületett alapjai, de a tanulás, a környezeti tényezők szerepe meghatározó (Urbán, 2001). A viselkedés alakításában tehát öröklött és tanult folyamatok egyaránt szerepet játszanak, egymással kölcsönhatásban állnak. Az emberre vonatkoztatva tisztán ösztönös folyamatokról nem beszélhetünk.

Az *alapvető motivációk* altípusai a következők:

- *önfenntartó motivációk*, úgymint:
éhség,
szomjúság,
salakanyagok ürítése,
hőmérséklet szabályozása,
lélegzés,
biztonságra törekvés (sérülés és fájdalom elkerülése),
- *kíváncsiságmotiváció* (exploráció és manipuláció),
- *fajfenntartó motiváció* (szexualitás és utódápolás).

Az aktivációs szint és a kíváncsiság szerepe

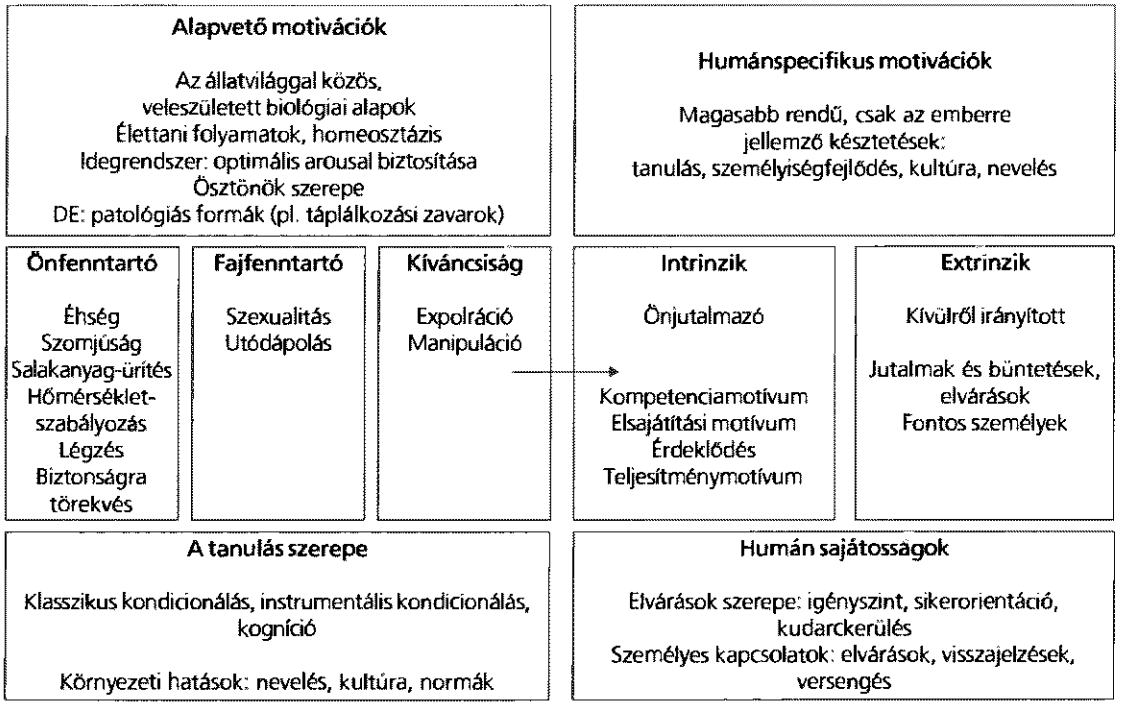
A viselkedés – benne a motivált állapot – irányításának legmagasabb szinten a központi idegrendszer a felelőse (lásd 7., 9., 10. fejezet). Ahhoz, hogy ezt a feladatát a megfelelő módon képes legyen ellátni – tehát az optimális működéséhez –, szükség van a megfelelő éberségi-aktivitási szintre. Az alapvető összefüggés a *„fordított U" görbével* írható le (lásd 8.3. ábra). Eszerint az aktivitási szint emelkedésével egy ideig nő a teljesítmény hatékonysága, majd elérve az optimális szintet, csökkenni kezd.

Jó példa ide *A*, az álmos diák esete: az aktivitási szint ilyenkor nagyon alacsony, a hatékony teljesítmény nem lehetséges, mert figyelni nem igazán tud. Ezért nem is érdekli a tanári magyarázat; tanulási motivációról ekkor nem beszélhetünk. A másik végpont lehet az izgulós diák: ő sem teljesít jól, mert az aktivációs szintje túl magas, a szorongás, a feszültség sokat ront a teljesítményén.

Az idegrendszer tehát úgy működik, hogy a számára legkellemesebb – hatékony működést lehetővé tevő – aktivitási szintet igyekszik fenntartani *(optimumarousal-elv)*. Bár képesek vagyunk elviselni a túl alacsony vagy túl magas aktivációs szintet, az ember sokszor aktívan igyekszik változtatni ezen a kellemetlen állapoton. Az éjszaka vizsgára készülő diák például kávéval próbálja magát ébren tartani, a túlzott izgalom enyhítésére pedig sokféle feszültségcsökkentő stratégiát alkalmazhatunk (ilyen pl. a relaxáció, a sport, az evés vagy a dohányzás).

Az optimumarousal-elv a motivációs folyamatok szintjén is megjelenik. Ha ugyanis a szervezetben hiányállapot, szükséglet keletkezik, akkor ez kellemetlenül megemeli az aktivitási szintet („feszültek" leszünk). Ezt pedig a megfelelő motiváció beindításával csökkenteni tudjuk azáltal, hogy az adott szükséglet kielégül („megnyugszunk", ellazulunk).

Bár elsőre talán furcsának tűnhetett, miért is alapvető fontosságú a kíváncsiság késztetés, itt most könnyen belátható. Mint fentebb már említettük, az optimális szinthez képest alacsony aktivitási szint kellemetlen az élőlény számára, s ez gyakran cselekvésre készteti. A kíváncsiság fő funkciója tehát az új ingerek felkutatása, a figyelem rájuk irányítása azzal a céllal, hogy az



8.2. Ábra
A motívumok rendszere

idegrendszert ezáltal „ébren tartsák". Az alapvető jelleg bizonyítéka az is, hogy az állatvilágban is megfigyelhető ez a környezet felderítésére és alakítására irányuló késztetés: az *exploráció* és a *manipuláció*. Patkánykísérletekben például az állat még az árammal töltött rácson is hajlandó volt átszaladni, hogy egy „izgalmasabb" területre juthasson. Vagy ismert jelenség a „babráló" majom, aki pusztán saját örömére deríti fel a környezetét, manipulálja a tárgyakat.

Az is jellemző, hogy minél bonyolultabb egy élőlény idegrendszere, annál összetettebb ez a kíváncsiságkésztetés. Embernél igen magas szinteken is működik, és egyes humánspecifikus motivációk alapját adja (pl. felfedezés, tudásvágy stb., vagy a példában *H*, az érdeklődő diák).

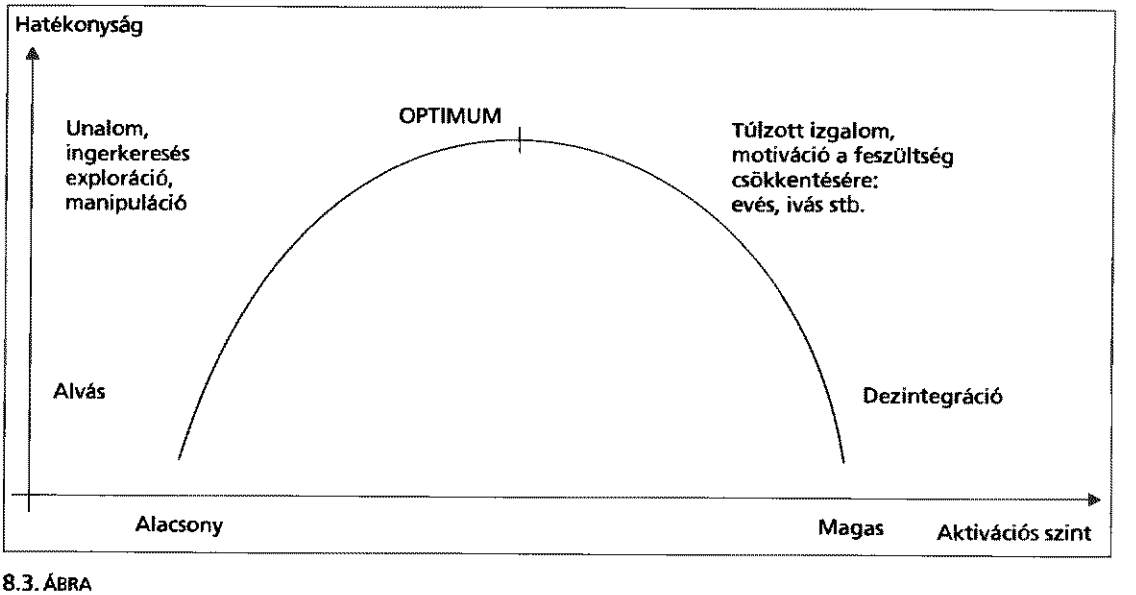
A szervezet egyensúlyi állapota: homeosztatikus folyamatok és motiváció

Az élettani működések általános elve, hogy a szervezet igyekszik fenntartani belső viszonylagos egyensúlyi állapotát, ez a *homeosztázis*. Amennyiben eltérés keletkezik az optimális értéktől (ilyen pl. a vércukor csökkenése a véráramban, illetve a testhőmérséklet lecsökkenése), beindulnak a helyreállítási mechanizmusok. Elsőként fiziológiás szinten igyekszik korrigálni a szervezet (pl. cukortartalékok mozgósítása, fázásnál remegés). Amennyiben ez nem elegendő az egyensúly helyreállításához, úgy viselkedéses válaszok is szükségesek: ilyenkor jelentkezik a szükséglet, amely cselekvésre motivál (evés, melegebb hely keresése vagy öltözködés).

Ezeket a motivációkat (éhség, szomjúság, ürítés, hőmérséklet-szabályozás, lélegzés, biztonságkeresés) is értelmezhetjük az optimumarousal-elv alapján. A keletkező hiányállapot, szükséglet – mivel kényelmetlen az élőlény számára – túlzott izgalmi állapotot okoz, ez pedig a szükségletet enyhítő célirányos cselekvésre késztet. Amennyiben sikerrel kielégül a szükséglet, a feszültség csökken, az aktivitási szint visszaáll az optimális szintre, ez pedig megerősítést adó állapot.

Mivel az önfenntartó motivációk az életben maradáshoz elengedhetetlenül szükségesek, ezért ezek a késztetések olyan erősek, hogy jelentkezésük esetén az adott pillanatban a meghatározó motivációs állapotokká válnak a motívumok harcában (pl. vészhelyzetben mindenáron biztonságba akar kerülni az élőlény, vagy vegyük *G*-t, a nagyon éhes diákot: akár az órán is befejezi a tízórai elfogyasztását).

Tisztán biológiai folyamatként nézve az önfenntartó motivációkat, elvileg a szükséglet addig hajtja az élőlényt, míg a szervezet homeosztázisa helyre nem áll. De a környezetből érkező ingerek akkor is beindíthatják a viselkedést, ha



8.3. ÁBRA
A motiváció és a hatékonyság: a „fordított U" összefüggés (Yerkes–Dodson-törvény)

nincs igazi szükséglet a háttérben, például a friss, illatos süteményt akkor is megkóstoljuk, ha egyáltalán nem vagyunk éhesek (lásd az incentívek szerepét korábban!). A homeosztatikus működéstől való eltérés kóros magatartásformákat, szokásokat, betegségeket idézhet elő.

Eltérések a normális működéstől • A táplálkozás a legjobb példája az elsődleges motivációk patológiás megjelenési formáinak. Fiziológiás szinten nézve a homeosztatikus szabályozás elvén, a szervezet szükségleteire alapozottan működik (ha megéhezünk, eszünk, ha jóllakunk, abbahagyjuk). A testsúly szabályozására vonatkozóan széles körben elfogadott magyarázó elv az ún. stabilizációs pont hipotézise. A stabilizációs pont azt a testsúlyt jelenti, amelynél az egyén szervezete a leghatékonyabban működik (Atkinson et al., 1999). Ezek szerint a szervezet a test zsírtartalékait (és így a testsúlyt) igyekszik egy állandó szinten tartani. Ez a szint egyrészt genetikusan kódolt, másrészt a korábbi táplálkozási szokások hatásának eredménye (Comer, 2000).

Már az állatoknál is megfigyelhető azonban, hogy az evésnek, a jóllakottság érzésének vannak tanult összetevői (Atkinson et al., 1999). Ez a tanulási folyamat zavart szenvedhet, az önreguláció felborul, és kóros viselkedésmódok, szokások alakulnak ki. Ekkor jelentkeznek az ún. *táplálkozási zavarok:* a kóros elhízás, az anorexia nervosa és a bulimia nervosa.

A leggyakrabban megjelenő probléma az elhízás. Az, hogy kit is tekintünk kövérnek, viszonylagos: kultúránként és koronként változik az ideálisnak tekintett test képe. Ám orvosi szempontból a *kóros elhízás* (obezitás) az egészséget veszélyeztető tényező. Sok országban népbetegségnek számít, és a testsúlyfelesleg nem csupán esztétikai probléma, hanem káros hatása az egészségre ma már közismert (Pinel et al., 2000).

A WHO az ún. testtömegindex (BMI) alapján adja meg az egyes testalkatövezeteket. Ennek kiszámítása nagyon egyszerű: a kilogrammban mért testsúlyt el kell osztani a testmagasság méterben megadott négyzetével. Soványnak számít a 18,5 alatti, normálisnak a 18,6– 24,9 közötti, túlsúlyosnak a 25–29,9 közötti, és kövérnek a 30 kg/m² feletti érték (Resch, 2001). Tehát például egy 60 kg-os, 1,65 m magas nő BMI-indexe 22 kg/m², ami a normális övezetbe esik.

További problémát jelent, hogy – éppen a kultúra szépségideálja miatt – a kövérség sokszor megbélyegzéssel is jár (Atkinson et al., 1999; Ley, 1993). Ez már gyermekkorban jelentkezik: az iskolában a túlsúlyos gyerekek gyakran válnak gúnyolódás, bántalmazás, kirekesztés áldozataivá, önértékelési problémák kialakulása is gyakori náluk emiatt (Gádoros et al., 1998). A testnevelésórák például sokszor jelentenek számukra nagyon kellemetlen élményeket. Sajnos gyakran a tanárok is éreztetik az ilyen gyerekekkel, hogy mások, ügyetlenek stb.

A túlzott evés és elhízás mögött számos – akár egymással is kölcsönhatásban álló – tényező állhat:

- öröklött, genetikai ok: pl. betegség, anyagcsere- vagy hormonális zavar;
- környezeti hatások: rossz táplálási szokások gyermekkorban vagy a külső jelzőingerekre (incentívek) való túlzott fogékonyság („csábulékonyság");
- lelki okok: pl. ha a feszültség, szorongás levezetésének bevált módszerévé válik, vagy ha pótcselekvésként szolgál az evés.

Részletesen itt most nem térünk ki ezek tárgyalására, jó összefoglalóját adják a témának Atkinson és munkatársai (1999), illetve Ley (1993).

Említést érdemel azonban a kövérség okainak egy modern megközelítése (Pinel et al., 2000), amely másféle – evolúciós – magyarázatokkal szolgál. Ez az elmélet elveti a stabilizációspont-hipotézist (lásd fentebb); érvelése szerint a táplálkozás regulációja ugyanis nem kifejezetten a homeosztatikus folyamatok alapján történik. A magyarázat szerint a fő gondot az utóbbi évszázadban megváltozott környezeti feltételek okozzák, melyeket az evolúciós alkalmazkodás még nem volt képes követni.

Napjainkban ugyanis a sokféle ízletes étel folyamatosan és korlátlanul hozzáférhető az emberek jelentős része számára (és ez igaz nagyon sok – főleg házi- – állatnál is). Az evolúció viszont a mostoha környezeti viszonyoknak megfelelően úgy alakította az éhséget és evési rendszert, hogy az élőlény – amennyiben táplálékhoz jut – addig egyen, amíg képes rá. Ennek oka, hogy nem tudható, legközelebb erre mikor lesz lehetősége, mivel az élelem előfordulása a környezetben sokáig ritka és kiszámíthatatlan volt. Ezért a napjainkra jellemző folyamatos bő-

ség, a jólét túlfogyasztáshoz vezet: az emberek hajlamosak sokkal többet fogyasztani, mint amennyi optimális lenne az egészséges élethez.

Abban egyetértenek a korábbi elméletekkel, hogy az élőlény célja az evéssel, hogy a homeosztázist hosszú távon fenntartsa, de az evés szabályozásáért nem a homeosztázis felborulását teszik felelőssé. Érvelésük szerint ugyanis nem lenne logikus az életben maradás szempontjából, ha a táplálkozási viselkedés csak akkor indulna be, ha a szervezetben már kifejezett energiahiány keletkezne. Az élőlénynek sokkal inkább az az érdeke, hogy megelőzze ezt az állapotot. A táplálkozás irányításában meghatározóbb szerepük van ezért a környezetből érkező pozitív jelzőingereknek (incentívek). Eszerint az embereket az evés – sokszor elővételezett – élvezete hajtja, nem pedig a stabilizációs pont kibillenése. Igazából a modern környezetben élő ember sohasem tapasztalja meg a szervezet valódi hiányállapotait. A táplálkozás leállításáért sem a homeosztázis helyreállása a felelős ezek szerint, hanem az adott étel vonzértékének csökkenése (ízspecifikus telítődés).

Bár nagy egyéni különbségek vannak abban, hogy a bevitt többlettáplálék milyen mértékű súlygyarapodáshoz vezet, a kutatások szerint a túlzott evés mindenképpen káros az egészségre. A visszafogott fogyasztás ezzel szemben az újabb kísérletek tanúsága szerint jótékony hatással van az egészségre (Pinel et al., 2000).

Láthattuk, hogy a kövérség kialakulásának nagyon sok magyarázta lehet. Függetlenül attól, hogy aktuálisan mi áll a háttérben, a pedagógusnak fontos szerepe lehet a túlsúlyos gyerek segítésében. Egyrészről az iskolai kirekesztés, gúnyolódás elleni fellépéssel, másrészről pedig azzal, hogy támogatja a szülőket: az okok felderítéséhez kérjék szakember (orvos, pszichológus) segítségét. Gyermekkorban még nagyobb eséllyel lehet változtatni ezen az állapoton (pl. rossz táplálkozási szokások korrekciója).

Nemcsak az elhízás okozhat azonban problémát. Napjainkban az ideális test kifejezetten sovány (nők), illetve izmos (férfiak), de semmiképpen sem gömbölyded. A vékonyság normája pedig nemcsak azokat érinti kellemetlenül, akik e mércéhez képest teltebbek, hanem a normál, sőt akár a kifejezetten sovány embereket is. Még a stabil identitással rendelkező felnőtteknek sem könnyű függetlennek maradniuk ezektől az ideáloktól. A serdülő életszakaszban, a formálódó testű és személyiségű fiatal pedig különösen fogékony a külső hatásokra. A hirtelen változások miatt ráadásul megváltozik a saját test észlelése, a reális megítélés így még nehezebbé válik (Németh, 2003). A testsúly, a fogyás, a fogyókúra így már serdülőkortól a testtel kapcsolatos egyik leggyakrabb témává, problémává válik.

Egy országosan reprezentatív egészségmagatartás-felmérés (Aszmann, 2003) szerint például

A táplálkozást nemcsak biológiai, de szociális, kulturális hatások is befolyásolják

az 5–11. osztályos serdülőknek csak a fele tartja megfelelőnek a testalkatát, egyharmaduk pedig kifejezetten kövérnek gondolja magát. A lányok között többen elégedetlenek, és az életkorral is növekszik a magukat kövérnek tartók aránya. A lányok fele (53%), míg a fiúk egyharmada (26%) mondta továbbá, hogy fogyni szeretne. Figyelembe véve az objektív adatokat (miszerint a serdülők 5–10%-a túlsúlyos, és mindössze 1–3,5%-a kifejezetten elhízott), a normál testalkatú gyerekek jelentős része is elégedetlen testével (Németh, 2003).

A megalapozatlan, oktalan fogyókúrák minden esetben károsak, különösen igaz azonban ez a fejlődésben lévő szervezetre. Számos esetben pedig a komolyabb evészavarok kialakulásában is szerepet játszhatnak (Túry és Szabó, 2000).

Súlyosabb evészavarról akkor beszélünk, ha valakinek kóros mértékű, akár az egész életvezetésén eluralkodó vágya alakul ki aziránt, hogy ne hízzon (Atkinson, 1999). Az ilyen zavarok kialakulásában biológiai, pszichológiai, társadalmi-kulturális tényezők egyaránt szerepet játszanak (részletesen lásd Túry és Szabó, 2000).

Az *anorexia* a tartós táplálékmegvonás következtében fellépő kóros soványság. Leggyakrabban fogyókúrával kezdődik, amellyel (vélt vagy valós) kisebb súlyfeleslegtől szeretne megszabadulni a személy, ám a beinduló testi változásokat már nem képes kontrollálni. Ennek oka egyrészről biológiai, másrészről pedig a folyamatosan fennálló kóros félelem az elhízástól (súlyfóbia), illetve a saját test irreális észlelése (testképzavar), ami további táplálékmegvonásra késztet. A fogyás már szemmel is jól látható, idővel eléri a kóros soványságot, nőknél emiatt elmarad a menstruáció, és az alultápláltság miatt komoly, akár visszafordíthatatlan betegségek, legsúlyosabb esetben halál következik be (Túry és Szabó, 2000).

Ez a betegség a testi változások szemmelláthatósága miatt idővel észrevehető, és mivel önmagától csak nagyon ritkán gyógyul, ezért fontos, hogy orvosi és pszichoterápiás kezelésre hajlandó legyen a személy. Sajnos ezt nem könnyű elérni, mivel általában nem jár betegségtudattal. A testképzavar miatt a beteg „nem látja", hogy valójában már kórosan sovány, hanem még mindig a kövérségére panaszkodik. Egy érdekes kísérletben például egy készülék segítségével a személyeknek saját fotójuk szélességének változtatásával be kellett állítaniuk vélt testméreteiket. Az anorexiások mindig saját valós méretüknél nagyobbra állították be a képet, ám érdekes módon mások testméretének megbecsülésekor nem tévedtek (Garfinkel és Garner, idézi Atkinson et al., 1999).

A *bulimia* alapmotivációjában hasonlít az anorexiára (kóros félelem az elhízástól), ám felismerése sokkal nehezebb, mert általában normális testsúllyal jár. Meghatározó alaptünete a kontrollvesztés érzésével járó falásroham, majd az ezt követő bűntudat, szorongás. Az evésrohamot gyakran követi a bevitt hatalmas mennyiségű tápláléktól való megszabadulási kísérlet (önhánytatás, hashajtózás) (Túry és Szabó, 2000). Komoly egészségkárosító hatásai lehetnek, mert a szervezetet nagyon megterheli a hatalmas mennyiségű étel elfogyasztása és az azt követő megszabadulási kísérletek. A fogzománc kopása, a hasfal, a gyomor sérülése, a nyelőcső fájdalmas gyulladása léphet fel, a hashajtók miatt nagyon lecsökkent káliumszint pedig akár szívritmuszavart is előidézhet. Az anorexiánál gyakoribb és némileg könnyebben gyógyítható betegség, mert – bár a beteg sokáig igyekszik titkolni állapotát – a segíteni szándékozók iránt könnyebben alakul ki bizalom, és a betegség belátása is inkább megtörténik.

A fent tárgyalt két betegség elsősorban fiatal nőkre jellemző. A testi tünetek hátterében a leggyakrabban lelki okok állnak, és gyakran jár együtt velük depresszió és önértékelési problémák. A háttérokok közül tipikus például a női nemi szerep tagadása (a kórosan sovány test elveszti nőies formáját) vagy éppen a „szupernőiesség" (a karcsú női ideál) elérésének vágya.

A folyamatok megértésében kulcsfogalom lehet a kontroll kérdése (Comer, 2000). A serdülőkorú gyerek igyekszik megteremteni önállóságát, ám egy erősen korlátozó családban erre nem sok esélye van. A tehetetlenségérzést szélsőséges önkontrollal próbálja leküzdeni, ebben az esetben a kontrollt teste és étkezési szokásai felett próbálja gyakorolni. Amennyiben ez „tökéletesen" sikerül, anorexia alakul ki, ha pedig „többé-kevésbé", akkor bulimia. A túlzott teljesítménycentrikusság szintén veszélyeztető tényező lehet (perfekcionizmus, nagyon magas elvárások a családban). A kemény követelményrendszerre adott válasz lehet a „tökéletes" önkontroll gyakorlása: a test, a táplálkozás maximális ellenőrzése.

A fentebb tárgyalt betegségek tehát inkább a

fiatal nőket veszélyeztetik, ám az utóbbi évtizedben felfigyeltek egy ezekkel párhuzamot mutató és elsősorban a fiatal férfiakat érintő betegségre, az ún. *izomdiszmorfiára* (Túry et al., 2001). Szokták inverz anorexiának is hívni, mert ebben az esetben nem a kövérség az, ami problémát okoz, hanem a (vélt) soványságát szégyenli a beteg. Még nagymértékű izomgyarapodás után is soványnak érzi magát, elégedetlen a testével, és igyekszik azt elrejteni. Megérthető ez a jelenség is, ha a férfi-ideáltípusra gondolunk, aki erős és izmos. Veszélyei abban rejlenek, hogy túlzott testépítésbe kezd a fiatal, akár mesterséges, az egészséget károsító szerek alkalmazásával is.

Fentiekben láthattuk tehát, hogy az alapvető motivációk működésében is zavar támadhat. Ennek felismerése és a segítségnyújtás gyakran nem könnyű feladat, ám gyermek- és serdülőkorban a szülők, a pedagógusok felelőssége, hogy a nagyobb bajt megelőzzék az időben történő beavatkozással, segítségnyújtással és a megfelelő szakember megtalálásával. Ezenkívül túl fontos szerepe lehet itt a szociális közegnek, a kortársaknak is: a közös tevékenységek, a társas támogatást nyújtó baráti háló jó fogódzót jelenthet a gyógyulásban.

Fajfenntartó motivációk

A humán szexualitás és utódápolás evolúciós szempontból tekintve (lásd a 23. fejezetben) a fajfenntartás szolgálatában áll. A megfelelő (rátermett, termékeny) partner megtalálása, majd a közös utódok létrehozása garantálja, hogy azok továbbvigyék a szülők genetikai állományát. A párválasztást, a szexualitást, az egyének közötti vonzódást („szerelem") és az utódápolást tehát az évezredek alatt kiválasztódott adaptív folyamatok szabályozzák. Ezeknél a motivációknál gyakran kerül szóba az ösztön fogalma (lásd például az anyai ösztön mítoszát). Fontos azonban tudni, hogy ezeket a késztetéseket is a hormonális, az idegrendszeri, a pszichológiai és a társadalmi tényezők egymásra épülő bonyolult összjátéka irányítja (Urbán, 2001). Mint ahogy már fentebb említettük, az ember alapvető motivációit nem pusztán veleszületett, biológiai folyamatok irányítják, és ez már a magasabb rendű emlősöknél is igaz.

Biológiai, „előre huzalozott" mechanizmusok szabályozzák például a nemi érést, a női nemi ciklust a peteéréssel, a szexuális viselkedésben és utódápolásban szerepet játszó nemi hormonok termelését (pl. tesztoszteron férfiaknál, prolaktin a szoptatásnál nőknél). Ám még ezekben a folyamatokban is szerepük van a pszichés tényezőknek; jó példa erre a szoptatás, ami a nők egy részének lelki okokból, például a környezeti elvárások miatti szorongás következtében okoz nehézséget.

A környezeti tényezők szerepének fontosságára hívták fel a figyelmet többek között azok az állatkísérletek is, melyek tanúsága szerint az izolációban – így a szükséges társas hatások nélkül – felnevelkedett majmok képtelenek voltak felnőttkorukban a normális szexuális magatartásra és az utódápolásra. Biológiai szükségleteik ugyan kielégültek (megfelelő táplálás), veleszületett sérüléseik nem voltak, ám a hiányzó optimális környezeti, társas tényezők maradandó zavarokat okoztak az alapvető fajfenntartó motivációk egészséges működésében (Harlow kísérletei, lásd 4. fejezet).

Az emberi idegrendszer nagyon bonyolult, a veleszületett struktúrák optimális működése és fejlődése is függ a környezeti tényezőktől.

Az egyes hatásmechanizmus-szintek egymásra épülésének jó példája a „nemi szerep" (lásd 3. és 24. fejezet) többszörös meghatározottsága.

- A *biológiai nem* – hogy valaki férfi vagy nő – már a fogamzás pillanatában eldől (XX vagy XY kromoszómapár), és az elsődleges nemi jellegek (nemi szervek) még a magzati korban kialakulnak. A másodlagos nemi jellegek a serdülőkorban, a nemi érés során fejlődnek ki (pl. nőies-férfias testalkat, szőrzet). Ezen a szinten a biológiai, veleszületett, „előre huzalozott" folyamatoké a főszerep (pl. nemi érés, női nemi ciklus irányítása).
- A *pszichológiai nem* annak érzését jelenti, hogy melyik nemhez tartozunk. A személyiségfejlődés során sajátítjuk el nemünk biztos tudatát, ami természetesen a biológiai alapokra épül, ám a környezeti tényezőknek, a szocializációs hatásoknak nagyon nagy szerepe van (lásd még a nemi identitás kialakulása, 4. és 24.fejezet). Itt a környezeti tényezők, a szocializáció szerepe a meghatározó.
- A *társadalmi nem* a kultúra által definiált, a nemekről vallott és a tőlük elvárt bonyolult nemi szereprendszer és nemi sztereotípiák gyűjteménye. Egy közös tudás, amely a „férfiasság"

és „nőiesség" leírásait és előírásait tartalmazza. Például: milyen a „jó anya", az „igazi férfi", a „szép nő" stb. Ez koronként, kultúránként változik, napjainkban jól tükröződik például a médiában.

Az emberi társas kapcsolatokat – így a párkapcsolatot és a szexualitást – nem lehet tehát pusztán biológiai, evolúciós okokkal magyarázni. Humán szinten ezek a motivációk magasabb rendű szükségleteket is szolgálnak (pl. az intimitás mint a szeretet szükségletének kielégítése, lásd később Maslow elméletét).

Amikor tehát a szerelmes *C* a kémiaórán az esti randevúra gondol, akkor annak nagyon bonyolult, evolúciós-biológiai-pszichológiai-kulturális dinamikája van. Annyi viszont biztos, hogy a tanulás ebben a pillanatnyi motivációs állapotában nagyon kevéssé érdekli...

A tanulás szerepe: társítások és személyiségfejlődés

Az alapvető motivációkról már tudjuk, hogy veleszületett biológiai alapjaik vannak. Ám azt is láttuk, hogy esetükben sem zárhatjuk ki a tapasztalatok, a tanulás szerepét. A *motívumtanulásnak*, a motivációk gazdagodásának számos formája ismert.

Asszociatív tanulás • Már korábban is említettük, hogy a cselekvésre késztető hajtóerőink nem specifikusak abban az értelemben, hogy nem mondják meg, az adott szükséglet kielégítésére mi a legalkalmasabb tárgy. Ezt mindenki személyes tapasztalatain keresztül sajátítja el, új együttjárásokat alakítva ki. Ezt a társítási folyamatot nevezzük a viselkedés-lélektan fogalmaival élve *asszociatív tanulásnak*. Az adott szükségletet sikerrel kielégítő tárgyak, helyzetek köre így egyre bővül. Például a keserű kávé önmagában nem kellemes élmény, de az édes cukor finom ízével együtt járva később már önmagában is élvezetet jelenthet. Vagy gondoljunk a „bekiabálós" gyerekre, aki rájön, hogy az óra megzavarásával sikerrel hívja fel magára a figyelmet, ezzel vívva ki társai elismerését.

Így bővül tehát a szükségleteinket kielégítő ingerek és reakciók köre a tanulási folyamatban.

Az is jellemzője a tanulásnak, hogy az *elsődleges motivációkra* (melyek közvetlenül kapcsolódnak fiziológiai szükségleteinkhez, mint a táplálék) épülve *másodlagos motivációk* keletkeznek. Ennek tipikus példája embernél a pénz: megtanuljuk, hogy segítségével elsődleges szükségleteinket kielégíthetjük (vehetünk rajta élelmiszert, ruhát stb.). Idővel aztán önálló (sajnos néha öncélú) motívummá válik, és a puszta megszerzése az, ami cselekvésre késztet.

A motívumok tanulásának folyamata – összefüggésben más fejlődési és személyiség-lélektani vonatkozásokkal – sajnos kedvezőtlen irányba is befolyásolhatja a viselkedést. Ilyenek például az ún. egészségkárosító magatartásformák, a „káros szenvedélyek" (szerhasználat): a dohányzás, a koffein-, alkohol- és egyéb kábítószer-fogyasztás. Ezekről az anyagokról elmondható, hogy – bár eredetileg nincs szükség rájuk – idővel mégis beépülnek a szervezet szükségletei közé. A továbbiakban a test működéséhez, a jó közérzethez elengedhetetlenül szükségessé válnak (testi függőség), illetve a személy úgy érzi, hogy nem képes nélkülük élni (pszichológiai függőség).

A kogníció szerepe • Ugyancsak a tanulási folyamat eredménye, hogy az ember – gondolkodási képességei révén – képes arra, hogy motivációit a szükségleti állapottól időben és térben eltávolodva is észlelje. Ilyen például amikor valaki, bár most éppen nem éhes, de csomagol tízórait, mert tudja, hogy pár óra múlva az lesz. Egy másik példa lehet az olyan személy, aki bár fél a rá váró fájdalomtól, és a motivációja inkább a menekülés lenne, mégis beül a fogorvos székébe, mert tudja, hogy ha nem teszi, később sokkal nagyobb fájdalmakra számíthat.

Az embernél a magasabb rendű gondolkodási folyamatok következtében a tanulás elvezet odáig, hogy komplex célrendszereket is képes kialakítani (Pintrich és Schunk, 1996). Ezek a célok képesek kitartó és motivált cselekvésre késztetni, külső megerősítések hiányában is. Ilyen összetett, magas szinten lévő motivációs vezérelv lehet például az „életcél".

A humán motívumtanulást, a motivációs rendszer differenciálódását és gazdagodását a személyiségfejlődési folyamat részének tekinthetjük tehát.

AZ EMBER MINT AZ ÁLLATVILÁGTÓL KÜLÖNBÖZŐ LÉNY: HUMÁNSPECIFIKUS MOTIVÁCIÓK

Extrinzik és intrinzik motivációk

Az emberek gyakran végeznek olyan tevékenységeket is, melyek nem magyarázhatóak az alapvető motivációk elvén. Fiziológiai szükséglet ilyenkor nem áll a háttérben, a cselekvés nem szolgálja közvetlenül az ön- vagy a fajfenntartást.

Vegyünk például egy gyereket, aki matematikapéldák megoldásával tölti a délutánját. Mi lehet a cselekvés motivációja? Lehet, hogy a másnapi házi feladatát készíti. Az is elképzelhető, hogy dolgozatot fog írni, és azért gyakorol. Előfordulhat, hogy a szülei utasítására végzi, vagy talán azért, mert tudja, hogy mérnök apja örülni fog, ha látja, milyen sokat foglalkozott a matematikával. Talán a tanár jutalmat ígért a legtöbb feladatot megoldónak, vagy lehet, hogy pusztán azért foglalkozik a matematikával, mert érdekli a téma, és örömét leli a példák megoldásában. Sokszor előfordul ugyanis, hogy valaki energiát és időt fektet olyan feladatok, tevékenységek elvégzésébe, amelyekből látszólag semmiféle közvetlen haszna nem származik.

Fenti példán láthatjuk, hogy egy humánspecifikus cselekedetnek (az állatok nem foglalkoznak matekpéldákkal) számtalan oka, előidézője lehet. Az ilyen cselekedetek mögött megbúvó motivációkat is több csoportba oszthatjuk.

- *Extrinzik motivációnak* nevezzük az olyan humánspecifikus késztetéseket, melyek célja valamilyen kézzelfogható cél, nyereség elérése, esetleg kár elkerülése. Itt tehát valamiféle külső tényező is szerepet játszik, a cselekedet tulajdonképpen eszközjellegű. Fenti esetben például ha jutalomért vagy a szülők utasítására (így a büntetés elkerülésére) történik a matematikapéldák megoldása.
- Az *intrinzik motivációk* jellemzője ezzel szemben, hogy ilyenkor maga a cselekvés, a benne rejlő öröm a cél, így a tevékenység maga önjutalmazó. Ilyen, ha érdeklődésből, pusztán a probléma megfejtésének örömáért oldja meg a példákat a diák.

A klasszikus megközelítés szerint a humánspecifikus motivációk e két alapvető típusa nem összeadódó, sokkal inkább egymást kizáró, azaz egy cselekedetnek egyszerre csak az egyik lehet a hátterében.

A kutatások arra az eredményre jutottak, hogy az intrinzik késztetés öröme elvész, ha a tevékenységért extrinzik jutalmat adunk. Kísérletekben megfigyelték például, hogy azok a gyerekek, akik jutalmat kaptak a rajzolásért, azt csak addig folytatták, amíg remény volt a további jutalomra. Még ha kezdetben saját kedvükre rajzoltak is, elveszett ez a késztetésük, ha azt tapasztalták, hogy ezért jutalom jár (Lepper, Greene és Nisbett, idézi Deci, 1993).

Azonban már a korai kognitív elméletek is rámutattak (Deci, 1993) arra, hogy a jutalomnak alapvetően két funkciója lehet, és ezt figyelembe véve a jutalmazás nem minden esetben csökkenti az intrinzik motivációt. Míg az ún. kontrolláló jutalmazás valóban csökkenti, addig az ún. információs típusú a legtöbbször növeli azt. Előbbi esetben a személy ugyanis úgy érzi, hogy megváltozott cselekvése kontrolljának a helye: belsőről külsőre tevődött át. Ez esetben a cselekvés okának a külső megerősítést fogja tartani, és addig hajlandó a feladatot végezni, amíg ezért jutalom remélhető. Az információs jutalmazás esetében viszont a jutalom főként visszajelzést ad a teljesítményről. Ez a pozitív visszajelzés a kompetencia és az öndetermináció érzését növeli (sikerélmény és az „én csináltam" öröme), ami a tevékenység folytatására ösztönöz abban az esetben is, ha azért a továbbiakban nem jár külső megerősítés.

A mai megközelítés még differenciáltabban látja a kérdést, és szakít azzal a felfogással is, hogy a humánspecifikus késztetések vagy extrinzik, vagy intrinzik módon motiválták. Sokkal inkább jellemző a két motivációtípus ötvözése, melyek különböző módokon kombinálódnak. Ha például monoton, unalmas feladatot kell elvégeznünk, sokat segítenek a külső tényezők: a kitűzött cél a jutalom vagy az elismerés. Ilyenkor az extrinzik késztetés magas, az intrinzik alacsony. Előfordulhat fordított eset is: a mély belső érdeklődésből fakadó tevékenységet alapvetően az intrinzik késztetés motiválja. Az is gyakran megfigyelhető, hogy mindkettő magas szinten van; például egy tisztelt tanár elismerése és a tudásvágy egyszerre is motiválhatja a diákot a jó teljesítményre. Egy-egy konkrét cselekedet motivációs háttere tehát gyakran összetett, az extrinzik és az intrinzik késztetések

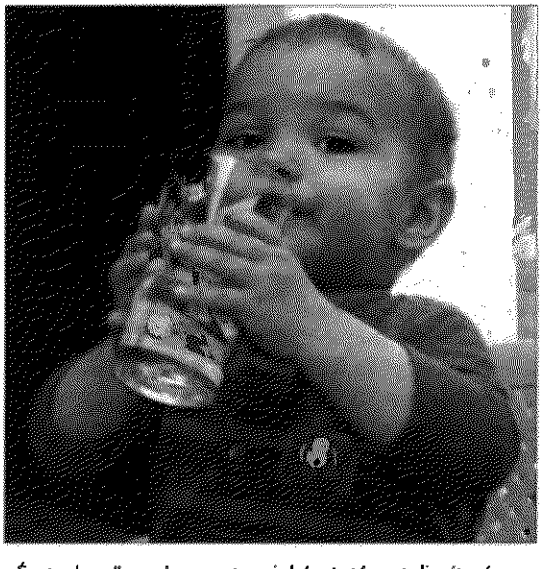
összjátéka együttesen alakítja (Pintrich és Schunk, 1996).

Túl a konkrét helyzeteken, a személyiségre jellemzőek lehetnek tartós motivációs struktúrák is. Például az, hogy a tanuláshoz alapvetően hogyan viszonyul egy diák – külső kényszernek, sikerélményforrásnak vagy a felfedezés örömeért végzett tevékenységnek látja –, nagyban függ a korábbi tapasztalatoktól, a szocializációs hatásoktól. Az extrinzik és intrinzik késztetések struktúrája így a személyiség tartós jellemzőjévé is válhat egy-egy tevékenységgel – példánkban a tanulással – kapcsolatban.

Az intrinzik motiváció típusai

Az alapvető motivációknál már tárgyaltuk a kíváncsiságot, és utaltunk rá, hogy a magasabb rendű motivációknak is az alapját adja ez az explorációban és manipulációban megnyilvánuló késztetés. A környezet felderítésére és a benne található tárgyak megismerésére, alakítására irányuló motivációból fejlődnek ki az alább részletesen is bemutatott humánspecifikus intrinzik késztetések: a kompetencia, a tudás elsajátítására irányuló törekvés, az érdeklődés és a teljesítménykésztetés.

A *kompetenciamotiváció* (lásd még 6. fejezet) a környezettel való hatékony bánásmód intrinzik szükséglete (részletesebben White, 1993). Az egyszerűbb élőlényeknél a környezethez alkalmazkodás veleszületett képesség, melyet reflexek és ösztönök irányítanak. Ám az emlősök és az ember esetében nagyon sok tanulás szükséges hozzá, hogy a fiatal szervezet képes legyen a környezettel való hatékony interakcióra. Az alkalmazkodásban ezért fontos az a belső késztetés, amely fenntartja ezt a tanulási folyamatot. A nézelődés, a fogás, a mászás, a járás, a figyelem, a nyelv és gondolkodás, újszerű tárgyak felderítése, a környezet alakítása segítik az egyént a tanulási folyamatban. Gyerekkorban főként játékos formákban figyelhető meg ez a késztetés, ezekre épülnek a későbbi megjelenési formák.



„Én tudom" – a kompetenciakésztetés a teljesítménymotiváció kialakulásának első lépése

A hatékonyságérzés egy továbbfejlesztett változata az újabban megfogalmazott *elsajátítási motiváció*, mely „az egyén késztetése készségeinek, képességeinek fejlesztésére, mindenféle külső jutalom nélkül" (Busch-Rossnagel, idézi Józsa, 2000, 78.). Ez tulajdonképpen a kompetencia gyarapodásának élménye: új tudás, készség, képesség jön létre, ez pedig újabb kitartó próbálkozásra késztet. Az olyan cselekedetekre jellemző, amelyekben bizonytalanság van a megvalósíthatóságot illetően, azaz hogy sikerül-e a kivitelezés. Éppen ezért az érzelmi töltése magas és sokrétű: az érdeklődés, az öröm, a büszkeség, a frusztráció, a szomorúság és a szégyen keveredik benne, a kimenettől függően (Barrett és Morgan, idézi Józsa, 2000).

Az elsajátítási motiváció nagyon korán megjelenik, már csecsemőknél is megfigyelhető az újszerű szituációra, ismeretlen személyre adott reakciókban (Józsa, 2000). A tanulásban, új készségek elsajátításában jelentős belső késztetés, melyet a társas közeg nagyban befolyásol (például az, hogy bátorítják-e a gyereket a kezdeményezésre, új dolgok kipróbálására).

Az *érdeklődés* az intrinzik motiváció egy sajátos esete, mely jellegzetesen egy tárgyhoz kötött hajtómotorja a viselkedésnek (Hidi, 2000). Két típusát különböztethetjük meg: a *szituációs*, adott helyzetben keletkező érdeklődést, illetve a stabil, *személyes* érdeklődést, mely a személyiség sajátja. E kettőt nem szokás élesen elválasztani, hiszen a helyzet keltette érdeklődésből alakulhat ki később egy tartós, a személyiségre jellemző érdeklődés. Például egy diák olvas egy érdekes cikket a fekete lyukakról, ez annyira felkelti az érdeklődését, hogy tovább foglalkozik a csillagászattal, ami így lassan a hobbijává válik.

Az érdeklődést a külső tényezők tehát jelentősen képesek befolyásolni. Jellemző rá, hogy mindig pozitív érzelmekkel jár, ami általában nézve az intrinzik motivációkról nem minden esetben mondható el (például még ha főként belső késztetés miatt tanul is valaki ógörögül, a ragozás tanulása mégis nagyon unalmas lehet).

A teljesítménymotiváció

Sajátosan emberi jellemző a jó teljesítményre, a sikerre való törekvés. Ilyenkor az elért teljesítmény elismerése és megbecsülése a tevékenység „haszna". Sőt gyakran még arra sincs szükség, hogy mások kedvéért tegyünk valamit: a saját magunkkal szembeni elvárások azok, amelyek mozgatnak. Ezt a motívumot nevezzük *teljesítménymotivációnak*.

Gyakran már a feladatvégzés elkezdése előtt megfogalmazódik az *igényszint*, mely a teljesítményhelyzetben megjelenő, önmagunkkal szembeni elvárás. Ez az elvárás nem állandó, hanem a tapasztalatok, az aktuális teljesítmény függvényében rugalmasan változik. A célok kitűzésének és az értük való munkának alapvetően két lehetséges kimenete van: a siker vagy a kudarc. Amennyiben a személy eléri, hogy túlteljesíti a vállalást, úgy azt sikerként, amennyiben pedig alulteljesíti, úgy kudarcként könyveli el teljesítményét. Előbbi esetben – sorozatos sikerszériánál – nő, utóbbi esetben pedig – kudarcszériánál – csökken az igényszint.

Az igényszint kitűzését ezenkívül szociális hatások is befolyásolják. A társas összehasonlítás folyamata (lásd 15. fejezet) során például az elvárt teljesítményt, a sikert vagy kudarcot úgy határozzuk meg, hogy a többiek eredményeihez hasonlítjuk saját teljesítményünket.

McClelland és munkatársai (1953) írták le először a *teljesítményszükséglet* fogalmát. A megközelítés szerint a motivációk tanult jellemzők, melyek a korai életszakaszban alakulnak ki, így nem feltétlenül tudatosíthatók és verbalizálhatók. A teljesítménykésztetés alapja a gyermekkel szembeni növekvő elvárások, ez a folyamat már nagyon korán elkezdődik. A társas hatások szerepe tehát meghatározó, a megfigyelhető viselkedésben nagy egyéni különbségeket eredményez.

Az egyénekre jellemző teljesítménykésztetés mérésére az ismert projektív módszert, a Tematikus appercepciós tesztet (TAT) használták. Az eljárás lényege, hogy a személy sokféleképpen értelmezhető, ún. hívóképeket lát, melyekről kötetlen formában beszélnie kell. Az elemzésnél megfigyelték, hogy a válaszokban milyen teljesítménnyel kapcsolatos leírások jelennek meg, például a teljesítmény vágya, reménye vagy a teljesítménytől való szorongás. A teszt alapján elkülönített magas teljesítményszükségletű személyekről McClellandék megállapították, hogy azok kockázatvállalóbbak, jól teljesítenek, gyorsabban tanulnak és függetlenebbek.

Atkinson (1993) továbbfejlesztett elméletében a teljesítménymotivációt három komponensre bontja. Ezek:

- a motivációk: siker elérésére és a kudarc elkerülésére irányuló késztetések,
- a siker/kudarc szubjektív valószínűsége (a feladat nehézsége),
- a cél elérésének/elkerülésének vonzereje.

A sikerorientáció és a kudarckerülés • Egy időben jelentkező késztetések mindenkinél, de abban nagyok az egyéni különbségek, hogy a siker elérésének vágya vagy a kudarc elkerülésére irányuló késztetés kap-e központi szerepet a teljesítményhelyzetben. Az aktuális motivációt az fogja meghatározni, hogy a feladathelyzetekben a *sikerorientáció* vagy a *kudarckerülés* motivációja-e az erősebb. Ezt Atkinson a személyi-

A sikerorientált ember minden sikeres teljesítmény után egyre magasabbra teszi a mércét

ség stabil tényezőjeként képzeli el, ami a tapasztalatok, a nevelés, a kulturális környezet hatására alakul ki. A sikerre és a kudarcra adott szülői, tanári reakciók – például a dicséret vagy a rosszallás, a hibázás megítélése – nagyban befolyásolják, mi lesz a gyerek elsődlegesen megjelenő késztetése a teljesítményhelyzetekben.

A sikerorientált személyt elsősorban a lehetséges siker motiválja a cselekvésre; a kihívást jelentő helyzetekben hajlandó akár (reális!) kockázatot is vállalni. Ha mégis kudarc a végeredmény, azt jól viseli, és a további motivációira ez nincs végzetes hatással. A másik lehetőség szerint a figyelem előterében az elkerülni kívánt, fenyegető kudarcélmény található. A felsülés elkerülésének vágya itt erősebb, mint a siker elérésének reménye, így alacsonyabb a teljesítményre való törekvés szintje. Az ilyen személyt nevezik kudarckerülőnek.

A siker-kudarc beállítódás nem függ a személy intelligenciaszintjétől, és némileg független attól is, hogy a személy előzőleg sikert vagy kudarcot élt-e át. Gondoljunk például a jó tanuló gyerekre, aki dolgozat előtt attól szorong, hogy hátha olyan nehéz feladatot kap, amit nem tud megoldani. Hiába tehát a jó teljesítmény, ha a figyelem központjában a lehetséges kudarc és a tőle való félelem áll.

A teljesítménymotiváció másik két tényezője, a feladat nehézsége és vonzereje egymással „fordított U" összefüggésben áll: a közepesen nehéz feladat a legvonzóbb (azaz a siker valószínűsége itt 50 százalék). A túl könnyű és a túl nehéz feladat pedig kevésbé vonzó.

A sikerorientáció vagy kudarckerülés beállítódása összefüggést mutat az igényszint kitűzésével, tehát azzal, hogy milyen nehézségű feladatokat vállal szívesen a személy. A sikerorientált a jól körülhatárolható, közepesen nehéz feladatokat kedveli, ahol a siker valószínűsége kb. 50 százalék. Ez igazi kihívás a képességeihez mérten. A túl könnyű feladat nem jelent számára sikert, a túl nehezet pedig – annak irrealitása miatt – nem választja. Kitartóbb és biztosabb képességeiben, a sorozatos kudarc is kevésbé töri le, mivel azt inkább az erőfeszítés hiányának tulajdonítja.

A kudarckerülő személyre viszont jellemző a képességeihez képest irreális feladatválasztás és célkitűzés. A kudarc nagyon hamar letöri, mivel azt hajlamos a képesség hiányának tulajdonítani, és még siker esetén is nehezen hiszi el, hogy azt saját magának köszönheti. Ezért, ha „biztosra akar menni", úgy a túl könnyű feladatot választja, ami megvédi a kudarctól. A másik stratégia lehet, hogy olyan nehezet választ, amit képtelenség megoldani, így elkerülheti a valódi kudarcélményt, mivel „előre látható volt", hogy ezt úgysem lehet teljesíteni. Ezt a jelenséget hívjuk ún. *paradox feladatvállalásnak*.

Az újabb megközelítések kiegészítik ezt a modellt (Covington, idézi Pintrich és Schunk, 1996). A sikerhez és a kudarchoz való viszonyt nem egy dimenzió két végpontjaként képzelik el, hanem két, egymásra merőleges dimenzióként (8.4. ábra). Így egy 2×2-es mátrix készíthető négy cellával, melyek közül kettő a sikerorientált és a kudarckerülő típus, amit már Atkinsonék is leírtak. A másik kettő is figyelmet érdemel azonban. Azokat a tanulókat, akik egyaránt magas motivációval bírnak a sikerorientációban és a kudarckerülésben is, *túlbuzgóknak* hívják (overstriver). Keményen dolgoznak, de nagyon szoronganak közben, a visszajelzésekre (pl. osztályzatok) nagyon érzékenyek. A másik verziót pedig – alacsony motiváció sikerorientációban és kudarckerülésben egyaránt – *kudarctűrőknek* hívják. Ők azok, akik közömbösek a teljesítményhelyzetekkel szemben, „kivonultak" az iskolai feladatokból. Az érdeklődés hiánya vagy a valamilyen okból való tudatos ellenszegülés állhat a háttérben.

		Siker elérésének motívuma	
		alacsony	magas
Kudarc elkerülésének motívuma	alacsony	kudarctűrők	sikerorientáltak
	magas	kudarcszerettek	túlbuzgók

8.4. ábra
A sikerhez és a kudarchoz való viszony típusai (Covington, idézi Pintrich és Schunk, 1996)

A teljesítménymotiváció és az oktulajdonítás • Az, hogy minek tulajdonítja valaki a feladathelyzetben elért sikereket vagy kudarcokat, értelmezhető az attribúcióelmélet keretein belül is (lásd 16. fejezet). Egy tipikus énvédő torzítás például, hogy a sikert inkább belső okkal, mint a képesség és az erőfeszítés, míg a kudarcot inkább külsővel, mint a feladat nehézsége vagy a pech, magyarázzuk. A jó képességnek vagy kemény munkának tulajdonított siker ugyanis nagyobb büszkeséget eredményez, míg a nehéz feladat vagy a balszerencse következtében bekövetkező kudarc pedig kisebb szégyent (Weiner, 1993).

Fontos kérdés ez az iskolában is, az eredmények magyarázata és az ezzel járó érzelmek ugyanis hatással vannak a motivációk további alakulására. Egyrészről fontos a tanuló saját elképzelése sikereinek és kudarcainak okairól. Ha például egy gyerek úgy gondolja, hogy akárhogy igyekszik, mindig rossz jegyet kap matematikából, akkor kialakulhat a tanult tehetetlenség és a motiválatlanság. Másrészről pedig, hogy a tanár mit gondol, vár el és jelez vissza a teljesítményről, az szintén befolyással van a további motivációra (tanult tehetetlenség és Pygmalion-hatás, lásd 16. fejezet).

Jó példa erre a motivációt alakító elvárásokban megmutatkozó nemi különbségek, azaz hogy milyen attribúciók tipikusak a két nem teljesítményének (sikereinek és kudarcainak) magyarázatában. A férfiak sikereit inkább magyarázzuk belső, állandó okkal (jó képességek), míg nőknél itt gyakrabban következtetünk külső vagy nem állandó okra (szerencse, könnyű feladat, sok gyakorlás). Kudarc esetén viszont megfordul a mintázat: a nőknél belső, állandó okkal magyarázunk (képesség hiánya), míg férfiaknál inkább külső vagy nem állandó oknak (pech, túl nehéz feladat, gyakorlás hiánya) tulajdonítjuk a sikertelenséget (Deaux, idézi Swim és Sanna, 1996).

Egy konkrét példán szemléltetve: a nemi sztereotípiákba beépült vélekedés, hogy a matematika „férfias" tudomány. Ezért mások az elvárások – szülők és tanárok részéről egyaránt – a fiúkkal és a lányokkal kapcsolatban. Amennyiben például egy fiú kap rossz jegyet, a gyakori reagálás az, hogy „Sokkal többre vagy képes!" Itt tehát az erőfeszítés, szorgalom vagy esetleg a szerencse hiányával magyarázzák a kudarcot. Ha egy lány kapja a rossz jegyet, akkor tipikus reakció: „Hát, legalább mindent megtettél." Ez esetben tehát a képesség hiányának tulajdonítják inkább a kudarcot. Ezek a visszajelzések pedig megerősítik azt a hiedelmet, miszerint a lányoknak tényleg nem megy a matematika, sokkal kevésbé várják el tőlük a jó teljesítményt.

A teljesítmény – gyakran tévesen! – feltételezett okairól és a képességekről való visszajelzések tehát alakítják az érdeklődést és az önbizalmat, valamint a sikerelvárásokat az egyes területeken. Így a pályaválasztásban (lásd 22. fejezet) és karriertörekvésekben is nagyon fontos szerepe van ezeknek a szocializációs hatásoknak. Kutatások szerint például a fiúk a lányoknál gyakrabban választják a természettudományokhoz és matematikához kapcsolódó foglalkozásokat és a „férfias" szakmunkákat. A lányok segítő-, illetve egészségüggyel kapcsolatos foglalkozásokat és a tipikusan női szakmunkákat választják gyakrabban. Vannak persze mindkét nemre egyformán jellemző választások is, például az üzleti és a jogi pályák (Eccles et al., 1999).

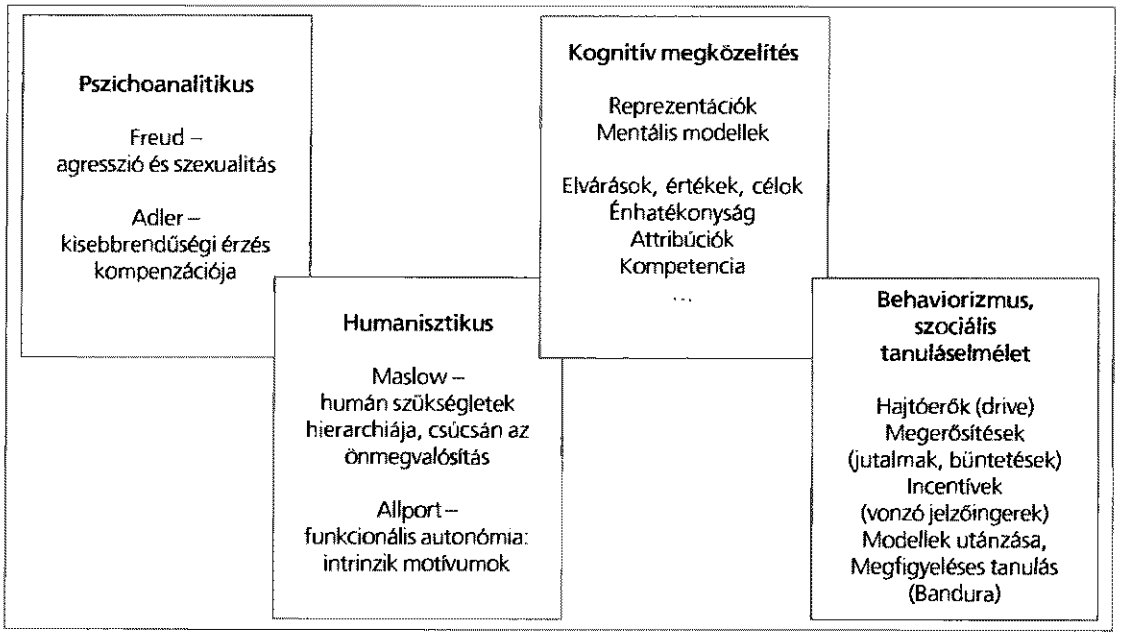
Az egyes területeken való teljesítménymotivációval kapcsolatos elvárásokat tehát két fő tényező határozza meg. Egyrészről az, hogy a személy mennyire érzi hatékonynak magát adott területen, másrészről pedig ezen terület számára való szubjektív értéke, fontossága (Eccles et al., 1999). Fenti példán azt is láthattuk, hogy mindkét tényezőt főként a szocializációs hatások alakítják.

A MOTIVÁCIÓ TÁGABB KONTEXTUSBAN: SZEMÉLYISÉGELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSEK

A személyiségelméletek legtöbbje érinti a motiváció témakörét. Az egyes megközelítések emberképéből (lásd 1. fejezet) következik, hogy milyen elvekkel magyarázza az emberi motivációt (összefoglalólag lásd 8.5. ábra). Itt most két lehetséges megközelítést tekintünk át részletesebben.

Humanisztikus szempontok: Maslow, Allport

Maslow (1983) humanisztikus megközelítése szerint az emberi motiváció nem magyarázható az állati viselkedés vizsgálatából kiindulva. Személyiségelméleti értelmezése szerint az ember



8.5. ÁBRA
Mi mozgatja (motiválja) az embert az egyes (személyiség)elméletek szerint?

csak rá jellemző szükségletrendszerrel rendelkezik. Ezek a *szükségletek hierarchikus sorrendben* késztetnek viselkedésre *(piramismodell)*. A szükségletek sorrendje a következő:

- Alapvető fiziológiai szükségletek – Ezek a legerősebben jelentkező szükségletek. Egymástól viszonylag jól elkülöníthetők, és testileg lokalizálhatók. Idetartozik a táplálkozás, az ivás, a szexuális viselkedés.
- Biztonsági szükségletek – Betegségek, fájdalom, fizikai fenyegetettség elkerülése, a biztos, rendezett, kiszámítható környezet keresése. Ezek a késztetések szintén nagyon erősen motiválnak, amennyiben az első szinten lévő szükségletek kielégítettek.
- A szeretet szükséglete – A gyengédség, a valahová tartozás, a viszonzott szeretetkapcsolat iránti vágyakozás.
- Az elismerés szükséglete – Önértékelés és a mások elismerése iránti igény. Egyrészről tehát az eredmények, a megfelelés, a függetlenség és szabadság iránti vágy, másrészről pedig a hírnév és/vagy a presztízs iránti elismerés és figyelem iránti kívánság.
- A megértés, tudás szükséglete – A tudás megszerzése, a világ megismerése és megértése tartozik ide. A tanulás, az új dolgok elsajátításának késztetése.
- Esztétikai szükségletek – A szépség, a szimmetria, a rend iránti igény. A művészetek, művészeti alkotások élvezete.
- Az önmegvalósítás szükséglete – Ez a legmagasabb szintű humán késztetés. A fejlődést, a növekedést, az önmagunk tökéletesítése iránti vágyat jelenti. „A zenésznek zenélnie, a művésznek festenie, a költőnek írnia kell, ha véglegesen boldog akar lenni. Amit az ember tud, azzá kell lennie. Ezt az igényt nevezhetjük önmegvalósításnak." (Maslow, 1987, 382.)

Egy felsőbb szinten működő szükséglet csak akkor keletkezhet és motiválhatja az embert, ha az alatta lévők – legalábbis részben – ki vannak elégítve. Gondoljunk például arra, hogy milyen feltételeknek kell teljesülniük ahhoz, hogy egy gyerek motivált legyen a tanulásra. A biztonságos, kiszámítható környezet például sokat jelent: a saját pad, a „belakott" osztályterem meghittsége jó alapot teremt a tanuláshoz. Vagy szomorú példa lehet még, amikor az „elhanyagolt" gyereket kevéssé érdekli a tanulás a szeretet igényének kielégületlensége miatt.

Az első négy szükséglet minőségileg más

szinten van Maslow szerint, ezeket *deficit- (hiány-) szükségleteknek* nevezi. Működésük homeosztatikus, a kielégülés után nem motiválják tovább a személyt. A tudás, esztétikai igény és az önmegvalósítás viszont ún. *növekedési* vagy *létszükségletek*. Heterosztatikus késztetések, azaz nincs végállapotuk, a cél itt maga a cselekvés, véső soron az előrehaladás, a fejlődés. Fontos látni tehát, hogy az elmélet egyben fejlődési elmélet is: a kielégülést kereső szükségletek meghaladásának képessége az önmegvalósító személyiség fejlődésének kulcsa (Komlósi, 2001). Az újszülött viselkedését a fiziológiai szükségletek vezetik (táplálás, testi nyugalom stb.), a biztonságérzés megalapozásában a kisgyermekkor nagyon fontos időszak (megszokott környezet, kiszámíthatóság, ciklikus folyamatok stb.). A szeretet élményének megtapasztalása (érzelmi elfogadás, viszonzott szeretet stb.) után következhet az elismerés (teljesítmény elismerése stb.) szükséglete. A legmagasabb cél pedig – elhagyva a deficitszükségletek szintjét – a tudás, az önmegvalósítás. Ezen a szinten válunk kellően érettté ahhoz, hogy – elhagyva a „külsőségeket", a létszükségletek vezessék életünket. Ez a függetlenség teszi lehetővé, hogy önzetlenül, az énességet félretéve tudjuk magasabb szinten megélni a piramisban alább elhelyezkedő szükségleteinket is (pl. elfogulatlan szeretet) (Komlósi, 2001).

Fontos még, hogy Maslow (1987) – bár a szükséglethierarchia sorrendjét általánosan érvényesnek tartja – megjegyzi, hogy számos kivételt lehet megfigyelni ez alól. Jó példa erre az alkotó ember, akinek alkotóvágya az alapvető kielégülés hiányában is jelentkezhet. Azt is fontos látni, hogy a szükségletek kielégülése ritkán lehetséges teljes mértékben. Felnőttkorban már képesek vagyunk elviselni a nélkülözést, kielégületlenséget is, ám az egyes szükségletek tartós, hosszabb ideig tartó kielégületlensége maradandó nyomot hagyhat a személyiségben. A sokáig tartó extrém éhezés például annak megszűnte után is az élelem, a táplálkozás felülértékelését eredményezheti, vagy a szeretetkapcsolatok kora gyermekkori hiánya az intim kapcsolatok kialakításának képtelenségét okozhatja felnőttkorban.

Végül azt is érdemes kiemelni, hogy a legtöbb viselkedést egyszerre több szükséglet is motiválhatja, például a szexualitás mint fiziológiai szükséglet jelentkezhet, vagy egy másik szinten a szeretet igényének kielégítését is szolgálhatja.

Hasonlóan humanisztikus elveket vall *Allport* (1980) is. Az emberi motivációról szólva bevezeti a *funkcionális autonómia* fogalmát. Ez azt jelenti, hogy az aktuális motivációk a *jelenből* fakadnak, és függetlenek a múltbeli eredetüktől („ami volt, elmúlt"). Egy tevékenység – bár lehet, hogy korábban más motivációt szolgált – a jelenben önmagában motiváló. Ennek az autonómiának két fő szintjét különíti el.

Az egyik szerint a korábban sajátos céllal bíró viselkedések *szokássá* válhatnak. A korábbi cél már nem létezik, de a szokás fennmaradt. Így például lehet, hogy azért szokott rá valaki a dohányzásra, mert kamaszkorában ezzel fejezte ki a lázadását, de most felnőttként azért dohányzik, mert nem tud leszokni róla.

A másik típus az egyénre jellemző, *tanult motívumok* létrejötte: az érdeklődés, az értékek, attitűdök, szándékok kialakulása a személyiségfejlődés során, melyek cselekvésre motiválnak. Így lehet például, hogy gyerekkorában valakit megbüntettek az önzősége miatt, most felnőttként viszont azért önzetlen, mert ez belső értékké vált számára (szociálpszichológiai összefüggésben lásd 17. fejezet). Allport szerint tehát a múltban létezett extrinzik motivációk (pl. jutalmazás, büntetés) a személyiségfejlődés során intrinzik motivációkká (személyes értékek) alakulhatnak a jelenben.

Pszichoanalitikus megközelítés: Freud és Adler

A humanisztikus pszichológiai elméletekhez képest sötétebb képet fest az emberről *Freud* (1991). Allporttal ellentétben az ő meglátása szerint a motivációk a személyes múltban, élettörténetben gyökereznek, és a felnőtt személyiséget is teljes mértékben a gyermekkori tapasztalatok határozzák meg (determinizmus).

Fogalomrendszere szerint (részletesen lásd 1., 3. és 24. fejezet) az emberben munkáló alapvető ösztönök a szexualitás és az agresszivitás, ezeket élet- és halálösztönnek nevezte. Cselekedeteink mozgatórugóit e két alapvető késztetés adja, az embert az állatvilágtól megkülönböztető, magasabb rendű ösztönök létét pedig nem feltételezi.

Az *életösztön* a túléléssel, szaporodással és örömszerzéssel kapcsolatos késztetésekben fejeződik ki, energiája a libido. A *halálösztön* az

önpusztítás és a mások elpusztítására irányuló késztetés (agresszió).

A magasabb rendű, humán cselekvések magyarázatára is e két ösztön szolgál. A *szublimáció* fogalmával jelöli a szociálisan elfogadhatatlan ösztönök átalakítását a társadalom által elfogadható más késztetésekké. Ilyen például a szexuális energiák alkotóvágyban való kiélése a költőnél, vagy az agresszív késztetések szublimációja a segítő viselkedésben a sebészorvosnál (Carver és Scheier, 1998). A szublimáció az emberi viselkedés nagyon fontos eleme, Freud szerint a civilizáció alapját adja. A művészetek, a tudomány, a békés együttélés és egymás segítése csak így lehetséges, az állatvilágtól való elkülönülés alapja ez.

A pszichoanalitikus elmélet egyik legtöbbet vitatott témája a fenti ösztöntan, az elméletet továbbfejlesztő teoretikusok is ezen a ponton tértek el leggyakrabban Freud elképzeléseitől (Komlósi, 2001).

Ilyen elméletmódosító például *Adler* is. Ő nem az ösztönöket, hanem a *célokat* tartotta a fő motivációs bázisnak. Ezek kialakulásában a kultúrának nagy szerepet tulajdonított. A két alapcél a közösségbe való beilleszkedés és a mások fölé emelkedés (Komlósi, 2001). A kisgyermek alapélménye a kisebbrendűségi érzés. Nagyon sok mindenre nem képes még, ez arra sarkallja, hogy egyre ügyesebben, jobban tudja véghezvinni a dolgokat. Ezt a késztetésünket megőrizzük felnőttkorunkban is, ez a „felhajtóerő" mozgat és ösztönöz mind jobb teljesítményre (Carver és Scheier, 1998).

Adler nagy jelentőséget tulajdonított a *születési sorrendnek* a személyiség alakulásában. Az elsőszülött „trónfosztása", a legkisebb gyerek elkényeztetése, vagy az „egyke" kiváltságos helyzete egy életre szólóan kihat a további életstílusra meglátása szerint. Az elsőszülöttet például kezdetben jó teljesítményre sarkallja szüleinek kizárólagos figyelme, ám a kisebb testvér megszületése töréspontot jelenthet. Az egyedüli gyermekben viszont túlzott fontosságérzet alakulhat ki, ezt az önbizalmát azonban az iskola megrengeti, hiszen ott már nincsen garantáltan a középpontban. A másodszülöttre jellemző lehet az állandó teljesítménykésztetés, hogy utolérje a nagyobb testvért, ez akár egész életen át tartó hajtóerő alapját adhatja. A legkisebb gyerek helyzetére jellemző, hogy igazán semmiért sem kell megküzdenie, így a törekvés sokkal kevésbé lesz jellemző vonása.

Bár bizonyos, hogy a családi szocializációban a testvérek szerepe is fontos (lásd 4. fejezet), a születési sorrendről szóló szakirodalom áttanulmányozása után a kutatók nem találták bizonyítottnak ezt az Adler által feltételezett összefüggést a születési sorrenddel (Carver és Scheier, 1998). A családi szerepeket a születési sorrenden kívül még számtalan, az adott családra jellemző tényező befolyásolja.

MOTIVÁCIÓ ÉS ISKOLA

Az alapvető motivációktól indulva áttekintettük a humán késztetések gazdag spektrumát. A fejezet záró részében arra szeretnénk kitérni, hogy az oktatási-nevelési gyakorlatban ezek a jelenségek hogyan jelenhetnek meg, illetve hogyan használhatjuk eredményesen a motivációval kapcsolatos tudásunkat munkánk során.

Térjünk vissza a fejezet elején szereplő kémiaóra példájára! Azt láthattuk, hogy a pillanatnyi motivációs állapotaikban nagyon különböztek a tanulók, és a pedagógus számára kihívás, hogy felismerje ezeket az állapotokat. Ám még nagyobb feladat, hogy a stabilabb jellemzőket – tanulási motiváció, teljesítménykésztetés, intrinzik motivációk – ismerje fel, és képes legyen azokat kedvező irányba fejleszteni, azaz *motiválni* a gyerekeket.

Az iskolai teljesítmény hosszú távon tehát nem az aktuális késztetéseken múlik elsősorban (pl. hogy éhes-e a diák vagy sem), hanem a humánspecifikus motivációk tartósabb struktúrájával függ össze. Ezek a struktúrák a személyiségfejlődés során alakulnak ki, és a személyiség stabil jellemzőjét adják (lásd pl. a tartós érdeklődést mint személyiségtényezőt).

Nézzük meg ebből a szempontból is a fejezet elején már bemutatott 9/b néhány tagját! *A* például intelligens, de nem igazán érdeklődik a természettudományok iránt. Igazából a zene foglalkoztatja, gitáron játszik egy zenekarban, és szeretne híres lenni. Kémia tagozatra azért jár, mert orvos apja szeretné, ha ő is ezt a pályát választaná. *B* okos gyerek, aki kifejezetten szeret tanulni, élvezi a kihívásokat, és szívesen oldja meg a kíváncsiságát felkeltő feladatokat. *C* igazi hiperversengő. Az hajtja, hogy a leghamarabb, a legjobban oldja meg a feladatokat. Mindig másokhoz hasonlítja magát, és nagyon dühös, ha

„csak" második. *D* viszont folyamatosan attól fél, hogy ő lesz az utolsó a csoportban. A legfontosabb célja ezért azt elérni, hogy legalább egyvalakinél sikerüljön jobbnak lennie. *E* nagyon érdeklődik a természettudományok iránt, de kicsi az önbizalma, és nehezen hiszi el, hogy képes jól megoldani a feladatokat. Hamar feladja a küzdelmet, ha valami nem sikerül neki. *F* pont az ellenkezője: sosem adja fel; keményen dolgozik, mert úgy gondolja, hogy a kitartás meghozza a sikert. Képes egész délután egy feladat felett ülni, és ha nem sikerül megoldania, itt elakad. *G* kitartóan és jól tanul, de nem hisz saját sikereiben. Inkább úgy véli, a szerencse vagy a könnyű feladat miatt sikerül megoldania valamit. Folytathatnánk a sort, de talán ennyi is elég annak szemléltetésére, hogy mennyire különböznek a diákok a tanuláshoz való viszonyukban.

A tanár feladata nagyon összetett tehát: a tananyag megtanításán túl személyre szabottan kell segítenie a gyerekeket a jó teljesítmény elérésében. Így az érdeklődés felkeltése a tárgy iránt *A* esetén, a természetes kíváncsiság kihasználása *B*-nél, a kooperáció fejlesztése *C*-nél, a negatív önértékelés *(D)* vagy a kudarckerülés *(E)* megváltoztatása, a rugalmasság fejlesztése *F* személyiségében vagy az önirányította tanulás élményének kialakítása *G*-ben lehetnek azok a módok, amelyekkel segítheti a tanulókat.

Az iskolára vonatkoztatva a motiváció témakörét, az egyik kulcskérdés tehát: hogyan nevelhetünk belsőleg motivált, tanulás- és tudásvággyal rendelkező gyerekeket?

Tanári magatartás: jutalmazás, visszajelzések és elvárások

A *jutalom*, díjazás, megerősítés eszközét szívesen alkalmazzák a pedagógusok (és a szülők is), mert az magát a teljesítményt látványosan növelni képes. Jó módszer ez akkor, ha monoton, nem érdekes, hosszan tartó feladatok elvégzésére kell rábírnunk a gyerekeket. Ám – mint azt fentebb láthattuk – az örömmel végzett, belső érdeklődésből fakadó tevékenységekre rossz hatással lehet, mert az intrinzik motivációt csökkenti. Fontos fontolóra venni ezért a jutalmazás típusát, a vele kapcsolatos elvárásokat és a teljesítményhez mért arányosságát (Kim, 1998).

A vizsgálatok alapján összefoglalólag megállapíthatjuk, hogy a szimbolikus jutalom nem okoz jelentős motivációcsökkenést (ilyen például a dicséret), de a feltűnő, elvárt, a teljesítménnyel arányosan növekvő jutalom jelentős mértékben csökkenti az érdeklődést (Condry, 1993; Németh, 1997). Ha tehát a gyermeknek előre nagyon konkrét (pl. pénz, tárgyak, érdemjegy) jutalmakat ígérünk, amire számít is, és minél jobb a teljesítménye, annál nagyobb jutalmat kap, akkor garantáltan csökkenni fog a belső motivációja (Kim, 1998). Ugyanez igaz a büntetések esetére is: az ezzel való fenyegetés a teljesítményt növeli az elkerülésre irányuló késztetés miatt, ám a szigorú kontrolláló szerepe miatt a belső motiváció elvész.

Az intrinzik motivációt növelő jutalom tehát inkább szimbolikus (dicséret, biztatás, elismerés), nem rutinszerűen alkalmazott (inkább „meglepetésszerű"), és nem függ össze látványosan a teljesítmény nagyságával.

A *visszajelzés*, az értékelés (lásd még 4. és 19. fejezet) szintén fontos alakítója a tanulási motivációnak. Az egyik fő feladata információt szolgáltatni a munkavégzés pontosságáról („Ez nagyon jól sikerült"). Másrészről fontos motivációs eszköz is: a haladás és a kompetencia élményét adja a diáknak („Jó úton haladsz, biztosan meg tudod oldani"). Harmadrészt az ok-okozati viszonyok jelzésén keresztül (pl. „Ebben igazán jó vagy") is motivál (Pintrich és Schunk, 1996).

A tárgyilagos, teljesítményre irányuló, objektív dicséret, amely mégis személyre szabott, az intrinzik motiváció jó növelője. Ennek oka, hogy a jó teljesítményről való visszajelzés tulajdonképpen információs jutalomként működik, ami az önértékelést, a hatékonyságérzést és az öndetermináció élményét növeli. A jó visszajelzés tehát mindenképpen informatív, segít a gyereknek abban, hogy saját teljesítményét képes legyen reálisan értékelni.

Fontos az is, hogy a siker és a kudarc helyzeteiben hogyan reagál a tanár. Az önértékelést és motivációt az fogja növelni, ha siker esetén a jó képességet vagy megfelelő erőfeszítést jelzi vissza okként, és nem például azt emeli ki, hogy túl könnyű volt a feladat. Ugyanakkor kudarcnál fontos, hogy belső, de instabil, változtatható okokra (pl. gyakorlás hiánya) helyezze a hangsúlyt, mert ezzel képes motiválni a további erőfeszítésekre a diákot. (Természetesen a visszajelzés akkor megfelelő, ha reális és pontos, hiszen nem az a cél, hogy félrevezessük a tanulót a képességeit illetően!)

Ezek a visszajelzések összefüggenek a tanár fejében élő *elvárásokkal*, amelyeknek szintén nagy szerepük van a tanulók motivációinak ala-

kításában. Ezeket – verbálisan és nem verbálisan, tudatosan és tudattalanul is – folyamatosan kommunikálja a tanár, azaz hogy mit vár el, mit gondol a gyerekről (lásd Pygmalion-effektust is, 16. fejezet). A konzisztens elvárások beépülnek a diák énképébe, így a teljesítménymotivációjára is hatnak, akár pozitív, akár negatív értelemben. A komoly, kihívást jelentő, de reális elvárások fontosak, mert ezek motiválnak igazán!

Az egyes diákokkal kapcsolatos személyes elvárásokon túl a tanár saját attitűdjeit, véleményét, érdeklődését is (pl. a tananyaggal, a személyiséggel kapcsolatban) kommunikálja, sokszor tudattalanul (Eggen és Kauchak, 2004). Az, hogy mit gondol és vár el általában a képességekkel, kompetenciákkal kapcsolatban, hatással van a tanulók teljesítményére és motivációira. Ha például úgy véli, hogy azok kitartó gyakorlással és szorgalommal fejleszthetőek, akkor ez a diákok számára is kitartó munkára motiváló. Míg ha úgy véli, hogy a tehetséggel születni kell (tehát egyeseknek van, másoknak nincs), akkor nem valószínű, hogy az aktuálisan kevésbé sikeres („tehetségtelen") gyerekeket ezzel motiválni tudja. Egy másik tipikus példa lehet annak módja, ahogy a megtanulandó tananyagot bevezeti. A „Tudom, hogy ez unalmas, de meg kell tanulnunk" indítás után például nincs mit csodálkozni azon, hogy a gyerekek is unatkozni kezdenek az órán.

Teljesítmény, szorongás és versengés

Teljesítménymotiváció és szorongás • A fent említett tanári elvárásokon túl a teljesítményt és motivációt nagyon sok további tényező befolyásolhatja. Gyakori jelenség például a teljesítményhelyzetben megjelenő feszültség: a tesztszorongás. A lehetséges kudarc és következményei miatti aggodalom, negatív gondolatok és a félelem, szorongás tünetei jellemzőek ilyenkor (Pintrich és Schunk, 1996). Ez a negatív állapot ráadásul figyelemelterelő is, így a teljesítményt gyakran rontja. Hátterében gyakran a túl szigorú családi és tanári elvárások állnak, illetve a versengő klíma is gyakran fokozza. A megfelelés kényszere és a kudarctól való félelem ilyenkor ront a teljesítményen, mert az információkezelési készségeket és az intellektuális funkciókat zavarja – minél strukturálatlanabb, újszerűbb feladatról van szó, annál inkább. Ha tartósan fennáll ez a fajta szorongásos állapot, akkor beépülhet a személyiségbe, és a tanuláshoz, a teljesítményhez való viszonyt rontja, a motivációkat rombolja.

Egy sajátos értelmezés szerint a szorongásmentes, ideális állapot a „flow": az áramlatélmény (Csíkszentmihályi, 1997). Ilyenkor a személy úgy érzi, teljes bevonódással, belefeledkezéssel van a feladatba. Ez akkor lehetséges, ha a feladat, tevékenység és a képességek egymásnak megfelelnek. A túl könnyű feladat unalmat okoz, mert nem jelent kihívást. A túl nehéz pedig szorongást vált ki, a diák ilyenkor úgy érzi, hogy a feladat túl nagy falat a számára, ami meghaladja a képességeit.

A szorongás minimalizálása vagy mérséklése fontos feladat. A kooperációs technikák beépítése, az iskolai elvárások reális szinten tartása például jó módszerek erre. Sarkalatos pont lehet az is, hogy a hibázást, a kudarcot hogyan kezeljük a tanulási folyamatban. Amennyiben ezt a tanulási folyamat természetes részének, velejárójának tekintjük, úgy szintén sokat csökkenthetünk a kudarctól való félelmen és szorongáson (Kim, 1998). Sok esetben segít az is, ha a szigorú időkorlátokat kiiktatjuk a feladatokból, mert az „időnyomás" az egyik legkellemetlenebb tényező nagyon sok gyerek számára. Egy másik gyakran alkalmazott módszer, a versenyhelyzet szintén magas feszültségi szintet teremthet egyes tanulóknál, érdemes ezért alaposabban is végiggondolnunk a versengés és a teljesítménymotiváció kapcsolatát.

Versengés és motiváció • Az iskolai teljesítményhelyzetben gyakran kerül elő a verseny kérdése. A versengés egyik legfontosabb funkciójának motiválóerejét tartják: a legjobbnak lenni a csoportban, vagy egy jutalom, díj megszerzése, az elismerés kivívása stb. (Fülöp, 2001). A teljesítményre gyakorolt hatása azonban nem mindig egyértelműen jótékony. Vegyünk egy gyakori helyzetet: aki elsőként oldja meg a feladatot a csoportban, az jutalmat kap. A kihívást jelentő feladat megoldása önmagában is örömet okozhat („Rájöttem!"), ugyanakkor a csoportból kiemelkedő teljesítmény („Első vagyok!") további motivációs bázisa a munkának. Másrészről viszont a verseny feszültsége egyes diákokat nem serkent jobb teljesítményre, sőt akár rontja is a feladatmegoldás hatékonyságát. Kérdés

tehát, hogy a teljesítménymotiváció és versengés végül is milyen viszonyban áll egymással?

A klasszikus elméletek sokáig úgy gondolták, hogy az erős belső motivációt, a teljesítményre irányuló késztetést aláássák a versengő helyzetek (Fülöp, 2001). Ennek okát abban látták, hogy az énkiemelésre irányuló motivációt ugyan erősítik („Jobb vagyok"), ám mivel a teljesítmény viszonylagosságát hangsúlyozzák, és külső megerősítésként hatnak, így gyengítik a belső érdeklődést és motivációt („Képes vagyok megcsinálni"). Ezek szerint tehát az érdeklődés vezette feladatmegoldásnál nem lenne szabad versenyhelyzetet teremteni, míg ha nincsen igazi belső érdeklődés, akkor a verseny jótékony, motiváló hatású (Fülöp, 2001).

Fontos azonban tudni, hogy a legújabb megközelítések már differenciáltabb képet festenek a versengés szerepéről. Nem vagy-vagy alapon tekintenek az egyes motivációkra, hanem a figyelmet azok ötvöződésére helyezik. A versenyeztetés, versengés jótékony hatással lehet, ám mindenképpen érdemes megfontolni, hogy az eltérő motivációs struktúrával rendelkező tanulókra más hatással van! A belülről motivált és egyben versengeni szerető diákot még jobb teljesítményre ösztönzi. Ám ha a tanár a tantárgy iránti érdeklődés felkeltése helyett versenyeztet, hosszú távon nem számíthat igazi sikerekre (Fülöp, 2001).

Érdemes megfontolni azt is, hogy a versengés, a kiemelkedő teljesítmény túlzott hangsúlyozásának is vannak veszélyei. Kialakulhat így a „teljesítmény kultusza", ez pedig a tanulás és fejlődés belső motivációit veszélyezteti (Fülöp, 2001). (A témában lásd még a 15. fejezetet.)

Az iskolához és a tanuláshoz való viszony

Az iskola, a tanárok és a társak szerepe • Nem kétséges, hogy az a gyerek, aki szeret iskolába járni, nagyobb kedvvel tanul. Sajnos megfigyelhető egy általános tendencia, miszerint az életkor előrehaladtával az iskolához való pozitív viszony csökkenni látszik. Egy hazai reprezentatív felmérés (Aszmann, 2003) adatai szerint például, míg az 5. osztályos tanulók majdnem fele (43%), addig a 11.-eseknek már csak harmada (28%) nyilatkozik úgy, hogy élvezi az iskolai munkát és tevékenységeket. A tanárokról szólva hasonló a kép: az 5.-esek kétharmada (70%) mondja, hogy megkapja a szükséges segítséget, a 11.-eseknek már kevesebb, mint a fele (43%) vélekedik ugyanígy (Szabó, 2003).

Természetesen nagyon sok tényezőtől függ, hogy egy gyerek szeret-e iskolába járni, ez nemcsak a tanárokon, az iskolán múlik. Ám sokat jelenthet a megfelelően kialakított tanulási környezet, a jó társas légkör, a személyes tanár-diák kapcsolat. Az iskola mint szervezet normái, értékei (lásd rejtett tanterv!), az irányítási és vezetési struktúra, a szabályok, az értékelési rendszer szintén olyan tényezők, amelyek hatással vannak (Pintrich és Schunk, 1996).

A pozitív klíma, az együttműködés, az elfogadó közösség, a társas támogatás és facilitáció, a csoport motiválóereje olyan háttértényezők, melyek a tanulási motivációt képesek növelni (lásd 13–15. fejezet). Mindezek kialakításában a döntő szerep a tanáré. Gondoljunk csak például a vezetésistílus-kutatások (lásd 19. fejezet) eredményeire; az eltérő tanári magatartás hatására különböző osztályklímák alakulnak ki, amelyek hatással vannak a további teljesítményre, motivációra.

A tanár feladata az osztályban zajló folyamatok kézben tartása és szervezése, tehát a menedzselés. Ez a problémák megelőzésének, minimalizálásának vagy azok hatékony megoldásának képességét jelenti (Pintrich és Schunk, 1996).

A tanulási folyamat szervezése és irányítása, a megfelelő oktatási módok, módszerek és eszközök alkalmazása nem könnyű, folyamatos tervezést és döntések sorozatát igényli. Annak mérlegelésekor például, hogy egy feladat megoldására a kooperatív (együttműködő), a kompetitív (versengő) vagy az individuális (egyéni) munka-e a megfelelő, nagyon sok szempontot kell egyszerre figyelembe vennie a tanárnak. A feladatok megfelelő kiosztása, a gyerekek közötti kapcsolatok és együttműködés fejlesztése szintén fontos feladat. A jó menedzselés hatással van a diákokra, és a tanár számára is megerősítő, így tehát kölcsönösen hatnak egymásra (Pintrich és Schunk, 1996).

Természetesen nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy az iskola tágabb kontextusban a mindenkori társadalomba ágyazott: az iránta való közbizalom foka, az iskolai tanulás fontosságának elismerése és társadalmi támogatottságának mértéke kihat a diákok (és tanárok!) iskolához

való kötődésére és motivációira (Havas, 2002) (lásd még a tanári pálya presztízse: 19. fejezet).

A pedagógusokkal való személyes kapcsolat szintén meghatározó lehet a motivációk és az érdeklődés alakulásában. Az egyetemisták és főiskolások például sokszor számolnak be róla, hogy a szakválasztásukat egy „jó tanár" motiválta, aki szaktudásával, lelkesedésével képes volt felkelteni az érdeklődésüket az adott tárgy iránt. Ez az érdeklődés aztán beépült a személyiségbe, és így tartósan irányítja a viselkedést. Sajnos igaz ennek fordítottja is: egy-egy tárgytól való elfordulás hátterében gyakran áll egy „nem szeretem" tanár, aki nem jól magyaráz, vagy személyiségével, módszereivel keltve negatív érzelmeket, demotiváló hatású. Az oktatásban a tanár személyiségén keresztül vezet az út az érdeklődés kialakulásához; a gyermek számára a szaktudás, szakterület nem elválasztható az „emberi oldaltól". A tanárhoz való érzelmi viszonyulás nagyon gyakran összekapcsolódik a tantárgyhoz való viszonyulással (szeretet vagy ellenszenv). Arról se feledkezzünk meg, hogy a pedagógus egyben modell is: a tanuláshoz, a tudáshoz, az ismeretszerzéshez, a tárgyához való viszonya követendő példa lehet!

Tanulási stratégiák és motiváció • A személyes kapcsolatokon túl magához a tanuláshoz való viszony, a személyes tanulási stratégiák szintén hatással vannak a tanulási motivációra.

A gyakran idézett PISA 2000 nemzetközi vizsgálat például kitér erre a területre is. A nemzetközi összehasonlításból kiderül, hogy a magyar gyerekek leginkább a mechanikus, magolásos tanulási stratégiát alkalmazzák, ez pedig a monotonitás, az életidegenség, „haszontalanság" nyomasztó élményét adja (Havas, 2002). Sajnos elmondható, hogy a tanulási kedv az életkor előrehaladtával gyakran csökken. Sajátos változás figyelhető meg a motivációs struktúra alakulásában: míg az extrinzik motivációk nem változnak lényegesen, addig az intrinzik késztetések jelentős csökkenése tapasztalható a felsőbb osztályok felé haladva. Ezért a változásért jórészt a rutinszerű oktatás, az érdeklődést csökkentő ismétlődések, a mechanisztikus tanítási és tanulási módok tehetők felelőssé (Hidi, 2000).

A változáshoz az ún. értelmező tanulás (Havas, 2002) szerepét fontos hangsúlyozni: ez a kritikai gondolkodás, a személyes, gyakorlati-tapasztalati tudás beemelése a tanulási folyamatba. Így a tanulás hasznosságának és személyességének élménye, valamint az autonómiára ösztönző tanári viselkedés egy hatékonyabb motivációs hátteret eredményezhet (Kim, 1998).

Különösen fontos mindez napjainkban, mikor is a tanulás megváltozott szemlélete újabb követelményeket támaszt. Az életszerű, gyakorlatban alkalmazható tudás és az ilyen tudás megszerzésének képessége a boldogulás fontos előfeltétele.

Az *önirányított tanulás* az intrinzik késztetések bázisán létrejövő erőfeszítés a tudás és képességek kipróbálására és elmélyítésére. A saját felelősség, a tanulási stratégiák alkalmazása, a tudatosság, a célok kitűzése és ellenőrzése jellemzi (Eggen és Kauchak, 2004). A tanár elősegítheti ezt például a jól strukturált tananyaggal, az egymásra épülő feladatokkal (komplexitás és nehézségi fok), melyek az önálló előrehaladást lehetővé teszik (Bruner, idézi Kim, 1998). A ráhangolódásnál fontos szempont, hogy ún. „tanulásközpontú" környezetet teremtsen, szemben a „teljesítmény-központú" környezettel. Előbbi a tanulási célokat hangsúlyozza (folyamatközpontú), míg utóbbinál az eredmények vannak a fókuszban (kimenetközpontú) (Eggen és Kauchak, 2004). Ugyancsak fontos lehet a diákok tanulási stratégiáinak fejlesztése, a „tanulás tanítása" is (lásd 11. fejezet).

ZÁRÓ GONDOLATOK

Mint láthattuk, az emberi motiváció nagyon bonyolult módon szerveződő és értelmezhető jelenségkör.

Még az alapvető szükségleteken, ösztönkésztetéseken alapuló viselkedésekre is visszahatnak a magasabb rendű működések (pl. a kognitív, azaz megismerőfolyamatok). Az emberi motiváció ezért nagyon sokrétű, és messze túlmutat – még a biológiailag szabályozott motivációknál is – az ösztönkésztetésen. Jó példa erre az evés bonyolult szabályozása vagy az utódápolásban az egyéni tapasztalatok és a kulturális normák szerepe.

A sajátosan emberre jellemző késztetéseknél még fontosabb a közvetítő tényezők figyelembevétele. Ilyen az érdeklődés, a kitűzött célok szerepe, a tervezés képessége, a döntés és az akarati cselekvés, a motiváció tudatos kontrolljának és a késleltetésnek a képessége.

Ma már sokkal tágabban értelmezett fogalom a tanulás; az önállóság, az önképzés is nagyon fontos szerepet játszik a képességek szinten tartásában és fejlesztésében (Vágó, 2003). Az *élethosszig tartó tanulás* egy önfejlesztő folyamat, olyan átfogó tanulási tevékenység, amelyet az egyén folyamatosan végez annak érdekében, hogy növelje tudását, erősítse készségeit és kompetenciáit (OECD definíciója, idézi Harangi, 2003).

Pedagógiai szempontból a legfontosabb kérdés, a végső cél lehet, hogy a gyerekeket képesek legyünk hatékonyan motiválni a belső, érdeklődésből fakadó kutatásra és cselekvésre. Napjainkban, az élethosszig tartó tanulás korában ez az igazi pedagógiai kihívás: a tudásvágy, az érdeklődés, az önképzés belső igényének felkeltése és fejlesztése.

KULCSFOGALMAK

extrinzik motivációk • funkcionális autonómia • intrinzik motivációk • motivációk • szükséglethierarchia (piramismodell) • táplálkozási zavarok • teljesítménymotiváció • önmegvalósítás

9. PERCEPCIÓ ÉS FIGYELEM

Az észlelés 192
Az érzékelés és az észlelés különbségei 192
Az észlelés pszichológiai elméletei 193
Néhány alapvető észlelési folyamat 194
Tárgy- és arcfelismerés 201
Beállítódások, elvárások, kontextushatás 202
Beszédészlelés 205
Perceptuális tanulás 207
Az észlelés fejlődése 209
A figyelem 215
Szelektív figyelem 216
A spontán figyelem 218
A figyelem váltása 219
A figyelem fenntartása 220
A figyelem fejlődése és fejlődési zavara 221
Figyelemtesztek 222
A figyelem fejlesztése 222

A fejezet az észleléssel (percepcióval) és a figyelemmel foglalkozik. Ezek azok a pszichikus folyamatok, amelyek „ablakot nyitnak" a világra. Az olvasáshoz, a beszéd megértéséhez, a természetben való gyönyörködéshez, egy zenedarab élvezetéhez, ha éhesek vagyunk, egy pékség vagy egy étterem rövid időn belüli megtalálásához, az ízek felismeréséhez, a villanykapcsoló sötétben való kitapogatásához, vagy hogy pedagógiai példákat is hozzunk, az olvasás elsajátításához vagy az ábrázolási készség fejlesztéséhez észlelésre van szükség. Az érzékelés és az észlelés fontos, mivel minden további pszichológiai folyamatnak, tanulásnak és emlékezésnek, gondolkodásnak és problémamegoldásnak, másokkal való kommunikációnak, az érzelmi élményeknek és önmagunk megtapasztalásának kiindulópontja, a megismerés vagy a tudás elsajátításának alapvető folyamata. Az ismeretek, a tudás megszerzésének, szervezésének, alkalmazásának ezeket a folyamatait nevezzük *megismerési (kognitív) folyamatoknak*. Ha egy bonyolultabb grafikon megértésének feladatára gondolunk, beláthatjuk, hogy a kognitív folyamatok – például észlelés és gondolkodás – között milyen szoros kapcsolat van.

AZ ÉSZLELÉS

Az érzékelés és az észlelés különbségei

Az *érzékelés* az a folyamat, amely által a receptorsejtek (érzékszerveink érzékelősejtjei) ingerlése idegi impulzusokat küld az agynak, ahol mint „tapintás", „színfolt" stb. rögzítődnek. Az *észlelés* ezzel szemben az a folyamat, amellyel az *agy értelmezi az érzékleteket, rendet és jelentést adva* azoknak. Az észlelés révén az érzékszervre ható ingerekből jelentéssel bíró dolgok lesznek. A hangok hallása és a színek látása érzékelési folyamatok, de egy dallam hallása vagy a

mélység felfedezése egy kétdimenziós képben nagyrészt észlelési folyamat. Az érzékelés egyszerű, az észlelés összetett ingerek felfogása, illetve feldolgozása érzékszerveink közvetítésével. A mindennapi életben az érzékelés és az észlelés nem különül el egymástól, és a pszichológusok többsége is úgy véli, hogy ma már szükségtelen a hagyományos megkülönböztetés, hiszen egyformán egy információfeldolgozó rendszer részét képezik.

A különböző fajok – az embert is beleértve – különböznek érzékelési képességeikben (pl. az ultrahangot, amit a denevér felfog, mi nem halljuk). Az emberek között szintén érzékelési-észlelési különbségek vannak. Például egyes emberek nem érzik keserűnek a feketekávé ízét, mivel ízlelőreceptoraik eltérnek másokétól (Bartoshuk, 1974, idézi Sekuler és Blake, 2000). Különbségek vannak az érzékelési-észlelési tapasztalatainkban is, mivel mindenki eltérő *tapasztalatokkal, ismeretekkel, vélekedésekkel, elvárásokkal* „olvassa" a világot.

A környezet struktúráinak és eseményeinek felfogását lehetővé tevő észlelés kölcsönhatásban álló események sorozata, kezdve az észlelőn kívül lévő fizikai világ hatásaival, amit az idegrendszer idegi mintázatokká alakít át, és amely végül élményszintű és viselkedéses reakciókhoz vezet (Sekuler és Blake, 2000, 19–20.).

Az ingerek vagy az érzékszerveinkre ható *fizikai energiamintázatok* hatását az idegi közvetítő rendszer sajátosságai, a korábbi tapasztalatok és a kontextus befolyásolják. A környezet *mechanikai, hő-, kémiai, akusztikus és fényenergiát* szolgáltat, amelyekkel az érzékelőrendszereknek meg kell birkózniuk. Az érzékelőrendszerek – látó és halló, tapintási, ízlelő és szagló, egyensúlyérzékelő érzékelési formák, s tegyük hozzá a test belső, „közérzeti" rendszerét is – a különböző energiaformákhoz való alkalmazkodás során, a biológiai fejlődés hosszú útján alakultak ki.

Az érzékszervi adatokra épülő észlelésről napjainkban az is elmondható, hogy egyszerűbb, jól leírható átalakítások, „kiszámítások" (pl. ami messzebb van, az kisebbnek látszik, mint a valódi nagysága) és összetettebb „értelmezések" tudatos végeredménye, amelynek az alapját képező *idegi vagy szimbolikus folyamatok* a megfigyelő tudata számára nem hozzáférhetőek. Az alapját képező folyamatok biológiai értelemben szimbolikusak, hiszen nem „mennydörgés" zajlik a fejünkben, amikor váratlanul erős hangot hallunk. Amit észlelünk vagy átélünk, az nem maga a hang, hanem az, ami az agyban a hangot képviseli.

Az észlelés pszichológiai elméletei

Az érzékelés gyorsan, erőfeszítés nélkül vezet el az észleléshez. Ezért is nehéz elkülönítésük. Bizonyos félreérthető ingerek mégis segítségünkre lehetnek ebben. Nézzük meg például a 9.1. ábrát. Érzékelés szempontjából a kép sziklarepedésekhez hasonló vonalakat, a háttértől elkülönülő sötét foltokat tartalmaz. Ha sokáig nézzük, egy szokatlan nézetű fejet fedezhetünk fel benne. Ez a kiemelkedő forma az észlelés, az érzékelési adatok szerveződése, annak eredménye, ahogy az agy az információkat feldolgozza.

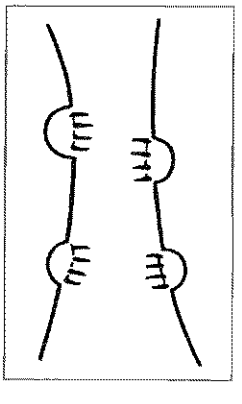
Arra a kérdésre válaszként, hogy az agy hogyan hozza létre a fej észlelését, a pszichológusok két eltérő megközelítést vetettek fel: a közvetlen és a közvetett percepció elméletét.

A közvetlen percepció elmélete az észlelést „lentről felfelé", az ingerekből kiindulva értelmezi. Ezt hangsúlyozza például Gibson (1979),

9.1. ÁBRA
Amikor először nézzük ezt a rajzot, látórendszerünk rögzíti a sziklarepedésekhez hasonló vonalakat, fekete foltokat, de a lengyel művész (S. Wyspianski) rajzában a szokatlan nézőpontból ábrázolt fejet (Apolló) nehezen fedezzük fel, csak ha hosszabban nézzük

aki szerint az ingerekben adott információk rendezettek és egyértelműek. A látásban például a távoli tárgyakra vonatkozó vizuális kép minden lényeges információt tartalmaz, és az észlelés a gazdag és rendezett információ kivonását jelenti a „fénynyalábokból". Az észlelés lényege ezek szerint a „változásokban megmaradó változatlanság" (pl. vonalak folytonossága, az ég fönt – a föld lent, világos folthatárok, az észlelő mozgásából származó információk stb.) kiemelése az ingerfolyamatból. Amikor az információ továbbítódik a szem érzékelőrétegétől (retináról) a látóidegen át a látórendszer egyre magasabb területeihez, az észlelés mint jelentéssel bíró egész automatikusan strukturálódik.

A közvetett vagy konstruktív percepció elmélete (Gregory, 1970; Rock, 1983), amit „felülről lefelé" irányuló vagy „fogalmilag vezérelt" folyamatokat hangsúlyozó elméletnek is neveznek, éppen ellenkezőjét állítja annak, mint amit Gibson elmélete mond. Ez a felfogás következtetésről vagy problémamegoldásról beszél az észleléssel kapcsolatban. Kiindulását a környezetből közvetlenül feldolgozott érzékelési támpontok adják. Az észlelés alapját ezek az egyszerű, de kétértelmű ingerek képviselik, amelyek értelmezéséhez azonban az emlékezetben tárolt további információkra van szükség. Amikor az inger többszólamú, vagyis egynél több „olvasata" lehetséges, akkor bizonyos megoldásmódok között történik kényszerű választás, s bármely támpont elvezethet a megoldáshoz. Gregory a *látás logikáját* vizsgálva megállapítja, hogy „a tárgy jóval több, mint a szemben megjelenő minta", és úgy véli, az észlelés egyfajta problémamegoldás, amelyben megfelelő tárgyhipotéziseket vizsgálunk: ha az egyik nem felel meg, elvetjük, és egy másikat keresünk helyette, amíg jó megoldáshoz nem jutunk. Az elmélet szerint aktívan konstruáljuk meg végső észlelésünket, mint ahogy elég egy „kognitív" hipotézis „a medve a fa mögött" felfogásához a 9.2. ábrán, pedig ott medvét a szemünkkel hiába keresünk (Gregory, 1990). Egy másik példával a közvetett észlelés elmélete értelmében mondhatjuk: nemcsak csillagot, hanem csillagképet (sarkcsillagot) látunk.



9.2. ÁBRA
Gregory szerint ez egy bizonyíték, hogy az észleléshez elég kiváltani a medve „fogalmi" hipotézisét, de talán nem elegendő ahhoz, hogy valóságosan is lássuk a medvét (Gregory, 1990 nyomán)

A közvetett vagy konstruktív nézet hangsúlyozza azt, amit a pszichológusok *sémának* – a tárgyak és események mentális reprezentációjának – neveznek, amelyekkel a beérkező adatokat összehasonlítani és értelmezni lehet (bővebben lásd a 10. fejezetben).

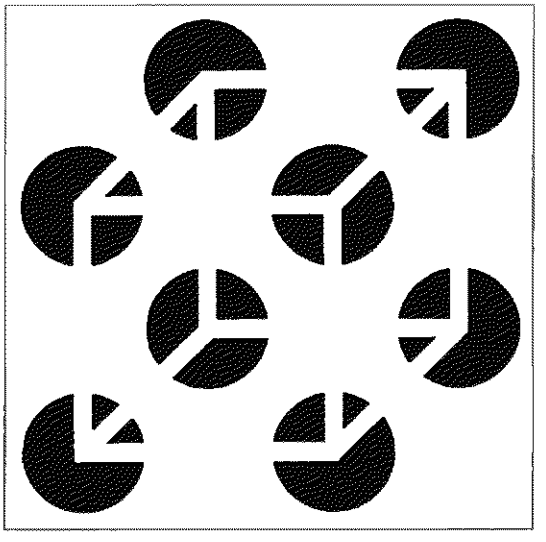
Ezek a megközelítések nem feltétlenül zárják ki kölcsönösen egymást. Egyes esetekben vagy az egyik, vagy a másik alkalmazható inkább. Legjobb úgy felfogni, hogy kiegészítik egymást.

Néhány alapvető észlelési folyamat

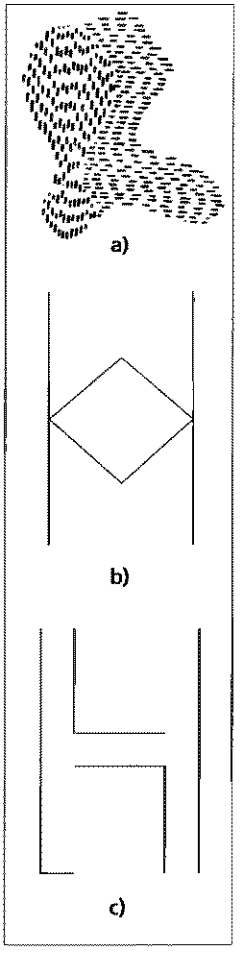
A pszichológusok több mint száz éve érdeklődnek az alapvető észlelési folyamatok iránt. Az észlelés egyik funkciója annak meghatározása, hogy mi a tárgy. Így foglalkoznunk kell a *formaészleléssel*, azzal a folyamattal, ahogy képesek vagyunk egységes mintát felfogni az érzékelési adatok összevisszasága helyett; a *tárgyak és az arcok azonosításával, felismerésével; az észlelési konstanciákkal*, azaz a tárgyak tulajdonságainak változatlan észlelésével az igen változó ingerlési körülmények ellenére; és az *érzékcsalódásokkal (illúziókkal)*, amelyek észlelési rendszerünk működésének sajátos korlátaira mutatnak rá.

Az észlelés egy további funkciója annak meghatározása, hogy hol van a tárgy. Így foglalkozunk a *távolság- vagy mélységészleléssel*, azon képességünkkel, ahogy a világot háromdimenziósnak fogjuk fel, habár a szem fényérzékelő rendszerét (retinát) érő kép csak kétdimenziós. Szintén megismerkedünk a *mozgás és események észlelésének* alapjaival.

A *beszédészlelés* folyamata alapvető az ismeretek, a tudás megszerzésében. Az észlelés jellemzéséből az *érték- és motivációs* (vagyis a személyen és az egyéni tapasztalton nyugvó), valamint kontextuális hatások ismertetése sem hiányozhat. Az alábbiakban ezen jelenségek közül némelyiket kicsit részletesebben is bemutatjuk.



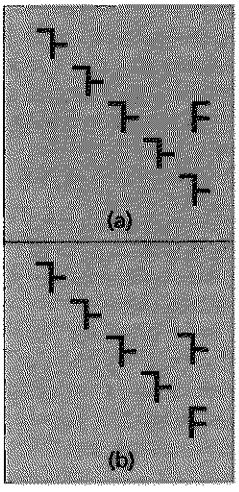
9.3. ÁBRA
Egy kocka lebeg nyolc korong előtt, vagy egy kockát látunk nyolc lyukon át. Az első esetben a kocka mint illuzórikus kontúr (Kanizsa-ábra) látszik (Goldstein, 1999 nyomán)



9.4. ÁBRA
Csoportosítási elvek demonstrációja: *a)* a hasonlóság a közelség mellett fontos csoportosítási tényező; *b)* a jó folytatás elve túlsúlyának demonstrációja a tapasztalattal szemben; párhuzamosokat és négyzetet látunk, az M betűt nem vesszük észre; *c)* a zártság elve

A formaészlelés alapjai iránti elkötelezett érdeklődést a *Gestalt-pszichológusoknak*, a XX. század elején Németországban kialakult felfogás képviselőinek (Max Wertheimer, Kurt Koffka és Wolfgang Köhler) köszönhetjük, akik úgy vélték, amikor valamit látunk vagy tapintunk, amit észlelünk, azt lehetetlen egyszerűen csak a különböző érzékletek elemzésével megérteni. Az észlelés több mint az érzékletek összege („az egész több mint a részek összege"). A „több" az a jelentéssel bíró minta, konfiguráció vagy egész, amit németül *Gestaltnak* neveznek. Példa rá a 9.1. ábrán a vonalakból kiemelkedő fej észlelése. Másik példa a *szubjektív kontúr* jelensége (Kanizsa, 1976). Tárgyak, alakzatok körvonalainak észleléséhez az érintkező felületek világosságai közötti fizikai különbségre van szükség. Szubjektív kontúrról akkor beszélünk, amikor – mint a 9.3. ábrán – ilyen különbség nélkül is vonalak láthatók, vagy valamilyen tárgy körvonala emelkedik ki. Az ábrán nem egyszerűen csak nyolc, kapcsolatban nem álló kört látunk, amelyekből egy nyílhegy van kivágva, hanem egy kockát, amelynek sarkait illuzórikus kontúrok adják. Az alaklélektan korai művelői olyan „szabályok" iránt érdeklődtek, amelyeket az agy az érzékleti információ egészekbe rendezésében használ. A folyamat a kisebb egységek nagyobb *egységekbe* történő *szerveződését* jelenti, amelyhez szorosan kapcsolódik a *felismerés*, a tárgyak jelentéssel bíró egységként való észlelése. „Ahogyan a részleteket látjuk, ahogyan az összetevők felmerülnek, ahogy a csoportosítás előfordul, nem az elemek tetszőleges összerakása... összege, hanem egy olyan folyamat, amelyben az egész jellemzőinek meghatározó szerepe van." (Wertheimer, 1958, 135., idézi Eysenck és Keane, 1997.) A csoportosítás a szerveződési törvények közé tartozik. Arra vonatkozik, hogy az elemek hasonlósága, egymásmellettisége, folyamatossága, összeillése alapján egységbe foglaljuk, csoportosítjuk a részeket (9.4. ábra). A „jó folytatás", a „közelség", az alak-háttér vagy ábra-alap szerveződés az alaklélektan által leírt „szabályok".

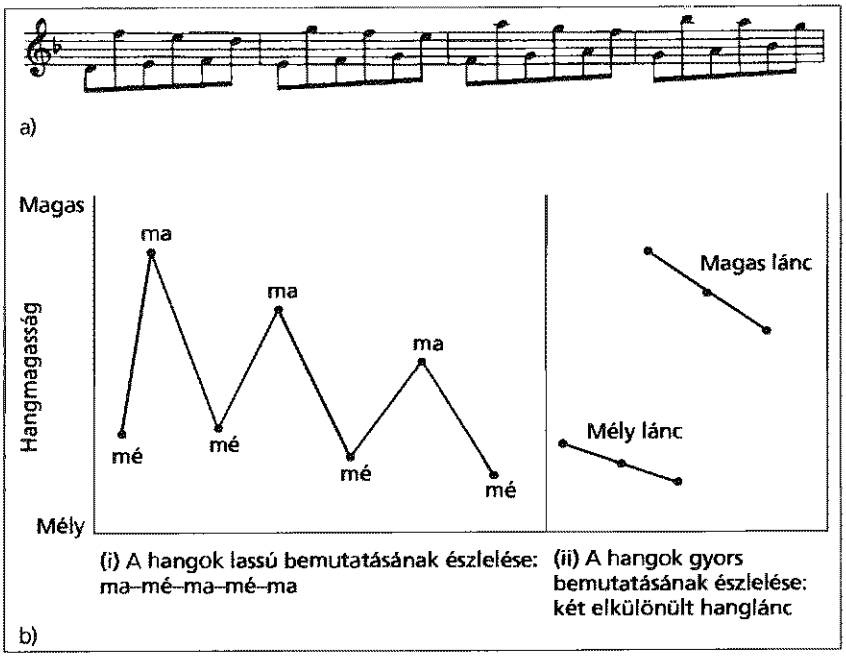
Egyes törvényeket pszichológiai kísérletekben is igazoltak, például a jó folytatás elvét (9.5.



9.5. ÁBRA
Csoportosítás és jó folytatás: gyorsabban találjuk meg az F betűt, amikor nem esik egy egyenesbe a többi elemmel *(a)* mint amikor egy egyenesbe esik *(b)*. (Prinzmetal és Banks, 1977 nyomán)

ábra). Az egyik kísérletben, amelyben a reakcióidőt mérték, a személyek gyorsabban döntöttek a különbségről, ha egybe tudták fogni a betűszerű mintát (Prinzmetal és Banks, 1977). A látáshoz hasonló csoportosítás érvényesül a zeneészlelésben is. Egy kísérletben három magas és három mély hangból álló sorozatot hoztak létre úgy, hogy a magas hangot váltakozva mindig egy mélyebb hang követte. A gyorsan egymás után következő hangok sorozatát többször megismételve mutatták be. A személyek magas és mély hangok váltakozása helyett két egyszerre hangzó, magas és mély tiszta hangokból álló áramlatot hallottak. Vagyis a hallgatók külön csoportosították a magas, és külön a mély hangokat (Bregman és Cambbell, 1971). A barokk zenéből már ismert a hasonló frekvenciák (a hangmagasság-észlelés alapja) hasonlóság szerinti csoportosítása (9.6. ábra). A jó folytatás elvének is vannak zenei párhuzamai: az azonos hangmagasságú (frekvenciájú) vagy egyenletesen változó hangokat folyamatosnak észlelik akkor is, ha más ingerek megszakítják (Warren et al., 1972).

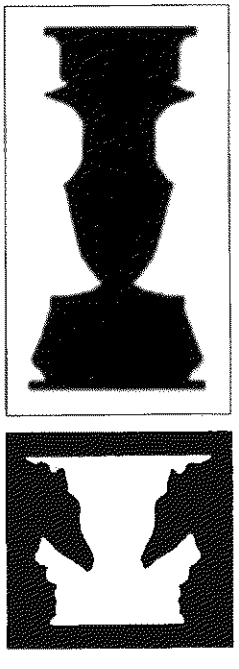
A Gestalt-pszichológusok alábecsülték az előzetes tapasztalatok szerepét, amelyek lefelé hatnak az érzékelési adatok szervezésére, s még



9.6. ÁBRA
Az észlelési szerveződés jelensége a hallásban. *a)* Négy ütem J. S. Bach zenéjéből (*Korál, preludium, Jézus Krisztus a mi Üdvözítőnk,* 1739). Ha a kottát gyorsan játsszák le, akkor az észlelésben külön csoportosítjuk a felső, és külön az alsó hangokat. Ezt nevezik hallási láncra bontásnak. *b)* A barokk zenében megtalálható jelenség kísérleti vizsgálatában (Bregman) a hangok lassú bemutatása esetében (i) magas, mély, magas, mély sorrend hallható, gyors bemutatása esetén (ii) pedig magas és mély hangokból álló sor észlelhető

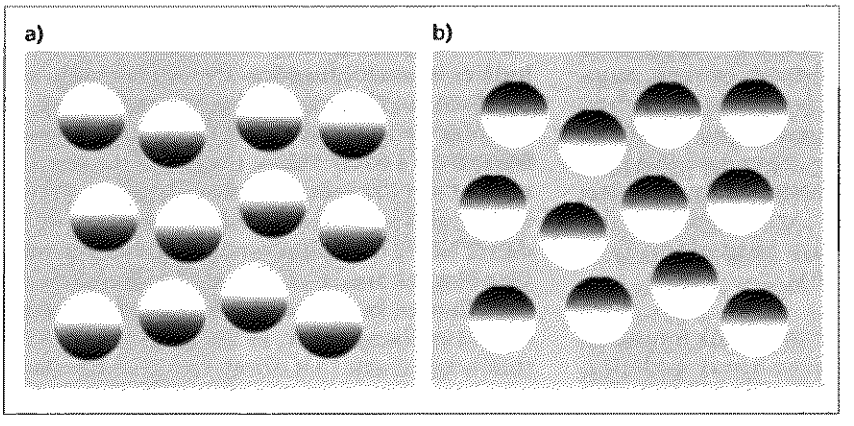
olyan alapvető észlelési jelenségekben is érvényesülhetnek, mint az ábra-alap elkülönülés (9.7. ábra). Amikor egy jelenetet nézünk, automatikusan szétválasztjuk területekre, amelyek tárgyakat vagy formákat képviselnek, és közöttük lévő térre mint háttérre. Ez az észlelési szerveződés legegyszerűbb formája, amely csak részben függ a tapasztalattól. Az alaklélektan felismeréseire a mai kognitív idegtudomány is támaszkodik (Kovács, 2003).

Az észlelési konstanciák észlelésünk fontos jellemzői. Környezetünket állandónak észleljük, pedig az érzékszerveket érő ingerek folyamatosan változnak. A tárgyak változatlannak észlelését nevezzük észlelési *állandóságnak (konstanciának)*. A tárgyakat természetesen más tárgyakhoz és ingerlési feltételekhez viszonyítva fogjuk fel, és ez a viszony (nem az abszolút érték) marad észlelésünk számára állandó. Nappali megvilágításban a fény erőssége és színképe is változik (pl. hajnalban rózsaszínű, délután sárga), de a tárgyakat hajlamosak vagyunk változatlan színűnek (világosságúnak) észlelni. A színkonstancia a tárgyról és a környezetről érkező fények arányítására alapszik. Ha a tárgyat kiemeljük környezetéből, például egy piros almát egy kis összetekert papírból készült csövön keresztül nézünk – próbáljuk ki! –, mégpedig úgy, hogy környezetéből semmi se látszódjék, bármilyen színben megjelenhet a visszavert fény hullámhosszától függően. Hasonlóképpen, egy távolodó autó képe a retinán gyorsan válik egyre kisebbé, de nem úgy észleljük, mintha az autó összezsugorodott volna (nagyságkonstancia); mint ahogy azt sem gondoljuk, hogy megváltozott az alakja, amikor befordul a sarkon, és oldalról látjuk (alakkonstancia). Az alakkonstancia a tárgyak alakjának változatlan észlelése annak ellenére, hogy különböző térbeli helyzetben (orientációban) látjuk, és így megváltozik a retinális kép alakja (9.8. ábra). Az észlelőrendszer számításba veszi az orientációt az állandó észlelés fenntartásához. A nagyságkonstancia a távolság beszámítódásával teljesül. A tárgyról a szem belsejébe vetülő kép nagysága a távolsággal fordítottan arányos. A valódi nagyság megítélésének ez lesz az alapja, de természetesen csak olyan körülmények között, ahol rendelkezésre állnak a távolság jelzései. Ha nem, akkor a személy téved a tárgy nagyságának megítélésében, és fordítva is igaz, ha egy tárgy nagysága



9.7. ábra
Ábra-alap szerveződés: vagy az ábrát látjuk háttérként (vázát), vagy a hátteret ábraként (női körvonal, lófej) (Peterson és Gibson, 1994 nyomán)

9.8. ábra
Alakkonstancia. Ha az alak észlelése egyszerűen csak a szemünkben keletkező kép alapján történne, ellipszis alakú fedőt látnánk egy adott szögből



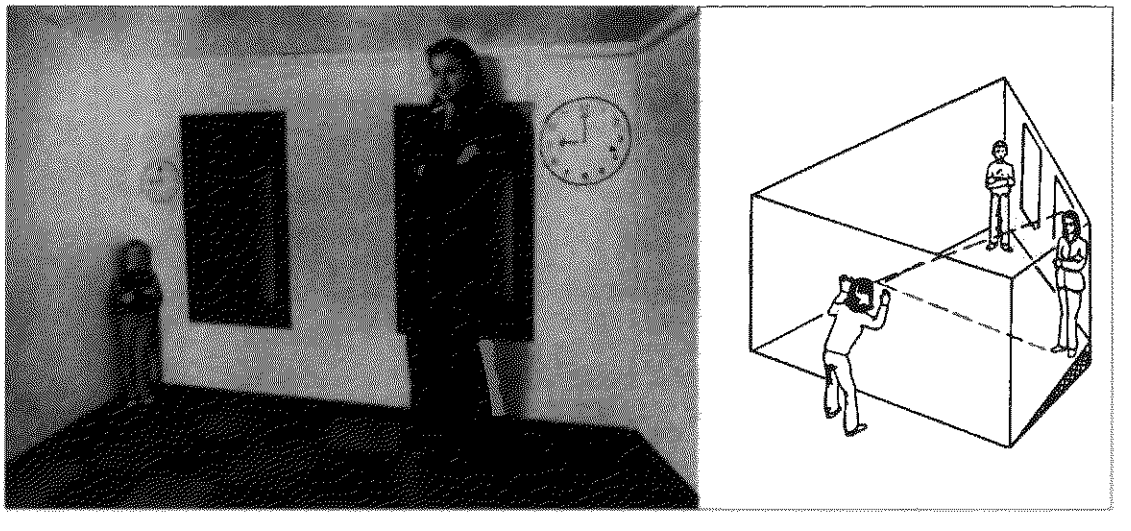
9.9. ÁBRA
Agyunk feltételezi, hogy a fény felülről érkezik. Ha megfordítjuk az ábrát, megfordulnak a domború és homorú tárgyak (Ramachandran, 1988 nyomán)

nem az elvártnak megfelelő, túlértékelődik a valódi távolsága.

A mélység és a távolság észlelése elsősorban annak a ténynek köszönhető, hogy a két szem kis távolságra helyezkedik el egymástól, így a szemek belsejében keletkezett két kép kissé eltér egymástól. A két kép különbségét *binokuláris diszparitásnak* nevezzük. Ennek az eltérésnek a mértéke szabja meg a távolságot. Támpontot nyújt a mélységészleléshez a szemek közeli, illetve távoli tárgyra történő beállítása is.

Azonban a távolság észleléséhez nem szükséges két szem. Számos olyan mélységjelző van, amelyek fél szemmel nézve (monokulárisan) is a távolság benyomását keltik:

- *mozgásparallaxis* – a retinális képek relatív mozgásának különbsége, amikor helyet változtatunk;
- *relatív nagyság* – két azonos nagyságú tárgy közül távolabbinak tűnik, amelynek kisebb vetületű retinaképe van;
- a *horizonthoz* való viszonylagos *közelség* – a horizonthoz közelebbi tárgy látszik távolabbra;
- *távlati rövidülés* – a párhuzamos vonalak a távolsággal arányosan összetartanak;
- a tárgyak részleges *átfedése* – a takart tárgy tűnik távolabbinak;
- a *felszín texturáltságának* távolsággal való változása;
- valamint a fény és az *árnyék* – az agy feltételezi, hogy a megvilágítás felülről történik, mint



9.10. ÁBRA
Ames-szoba: a mélységjelzések néha félrevezethetnek

a napsugarak esetében, s ha ezen változtunk, megváltozik a mélységbenyomás (9.9. ábra).

Az árnyék még az alakészlelést is meghatározza (Ramachandran, 1988).

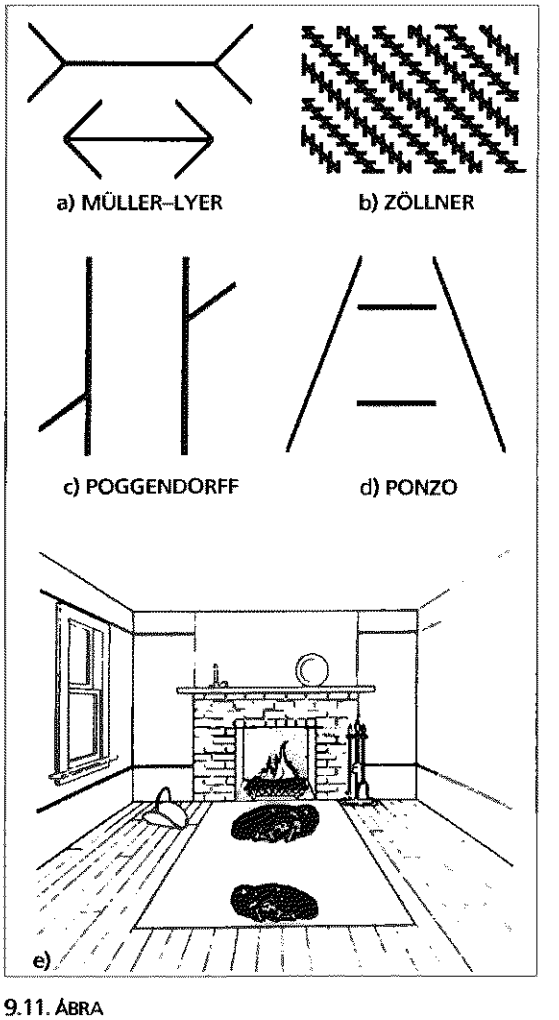
A mélységjelzések néha félrevezethetnek. Ezt demonstrálja az Ames-szoba (9.10. ábra), amely nevét kiötlőjéről, a pályáját festőként kezdő Adalbert Ames pszichológusról kapta. Ames életnagyságú modellje egy trapéz alakú szoba, amely egy kritikus pontból fél szemmel nézve szabályos derékszögű szobának látszik, pedig a távolabbi fal síkja ferde, úgyhogy a távolabbi sarkok egyike a kritikus pontból messzebb van a nézőtől, de a szoba ugyanazt a képet nyújtja a szemnek, mint a normális szoba. Budapesten a Csodák Palotájában élvezhetjük ezt a látványt. Ha ebbe a szobába két egyforma magas személyt állítunk, az egyiket a közelebbi, a másikat a távolabbi sarokba, az utóbbi a kritikus pontból kisebbnek látszik. Ez a jelenség más, mint az illúziók. Itt egyszerűen hibásan viszonyítjuk egymáshoz a nagyságot és a távolságot.

Az illúziók a konstanciákhoz hasonlóan az észlelés közvetett, értelmező, „föntről le" természetét támasztják alá. A látási, tapintási, hallási illúziók olyan észlelések, amelyek eltérnek a tárgy valódi jellemzőitől; az észlelt valóság és az objektív vagy fizikai valóság eltérésére vonatkoznak. Gregory (1974) a látásban az illúziók vagy „észlelési hibák" négy formáját különböztette meg:

- a torzulásokat, mint a Müller–Lyer-, a Ponzo- vagy Zöllner-illúzió;
- a kétértelmű ábrákat (lásd Az észlelés fejlődése című részben);
- a paradox ábrákat, mint Penrose lehetetlen háromszöge és
- a fikciókat (amikor az, amit látunk, szó szerint nincs az ingerlésben, mint a szubjektív kontúr esetében; lásd a 9.3. ábrán).

A Müller–Lyer-illúzió esetében (9.11. *a* ábra) ugyanazt a szakaszt kifelé irányuló nyilakkal rövidebbnek lehet látni, mint befelé irányuló nyilakkal. A Zöllner-illúzióban a dülöngélő vonalak valójában párhuzamosak. A Ponzo-illúzióban a középen lévő két szakaszból a közelebbi kisebbnek látszik, pedig azonos hosszúságúak. A *lehetetlen tárgyábrázolások* pedig háromdimenziós (mélységben látható) tárgy benyomását keltő kétdimenziós (síkbeli) formák (9.12. ábra). Az ellentmondó mélységjelzéseket tartalmazó tárgyak, amelyeket az 1960-as évektől a képzőművészek – Escher, Vasarely, F. Farkas Tamás, Orosz István, Bruno Ernst – előszeretettel alkalmaznak, úgy nem léteznek, ahogy mi értelmezzük.

Az illúzióknak még nincs pontos élettani magyarázatuk, nem ismertek azok a neurális történések, amelyek például a Poggendorff-illúzió

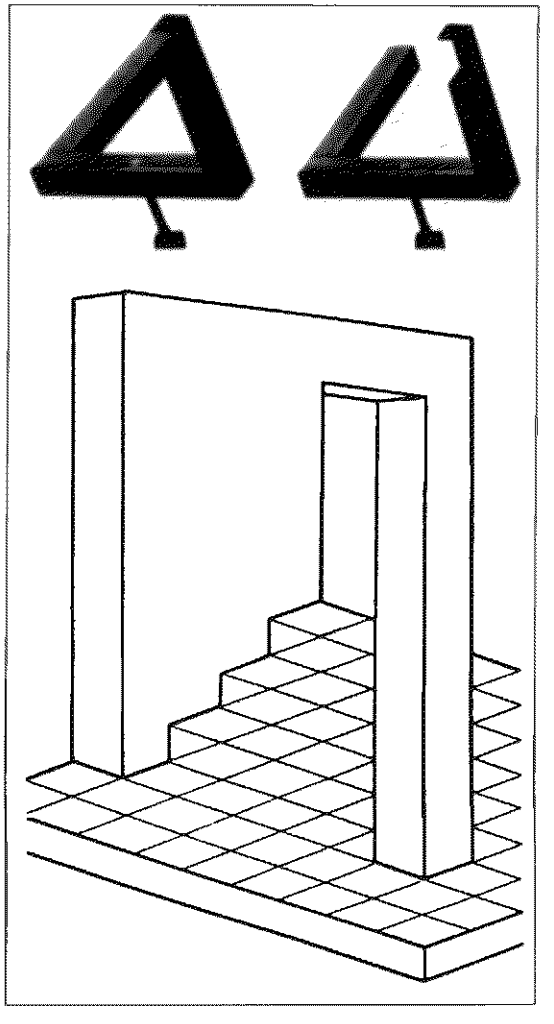


9.11. ÁBRA
A legismertebb Müller–Lyer- *(a)*, Zöllner- *(b)*, Poggendorff- *(c)* és Ponzo- *(d)* illúziók és elrejtésük egy rajzban. Az *e)* ábrán a szőnyeg eleje azonos a hátsó fal alsó élével (Müller–Lyer), a képléc a mennyezet alatt egy vonalba esik a padlódeszkákkal (Poggendorff), és a két kutya azonos méretű (Ponzo) (Gillam, 1998 nyomán)

esetében a párhuzamost metsző ferde egyenes „szétcsúszását" (9.11. *c* ábra) okozzák. Lehet arra gondolni, hogy ezek az észlelési feladatok nem felelnek meg a látás valódi funkciójának, például a téri helyzet (pozíció) észlelése esetén annak a célnak, hogy a tárgyat el kell érni és meg kell fogni, amihez elég csupán a tárgy helyét megállapítani. Másik példa lehet ezekben a rajzokban az érintett kontúrok (élek, vonalak) elkülönülése, aminek eredeti célja az lehet, hogy tárgyak elhelyezhetők legyenek kontúrok közé (Morgan). A példákat még lehetne sorolni. Az illúziók egy részének legismertebb értelmezése a kétdimenziós ábrákon nem tudatosan felfogott mélységtámpontokra és a normális észlelési folyamatok (nagyságkonstancia-skálázás) nem megfelelő alkalmazására épít (Gregory elmélete).

Az illúzióknak gyakorlati jelentőségük is van, például amikor egy motoros állandó sebességgel halad át az úton az egyenlő távolságra felfestett vízszintes vonalakon, hozzászokik az egyenletes sebességhez. Ha a vonalakat úgy festik fel, hogy egyre közelebb helyezkedjenek el egymáshoz, a motoros azt élheti át, hogy felgyorsult, pedig változatlan sebességgel halad. Ez a trükk használható abból a célból, hogy adott helyen a járművek lassítsanak. A távolság téves észlelése meghatározott körülmények között baleset előidézője is lehet. Vasúti kereszteződésekben, ahol sok baleset fordul elő, a sofőrök a jelzőlámpa villogásának és a vonat közeledésének is tudatában vannak. Két észlelési szempontra került fény a balesetek elemzéséből. Az egyik az, hogy általában a nagy tárgyak mozgását lassabbnak észlelik, mint a kis tárgy mozgását. A másik az, hogy egy tárgy lassabban látszik mozogni, ha követjük a szemünkkel, mint amikor szemünk vagy fejünk nyugalomban marad. Ezek a szempontok együtt a sebesség hamis benyomását kelthetik és emberek halálát okozhatják.

A mozgás észlelése is lehet illuzórikus. A *látszólagos mozgás* esetében úgy észlelünk mozgást, hogy nincs képelmozdulás a retinánkon, vagyis nem mozdul el tárgy a környezetben. A mozi élménye is erre alapszik: azáltal, hogy állóképeket vetítenek egy ernyőre elég gyorsan egymás után, folyamatos mozgás illuzórikus benyomását keltik. Amikor pedig csak vizuális információnk van a mozgásról, rendszerint hajlamosak vagyunk két tárgy közül, amelyek egymáshoz képest változó helyzetűek, a nagyobb tárgyat mozdulatlannak és a kisebb tárgyat mozgónak észlelni. Egy állomáson elindul a szomszédos vágányról egy vonat, s mintha mi mennénk. Másik példa erre, amikor felnézve az égre úgy tűnik, mintha a Hold mozogna a felhőkben. Ez az *indukált mozgás*. Ez szintén csalóka dolog: a viszonyítási alap változik, s a viszonyított tárgy mozgását éljük át. A mozgási illúziók azt mutatják, hogy az agy normálisan többre támaszkodik, mint a retinális kép mozgása, amikor *valódi mozgást* észlelünk. Az a feltevés, hogy a nagyobb tárgy mozdulatlan, egy különleges „sza-



9.12. ÁBRA
A Penrose által 1958-ban leírt lehetetlen tárgy csak egy adott pontból nézve látszik háromszögnek. Az ellentmondó mélységjelzések jól láthatók Bruno Ernst *Lépcsők vagy padlócsempék* (1984) című rajzán

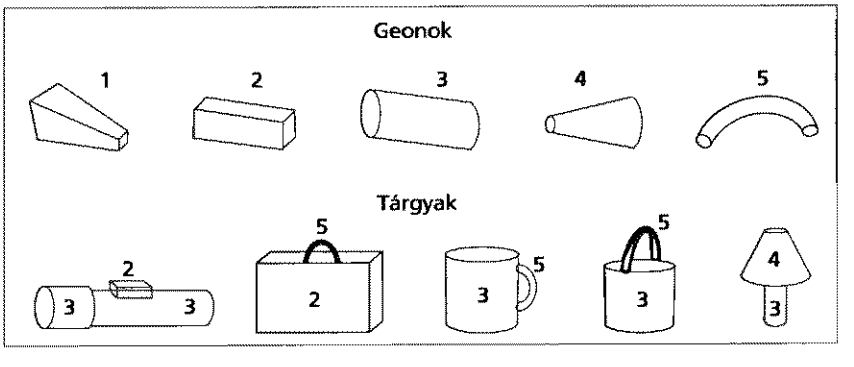
bály", a viszonylagos nagyság további információ, ami néha félrevezethet minket. A receptorok és az agykérgi sejtek a környezeti változásra érzékenyek. Fontos mozgásjelző az elrendezés változása, a háttérhez viszonyított változások. Persze mozgást észlelünk akkor is, amikor egy parázsló cigaretta tűnik fel a sötétben, és nem áll rendelkezésünkre háttér- vagy vonatkoztatási-keret-információ.

A mozgás segíti az alakészlelést. Igazolja ezt az állítást az álcázás jelensége. Az álcázás célja, hogy meghiúsítsa az észlelési csoportosítási folyamatot, ami elkülöníti a tárgyat a környezettől. Például nem könnyen fedezhető fel a lapuló tigris a bambusznád sűrűjében. A hatás addig teljes, amíg az élőlény mozdulatlan (és persze amíg „a vadász ül hosszú, méla lesben"). A vonások és kontúrok elmozdulása a háttérhez képest erős csoportosítási tényező. A biológiai mozgásra (emberek, állatok mozgása, szemben a merev tárgyak mozgásával) különösen érzékenyek vagyunk. Észlelése konstanciajellegű (lásd Az észlelés fejlődése című részben).

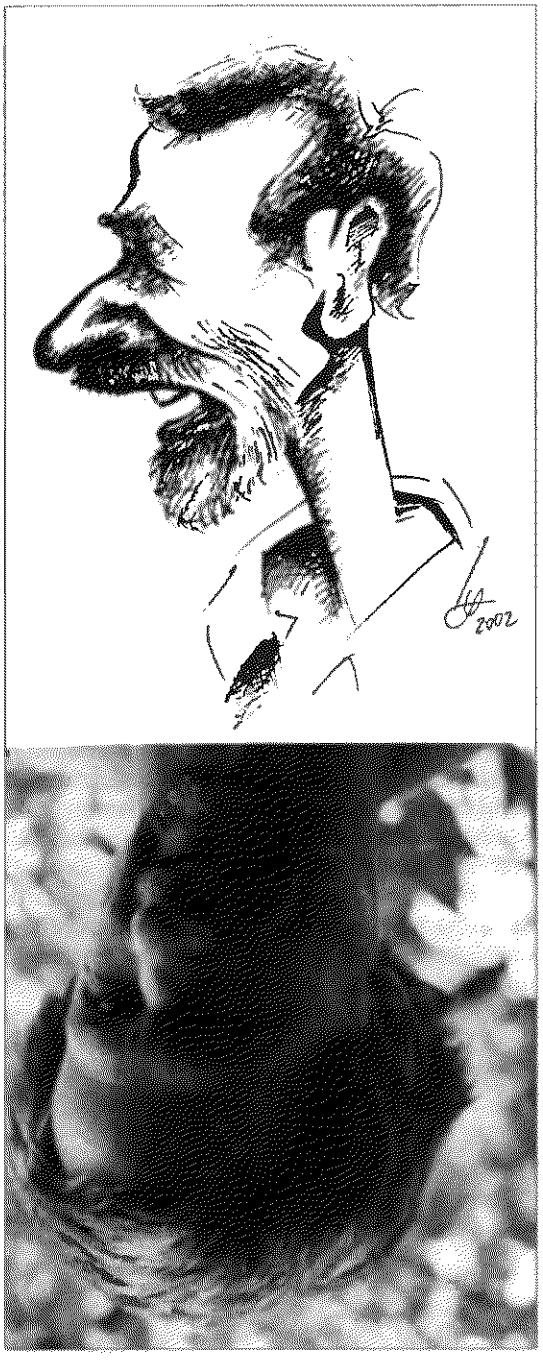
Tárgy- és arcfelismerés

A *felismerés* az a képesség, hogy a tárgyat hozzárendeljük egy kategóriához, és így jelentést adunk neki. Például egy adott vörös tárgyat mint paradicsomot ismerjük fel. Az embereket is felismerjük arcképükről, ebben az esetben a látványhoz egy személyt rendelünk hozzá. A tárgyfelismerés egyik elmélete szerint a természetes tárgyak felismerésének alapját a tárgyak elemi vonásait adó geometriai részegységek (hengerek, kúpok, gúlák stb.) képezik, amelyeket „geonoknak" neveznek (Biederman, 1993). Az elmélet 24 geont feltételez, amelyek különböző kapcsolódási viszonylatok („felette", „mellette, „vége a közepéhez" stb.) segítségével tárgyakká állíthatók össze, mint a 9.13. ábrán is látható. A felismerés a tárgy alakjának leírása és az emlékezetben őrzött leírások egymásnak megfeleltetésével történik. Ez az elképzelés eszünkbe juttathatja Paul Cézanne-t, aki a kubizmus alapjairól azt írta egy levelében: „Egy bizonyos központi perspektívát tekintve s a tárgy valamennyi oldalát szemlélve, a természet leírható a henger, a gömb és a kúp alakjában." S habár megpróbálhatunk geonokból elfogadható emberi arcot építeni, hamar kiderül – természetesen más bonyolult alakzatok, például hegyek, fák esetében is –, hogy a geonok nem alkalmasak mindenre.

Az *arcfelismerés*, ez a természetes osztályozási képességünk sok megfigyelés szerint különleges folyamat. Könnyen meg tudunk különböztetni arcokat vagy arcszerű dolgokat más dolgoktól, különbséget tudunk tenni megfelelő tapasztalattal a kínaiak között, és képesek vagyunk sok ezer idegen között egy ismert arcot megtalálni. Ez azt jelenti, hogy az arcok viszonylag homogén ingerosztályt képviselnek, amelyen belül különbségeket teszünk. Arcfelismerésünk egy másik jellemzője, hogy valahogy egészlegesen ragadjuk meg egy-egy arc jellegét, anélkül hogy részleteinél sokat időznénk. Ezért érezzük néha úgy, hogy egy karikatúra jobban hasonlít az illetőre, mint saját maga, vagy ez nehezíti meg, hogy felismerjük a tótágast álló személy megfordított arcát (9.14. ábra). Az arcfelismerés különleges folyamatára utal az is, hogy vannak olyan



9.13. Ábra
Öt geon és öt tárgy. A tárgyfelismerés alapját az egyik lehetséges elképzelés szerint korlátozott számú geometriai egység képezi (Biederman elmélete)



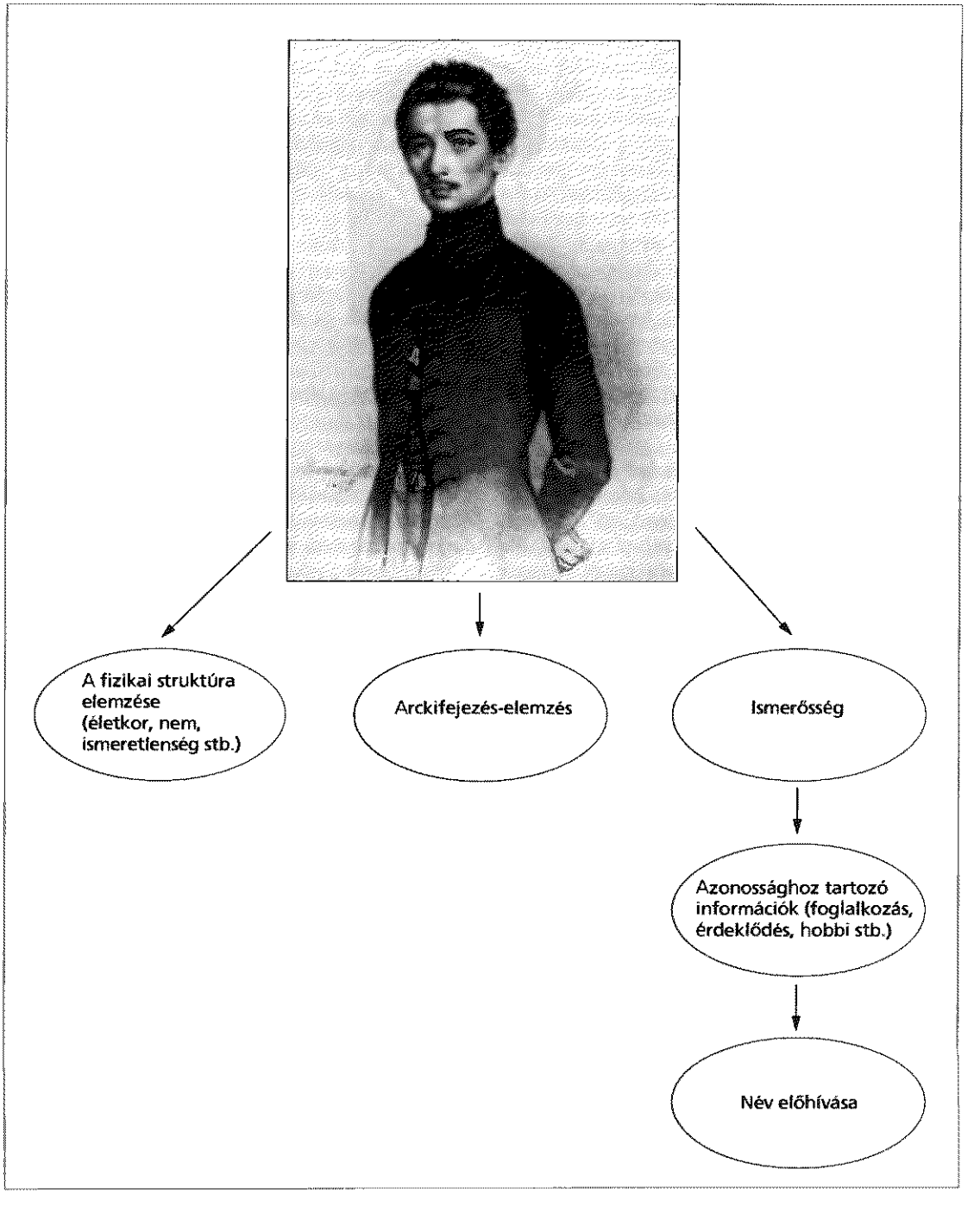
9.14. ábra
A karikatúra jobban hasonlít a személyre, mint a fényképe. Ismert embereket könnyebben azonosítunk karikatúrájukat látva *(fent)*. Tótágast állva nehezebb a személy felismerése *(lent)*, ami az arcfelismerés egészleges folyamataira utal

agysérült betegek, akik a tárgyakat azonosítani tudják, de arcuk alapján nem ismerik fel családtagjaikat vagy saját magukat a tükörben (prozopagnózia). Az ilyen esetek a mindennapi életünkben előforduló arcfelismerési zavarokhoz hasonlóan (valakiben egy régi ismerősünket fedezünk fel; nem jut eszünkbe annak a neve, akit arca alapján azonosítottunk, de tudjuk, hogy hol lakik, és mi a foglalkozása; közeli ismerősként üdvözlünk egy színészt az utcán; stb.) az arcfelismerés különböző összetevőire utalnak. Ezek, mint a 9.15. ábrán látható, a következők: a fizikai struktúra elemzése (életkor, nem stb.), arckifejezés-elemzés, ismerősség megállapítása, személyazonosságra vonatkozó információk (foglalkozás, érdeklődési terület stb.) keresése, a név előhívása az emlékezetből (Young, 1998). Az arcfelismerés elemei párhuzamba állíthatók a tárgyak, szavak felismerésének útjaival (a szófelismerésről később külön lesz szó az olvasási zavarral kapcsolatban).

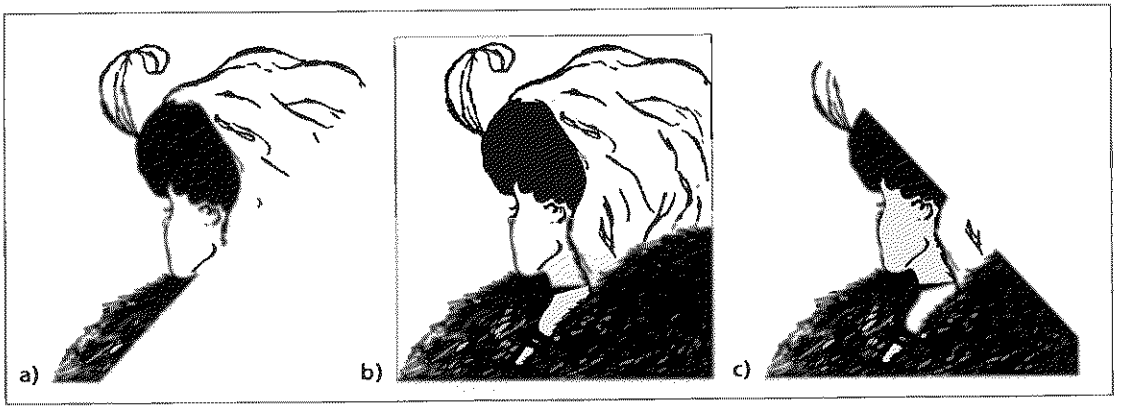
Beállítódások, elvárások, kontextushatás

Habár a tanulás és a tapasztalat (vö. a perceptuális tanulással) csak részben értelmezi, hogy a dolgokat hogyan látjuk, a pszichológusok sokat foglalkoztak ezekkel a felülről lefelé ható tényezőkkel. A *beállítódás* az a *mentális keret*, ami meghatározza a dolgok valamilyen módon történő észlelését. Az észlelési beállítódások *elvárásokat* alakítanak ki, amelyek irányítják az észlelést, vagyis néha azt észleljük, amiről gondoljuk, hogy észlelni fogjuk. Felkelthetik saját vágyaink, vagy az, amit mások mondanak nekünk. *„A képzelődés oly játékot űz, / Hogy, ha örömre gyullad a kebled, / Megtestesíti ez öröm okát; / Vagy képzeletben, éjjel megijedve, / Mily könnyen lesz egy-egy bokorból medve?"* – írta Shakespeare a *Szentivánéji álom*ban (Arany János fordítása). Ha előzetesen elmondják, hogy egy képen mit látunk, akkor általában hajlamosak vagyunk valóban azt látni. Például, ha részletezik, hogy hogyan néz ki a fiatalasszony a híres „feleségemanyósom" (Boring) kétértelmű rajzon (9.16. *b* ábra), vagy esetleg meg is mutatják (9.16. *c* ábra), hogy nyakláncot hord, hogy finom ívű orra látszik, stb., akkor sokan nehezebben fedezik fel ugyanott az idős asszonyt (9.16. *a* ábra).

A *kontextus* szintén olyan tényező, amely a dolgok adott módon való észlelését határozza



9.15. ábra
Az arcfelismerés leegyszerűsített modellje mutatja, hogy a fizikai felépítés (nem, életkor stb.) és az arckifejezés elemzése elkülönül a személy azonosításának folyamataitól (Young, 1998 nyomán)

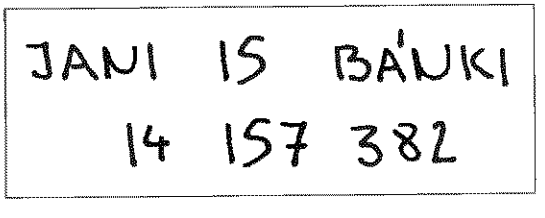


9.16. ÁBRA
Boring 1930-as években híressé vált „Feleségem-anyósom" című kétértelmű ábrája W. E. Hill karikaturista 1915-ös rajza nyomán. A rajz *a)* része fiatal nőt, a *c)* része idős asszonyt ábrázol

meg. Nézzük meg a 9.17. ábra két sorát. Észrevehetjük, hogy a fent látható, kézzel írt „IS" ugyanaz, mint az alsó sorban lévő „15". Valószínűleg mégsem vesszük észre, mivel a kontextus meghatározza, hogy betűk között betűt, számok között számot észlelünk. Egy kísérletben, amikor a személyeknek egy kis helyen megszakított kört mutattak, természetesen kört láttak. Amikor azonban két megszakított kört mutattak egyszerre, ahol a hiány eltérő téri helyen volt (fent, illetve a jobb oldal közepén), a személyek hajlamosak voltak inkább arról beszámolni, hogy a körvonal megszakítása a ténylegesnél jóval eltúlzottabb, és az ábrák inkább C vagy U betűre hasonlítanak (Pomerantz és Lockhead, 1991).

A világról való tudásunk, a sémáink szintén meghatározók. A felülről lefelé irányuló folyamatok fontos szerepet játszanak az olvasásban. Erről bővebben a figyelemmel kapcsolatban szólunk (lásd a 9.31. ábrát).

Az észlelési beállítódás fogalmához kapcsolhatók az érzelmileg hangsúlyos ingerek észlelésének jelenségei: az *érzékenység-fogékonyság*, amely a dolgokat nagyobbá, világosabbá, vonzóbbá, értékesebbé stb. teszi, és a veszélyes, szorongást keltő ingerek nehezebb tudatos észlelhetőségének *(észlelési elhárítás)* kérdései. Igen ellentmondóak és vitatottak a *nem tudatos (küszöb alatti) észlelésre* vonatkozó eredmények, habár napjainkban a nem tudatos kognitív folyamatok szerepét általában elismerik (Greenblatt, 1992). Néhány példa rávilágít ezeknek a folyamatoknak a szerepére. Mindenki tapasztalhatja, hogy mennyire másként forgolódik alvás közben az ágyban, ha alszik valaki mellette, mint akkor, ha egyedül fekszik. Egy másik példa a korábbi élmények hatására vonatkozik, még ha az emberek nem is tudják felidézni az eseményt. Az emberek azokat a személyeket, akiknek a nevével korábban találkoztak, általában ismerősebbnek ítélik, mint azokat, akiknek a nevével nem találkoztak, az ismerősséget pedig tévesen hírességként értelmezik. Ezt nevezik *hamis hírnévhatásnak*. Egy vizsgálatban a hamis hírnévhatást általános anesztéziában lévő betegeknél vizsgálták, akik biztosan nem voltak tudatában a név hangos elhangzásának a sebészeti műtét közben. Későbbi ellenőrzésben mutatkozott a hamis hírnévhatás, ami tudattalanul befolyásolta az ellenőrző próbában bemutatott nevek hírességének megítélését (Jacoby et al., 1992). A tudatküszöb alatti észlelés kétes reklámhatásait – például egy filmbe bevágott rövid, észlelhetetlen felhívás: Igyon kólát! – Pratkanis és Aronson *A rábeszélőgép* (1992) című könyvükben erősen vitatják, mivel a bizonyítékok szerintük nem meggyőzőek. Azonban a vágyakra, érzel-



9.17. ÁBRA
Kontextushatás: ugyanazt a kézzel írt mintát a kontextustól függően betűnek vagy számnak észleljük

mekre ható egyszerű, tudatküszöb alatti ingerlés bizonyos eljárásai – ha nem volnának a befolyásolásról etikai fenntartások –, úgy tűnik, alkalmasak lehetnének bizonyos attitűdváltozások előidézésére (Bornstein, 1989). Az alábbi kísérlet eredményei szintén a tudatküszöb alatti észlelési hatásokat támasztják alá. Ismert dolog, hogy egy tárgy képének a látása elősegíti a tárgy felismerését a tárggyal való – akár napokkal vagy hetekkel – későbbi találkozás alkalmával. Ezt a jelenséget előfeszítési hatásnak nevezik, és azokban az esetekben is demonstrálták, amikor a személy nem volt tudatában, hogy az előzetesen bemutatott tárgy mi volt (Bar és Biederman, 1998). A kísérletben nagyon rövid ideig (átlagosan 67 ezred másodpercig!) villantották fel tárgyak képét (szerszámok, bútor, közlekedési eszközök, állatok stb.), amit egy hatékony elfedő (a feldolgozást zavaró) minta követett, úgyhogy csak 13,5%-ban tudták a személyek megnevezni azokat. A megnevezéshez négy lehetőség közül kellett választani: az egyik lehetőség a pontos válasz volt, a másik teljesen különbözött, vagy azonos tárgy más példányának (eltérő alakkal, pl. irodai forgószék és konyhai hokedli) neve volt. Ezeket az előzetesen bemutatott tárgyakat egy második próbasorozatban megismételték, anélkül hogy az ismételt bemutatás lehetőségére bármi utalt volna. A második bemutatáskor 15 perc és 20 közbeiktatott próba után a megnevezési pontosság 34,5%-ra nőtt. Ez egyértelműen látási hatás volt, és nem a jelentés közvetítette, mivel az azonos nevű, eltérő alakú képekre nem mutatkozott.

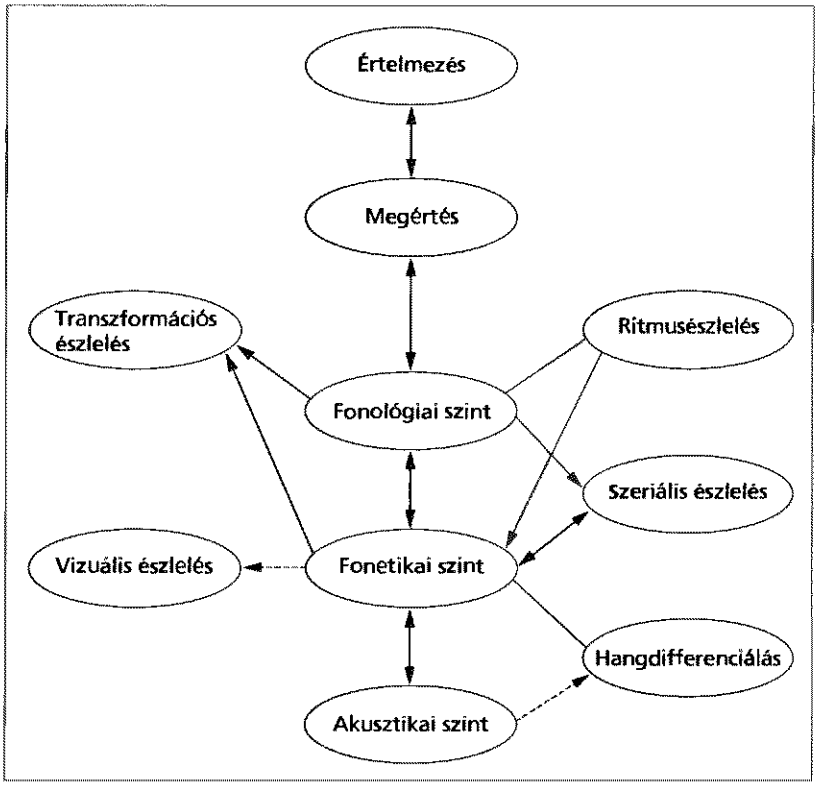
A *tárgyak értékének* hatását jól szemlélteti egy régebbi vizsgálat, amelyben 4–8 éves amerikai gyerekeket kértek meg a karácsonyt megelőző hónapban, hogy készítsenek rajzot a Mikulásról. (Amerikában a Mikulás hozza a karácsonyi ajándékot.) A karácsony közeledtével a rajzok egyre nagyobbá váltak, ahogy a zsákjában lévő ajándékok is, de karácsony utána mind az ajándékok, mind a Mikulás alakja összezsugorodott (Solley és Haig, 1958, idézi Matlin, 1983).

Beszédészlelés

Az észlelés kutatási területei között nagyon speciális a beszélt és írott nyelv percepciója. Itt csak a beszélt nyelvvel foglalkozunk röviden, az olvasásról később lesz majd szó. A beszédfeldolgozás igen összetett folyamat, amely *beszédészlelési* és *beszédmegértési* szakaszokból áll. Kezdeti szakasza a beszédhangok, hangkapcsolatok, hangsorok felismerését, magasabb feldolgozási folyamatai pedig a szavak, a mondatok és a szöveg, a jelentés felfogását teszik lehetővé. A beszédfeldolgozás során a beszélő által kiadott, folyamatosan változó akusztikai jeleket nyelvi egységek sorozatává alakítjuk, és felfogjuk az üzenet tartalmát a közlő szándékának megfelelően (Gósy, 1989, 2002). Az első lépés (9.18. ábra) az elsődleges hallási elemzés, például annak eldöntése, hogy milyen jellegű a hang, zenei vagy beszédhang, magas vagy mély, hangszer vagy dúdolás, gyors vagy lassú, erős vagy halk. A következő lépés a beszédhangok (magán- és mássalhangzók) azonosításának, illetve a fonémadöntés meghozatalának feladata (fonetikai, azaz beszédhangokra vonatkozó és fonológiai, azaz értelemmegkülönböztető jelekre vonatkozó szintek). A fonéma elvont nyelvi egység, a hangok azonosítható egysége, ha megváltozik, akkor megváltozik a szó jelentése is. Ezen a szinten azonosítjuk például az e hangot, akár palócosan, akár ettől eltérően ejtik, nőtől vagy gyerektől halljuk, rekedten vagy kiabálva mondják. Ezen a szinten ismerünk fel a fogkefe szóban [ejtése: fok:efe] hosszú k hangot, amely két fonémát is képvisel (g, k). A megkülönböztetés – mint alább láthatjuk – nem egyszerű probléma.

A beszédészlelés felhasználja a hallás kezdeti szakaszait, amelyekben a hanghullámok érzékelése és feldolgozása történik, ugyanakkor több fontos értelemben különbözik tőle. A beszédet általában különálló hangsorozatokban észleljük, a valóság azonban nagyon eltér ettől. A hangmintázatokat láthatóvá tevő spektográfiás beszédelemzésből ismert, hogy a beszéd folyamatosan változó hangmintákból áll, amit viszonylag kevés szünet szakít meg; átmenetei és szabálytalanságai vannak, például az egyéni különbségekből, illetve abból adódóan, hogy a beszélő különböző hangokat együtt képez. Az elemzések szerint egy adott beszédösszetevőnek, egy fonémának megfelelő hangmintázat nem változatlan. Lehetetlen a hangjeleket a nyelvi egységeknek (fonémáknak) egy az egyben megfeleltethető, elkülönült részekre bontani. Hatnak rá a megelőző hangok, és a különböző fonémák átfedésben vannak. Továbbá a beszédészlelés kü-

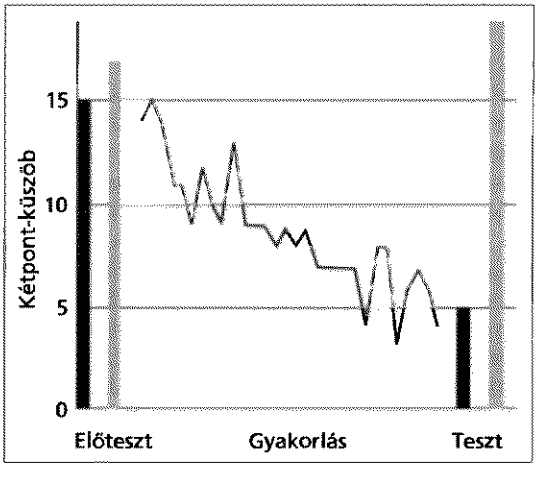
9.18. ÁBRA
A beszédészlelés és beszédmegértés folyamatai (Gósy, 2002 nyomán)



lönbözik más hallásészleléstől abban, hogy a beszéd esetében megfigyelhető a „kategoriális észlelésnek" nevezett jelenség. A kategória általában az egy címke alá besorolható dolgokat jelenti, itt egy fonetikai kategóriát jelent. A hallgató jobban meg tud különböztetni két olyan hangot, melyek eltérő fonetikai kategóriához tartoznak (pl. „da" és „ta"), mint azokat, amelyek ugyanannak a kategóriának a tagjai. Ez is példa arra, hogy különböző akusztikus jelek eredményeznek azonos hangészlelést. Vizsgálatához számítógéppel előállított mássalhangzó-magánhangzó párokat használnak, változtatva az akusztikus jel jellemzőjét, így a 0–90 ezred másodperc nagyságrendű zöngekezdési időt. Először – fokozatosan növelve a zöngekezdési időt – megállapítják, meddig hallják az egyik fonémát („da"), és mikor kezdik a másikat („ta") hallani. Ez a fonémahatár. Ezt követően megállapítják, hogy milyen terjedelemben tartoznak a hangok az egyik vagy a másik kategóriába. Két ingert mutatnak be, amelyek a zöngekezdési időben különböznek, és a személynek el kell döntenie, hogy azonos vagy különböző kategóriába tartoznak-e. A fonémahatár egyik oldalán az akusztikus jellemző (zöngekezdési idő) változása ellenére azonos kategóriába sorolt ingerek egy észlelési konstancia példái (Goldstein, 1999). Érdekes, hogy a japán nyelvben az „l" és az „r" azonos kategória tagjai, így nehezen tudják megkülönböztetni őket, és ez másodiknyelv-használatukban (pl. az angolban) szintén megmutatkozik. Ma egyre több bizonyíték támasztja alá, hogy a beszédészlelésre hatást gyakorolnak a hangképzési folyamatok is; a beszédészlelés és a beszédprodukció agyi szerveződése összefonódott (Scott és Johnsrude, 2003). A logopédiai fejlesztésben támaszkodnak erre a szoros kapcsolatra. A hangok észleléséhez a látási jelzőmozzanatok is hozzájárulnak. Ha nem halljuk tisztán, amit az előadó mond, a szájról való olvasásra támaszkodunk, hogy követni tudjuk az előadást. McGurk és McDonald (1976) kísérletében a személyek egy fiatal nőt láthattak egy filmen, aki szótagokat ejtett ki. Amikor a filmet úgy alakították át, hogy a kiejtett szótagokhoz (pl. a „ga" szótag szájmozgásához) egy másik szótagot („ba") lehetett hallani, a személyek egy

teljesen új szótagot hallottak („da"). Ez a hatás nem korlátozódik szótagokra, hanem szavakra is kiterjed, ha hasonlóan megvágott filmeket alkalmaznak. Ez bizonyítja, hogy a látásnak is szerepe van a beszédmegértésben. A szájról való olvasás gyakorlása különösen fontos halláskárosodottak számára.

A folyamatos beszédben nincsenek éles határok a szavak között. A megértést a kontextus és a jelentés segíti. Ezt bizonyítja a hang-helyreállítási hatás (Warren és Warren, 1970). A személyek olyan mondatokat hallhattak, amelyekből egy adott helyen egy hangot kivágtak és köhögéssel helyettesítettek. Előre közölték, hogy valahol egy köhögés fordul majd elő, és kérték, hogy jelezzék a helyét a mondatban. Nem akadt senki, aki pontosan azonosította volna a köhögés helyét. A hallórendszer kitölti a hangot a többi hang kontextusa alapján (Samuels, 1997). Kísérletek azt is igazolták, hogy a szavak érthetőbbek nyelvtanilag helyes mondatokban, mint kapcsolatban nem álló szóösszetételekben.



9.19. ÁBRA
Az első perceptuális tanulási görbe Volkman 1858-ban végzett vizsgálatából. Láthatóan a középső ujjbegyen a gyakorlás hatására lecsökkent két pont megkülönböztetésének távolsága. A tanulási hatás átvihető volt a másik kéz azonos ujjára (fekete oszlop), de más bőrterületre (alkar) nem (szürke oszlop) (Gibson, 1969 nyomán)

Perceptuális tanulás

Eleanor J. Gibson meghatározását az 1960-as évek végéről máig érvényesnek fogadhatjuk el: „A perceptuális tanulás az információ környezetből való kiemelésének javuló képessége gyakorlás és tapasztalás... eredményeként." (Gibson, 1969.) A perceptuális tanulás javuló információfelvételt, -feldolgozást és döntést jelent. Javul a megkülönböztetés, a hatékonyság, a kategóriadöntés, a stratégiaváltás, az észlelési és keresési gyorsaság, a szelektív figyelmi kiemelés (összefoglalóan lásd Ahissar és Hochstein, 1998; Goldstone, 1998). A csaknem százötven éve publikált első észlelési tanulási görbén (Volkman, 1858, közli Gibson, 1969) láthatjuk a bőrérzékelés egyik alapküszöbének, a kétpont-küszöbnek (a bőrön mért legkisebb távolság, amelynél nem egyetlen, hanem két elkülönülő pont érintését észleljük) többórás gyakorlás hatására való csökkenését (9.19. ábra).

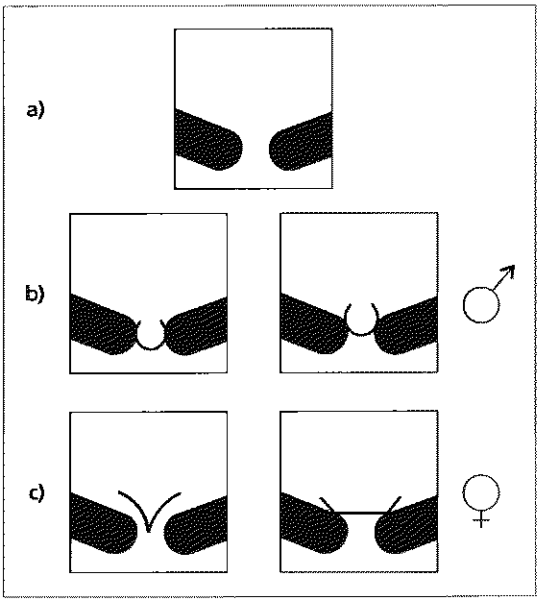
A gyakorlással megváltozik a kezdeti információfeldolgozás és az információ továbbítása az észlelést követő kognitív folyamatokhoz (kategorizáció, összehasonlítás, tárgyazonosítás). Perceptuális tanulással alakulnak ki a különleges észlelési készségek, mint a sör- vagy a borszakértők ízlelése (Mehler és Scholer, 1996) vagy a naposcsibék nemének megállapítására való képesség (Biederman és Shiffrar, 1987), s még az orvosi diagnózis elsajátításának is van erős észlelési összetevője, mint arra mellkasröntgen-diagnosztika vizsgálatával rámutattak (Myles-Worley, Johston és Simons, 1988). Az ábécé betűinek elsajátításában vagy a biológiában a növények megkülönböztetésének tanulásában szintén alapvető szerepe van.

Az egyik vizsgálatban a naposcsibék nemét megállapító szakértők tevékenységét tanulmányozták, akik sokéves tapasztalattal rendelkeznek, és 98%-os biztonsággal képesek a kakast kiválasztani 1000 csirke/óra teljesítménnyel, kb. fél másodpercig vizsgálva a kloakális területet. A jó teljesítményhez 2–6 év tapasztalat szükséges. A kísérlethez a szakértő segítségével megállapították a kritikus pontokat, amelyekről rajzot készítettek (9.20. ábra). Egyetemisták, akiknek felhívták a figyelmét a megkülönböztető jegyekre, nehezen azonosítható változatokról készült fényképeken 84%-ban voltak képesek teljesíteni. A szakértők ugyanezekkel a „nehéz" esetekkel 72%-os pontos választást értek el. Ez

a kísérlet rámutatott, hogy az osztályozás alapját a nem esetleges jegyek (mint az egyszerű formaellentét) képezik, és a megkülönböztető jegyek megtanulása fontos. Ezekben a kiterjedt tanulási helyzetekben szoros kapcsolat mutatkozott a perceptuális tanulás és a figyelem automatizálódása között. Ugyanígy segíthetjük a tanulókat iskolai helyzetekben azzal, hogy kiemeljük a megkülönböztető jegyeket a megtanulandó anyagban, legyen az betűtanulás, helyesírás vagy a növények jellemző levélformája.

Ugyanakkor arra is rámutattak, hogy az észlelési tanulással a magasabb kognitív folyamatok is javulnak, például a borszakértéssel az ízek megnevezésének képessége is finomodik, a szakértő képes egyre árnyaltabban kifejezni ízérzéseit.

Goldstone (1998) szerint a perceptuális tanulás nem egységes folyamattal, hanem legalább négy mechanizmussal teljesül: figyelmi súlyozással, ingerre való érzékenység kialakulásával, differenciációval (elkülönüléssel), és egységképzéssel. Ezek Goldstone szerint olyan alkalmazkodási mechanizmusok, amelyek irányítják a perceptuális tanulást, és közvetítenek a külvilág és a megismerés között.



9.20. ÁBRA
Perceptuális tanulás. A naposcsibéket nemük szerint szétválogató munkások sok gyakorlattal megtanulták, hogy először az *a)* ábrán lévő részt keressék meg, majd azonosítsák a kiskakakast *b)* a kerekded rész alapján, vagy a tojót egy fordított fenyőfa tetejére emlékeztető vagy ellaposodó rész *c)* szerint (Biederman és Schiffrar, 1987 nyomán)

A figyelmi súlyozás a fontos dimenziókra és ingervonásokra való figyelmi ráfordítás, miáltal „az észlelés alkalmazkodik a feladathoz". Így alakul ki a *kategoriális észlelés*, az a jelenség, hogy az ember könnyebben tud megkülönböztetni különböző kategóriákba tartozó fizikai ingereket, mint azonos kategóriába tartozókat. A beszédhangok (fonémák) megkülönböztetése – mint láthattuk – a legjobb példa erre. Igaz, hogy bizonyos kategoriális észlelés nem tanult – például az akusztikus szignál bizonyos tulajdonságait (a fonémákat) a csecsemők már négyhónapos korban meg tudják különböztetni (Eimas et al., 1971; lásd alább) –, más esetekben inkább tanulásról van szó. Gyakorlott zenészek – a kezdők azonban még nem – mutatnak egy sajátos kategoriális észlelést a viszonylagos hangmagasság-különbségekre, a tanulással érzékenyebbé válnak a félhangok határaira (Zattore és Halpern, 1979). A hangok közötti különbségek egymáshoz való viszonyának finom megkülönböztetési képességét nevezzük relatív hallásnak. A zenei hallás másik formájával, az öröklődő képességnek tartott abszolút hallással, vagyis a hallott hangok tökéletes visszaadási vagy meghatározási képességével a zenészek közül is csak kevesen rendelkeznek. Például Mozartnak tökéletes hallása volt, de nincs jó zenész jó relatív hallás nélkül. Ide kívánkozik még egy megjegyzés: a hangmagasság iránti érzék, a harmóniaérzék, a dinamikai és hangszínérzék, az emlékező- és reprodukálóképesség és egyéb zenei képességek fejleszthetők. Ebben nagy szerepe van a zenei képzésnek – hangsúlyozta Kodály, akinek szilárd meggyőződése volt, hogy „mormogó gyerekből" is lehet énekelő gyereket nevelni. A gyakorlott zenészek kategoriális észleléséhez hasonló példa az arcészlelés, amelynek „szakértői" vagyunk. Ismerős arcok esetében mutatkozik kategoriális észlelés (nő a fogékonyság az arcok közötti különbségre), ahogy az egyik ismerős arc a másik ismerős arc kategóriájába fordul. Ez nincs így ismeretlen arcoknál.

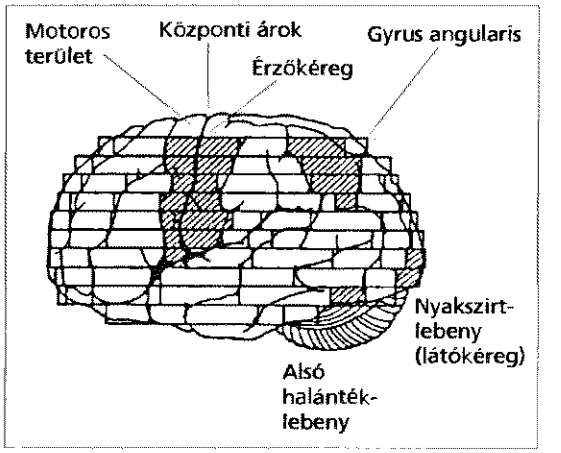
A vonásérzékenyítés arra a feltételezett változásra vonatkozik, amely az érzékelőrendszer meghatározott ingerekre vagy ingerrészletekre való specializálódását eredményezi. Goldstone

szerint példa lehet erre a mechanizmusra az, hogy az emberek pontosabban azonosítják a kimondott szavakat ismerős hangon, mint ha ismeretlen személy hangján hallják (Palmeri et al., 1993). A bőrbetegségeket az orvos könnyebben azonosítja, ha hasonlítanak az előző esetekhez, még akkor is, ha ez a hasonlóság, amelyre a tulajdonságot alapozza, nem megfelelő a diagnózishoz (Brooks, Norman és Allen, 1991).

Az elkülönülés abból áll, hogy az észleletek egyre jobban elkülönülnek egymástól. Erre volt példa fentebb a borszakértők ízlelése vagy a naposcsibéket nemük szerint szétválogató dolgozók teljesítménye. Szintén erre példa, ahogy a szülők megtanulják megkülönböztetni egypetéjű ikreiket, és ahogy általában az arcészlelési „szakértelem" kialakul. Lehet elkülönülés dimenziók között is, ahogy a képzőművészetet tanulók fokozatosan képessé válnak a színek dimenzióira (szín, telítettség, világosság) való szelektív figyelemre.

Az egységesítés egy egység képzésének folyamata, ami arra vonatkozik, hogy bizonyos feltételeknél bizonyos egységek alakulnak ki, amire példa lehet a szóészlelés vagy az arc egészleges, s nem jegyek alapján történő észlelése. Az utóbbit támasztaná alá az a tény, hogy az arcokról készült fényképeket a kép síkjában 180°-ban elforgatva kevésbé gyorsan és pontosan ismerjük fel, mint normál helyzetben (lásd előbb a 9.14. ábrát). Ez a hatás tárgyak esetében nincs, csak olyan nagyon speciális, igen begyakorolt ingerek esetében mutatkozik, mint amilyenek az emberi arcok, amelyeknek „szakértői" vagyunk.

Az észlelési tanulás eredményeképpen csökken az adott feladat teljesítésében érintett agyi területek energiafelhasználása is, legalábbis ez derült ki abból a vizsgálatból, amelyben pozitronemissziós tomográfiás (PET-) eljárással térképezték fel az agyműködést (9.21. ábra). Egy számítógépes ügyességi játék (a látási-téri mozgási feladatot képviselő Tetris játék) gyakorlása előtt és után mérték az agyi glükózfelhasználást, és úgy találták, hogy a javuló teljesítménnyel párhuzamosan mind a mozgási, mind az érzékelési területen (mozgató- és érzőkéreg, bal gyrus angularis, bal hátsó halántéklebeny, bal elsődleges látókéreg) csökkent az energiafelhasználás (Heier et al., 1992).



9.21. ÁBRA
A Tetris látási-téri-mozgási játék gyakorlása előtt és után pozitronemissziós tomográfiával (PET) mért agyi glükózanyagcsere-változás. Árnyékolással jelöltek azok az agyi területek, ahol a glükózanyagcsere erőteljesen csökkent: mozgató- és érzőkéreg, bal gyrus angularis, bal hátsó halántéklebeny és bal elsődleges látókéreg (Heier et al., 1992 nyomán)

Indokoltnak látszik a perceptuális tanulást a kognitív és a készség- vagy procedurális tanulástól (mozgási készségek, mint a cipő befűzése, biciklizés, gyorsolvasás elvégzésének begyakorlása, lásd a 10. fejezetet) megkülönböztetni.

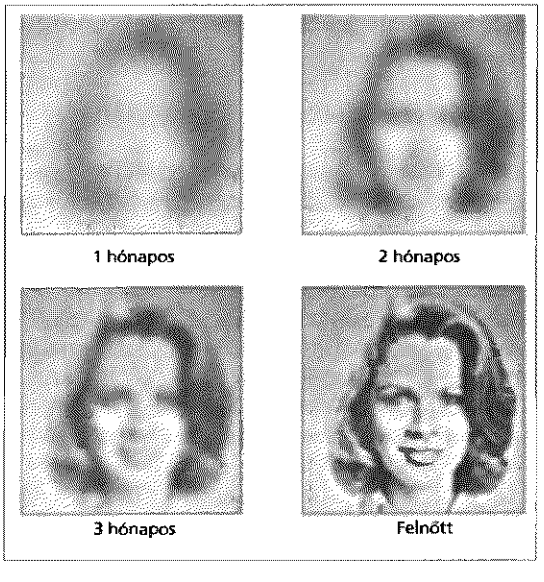
Az észlelés fejlődése

A korai pszichológusok úgy gondolták, hogy az újszülött észlelési világa vagy nem létezik, vagy nagyon zavaros. A XX. század végén William James a csecsemő világát „csengő-bongó, izgőnyüzsgő zűrzavarnak" gondolta. Valóban nem tudjuk, mit tapasztal az újszülött, de napjainkban új eljárások állnak rendelkezésre, amelyek segítségével kiderült, hogy az újszülött rendelkezik bizonyos észlelési képességekkel, veleszületett érzékleti szerveződéssel, ami a rá következő tanulástól függ.

A pszichológusok megtanulták mérni a csecsemők észlelési képességeit, például annak vizsgálatával, hogy két minta közül spontán melyiket nézik szívesebben. Egy másik technika a habituációs eljárás, amelyben többször ismételt bemutatással ismerőssé tesznek egy ingert, majd egy másik, a már megszokottól eltérő in-

gert mutatnak be. Ilyenkor a csecsemő valószínűbben nézi az új ingert, ami azt jelenti, hogy különbséget tesz.

A csecsemő kezdetben nem lát élesen, de az első hat hónapban gyorsan fejlődik ki a felnőtt szintet csaknem elérő éles látása, ami teljesen egyéves korára alakul ki. Az éles látás képességének egyik mérési lehetőségét adja egy rácsminta, amit egy adott távolságon belül nem összeolvadt szürkének, hanem rácsnak lehet észlelni. A rácsminták különböző sűrűségűek lehetnek, vagyis változik a retinán leképeződő téri frekvenciájuk, azaz az egy milliméterre eső világos-sötét ismétlődések száma. Ha adott távolságból végigvizsgáljuk, hogy a különböző sűrűségű rácsok mikor olvadnak össze, és mikor láthatók rácsnak – ez nézési választási vizsgálatokban csecsemőknél is elvégezhető –, a kontrasztérzékenységet (a legkisebb észlelhető világosságkülönbséget az adott téri frekvenciák esetében) kapjuk. A csecsemő kontrasztérzékenysége eltér a felnőttétől, 1–3 hónapos korában elmosódott képet lát, az alacsony téri frekvenciákat látja, a felnőttre jellemző magas téri frekvenciákat alig. Így látja például a határvonalat az arc hajas része és a homlok között (9.22. ábra). 3 hónaposan már képes érzelmi kifejezéseket megkülönböztetni. A kutatásokból világos, hogy a csecsemőnek a *felnőttétől* nagyon *eltérő „ablaka van a világra"*; számára olyanok a dolgok, mintha egy bepárásodott üvegen át nézné a világot, amely kiszűri a finom részletek látását lehetővé tevő magas téri frekvenciákat, a formákat így nagyon sajátos módon látja. Viszont azt vizsgálva, hogy két minta közül melyiket kedveli inkább, kimutatták, hogy az újszülöttek a gyenge látásélesség és kontrasztérzékenység ellenére már 2–3 napos korukban felismerik anyjuk arcát.



9.22. ÁBRA
A csecsemőnek nincs éles látása. Így láthat 50 cm távolságról egy, két és három hónapos korában egy női arcot

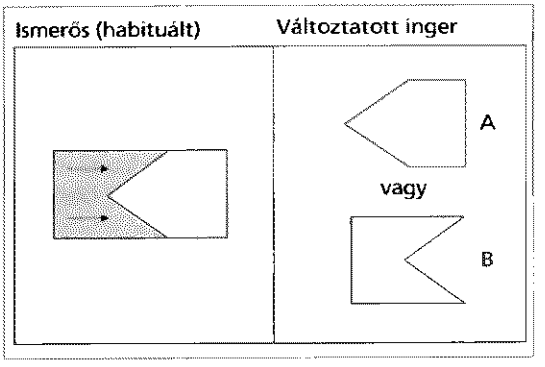
A tárgy- és arcészlelés ezek szerint szinte a születéskor adott képesség.

Amikor csecsemők idegen arcokat és anyjuk arcát láthatták együtt 2 napos korukban, 63%-ban inkább az anyjuk arcát nézték (Bushnell et al., 1989), s akkor is, ha videoképeket láthattak.

Az ábra-alap megkülönböztetéshez a csecsemők számára fontos információ a mozgás. Egy kísérletben 5 hónapos csecsemőknek számítógépernyőn mozgó pontmintákból álló két területet mutattak be, ami olyan észlelést eredményezett, mintha az egyik terület magába foglalná a másikat. Miután a csecsemő hozzászokott ehhez a 9.23. ábrán látható elrendezéshez, külön mutatták a minta *A* vagy *B* részét. Az új ingerre megjelenő figyelem az *A* (mozgó) részre mutatkozott, amit a felnőttekhez hasonlóan a csecsemők az alaptól elkülönülő ábraként észleltek (Craton és Yonas, 1990).

A perceptuális csoportosítás szintén korán kimutatható. Egy kísérletben (Quinn, Burke és Rush, 1993) habituációs eljárással megállapították, hogy 3 hónapos csecsemők már képesek világosság alapján észlelési csoportosításra (9.24. ábra). Formai hasonlóság alapján csak 6–7 hónapos korban csoportosítanak (Quinn et al., 2002).

A 4 hónapos csecsemők képesek folyamatosnak észlelni valamit a takarás ellenére. Egy kísérletben a csecsemőket egy rúd ide-oda mozgásához szoktatták hozzá, ami egy takaró tárgy mögött volt látható. A habituációt követően, amikor már elvesztették érdeklődésüket, és másfelé néztek, új ingerként vagy két rudat mutattak be, amelyek egy vonalba estek, közöttük kis nyílással azon a helyen, ahol a takaró tárgy volt korábban látható, vagy csak egyetlen rudat. A csecsemők a két elkülönült rúdra figyeltek. A kísérlet igazolta, hogy a tárgy takarás mögötti fo-

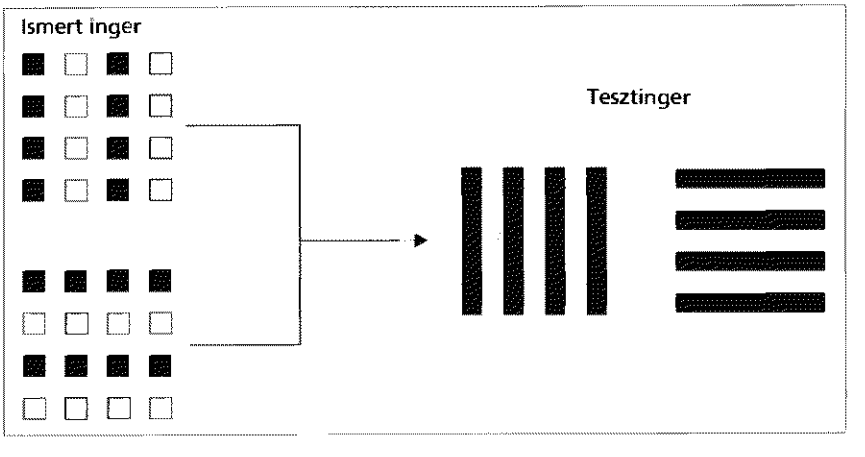


9.23. ÁBRA
Ábra-alap megkülönböztetés csecsemőknél. A csecsemő ismételten láthatta a bal oldali mintát (habituáció), majd reagált az *A* vagy *B* megváltoztatott részeire, ami azt jelenti, hogy észlelte a különbséget (Craton és Yonas, 1990 demonstrációja Goldstein, 1999 nyomán)

lyamatos észlelésében a mozgás információjának döntő szerepe van. Ez a jelenség fiatalabb csecsemőknél még nem jelentkezik, de néhány hónappal később (10 hónaposan) két egymással határos tárgyról is el tudják dönteni, hogy egy vagy két tárgyról van-e szó.

A kategoriális észlelés szintén igen korán mutatkozik. 3–4 hónapos csecsemők különbséget tudnak tenni a tárgyak kategóriái között is. Így például meg tudják különböztetni kutyák és macskák fényképeit, jóval azelőtt, hogy ezek a fogalmaik kialakulnának (Eimas és Quinn, 1994). A habituációs kísérletek arra is rámutattak, hogy a csecsemők 4 hónapos korban képesek a rövid hullámhosszú kéktől a hosszú hullámhosszú vörösig terjedő folyamatos nagyfényspektrumot kék, zöld, sárga, narancs, vörös kategóriákra bontani (Bornstein et al., 1976). Későbbi kutatások kimutatták, hogy már korábban is van színlátásuk, 2–3 hónapos korban a színek széles skáláját észlelik, de a felnőtt színlátását csak jóval később érik el. Itt meg kell jegyeznünk, hogy nem mindenki egyformán látja a színeket, enyhe eltérések lehetnek emberek között, és olyanok is vannak, akiknek teljesen eltér a színlátásuk a megszokottól. Ezeket az embereket nevezzük színtévesztőknek (népszerű nevén „színvakoknak"). A színtévesztők összetévesztik a vöröseket a zöldekkel vagy a kékeket a sárgákkal. A jelzőlámpákat is csak helyük szerint tudják megkülönböztetni, vagy világosságkülönbségeket észlelnek. Ezek veleszületett, anyai ágon öröklődő zavarok, amelyek nőknél ritkán, férfiaknál gyakrabban (nálunk nagyjából minden 100 emberből 5-8 esetben) fordulnak elő. Korai felismerésük fontos; olvasástanuláskor például előfordulhat, hogy a színtévesztő gyerekek a tankönyvek színes ábráit nem jól észlelik. Csak egy kényelmetlen szemüveg (magyar találmány) viselésével korrigálható.

Mélységészlelés alig van születéskor. A csecsemő a különböző mélységtámpontokra fokozatosan kezd támaszkodni. Előbb a két szem közötti távolságnak köszönhető képkülönbségből eredő információt használja, később pedig a képi mélységjelző mozzanatokat. A két szemmel kb. 3 hónapos korban tud egy pontra összpontosítani. 3 és fél – 6 hónap között emelkedik ki számára mélység a diszparitás alapján; a felületek változása, a takarásból származó információk használata 5–7 hónapos korban jelentkezik. 4 hóna-



9.24. ÁBRA
Quinn és munkatársai eljárása a hasonlóság (világosság) alapján történő észlelési szerveződés vizsgálatára (Quinn, 2002 nyomán)

pos korban kimutatható a nagyságkonstancia. Egy kísérletben egy tárgyat különböző távolságokból mutattak be többször (habituációs szakasz), majd azzal azonos vagy azonosnak látszó, de ténylegesen nagyobb távolságra lévő tárgy bemutatása következett. Az új tárgyra többet néztek (Granrud et al., 1985), vagyis a tárgyakat ebben az életkorban eltérő retinaképük ellenére változatlan nagyságúnak észlelik változó nézési távolságból.

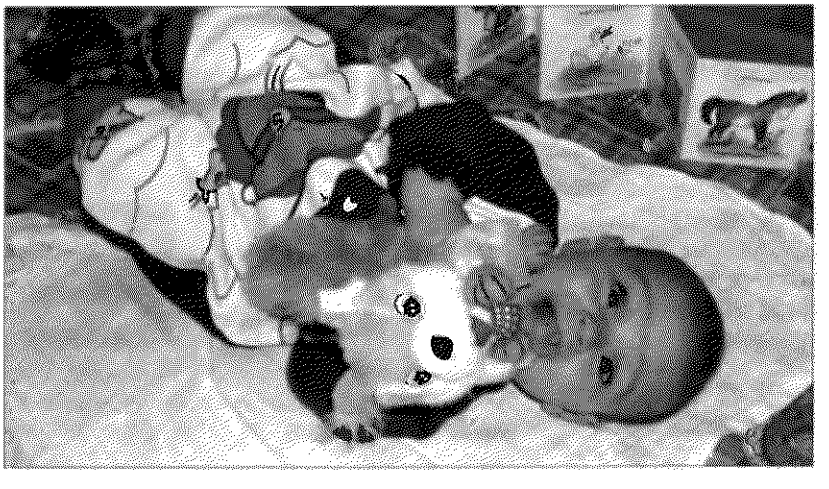
A mozgás fontos információ. Kéthetes korában az újszülött inkább a mozgó mintára figyel egy mozdulatlan mintával szemben. A mozgás egyik jellemzője, hogy észlelési szerveződést hoz létre. Az azonos irányba, azonos sebességgel elmozduló két tárgyat együtt mozgónak fogjuk fel. Ennek egyik példája a biológiai mozgás. 2 hónaposok még nem, de 4–6 hónapos csecsemők két képernyő közül inkább azt nézték (70%-ban), amelyen egy szaladó emberről sötétben készült videofelvétel volt látható, akinek a könyökére, csuklójára, vállára, térdére, bokájára kis fényfoltokat helyeztek el. A képernyőn csak ezek az elmozduló fényfoltok voltak láthatók, más nem. Azt az ernyőt viszont, ahol fényfoltok véletlenszerű mozgását mutatták, nem nézték olyan kitüntetett figyelemmel (Fox és McDaniel, 1982). Természetesen ez nem azt jelenti, hogy a biológiai mozgást a csecsemő ugyanúgy észleli, mint a felnőtt (9.25. ábra).

Az anya hangjának felismerésére már a 2 hónapos csecsemő képes. Valószínűleg még világrajötte előtt tanulja ezt meg. Megfigyelték ugyanis, hogy az újszülött bizonyos ritmusban cumizik, és az anyja hangja más ritmust vált ki, mint egy idegen hangja (DeCaspar és Fifer, 1980). Ugyanakkor a hangok érzékelése és a hangforrás helyének meghatározása fokozatosan alakul ki 3–6 hónapos korra. 18 hónapos korra ebben a tekintetben csaknem eléri a felnőtt teljesítményét.

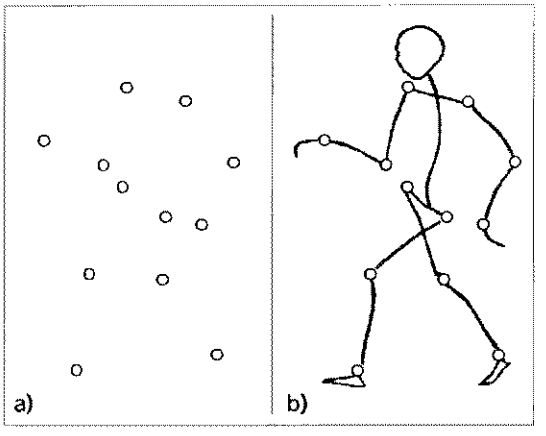
A beszédészlelés hasonlóságokat mutat a felnőtt beszédészleléséhez. A felnőttek *kategoriális* észlelési vizsgálatát csecsemőknél is elvégezték. Habituációs eljárással, a cumi szopásának a szaporaságát mérve 1 hónapos csecsemőnél megállapították, hogy képes a fonémák megkülönböztetésére (Eimas et al., 1971). A vizsgálat eredményét láthatjuk a 9.26. ábrán.

Más párhuzam a csecsemő és a felnőtt beszédészlelése között az, hogy 6 hónapos vagy fiatalabb csecsemő képes a különböző beszélők által kiejtett beszédhangokat azonos kategóriába sorolni. Kezdetben a csecsemő minden nyelv fonémáinak észlelésére képes, de az első életévben ez beszűkül az anyanyelvére. 6 hónapos korára a csecsemő minden fonológiailag fontos különbséget megkülönböztet. A szavak jelentésének megértése és a szavak kimondása csak az első év végén jelenik meg. Akkor természetesen még nem teljesen úgy észlelik a szavakat, mint a felnőttek. A fejlődés 7 éves korig is eltart.

Szaglás és ízlelés Az újszülött érzékeli a szagokat. Meg tudja különböztetni a banán vagy a vanília illatát, amelyekre mosollyal válaszol, míg a kellemetlen szagokra (záptojás) undor ki-



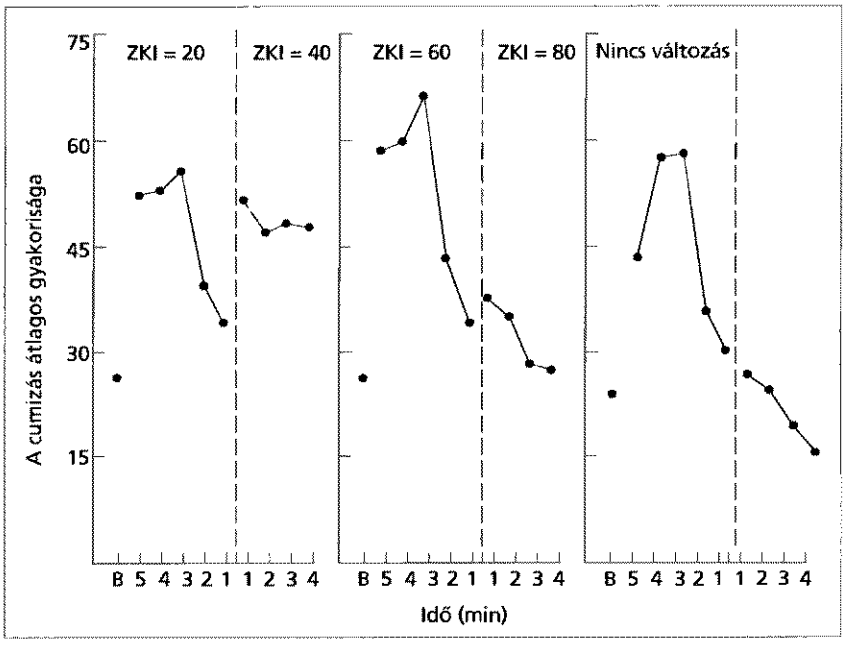
Csecsemőkorban a megismerés egyik legfontosabb eszköze a száj



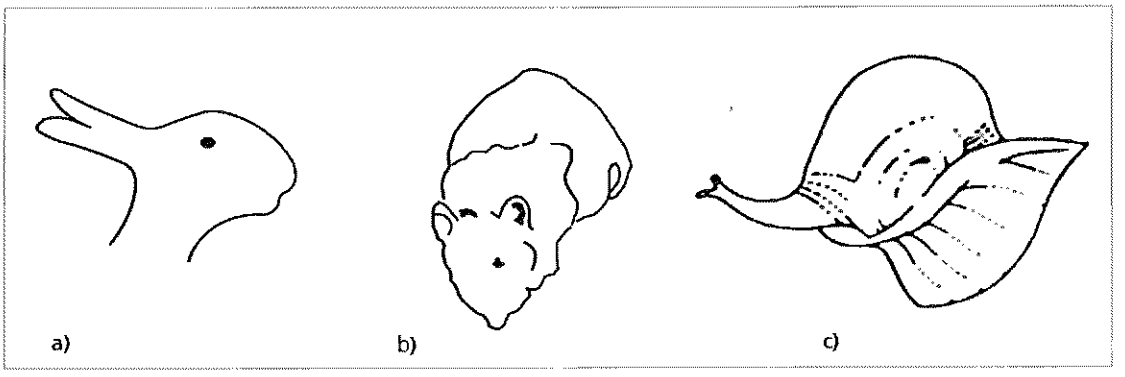
9.25. ÁBRA
Biológiai mozgás: a mozgó pontokat a járó, szaladó, táncoló személy mozgásaként észleljük

fejezésével. Felismeri az anyamell illatát, de ez valószínűleg tanult képesség. Ezt kísérleti eredmények is alátámasztják. Amikor a csecsemő fejének két oldalára kis gézlapokat helyeztek, melyek közül az egyik át volt itatva anyja illatával, fejével feléje fordult, szemben az idegen, szoptató vagy nem szoptató nők illatával átitatott gézlappal (Cernoch és Porter, 1985). Az újszülött megkülönbözteti az édes és savanyú, valamint a keserű ízeket (Beaushamp, Cowart és Moran, 1991).

Mint láthattuk, az első életévben az újszülött észlelése igen gyorsan fejlődik. Kevesebbet tudunk az első két év utáni fejlődésről. A csecsemőkor után az észlelés fejlődése olyan összetett feladatokban megy végbe, mint a sportolási (futás, ugrálás stb.) készségek, az eszközhasználat, a nyelvhasználat és az olvasás. Ezekben a feladatokban a tapasztalat és a tanulás egyre speciálisabbá válik. Ugyanakkor a fejlődés során egyre elvontabb tudás hatása érvényesülhet az észlelésben. Példa erre a nyúl-kacsa vagy az ember-egér megfordítható vagy kétértelmű ábrák (9.27. ábra) észlelésének fejlődésvizsgálata. A kétértelmű ábrák váltását (amikor a tárgy maga nem változik, még hol ábrának, hol háttérnek észleljük, és fordítva, a hátteret ábrának, és a



9.26. ÁBRA
Kategoriális észlelés (fonémahatár) vizsgálata csecsemőknél habituációs eljárással, amelyben a cumizás változását rögzítették, miközben a hangokat változtatták. ZKI = zöngekezdési idő. A bal oldalon változott 20-tól 40 ezred másodpercig, középen 60-tól 80-ig, jobbra változatlan volt (Eimas et al., 1971 nyomán) (A részleteket lásd a szövegben)



9.27. ÁBRA
A nyúl-kacsa *(a)*, az ember-egér *(b)* és a csiga-elefánt *(c)* kétértelmű ábrák

korábbi ábrát háttérnek) csak részben értelmezhetjük alapvető folyamatokkal (Séra és Tomasz, 1997). 8 éves korban minden gyerek tapasztalja ezeknek a kétértelmű ábráknak a váltását, 3–4 éveseknél még nincs megfordulás, csak 5 éveseknél, és csak akkor, ha informálják őket, hogy az ábra másképpen is látható. A vizsgálatok szerint ebben a korban azért tapasztalják a kétértelmű ábra váltását, mert már képesek a kétértelműséget elvontabb szinten is megérteni (pl. azt, hogy ugyannak a dolognak több nézete-bemutatása is lehetséges) (Gopnik és Rosati, 2001).

A perceptuális fejlődés mechanizmusával kapcsolatos régi vita, hogy a tapasztalat meghatározó-e, vagy a beépített biológiai programok érése. Mai felfogás szerint az észlelés képességét mind veleszületett tényezők, mind a tapasztalat meghatározza. Kölcsönhatás van a két tényező között. A látásélesség alakulásához vagy a két szem összehangolt irányításához, a mélység észleléséhez az idegrendszer érésére és tapasztalatra is szükség van.

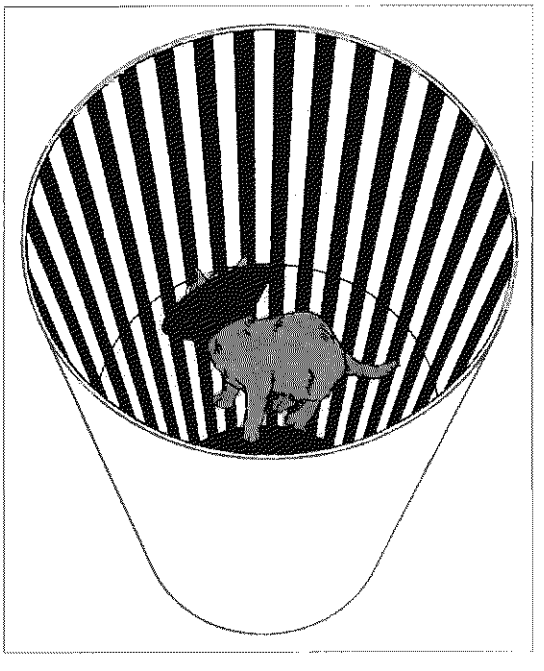
Ezzel az összetett kérdéssel kapcsolatos az *operált vakok* látástanulásának példája, amelyre már az 1600-as évek végén felfigyeltek. William *Molyneux* akkoriban levelet írt a híres empirikus filozófusnak, John *Locke*-nak, azt kérdezve, hogy egy született vak személy, ki most felnőtt, és tapintással meg tudja különböztetni a kockát és a gömböt, meg tudná-e különböztetni azokat, ha visszanyerné a látását. Locke nemleges választ adott, mert véleménye szerint a született vak soha nem tanult meg látni.

Azok, akik szürkehályog (a szaruhártya vagy tipikusabban a szemlencse elhomályosodása) miatt vakon születnek, többségükben csak szórt fényt látnak (katarakt). Ha hat hónapon belül sebészileg nem távolítják el a hályogot (amikor a látásélesség és a kontrasztérzékenység eléri a felnőtt szintjét), akkor tartós nyoma marad a sérülésnek, ha későbbi műtéttel vissza is nyeri a személy a látását. Felnőttkorban operált esetek (Gregory, 1978) meg tudják különböztetni az ábrát a háttértől, és látnak színeket – ami arra utal, hogy az észlelés ezen szempontjai veleszületettek. De mint Locke jósolta, a korábban vak személyek nem ismernek fel tárgyakat, amelyeket korábbról tapintással ismernek, és némelyiküknek – mint funkcionális vaknak – nagyon nehéz volt a látó életbe való visszatérés.

Egy *kritikus időszakon* belül szerzett *korai észlelési tapasztalatnak* van nagy szerepe az észleléshez szükséges agyi neuronok működésének kialakulásában. Ezt olyan kísérletekben igazolták, amelyekben korlátozták a látórendszert érő látási ingermintázatot. Sötétben neveltek kismacskákat, csak napi ötórás látási tapasztalási lehetőséget hagyva függőlegesen vagy vízszintesen rácsozott környezetben (9.28. ábra). A vízszintes vonalak látásától megfosztott kismacskák később nehezen látták a vízszintes vonalakat, a függőlegestől megfosztottak pedig a függőleges vonalakat. Ezeknél a kismacskáknál nem alakult ki a látás agyi folyamatainak alapját képező, az egyszerű ingervonásokra (vízszintes, függőleges) érzékeny sejtműködés. A kancsalság eseteiben ez embernél is előfordul természetes módon, amikor olyan torzult kép keletkezik a szemben, amelyben a vízszintesek-függőlegesek kivételével más vonalak a fókuszon kívül kerülnek, homályosak, s ez zavarja a mélységészlelést. Ilyen-

kor automatikusan a jobban látó szemből jövő információra támaszkodik az agy, és ez a gyengébben látó szem tompa látását eredményezheti.

Észlelési alkalmazkodásról beszélünk, amikor megváltozott látási, érzékelési-mozgási (pl. a tárgy megfogásának látási irányítása) körülményekhez igazodunk. Egy új szemüveg, amelynek kissé nagyobb a dioptriája, mint amire szükségünk volna, ilyen helyzetet teremt. Kezdetben kissé bizonytalanok vagyunk, és esetleg kissé szédülünk, de egy-két napon belül újra normálisan látunk. Ezt a jelenséget a fejen hordott tükör vagy prizmás szemüvegek segítségével vizsgálják. A tükör megfordítja a képet, a prizma kis görbületet okoz a tárgyak élén, és a látványban a tényleges helyüktől a prizma torzításának megfelelően oldalra helyezi azokat. Ha egy prizmás szemüveget felveszünk, amely 30°-ra helyezi a képet oldalra, először a látványnak megfelelően a tárgy mellé nyúlunk, de kis gyakorlási idő



9.28. ÁBRA
Szabályozott látási környezet. A kiscicákat kéthetes korukig sötétben nevelték, naponta csak öt órát tölthettek egy csíkoztott csőben. Az állatok gallért viseltek, ami megakadályozta testük látását. A hengert felülről világították meg, alul plexilap volt. Öt hónapos szelektív környezetben nevelés hatására a vízszintes irány észlelése károsodott náluk

után pontosan meg tudjuk határozni a tárgy téri helyét, amit meg akarunk fogni. Ebben nagy szerepe van a szándékos, önindította mozgásnak, mivel ez a helyzet érzékelési-mozgási feladatnak felel meg, amihez alkalmazkodunk.

Az érzékelés és a mozgások összehangolását (érzékelési-mozgási koordinációt) tanulni kell. Hein és Held (1967) kísérleti eredménye támasztja alá ezt. Azoknál a kismacskáknál, amelyek kísérletükben nem láthatták végtagjaikat, nem fejlődött ki normális koordináció. A macskákat négyhetes korukig sötétben nevelték. Ezt követően napi hat órában normális látási ingerlést kaptak, és szabadon mozoghattak, de ez alatt az idő alatt egy könnyű, tölcsérszerű gallért viseltek, ami megakadályozta, hogy testüket és mancsukat láthassák. Tizenkét nap múlva, amikor a látással vezérelt mancsirányításukat vizsgálták, kiderült, hogy nem tanulták meg végtagjaik irányítását. Később normális körülmények között persze megtanulták ezt. Held és munkatársa más kísérletekben azt is bizonyította, hogy a szenzomotoros tanuláshoz önindított mozgásra van szükség. A csecsemőknél a szem-kéz koordináció gyakorlással alakul, csak egyéves kor körül tudnak olyan összetett cselekvést végezni, mint a kanállal evés. A célirányos tevékenységeknek, az azzal előidézett következmények felismerésének fontos szerepe van a gondolkodás fejlődésében (Piaget).

A FIGYELEM

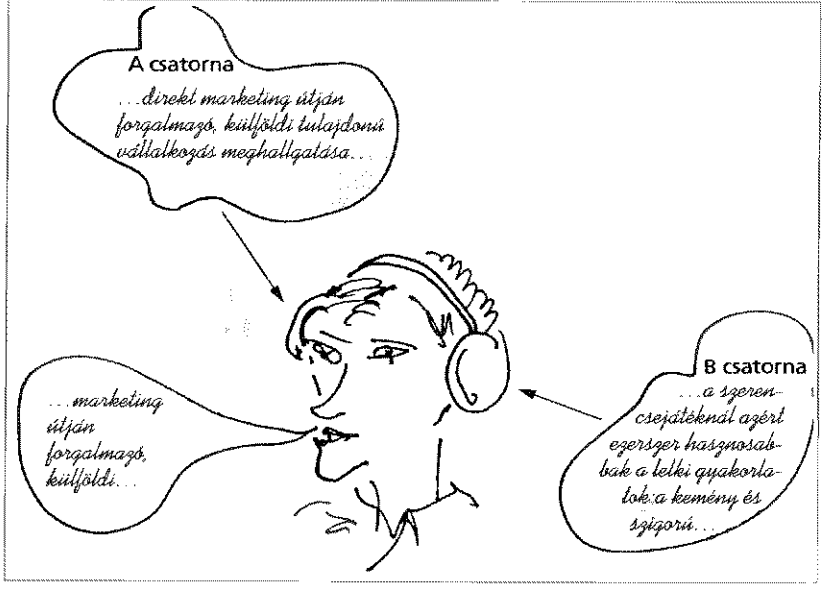
A világból egyszerre sokkal több információ ér bennünket, mint amennyit felfogni remélhetünk. Valószínűleg nem fogjuk megjegyezni, ha külön nem figyelünk rá, hogy milyen ruhája volt valakinek, aki előttünk állt az üzletben, amikor sorban álltunk a kasszánál. Pedig valószínű, hogy szemünk felfogta, csak kiesett emlékezetünkből, mert nem szenteltünk figyelmet a személy ezen vonatkozásának. Úgy tűnik, ahhoz, hogy észre is vegyük és meg is jegyezzük, aktívan *keresünk* meghatározott információkat, vagy *szelektíven figyelünk* bizonyos szempontokra. A keresés az a folyamat, ahogy rokonunkat megtaláljuk a pályaudvaron a vonatról leszálló sokaságban, ahogy egy számot a telefonkönyvben kiválasztunk, vagy ahogy egy kép részletein végigjárunk tekintetünkkel. A figyelem és a kere-

sés az éremnek a két oldala. Általa megváltozik az érzékleti összkép, bizonyos részletek kiemelődnek, mások homályba vesznek. A figyelem legfontosabb funkciója éppen ez, az észlelés kiemelése, élesebbé tétele, valamely részlet fókuszba állítása. Köznapi értelemben a figyelem szó eszünkbe juttatja a szórakozottságot, azt, ahogy egy plakát felkelti érdeklődésünket; vagy ahogy több dolgot is megpróbálunk egyszerre csinálni, például autóvezetés közben beszélgetünk, megosztjuk a figyelmünket; amikor éberek és kitartóak vagyunk, ha hosszú időn át kell valamilyen ritkábban megjelenő jelet a számos üzemi jelzőtáblán felfedezni; de a mindennapi életünkben figyelemről beszélünk akkor is, ha valamit várunk, vagy számítunk valaminek a bekövetkezésére.

A pszichológiában a figyelem ezeket a különböző, egymással nem feltétlenül kapcsolatban álló jelenségeket összefoglaló fogalom. Legfontosabb jelentése szerint 1. *szelektív folyamat*, amely által az információt tudatosan észleljük vagy *kiemeljük*, amíg más információkat nem tudatosan elemzünk vagy szűrünk ki. Ennek során bizonyos ingerek feldolgozása *hangsúlyozódik*, másoké csökken vagy gátlódik. William James 1890-ben már felismerte ezt a szempontot: „Mindenki tudja, mi a figyelem. Az, ahogy az egyidejűleg lehetséges tárgyak és gondolatmentek közül az elme az egyiket tisztán és élénken birtokba veszi." (403. o.) Jelent továbbá 2. egy *erőfeszítési folyamatot*, ami által a feldolgozási forrásokat (a figyelmi készletet vagy kapacitást) elosztjuk, a mentális energiát akaratlagosan egy meghatározott feladatra vagy aktivitásra fordítjuk, más feladatok vagy aktivitások terhére; és szintén jelent 3. egy éber állapotot fenntartó folyamatot *(vigilancia)*, ami által az információk vételére való hatékony készenlét az éberségi (idegrendszeri aktivációs) állapot rövid idejű fokozódásával vagy hosszabb ideig tartó fennmaradásával szabályozott.

Szelektív figyelem

A szelektív figyelem vonatkozhat adott téri helyről származó, meghatározott érzékleti (hallási, látási stb.) információra, különböző ingertulajdonságokra (színre vagy formára), meghatározott tulajdonságú ingerosztályra vagy kategóriára. Ezeknek a különböző jelenségeknek közös jellemzője, hogy az az információ, amire a figyelem irányul, hatékonyabban kerül feldolgozásra, mint a nem figyelt információ. Például egy buli (parti) kellős közepén vagy az autóbuszon utazás közben képesek vagyunk egyvalakire figyelni, aki a nagy zajban beszélni próbál hozzánk, és általában nem tudjuk, miről beszélnek mások. Az ennek a helyzetnek megfelelő, ún. di-



9.29. ábra
A hallási figyelem vizsgálatára alkalmazott „követési" feladat. A személy külön-külön szöveget kap a bal és a jobb fejhallgatón keresztül, s az egyiket folyamatosan vissza kell mondania. Így biztosítják, hogy arra a „csatornára" figyeljen. Ilyenkor a másik fül tartalmáról nem tudunk utólag beszámolni

chotikus hallgatási feladatban (9.29. ábra) a személy egyszerre két – külön a bal, és külön a jobb fülébe érkező – szöveget (szavakat, betűket, számokat) kap, s az egyik vagy mindkét közlés hallgatása a feladata. Az előbbi feladat a figyelmi összpontosítást, az utóbbi a figyelem megosztását vizsgálja. Az összpontosítás biztosítható, ha személyt a tartalom folyamatos hangos ismétlésére kérik (követési helyzet), a megosztási teljesítmény pedig úgy mérhető, ha például a személynek meghatározott szavak előfordulását kell gombnyomással jeleznie bármelyik oldalon vagy információs csatornán. A *koktélparti-jelenség* eredeti vizsgálatában (Cherry repülésirányítókkal végzett vizsgálata) a nem figyelt szöveg, az utólagos kikérdezés szerint, szinte teljesen ismeretlen maradt. A személyek meg tudták mondani, hogy emberi beszéd volt, de nem vették észre, hogy az egyik nyelvről a másikra változott, vagy a magnetofonszöveget visszafelé játszották. A fizikai jegyek változását viszont, például, ha a beszélő hangja férfiról nőire változott, észrevették.

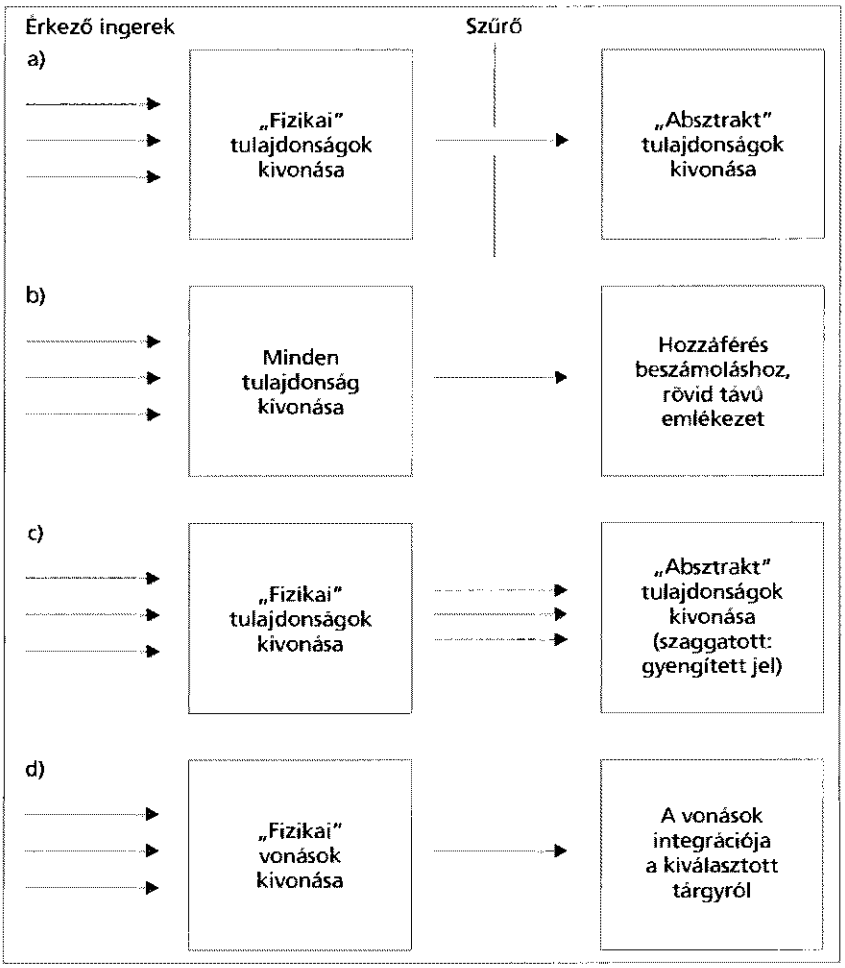
Kevésbé sikeres az összpontosítás egy másik feladatban, amit első vizsgálója után *Stroop-jelenségnek* nevezünk. Próbáljuk meg a különböző színekkel nyomtatott szavak listájában, miközben olvassuk azokat, hangosan kimondani a nyomtatás színeit (9.30. ábra). Ha piros színnel nyomtatva azt olvashatjuk, hogy piros, nem jelent különösebb nehézséget, de problémát jelent, ha a színnév más színnel, mondjuk zöld betűkkel szerepel. Ilyenkor a feladatot nehezen végezzük: megpróbáljuk figyelmünket az egyik szempontra (szín) koncentrálni, de a másik nagyon erős szempont (a szó jelentése) versenyez figyelmünkkel, és érvényesül a hatása. Teljesítményünket a válaszkonfliktus befolyásolja. A szójelentés automatikus hatás révén gátolja (zavarja) a színmegnevezést.

KÉK	ZÖLD
ZÖLD	SÁRGA
SÁRGA	KÉK
PIROS	PIROS
KÉK	SÁRGA
ZÖLD	PIROS
PIROS	SÁRGA

9.30. ÁBRA
Stroop-jelenség: miközben a listát olvassuk, próbáljuk meg hangosan kimondani, milyen színnel nyomtatták az éppen olvasott szót!

A figyelem elméletei (9.31. ábra) megpróbálják értelmezni, ahogy az ember a megfelelő, feldolgozandó információt, amelyre reagál, és a nem megfelelő, irreleváns információt kezeli. Kezdetben azt feltételezték (Broadbent modellje), hogy a nem figyelt ingert teljesen kiszűrjük (31. *a* ábra). A modell szerint, ahogy a valóságos életben is, amikor egyszerre hallgatjuk a rádiót, szöveget írunk a számítógépünkkel, nézzük a nagymamát, magára ne öntse a teáskanna tartalmát, az információk párhuzamosan érkeznek feldolgozórendszerünkbe, fizikai tulajdonságaikat elemezzük is, de csak a kiválasztott információsor jelentését fogjuk fel. A laboratóriumban később kiderült, hogy az észlelőrendszerünk a nem figyelt ingereket is feldolgozza bizonyos mértékig. Nehezebbé válik a figyelt szöveg visszamondása, követése, ha átfedés van a jelentésben; a nem figyelt szövegben is meghallják a személyek saját nevüket; a hangos visszamondásban a kontextusnak megfelelően észrevétlenül áttérnek a nem figyelt oldalra (információs csatornára), és reagálnak az érzelmileg hangsúlyos ingerre. Ezek a tények inkább a magas szintű feldolgozást követő késői szelekcióra utalnak (31. *b* ábra). Más értelmezés szerint a nem figyelt információk „gyengített" formában érik el a magasabb feldolgozási (emlékezeti stb.) folyamatokat (31. *c* ábra). A látás területén befolyásos modell szerint pedig (31. *d* ábra) a figyelemnek a tárgyhoz tartozó vonások „összekapcsolásában", integrációjában van elsődleges szerepe. Az ilyen vizsgálatok szerint a figyelem megosztása csalóka élmény, hiszen csak a csatornák közötti váltásról lehet szó.

Néha lehet két elég különböző dolgot egyszerre végezni akkor, ha az egyik dolog nagyon begyakorolt, automatikus, a tudatos figyelmen kívül végezhető tevékenység. Az *automatikus* és a *szabályozott feldolgozás* (Shiffrin és Schneider, 1977) megkülönböztetése fontos a megosztott (és összpontosított) figyelem magyarázatához. Az automatikusság arra a képességünkre



9.31. ÁBRA
A szelektív figyelem befolyásos modelljei emlékeztetnek Broadbent 1958-ban kidolgozott eredeti szűrőelméletére *(a)*, amely csak egy kiválaszott csatorna információinak teljes észlelését írta le. Egy másik elképzelés *(b)* szerint inkább egy késői szelekció érvényesül. A *c)* változat szerint a nem figyelt információk csak „csillapított" formában érik el a magasabb feldolgozást, a *d)* modell pedig a jegyek integrációját feltételezi (Treisman)

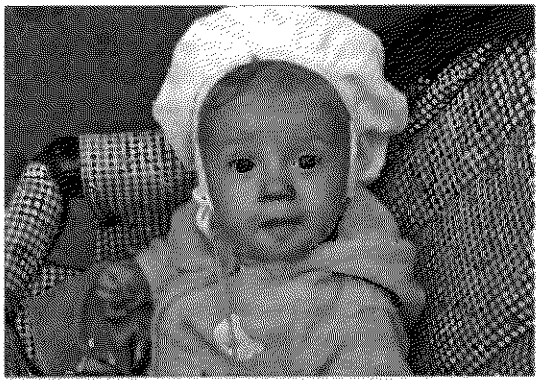
vonatkozik, ahogy minimális erőfeszítéssel figyelünk, és anélkül végzünk mentális műveleteket, hogy a lépéseket tudatosan ellenőriznénk. A szabályozott feldolgozás figyelmet, tudatosságot, erőfeszítést igényel.

A tanuláshoz figyelmi összpontosításra van szükség. Különböző hatások, mint például az erős zaj, elterelik a figyelmet. A tartós zaj kellemetlen stresszhatású. A zene kellemes hatású, de hatása feladatfüggő, emeli az általános izgalmi szintet, de főleg rutintevékenységekben segít. Laboratóriumi vizsgálatok szerint kitartó figyelmet igénylő (vigilancia-) feladatokban (lásd alább) csökkenti a teljesítményt. Az erős zene szintén zavarhatja a figyelmi összpontosítást.

Ezek után nézzük meg, mivel lehet felkelteni vagy elterelni a figyelmet.

A spontán figyelem

A spontán figyelmet elsősorban *váratlan, újszerű ingerek* keltik fel. Fejünket, törzsünket, érzékszerveinket az ingerforrás irányába fordítjuk. Ez a *tájékozódási reakció*, amit Pavlov *„Mi az? reflexnek* nevezett. Ez összetett, a szervezet egészét érintő válasz: az inger felé fordulás nemcsak az érzékszervek beállításával, az adott pillanatban végzett tevékenység megszűnésével, hanem például a szívritmus lassulásával, galvános bőrreakcióval (GBR, a bőr elektromos vezetőképesség-változásának mérése) és más vegetatív változásokkal, valamint a központi idegrendszer aktivációjának fázisos fokozódásával jár együtt. Megjelenésének feltételeit Szokolov orosz pszichofiziológus modellje tartalmazza legpontosabban. Szokolov szerint az orientá-



„Mi történt?" A tájékozódási reakció jellegzetes kifejeződése a gyermeki arcon

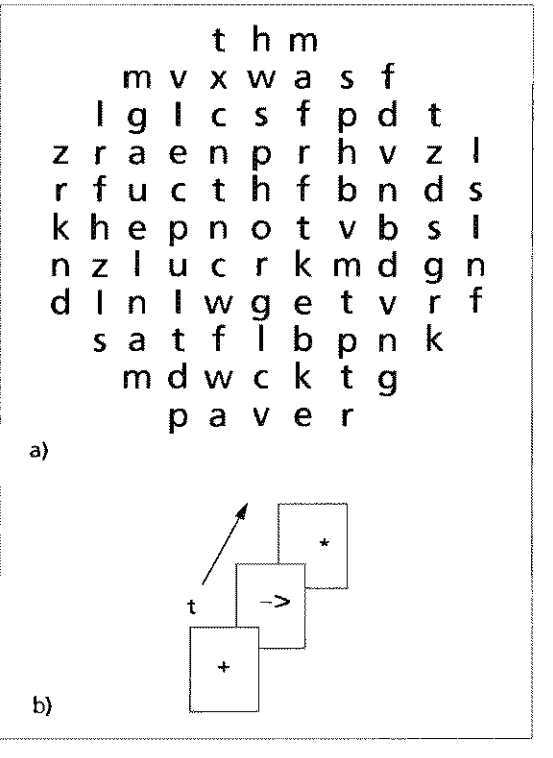
ciós reakció olyan folyamattal értelmezhető, amelynek első lépéseként kialakul egy idegrendszeri modell a környezetről (a megelőzően beérkezett ingerek emlékezeti nyoma). Ha azután olyan inger érkezik, mely nem felel meg ennek a modellnek, az össze nem illés kiváltja az orientációs reakciót. A tapasztalatok eredményeként rengeteg ilyen „modellel" rendelkezünk, és az éppen ható ingereket a már meglévő modellkészlettel egyeztetjük. Ha az orientációs reakciót kialakító ingerlés ismétlődik, az inger nyoma beépül az idegrendszeri modellbe, és az ismétlődés nem vált ki orientációt. Ez a habituáció folyamata, amit a csecsemők észlelésének vizsgálatára felhasználnak. Alapvető tanulási forma (lásd ott).

Sok kísérlet szerint a spontán figyelmet irányító tényezők (fizikai tulajdonságai, mint erőssége vagy színe; biológiai jelentősége, mint veszélyessége és vonzó megjelenése; meglepetésértéke, össze nem illő elemei; stb.) a tisztább észlelésre és a bizonytalanság csökkentésére szolgáló kíváncsiság megnyilvánulásai. Szabályozza az információkeresési szükséglet, az érdeklődés és egyéb szükségletek is.

A figyelem váltása

A figyelem váltását, meghatározott téri helyre való irányítását a látásban rendszerint szemmozgások kísérik, azonban sok kísérleti adat szerint a figyelem „reflektora" a szemhelyzet váltása nélkül is áthelyezhető, egy kis mezőn belül – kismértékben – oldalra is tudunk figyelni, amikor középre nézünk (Posner et al., 1978), sőt ezen a mezőn belül irányított gyors keresés lehetséges, akár 33 ezred másodperc/tétel gyorsasággal (Saarinen és Julesz). A figyelem rejtett fényszórója négyszer-ötször gyorsabban mozgatható, mint a szemek (9.32. ábra).

Szemünk soha nincs nyugalomban. Egy kép vagy egy jelenet nézésekor a 250-300 ezred másodpercig tartó részleteken időzés (fixáció) kivételével folyamatos letapogatás figyelhető meg, nagy ugró vagy „célzó" (szakkadikus) szemmozgásokkal (ezek időtartama 20-30 ezred másodperc). Ez biztosítja, hogy az információk kerüljenek az éles látás helyére, és az egész kép részletei láthatóak legyenek. Vagyis szemmozgások szükségesek a kiválasztott helyek részletes in-



9.32. ÁBRA
a) Wundt által 1912-ben tervezett ábra a szemmozgástól független figyelem és a fixált terület észlelési élénkségének bemutatására. Fixáljunk az o pontra, és keressük meg az egy sorral feljebb és négy betűre lévő *n* betűt. *b)* A figyelem egy megjelölt helyre irányításának mérésére Posner és munkatársai (1976) által kidolgozott helyzet. Az ábra a bemutatási sorrendet mutatja: fixációs pont, jelzés, inger. Ha az inger (csillag) a megjelölt irányba eső helyen jelent meg, az észrevevési idő jelentősen megrövidült

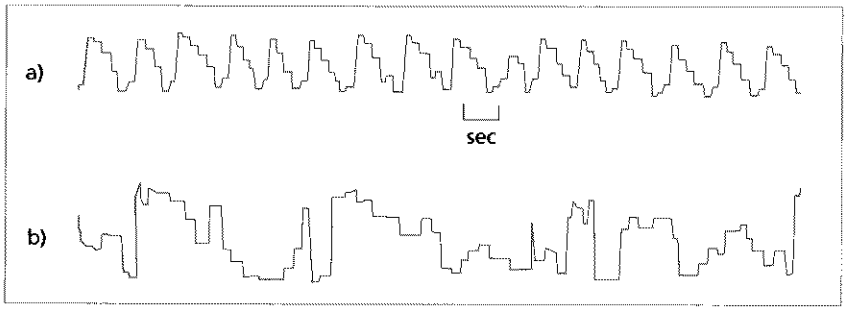
formációfeldolgozásához. Naponta kb. 230 ezer ilyen ugró szemmozgást végzünk. Olvasás közben is fixációk és ugrások sorozata rögzíthető.

Az *olvasás* összetett készség, s mint minden készség fokozatosan válik egyre pontosabbá és gyorsabbá. Az olvasási készség alakulása tükröződik a *szemmozgásokban*. Szemünk olvasás közben balról jobbra rövid, gyors ugrásokkal és megállásokkal halad végig. Csak akkor látunk világosan, amikor a szem nyugalomban van, ugrás előtt, közben és után az éles látás erősen lecsökken. Számítógépes eljárással – amelyben a rögzített szemmozgás-információkat felhasználják (Rayner és Pollatsek, 1987) – vizsgálják, hogy mennyi a fixációk alatt a szövegből kinyerhető információ. Ehhez eltakarják a szöveget, kivéve egy ablakot az olvasó fixációja körül („mozgó ablak" eljárás). Az ablak tovább halad, amikor az olvasó mozgatja a szemét, és újabb és újabb részlet tűnik fel benne. Az ablakméret-változtatás hatását mérik az olvasási teljesítményre. Mint megállapították, ez az észlelési terület a fixációtól balra 3-4 betű, attól jobbra 15 betű nagyságú. A teljes terület nagyobb, mint a szóazonosítási terület. A jelentés is meghatározza a fixációs időket.

A normál olvasó szemmozgása szabályos, nagysága és időtartama megegyező. Viszont az olvasási nehézséggel rendelkező diszlexiás olvasási szemmozgása – mint a 9.33. ábrán látható 12 éves diszlexiás személyé – eltér a normális olvasóétól. Az ugrások nagyobbak (nagyobb a fixációkra eső átlag szavak száma), szabálytalanabbak és szórtabbak. A diszlexiásoknál a visszatérő mozgások száma egy vizsgálat szerint (Pavlidis, 1979) kétszerese annak, mint amit egy normál 6 éves olvasótól elvárhatunk. (Az olvasással és zavarával később részletesen is foglalkozunk.)

A figyelem fenntartása

Bármennyire is érdekes legyen valami kezdetben, figyelmünk hamar lankadni kezdhet. A jó előadók, tanárok ezt tudják is, és az előadás egyhangúságát váratlan fordulatokkal, viccekkel, szokatlan képanyaggal stb. tarkítják, hogy a hallgatóság figyelmét fenntartsák. Éjszaka autóúton nem ritka – s milyen balesetveszélyes –, hogy egy pillanatra elalszanak a volán mellett. Fordítsuk meg a kérdést, s vizsgájuk meg, hogy miért csökken a figyelem, ha valamilyen egyhangú (monoton) feladatot kell teljesíteni! Éberségről nehéz, bizonytalan és unalmas helyzetek őrködő, kitartó jellegű figyelmével kapcsolatban beszélünk, amikor szabálytalan időközökben előforduló, kismértékű változásokra (pl. radarernyő, egy veszélyes üzem vezérlőpultjának számtalan műszere) kell reagálni. Laboratóriumi körülmények között ezt a teljesítményt mérni lehet például egy százas beosztású, de mutató nélküli órával, amelyen egy fényfolt jár körbe, de úgy, hogy minden fél órában tizenkétszer kettőt ugrik. A személynek a kétórás feladatban ezeket a kettős ugrásokat (jeleket) kell észreven-



9.33. ÁBRA
Tipikus szemmozgásfelvételek normál olvasóknál és diszlexiásoknál. *a)* Normál olvasó: a szemmozgások hasonló mozgásokból és megállásokból (fixációk) álló, ismétlődő mintát adnak. A visszatérések ritkák és kisebbek, mint az előreugrások. A vízszintesek fixációkat, a függőlegesek ugrásokat képviselnek. Egy lassan olvasó személynek ugyanilyen szemmozgásmintája van. *b)* Diszlexiás „szabálytalan" szemmozgásai: mindegyik vonalnak sajátos, a normáltól eltérő, szabálytalan alakja van. A visszaugrások gyakoriak és nagyobbak (Pavlidis, 1979 nyomán)

nie, és egy gombnyomással gyorsan reagálni rájuk (Macworth vigilanciafeladata). Az ilyen helyzetekben rövid időn belül (az első fél órában) bekövetkező jelfelfogás-csökkenést különböző tényezők hatásával hozták kapcsolatba: válaszgátlás kiépülésével, a jelek előfordulási valószínűségére kialakított elvárás változásával, az általános izgalmi szint csökkenésével, az átmeneti aktivációt okozó tájékozódási reakció csökkenésével, hozzászokással. A teljesítményromlás több tényező összetett hatásával értelmezhető. Az ilyen helyzetek energiáink jelentős részét kötik le, nagy erőfeszítésbe kerül, hogy ellenálljunk az álmosságnak, hogy legyőzzük a fáradtságot. Hosszú munkavégzés vége felé és folyamatosan zavaró (eltelő) ingerek mellett sikertelen lesz a figyelem fenntartása. Az általános aktivációs szint (lásd 7. fejezet) a kiinduló szinttől, napi ingadozásától függően alapvető a teljesítmény meghatározásában. A napi változások között újabban 90 percenként bekövetkező, figyelmi elkalandozásokban jelentkező ciklusos változást is találtak. Az aktivációs szint különböző teljesítményekben mutatkozó változásai (pl. közepesen terhelő vigilanciafeladatokban a teljesítmény reggeltől délutánig javul, de erőltetett emlékezeti feladatban csökken) tanrendi kutatások keretében is vizsgálhatók. A tanítási

„Ez meg micsoda? Nézzük csak meg alaposan!" A kisgyermekek is képesek figyelmüket akár hosszabb ideig koncentrálni, ha valami felkelti az érdeklődésüket

nap végére helyezett, nagyobb koncentrációt igénylő órák (pl. matematika) nem biztos, hogy ugyanolyan hatékonyak, mint korábbi napszakban. Ez oka lehet a rossz teljesítménynek.

Pozitronemissziós tomográfiás és más képalkotási eljárásokkal kapott eredményekből ismert, hogy a figyelem bemutatott különböző összetevőiben különböző *agyi struktúrák és kapcsolataik* működése lényeges. Természetesen szerepe van az aktivációt szabályozó rendszernek is, de más ideghálózatok szerepét is leírták. Az egyik rendszer a *készenléti*, gyors válaszra felkészítő hálózat az agy elülső agykérgi részében. Egy másik ideghálózat, amit *orientáló* rendszernek neveznek, az agy hátsó területén (fali lebeny) található. Ez irányítja térben a rejtett fényszórót és azt, hogy hová nézzünk. Egy harmadik figyelmi összetevő a *végrehajtó* működés (Posner és Raichle, 1994). Az utóbbinak akkor van például szerepe, amikor két egyidejű válasz van, mint a Stroop-feladatban, és az egyiket gátolni kell, a másik kivitelezését pedig segíteni. Ezek a hálózatok (különböző ingerületátvivő anyagok pályái) több területet fognak át.

A figyelem fejlődése és fejlődési zavara

A figyelem fejlődésében 6–7 éves korban következik be ugrásszerű változás a figyelem irányítására és fenntartására való képességben. A központi idegrendszer érése ebben az életkorban nagyobb figyelmi terjedelmet (a közvetlenül felfogott elemek száma) alapoz meg. A figyelmi szabályozás javul az életkorral. Az idősebbek jobban emlékeznek a szándékosan figyelt anyagokra, és jobban képesek a meghatározott feladatokhoz szükséges figyelmi stratégiákat használni. Alátámasztja ezt a következő kísérlet (Schiff és Knopf, 1985). A kísérletben 9 és 13 éveseket kértek meg, hogy kövessenek figyelemmel két, egyidejűleg bemutatott ingersort, és válaszoljanak rájuk. A feladat az volt, hogy nyomjanak le egy gombot, amikor egy csillagot látnak a képernyő közepén. Miután a feladatnak ezt a részét elvégezték, megkérték őket, hogy emlékezzenek az ernyő sarkában bemutatott betűkre. A 13 évesek több pontos választ adtak, és több betűre emlékeztek, mint a 9 évesek. A szemmozgásadatokat is elemezve kiderült, az idősebbek az ernyő közepére néztek, amikor a csillag megjelent, és gyorsan visszatértek a képernyő

sarkában bemutatott betűkre. A 9 évesek ezzel szemben az idő nagy részében a sarokba fixáltak, és az ernyő üres részére, és amikor középre néztek, az nem állt kapcsolatban a csillag megjelenésével.

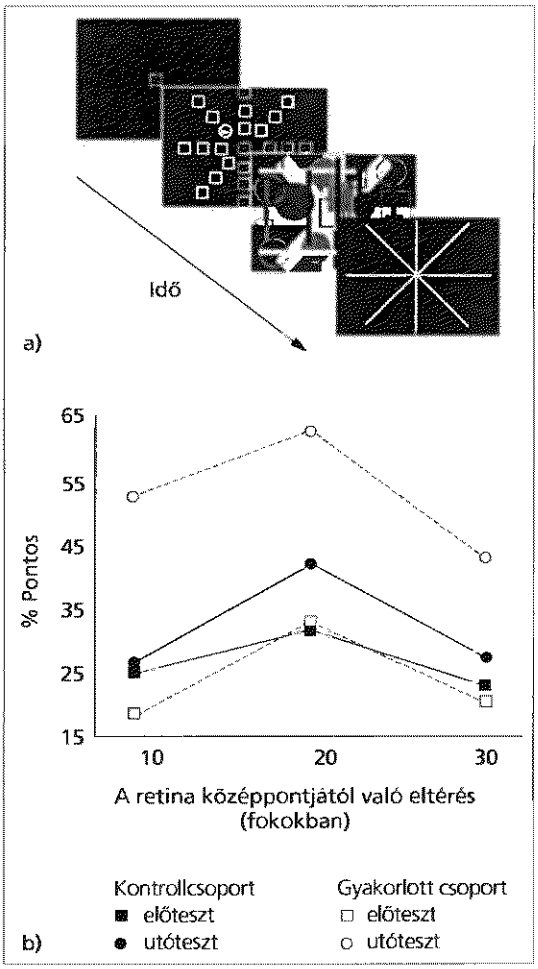
Amikor fejlődésileg nem megfelelő a figyelem terjedelme, koncentrálási nehézségek mutatkoznak, nehezen megy a figyelem fenntartása, és könnyen elterelhető, *figyelemzavarról* beszélünk. A figyelemzavarral és a szemmozgások olvasásban betöltött szerepével kapcsolatban említett olvasási zavarral (diszlexia) részletesen a tanulási zavarokkal összefüggésben (12. fejezet) foglalkozunk.

Figyelemtesztek

A figyelmi koncentráció és a fáradékonyság mérésére a különböző műszeres (dichotikus helyzet, reakcióidő-mérés, vigilanciafeladat) vizsgálatok mellett sokféle eljárást (papír-ceruza tesztet) dolgoztak ki. A legismertebb tesztet B. Bourdon vezette be, amelynek eredeti változatában (1895) értelmes szöveg négy betűjének (ma értelmetlen betűsorok egy betűjének) áthúzása a feladat. Egy másik figyelem mérésére szolgáló tesztben (korrektorteszt) pedig számokat, szavakat, jeleket kell egyeztetni. Más feladatokban huzamosabb ideig kell számtani műveleteket végezni (összeadni, szorozni). A teljesítmény pontosságát, gyorsaságát mérik. Az iskolaérettségi vizsgálatokban a fáradékonyság megállapítására mintamegkülönböztetési (kártyaszortírozás) feladatot alkalmaznak.

A figyelem fejlesztése

A figyelem fejlesztése fontos feladat, mivel szorosan kapcsolódik a különböző megismerési folyamatokhoz. Ezért a figyelmi rendszerek épsége kritikus jelentőségű a magasabb kognitív működések fejlődéséhez. A fejlődéssel fokozatosan nő a feldolgozási kapacitás, a szelektivitás, a figyelem fenntartásának képessége, javul a koncentrálási képesség. A figyelmi összpontosításhoz a lényegtelen ingerek és megszokásuk aktív, szándékos gátlására van szükség. A gátló folyamatok, a figyelmi erőfeszítés, a célkövetés fenntartásának folyamatai nem egyformán működnek gyerekeknél és felnőtteknél. Tanulási helyzetben tartós figyelemre és megfelelő aktivációs szintre, motivációra van szükség. Az idő megfelelő beosztásával, óránkénti rövid szünetek beiktatásával biztosíthatjuk a tanulási hatékonyságot. Az érdeklődés felkeltése és fenntartása,



9.34. ÁBRA
A videojáték vizuális szelektív figyelmet módosító hatása. A hatás mérésére alkalmazott egyik feladat a figyelem téri eloszlását viszgálja. Az *a)* ábra mutaja a „látómező-használat" feladat bemutatási sorrendjét. A személynek szóban kellett jeleznie, hogy melyik kis céltárgy (háromszög egy körben) jelent meg a bemutatásban. A középső fixált helyről különböző távolságra mutatták be a céltárgyat. Ez alkalmas a figyelem elosztásának vizsgálatára. A *b)* ábrán egy akciós videojátékban gyakorlott csoport és a kontrollcsoport gyakorlás előtti és utáni teljesítménye látható, ami jelentős mértékben különbözik (Green és Baveller, 2003 nyomán)

az irányított keresés (pl. hibajavítás), az önellenőrzés és kitartás (erőfeszítés) gyakorlása fontos része a figyelem növelésének. Egyes figyelmi teljesítmények (pl. a vizuális keresés) készségszintre fejleszthetők.

Egy igen alapos vizsgálatban négy, a figyelmi kapacitás pontos mérésére alkalmas kísérleti feladattal hasonlítottak össze gyakorlott akciós videojátékosokat (akik legalább napi egy órát játszottak a vizsgálatot megelőző hat hónapban más, hasonló játékokat) és videojátékot nem játszó személyeket. Mindegyik feladatban jobban teljesítettek a videojátékokat játszók (az egyik feladatot a 9.34. *a* ábra szemlélteti): hatékonyabban tudtak figyelmen kívül hagyni zavaró ingereket, pontosabban becsülték meg az elemek számát, hatékonyabban tudták a figyelmet térben elosztani és az információkat időben feldolgozni. A videojátékosok figyelmi rendszerének kapacitása nőtt. Egy további kísérletben a nem játszókat gyakoroltatták tíz napon keresztül egy hasonló játékban, amit a játszó személyek is kedvelnek, és náluk is megállapították két feladatban a vizuális figyelem javulását (9.34. *b* ábra) A vizsgálat végzőinek következtetése szerint: „Habár a videojáték, úgy tűnik, fölöttébb ostoba, a vizuális figyelmi feldolgozás alapvető megváltoztatására képes." (Green és Baveller, 2003, 536) A problémát inkább az agresszív szerepekkel való azonosulásban kereshetjük (Mityók és Séra, 2001). Vagyis a figyelem fejlesztésére alkalmasnak találták az agresszivitásra gyakorolt káros hatása miatt a gyerekeknek kevésbé ajánlható harci játékokat.

TOVÁBBI OLVASMÁNYOK ÉRDEKLŐDŐKNEK

Az érzékelésről, észlelésről és figyelemről minden igényt kielégítő összefoglalást találunk Sekuler és Blake (2000) könyvében. A megismerőfolyamatok alaposabb tanulmányozásához pedig Eysenck és Keane (1997) tankönyve ajánlható.

KULCSFOGALMAK

percepció (észlelés) • konstanciák (észlelési állandóság) • kritikus periódus • perceptuális illúzió (észlelési tévedés) • tárgyfelismerés • szelektív figyelem • tájékozódási reflex

10. TANULÁS ÉS EMLÉKEZÉS

Tanulás 225
Klasszikus kondicionálás 226
Operáns kondicionálás 227
Szociális tanuláselmélet 227
Belátásos tanulás 228
Emlékezés 229
Az emlékezeti tárak elmélete 230
A tárolómodell alternatívái: a feldolgozási szintek elmélete és a munkamemória 232
Szerveződés és kategorizáció 233
Többszörös emlékezeti rendszer 235
Kontextushatások 236
Emlékezeti torzítás – hamis memória 237
Értelmes tanulás és emlékezés 239
Tanulási módszerek 240
Tanulási stílusok 241

Ebben a fejezetben először a tanulás alapvető formáit és az emlékezés alapjelenségeit tekintjük át. Ez azt sugallhatja, hogy itt két különböző folyamatról van szó, ám a tanulást és emlékezést tekinthetjük úgy is, mint az információfeldolgozás bemeneti és kimeneti oldala, melyek kölcsönösen hatnak egymásra.

A tanulás alapelveit először a brit empirista filozófia fogalmazta meg az asszociációképzés fogalmának segítségével. Eszerint az asszociációk, a képzetek közötti kapcsolatok alapja az idői vagy térbeli érintkezés, a *kontiguitás*. Ezt a hagyományt folytatva, de már kísérleti eljárásokra támaszkodva, a XX. század első felének egyik meghatározó pszichológiai irányzata, a behaviorizmus az asszociációs tanulás két alapvető formáját írta le. Az egyik, a *klasszikus kondicionálás* az ingerek közötti kapcsolatok kialakulása, a másik, az *operáns kondicionálás* az ingerre adott válaszok kiépítése. Míg klasszikus kondicionálásnál olyan érzelmi reakciókat vagy válaszokat vizsgálnak, amelyek a szervezet válaszrepertoárjának részei, addig az operáns kondicionálás során új válaszokat alakítanak ki. A klasszikus kondicionálás az érzelmek kialakulásában, az operáns kondicionálás pedig a viselkedés alakításában játszik fontos szerepet, s mindkettő nézőpontja szerint az ember csupán elszenvedője az őt érő környezeti ingereknek.

A társas környezet hatását, mások viselkedésének és a viselkedés következményeinek megfigyelését, az *utánzás* szerepét emeli ki a szociális tanuláselmélet.

Az alaklélektani irányzathoz tartozó kutatók, más elméleti keretben gondolkodva, a tanulás újabb formáját írták le, azt, amikor hirtelen, egyik pillanatról a másikra áll össze egy probléma megoldása – ez a *belátásos tanulás*.

Memóriánk működését többféle szempontból is leírhatjuk. Rövid vagy hosszú ideig tároljuk az információt? Tényeket vagy eljárásokat sajátítunk el? Tudatos vagy nem tudatos emlékezeti folyamatok működnek? Hogyan kapcsolódnak a fogalmak az elménkben? A hangulati állapot

vagy a tárgyi környezet hogyan hat az emlékezésre? Passzív tárolási és előhívási folyamatok jellemzik, vagy inkább aktív, konstruktív folyamatok? Mennyire bízhatunk memóriánkban, mennyire hiteles az, amire emlékszünk, milyen jellegzetes torzítások figyelhetők meg?

Az emlékezési és tanulási folyamatok ismeretében leírható néhány egyszerű, de jól használható *tanulási módszer.*

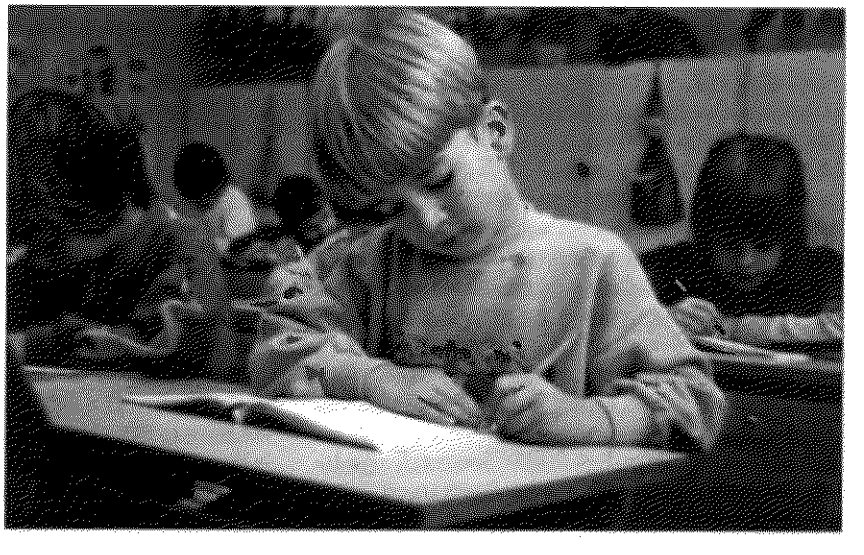
Az egyéni különbségek a tanulásban is megnyilvánulnak, például van, aki egyedül tud jobban tanulni, van, aki másokkal együtt. A *tanulási stílusok* ezeket a különbségeket mutatják be.

TANULÁS

A tanulás definiálásánál több szempontot kell figyelembe venni. Egyrészt a tanulás során valamilyen változás jön létre a szervezetben, ami nem feltétlenül azonnal jelentkezik. Másrészt az olyan változásokat, mint például a növekedés vagy öregedés, nem tekintjük tanulásnak, s ugyancsak nem soroljuk ide a pillanatnyi változásokat sem. Ezeket szem előtt tartva, a *tanulást* úgy határozhatjuk meg, mint a tapasztalatból származó, relatíve tartós változást a viselkedésben.

A tanulás legegyszerűbb formája a *habituáció,* amikor az ismétlődő inger megszokottá válik, és már nem reagálunk rá. Ez történik minden olyan esetben, amikor egy inger elveszíti újszerűségét, fontosságát. Például, ha egy csecsemőnek sokszor mutatják ugyanazt a képet, először érdeklődve nézegeti, de a negyedik-ötödik alkalommal már kevésbé érdeklődő, másfelé figyel. Ennek ellentéte az, amikor a számunkra fontos ingereket hamarabb észrevesszük, mint a semleges ingereket: ez a *szenzitizáció,* bizonyos ingerekre való érzékennyé válás.

Szintén elemi, ám speciális tanulás az *imprinting,* a korai bevésődés. Lorenz definíciója szerint: „Meghatározott magatartásformának meghatározott ingerszituációval való társítása megerősítés nélkül." (Lorenz, 1985, 286.) Legismertebb példája a kiskacsák „anyakiválasztó programja". Amikor egy kiskacsa kibújik a tojásból, körülnéz a világban, és az első mozgó objektum képét vési be anyaként, a továbbiakban őt követi, ha megijed, hozzá menekül. A „meghatározott ingerszituáció" itt a mozgó tárgy, a „meghatározott magatartásforma" az anya közelségének keresése, az anyához való kötődés. Természetes élethelyzetben a kiskacsa először az anyját látja mozogni, de laboratóriumi feltételek mellett már nem feltétlenül. Egy guruló labda, madzagon húzott szék vagy maga Lorenz is több kiskacsa anyjává vált, bizonyítva a jelenség működését. Az imprinting létrejöttének van egy idői feltétele, az ingernek egy bizonyos időintervallumban kell megjelennie, különben nem történik meg a bevésődés. Ezt az időszakot nevezzük *szenzitív periódusnak,* ami a kiskacsáknál kb. a születés utáni első két óra (lásd még a 2. fejezetben).



A tanulás a kisiskolás gyerek egyik legjellemzőbb tevékenysége. Az elmélyült munka a sikeres teljesítmény feltétele

Klasszikus kondicionálás

Pavlov az emésztőrendszer vizsgálata során felfigyelt arra, hogy az éhes kutyáknál nemcsak akkor indul meg a nyálelválasztás, amikor meglátják a táplálékot, hanem olyan ingerekre is, amelyeknek látszólag semmi közük a táplálékhoz. Az, hogy a hús látványa elindítja a nyálelválasztást, élettanilag kézenfekvő: mire a táplálék a szájba kerül, legyen kellő mennyiségű nyál. A jelenség jól magyarázható a *feltétlen reflex* segítségével. A *feltétlen inger* – a táplálék látványa – az idegrendszerben meglévő kapcsolatok alapján beindítja a nyálelválasztást, a *feltétlen választ*.

Pavlov azon gondolkodott el, hogy egy semleges inger, aminek semmi köze a táplálkozáshoz, miért indítja be a nyálelválasztást? Ha a nyálelválasztás egy reflex, akkor kell, hogy legyen egy kiváltó ingere. A kísérletben, amivel ezt vizsgálta, a semleges inger egy metronóm hangja volt, ami biztosan nem kapcsolódhatott a táplálkozáshoz, mert korábban még sosem találkoztak vele a kísérleti állatok. A metronóm elindítása *után* a kutyák táplálékot kaptak. Néhány társítás után a kutyáknál már a metronóm hangjára önmagában is elindult a nyálelválasztás. Tehát a semleges inger, azzal a feltétellel, hogy *közel egyidejűleg* jelenik meg a feltétlen ingerrel, szintén kiváltja a nyálelválasztást, kialakul a *feltételes inger – feltételes válasz* kapcsolat. Ez a tanulás visszafelé is lejátszódik: ha a feltétlen ingert többször adjuk önmagában – a metronóm hangját nem követi táplálék –, akkor csökken a nyálelválasztás, és egy idő után megszűnik. Ez a folyamat a *kioltás*.

Mi történik, ha megváltoztatjuk a helyzetet? Miután kialakítottuk a feltételes reflexet mondjuk 440 Hz-es hangra, a következő próbában adjunk magasabb hangot. A nyálelválasztás ekkor is beindul. A jelenség a *generalizáció*, a feltételes választ az eredetihez hasonló, új ingerek is kiváltják. Természetesen a kutya képes különbséget tenni a különböző magasságú hangok között. Amennyiben az eltérő magasságú hangot sosem követi táplálék, eltűnik a válasz. Az állat most azt tanulta meg, hogy csak a 440 Hz-es hangot követi táplálék, a másikat nem, ez a *diszkriminació*.

A klasszikus kondicionálás nemcsak egy lépésben – semleges inger – feltétlen inger – történhet, hanem több lépésen keresztül is. A legegyszerűbb eset a *szenzoros előkondicionálás*. Először két semleges ingert mutatunk be egyidejűleg többször, majd ezt követően az egyikre kiépítünk egy feltételes választ. Ezután a másik ingert adva is megjelenik a válasz. A *másodrendű kondicionálás* esetén egy már kondicionált ingert, tehát feltételes ingert társítunk egy új semleges ingerrel. Először egy semleges ingerre, mondjuk hangra történik a kondicionálás, majd ezután egy másik semleges ingert, például fényt alkalmazunk úgy, hogy most a hang és a fény kerül együttes bemutatásra többször egymás után. Noha a fény eddig még nem kapcsolódott a táplálékhoz, mégis az fog történni, hogy a fény is kiváltja a feltételes választ. A fény jelzi, hogy jön a hang, ami azt jelzi, hogy jön a táplálék.

A klasszikus kondicionálás főként az érzelmi reakciók kialakulásában bizonyult jó magyarázó elvnek. Watson hírhedt kísérletében (Watson és Rayner, 1920) egy csecsemőnek egy laboratóriumi kísérleti patkányt adtak. Miután meggyőződtek arról, hogy ez nem vált ki belőle negatív érzelmeket – érdeklődve játszott vele –, a következő alkalommal, amikor odaadták a patkányt, egy erős hanggal megijesztették. Néhány ilyen társítás után a csecsemő már a patkány látványára sírva fakadt. Ezután már egy nyúl vagy egy kutya is kiváltotta belőle a félelmet. A megmagyarázhatatlan félelmek, fóbiák egyik magyarázata ez lehet, egy eredetileg semleges dolog összekapcsolódik egy félelmet kiváltó helyzettel s a generalizáció, a szenzoros előkondicionálás vagy a másodrendű kondicionálás miatt végül már egészen más helyzetek, dolgok váltják ki az érzelmi reakciót, mint eredetileg.

A klasszikus kondicionálás mindennapi életünk része. Különösen a reklámok élnek vele. A vonzó nő pozitív érzelmet vált ki a férfiakból, s egy termékkel együtt bemutatva, a pozitív érzés áttevődhet a termékre is, és hajlamosabbak leszünk megvásárolni. Ugyanez figyelhető meg, amikor a politikusok szeretnek együtt mutatkozni egy híres zenésszel vagy sportolóval. Talán a legmegrázóbb példa a drogosoknál tapasztalt egyik jelenség (Siegel et al., 1982). A kábítószer hatására a szervezetben kompenzáció indul be, ami miatt növelni kell az adagot az azonos hatás eléréséhez. Ez lehet amiatt, hogy a drogosok egy része általában ugyanazon a helyen adja be magának a szert, ami a klasszikus kondicionálás miatt azzal jár, hogy egy idő után

már a környezet, a szoba látványa is elindítja a kompenzációt, így azonos hatáshoz nagyobb adag kell. Új környezetben viszont ez elmarad – hiszen még nem jött létre a kondicionálás –, a megszokott adag túl soknak bizonyul, akár halálos is lehet.

Operáns kondicionálás

A XX. század elején, amikor Oroszországban Pavlov kutyákkal végezte kísérleteit, az Egyesült Államokban Thorndike a tanulással kapcsolatban más jellegű vizsgálatokat végzett. Hogyan tanulja meg a csirke az útvesztőből kivezető utat? Hogyan tanulja meg az éhes macska a ketrecajtó kinyitását, hogy hozzáférjen a táplálékhoz? Azt figyelte meg, hogy az állatok sokat próbálkoznak, de az idő múlásával egyre inkább csak azokat a mozdulatokat produkálják, amelyek sikerre vezettek. Tapasztalatait az *effektustörvény* írja le: a jutalmazott viselkedés a következő alkalommal nagyobb valószínűséggel jelenik meg, a büntetett viselkedés valószínűsége viszont csökken. Így a kívánt viselkedés több próba során, lassan alakul ki úgy, hogy a jutalmazott cselekvés valószínűsége egyre nő, illetve leszoktatás esetén a büntetett viselkedés előfordulása egyre csökken. Ez jó magyarázóelv, de van egy gyenge pontja, a próba-szerencse jelleg.

Hogyan jutalmazzunk egy olyan viselkedést, amit még nem alakítottunk ki? Bonyolultabb cselekvés, viselkedés, mint például a pingpongozás vagy az írás, ezen az úton nem tanítható. Skinner ennek a nehézségnek a megoldására azt javasolta, hogy ne azt várjuk meg a *megerősítéssel*, amíg a kívánt viselkedés teljesen megjelenik, hanem a jó irányba mutató kezdeti lépéseket is jutalmazzuk. Bontsuk fel a komplex viselkedést olyan összetevőkre, amelyek annyira elemiek, hogy nagy valószínűséggel véletlenül is megjelennek, s így már működtethető az effektustörvény. Egy galambpár nem fog véletlenszerűen leállni pingpongozni, s így nem lesz mit megerősíteni, de az éhes galamb a táplálék keresése közben oda fog menni egyebek mellett a miniatűr ütőhöz is. Ekkor táplálék jutalommal ezt a viselkedést – az ütőhöz menést – már megerősíthetjük, s így a következő alkalommal hamarabb fog odamenni. Amikor már egyből az ütőhöz megy, várjunk egy kicsit, de ne adjuk a megerősítést. Elég nagy valószínűséggel rácsippent a csőrével az ütőre, s ha ezt jutalmazzuk, néhány próba után oda fog menni az ütőhöz, s felveszi a csőrével. A folyamat vége látványos: a galambpár pingpongozik. A folyamat a *formálás*, egyre közelebb és közelebb juttatni a kívánt válaszhoz a személyt. Ezt az elvet követi a programozott oktatás. Az információt kisebb szegmensekre bontják, s így haladnak lépésenként. Így biztosítani lehet az azonnali megerősítést, mivel nem kell megvárni egy hosszabb folyamat végét, s az is előnye, hogy mindenki a saját tempójában haladhat.

A megerősítéseket többféleképpen csoportosíthatjuk. A legegyszerűbb felosztás a pozitív = jutalom, negatív = büntetés, ahol érdemes az elvárásra is figyelni, hiszen a várt jutalom elmaradása büntetésértékű, és ugyanígy, az elvárt büntetés elmaradása jutalomértékű.

Más felosztás szerint beszélhetünk elsődleges és másodlagos megerősítésekről. Elsődleges megerősítések azok, amelyek valamilyen szükségletet elégítenek ki, a másodlagos megerősítések pedig azok az ingerek, amelyek az elsődleges megerősítő bekövetkezését jelzik, s ezáltal tesznek szert megerősítő funkcióra.

További csoportosítási lehetőség, hogy minden jó választ jutalmazunk, vagy csak némelyiket. Ez utóbbi, a *részleges megerősítés* esetén a válasz nehezebben alakítható ki, de tovább fennmarad. Ez érthető, hiszen a tanulási szakaszban már azt sajátította el a személy, hogy a válaszait nem mindig követi megerősítés.

Szociális tanuláselmélet

A szociális tanulás elmélete nagy szerepet tulajdonít az egyén aktivitásának, a kognitív folyamatoknak a viselkedés és a személyiség alakításában. Ezek a helyzetek értékelését, a cselekedetek következményeinek előrelátását teszik lehetővé. Az alapfolyamat mások viselkedésének megfigyelése, a modellkövetés, az utánzás. Nemcsak a közvetlen megerősítés hatására tanulunk, hanem azáltal is, ha egy általunk *megfigyelt* személyt jutalmaznak vagy büntetnek valamely cselekedetéért, valamint a különböző helyzetekben felhasználjuk múltbeli tapasztalatainkat, s a helyzetek belső reprezentációja révén képesek vagyunk előrevetíteni cselekedeteink következményét, s ehhez képest módosítani tudjuk viselkedésünket (lásd még a 2.

fejezetben). Az *utánzás* nagyon fontos mód a társas viselkedés formáinak elsajátításában. Jót és rosszat egyaránt tanulunk ily módon. Így például az empátiás készség, az attitűdök, a szociális értékek kialakításának is fontos tényezője az utánzás. Ennek segítségével tanulja meg a gyermek az utánzott *modell* által nyújtott magatartásformákat, az azokat kísérő érzelmi állapotokat, viszonyulási módokat. Ezáltal az egyedfejlődésben nem csupán a közvetlen családi környezet a mérvadó, hanem modelladói révén a tágabb környezet is, a különböző médiumok is meghatározóak lesznek.

Ezt már a hatvanas években is meggyőzően demonstrálták egy óvodás gyerekekkel végzett kísérletben. Arra voltak kíváncsiak, hogy az agresszív és nem agresszív modell közül melyik a hatékonyabb. A gyerekeket egyesével bevezették egy szobába, ahol egy asztalnál ülve rajzolgathattak, miközben azt láthatták, hogy a modell egy fakalapáccsal ütlegel egy babát, majd végigrugdalja a szobán. Az egyébként minden szempontból hasonló gyerekeket véletlenszerűen négy csoportba sorolták. Az egyik csoportnál a szobában lévő másik asztalnál egy felnőtt volt az agresszív modell, a második csoportnál ugyanezt a jelenetet láthatták a gyerekek, de filmről vetítve, a harmadik csoportbelieknek pedig a jelenetet rajzfilmen mutatták. A negyedik volt a kontrollcsoport, ezek a gyerekek semmilyen agresszív modellt nem láttak, ők a következő lépéstől kapcsolódtak a kísérletbe. Ekkor frusztrációs helyzetnek tették ki a gyerekeket: bevitték őket egy játékszobába, de mihelyt elkezdett játszani a gyerek, a kísérletvezető elvette tőle a játékot azzal, hogy ez az ő kedvenc játéka, és nem adhatja oda másnak. Most következett a döntő pillanat, a gyereket bevitték a vizsgálószobába, ahol szintén játékok voltak, köztük az imént látott baba is, és most már hagyták szabadon játszani. Közben természetesen előre meghatározott kategóriák mentén kódolták a viselkedését. Az eredmény az volt, hogy mindhárom kísérleti csoportban jelentősen több volt az *utánzott agresszív megnyilvánulás*, mint a kontrollcsoportban, továbbá a rajzfilm kevesebb agressziót váltott ki, mint az élő vagy filmen látott modell, az utóbbi kettő viszont nem különbözött (Bandura, Ross és Ross, 1981).

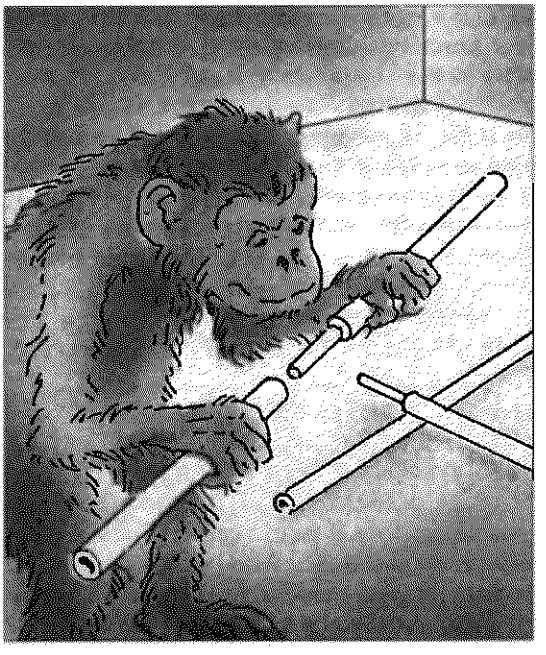
Az utánzás függ a modell által kapott jutalmaktól vagy büntetéstől is: ha a modell *sikert ér el* egy viselkedéssel, akkor nagyobb valószínűséggel utánozza a megfigyelő a viselkedését. Bandura (1978) ezt egy olyan kísérletben mutatta ki, ahol az óvodás gyerekeknek egy agresszív viselkedésmintákat bőven tartalmazó filmet mutattak két szereplővel. A történet vége eltérően alakult: az egyik csoportnak vetített változatban az agresszív modellt jutalmazták, a másikban viszont büntették. A film után következő játékban a jutalmazott agresszív modell megnyilvánulásait sokkal jobban utánozták, mint a büntetettét. Érdekes további eredmény volt, hogy mindkét csoportbeli gyerekek megtanulták az agresszív viselkedéselemeket, de a büntetett modellt néző gyerekek ezeket nem produkálták. A hétköznapi életben például, ha egy gyerek a játszótéren erőszakkal szerzi meg a másik gyerek játékát, és a felnőttek nem avatkoznak be a történésbe, akkor sokszor akad követője is, aki hasonló eszközökkel próbálkozik.

A *modellválasztás indítékai* közül legerősebb a *szeretet*. Az érzelmileg elfogadó és gondoskodó felnőttet inkább utánozzák a gyerekek. További utánzást serkentő tényező lehet az *inkompetencia* érzése egy adott helyzetben, ilyenkor mások megfigyelése segít abban, hogy mit kell tenni. Bizonyos személyiségjegyek szintén hajlamosítanak az utánzásra, ilyen például az *alacsony önértékelés* vagy a *dependencia* (függőségigény). Szintén serkenti az utánzásra való hajlamot az, ha valakit gyerekkorától fogva fokozottan *jutalmaztak* az ilyen viselkedésért.

A modell *státusa*, kedvező helyzete is utánzásra késztet. Idősebb testvér irigyelheti kistestvére helyzetét, akivel többet törődnek, jobban odafigyelnek rá, s így hajlamos lesz az ő viselkedését utánozni. Irigyelheti a felnőtt helyzetét is, aki *birtokolja* és kontrollálja a *pozitív és negatív megerősítéseket*. A kettő közül melyik az erősebb? Bandura (1978) kísérletének eredménye szerint az utóbbi. A gyerekek a fogyasztópozícióban lévő felnőtt (ő játszhat a vonzó játékokkal, süteményt kap, stb.), illetve a vonzó javakat adó, kontrollálópozícióban lévő személy közül az utóbbi viselkedéselemeit utánozták inkább.

Belátásos tanulás

Az alaklélektani iskola nem a mechanikus inger-inger, illetve inger-válasz kapcsolatok kialakítását vizsgálta, hanem azt, hogy hogyan ol-



A belátásos tanulás során a cél és eszköz közötti összefüggést értjük meg és raktározzuk el a memóriánkban

dunk meg különböző problémákat, tehát az értelmes tanulást. Köhler (1974) egyik kísérletében például egy csimpánz ketrecét oldalt, nem túl magasan sűrű hálóval borították, hogy ne tudjon kinyúlni rajta. A ketrecen kívül elhelyezett banánt a majom igyekezett megkaparintani, de ez nem sikerült, hiszen nem érte el a kezével. Többszöri próbálkozás után feladta, de kis idő múlva, felkapva a ketrecben lévő botot, azzal oldalra piszkálta a banánt – látszólag értelmetlen módon eltávolítva magától, de így most már ki tudott nyúlni érte. Egy másik kísérletben a plafonról lógó banánokat próbálta megszerezni a csimpánz, de ezeket is úgy helyezték el, hogy ne érhesse el. A ketrecben a banán és a majom mellett volt még néhány láda is. A jelenet hasonlított az előbbihez: többszöri próbálkozás után sem sikerült elérni a banánt. Ám egyszer csak odarohant az egyik ládához, odahúzta a banánfürt alá, s arról próbálta elérni azt, majd rátett egy másik ládát az előbbire, s így már megszerezte a banánt. Mi történt? A helyzet elemei egyik pillanatról a másikra, mint a figura-háttér átbillenés, egy egésszé álltak össze, például láda-majom-banán. A csimpánz belátta a *cél és eszköz* közötti viszonyt.

A belátásos tanulás nemcsak abban különbözik a klasszikus vagy operáns kondicionálástól, hogy azok időigényes voltával szemben itt hirtelen jön létre a megoldás, hanem abban is, hogy mit tanul az állat vagy az ember. Ezt egy nagyon elegáns kísérletben mutatta ki Köhler. A ketrec egyik falára két különböző méretű ajtót szereltek, s a kisebbik mögött mindig volt banán, a nagyobbik mögött sohasem. Miután a csimpánz megtanulta, hogy melyiket érdemes kinyitni, és melyiket nem, a kisebb ajtó helyére egy, a változatlanul maradt ajtónál sokkal nagyobb ajtót szereltek fel. Melyiket nyitja most ki az állat a banánért? Azt, amelyik most a kisebb, vagy a másikat? A válasz azért izgalmas, mert az egyik választás a behaviorista elvárást igazolja – az előző próbákban azt tanulta meg, hogy a jelenleg kisebb ajtót nem érdemes kinyitni, hiszen ezt az ingert (ajtót) sosem követte megerősítés, így nyilván a másikkal, a nagyobbal próbálkozik –, a másik viszont az alaklélektani elvárást támasztja alá: a helyzet egészét, az ingerek közötti viszonyokat, és nem egyedi ingereket tanulunk. Ekkor a majomnak azt az ajtót kell választania, amelyik a kisebb. Ez történt.

Itt nem az a fontos, hogy melyik nézőpontnak van igaza – a maga helyén mindkettőnek –, hanem az, hogy a tanulás nem mechanikus társításokat jelent, s az ingerek – az információ – értelmes szervezésével, a korábbi ismeretek felhasználásával a tanulás hatékonyabb.

EMLÉKEZÉS

Képesek vagyunk egy frissen kikeresett telefonszámot addig fejben tartani, amíg tárcsázzuk, azután persze elfelejtjük. Ha gyakran hívjuk ezt a számot, egy idő után már nem kell a telefonkönyvért nyúlnunk, hiszen a sok hívás során megtanultuk. Természetesnek tartjuk, hogy felismerünk egy több éve nem hallott zenét, és azt is, hogy a néhány percre bemutatott személy nevére már nem emlékszünk. Egyik esetben nyilvánvalónak tartjuk, hogy nem emlékezünk, a másik esetben ugyanezen bosszankodunk. E példa és sok hasonló tapasztalat alapján kézenfekvő feltételezésnek tűnik, hogy az emlékezetnek kétféle működési módot tulajdonítsunk. A kognitív pszichológia korai elméletei szerint két részből áll memóriánk, egy rövid és egy hosszú tartamú emlékezeti tárból.

Az emlékezeti tárak elmélete

Atkinson és Shiffrin kéttáras modellje szerint az érzékszervekből jövő információ először a *rövid távú memóriába* (RTM) kerül, ahonnan továbbjuthat a *hosszú távú memóriába* (HTM). Ahhoz, hogy átkerüljön a HTM-be, kellő ideig fenn kell tartani az információt az RTM-ben, amit egyszerűen úgy tehetünk meg, hogy egy ideig magunkban vagy fennhangon ismételgetjük.

Mekkora a memória kapacitása? A HTM esetén valószínűleg nincs felső korlát, nincs olyan, hogy „megtelt". A rövid távú memória esetén más a helyzet – erősen korlátozott a terjedelme. Ezt vizsgálhatjuk például úgy, hogy megnézzük, milyen hosszúságú számsorozatot tud visszamondani a kísérleti személy.

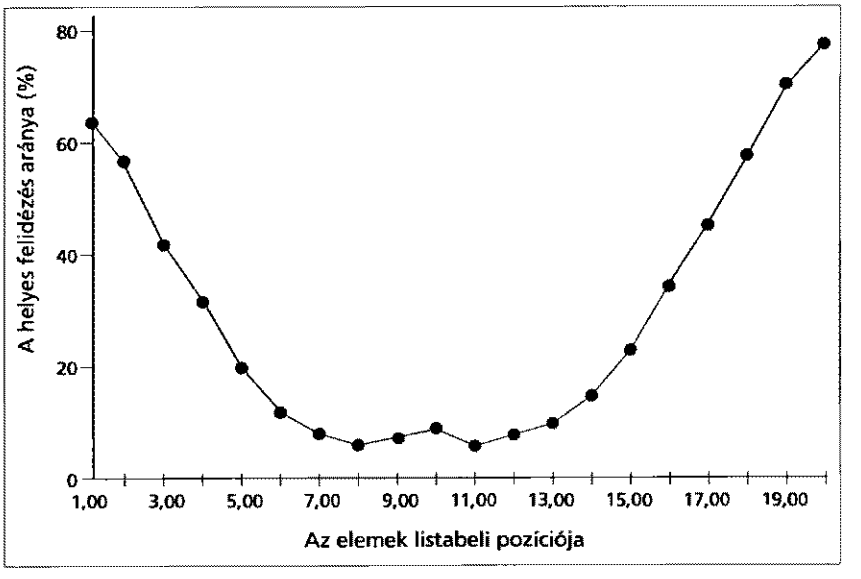
George Miller (1956) eredménye szerint az RTM kapacitása 7 ± 2 egység. Az információt vagy abban az egységben tároljuk, amiben kaptuk, vagy tömbösítjük, egységekké alakítjuk, és ezeket a nagyobb egységeket tároljuk. Például a következő számsorozatot –1 5 2 6 1 8 4 8 – tárolhatjuk egyjegyű számokként, ekkor az egység egy számjegy, de tárolhatjuk mint történelmi évszámot, ekkor egy négyjegyű szám az egység, melyből szintén 7 ± 2 egységet tudunk tárolni, azaz kb. 28 számjegyet. Ugyanígy, ha betűket tárolunk, akkor is 7 ± 2 egységet, azaz átlagosan 7 betűt tudunk visszamondani; ha a betűkből szavakat képezünk, azaz a tárolási egység a szó, akkor kb. 7 szót tudunk felidézni, ami nagyjából 40 betűnek felel meg.

„Várjunk csak, hadd gondolkozzam!" Vannak gyerekek, akiknek több időre van szükségük az adott információ feldolgozásához

A kéttáras memóriamodell használhatóságát néhány további kísérlettel ellenőrizhetjük. Ilyen ellenőrzési lehetőség például az ún. *szeriális pozíció hatásának* vizsgálata (10.1. ábra). Egy lista elolvasása után jóval több tételt tudunk felidézni a lista elejéről és végéről, mint a közepéről. Ez azzal magyarázható, hogy a végén lévő tételek még az RTM-ben vannak, azaz onnan előhívhatók, az elejére pedig nagyobb figyelmet fordítunk, illetve az már átíródhatott a HTM-be. A lista közepén lévő elemek viszont nagyobb valószínűséggel vesznek el.

Egy másik ismert jelenség az ún. *retrográd amnézia*, amely például agyrázkódás után figyelhető meg. Ilyenkor a személy fokozatosan visszanyeri emlékezetét, de a balesetet közvetlenül megelőző időre soha nem tud visszaemlékezni; vagyis képes hozzáférni a HTM-ben tárolt régi információkhoz, de a baleset idején az RTM-ben tárolt friss információ örökre törlődött.

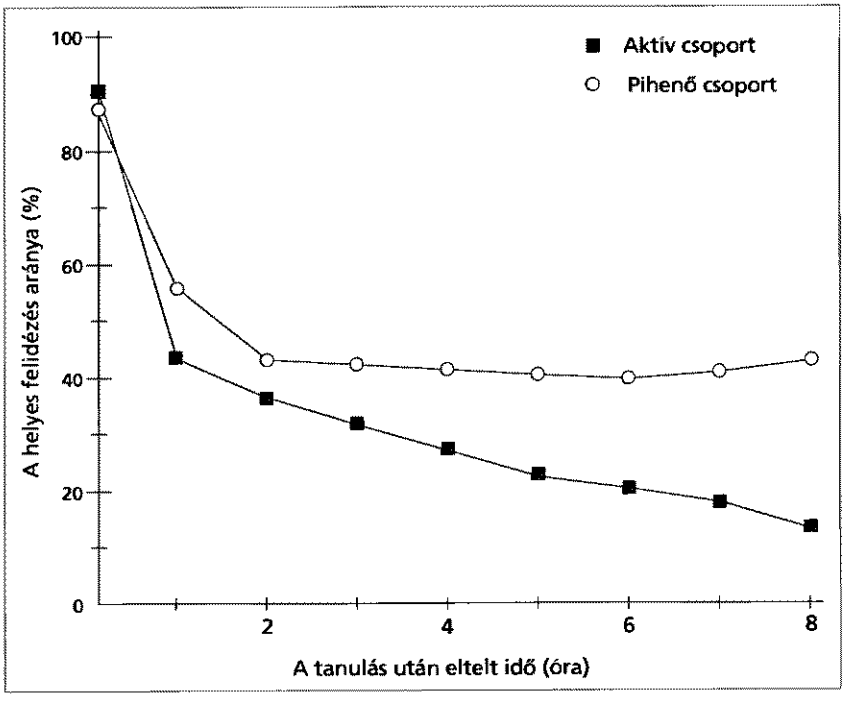
Állatkísérletekben is azt találták, hogy például az a patkánycsoport, amelyik egy útvesztő megtanulása után közvetlenül elektrosokkot kapott, jelentős mértékű felejtést mutatott azokhoz a patkányokhoz képest, amelyek a tanulás után pihenhettek. Ez az eredmény arra utal, hogy az információ stabil beépülése a HTM-be *konszolidációs időszakot* igényel. Ennek tartama a bevitt anyag terjedelmének és nehézségi fokának megfelelően változik. Ebbinghaus 1885-ből származó kísérletében például egy 13 értelmetlen szótagból álló lista megtanulása után a teljesítmény az első órában folyamatosan romlott, ezután viszont 24 órán belül nem változott lényegesen, azaz a konszolidációhoz szükséges időtartam egy óra volt. A konszolidációs periódus hossza természetesen függ a megtanulandó anyag terjedelmétől és jellegétől. Nemcsak sokkhatások, hanem az újabb és újabb információk érkezése is megzavarhatja a konszolidációs folyamatot.



10.1. ÁBRA
A szeriális pozíció hatása

Nézzük meg a 10.2. ábrát, amelyen a felidézési teljesítmény látható az idő függvényében: egyik esetben a tanulást intenzív szellemi tevékenység, a másikban pihenés követte. Az első órában együtt halad a két görbe – aminek az a magyarázata, hogy az elalváshoz is idő kell, s pihenéskor sem tudjuk teljesen kikapcsolni agyunkat –, de annál a csoportnál, amelyik a tanulást követően alhatott, azaz, ha a konszolidáció zavartalan volt, sokkal jobb lett a teljesítmény.

Egy anyag megtanulását követően újabbat tanulva a két anyag *interferálhat* egymással, segít-



10.2. ÁBRA
A konszolidáció hatása a felidézési teljesítményre

hetik vagy gátolhatják egymás felidézhetőségét. Azt a *negatív interferencia* jelenséget, amikor a később tanult anyag gátolja a korábban tanult konszolidációját, *retroaktív gátlásnak* nevezzük. Ennek fordítottja akkor következik be, amikor a korábban tanultak szorítják ki az emlékezetből a később tanultakat – ez a *proaktív gátlás*.

Ezért érdemes az intenzív tanulás után pihenést beiktatni, és nem tanácsos egyszerre két vizsgára készülni. Különösen a hasonló tartalmú tanulnivalók rontják egymás hatékonyságát, hacsak nem sikerül a hasonlóságot kihasználni. Például retroaktív gátlás léphet fel az angol Where (ki?) és a német Wer (hol?) kérőszó egymást követő tanulásánál.

A gátlási folyamatok okozzák azt is, hogy kevésbé hatékony a nagyon intenzív, időben sűrített tanulás az időben elosztott tanulással szemben. (Ez a vizsgaidőszakra is érvényes!)

A tárolómodell alternatívái: a feldolgozási szintek elmélete és a munkamemória

A fenti elképzelés legnagyobb problémája, hogy az emlékezés komplex folyamatát a kódolás, illetve az információbejutás idői és terjedelmi jellemzőire szűkíti le.

A feldolgozási szintek elmélete ezzel szemben különböző szintű információfeldolgozást feltételez. Kimutatható, hogy már a kódolás során is eltérő mélységű a feldolgozás, és ez jelentős hatással van a későbbi felidézési teljesítményre (Craik és Lockhart, 1972). Amennyiben a feladat nem kíván többet, mint egyszerű perceptuális elemzést, például annak eldöntését, hogy egy szó kisbetűvel vagy nagybetűvel volt-e írva, utólag alig néhány szót tudunk felidézni. Amikor azonban a feladat mélyebb feldolgozást igényel, például a szavak fogalmi kategóriákba sorolását, az utólagos felidézési teljesítmény szintje jelentősen magasabb. A táras modellekből viszont az következne, hogy adott hosszúságú szólistából mindkét esetben ugyanannyi tételt tudunk felidézni. Erre az ellentmondásra alapozva Craik és Lockhart elveti az RTM-HTM felosztást, szerintük az információ nem egymástól jól elkülöníthető tárakon halad keresztül, rövidebb-hosszabb ideig elidőzve ott, hanem a feldolgozás folyamatosan, egyre alaposabban történik. Ez a *feldolgozási szintek elmélete*.

Annál hatékonyabb tehát a felidézés, minél mélyebb szintű feldolgozással történik az adott anyag elsajátítása. Ezt az a tapasztalatunk is megerősíti, hogy sokkal hatékonyabb az a fajta tanulás, amikor nemcsak elolvassuk a szöveget, hanem például aláhúzással kiemeljük a lényeges részeket, és ennél is hatékonyabb, ha készítünk egy vázlatot az elolvasott szövegről.

A munkamemória • A hagyományos táras modell másik módosítása az az elképzelés, hogy az RTM valójában egy többfunkciós egység, amelynek nem is a korlátozott időtartam vagy kapacitás a lényege. Baddeley (2001) az RTM helyett a *munkamemória* fogalmát használja, ezzel is jelezve, hogy az általa leírt rendszer nem passzív, mint az RTM. A korábbi „egyszerű doboz" séma helyett ez három, összehangolt működésű részből áll. A rendszer lelke a *központi feldolgozóegység*, amely a figyelmi kapacitás elosztása mellett a másik két alrendszer működését is koordinálja. Ezek a *fonológiai hurok* és a *téri-vizuális vázlattömb*.

A fonológiai huroknak a beszédhangok tárolásában (a belső, „rejtett" ismételgetésben) van fontos szerepe, de ezen túlmenően például olvasáskor az írott szöveg fonológiai kóddá alakításában is alapvető szerepe van. Ez néha problémát is okozhat, például a fonológiailag hasonló mássalhangzókból álló szósorozatokat nehezebb megjegyezni, s ugyancsak nehezebb megjegyezni a hosszabb szavakból álló listákat. Az utóbbira látványos példa a számunkra Arany János óta oly ismerős walesiek esete. A Wechsler-féle intelligenciateszt számterjedelem részpróbájában (ahol egyre több számjegyből álló számot kell hallás után visszamondani) a walesi gyerekek alacsonyabb pontértéket érnek el. Ebből arra is következtethetnénk, hogy a walesiek kevésbé intelligensek, mint az angol gyerekek, de a magyarázat ennél egyszerűbb (és emberibb). A walesi számnevek sokkal hosszabbak, s így kimondásuk hosszabb időt vesz igénybe, mint az angol számneveké, így az artikulációs frissítés a fonológiai tárban tovább tart, s ezért kisebb a walesiek számterjedelme.

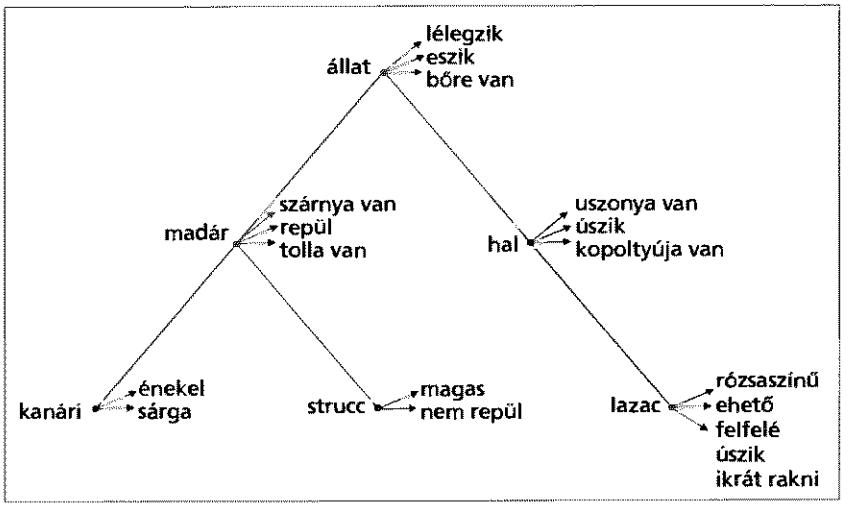
A téri-vizuális vázlattömb a képekkel való belső manipulációinkat segíti, mind a perceptuális, mind a képzeleti képekét, de ez az alrendszer segít a téri tájékozódásban is.

Szerveződés és kategorizáció

A hatvanas évek végétől az emlékezeti kutatások egyre inkább arra irányultak, hogy hogyan tároljuk a fogalmakat az emlékezetben, miképp szerveződik a mentális lexikon, az a szótár, ami a fejünkben van. A kiindulás az az elképzelés volt, hogy a fogalmak jelentését a definiáló vonások (jegyek) egy kötege adja. Például a férfi jelentése {+élő, +humán, +felnőtt, +hímnemű}, ha pedig megváltoztatjuk az egyik vonás előjelét, mondjuk a hímneműét: {+élő, +humán, +felnőtt, –hímnemű}, akkor megkapjuk a nő jelentését. Tehát vonások egy véges halmaza segítségével tetszés szerinti fogalom meghatározható. Ez a megközelítés azonban számos problémát vetetett fel, például a jelentést meghatározó összes vonás tárolása gazdaságtalan, feleslegesen sok memóriakapacitást kötne le. Példánk esetében az élő, humán, felnőtt, hímnemű vonásokat duplán kellene tárolni – egyszer a férfi, másodszor a nő mellett, s ha esetleg a kisfiú és kislány fogalmat is ismerjük, akkor már négyszeresen. Ezt a problémát a hálóelméletek oldották meg.

A „hierarchikus háló" modell • Collins és Quillian (1969) szerint ismereteinket hierarchikusan szervezett fogalmi hálozatban tároljuk. Az elmélet szerint a legkülönbözőbb ismereteink egy háló csomópontjaiként képzelhetőek el, és a csomók közötti „kötéldarabok" jelképezik az ismeretek közötti összeköttetéseket. A háló piramisszerűen szerveződik, a lejjebb lévő fogalom a fölötte lévő általánosabba tartozik, annak egy alesete. A csomópontokban a fogalmak mellett a rájuk jellemző tulajdonságokat is tároljuk, mégpedig úgy, hogy egy adott tulajdonság nem minden egyes általa jellemzett fogalom mellett szerepel, hanem csak egyszer, a hierarchia legmagasabb szintjén. Például a „szárnya van" tulajdonságnak elég egyszer, a „madár" csomópontnál – a legmagasabb szinten – szerepelnie, és nem kell az alárendelt fogalmaknál, a verébnél, csirkénél stb. ismételten felsorolni. Ez azzal a további előnnyel jár, hogy ha be tudok sorolni egy esetet a neki megfelelő kategóriába, akkor ki tudom következtetni az olyan tulajdonságait is, amelyeket egyébként nem ismerek. Például, ha tudom, hogy a *kivi* madár, akkor – függetlenül attól, hogy láttam-e életemben kivit – tudni fogom, hogy van szárnya, csőre, tolla stb. A modell alapján az is bejósolható, hogy tovább tart azt eldönteni, a „Van-e a kanárinak bőre?", mint a „Van-e a kanárinak szárnya?" kérdést, mert, mint a 10.3. ábrából is látszik, ez az információ kevesebb csomóponton át, hamarabb érhető el. Az ilyen típusú kérdések megválaszolásakor mért reakcióidők is igazolták az elképzelés helyességét.

A vonás-összehasonlító modell • Smith, Shoeben és Rips (1974) szintén a fogalmat megadó vonásokkal operál, de elvetik a közöttük lévő hierarchikus kapcsolódást. Úgy vélik, a vonások (jegyek) két típusát lehet elkülöníteni.



10.3. ábra
Collins és Quillian „hierarchikus háló" modellje

A *definiáló* (meghatározó) jegyek azok, amelyek külön-külön szükségesek és együtt elégségesek ahhoz, hogy az esetet besoroljuk egy kategóriába. Például a kétlábú és a csőr meghatározó vonás a madár kategóriára nézve, mert minden madár kétlábú, van csőre, és csak a madarak rendelkeznek mindkettővel.

A *karakterisztikus* (más néven jellemző, esetleges) vonások azok, amelyek tipikusak (jellemzőek) egy kategóriára nézve, de nem közösek minden tagra. Például az, hogy tud repülni, jellemző a madárra, de nem minden madár repül.

Minden kategóriának vannak tipikus és kevésbé tipikus tagjai. Például a madár kategóriának a veréb tipikusabb tagja, mint a strucc, a bútor kategóriának a szék, mint a fogas, stb. A tipikus esetet hamarabb soroljuk be a kategóriába, mint a kevésbé tipikusat, ez a *tipikussági hatás*. A tipikussági hatást a hierarchikusháló-elmélet nem tudja kezelni, de a vonás-összehasonlító modell már igen. A kategória minden tagja rendelkezik a meghatározó jegyekkel, a tipikus eset emellett rendelkezik a jellemző vonásokkal is. Például a strucc is madár, de nem repül, a veréb repül is, ezért jobb példája a madárnak.

A kategóriatagság eldöntése a tipikus esetekre egyetlen lépésben történik, így gyors, míg a nem tipikus eseteknél egy második lépésre is szükség van, s ezért tart tovább a kevésbé tipikus elemek kategorizációja. Például madár-e a kanári? A kanári és a madár vonáslistáit összehasonlítjuk. A két lista metszete (közös része) adja a hasonlóság mértékét. Ha a hasonlóság nagy, azaz a két lista nagyon hasonló, akkor igaz az, hogy a kanári madár, és készen vagyunk. Ha azt kell eldönteni, hogy madár-e a kutya, akkor nincs metszet, nem fedik egymást a madár és a kutya jegyei. Kevésbé tipikus kategóriatagnál, például madár-e a denevér, az első lépés nem hoz megoldást, van ugyan átfedés, de nem elég nagy. Ezért a második lépésben a definiáló vonásokat hasonlítjuk össze egyenként.

A hálózatmodell • Collins és Loftus (1975) kritikája szerint a vonás-összehasonlító modellel az a gond, hogy nem egyértelmű, mi a definiáló és mi a karakterisztikus vonás. Egy levágott szárnyú veréb még madár? Collins és Loftus *hálózatmodelljében* a fogalmak elrendeződése nem hierarchikus, a köztük lévő kapcsolat erőssége változó. A rendszer működési elve a terjedő aktiváció, mely szerint, ha valamely tétel aktivációja elér egy küszöbszintet, aktív állapotba kerül, és ugyanakkor aktiválja a vele kapcsolatban lévő tételeket is, de egyre csökkenő intenzitással. Ez azzal jár, hogy a távolabbi tételek aktivációs szintje alacsonyabb lesz, mint a közelebbieké. Olyan ez, mintha egy magasan fekvő tóból különböző csatornákon áramlana a víz az alacsonyabban fekvő tavakba, s a legtávolibbakba esetleg már nem is jut el. Mivel azt is feltételeztük, hogy a kategóriafogalom (madár) és a kategóriatagok közötti kapcsolat erőssége változó, a megoldás kézenfekvő: a kategória jobb, tipikusabb tétele és a fölérendelt tétel közötti kapcsolat erősebb, így a tipikusabb tételre több aktiváció jut.

A terjedő aktiváció további következménye, hogy ha előzőleg a madarakról beszéltünk, könnyebben válaszolunk egy verébre vonatkozó kérdésre, mint ha ezt a kérdést a bútorokról szóló mondatok előzték volna meg. Egy kategória aktivációja azáltal, hogy megnöveli a vele kapcsolatban lévő elemek aktivációs szintjét, mintegy előhangolja azokat. Egy kategória neve előhangolja az alárendelt eseteket, legerősebben a legtipikusabb példát, így azt gyorsabban felismerjük egy döntési helyzetben. Ezt a *szemantikus előhangolási hatást* (priminghatás) lehet felhasználni a fogalmak közötti jelentésbeli kapcsolatok feltérképezésére vagy éppen az érzelmi állapot emlékezetre való hatásának vizsgálatában (lásd később). Így egyszerűen magyarázható az a hétköznapi tapasztalat is, hogy minél jobban szervezett egy megtanulandó anyag, annál könnyebb felidézni. Ha például egy szavakból álló listára kell emlékezni, és észrevesszük, hogy a lista elemei bútorok és gyümölcsök, akkor több elemet idézhetünk fel, ha pedig még azt is tudjuk, hogy ülőalkalmatosságok és déligyümölcsök szerepeltek a listában, a felidézett tételek száma még nagyobb lehet. De ez nemcsak szavakból álló listákra, hanem összefüggő szövegekre is érvényes, amilyen például egy tankönyvi fejezet.

A szigorúan hierarchikus szerveződés elvének enyhítése sem old meg azonban minden problémát. A kategóriába tartozás sok esetben nem egyértelmű, azaz a kategóriahatárok elmosódottak, életlenek. Például: a paradicsom gyümölcs-e, vagy zöldség, bútornak tekinthető-e a függöny? Gyakran azt is nehéz eldönteni, milyen tulajdonságok alapján soroljuk az esetet az adott kategóriába.

Rosch prototípus-elmélete szerint a kategóriába tartozást nem a definiáló tulajdonságok, hanem a hasonlóság alapján döntjük el. Azt, hogy egy új eset mennyire tartozik a kategóriába, az határozza meg, hogy mennyire hasonlít egy vagy több tagjára. Minden kategóriának van egy prototípusa, amely a jellemző tulajdonságok egyesítéséből keletkezik, s így nem feltétlenül létező példány. A Kovács család sok tagja például szeplős, elég sokan vörös hajúak, és sokan szemüvegesek. Ezek szerint a prototipikus Kovács szemüveges, vörös hajú és szeplős, viszont lehet, hogy a Kovács családban ilyen személy nem fordul elő, mégis családtagnak látjuk a vörös hajú nagylányt, a szeplős kisfiút stb. A kategória legjobb példái általában azok lesznek, amelyeket a kisgyerek először tanul meg, és ezekből konstruálja magát a kategóriát. Mivel a madár legszembetűnőbb tulajdonsága, hogy repül, a tyúk kevésbé lesz jó példája a madárnak, mint a veréb.

A két megközelítés (definiáló és karakterisztikus) nem feltétlenül zárja ki egymást. A fogalom lényegének, a fogalmi magnak a megadásához azokat a definiáló jegyeket, jellemzőket használjuk, amelyek a más fogalmakhoz való viszonyokat adják meg, míg az egyes esetek azonosítása során a prototípus-eljárást alkalmazzuk. Amikor a fiú fogalma és a férfi vagy lány fogalma közötti különbséget kell megadni, akkor a nem és az életkor lesz a megkülönböztetés alapja, de egyedi esetekben inkább a testmagasságra, a testalkatra, az öltözékre figyelünk.

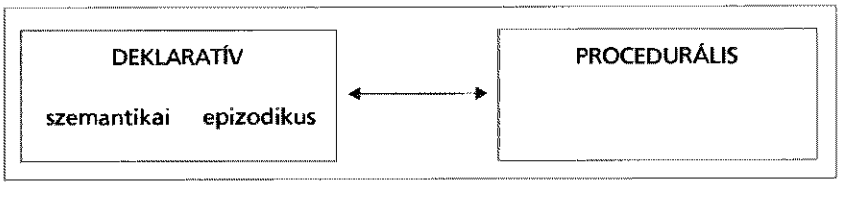
Többszörös emlékezeti rendszer

Ismereteink fogalmi szintű tárolása, a jelentés mentén történő szervezése, azaz a *szemantikus memória* túl sok és fontos emlékezeti jelenségről nem ad számot. Vannak olyan ismereteink is, amelyek nem az egymás közötti fogalmi kapcsolatok mentén kódolódnak, inkább sajátos tér- és időviszonyok szerint, ráadásul személyes színezettel. A korcsolya szó valószínűleg nemcsak azt juttatja eszünkbe, hogy az egy sporteszköz, jégen használjuk, stb., hanem inkább életünknek egy olyan epizódját is, amikor például korcsolyázás közben alakult ki kapcsolatunk a kedvesünkkel. Eszerint a szemantikus memória mellett létezik egy személyes élettörténeti eseményeket tartalmazó *epizodikus emlékezet* is. Az emlékezés epizodikus jellege legszembeszökőbben a kisgyermekeknél figyelhető meg, akiknél a fogalmi kategóriák még esetlegesek és élményhez kötöttek.

Eddig csak tények tárolásáról volt szó, de az ilyen *deklaratív tudásunk* (vagyis a tudni mit) mellett másfajta tudásunk is van. Tudjuk, hogyan kell masnit kötni, telefonálni, korcsolyázni stb. Ez a *procedurális tudás* (a tudni hogyan), melynek a tárolása is másként történik, mint a tényekre vonatkozó tudásunké (10.4. ábra). Erre utalnak például a különböző agysérültek vizsgálatából származó eredmények. Egy beteg például újra és újra elolvasta egy újság ugyanazon számát, mert nem emlékezett rá, hogy már olvasta, vagyis nem tudott új ténybeli dolgokat megtanulni. Ugyanez a beteg azonban képes volt puzzle-t játszani, ez a procedurális emlékezet épségét jelenti a szemantikus memória sérülése mellett.

Más megközelítésben az emlékezet a *tudatosság* mentén osztható két rendszerre. Amikor tudatos erőfeszítés kell, ilyen a felidézés, akkor az *explicit emlékezet* működik. Amikor nem tudatos működésre van szükség, mint például a felismeréses helyzetek, akkor az *implicit emlékezetet* használjuk.

A többszörös emlékezeti rendszer modelljének további előnye, hogy az információfelhasználás eltérő módjait hangsúlyozva, aktív emlékezeti feldolgozást tételez fel. Ezzel feloldja azt a nehézséget, hogy a korábbi elméletek szerint egyazon információ egyszerre csak egy tárban, illetve a fogalmi háló egy csomópontjában lehet. A többszörös emlékezet modellje megengedi azt, hogy – attól függően, hogy egy emléket készségként, fogalmi ismeretként vagy közvetlenül átélt tapasztalásként kívánunk hasznosíta-



10.4. ÁBRA
A többszörös emlékezeti rendszer egy lehetséges sémája

ni – ugyanaz az elem több helyen legyen a rendszerben. Ehhez viszont az emlékezet aktív, konstruktív és szelektív jellegét kell feltételeznünk.

Kontextushatások

A külső és belső környezet, a memorizálandó anyag *kontextusa* erőteljesen befolyásolja azt, hogy mi kerül be az emlékezetbe, s azt is, hogy mi hívható onnan elő. Általában elmondható, hogy ha a tanulás és a felidézés ugyanabban a környezetben történik, akkor a felidézési teljesítmény jobb, mint akkor, ha a felidézés a tanulástól eltérő környezetben történik. Ezt leglátványosabban egy búvárokkal végzett kísérlet mutatta meg (Bower, 1984). A kísérletben részt vevőket két csoportra osztották, majd az egyik csoport a víz alatt, a másik a parton tanulmányozhatott egy szavakból álló listát. Ezután a csoportok egyik felének ugyanott kellett felidéznie a listát, ahol tanulta, a csoportok másik fele viszont az eltérő közegben – tehát mindkét csoport tagjainak egyik fele a víz alatt, másik fele a parton idézte fel a listát. Az eredmény azt mutatta, hogy azoknak a teljesítménye volt jobb, akik ugyanabban a közegben idézhették fel a listát, ahol tanulták. Kevésbé szélsőséges helyzetben is hasonló eredmények születtek, például amikor egy tanteremben tanultak egy listát a résztvevők, s utána vagy ott, vagy egy másik teremben kellett felidézniük. A mindennapi élethelyzetben ugyanezt tapasztaljuk, amikor egy nem túl közeli ismerőst nem ismerünk fel a megszokottól eltérő környezetben. Ezekben az esetekben az információt nem lehetett értelmes egységekbe szervezni, így a környezeti jelzőingerek segítőszerepe felértékelődött. Az iskolai tanulás során is hasonló a helyzet azoknál a tananyagoknál, ahol kevésbé lehet értelmesen tanulni, mint például egy idegen nyelv szavai vagy ásványok nevei és jellemzői esetén. Ott azonban, ahol lehetőség van az értelmes tanulásra, azaz az új ismeretet be tudjuk illeszteni már meglévő ismereteink közé, ott a tárgyi környezet segítőszerepe elhanyagolhatóvá válik.

A hangulati állapot hatása az emlékezetre • A belső környezet, így például a hangulati állapot is erősen befolyásolja az emlékezeti folyamatokat. Ennek vizsgálata Freud elfojtáselméletében gyökerezik (lásd 3. fejezet). A feszültségkeltő, szorongást okozó eseményeket az énvédő mechanizmusok igyekeznek eltávolítani az éntől. Ezt az elfojtás azáltal éri el, hogy az ilyen eseményeket a tudattalanba juttatja, és megakadályozza, hogy onnan a tudatba kerüljenek. Ezek az emlékek nem vesznek el, csak nem hozzáférhetőek a tudat számára. Számos kísérletet végeztek ennek ellenőrzésére; az egyikben például férfiakból és nőkből álló kísérleti csoportnak két történetet kellett elolvasni, majd felidézni. Az első történet a férfiak Ödipusz-komplexusáról kritikus megállapításokat tartalmazott, a második semleges tartalmú volt. Az elfojtáshipotézisnek megfelelően a férfiak kevesebbet idéztek fel az első történetből, mint a nők, a második történet felidézésében viszont nem volt különbség a nemek között. Más kísérletek is azt mutatják, hogy a szorongással összekapcsolódó anyagot kevésbé tudjuk felidézni, mint az érzelmileg pozitív vagy éppen semleges anyagot. Túl a laboratóriumokon, egy szorongáskeltő vizsgahelyzetben, dolgozatírásnál, felelésnél ki-ki maga is átélheti ezt.

A tanulási szakaszban más részről működik a *hangulatszelektivitás* vagy más megnevezéssel a hangulatkongruitás hatása. Eszerint a hangulati állapotunkkal összhangban lévő információt hajlamosak vagyunk kiemelni és később, akár már semleges állapotban, erre jobban emlékezni, mint a hangulati állapotunktól eltérő információra. Egy kísérletben a személyeket hipnózissal boldog, illetve szomorú állapotba hozták. Ezután egy történetet olvastattak el velük két kitalált személyről, akik közül az egyik egy szomorú alak, akivel csupa lehangoló dolog történik, míg a másik vidám, és számos pozitív esemény történik vele. A kísérleti személyeknek másnap, semleges hangulatban kellett felidézniük a történetet, és a felidézett tények mennyiségében nem volt közöttük eltérés. Azonban a szomorú állapotra hangolt személyek több dologra emlékeztek a szomorú szereplővel kapcsolatban, míg a boldogságra hipnotizált személyek inkább a vidám szereplővel kapcsolatos dolgokra emlékeztek.

Más vizsgálatban, ahol irányított fantázia segítségével indukáltak szomorú, illetve vidám hangulatot, a részt vevő gyerekeknek pozitív és negatív jelentésű szavakból álló listát kellett elolvasni, majd minél tökéletesebben felidézni. Azok a gyerekek, akiket szomorú állapotra hangoltak, több negatív szót tudtak felidézni, míg a

vidámak több pozitívat (Bower, 1992). Ezek az eredmények magának a hangulatnak, és nem a hipnózisnak vagy a más módon elért hangulatindukciónak a következményei, hiszen egybecsengenek azzal a tapasztalattal, hogy a depressziós betegek hajlamosak az információkból csak a negatívakra emlékezni. A közhiedelemmel ellentétben, a depressziósok nem általában a negatív információkat emelik ki, hanem csak az önmagukra vonatkozó negatívumokat, a másokra vonatkozó esetekben ők is hajlamosabbak inkább a pozitív dolgokra emlékezni (Guenther, 1988).

A hangulati állapot mind a tanulási, mind a felidézési szakaszban kifejtheti hatását az emlékezésre. Amikor megtanulunk valamit, átélünk egy eseményt, ezt valamilyen érzelmi állapotban tesszük, és ez az állapot is az emlékezetbe kerül, a tartalommal együtt. Később, hasonló érzelmek átélése során a megfelelő hangulati elemek aktiválódnak, és ez az aktiváció átterjed a vele kapcsolatban lévő eseményre, s így annak aktivációja könnyebben elérheti azt a küszöbszintet, ami a felidézéshez szükséges. Eszerint kellemes hangulatban inkább kellemes élményeket tudunk felidézni, és fordítva. Ez a *hangulatfüggő előhívás*, ami azt jelenti, hogy egy bizonyos hangulati állapotban tanult dologra jobban emlékszünk ugyanilyen állapotban, mint ha az állapotunk nagymértékben megváltozik.

Számos hangulatindukciós kísérletben vizsgálták a hangulatfüggő előhívást. Például Bower és munkatársai (Bower, 1992) hipnózisos hangulatindukciót használva arra kérték kísérleti személyeiket, hogy két, véletlenszerűen kiválasztott (és érzelmileg semleges) szavakból álló listát tanuljanak meg, az egyiket feldobott, a másikat pedig levert hangulatban. Ezt követően a személyekben a kétféle hangulat egyikét váltották ki, majd arra kérték őket, hogy idézzék föl mindkét listát. A levert hangulatú kísérleti személyek több szót idéztek fel a levert hangulatban tanult listáról, míg a feldobott személyek azon lista szavaira emlékeztek jobban, amelyiket feldobott hangulatban tanultak.

Emlékezeti torzítás – hamis memória

Bartlett az emlékezet konstruktív jellegét a harmincas években ismételt felidézésekkel vizsgálta. Egy indián népmesét olvastatott el, amely tele volt az európai fül számára misztikus, valószerűtlen elemekkel, majd az elolvasást követő két napban belül többször felidéztette a szöveget. A sorozatos felidézések nyomán a történet koherensebbé, logikusabbá vált, a feleslegesnek ítélt körülményeket kihagyták, a mellékszereplők egyes tulajdonságait a főhősre vetítették, stb. A legjellegzetesebb átalakítás azonban a mese irracionálisnak tűnő elemeinek eltávolítása volt. Ezek a torzítások azt mutatják, hogy a kísérleti személyek a történet eseményeit meglévő ismereteik – *sémáik* – szerint alakították át. A sémát olyasminek tekinthetjük, mint egy fogalom prototípusa vagy mint egy összetettebb esemény vázlata. Amikor információink elégtelenek vagy bizonytalanok, a meglévő támpontok alapján beinduló sémáink segítenek a helyzet, esemény vagy tárgy értelmezésében. Természetesen sémáink sem állandóak, a néhány velünk született séma a felnövekedés során újabbakkal egészül ki, és kialakul a sémák rendszere, ahol egy általános séma alá rendelődnek a specifikusabb alsémák. Az újszülött táplálkozási sémája kezdetben a szopás. Ez elegendő mindaddig, amíg az anyamellről vagy cumisüvegből táplálkozik. Ezt a sémát használja néhány hónapos korában akkor is, amikor először találkozik a kiskanállal. Rövid idő alatt kialakít azonban egy új sémát, azt, hogy hogyan kell a kanállal enni. Később már a villát is és a kést is tudja használni, de ismét hasonló nehézséggel találkozik, ha betérvén egy kínai étterembe, találkozik a pálcikákkal.

A séma nemcsak egy helyzet vagy fogalom szokásos elemeit, hanem a közöttük lévő viszony szabályait is rögzíti. A séma tehát nem egyszerűen ismeretek halmaza, tudás, hanem az ismereteket rendszerbe szervező szabály is. Röviden azt mondhatjuk, hogy a séma a tudásszervező tudás. Könnyen belátható, hogy a komplex mindennapos élethelyzetekben a kész sémák alkalmazása hallatlanul megkönnyíti az alkalmazkodást. Csakhogy éppen az alkalmazkodás követelménye az is, hogy a sémák ne csak megbízhatóak, hanem egyszersmind rugalmasak is legyenek.

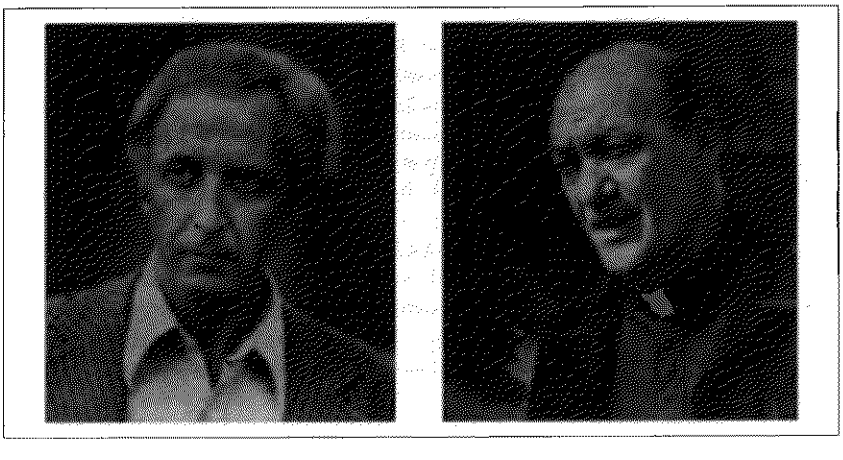
Loftus és Palmer (1974) a résztvevőknek egy karambolt megörökítő filmet vetítettek le. Ezután a személyek egyik csoportjától azt kérdezték: „Mekkora sebességgel mentek az autók, amikor a karambol történt?" A másik csoportnál a kérdés így hangzott: „Mekkora sebességgel mentek az autók, amikor a koccanás történt?" Az el-

ső csoport nagyobb sebességet tippelt, mint a második, és egy héttel később, amikor azt kérdezték, hogy láttak-e a filmen összetört üveget, az első csoport 32%-a vélte úgy, hogy igen, míg a másik csoportnak csak 14%-a, holott a filmen egyáltalán nem lehetett törött üveget látni. Ez az eredmény is mutatja, hogy a hagyományos reproduktív felfogással szemben az emlékezet inkább *rekonstruktív* módon működik. Az összetört üvegre és a sebességre vonatkozó hibás válaszok abból fakadhatnak, hogy a személyek a kérdésre nem egyszerűen felidézik a filmen látottakat, hanem mozgósítják az ütközésre, karambolra vonatkozó sémáikat, így nem azt mondják el, amit láttak, hanem azt, amit a séma alapján tudni vélnek.

Az emlékek rekonstrukciója vagy megkonstruálása nem elszigetelt, egyedi történés. Az emlékezés működési jellegzetessége az, hogy torzítunk, alakítunk, változtatunk a megtörtént eseményeken, vagy éppen olyanokat konstruálunk, amelyek soha nem történtek meg. A továbbiakban tekintsük át röviden az emlékezeti torzítás, illetve a hamis memória kialakulásának folyamatát.

Korlátozott mennyiségű információ kódolásának torzító hatása • A szemtanúk tévedése nagyon gyakran arra vezethető vissza, hogy már eredetileg is csak korlátozott mennyiségű információt kódoltak a teljes eseményből – milyen volt a gallérja, volt-e szakálla, milyen hosszú volt a haja. Amikor pedig ezeket felismerik egy gyanúsítottban, határozottan az az érzésük, hogy ő volt az elkövető – hiszen az összes kódolt jegy egyezik. Néha egyetlen jegy is elég a (téves) felismeréshez, amit jól mutat a következő eset. Betörés gyanújával letartóztattak egy papot (10.5. ábra). A szokásos eljárás során a szemtanúk több személy közül egyértelműen azonosították, annak ellenére, hogy – mint később kiderült – egyáltalán nem is hasonlított az igazi elkövetőre (pl. a pap kopasz volt, a tettes nem). A magyarázat egyszerűen az lehet, hogy az egyik szemtanú szerint „furcsa volt a gallérja", s mivel a reverenda gallérja eléggé eltér a szokásostól, a szemtanúkkal közölték, elképzelhető, hogy a tettes egy pap volt. Az azonosítási eljárás során pedig csak egyetlen személyről lehetett a ruházata alapján felismerni, hogy pap (Rodgers, 1982).

Az asszociációk, az előzetes tudás torzító hatása • Tudásunk segítségünkre van az új ismeretek megszerzésében, például a közvetlenül adott információn túlmutató következtetésekben, de éppen ezáltal torzíthatja is az emlékezést. Egy szöveg olvasása közben ugyanis mobilizálódnak a témára vonatkozó előzetes ismereteink, s utólag nem biztos, hogy külön tudjuk választani a kapott információkat a saját régebbi tudásunktól. Ha egy szavakból álló listát kell elolvasni, s a szavakat úgy válogatják, hogy azonos szóra asszociálunk róluk (pl. csokoládé, sütemény, íz az édes szót hívja), akkor egy utólagos felismeréses helyzetben hajlamosak vagyunk „felismerni" az édes szót is (Roediger és McDermott,1995).



10.5. Ábra
A bal oldali képen az igazi elkövető, a jobb oldalon az ártatlanul megvádolt pap

Hamis emlékezet kialakítása kérdésekkel • A megfelelően megfogalmazott kérdéssel befolyásolhatjuk, hogy a kísérleti személy mire emlékezzen. A nyilvánvaló manipulációk mellett – mint például a „Milyen színű volt a sapkája?", amikor nem is volt sapkája – a már említett Loftus és Palmer- (1974) kísérlet is ezt mutatatja. Még erőteljesebb a hatás, ha többször visszatérnek a témára, s így az egyre ismerősebbé válik a személy számára, egyre élénkebb belső képet alkot a helyzetről, s ettől egyre inkább hajlamos emlékezni. Manipulált fotók felhasználásával például így gyorsabban és hatékonyabban lehet kialakítani sosem volt emlékeket. Egészen drámai hatást lehet elérni manipulált képekkel, ami nyilván attól hatékony, mert rögtön felkínálja a vizuális emléket is (Wade et al., 2002).

Retrospektív eltérés • Amikor visszatekintve kell megítélni korábbi álláspontunkat, gyakran eltérés van a jelenlegi vélekedés és a korábbi között. Ez a retrospektív eltérés. Elegendő, ha egy hiteles forrás arról tájékoztat, milyen előnyei vannak a gyakori fogmosásnak, a kísérleti személyek hajlamosak úgy emlékezni, hogy az elmúlt két hétben gyakran mostak fogat. Ezzel szemben a kontrollcsoport, ahol a gyakori fogmosás hátrányait emelték ki, hajlamos volt úgy emlékezni, hogy az elmúlt két hétben ritkábban mosott fogat. A szociálpszichológia számos további vizsgálatot és magyarázatot nyújt az ilyen véleményváltoztatásokra (Schacter, 1998).

Álemlékek • Ezek olyan emlékeink, amelyek valójában soha nem történtek meg. Ez ellentmondás, hiszen emlékezni csak arra lehet, ami megtörtént. Vagy mégsem? Egy vizsgálatban egyetemi hallgatókat gyermekkori emlékeik felidézésére kértek. Előtte a szülőket kérdezték meg (ezt tudták a résztvevők), majd „emlékeztetve" néhány részletre a kísérleti személyeket, a valódi emlékek közé ügyesen álemlékeket kevertek. Az első megkérdezéskor a hallgatók nem nagyon emlékeztek, de néhány alkalom után már egyre inkább megjelentek ezek a részletek is, mint valódi emlékek.

A szavahihető forrásból származó információk mint támpontok meglévő tapasztalatok töredékeit, fantáziaképeket mobilizálnak, melyek lassan kezdenek valóságosnak tűnni. A személyek a fontosabb töredékeket és érzéseket összefüggő történetté alakítják. Fontos megfigyelés, hogy minél gyakrabban töprengett a kísérleti személy az eseményen, később annál biztosabb volt abban, hogy az valóban megtörtént. A hamis állítások a gyakori ismételgetéssel valóssá válnak. Ezért olyan magabiztosak a szemtanúk a tárgyaláson, mert addigra már sokszor, sok helyen elismételték vallomásukat (Schacter, 1998).

Mivel magyarázhatók a torzítások, álemlékek? Egy esemény kódolása alapvetően befolyásolja, milyen támpontok segítségével idézhető fel az emlék. A felidézés pontossága pedig attól függ, emlékszünk-e arra, hogy az esemény hol és mikor történt. Ezeket az információkat nevezzük *forrásemlékeknek*. Emlékeinket a forrásemlékek alapján különböztetjük meg a fantáziától. A külvilág eseményeiről őrzött emlékeink tartalmaznak ilyen adatokat, míg lelki történéseinkhez – a fantáziához – nem kötődnek ilyen információk. Ha egy esemény lezajlásának körülményei nem jutnak eszünkbe, bizonytalanná válunk abban, hogy valóban megtörtént-e. Megfordítva, ha egy kitalált esemény részletgazdag leírásával rendelkezünk, hajlamosak leszünk valós emléknek tekinteni azt.

ÉRTELMES TANULÁS ÉS EMLÉKEZÉS

A klasszikus kondicionálást Pavlov reflexfolyamatnak tekintette. Ha a feltételes és a feltétlen inger kontiguitásban van, akkor a feltételes inger hasonlóan kiváltja a választ, mint ha a feltétlen inger lenne jelen.

A kontiguitással azonban nem magyarázható a *blokkolás* jelensége, amikor egy már kondicionált inger leblokkolja, meggátolja egy másik inger kondicionálhatóságát ugyanarra a feltételes válaszra. Egy hangjelzést követően enyhe áramütést kap a kísérleti állat. Ezt többször megismételve, a hang bekapcsolására már félelmi reakciót produkál. A továbbiakban adjuk úgy a hangjelzést, hogy közben egy fényt is bekapcsolunk. A hang és fény együttese is kiváltja a félelmi reakciót. De mi történik, ha ezután csak a fényt kapcsoljuk be? Noha minden alkalommal, amikor bekapcsoltuk a fényt, volt áramütés, azaz teljesül a kontiguitás, mégsem jelenik meg a félelem. Mivel a hang már teljes mértékben bejósolja a fájdalmas ingert, a fényjelzés ehhez már nem ad további információt, s így nem kondi-

cionálódik hozzá a félelem – a hang blokkolta a fényre való kondicionálást (Kamin, 1969).

Nem az idői egybeesés a döntő (Rescorla, 1988), hanem a *kontingencia*, az, hogy mennyire jól jósolja be a feltételes inger a feltétlen ingert. Amennyiben a kontiguitás teljesül, például a hangot azonnal követi a táplálék, de a táplálék sokszor megjelenik a hang nélkül is, akkor a nyálelválasztás mértéke alacsony. Ha a két inger között az együtt járás, a kontingencia mértéke magas, akkor a feltételes válasz is erőteljesebb; amennyiben a kontingencia az ingerek között alacsony, a feltételes válasz gyengébb vagy eltűnik. Ez az elméleti megközelítés reflex helyett bevezeti az *információszerzés* elvét. A kondicionálás során a környezet eseményei közötti kapcsolatok, együtt járások elsajátítása, tehát értelmes tanulás történik.

Minél több és jobban szervezett sémánk van, annál jobb lehet a teljesítményünk. Egy sakkmester mindig legyőzi az amatőrt, de a köztük lévő különbség – a közhiedelemmel ellentétben – nem az, hogy hány lépés mélységig tudnak előre gondolkodni, hanem az, hogy egy adott állást a mester gazdaságosabban képes jelentésteli alakzatok kombinációjára bontani; azaz nem 32 figurát lát a táblán, hanem 5-6 bábucsoportot, amelyek közül csak 2-3-nak tulajdonít fontos szerepet. Ez azt jelenti, hogy a sakkjáték lehetséges állásairól kész sémák vannak a fejében, és valójában csak a sémától való eltérés, illetve a sémák közötti átmenet foglalkoztatja. Mivel több és jobban szervezett sémája van, rögtön azzal a néhány lehetséges lépéssel foglalkozik, amit az adott helyzetben a legérdemesebb megjátszani. Amennyiben a helyzet olyan, hogy nem alkalmazhatja sémáit, a mester teljesítménye sem jobb, mint a kezdőé. Ezt szépen mutatja az a kísérlet, amelyben azt vizsgálták, hogy egy sakkállás megtekintése után mennyire jó a rekonstrukció amatőr és mesterszintű sakkozók esetén. Mint várható volt, a mesterek jelentősen jobb eredményt értek el. Ha azonban a rekonstruálandó állás nem sakkállás volt, hanem a bábukat véletlenszerűen helyezték el a táblán, a mesterek teljesítménye nem volt jobb az amatőrökénél (DeGroot, 1965).

A szakértők és kezdők közötti különbségek egyik magyarázata Anderson ACT- (Adaptive Control of Thought – adaptív tudásvezérlő) elméletével magyarázható. A kezdők még a ténybeli, deklaratív memóriájukat aktiválják, így alkalmasint egyszerre túl sok, túl bonyolult kapcsolattal rendelkeznek, szemben a szakértőkkel, akik inkább a kevesebb, de jól szervezett procedurális tudásra támaszkodnak. A különböző készségek elsajátítása során a deklaratív tudás a munkamemória közvetítésével procedurális tudássá alakul a gyakorlás során (Anderson, 1983).

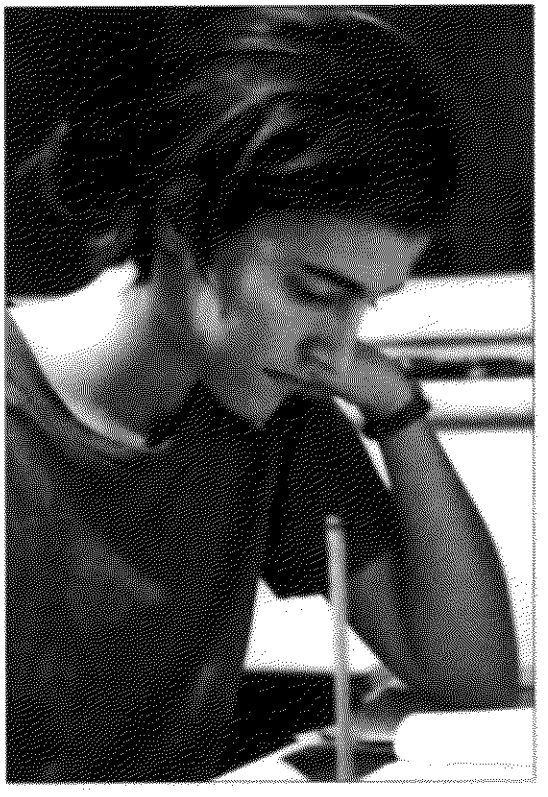
A tapasztalat, az értelmes tanulás hatására eszerint a bonyolult, esetenként áttekinthetetlennek tűnő ismerthalmazból egy egyszerűbb, áttekinthető struktúrájú tudás alakítható ki. Ennek a folyamatnak a megkönnyítésére különböző tanulási módszereket lehet segítségül hívni.

Tanulási módszerek

Az elmúlt évtizedekben több tanulási módszert is kidolgoztak, amelyek a tankönyvből való tanulás segítését célozzák. Ezt a megtanulandó anyag megszervezésével, feldolgozásával és gyakorlásával érik el. A különböző kutatatók által kidolgozott módszerek nagyon hasonlítanak egymáshoz, legfeljebb egy-egy lépésben található közöttük eltérés.

Az *SQ3R* módszer az írott tananyag megtanulásának folyamatát a következő szakaszokra bontja:

- Betekintés *(Survey)* – először az új tananyag vázát kell áttekinteni, hogy a címek, alcímek elolvasásával kialakítsunk egy első benyomást a tananyagról, így ennek segítségével aktiválódhatnak a témáról már meglévő ismereteink.
- Kérdés *(Question)* – a következő lépés egy lista összeállítása azokról a kérdésekről, amelyekre választ akarunk kapni a fejezet áttanulmányozása után. Idetartoznak, ha vannak, a fejezet áttekintő kérdései, illetve a magunk által feltett kérdések.
- Olvasás *(Read)* – most következhet a fejezet alapos elolvasása, közben érdemes a kulcspontoknál megállni, elgondolkodni rajtuk, és rövid jegyzeteket készíteni.
- Felmondás *(Recite)* – ezen nem a mechanikus ismétlés értendő, hanem az olvasás után a korábban feltett kérdésekre próbálunk választ adni.
- Összefoglalás *(Review)* – az utolsó lépés az egyes részek, fejezetek újbóli áttekintése, az összefoglalók, illetve a saját jegyzetek átnézése.



A jegyzetkészítés az egyik leghatékonyabb módszer a tanulásban

A tanulást mindig megkönnyíti, ha értelmet viszünk a mechanikusan megjegyezhető anyagba. Ilyen tanulást könnyítő elem például a következő két tanulási stratégia elnevezése.

A *PQRST* módszer lényegében ugyanezt az öt szakaszt írja le:

- Előzetes áttekintés *(Preview)*.
- Kérdés *(Question)*.
- Olvasás *(Reading)*.
- Felmondás *(Self-recitating)*.
- Ellenőrzés *(Test)*.

A *SPAR* módszer a következő négy szakaszból áll:

- Betekintés *(Survey)*.
- Feldolgozás *(Process)* – ez a tananyag értelmes feldolgozását jelenti.
- Kérdések *(Ask)* – kérdések összeállítása az olvasottakról.
- Összefoglalás *(Review)*.

A komplex tanulási módszerek alapelvei azonosak, azonban a tanulás különböző lépéseit hangsúlyozzák. Nincs egy minden tananyag esetén megfelelő módszer, hanem a tananyag jellemzői és a tanuló előzetes tudása, vagy éppen tudásbeli hiányosságai, és nem utolsósorban a számonkérés várható formája alapján rugalmasan célszerű megválasztani az éppen legcélravezetőbb módszert.

Például itt a három ismertetett módszer „megtanulásához" az segíthet bennünket, ha megkeressük az azonos és eltérő elemeiket, majd a saját tanulmányainkból konkrét tananyagokat keresünk, amelyekre a különböző módszerek leghatékonyabban alkalmazhatóak.

Tanulási stílusok

Jelentős egyéni különbségek vannak abban, ki hogyan tud a leghatékonyabban tanulni. A tanulási stílusok csoportosítására is többféle megoldást dolgoztak ki az elmúlt évtizedekben. A legfontosabbak Szitó (1987) nyomán a következők: a diák által preferált érzékleti modalitás, társas környezet és a reagálási vagy gondolkodási típus. Az egyes kategóriák mentén leírhatók a tanulás adott egyénre jellemző módozatai. Vegyük ezeket sorra.

- Az *érzékleti modalitás* alapján három nagyobb csoportba sorolhatók a diákok. Az auditív tanulási stílus azokra jellemző, akik inkább a hangos feldolgozást részesítik előnyben, szemben a vizuális stílusúakkal, akik pedig a látványra támaszkodnak inkább. A harmadik csoportba tartozókra a cselekvés, a motoritás jellemző, ők azok, akik a tanulást mozgással kísérik.
- A *társas környezet* szempontjából lehet valaki egyéni stílusú, aki a nyugalmat, csendet kedveli, legjobban egyedül tud tanulni, mások jelenlétében ez nehezebben megy neki. A társas stílusú diákra viszont az jellemző, hogy szereti menet közben megbeszélni a tananyagot másokkal, a barátok vagy szülők jelenlétében hatékonyabb.
- A *reagálási típus* alapján beszélhetünk impulzív, illetve reflektív stílusról. Az impulzív diákokra az intuitív megközelítés jellemző, gyorsabban reagálnak, mint végiggondolták volna mondanivalójukat, így gyakrabban hibáznak. Ezzel szemben a reflektív stílusúak hajlamosak

a szisztematikus elemzésre, logikus rendszerbe foglalásra, s csak azután adják meg a választ.

A tanulási stílus önmagában nem jó és nem rossz, viszont pozitív és negatív irányban egyaránt befolyásolhatja a diák teljesítményét. Ezért érdemes ismerni a diákjaink – és önmagunk – tanulási stílusát. Például egy egyéni stílusú diák a kiscsoportos munka során hátrányban lesz a társas stílusúhoz képest. Érdemes többféle tanulási stílust is elsajátítani, hogy a helyzet függvényében a megfelelőt tudjuk használni.

A tanítás során is érdemes változatos tanulási módszereket és különböző stílust igénylő feladatokat adni, mert ezáltal elősegíthetjük, hogy a tanulók tanulási repertoárja bővüljön.

KULCSFOGALMAK

tanulás • habituáció • szenzitizáció • klasszikus kondicionálás • operáns (instrumentális) kondicionálás • generalizáció • modellkövetés • belátásos tanulás • rövid távú memória • hosszú távú memória • feldolgozási szintek elmélete • munkamemória • retroaktív gátlás • proaktív gátlás • előhangolási (priming-) hatás • hangulatszelektivitás • séma • tanulási módszerek • tanulási stílus

11. ÉRTELMI FEJLŐDÉS, GONDOLKODÁS, BESZÉD ÉS INTELLEKTUÁLIS TELJESÍTMÉNY

Az értelmi fejlődés 243
A pszichológia alapkérdései az értelmi fejlődés kapcsán 243
Az értelmi fejlődés idegrendszeri alapjai 246
Piaget klasszikus elmélete 247
Miért nem tartjuk kielégítőnek a piaget-i fejlődéselméletet? 251
Mai alternatív kognitív fejlődésmodellek 252
Mit mondanak a fejlődésteóriák az oktatásnak? 253
A zavart értelmi fejlődés felismerése és segítése 254
Nyelv, nyelvi fejlődés és nyelvi hátrány 255
Az emberi nyelvi képesség néhány alapvető jellemzője 255
Nyelv és kommunikáció viszonya 256
A nyelvelsajátítás néhány fontos sajátossága 257
A nyelvelsajátítás főbb állomásai 258
Öröklődés és környezet a nyelvelsajátításban 259
Nyelv és gondolkodás, nyelv és fogalomalkotás 261
Néhány nyelvi és kommunikációs zavar 261
Az intelligencia 262
Az intelligencia fogalma 262
Az intelligencia mérése 263
Öröklött és tanult tényezők az intelligencia hátterében 263

AZ ÉRTELMI FEJLŐDÉS

A pszichológia alapkérdései az értelmi fejlődés kapcsán

Mind az európai, mind a laikus gondolkodásban hosszú hagyománya s ma is élő nyomai vannak annak a felfogásnak, mely szerint az újszülött tudás nélkül jön a világra, noha mintegy készen vannak a fejében a tudást elsajátító pszichés mechanizmusok, az értelmi fejlődés pedig egyfajta mennyiségi növekedés, és a felnőtt megismerő-, intellektuális folyamatai lényegüket tekintve azonosak a gyermekéivel. A különbség pusztán mennyiségi: a felnőttnek több a tudása. Mindez kiegészült általában azzal a feltételezéssel, hogy az emberi elme, az emberi megismerőműködések egységesek – a világ bármely aspektusáról is legyen szó, ugyanazok a folyamatok zajlanak a gyermek és a felnőtt fejében.

Mindezek a tételek ma a kognitív fejlődéslélektan legalapvetőbb vitakérdéseihez vezetnek bennünket, s noha nincs végleges és részleteiben kidolgozott válasz ezekre a kérdésekre, ma – mint azt az alábbiakban röviden bemutatjuk – lényegesen összetettebbnek és egyben árnyaltabban látjuk a gyermeki megismerés természetét és fejlődését, mint korábban. Mielőtt a gyakorlatban is fontos részletek felé fordulnánk, tekintsük át röviden azokat az alapvető kérdéseket, amelyeket fent már megelőlegeztünk, s amelyek a mai kognitív fejlődés-lélektani vizsgálódások legátfogóbb dilemmáit ragadják meg.

Gazdagon strukturált vagy szegényes szerkezet • Általában az emberi megismerés kutatásának egyik alapkérdése az, hogy vajon elménk sokféle részrendszer – ha úgy tetszik: sokféle részképesség – összességének tekinthető-e, vagy inkább egyneműség jellemzi, s néhány alapvető komponense van: néhány alapvető képességünk áll az általunk megoldott sokféle „feladat" hátterében. A hosszú múltra visszatekintő vita nemcsak a kutatók számára fontos. Hiszen ha a gazdag szerkezetet, a sokféle részképességet feltételező felfogás a helyes, akkor azt várhatjuk, hogy mind az egyéni különbségek, mind pedig az esetleges sérülések (pl. genetikai eredetű fejlődési zavarok) sokkal finomabb, összetettebb képet mutathatnak, mert a sokféle részképesség sokkal változatosabb fejlődési variációkat hozhat létre. Az egyneműséget hangsúlyozó felfogások alapján ezzel szemben azt várhatjuk, hogy az egyéni különbségek is átfogóak, mintegy egyneműek lesznek: aki lassabban fejlődik, minden területen lassabban fejlődik, aki intellektuális sérülést mutat, az minden területen mutatja a sérülést.

Területáltalános vagy (részben) területspecifikus mechanizmusok • Ez a dilemma elsősorban akkor jelentkezik, ha az előbbi kérdés kapcsán a gazdagon strukturált megismerőmechanizmusok mellett foglalunk állást. Ekkor merül fel ugyanis igazán élesen az a kérdés, hogy sokféle képességünk vajon lényegében azonos elvek szerint működik-e („területáltalános" felfogások), vagy a különböző területekre – a társas világ megértésére, a számolásra, a fizikai világ kölcsönhatásaira, a nyelvre stb. – irányuló megismerőfolyamataink specializált, csak az adott területen működő elvekre épülnek-e („területspecifikus" felfogások). Az utóbbi álláspont sokkal inkább heterogénnek tekinti az emberi megismerést és fejlődését, mint az előbbi.

Veleszületett vagy szerzett képességek • Bármilyen álláspontot is foglalunk el a fenti kérdések kapcsán, további kérdésként merül fel az, hogy miként alakul ki az elme, az emberi megismerőképességek általunk feltételezett „érett", a felnőttre jellemző szerkezete. A fejlődés mechanizmusaira vonatkozó kérdéseken belül kitüntetetten jelentkezik a *kiindulási állapot* problémája: az, hogy mennyi tudást és milyen szervezettséget mutat az emberi elme, amikor a kognitív fejlődés elindul.

Az, hogy mennyire tekinthetjük gazdagnak a megismerés fejlődésének kiindulópontjául szolgáló genetikai örökséget, természetesen szorosan összefügg azzal, hogy milyennek fogjuk fel magát a fejlődési folyamatot. Tudjuk, a felnőtt ember – sőt már egy hétéves gyermek is – igen gazdag és összetett tudással rendelkezik. Ha feltételezzük, hogy ezt a gazdag és komplex tudást úgy sajátítjuk el, hogy génjeink nem vagy alig „írnak" előzetes tudást agyunkba-elménkbe, akkor mintegy automatikusan feltételeznünk kell azt is, hogy a tudás elsajátításának folyamata, a kognitív fejlődés rendkívüli hatékonyságú folyamat: rövid néhány év alatt „tölti fel" az újszülött „üres" elméjét nagy mennyiségű és összetett tudással. Ha, ezzel szemben, azt feltételezzük, hogy génjeink már meglehetősen gazdag tudást hordoznak és írnak át agyunkba-elménkbe az érési folyamatok révén, akkor kevésbé kell hatékonynak tekintenünk a tudáselsajátítás folyamatát – ám ekkor a tudás genetikai kódoltsága válik komoly és nehezen megválaszolható kérdéssé. Ez a dilemma valójában megint legfeljebb csak látszólag az alapkutatások területe, hiszen a megismerés genetikai alapjainak kérdése egyenesen elvezet bennünket az öröklött és a környezeti tényezők értelmi fejlődésben játszott szerepének kérdéskörához, amelynek nyilvánvalóan komoly társadalmi és pedagógiai vonatkozásai vannak.

Napjaink kognitív kutatásában két alapvető választípus létezik a kiindulási állapot és a fejlődés alapmechanizmusainak egymással összefonódó kérdéseire. Az egyik szerint az érett emberi elme alapvető szerkezeti elemei genetikailag rögzítettek, az elsajátítás folyamata pedig sokkal inkább érés, mint tanulás – ez a közvetlenül Chomsky nyelvelmélete (pl. Chomsky, 1995) által inspirált kortárs *innatizmus* alaptétele. Legfontosabb érvei az alapvető kognitív képességek – mint a nyelvhasználat – gyors, univerzális lefutást mutató és relatíve ingerszegény környezetben lezajló elsajátításából származnak, illetve a már a korai fejlődésben esetenként megnyilvánuló disszociációkból, amikor valamelyik kognitív képesség szelektív fejlődési zavart mutat.

A másik felfogás szerint – melyet itt *konstruktivizmusnak* fogunk címkézni – az emberi kogni-

tív rendszer kiindulási állapota kevéssé strukturált és kevéssé specifikus; a későbbi részrendszereket egyáltalán nem determinálják önmagukban a genetikai tényezők. Ezt a felfogást részben az motiválja, hogy nem akar túl sokat feltételezni a genetikai örökségről és a kiindulási állapotról, s az elsajátítást olyan konstruktív folyamatnak látja, amelyben a környezeti ingerlés alapvető, struktúraépítő szerepet játszik. Legfontosabb érveik idegrendszeri jellegűek: az idegrendszer rugalmasságából és a környezeti ingerlésnek az agykérget strukturáló hatásából indulnak ki (pl. Elman et al., 1996).

Noha mindkét megközelítés jelen van tiszta formájában is, több olyan modell is született a kognitív fejlődés alapvető tényeinek magyarázatára, amelyek a maguk módján ötvözni kívánják a két fenti attitűdöt (pl. Karmiloff-Smith, 1992; Gopnik és Meltzoff, 1996). E modellek jelzik, hogy itt sem minden-vagy-semmi jellegű, éles szembeállításról van szó.

Folyamatos, szakaszos vagy „fázisos" fejlődés • Mint láttuk a bevezetőben, a klasszikus felfogás szerint az emberi megismerés fejlődése folytonos, minőségi ugrások nélküli „halmozódási" folyamat. Számos fontos lélektani iskola (pl. az asszociacionizmus, a behaviorizmus) ilyen módon fogta fel a kognitív fejlődést.

A XX. század számos meghatározó jelentőségű kognitívfejlődés-kutatója – a legfontosabbként köztük kétségtelenül Jean Piaget (pl. 1970, 1978, 1993) – nagy mennyiségű megfigyelés alapján úgy vélte, a fenti kép alapvetően hamis, mert a megismerés fejlődése minőségi ugrásokat mutat, azaz szakaszos jellegű. Piaget szakaszelméletét alább részletesebben tárgyaljuk, itt csak a szakaszfelfogás legfontosabb mozzanatait emeljük ki. Eszerint a szakaszokon belül folytonos jellegű a megismerés fejlődése, míg a szakaszok közti átmenet minőségi ugrást, a megismerőfolyamatok viszonylag gyors átrendeződését hozza – és ez a megismerés minden területén egyszerre zajlik le. A szakaszokat és a szakaszátmeneteket ezek a felfogások legalábbis részben genetikailag meghatározottnak tartják, és ennek megfelelően a kulturális-szocializációs környezettől nagymértékben – noha nem teljesen – függetlennek is. Miután feltételezik, hogy a szakaszos fejlődést legalábbis nagymértékben a genetikailag vezérelt érési folyamatok irányítják, a szakaszok sorrendjét merevnek tekintik, úgy vélik, a szakaszok nem cserélődhetnek fel, és szakaszok nem maradhatnak ki a fejlődés során.

Az értelmi fejlődésnek ez a szakaszos jellegű felfogása az 1980-as, 90-es évektől számos kutató számára már nem bizonyult kellően árnyaltnak. Ezek a kutatók nem azt vonták kétségbe, hogy az értelmi fejlődés időről időre minőségi változásokat hozna a gyermek megismerőfolyamataiban és viselkedéses képességeiben. Úgy vélték és vélik azonban, hogy ezek a minőségi változások nem egyszerre zajlanak le minden képesség, a megismerés minden területe esetében, amint azt például Piaget gondolta, hanem a különböző tudásterületeken nagyon különböző életkorokban s akár nagyon különböző folyamatok révén állhatnak elő a minőségi „ugrások" a gyermek értelmi képességeiben. Noha nem terjedt el ez az elnevezés igazán széles körben, Anette Karmiloff-Smith (1992) nyomán nevezzük ezt „fázis"-elméletnek – megkülönböztetendő mind a folytonos, mind az (átfogó) szakaszokban zajló fejlődést feltételező felfogásoktól.

A mai álláspontra a *részleges konszenzus* a jellemző. A néha több évszázados múltra visszatekintő fenti polémiák ma már nem tekinthetőek teljesen nyitottnak. Ritkán hangsúlyozzák ezt a kutatók expliciten, ám a megismerés és fejlődésének mai kutatói mégis közel vannak ahhoz, hogy legalábbis bizonyos kérdésekben és nagy vonalakban egyetértsenek az alapvető válaszokban.

Így rendkívül sok adat – részben szelektív sérülésekből, disszociációkból, részben pedig egészséges személyektől származó, kísérleti, de antropológiai módszerekkel szerzett is (pl. Atran, 1998) – utal ugyanis arra, hogy a tipikus felnőtt, érett emberi kognitív rendszer gazdagon strukturált, azaz számos alrendszerből épül fel, s ezeknek egy része igen erősen specializált egy-egy szűkebb tartalmi területről származó tudásreprezentációk feldolgozására.

Miközben tehát nagyjából egyetértés van abban, hogy a felnőtt ember képességei sokfélék, s egy részük igencsak specifikus, addig éles viták zajlanak arról, mennyiben vannak ott e gazdag és sokféle tudás gyökerei az újszülött elméjében, agyában (pl. Győri, 2002).

Az alábbiakban először röviden kitérünk az értelmi fejlődés idegrendszeri alapjaira, majd részletesebben ismertetjük Piaget fejlődéselméletét és az azt ért kritikákat, felvázolva egy olyan ké-

pet az értelmi fejlődés alapjairól, amely egyszerre tükrözi mai ismereteink lényegi pontjait és ad praktikusan is használható ismereteket.

Az értelmi fejlődés idegrendszeri alapjai

Miért fontosak az idegrendszeri alapok? • A modern tudományos lélektan egyik alapvető feltevése – amit számos megfigyelés és időnként igen érdekes kísérleti adat támaszt alá –, hogy mindenfajta emberi mentális, lelki folyamat, köztük a megismerési folyamatok is, a központi idegrendszer folyamatain alapulnak, előfeltételezik a megfelelő módon működő emberi agyat.

Ebből automatikusan következik az is, hogy az értelmi fejlődés is előfeltételezi az idegrendszer és elsősorban az agy megfelelő fejlődését és érését. Ezek az alapvető tények igen fontos jelenségekben nyilvánulhatnak meg a hétköznapi pedagógiai munkában is. Két szempontot emelünk most csak ki. Egyrészt, mint hangsúlyoztuk, a zavartalan intellektuális fejlődés zavartalan idegrendszeri fejlődést előfeltételez; ez maga után vonja azt is, hogy az idegrendszer fejlődését befolyásoló, megzavaró bármilyen behatás a fogantatástól az egész életen keresztül komoly következményekkel járhat az értelmi fejlődésre, illetve funkciókra. Másrészt, de ezzel összefüggésben, nagyon fontos felismerni a kognitív funkciók, illetve kognitív fejlődés olyan zavarait, amelyek mögött kifejezetten az idegrendszer valamilyen atipikus fejlődése állhat. Ezek mindig igen speciális beavatkozást igényelnek, amelyek elérése érdekében a megfelelő szakemberekhez kell irányítanunk az illető gyermeket, mert az ilyen jellegű problémák jellegzetesen nem magatartásbéli vagy szocializációs-nevelési eredetűek, még ha a laikus számára esetenként annak is tűnhetnek.

Néhány alapvető tény • Az idegrendszer mint szervrendszer fejlődése a méhen belül *az elsők közt indul meg* (a fogantatást követő harmadik héten már kialakul a központi idegrendszer alapját képező neurális cső), és *teljes érettségét a szervrendszerek közt utolsóként éri el* – az idegrendszeri érés az egészségesen fejlődő embernél serdülőkorban fejeződik csak be. Ez azt is jelenti, hogy kialakuló idegrendszerünk már a terhesség igen korai szakaszában ki van téve a környezeti hatásoknak, a magzatot fejlődésének igen korai szakaszában érő káros hatások meglehetősen gyakran komoly idegrendszeri fejlődési rendellenességekhez vezethetnek. Igen fontos a terhes anya megfelelő táplálkozása – például a folsav megfelelő mennyiségű bevitele komoly idegrendszeri fejlődési zavarok kockázatát csökkenti –, illetve az, hogy az anyát ne érjék toxikus hatások – a rendszeres alkoholfogyasztás például igen súlyos idegrendszeri fejlődési zavart okozhat a magzatnál.

Az utóbbi évekig úgy gondolták a kutatók, hogy születés után már nem keletkeznek újabb idegsejtek az emberi idegrendszerben. Ma is tényként kezelhető, hogy idegsejtjeink döntő többsége születésünkkor már létrejött. Újabb kutatások azonban kimutatták, hogy idegsejtek még a felnőtt ember agyában is létrejöhetnek, noha arányaikat tekintve nem nagyon nagy számban, ám keletkezésüket nagyban serkenti az, ha az adott agyterületet intenzíven használja az illető személy. Általában is elmondható, hogy az idegrendszer alapvetően genetikailag vezérelt érési folyamatának elengedhetetlen összetevőjét képezi a megfelelő, mintegy biológiailag elvárt mennyiségű és minőségű környezeti ingerlés.

Noha az agy térfogata négyszeresére nő születéstől a felnőttkorig, a születés utáni agyi fejlődés legfőbb folyamata tehát nem az újabb idegsejtek létrejötte, hanem részben 1. az idegsejtek közötti újabb kapcsolatok létrejötte és átrendeződése, részben 2. a sejtek pusztulása, részben 3. pedig az idegsejtek nyúlványain, az ún. axonokon a mielinhüvelynek nevezett szigetelőbu-

A színes mobilok serkentik a csecsemő idegrendszeri aktivitását

rok kialakulása. Utóbbi folyamat, a *mielinizáció* általában hatékonyabbá teszi az ingerületvezetést az idegrendszerben, s ezzel az agyi információfeldolgozást is. Az előbbi két folyamatot – a kapcsolatok kialakulását, illetve a sejthalált – megint csak jelentősen befolyásolja a környezeti ingerlés. Az új kapcsolatok létrejötte az első két életévben a legintenzívebb, a korán érő, a látási feldolgozást végző vizuális kérgi területeken a 4. hónapban, a számos magasabb megismerőfunkcióban fontos szerepet játszó homloklebenyben a második életévben. A mielinizáció folyamata ez utóbbi agyterületen csak serdülőkorban zárul le teljesen, noha az észlelést és a mozgásvezérlést végző kérgi területeken már az első hónapokban lényegében lezajlik. Mint jeleztük, a tipikus agyi fejlődés ugyanakkor nemcsak „felépítő" jellegű folyamatokat foglal magában: természetes jelenség, hogy a létrejött idegsejtek mintegy fele elpusztul a fejlődés során, illetve az idegsejtek között létrejött kapcsolatok jelentős része is megszűnik. A kutatók úgy vélik, hogy a látszólag feleslegesen létrejött sejtek, illetve kapcsolatok az idegrendszer *plaszticitását*, rugalmasságát, az esetleges sérülésnek való ellenállás képességét biztosítják, a felesleges sejtek és kapcsolatok pusztulása viszont az információfeldolgozás hatékonyságát növeli.

Az idegrendszer plaszticitása • Igen fontos és sokat kutatott idegrendszeri jellegzetesség a plaszticitás, az idegrendszer rugalmassága, formálhatósága. Ez az életkor előrehaladtával csökken, noha még a felnőtt idegrendszer esetében is kimutatható.

Az idegrendszeri plaszticitás legvilágosabb példái korai agysérülések esetében figyelhetőek meg. Ilyen sérülést többnyire agyvérzés, baleset vagy csillapíthatatlan vérzés, epilepszia, agyi daganat miatt szükségessé vált műtét következtében szenved el a fejlődő emberi idegrendszer. Számos olyan jól dokumentált eset található az irodalomban, amikor például kisgyermekkorban kell eltávolítani az agykérget az ún. domináns félteke esetében, ahol a nyelvi működésekben kulcsszerepet játszó központok is vannak. Ilyenkor természetesen a gyermek elveszti az addig elsajátított nyelvi képességeit is. Számos ilyen esetben azonban az agyi kapcsolatok rugalmas átrendeződésének köszönhetően a gyermek újra elsajátítja a nyelvet oly módon, hogy a megmaradt ép félteke veszi át a nyelvi funkciókat. Ezekben az esetekben akár tökéletesen épek is lehetnek majd a gyermek nyelvi képességei, noha finomabb kísérleti technikákkal, illetve idegrendszeri vizsgálóeljárásokkal kimutatható, hogy atipikus agyi szerveződés áll a látszólag teljesen ép viselkedéses működés hátterében. Az agy korai nagyfokú plaszticitása fontos szerepet játszik akkor is, amikor példánknál sokkal kisebb, többnyire a születés folyamata során szerzett enyhébb agyi sérüléseket kell kompenzálni a fejlődés során.

A későbbiekben kitérünk még néhány a gyakorlat szempontjából is fontos idegrendszeri-kognitív fejlődési zavarra, most azonban a tipikus értelmi fejlődés alapvető jellemzői felé fordulunk.

Piaget klasszikus elmélete

Fentebb már utaltunk rá, hogy a legnagyobb hatású, ma már klasszikus elmélet a tipikus értelmi fejlődésről Jean Piaget (1970, 1978, 1993) nevéhez kötődik. Noha látni fogjuk, hogy a piaget-i elméletet számos jogos kritika éri, mégis érdemes kissé részletesebben megismerkedni vele, részben, mert igen fontos vonatkoztatási pont a mai fejlődéslélektanban is, de még inkább azért, mert noha elmélete számos vonásában módosításra szorul, Piaget számtalan megfigyelése igen fontos támpontként szolgálhat a gyermekekkel végzett munkában.

Az alapfogalmak • Piaget fejlődésfelfogása *konstruktivista*. Ez lényegét tekintve itt azt jelenti, hogy a genetikailag vezérelt érés és a környezetből származó tapasztalat egymással szoros kölcsönhatásban hozza létre a gyermek fejében a világról való tudást. Az az információ, amely az értelmi fejlődés során a fejlődő gyermekben létrejön, ott konstruálódik, korábban nem volt megtalálható sem a génekben, sem a környezetben. Piaget azt is hangsúlyozza, hogy a tudás megkonstruálása, felépítése minden egyes gyermek esetében *aktív* folyamat.

Piaget elmélete jellegzetes *szakaszelmélet*. Úgy véli, a szakaszokon belül inkább mennyiségi változás jellemzi az értelmi fejlődést, míg a szakaszok között lezajló átmenet minőségi változást jelent a gyermek megismerőműködéseiben. Ez a minőségi változás egyre magasabb szintű mentális adaptációt tesz lehetővé a környe-

zethez, és a világ viszonyainak és folyamatainak egyre absztraktabb fogalmakban való megértését, a megismerés fokozódó rugalmasságát biztosítja.

Az elmélet jellegzetesen *területáltalános* felfogást kínál az értelmi fejlődésről. Piaget alapvetően egységesnek feltételezi a gyermeki – és felnőtt – megismerőműködéseket, elmélete a *kogníciót* (értelmi működést) egységes egészként kezeli.

Piaget szerint a megismerést és annak fejlődését két, dinamikus egyensúlyban lévő folyamat teszi lehetővé, szolgálja ki mindvégig a fejlődés során, ebben közösek a szakaszok. Az egyik ilyen folyamat az *akkomodáció*. Ennek lényege, hogy a gyermek a fejében lévő reprezentációkat hozzáilleszti a világhoz, azaz a gyermek a tudását változtatja meg annak érdekében, hogy az illeszkedjék a valósághoz. Ennek „tiszta" megvalósulási formája mindenféle tanulási folyamat. Az ellentétes folyamatot *asszimilációnak* nevezi Piaget, ennek lényege, hogy a gyermek ilyenkor mintegy a valóságot „írja fölül" reprezentációi alapján, az elméje és a világ közti illesztést az (észlelt) világ megváltoztatásával hozza létre. Ennek „tiszta" megvalósulási formája pedig a fantáziajáték. Piaget hangsúlyozza, hogy ugyan időről időre e folyamatok egyike átmenetileg túlsúlyba kerülhet, ám hosszabb távon dinamikus egyensúlyban, *ekvilibriumban* kell lenniük. Bármelyik folyamat tartós és erőteljes túlsúlyba kerülése ugyanis katasztrofális következményekkel járna: ha a gyermek elméjében az akkomodáció kerülne egyeduralomra, akkor nem lenne képes továbbá már állandónak észlelni a valóságot, hiszen tudását minden pillanatban ahhoz illesztené, folyton módosítaná. Ha az asszimiláció jutna ilyen túlsúlyra, az pedig egyfajta hallucinatorikus jellegű élményekhez vezetne, hiszen ekkor a gyermek belső világa folyamatosan felülírná a külvilág észlelését. A két folyamat egyensúlyára törekvés Piaget szerint a kognitív fejlődés egyik legfontosabb hajtóereje.

Végül, Piaget elméletében erősen hangsúlyozza *a gyermek aktív szerepét* saját értelmi fejlődésében. Ez az aktivitás kétféle értelemben is jelen van. Egyrészt, az értelmi fejlődésben igen fontos a gyermek *viselkedése*. Ez, mint látni fogjuk, egyértelműen következik már abból, ahogyan Piaget az első két év értelmi fejlődését rekonstruálja – az ún. szenzomotoros szakaszban mindenfajta megismerés a viselkedéssel összefüggésben lehetséges csak. Piaget szerint azonban a gyermek cselekvéses aktivitása a további szakaszokban is igen fontos szerepet játszik. Másrészt, az aktivitást mint *a megismerésre irányuló aktív mentális erőfeszítést* is hangsúlyozza; a gyermek az ő szemében aktív megismerő, egyfajta *kis kísérletező*, akiben belső hajtóerő működik a világ jelenségeinek megismerésére, megértésére.

A szakaszok • Piaget szerint négy nagy, átfogó szakaszban zajlik le az értelmi fejlődés, melyek meghatározott sorrendben épülnek egymásra, és hozzávetőlegesen megadhatóak azok az életkori időszakok is, amikor a szakaszok közötti váltások bekövetkeznek. Ezeket a szakaszokat, illetve az értelmi fejlődés alapvető folyamatait Piaget az adott kulturális környezettől nagymértékben – noha nem teljesen – függetlennek és ebben az értelemben univerzálisnak tekintette. Az alábbiakban áttekintjük és jellemezzük ezt a négy nagy szakaszt, de eltekintünk a Piaget által azonosított *alszakaszok* leírásától és jellemzésétől.

1. A szenzomotoros szakasz • Ez a szakasz a születéstől mintegy kétéves korig tart. Mint az elnevezés is sugallja, Piaget szerint ebben a szakaszban a világ megismerését, a viselkedés irányítását ún. *érzékszervi-mozgásos sémák* szolgálják a csecsemő, illetve a kisgyermek fejében. Az érzékszervi-mozgásos séma fogalmának lényege, hogy a szó szigorú értelmében még nincsenek a fejlődő gyermeknek állandó, az aktuális környezettől és viselkedéstől független reprezentációi a világról, tárgyakról, személyekről; ehelyett olyan „környezeti ingermintázat – viselkedéses válasz" sémák hordozzák tudását, melyek hatására bizonyos szituációkban bizonyos viselkedések jelennek meg nála. Ilyen – hogy elsőként egy elemi példával éljünk – a szopóreflex vagy – egy valamivel komplexebb példát említve – amikor egyéves kor körül arra a környezeti szituációra, hogy valaki a családból kimegy az ajtón, a gyermek integet, és azt mondja, pápá. Jól illusztrálja ez utóbbi példa azt, hogy az ilyen korú gyermek „tudása" lényegét tekintve *szituatív*, a viselkedésmintázatok meglehetősen szigorúan kötődnek bizonyos helyzetekhez.

A szakasz egyik első és leginkább alapvető fejleménye, hogy az első hónapokban a gyer-

mek megtapasztalja magát mint *cselekvő*, a világra hatni képes ágenst, s ezzel mintegy meg is húzza a közte és a külvilág közti határt. Piaget szerint ezt a célt szolgálják azok a – részben a gyermek saját testére irányuló – viselkedések, amelyeket a csecsemők gyakran hosszasan ismételgetnek: például vokalizációk, a kezek nézése, tárgyak ütögetése, letapogatása stb.

Piaget szerint az, hogy állandó reprezentációk helyett ingermintázat-viselkedésmintázat sémái vannak a fejlődő gyermeknek, igen sok jelenséget megmagyaráz ebből az időszakból – részben azt, amire képes a gyermek, részben pedig azt, amire nem. Így például Piaget szerint csak a második életévben alakul ki a gyermekben az ún. *tárgyállandóság*, azaz az arról való tudás, hogy a tárgyak és személyek akkor is léteznek, ha aktuálisan nincsenek jelen a gyermek környezetében, nem észleli őket. Az első életév során a gyermek nem keresi a látóteréből eltűnő tárgyakat – Piaget szerint ennek tehát az az oka, hogy nem tekinti őket még folyamatosan létező entitásoknak.

A tárgyállandóság akkor kezd kialakulni, amikor a második életév vége felé a gyermek elméjében megjelennek a szimbolikus reprezentációk. Ezek már folyamatosan létező, absztrakt – tehát az aktuális észleleti információk nélkül is létező – tudáshordozók. Ez a fejlődési fordulat teszi lehetővé, hogy a gyermeknél létrejöjjön a tárgyállandóság. A tárgyállandóság pedig előfeltétele a nyelvi fejlődésnek, hiszen csak akkor tanulhatjuk meg személyek, tárgyak, tulajdonságok nevét, nyelvi címkéjét, ha ezekről állandó reprezentációink vannak. Mint alább majd kissé részletesebben tárgyaljuk, a nyelvelsajátítás éppen a második életév vége felé gyorsul fel igazán, s Piaget magyarázatában ez a szimbolikus reprezentációk megjelenésének az eredménye, mert így már a gyermek állandó reprezentációkhoz asszociálhatja a nyelv szavait, kifejezéseit.

Piaget szerint – s ezt számos mai kutató is így gondolja (pl. Tomasello, 2002) – ebben az életkorban a gyermek egyik legfontosabb tanulási eljárása az *utánzás*. Az utánzás révén a gyermek éppúgy tanul tárgyakkal kapcsolatos elemi rutinokat (pl. azt, hogy hogyan kell felkapcsolni a lámpát), mint összetettebb szociális viselkedéseket.

A szenzomotoros szakasz végétől a gyermek tudását részben már szimbolikus reprezentációk hordozzák. A fejlődés lényegi, minőségi változásait innentől fogva az hozza, mennyire rugalmasan tudja alkalmazni az ilyen módon szerveződött tudást a gyermek.

2. A művelet előtti szakasz • Piaget elképzelése szerint ez a szakasz kettő–hat éves korig tart. Nagyon alapvető változások zajlanak ebben a szakaszban: mint látni fogjuk, a nyelvelsajátítás nagy része erre a szakaszra esik, s valóban na-

A homokozás és egyéb aktív mozgásos tevékenységek megalapozzák a későbbi finommozgás fejlődését, és az idegrendszerre gyakorolt hatásuk kedvezően befolyásolja az értelmi képességek alakulását is

gyon drámai a minőségi különbség egy kétéves és egy hétéves gyermek képességei, értelmi teljesítménye között. E szakasz legfontosabb jellemzői, hogy 1. a gyermek még nem tud valódi, szisztematikus *mentális műveleteket* végezni az általa reprezentált tudáson, 2. nem képes egynél több szempontot egyszerre érvényesíteni a gondolkodásában, illetve 3. gondolkodását alapvetően korlátozza az észlelt valóság. Ezekből a korlátokból a gyermeki megismerés és gondolkodás fontos sajátosságai magyarázhatóak, s ez a fejlődési szakasz úgy is felfogható, mint e korlátok lassú, fokozatos eltűnése. Az alábbiakban néhány példán keresztül szemügyre vesszük, miként jelennek meg ezek a gyermek gondolkodásában ebben az időszakban.

• Az osztályozás és annak korlátai: *egy szempontú osztályozás.* Az ilyen korú gyermekek már képesek tárgyakat osztályozni, csoportokba sorolni, de, mint fentebb is jeleztük, egyszerre csak egyetlen szempont szerint. Ha egyszerre két szempontot kellene figyelembe venni a tárgyak csoportosításában egy feladat megoldása során, jellegzetes tévedéseket követnek el, amelyek arra vezethetőek vissza, hogy valamelyik szempontot figyelmen kívül hagyják. Ha például egy kisgyermeknek egy tálon gyümölcsöket mutatunk, amelyeknek nagyobbik része alma, a kisebbik része mondjuk körte, s feltesszük neki azt az igen egyszerűnek tűnő kérdést, hogy miből van több a tálon, almából vagy gyümölcsből, a kisgyermek igen nagy eséllyel azt válaszolja, hogy almából. Ennek oka, hogy a kétféle osztályozási szempontból – valami körte vagy alma, illetve gyümölcs vagy nem gyümölcs – csak az egyiket tudják szem előtt tartani a válaszhoz vezető gondolkodási folyamat során.

• *A konzerváció korlátai.* Lényegében ugyanez a korlát nyilvánul meg egy látszólag igen eltérő jelenségben, abban, hogy az ilyen korú gyermekek látszólag nem értik a mennyiségek, a térfogat, a súly állandóságát. Ha például egy alacsony, de széles pohárból egy keskeny, de magas pohárba öntünk át folyadékot, s a gyermeket megkérdezzük, ugyanannyi maradt-e a folyadék, kevesebb lett-e, vagy több, nagy eséllyel azt fogja állítani, hogy több lett. A hibás válasz oka Piaget magyarázatában megint csak az, hogy egyetlen dimenzióra összpontosítva gondolkodik a gyermek a problémáról, mégpedig, ebben az esetben, a poharak magasságát tartja szem előtt. Ugyanez a jelenség mutatkozik meg akkor, ha két párhuzamos és egyforma hosszú sorban tárgyakat helyezünk a gyermek elé oly módon, hogy a két sorban mindig egymás mellett legyenek a tárgyak, így jól látszódjék, hogy azonos mennyiségű van belőlük. Ezután az egyik sort széthúzzuk, s így az hosszabb lesz, miközben a tárgyak száma természetesen nem változik. Ha ekkor megkérdezzük, ugyanannyi, kevesebb vagy több tárgy van-e a hosszabbra nyújtott sorban, azt fogja válaszolni, hogy több. Ezúttal a sor hossza lesz az a kitüntetett dimenzió, amely – mivel csak ezt veszi figyelembe – a gyermek téves válaszához vezet.

• *Egocentrizmus.* Az egocentrizmus itt nem valamiféle erkölcsi „fogyatékosságot", hanem megint csak a gyermek gondolkodásának egy korlátját jelenti. Mint fentebb utaltunk rá, a gyermek megismerőfolyamatait az elmélet szerint ebben a szakaszban erősen meghatározza az észlelt valóság, melytől nehezen szakad csak el. Mivel a valóságot csak a saját szemszögéből észlelheti, ezért általában csak a saját szempontjából képes ítéleteket hozni. Nehezen képes például elképzelni, miként jelenik meg a valóság valaki másnak a szemszögéből, szempontjából. Ez számtalan helyzetben megnyilvánul Piaget szerint, például nehezen értik meg a gyerekek, hogy valaki másnak a szemszögéből esetleg egy tárgy nem, vagy másként látszik, de megnyilvánul beszédükben is. Piaget úgy gondolja, az óvodások beszéde jellegzetesen egocentrikus, például nem veszik figyelembe a beszélgetés során, mit tud és mit nem tud a beszélgetőpartnerük.

• *Látszat és valóság megkülönböztetésének nehézségei.* Megint csak az észleleti benyomásoknak a gondolkodásra gyakorolt erőteljes hatását mutatja Piaget szerint, hogy a gyermekek gyakran nehezen birkóznak meg azzal, hogy megkülönböztessék a látszatot a valóságtól – a klasszikus példa itt a pohár vízbe tett szívószál esete. A gyermekek egy része hajlamos azt gondolni, hogy valóban megtört a folyadékba helyezett szívószál, s nem csak olyannak látszik.

• *Előoksági gondolkodás.* Végül, Piaget a gyermek gondolkodásának fenti korlátaiból vezeti le azt a jellegzetességet, hogy még nem valódi oksági kölcsönhatással igyekszik magyarázni a jelenségeket. Keres ugyan magyarázatokat, de ezek esetlegesek, az egyik jelenségről viszi át a magyarázat elveit a másikra. Ennek példája az *animizmus*, az „átlelkesítés", melynek lényege,

hogy természeti jelenségeket, fizikai interakciókat gyakran *törekvésekkel* magyaráznak – például azért fúj a szél, mert azt szeretné, hogy ne legyen olyan meleg.

3. A konkrét műveletek szakasza • Ez a szakasz hatéves kortól mintegy tizenkét éves korig tart. Legfontosabb új fejleménye az, hogy itt már képes a gyermek mentális műveletek elvégzésére, azaz képes arra, hogy tárgyakat és cselekvéseket, folyamatokat fejben csoportosítson, összekapcsoljon, szétválasszon, átalakítson, sorba rendezzen, és ezeket a mentális műveleteket visszafelé is végrehajtsa – lehetővé téve, hogy a belső reprezentációkon végzett változtatásokat ne kezelje véglegesként, valódi átalakításokként. Ez egyben azt jelenti, hogy már nem érvényesülnek gondolkodásán a fentebb bemutatott korlátok.

Ez a leírás már a felnőttre jellemző gondolkodási képességeket sugallja, ám Piaget hangsúlyozza, hogy ebben a szakaszban a gyermek még csak akkor képes a valódi mentális műveletekre, ha ehhez kap fogódzót az észleléséből is, azaz, ha a gondolatban átalakítandó tárgyak, események, folyamatok aktuálisan jelen is vannak – ezért beszél itt Piaget *konkrét* műveletekről.

Ezzel a gyermek gondolkodása lényegesen adaptívabbá, rugalmasabbá válik, s noha függ még az aktuális észleléstől, mégis, sokkal kevésbé kiszolgáltatott annak, mint korábban. Képessé válik például arra, hogy gondolatban jobban mozogjon a közeli múltban és a közeli jövőben, mint korábban, s a társas viselkedés szempontjából különösen fontos fejlemény, hogy sokkal jobban értik és követik a különféle szabályokat, mint korábban. Ugyancsak jelentős változás a társas viselkedések és a társas alkalmazkodás szempontjából, hogy oldódik az egocentrizmus: képessé válik arra a gyermek, hogy valaki másnak a szempontjából is megvizsgáljon jelenségeket, eseményeket, és „összebékítse" a saját nézőpontját másokéval.

Ugyanakkor problémamegoldó stratégiáik ilyenkor még nem szisztematikusak: képesek arra, hogy egy kérdést, problémát több szempontból is megvizsgáljanak, de ez a vizsgálat nem szisztematikus, sokkal inkább többé-kevésbé rendszertelen próbálkozásokból áll.

4. A formális műveletek szakasza • Ez a szakasz, tizenkettő és tizenkilenc éves kor között a gondolkodás igazán absztrakttá válásának időszaka. Természetesen a serdülő és a felnőtt továbbra is képes mentális műveletekre, de két szempontból még hatékonyabban, adaptívabban, mint a konkrét műveleti szakaszban járó gyermek. Egyrészt, a gondolkodási műveletekhez már nem kellenek külső, észlelési támpontok. Ez megengedi a személynek, hogy az aktuális valóságtól igen távol eső és nagyon absztrakt jelenségekről gondolkodjon. A serdülő már képes arra, hogy a távoli jövőt latolgassa – például saját személyes jövőjét, vagy hogy az emberi életet befolyásoló absztrakt értékekről, eszmékről, erkölcsi elvekről is gondolkodjék.

Másrészt, gondolkodási műveletei szisztematikusabbakká válnak. Amikor egy probléma megoldásán gondolkozik, képes arra, hogy minden lehetséges szempontot, utat következetesen szemügyre vegyen, mintegy lépésről lépésre haladva végig azokon.

Miért nem tartjuk kielégítőnek a piaget-i fejlődéselméletet?

A piaget-i fejlődéselmélet óriási hatást gyakorolt a XX. századi lélektanra és pedagógiára. Ennek részben az az oka, hogy igen sok releváns megfigyelésből indul ki az elmélet, másrészt az, hogy egy igen átfogó, az értelmi fejlődés minden lényegi jelenségére magyarázatot kereső teóriáról van szó, harmadrészt pedig az, hogy első pillantásra igen kézenfekvően alkalmazható a hétköznapi szülői-nevelői tevékenység során. Most mégis arra térünk majd ki, hogy az utóbbi mintegy 20-25 év számos kutatási eredménye lényegileg vonta kétségbe az elméletet. A kritikák két legfontosabb irányát mutatjuk csak be.

A gyerekek többet tudnak, mint Piaget hitte • Hatalmas mennyiségű kutatási eredmény mutatja ma már, hogy – Piaget elképzeléseivel és megfigyeléseivel éles ellentétben – már a néhány hónapos csecsemők is igen absztrakt tudással, sőt elméletekkel rendelkeznek a világ számos aspektusa kapcsán. Olyan összetett tudásrendszerekről van itt szó, mint például az úgynevezett *naiv fizika*. Carey (1994) kísérleteiben részletesen demonstrálta, hogy a féléves gyermeknek már van sajátos fogalma a fizikai okságról, a mozgás által képviselt energiáról, a gravitációról, a mozgási tehetetlenségről, a fizikai tárgyak

alapvető tulajdonságairól. Ez a naiv fizikai tudás persze két szempontból is sajátos. Egyrészt, mint az elnevezés is mutatja, itt nem a tudományos fizika fogalmait kell a csecsemő fejébe képzelnünk; az ő mozgásienergia- vagy gravitációfogalma nem azonos a fizika – amúgy is változó – energia- vagy gravitációfogalmával. Másrészt – s megint csak ellentétben a tudományos fizikával – ez a tudás a gyermek számára nem verbalizálható, nem tud beszélni róla (már csak azért sem, mert ennyi idős korban egyáltalán nem tud még beszélni), s valószínűleg nincs is tudatában ezeknek az általa birtokolt absztrakt fogalmaknak.

Honnét tudjuk akkor, hogy ott vannak ezek a fogalmak a csecsemő fejében? Sajátos kísérleti technikákkal ez jól kimutatható, így például az úgynevezett *habituációs-diszhabituációs* eljárással. Ennek során a csecsemőnek ismételten mutatnak valamilyen eseménysort vagy más ingert, amíg ezeket már érdektelennek nem találja – ami onnét derül ki, hogy már nem figyeli. Ez a habituációs szakasz. Majd egy újabb, valamilyen jól körülírt aspektusában eltérő eseménysort vagy ingert mutatnak neki, s továbbra is regisztrálják, mennyi ideig figyel erre az új látványra. Ha hosszan figyeli, az azt jelenti, újnak, érdekesnek találja, azaz diszhabituálódik. Például, ha féléves csecsemőket habituáltatunk egy alátámasztott tárgy látványára, majd egy olyan eseménysort mutatunk, ahol az alátámasztás eltűnik, de a tárgy lebegve marad, a csecsemők meglepődnek, diszhabituálódnak. Gondolhatnánk, hogy ez azért történt így, mert az alátámasztás eltűnte önmagában figyelemfelkeltő változás. Ám ha a habituációs szakasz után egy olyan eseménysort mutatunk, ahol eltűnik az alátámasztás, és a tárgy lehull, ettől kevésbé lepődnek meg a gyermekek, mint a lebegő tárgy látványától – noha maga a látvány itt jobban megváltozott. Ebből a kutatók azt a következtetést vonták le, hogy az ilyen korú csecsemőknek már van implicit tudása a gravitáció hatásáról.

A féléves korban már igen kifinomult naiv fizikai tudás mellett például magyar kutatók (Gergely et al., 1995) kimutatták, hogy 9–12 hónapos korban már rendelkeznek a csecsemők a naiv pszichológiai tudás egy korai, de szintén igen absztrakt formájával – képesek felismerni egy egyszerű viselkedés célját. Friss kutatási eredmények azt mutatják, hogy egy tipikusan fejlődő kisgyermek már 15–16 hónapos korban képes lehet megérteni, ha valaki másnak *téves vélekedése* van valamiről – például valaki tévesen azt hiszi, hogy az egyik dobozban van egy tárgy, miközben valójában a másikban van. Hasonlóan, kísérleti adatok azt mutatják, hogy egy néhány hónapos csecsemő már rendelkezik egy *naiv számfogalommal*, képes megkülönböztetni az élő és az élettelen objektumokat mozgásmintáik alapján, illetve már néhány perces újszülöttek is képesek utánzásra.

Mindez élesen ellentmond a Piaget által felrajzolt képnek, amely szerint, mint láttuk, az újszülött és a csecsemő fejében nincsen absztrakt tudás, csak szenzomotoros sémák.

A képességek nem egységesek • A másik fontos, Piaget elméletének élesen ellentmondó kutatási irány azt tárta fel, hogy a kognitív fejlődés nem egységes, azaz *nem területáltalános*. A különböző tudásterületek a tipikusan fejlődő gyermek esetében sem együtt, egységként lépnek előre szakaszról szakaszra, de a megismerés fejlődésének legalább részben *területspecifikus* jellegére a legvilágosabb bizonyítékokat a különböző kognitív fejlődési zavarokból nyerték. Vannak olyan, részben genetikai eredetű zavarai a megismerés fejlődésének, amelyeket kifejezetten a képességek fejlődésének rendkívül egyenetlen, sajátos mintázata jellemez – s ez erősen arra utal, hogy a megismerés nem egyetlen nagy egységként fejlődik és működik. Ilyen például az *autizmus*, amelyre később még majd többször utalunk. Itt csak arra hívjuk fel a figyelmet, hogy noha az autizmus igen változatos formában jelentkezik, általában elmondhatjuk róla, hogy bizonyos megismerési területeken mindig komoly zavart figyelhetünk meg eseteiben: mindig igen mélyen sérültek a társas viselkedéseket és a kommunikációt irányító tudásrendszerek, miközben gyakran – noha korántsem mindig – relatíve vagy abszolút értelemben jók például a téri képességek, a számolási képességek. Igen érdekes a nyelvi képességek példája, amelyre majd a nyelv és kommunikáció viszonya kapcsán még visszatérünk.

Mai alternatív kognitív fejlődésmodellek

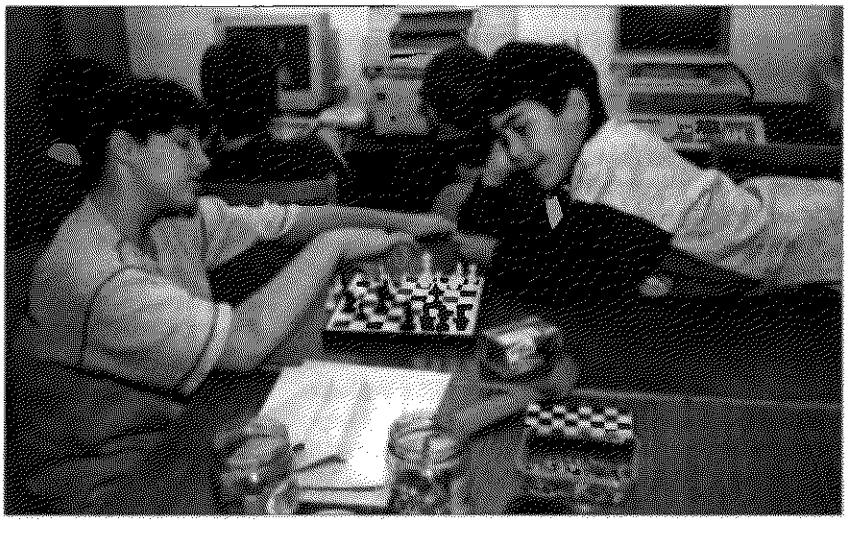
Nativista-modularista megközelítés • Az egyik alternatív fejlődéskoncepció szerint, amit részben Piaget-val szemben fogalmaztak meg, azért

rendelkezhetnek már az újszülöttek és a csecsemők ilyen gazdag absztrakt és specifikus területekre vonatkozó tudásrendszerekkel, mert ezek alapjai velünk születnek. Ez a modern *nativizmus* alaptétele, melynek lényege, hogy az emberi megismerés keretei genetikailag adottak. Azt is feltételezik továbbá, hogy ezek a tudásrendszerek *modulok*, azaz egyfajta zárt információfeldolgozó egységek formájában születnek velünk, illetve jönnek létre az idegrendszer érése során, a gének által vezérelt módon. Ez a nativista-modularista felfogás jó magyarázatot kínál mind arra, hogy miként birtokolhat meglehetősen bonyolult és absztrakt tudást már a csecsemő, illetve miként állhatnak elő azok a részben genetikai eredetű, igen szelektív kognitív fejlődési zavarok, amelyeknek néhány példáját fentebb említettük.

Neokonstruktivista megközelítés • Ez a megközelítés megkísérli összeegyeztetni Piaget elméletét és az előbb jellemzett moduláris felfogást. Piaget-val ellentétben úgy véli, a megismerés fejlődésének vannak velünk született alapjai, de ezek nem kész tudásrendszerek, ahogy a nativista-moduláris elképzelés tételezi, hanem elemibb megismerési működések. Például szelektív figyelmi preferenciák – így például az a velünk született tendencia, hogy már újszülöttkortól fokozottan figyeljünk az emberi arcokra, a beszédhangra. Ezek és más figyelmi preferenciák teszik lehetővé, hogy a csecsemő igen gyorsan igen komplex tudást sajátítson el (Karmiloff-Smith, 1992). Ezen elképzelés képviselői is részben területspecifikusnak gondolják a fejlődést, de szerintük a modulokat nem a gének alakítják ki az idegrendszerben, illetve az elmében, hanem a fejlődés során, nagyrészt a tapasztalat hatására épülnek fel. Ha egy vagy több ilyen tudásrendszer valamilyen okból mégsem épül fel – például mert hiányoznak a genetikailag kialakított kezdemények –, akkor állnak elő a fent tárgyalt szelektív kognitív fejlődési zavarok.

Mit mondanak a fejlődésteóriák az oktatásnak?

Gazdag „bemenet" • A megismerés minden mai elméletének közös üzenete, hogy a kognitív képességek fejlődésének szempontjából igen fontos az, hogy a gyermek változatos ingerekben gazdag környezetben fejlődhessen. Ez magától értetődő a piaget-i és a neokonstruktivista felfogások esetében, hiszen mindkettő erőteljesen hangsúlyozza a tapasztalatok fontosságát. De igencsak fontos ez a nativista-modularista elképzelések szerint is, még ha időnként félre is értik azt, hogy ezek a tudás alapjait veleszületettnek tekintik. Egyrészt, a nativisták szerint is szükséges egy képesség teljes kibomlásához, hogy kellő mennyiségű inger érje a gyermeket. Másrészt a nativisták sem állítják azt, hogy – noha a nyelv, a naiv fizika, a naiv pszichológia stb. alapjait velünk születettnek s már csecsemő-, illetve kisgyermekkorban működőnek tételezik



Bizonyos játékok, mint például a sakkozás, kifejezetten serkentik a gondolkodás fejlődését

– a gyermek viselkedésében is meg tudná nyilvánítani a fejében ott lévő tudást. Ahhoz, hogy az implicit, nem tudatos formában ott lévő és kísérleti eszközökkel kimutatható tudást a gyermek igazán használatba vehesse, be kell érnie a viselkedést vezérlő különböző rendszereknek, például a rövid távú vagy munkaemlékezetnek, az ún. végrehajtó funkcióknak (lásd 10. fejezet), és ezeknek össze is kell hangolódniuk a már korán jelen lévő tudásrendszerekkel. Mindez sok és változatos tapasztalatot kíván meg.

A bement gazdagságának, *sokféleségének* fontosságát ráadásul tovább hangsúlyozzák az újabb, *területspecifikus fejlődési folyamatokat* feltételező felfogások. Ha elfogadjuk – s mint láttuk, jó okunk van elfogadni –, hogy a gyermek és a felnőtt elméjében is részben erősen specifikus, a világ egy-egy jól körülírt aspektusára vonatkozó tudásrendszerek működnek, akkor érthető, miért fontos, hogy minél többféle inger érje a gyermeket. A megismerésfejlődés modern elméleteinek mindegyike azt sugallja, hogy nyelvi és nem nyelvi, szociális jellegű és a nem társas világra vonatkozó, sokféle területről származó gazdag tapasztalat kell ahhoz, hogy a tudásrendszerek kibontakozzanak s minél rugalmasabban legyenek alkalmazhatóak.

Gazdag „kimenet" • A gazdagság és a sokféleség fontossága azonban nemcsak a gyermeket érő tapasztalatok, hanem azok megnyilvánulásának oldalán is igaz. Akár érésnek, akár a tapasztalatra épülő konstruktív folyamatnak tekintjük a megismerés fejlődését, minél több alkalmat kell biztosítanunk a gyermeknek, hogy aktívan használhassa tudását, és azt a lehető legtöbb formában nyilváníthassa meg. A Piaget-t ért kritikák tárgyalásánál láttuk például, hogy már a preverbális csecsemő komplex tudást birtokol számos területen – ez a fajta implicit tudás azonban nagyon kevéssé nyilvánulhat meg a viselkedésében. Ahhoz, hogy a gyermek által sokféle formában elsajátított tudás igazán jól alkalmazhatóvá váljék, nem egyszerűen gyakorlásra, hanem minél változatosabb, sokfélébb megnyilvánulási lehetőségre van szükség.

Finom egyéni különbségek • Végül, a Piaget-t kritizáló, elméletével szemben alternatívát képviselő felfogások még inkább előtérbe helyezték azt, mennyire nagyok és egyben változatosak lehetnek a gyermekek fejlődése, illetve képességmintázatai közötti különbségek. A területspecifikus felfogások itt egy új dimenziót adtak az egyéni különbségek értelmezéséhez, hiszen már nem tekintik a fejlődő gyermek – és a felnőtt – elméjét egy egységes egésznek, hanem sokféle képesség, a mögöttük álló tudásrendszerek bonyolult összességének. Ez arra hívja fel a figyelmet – s ezt ma már számos adat is alátámasztja –, hogy a gyermekek fejlődése nemcsak ütemében térhet el, hanem abban is, hogy *melyik területen* milyen ütemben fejlődnek.

Amikor a megismerés egészének vagy bizonyos területeinek fejlődése már minőségi elmaradást mutat, akkor természetesen *kognitív fejlődési zavarról* beszélünk. Az, hogy sokkal árnyaltabban és összetettebben látjuk a tipikus fejlődést, nem jelenti azt, hogy ne húzhatnánk határt a tipikus és a sérült fejlődés közé – de való igaz, hogy ez a határ néha nem húzható meg teljesen élesen. Annak eldöntése, hogy egy adott esetben a tipikus fejlődés valamilyen variációjáról vagy speciális beavatkozást igénylő fejlődési zavarról van-e szó, speciális – pszichológusi, orvosi, gyógypedagógusi – szakismeretet s gyakran komoly tapasztalatot igényel. Az alábbiakban csak néhány ilyen zavar néhány jellegzetességére térünk ki.

A zavart értelmi fejlődés felismerése és segítése

A kognitív fejlődési zavarok sokfélesége • Mint utaltunk rá, a megismerés fejlődése a tipikusan fejlődő gyermekek esetében is jelentős egyéni variációkat mutathat, ám ezek a variációk – akár környezeti, akár genetikai okokból, akár a kettő együtthatásából eredően – egyes gyerekeknél olyan eltérést mutatnak a tipikus mintázattól, amelyet már zavart fejlődésnek kell tekintenünk. Az érthetőség kedvéért jelentősen leegyszerűsítve a kérdést, két nagy csoportra bontjuk ezeket a zavarokat.

Az értelmi fejlődés *átfogó* zavarai közé azokat soroljuk itt, ahol a megismerőfunkciók egészét érinti a fejlődési zavar, a megismerés egésze sérült. Hagyományosan ezt nevezi a köznyelv és részben a szakmai nyelv *értelmi fogyatékosságnak*, illetve beszél értelmi fogyatékkal élő gyermekről/felnőttről. (Az „értelmi fogyatékos" kifejezést azért nem használjuk, mert ez a személyt magát címkézi.) Ilyen értelmi sérülés előállhat

genetikai okokból (mint pl. a Down-szindróma vagy a törékeny X szindróma esetében), de különböző környezeti behatások eredményeképpen is (pl. a terhes nőt ért toxikus hatások vagy egy komplikált szülés során a gyermeknél fellépett agyi oxigénhiány következtében).

Ugyanakkor számos olyan kognitív fejlődési zavart is találunk, amely *szelektív*, bizonyos megismerőfunkciókat érint, míg mások viszonylag vagy abszolút értelemben jól működnek. Idetartoznak olyan gyakori zavarok, mint a *diszkalkulia*, a számolási képességek fejlődési zavara, a *diszlexia*, az olvasás elsajátításának zavara, vagy a *diszgráfia*, az írási készség elsajátításának sérülése (lásd 12. fejezet). Szintén ilyen szelektív zavarnak tekinthető „tiszta" eseteiben az *autizmus*, ez a már említett, meglehetősen gyakori fejlődési zavar, noha nem kevés esetben ez átfogó értelmi sérüléssel jár együtt. Mindezen zavarok esetében szerepet játszhatnak genetikai és környezeti okok egyaránt – ám a környezeti okok közül kizárható a nevelés vagy a szülői személyiség hatása.

NYELV, NYELVI FEJLŐDÉS ÉS NYELVI HÁTRÁNY

Az emberi nyelvi képesség néhány alapvető jellemzője

A legfontosabb ezek közül bizonyára az, hogy míg az állatok jelhasználata *reflexes*, mereven az inger jelenlétéhez kötött, az váltja ki, addig az emberi nyelvhasználat gyakran függetlennek mutatkozik a pillanatnyi ingerhelyzettől (akkor is beszélhetünk a nagymamánkról, ha éppen nincsen ott). Az emberi nyelvhasználatot (többnyire) nem a környezet ingerei, hanem a beszélő *szándékai* irányítják, s ezért nagymértékben *rugalmas*.

Az emberi nyelvhasználat ugyanakkor lényegénél fogva *produktív* és *kreatív* is. Könnyen belátható, hogy elvben bármely beszélő végtelen számú különböző mondatot képes megformálni, illetve megérteni. Vegyük a következő példamondatot:

„Budapest szép."

Most ágyazzuk be ezt a mondatot egy másik mondatba a következőképpen:

„János tudja, hogy Budapest szép."

Kétségtelen, hogy egy teljesen új mondatot kaptunk. Ám ezt megint beágyazhatjuk egy másik mondatba, mondjuk így:

„Mari biztos benne, hogy János tudja, hogy Budapest szép."

S nyelvünk megengedi, hogy a végtelenségig játsszuk ezt a játékot, mindig egy teljesen új mondatot hozva létre. Mondhatnánk persze, hogy erre a végtelenségre a beszélőknek nincsen elegendő idejük és memóriájuk, ez azonban nem a nyelv korlátja. Önmagában nyelvi képességeink lehetővé teszik ezt a végtelen produktivitást. Az állatok ezzel szemben mindig fajra jellemző mennyiségű, véges számú üzenet közül válogathatnak csak.

Nyelvészeti elemzéssel az is kimutatható, hogy fenti példamondataink nemcsak új mondatok, de minden egyes esetben új és új *nyelvtani szerkezetet* mutató mondatok is. Az emberi elme végtelen kreativitást mutat a mondatok megformálásban – innét származik végtelen produktivitása.

Részben ez biztosítja, hogy *az emberi nyelveken kifejezhető jelentéseket, kijelentéseink tartalmát nem korlátozza tér, idő és tényszerűség.* Könnyedén beszélünk térben és időben igen távoli dolgokról. („Mit is csinált Nagy Sándor Indiában?" „Vajon milyen lesz a nyaralás jövőre Rodoszon?") S beszélhetünk olyan dolgokról, melyek legjobb tudomásunk szerint nem léteztek, s nem is fognak létezni: például mondhatjuk, hogy „Milyen szép kölykei lehettek volna nagymamánk kutyájának, ha nem pusztult volna el olyan fiatalon!" Az állati jelrendszerek ezzel szemben mindig az aktuális ingerkörnyezetre vonatkozóan hordoznak csak információt, az állathoz térben és időben közeli tényekről.

Összességében megállapíthatjuk, hogy az emberi nyelvhasználatban olyan *rugalmasság, produktivitás, kreativitás* és *kifejező erő* nyilvánul meg, amely egyedülálló az ismert fajok jelrendszereit, jelalkalmazó képességeit tekintve. Önmagában már ez is különleges figyelemre teszi érdemessé, az alábbiakban azonban számos olyan vonását említjük majd, amelyek fényében a nyelv elsajátítását és használatát a természet által létrehozott legbonyolultabb jelenségek közé sorolhatjuk.

Mint korábban említettük, a nyelv elsajátítása kapcsán Noam Chomsky fogalmazott meg egy igen nagy hatású nativista álláspontot, először közel ötven éve (Chomsky, 1966, 1975, 1995).

Chomsky szerint elménkben-agyunkban egy külön rendszer szolgálja a nyelv elsajátítását és használatát, amelyet *ő nyelvi fakultásnak* vagy *nyelvi modulnak* hív. Úgy véli, ez velünk születik, és meghatározza, milyenek lehetnek az emberi nyelvek (és milyenek nem). A nyelvelsajátítás folyamata pedig egyrészt választás e veleszületett lehetőségek közül, másrészt a veleszületett formák „feltöltése" – például a szavakkal és más nyelvi elemekkel. Chomsky szerint ez a nyelvi modul *nagyfokú függetlenséget mutat* fejlődésében és működésében is az elmeagy más rendszereitől, ahogyan maga fogalmaz: *autonómiával* bír. (Ez magyarázná, miért sérülhet meg külön a nyelvi képességünk, miközben észlelési és gondolkodási képességeink épek maradnak, illetve miként lehetséges, hogy értelmileg sérült gyermekek is el tudják sajátítani a nyelvet.)

Chomsky tézisei számos részletükben éles viták tárgyát képzik ma is (pl. Müller, 1996). Azokat az általánosabb tételeket azonban, amelyek szerint a nyelvelsajátítás folyamatában kulcsszerepet játszanak öröklött tényezők is, illetve a nyelvi tudás bizonyos fokig függetlenül fejlődik és működik más tudásrendszerektől és az általános értelmi képességektől, kevesen vitatják ma már.

Nyelv és kommunikáció viszonya

A nyelv pszichológiai mechanizmusainak tárgyalását az emberi nyelvhasználat és az állati jelhasználat összehasonlításával kezdtük. Egy ilyen összevetés igen fontos tanulságokkal bír a kommunikáció képessége kapcsán is.

A két fogalom ugyanis nem esik egybe, s ez könnyen belátható. *Kommunikálni igen hatékonyan tudunk nyelvhasználat nélkül is.* Gondoljuk csak el, hogy betegségünkből felépülve meglátogat bennünket egy barátunk, s megkérdezi, jól vagyunk-e már. Mi erre nem szólunk semmit, csak hirtelenjében megcsinálunk száz fekvőtámaszt. Ez szavak nélkül is igen hatékony kommunikációja annak a ténynek, hogy meggyógyultunk. S másrészről, létezik *nyelvhasználat, amely nem kommunikáció;* hányszor használjuk a kifejezést, hogy „süketek párbeszéde", amikor azt látjuk, hogy a beszélgetőpartnerek valójában nem veszik tudomásul egymás üzeneteit. Noha mindketten nyelvet használnak, azt a másik figyelembevétele nélkül teszik! Ahogy nem kommunikáció az sem, amikor reggel a fürdőszobában magunkban beszélünk, noha ez is a nyelv aktív használata.

Nézzük tehát, vannak-e sajátos jellegzetességei az emberi kommunikációnak, legyen az nyelvi vagy nem nyelvi, összehasonlítva az állati kommunikációval. Két fontos szempontból találunk különbséget.

Egyrészt, az emberi kommunikációt alapvetően jellemzi a *kölcsönösség,* mégpedig a kölcsönösség egy sajátos formája, amelynek keretei között a kommunikáció során mindig *figyelembe vesszük a partnerünk belső, mentális állapotát,* állapotait (azt, hogy mi érdekli, mit tud, mit érez, stb.), sőt nemcsak figyelembe vesszük, hanem építünk is mindarra, amit szerintünk tud, érez stb. (pl. Sperber és Wilson, 1986; Reboul és Moeschler, 2000). Amikor például fekvőtámaszokkal válaszolunk arra a kérdésre, jól vagyunk-e, csak akkor állunk neki ennek a gyakorlatnak, ha meggyőződtünk róla, barátunk tekintete ránk irányul, *figyel* ránk. A nyelvi kommunikáció egy példáját említve: a fenti kérdésre csak akkor válaszolunk így: „Oh, már a katétert is kivették!", ha feltételezzük, barátunk tudja, mi az a katéter, miért volt rá szükség, s talán még azt is figyelembe vesszük, nem ijesztő-e számára, ha ilyen komoly beavatkozásokról hall. Az állati kommunikációt általánosságban – egyedi, ritka példákat leszámítva – nem jellemzi ez a fajta kölcsönösség. A méhek például akkor is táncolnak, ha nem figyel rájuk a többi méh.

Másrészt, az emberi kommunikáció egyedülállóan *rugalmas* abból a szempontból, hogy *milyen eszközökkel* fejezünk ki miféle tartalmakat. Erre kiváló – ám nem egyedüli – példa az *irónia.* Amikor ironikusan azt mondjuk a sötét felhőkre mutatva: „Ma aztán szép időnk van!", kijelentésünk szó szerinti jelentése éppen az ellenkezője annak, amit ki akarunk fejezni, amit értünk rajta az adott szituációban. Partnerünknek mégsem jelent gondot – figyelembe véve a helyzetet, s tudván, hogy mi is ismerjük a pillanatnyi időjárást –, hogy helyesen értelmezze kijelentésünket. További példa lehet a *célzás, célozgatás.* Ennek éppen az a lényege, hogy sok mindent mondunk, *csak éppen azt nem* mondjuk ki, amit kommunikálni szeretnénk – ehelyett a partnerünkre bízzuk, hogy kikövetkeztesse azt. S gondoljunk csak megint fenti példánkra: a megfelelő kontextusban alkalmazva száz

fekvőtámasz is igen hatékony és meggyőző kommunikációs eszközzé válhat. Úgy is fogalmazhatnánk tehát, hogy az emberi kommunikációban igen rugalmasan választunk eszközöket az általunk *szándékolt jelentés* kifejezésére. Az állati kommunikációban ugyanakkor a jeleket mindig „szó szerint" értik: a „szó szerinti" és a „szándékolt" jelentés nem válik el egymástól – az állatok egy jelet vagy jelsort mindig ugyanarra a kommunikációs célra tudnak csak használni.

Kommunikációs képességének rugalmasságával és kölcsönös jellegével az emberi faj – jelenlegi tudásunk szerint – éppúgy egyedül áll az állatvilágban, mint nyelvi képességei szempontjából.

A nyelvelsajátítás néhány fontos sajátossága

A kritikus periódus fogalma • A fenti nagy szakaszok akkor jelennek meg ilyen módon a gyermek nyelvi fejlődésében, ha ő maga idegrendszeri szempontból egészséges, és ha a környezet nyelvi szempontból kellően gazdag. Szerencsére ritkán, de mégis előfordul, hogy valamelyik feltétel nem áll fenn. A tudomány történetében többször előfordult, hogy olyan gyermekek kerültek elő különböző életkorokban, akiket addig nem ért nyelvi ingerlés, s ennek következtében nem is sajátították el egyetlen nyelvet sem. Részben az ő eseteikből következtethetünk arra, hogy a nyelv elsajátítására létezik egy *genetikailag determinált „idői ablak"*, amely kinyílása előtt és bezáródása után nem lehet a nyelvet elsajátítani, akármennyi nyelvi ingerlést kap is a személy. Ez a kritikus periódus kb. kettő–tíz éves korig tart (korai határa élesebb, mint a késői, ahol inkább fokozatos lecsengésről beszélhetünk).

A „szegényes bemenet" • Noam Chomsky (pl. 1966, 1975, 1995) hívta fel először annak a ténynek a jelentőségére a figyelmet, hogy a nyelvet elsajátító gyermek valójában gyakran igen „rossz minőségű" anyagból építkezik, azaz kevés és gyakran hibás információt kap a nyelvi rendszer felépítéséhez. Noha természetesen kultúránként nagyon eltérőek a gyermeknevelési szokások, általában igaz, hogy a szülők igen kevés explicit információt adnak gyermekeiknek a nyelvtan szabályairól – ha egyáltalán adnak. Egy sor kultúrában a felnőttek alig-alig beszélnek a kisgyermekekhez, mert azok a kissé idősebb gyermekek társaságában töltik idejük nagy részét. Azaz a nyelvelsajátítás során többnyire nem kapunk explicit instrukciókat, s ráadásul a körülöttünk beszélők is gyakran mondanak hibás vagy töredékes mondatokat. Az egészséges gyermekek (a nagy többség) azonban mindenhol nagyjából azonos tempóban, kb. hétéves korukra elsajátítják a nyelv bonyolult rendszerét és tízezres nagyságrendű szókincset.

A tanulhatóság kérdése • Igen meglepően hangzik, de a modern pszicholingvisztika azon az álláspontón van, hogy a természetes nyelveket *nem lehet* a szó szoros értelmében, tisztán *megtanulni*. A szintaxis, a nyelvi elemek kombinálásának szabályai olyan bonyolultak, hogy ha *csak* példamondatokból kellene megtanulnunk, az – matematikailag kimutatható módon – végtelenül időigényes lenne. S ugyanez a helyzet a szavak jelentésével: minden egyes szónak kínosan lassú találgatási folyamattal kellene megtanulnunk a jelentését, ha *tisztán csak* tanulásról lenne szó.

A mintázat állandósága • A nyelvelsajátítás időzítése, főbb szakaszai (lásd alább) igen általánosak. Minden beszélt nyelv elsajátítása esetében hasonlóak, még akkor is, ha tudjuk, hogy a nyelvek – legalábbis a felszínen – mennyire különböznek egymástól. S emellett még figyelembe kell vennünk a kulturális és fizikai környezet sokféleségét és a szülői attitűdök és szokások végtelen változatosságát.

Ám nemcsak a *hangzó* nyelvek esetében van így. Azok a gyermekek, akik genetikai okokból süketnémán születnek, de szüleik egymás közt, a kisbaba környezetében valamilyen gesztusnyelvet, jelnyelvet használnak, a *nyelvelsajátításnak ugyanazon a nagy szakaszain mennek végig, nagyjából ugyanolyan időzítéssel és mintázattal*, mint hangzó nyelvet elsajátító társaik! A nyelvelsajátítás mintázata még csak a használt csatorna modalitásától sem függ erőteljesen.

Az univerzalitás • Mint fentebb említettük, a nyelvhasználat az emberi faj sajátossága, specifikuma. Az emberi fajon belül azonban általános, univerzális ez a képesség. S nemcsak abban az értelemben, hogy nem ismerünk olyan kultúrát, ahol a nyelvi rendszer ne engedné meg a végtelen formai gazdagságot és a végtelen ki-

fejezőerőt (nincsenek tehát bonyolultabb vagy primitívebb nyelvek). Abban az értelemben is univerzális a nyelv az emberiség körében, hogy *alapvető jellegzetességeit tekintve nem kötődik szorosan az általános értelmi képességekhez.* Egy kiemelkedően magas intelligenciájú személy és egy enyhe értelmi fogyatékossággal küzdő embertársunk nyelvhasználata persze sokban eltérhet egymástól (stílus, szókincs, változatosság stb.), de az emberi nyelv alapvető jellemzőit (ingerfüggetlenség, formai és tartalmi végtelenség) mindketten birtokolják. Ez azért tűnhet igen meglepőnek, mert a nyelvi rendszer, mint már utaltunk rá, igen bonyolult, sokszintű, komplex – joggal várhatnánk, hogy elsajátítása legalábbis ép értelmi képességeket előfeltételez. Nem ez a helyzet.

A nyelv alapjainak veleszületettsége • A nyelvelsajátítás és nyelvhasználat e rejtélyeit ma, legalább részben, azzal látjuk feloldhatónak, ha feltételezzük, hogy nyelvi képességeinknek *veleszületett, speciális alapjai vannak,* amelyek kibontakozása szintén részben genetikailag meghatározott folyamatok eredménye, tehát a *nyelvelsajátítás részben érési* (s nem tisztán tanulási) *folyamatok eredménye.* A veleszületett tudás feltételezése ugyanis segíthet feloldani a tanulhatóság és a szegényes bemenet paradoxonait. Ha feltételezzük továbbá, hogy a nyelv veleszületett alapjai *speciálisak* (azaz csak a nyelvvel, s nem az általános tudással kapcsolatosak), akkor feloldhatóvá válik az univerzalitás paradoxona is. S ha figyelembe vesszük, hogy a veleszületett tudás az érés során bontakozik ki, érthetővé válhat a mintázat állandóságának paradoxona is.

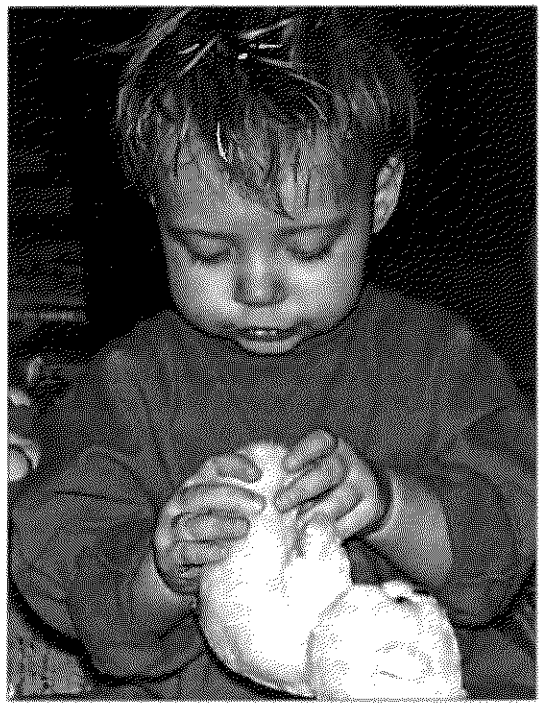
E gondolatokat (noha jóval speciálisabb formában) Noam Chomsky vetette fel először. Az alábbiakban az ő elképzelései mellett röviden áttekintjük a nyelvelsajátítás főbb alternatív magyarázatait is.

A nyelvelsajátítás főbb állomásai

Mindaz, amit eddig az ember nyelvi képességeiről, illetve a nyelvi rendszer komponenseiről, aspektusairól elmondtunk, talán érzékeltette az olvasóval, hogy itt egy olyan bonyolult rendszerről van szó, amelynek elsajátítása nem magától értetődő teljesítmény. Az alábbiakban röviden ismertetjük a nyelv elsajátításának legfontosabb, átfogó szakaszait, illetve fordulópontjait. Igen figyelemreméltó és *genetikai programunk szerepét* hangsúlyozza, hogy ezek a szakaszok – noha a konkrét életkorok mutatnak egyéni különbségeket – nem kötődnek földrajzi területekhez, nyelvekhez, nyelvtípusokhoz vagy kultúrákhoz, hanem általánosak, univerzálisak az emberiség körében (lásd Bloom, 1994; Crystal, 1998).

I. A preverbális szakasz • Megközelítőleg az első életév tartozik ide: a csecsemők első valódi szavaikat többnyire egyéves koruk körül (általában a 10–13. hónap között) kezdik el használni.

A nyelv elsajátítása azonban eddigre már nagy utat tett meg. Az újszülött véletlenszerű hangadásaiból először a *gügyögés,* majd a *gagyogás* emelkedik ki, utóbbiban fokozatosan egyre inkább felismerhetőek az anyanyelv hangjai, hangkapcsolatai is. A csecsemő már tanulja a *kommunikáció mintázatát* is: gyakori jelenség a „pár-



A manipulációt már a preverbális korban is gyakran hangadással kíséri a gyermek. A saját „nyelvén beszél" játék közben

beszédszerű gagyogás", amikor az anyával vagy gondozóval felváltva, mintegy beszélgetve gagyognak. Megtanulja átadni és átvenni a „szót", fenntartani saját, s magára terelni, irányítani a partner figyelmét.

Általában is elmondható az elsajátítás folyamatáról, hogy *a nyelvi megértés mindig megelőzi a produkciót:* a csecsemő figyelme és tevékenysége, noha csak korlátozottan, de már irányítható nyelvi eszközökkel – jóval többet ért, mint amennyit maga nyelvileg produkálni képes. S ez még igen sokáig így marad (Hirsh-Pasek és Golinkoff, 1996).

II. Az egyszavas kijelentések szakasza • A csecsemők első szavai általában könnyen kiejthető szavak, amelyek a gyermek környezetében gyakori személyre, tárgyra vonatkoznak, valamilyen kedvelt cselekvést jeleznek, irányt, tárgyak eltűnését vagy megjelenését fejezik ki.

Ebben az időszakban a gyermek szókincse viszonylag lassan gyarapodik, másfél–két éves korra mintegy 50-150 szót tartalmaz, s ezek nagy részét nem is használja aktívan. A nyelvelsajátításnak, a beszédnek ezt a szakaszát *holofrasztikus* szakasznak is nevezik. A görög eredetű kifejezés arra utal, hogy a gyermek által használt egyszavas kijelentések valójában mondatértékűek, hiszen kívánságait fejezi ki azokkal, eseményeket ír le, élményeket oszt meg, stb. Ezek az izolált szavak még nem hordoznak ragokat, s jelentésük gyakran a felnőtt használatukhoz képest *túláltalánosított* (pl. a kisgyerek számára gyakran minden fiatal felnőtt férfi „apa") vagy éppen *túlságosan diszkriminált* (pl. csak az otthoni kutyát nevezi úgy, „vau-vau").

III. Távirati beszéd és szótári robbanás • Valamikor másfél–két éves kor környékén (a lányok esetében általában kissé hamarabb, a fiúknál később) meglehetősen hirtelen megváltozik, gazdagodni és bonyolódni kezd a kisgyermek nyelvi produkciója. Két szempontból feltűnő a változás (noha nem feltétlenül egyszerre következik be). Egyrészt, hirtelen bővülni kezd a *szókincs* – mind az aktívan használt, mind pedig a passzívan értett szavak mennyisége igen gyors növekedésnek indul. Ezt a jelenséget hívják *szótári robbanásnak*, s nem ok nélkül: vannak olyan számítások, melyek szerint ettől fogva kb. ötéves korig a gyermek szókincse naponta átlagosan mintegy tíz új szóval bővül!

A változás másik aspektusa abban áll, hogy a gyermek *elkezdi kombinálni* az aktívan használt szavait. Igen sajátos módon teszi ezt: általában két szót (morfémát) illeszt csak össze, s ezeket is úgy, hogy közben nem használ ragokat és más toldalékokat, illetve ún. funkciós (kimondottan nyelvtani funkciókat szolgáló) szavakat. Beszéde ettől az olyan táviratok nyelvhasználatához lesz hasonlatos, amelyek feladója takarékoskodik a szavakkal: „Megy be!" „Apa el." „Vau-vau ugat." Ezért nevezzük ezt a telegrafikus vagy távirati beszéd szakaszának. Noha nyelvtani értelemben még gyakran helytelen, mégis ez az első látványos, nagy lépés a nyelv mint kombinatorikus szabályok által vezérelt szimbólumrendszer elsajátításának útján. (Lásd Bloom, 1994.)

IV. Fokozatos gazdagodás és bonyolódás • Ettől fogva fokozatos mennyiségi növekedés és formai gazdagodás, bonyolódás jellemzi a gyermek nyelvhasználatát. A távirati beszéd a harmadik életév végére tipikus esetben lényegében eltűnik. Sorban – mégpedig általában *nyelvenként jellemző*, bár nem nagyon mereven kötött sorban – jelennek meg a különböző nyelvtani elemek (toldalékok, névelők, igekötők stb.), s a gyermek egyre bonyolultabb szerkezetű, s egyben egyre bonyolultabb jelentésviszonyokat kifejező mondatokat képes megérteni, illetve maga is használni.

Nehezen jelölhető ki a nyelvelsajátítás végpontja, amikor azt mondhatjuk, hogy a gyermek végzett az anyanyelv megtanulásával. Egyrészt, mert a szókincsünk, mentális lexikonunk életünk végéig bővülhet új szavakkal. S ugyancsak életünk végéig alakulhat *pragmatikánk*, azaz azzal kapcsolatos tudásunk, hogy milyen nyelvi eszközöket (szavakat, fordulatokat, köszöntéseket stb.) milyen társas szituációkban, milyen kommunikációs célból alkalmazzunk, alkalmazhatunk. Nyelvtanunk, szintaxisunk azonban mintegy hétéves korunk után már lényegében nem változik.

Öröklődés és környezet a nyelvelsajátításban

A nyelv és/vagy a kommunikáció elsajátításának genetikai eredetű zavarai • Fentebb egyszerű, hétköznapi példákkal illusztráltuk, hogy az embereknél a kommunikáció el tud válni a

nyelvhasználattól. Érdemes megjegyezni, hogy erre az *atipikus*, a szokásostól eltérő *fejlődés* is kínál példákat. Ezek azért különösen fontosak, mert arra mutatnak rá, hogy mindkét képesség – legalábbis bizonyos mértékig – akkor is elsajátítható, ha a másik sérült. Ez arra utal, hogy elkülönülő idegrendszeri-pszichológiai mechanizmusok szolgálják fejünkben a két funkciót.

Az egyik ilyen példa a *fejlődési diszfázia* vagy *specifikus nyelvi zavar*. Ez egy olyan emberi fejlődési zavar, amely kisgyermekkorban jelentkezik, általában genetikai okokból és/vagy szülés körüli idegrendszeri sérülés hatására. Vezető tünete az, hogy a nyelv elsajátítása erősen megkésik, s esetleg soha nem is éri el a megfelelő szintet. Ami számunkra most különösen érdekessé teszi ezt a problémát, az az, hogy a fejlődési diszfáziával küzdő gyermekek ugyanakkor nem mutatják általában a kommunikációs képességek zavarát. Nyelvi rendszerük sérült, de általános kommunikációs képességük nem szükségszerűen. Ez olyan formában jelentkezik viselkedésükben, hogy a nyelvhasználat zavarát nem nyelvi eszközökkel – fokozott gesztikulációval, jelek használatával, mimikával, fokozott figyelemmel – aktívan igyekeznek kompenzálni (Leonard, 1998).

Ennek a sérülésmintázatnak a fordítottját figyelhetjük meg az *autizmusnak* nevezett, elsősorban genetikai okokkal magyarázható fejlődési zavar sok – noha közel sem minden – esetében. Az autizmussal élő személyek jelentős része komoly nyelvi zavarokkal is küzd (lásd pl. Baron-Cohen, 2000). Egy kisebb részük azonban gyakorlatilag tökéletesen elsajátítja a nyelvet: rendelkeznek a megfelelő szókinccsel, és tökéletesen tudják alkalmazni a nyelvtani szabályokat. Ugyanakkor beszédük, nyelvhasználatuk mégis gyakran nagyon furcsa, sőt bizarr. Ez egyebek mellett abban jelentkezik, hogy nem vagy rosszul értik a célzásokat, az iróniát, a vicceket – erősen hajlamosak minden kijelentést szó szerint értelmezni. Nagyon kevéssé tudnak részt venni teljesen hétköznapi társalgásokban: elfelejtik átadni vagy éppen átvenni a szót a kellő időben. Gyakran semmit sem tesznek, hogy továbblendüljön a beszélgetés, máskor pedig túlságosan sokat beszélnek, anélkül hogy figyelembe vennék a másik érdeklődését, figyelmét, tudását. Azaz, pontosan az sérült nyelvhasználatukban, ami az emberi kommunikáció legfontosabb sajátossága: a kölcsönösség és a nyelv mint kommunikációs eszköz rugalmas használata. Ezért ma úgy tekintünk az autizmusra, mint a *kommunikációs képesség fejlődési zavarára*, amely azonban esetenként ép nyelvi képességekkel társulhat (pl. Tager-Flusberg, 2000).

Nyelvi fejlődés és nyelvi környezet • Hangsúlyoztuk, hogy a gyermekek az anyanyelvet veleszületett alapokon sajátítják el, s ehhez adott esetben meglepően kevés nyelvi információ is elegendő. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy ez a tétel a nyelv alapvető jellegzetességeinek elsajátítására vonatkozik – tehát arról van szó, hogy viszonylag kevés nyelvi „bemenet" esetén is elsajátítja a gyermek a nyelvtant és valamilyen méretű szókincset. Nincs azonban szó arról, hogy ne befolyásolná a gyermek nyelvi fejlődését, illetve nyelvi képességeit az, mennyi és milyen minőségű beszédet hall maga körül. Vizsgálatokból tudjuk, hogy tipikus fejlődés esetén igenis hat a gyermek nyelvelsajátításának sebességére, a gyermek szókincsére, nyelvhasználatának komplexitására, kifejezőkészségére, nyelvi képességeinek rugalmasságára az, hogy milyen mennyiségben és minőségben használják környezetében az anyanyelvét.

A „nyelvi hátrány" kérdésköre • A fenti ponttal függ össze a *nyelvi hátrány* kérdésköre (lásd Crystal, 1998). A szocializáció folyamatából eredően természetes módon van összefüggés valakinek a nyelvi kifejezésmódja és a társadalmi hovatartozása között. Ez számos, gyakran implicit, nem is tudatosuló ítélet és előítélet forrása lehet, noha természetesen nem mond semmit az adott személy képességeiről és emberi kvalitásairól.

Basil *Bernstein* szociológus az 1970-es években egy nagy hatású, de máig élénken vitatott elméletet dolgozott ki arra vonatkozóan, miként befolyásolja a felnövekvő gyermek nyelvhasználatát, kommunikációs módját annak a családnak a struktúrája és ebből fakadó kommunikációs mintázata, „kódja", amelyben felnő. Bernstein szerint ezek a kódok, noha nem merev szabályként, de összefüggenek a család társadalmi helyzetével, és hosszú távon determinálják a felnövő gyermek társadalmi mobilitási lehetőségeit. Bernstein azt nevezi *korlátozott kódnak*, ahol a családon belüli merevebb szerepviszonyok miatt a nyelvi kifejezések erőteljesen megkötöttek, szerepekhez rögzítettek és kevéssé ki-

fejtettek, mert a családon belüli hatalmi viszonyokhoz, illetve az azáltal rögzített, „megkérdőjelezhetetlen" alapelvekhez, előfeltevésekhez kötöttek. Itt a nyelvhasználat kevésbé rugalmas, a kommunikált jelentések nem kifejtettek, az adott kontextushoz kötődnek. Bernstein szerint ez elsősorban a munkásosztálybeli családokra jellemző. Ezzel szemben a *kidolgozott kód* kommunikációs mintázat esetében a kommunikált jelentések kifejtettebbek, kevesebb a magától értetődő megnyilatkozás, és ezért fontos a részletesebb, árnyaltabb, rugalmasabb, pontosabb körülírás, amit a nyitottabb szerepviszonyok meg is engednek és szükségessé is tesznek. Bernstein szerint ez a középosztálybeli családokra jellemző inkább. Bernstein szerint ezek a különbségek aztán végigkísérik a gyermekeket, majd a felnőtteket, és oktatási esélyegyenlőtlenségekhez vezetnek: a korlátozott kódot használó gyermekek hátrányba kerülnek az oktatásban, és különösen a humán területeken, így kevesebb eséllyel jutnak el magasabb képzettséget adó oktatási szintekre, és ha igen, akkor elsősorban nem a humán területekre orientálódnak, mert ott a kidolgozott kódot használók vannak előnyben.

Bernstein elméletét sokszorosan félreértették: ő sosem beszélt arról például, hogy a korlátozott kód egyben azt is jelentené, hogy az azt használó gyermekeknek gyengébb lenne az absztrakciós képességük, noha voltak, akik ezt vélték kiolvasni az elméletből. Sosem gondolta, hogy nagyon éles, minden-vagy-semmi jellegű határ lenne a kétféle kód között; tendenciákról beszélt, és nem szigorú szabályszerűségekről. Bármenynyire félreértett és vitatott is az elmélet, felhívja a figyelmet arra, hogy a családi szocializáció milyen finom módokon befolyásolhatja, az értelmi képességektől függetlenül is, az iskolaitársadalmi sikeresség esélyeit (lásd még a 25. fejezetet).

Nyelv és gondolkodás, nyelv és fogalomalkotás

Igen régi, eredetileg filozófiai kérdés az, milyen viszonyban van egymással nyelv és megismerés, nyelv és gondolkodás. Itt csak néhány, részben gyakorlati szempontból is fontos mozzanatra hívjuk fel a figyelmet.

Egyrészt, már a fent elmondottakból is következik, hogy okkal vélhetjük úgy, a gondolkodás, a fogalmi tudás nem feltételezi szigorúan a nyelv meglétét, nemcsak nyelvi közvetítéssel kerülhet az elménkbe. Gondoljunk csak a naiv fizikai tudásról elmondottakra, ahol féléves, a nyelvet még nem bíró – és főként: nem értő – csecsemők esetében mutatnak az adatok absztrakt fogalmi tudásra. Számos adat utal arra is, hogy elménk nemcsak nyelvi jellegű reprezentációkat használ, hanem képi reprezentációkat is. Gondolkodásunk különböző problémák, feladatok esetében másként alkalmazza a gondolkodás nyelvi, illetve képi módját (a „kettős kódolás" elképzelése; Paivio, 1971).

Másrészt viszont le kell szögeznünk, hogy a nyelvi csatorna rendkívül fontos a tudás elsajátításában, sőt, mint alább kitérünk rá, a nyelv nem egyszerűen információt „visz" az elmébe, hanem formálja is a megismerést, mégpedig több területen is. Tudás tehát létrejöhet – és létre is jön – nyelv és nyelvi információ nélkül is, de a nyelvileg közvetített, gazdag és változatos információ kétségtelenül elengedhetetlen a megismerés emberi gazdagságának kibontakozásához.

Számos, részben régebbi, részben újabb kísérleti eredmény mutatja a gyermek által kapott nyelvi információ mennyiségének és minőségének hatását a megismerés fejlődésére. Tudjuk például, hogy a nyelv újonnan elsajátított szavai a gyermek számára mindig felhívást jelentenek arra, hogy kategóriákba rendezze az észlelt tárgyakat, jelenségeket – ha a nyelv önmagában nem is határozza meg azt, miként észleljük a világot, mint azt például Whorf (1956) felvetette, kétségtelen, hogy alakítja mind észlelésünket, mind gondolkodásunkat. Azt is vizsgálati eredmények dokumentálják például, hogy a társas világra, az emberi cselekvések belső okaira vonatkozó tudásunk gyermekkori elsajátítását nagyban befolyásolja a kapott nyelvi információ: ahol többet beszélnek a kisgyermekhez, ott kimutathatóan gyorsabb a szociális kogníció fejlődése (Astington, 1999).

Néhány nyelvi és kommunikációs zavar

Elektív (vagy szelektív) mutizmus • Igen sajátos és nem ritka zavar ez, amely azonban nem magukat a nyelvi képességeket érinti. Az ezzel a zavarral küzdő gyermek szorongása miatt csak bizonyos személyekkel és/vagy bizonyos hely-

zetekben tud csak beszélni, más helyzetekben nem képes megszólalni, s csak gesztusokkal, mimikával kommunikál. Noha újabban genetikai hajlamot is felfedezni véltek a hátterében, alapjában pszichoterápiás, pszichológiai jellegű, szakszerű kezelést igényel – otthon, az óvodában vagy iskolában pedig türelmes hozzáállást.

Specifikus nyelvi zavar vagy fejlődési diszfázia • Mint fentebb már említettük, ez egy olyan, változatos formában és súlyossággal jelentkező fejlődési zavar, amely kisgyermekkorban már megnyilvánul, és vezető tünete az, hogy a nyelv elsajátítása erősen megkésik, s esetleg soha nem is éri el a megfelelő szintet. Az esetek nagyban különbözhetnek abban, hogy csak a nyelvi produkciót vagy a megértést, vagy mindkettőt érinti-e a zavar, illetve a nyelv mely aspektusát milyen mélységben – érinti-e például már a beszédhangok észlelését, vagy csak a nyelvtanra korlátozódik, stb. Pontos diagnosztikája és kezelése – amely logopédiai fejlesztést jelent elsősorban – feltétlenül szakembert, elsősorban gyógypedagógust igényel. Az ezzel a zavarral élő gyermekek nagy többsége valamilyen módon igyekszik kompenzálni nyelvi problémáit – gesztusokkal, mimikával, fokozott figyelemmel mások nem verbális megnyilvánulásaira. Ugyanakkor a zavar gyakran kihat a gyermek társas kapcsolataira is, mert visszahúzódóvá, szorongóvá válhat.

Autizmus • Többször előkerült már a korábbiakban ez a fejlődési zavar, amely megint csak elsősorban genetikai alapokon jön létre, de az idegrendszer egyéb eredetű korai sérülései is okozhatják, noha ritkábban. Igen változatos tünetekkel jelentkezik, többnyire az első tünetek már a második életévben megfigyelhetőek. Noha a tünetek a felszínen változatosak, mindig azt jelzik, hogy a gyermeknél nem fejlődik megfelelően a társas megértés, belátás, a kommunikáció, illetve merev, rugalmatlan, ismétlődéses jellegű viselkedésmintákat mutat, valamint gyakran valamilyen nagyon specifikus, szűk körű érdeklődést. Az autizmus számos esetében a gyermek valamilyen szinten elsajátítja a nyelvet, akár gyakorlatilag tökéletesen is, de a nyelv *kommunikatív* használata mindig sérült. Az autizmus, a nagyon enyhe eseteket leszámítva, igen súlyos probléma, mert a társas megértéssel kapcsolatos mély nehézségek még az autizmussal élő magas intellektusú gyermekek – és környezetük – számára is nagyon nehézzé teszik a közösségekbe való beilleszkedést, egyáltalán, a társas létezést. Az autizmus diagnosztikája komoly szakértelmet igénylő feladat. A zavar nem gyógyítható, de megfelelő fejlesztési stratégiák következetes alkalmazásával nagyon nagy fejlődés érhető el az érintett gyermekeknél (magyarul lásd Peeters, 1997; Stefanik, 2004).

AZ INTELLIGENCIA

Az intelligencia fogalma

Noha az intelligencia és annak mérése a XIX. század vége óta az egyik legtöbbet kutatott területe a modern pszichológiának, meglepő módon nincs egységes, mindenki által elfogadott definíciónk arra, mit is értünk intelligencián, illetve pontosan mit is mérjenek az intelligenciatesztek. Általában egy személy általános értelmi és megértési képességét értik rajta, de amikor tovább igyekeznek definiálni, mit is tekintsünk közelebbről általános megértési és értelmi képességnek, már nagyon különböző aspektusokat emelnek ki a különböző szerzők. Olyan működések jelennek meg a definíciókban, mint a célszerű cselekvés, a környezetben való hatékony működés, a helyes döntés, a racionális következtetés, a szabályszerűségek felismerése stb. Mi itt nem törekszünk arra, hogy egy újabb definíciót adjunk, reméljük, az alábbiak majd közelebb viszik az olvasót ahhoz, hogy mégis képet kapjon arról, mit is értünk intelligencián.

Noha fentebb az intelligenciáról mint *általános* értelmi és megértőképességről beszéltünk, számos szerző véli úgy, hogy nem beszélhetünk egyetlen, egységes intelligenciáról. Több kutató többféle módszerrel igyekezett meghatározni, mik az intelligencia valódi komponensei.

Hadd emeljük itt ki csak a legismertebbet, Howard Gardner „többszörös intelligencia"-elképzelését (1983). Gardner szerint legalább hat elkülönülő komponense van az intelligenciának:

- nyelvi,
- logikai-matematikai,
- téri,
- zenei,

- testi-mozgásos,
- személyes.

Gardner szerint a hagyományos intelligenciafogalmak csak az első három komponenst ragadják meg, noha ő úgy véli, a másik három komponens is éppoly fontos.

Hangsúlyoznunk kell, vitatott kérdésről van szó, nincs ma konszenzus arról, vajon az egységes vagy a többkomponensű intelligenciafogalom ragadja-e meg jobban az emberi értelmi képességeket és azok különbségeit.

Az intelligencia mérése

Az intelligencia mai mérési eljárásai felé a döntő lépést Alfred Binet francia pszichológus tette meg a XX. század elején. Az első, általa kidolgozott intelligenciateszt szorosan kapcsolódott az oktatáshoz: arra kívánta felhasználni, hogy még az általános iskola megkezdése előtt kiszűrjék azokat a gyermekeket, akiknek túlságosan alacsony értelmi képességei értelmetlenné tették volna az iskolai oktatást. Binet tesztjében gondolkodási és problémamegoldási jellegű feladatokat állított össze, igyekezvén az egyre nehezedő sorrenddel megragadni a tipikusan fejlődő gyermek növekvő értelmi képességeit. A vizsgált gyermek minél több feladatot tudott helyesen megoldani, annál magasabb életkori átlagnak felelt meg a teljesítménye, azaz annál magasabb volt a *mentális kora*. (Például, ha egy hatéves gyermek megoldotta a nyolcéveseknek szánt feladatokat, akkor a mentális kora nyolc év volt.) Binet a mentális kor és az életkor hányadosának százszorosával definiálta az *intelligenciahányadost (intelligence quotient)*:

$$\mathrm{IQ} = \frac{\text{mentális kor}}{\text{életkor}} \times 100.$$

Ebből következik, hogy az épp életkorának megfelelő értelmi képességekkel rendelkező gyermek IQ-ja 100 lesz, s ha az érték ennél nagyobb, a gyermek értelmi képességei megelőzik életkorának átlagát, ha kisebb a gyermek elmarad életkorának átlagától.

Az IQ fogalmát megtartottuk Binet óta, de ma már nem a mentális kor és az életkor hányadosából számoljuk, hanem egy adott életkori sávba tartozó gyermekeknek az eloszlása alapján, s a mérés során a teljesítmény alapján egy táblázatból keressük ki. Ugyanakkor továbbra is a 100-as szám jelzi a *pontosan* átlagos intelligenciát. Tágabb értelemben 90 és 110 IQ-pont közt beszélünk átlagos intelligenciáról. Az értelmi sérülés övezetét a 70 alatti sávban határozzák meg. 130-as IQ-érték fölött különlegesen magas intelligenciáról beszélünk.

Fontos hangsúlyozni, hogy néhány IQ-pontnyi különbség nem jelentős, ennyi ingadozás véletlen folytán is előállhat. Intelligenciatesztelésre Magyarországon csak erre szakképesítéssel rendelkező (pszichológus) jogosult, gyermekek esetében csak a szülő beleegyezésével.

Öröklött és tanult tényezők az intelligencia hátterében

Az emberi fejlődés, s különösen a pszichológiai fejlődés kapcsán régi kérdés, hogy mennyiben játszanak abban szerepet a genetikai, s mennyiben a környezeti tényezők. (Ennek a kérdéskörnek egy aspektusát már láttuk az értelmi fejlődés alapvető megközelítéseinek tárgyalásánál.) Ezeknek a vitáknak egyik központjában természetes módon állt az intelligencia öröklött vagy környezeti tényezőktől függő természete. Hatalmas kutatásokat mozgósító vita ez, amely ma sem lezárt, így csak röviden jelezzük itt azokat a konklúziókat, amelyek leginkább megalapozottnak tűnnek. Egyrészt kétségtelen, hogy genetikai tényezők is hatnak az intelligenciára: az együtt nevelt egypetéjű ikrek esetében például erősebb az IQ-juk közti korreláció, mint az együtt nevelt kétpetéjű ikrek esetében – s ennek egyetlen magyarázata, hogy az egypetéjű ikrek genetikailag közel azonosak, míg a kétpetéjű ikrek csak 50%-ban. Noha az öröklés világos módon befolyásolja a gyermek intelligenciáját, ennek a befolyásnak a pontos mértékéről még közel sincs egyetértés.

Ugyanakkor az egypetéjű ikrek esetében sem teljes az IQ-korreláció, s ez önmagában is a környezeti hatások jelentőségére utal. Azt is tudjuk, szintén szisztematikus kutatásokból, hogy számos ilyen tényező létezik. Befolyásolja a felnövekvő, fejlődő gyermek értelmi képességeit az általa fogyasztott élelmiszerek mennyisége és minősége, a gyermek általános egészségi állapota, egy sor esetlegesen a gyermeket érő vegyi anyag, a gyermeket érő ingerek mennyisége és

milyensége, a család légköre, illetve hogy a szülők, a környezet miként viszonyul a gyermek teljesítményeihez, valamint hogy milyen visszajelzéseket ad a gyermeknek ezekről.

A fejlődés és fejleszthetőség kérdésével már foglalkoztunk a 2. fejezetben. Az iskolai tanulás során célszerű szem előtt tartani az értelmi képességek, a gondolkodás és a beszéd fejlődésének itt tárgyalt sajátosságait. A gyermekek gondolkodásának absztraktsági szintjéhez célszerű igazodni a tananyag kiválasztása és a módszerek használata terén is. A fejlesztés szempontjait azonban a tanítási-tanulási folyamat során nemcsak a normális fejlődésmenet esetén tudjuk felhasználni (lásd 10. fejezet), hanem a tanulási nehézséges esetén is, amelyekkel a 12. fejezetben foglalkozunk.

KULCSFOGALMAK

területspecifikus felfogások a megismerésről és fejlődésről • területáltalános felfogások a megismerésről és fejlődésről • kogníció • akkomodáció • asszimiláció • szenzomotoros sémák vagy érzékszervi-mozgásos sémák • tárgyállandóság • mentális műveletek • egocentrizmus • előoksági gondolkodás • naiv fizika • naiv számfogalom • nyelvi fakultás vagy nyelvi modul • fejlődési diszfázia vagy specifikus nyelvi zavar • nyelvi hátrány • autizmus • elektív (vagy szelektív) mutizmus • intelligencia • intelligenciahányados (IQ)

12. AZ ISKOLAI TANULÁSRA VALÓ KÉSZENLÉT, SPECIÁLIS TANULÁSI NEHÉZSÉGEK

Tanulási és társas kompetenciák az iskolába lépés idején 265
A speciális tanulási nehézségek meghatározása 267
Figyelemhiányos hiperaktivitási zavar 268
Az olvasás alapfolyamatainak fejlődése és az olvasási zavar (diszlexia) 269
Az olvasásban szerepet játszó kognitív folyamatok 269
Az olvasás kétutas modellje 270
Az írás mechanizmusa és az írászavar (diszgráfia) 273
Számfeldolgozás és a számolási zavar (diszkalkulia) 274

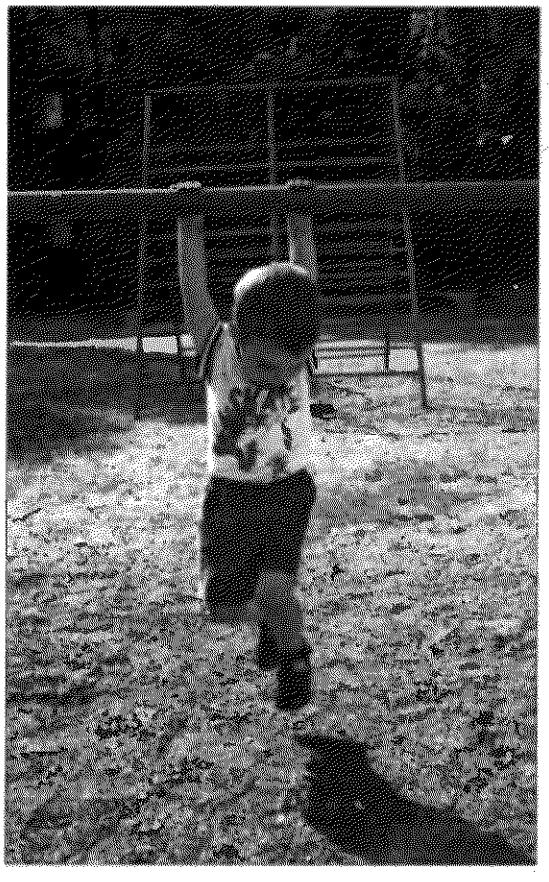
Az iskolai tanulás követelményeket támaszt, amelyekhez tudatosan alkalmazkodni kell. A tanulóknak különböző viselkedésszabályozási elvárásoknak kell megfelelniük. A szabályozási képességekben jelentős különbségek vannak a gyerekek között, és ez fontos szempontja az iskolai tanulásra való alkalmasságuknak. Az iskolás gyerekek egy része komoly problémákkal küszködik, s közülük nagyon sokat gyakran lustának, butának bélyegeznek, holott az alulteljesítésüknek az az oka, hogy egy vagy több *speciális tanulási nehézséggel* küzdenek. Ezek a nehézségek viselkedéses problémákban vagy az olvasás, írás, számolás területén jelentkeznek.

TANULÁSI ÉS TÁRSAS KOMPETENCIÁK AZ ISKOLÁBA LÉPÉS IDEJÉN

„Ahhoz, hogy a rendszeres tanulás hatékony legyen, nem elég a képlékeny, tanulóképes elme (azzal már az újszülött is bőven rendelkezik), hanem kifejezetten tisztában kell lenni a tudás és a tanulás természetével. Mindenekelőtt pedig azzal a ténnyel, hogy tudásra és tanulásra az embernek elkerülhetetlenül szüksége van" – állapítja meg Gopnik, Meltzoff és Kuhl (2001, 64.). A hat–hét évesnek meg kell értenie – tegyük ehhez hozzá –, gondolkodási készségeire és önszabályozási jelzéseire, a fékrendszer kiépülésére és a szabályozás tudatosabbá válására való tekintettel, hogy hogyan válhat aktív tudáskeresővé és tudásfelhasználóvá.

Az *iskolaérettség* úgy értelmezhető, mint szabályozási kérdés. Figyelmi szabályozás és stratégiahasználat, amelyre a szociális válaszhoz szükséges érzelmi vagy a gondolkodási feladatok megoldásához, valamint a tanulói szerephez való sikeres alkalmazkodáshoz egyaránt szükség van. A tanulási motiváció és az önszabályozás magas szintje, amely az iskolai teljesítményhez társul, független a mért értelmi szinttől. S talán még azt is mondhatnánk, hogy az önszabályozás szintje ugyanolyan jó előrejelzője az iskolai sikereknek, mint az intelligencia. Egy gyerek iskolaérettségének az eldöntéséhez a pszichológusnak „tulajdonképpen azt kell előre látnia, hogy képes lesz-e megfelelni bizonyos alkalmazkodási követelményeknek" (Mérei és V. Binét, 1970, 171.).

Az önszabályozás jelentőségét jól illusztrálják azok a *tanulási motivációs* kutatások, amelyekben – igaz, középiskolások között – kimutatták, hogy az önszabályozott tanulással, nagyobb céltudatossággal jellemezhető tanulók hatékonyabban tanulnak, elkötelezettebbek, tudatosabbak



A nagymozgások fejlesztését szolgáló játékok hozzájárulnak az iskolaéretté váláshoz, az idegrendszer éréséhez

és célravezetőbb tanulási stratégiákat használnak, mint azok, akikre ez nem jellemző. Az utóbbiakra impulzivitás, gyenge önhatékonysági érzés, iskolai célok hiánya, gyenge önkontroll jellemző inkább.

A tanulás önszabályozásának egyrészt gondolkodási (kognitív) útja van, ami a tudás megszerzését, a tanulásról való gondolkodást, a tanulási célok kitűzésének és tervek készítésének képességét jelenti. Másrészt motivációs útja van, ami azt a cél elérésére irányuló gondolkodást, viselkedést és érzelmet felkeltő és fenntartó folyamatot jelenti, amelyhez a szándékok kivitelezése, a cselekvés irányítása is hozzátartozik (Boekaerts, 1996).

A kisgyermekkorban a motiváció és a tanulással való elfoglaltság fejlődésének eredete kevésbé ismert, de alakulásában a szülőknek, a többi gyereknek, az iskolai környezetnek egyaránt szerepe van. Korán megjelenik az önmagáért kitartóan végzett feladatteljesítés belső motivációja (szemben a külső ösztönző, jutalmazó-büntető tényezőkkel), mint ahogy óvodáskorban az önszabályozási képesség jelentőségére is felfigyelhetünk. Az óvodapedagógusok többségének véleménye szerint az iskolába lépés előtt a gyereknek képesnek kell lennie arra, hogy szóban közölje a vágyait, szükségleteit és gondolatait, lelkesedni kell tudni, és kíváncsinak lenni, követni kell utasításokat, nem zavarhatják a foglalkozást, s érzékenynek kell lenni más gyerekek érzései iránt. *Feladattudatra, kitartásra, teljesítményigényre* van szükség.

Az önszabályozási képességek fejlődését vizsgálva előtérbe helyezhető az *érzelmi fejlődés*, a gondolkodás és érzelem kapcsolata. Az emocionalitás (érzelmi válaszkészség) fontos az agy fejlődése szempontjából, másrészt segíti a gyereket abban, hogy erőfeszítést tegyen az önszabályozott tanulásra, amiben fontos szerepe van a szülőknek, a többi gyereknek és az óvodának.

A fejlődő gondolkodási képességeket, részben az önszabályozott tanulás alapját is végrehajtó képességnek tartják. A *végrehajtó képesség* fogalma összekapcsolja a munkaemlékezetet, a figyelmet, a gátló ellenőrzést egy célirányos aktivitás megtervezéséhez és elvégzéséhez. A végrehajtó működések összefüggenek erőfeszítéses vagy gátló ellenőrzéssel, beleértve az érzelmi-motivációs önszabályozást is. A célirányos cselekvés, ami a végrehajtó működés funkciója, nemcsak az információk feldolgozásának erőfeszítéses megismerési (figyelmi, emlékezési) szempontjaitól függ, hanem az érzelmi rendszertől is. A *negatív érzelmek* (magas félelmi reaktivitás, impulzív agresszivitás) és a feladatokkal kapcsolatos negatív érzelmi értékelés a feladatok abbahagyásához vezethet, amíg a szerencsésebb érzelmi értékelés és elvárás a feladatba való belemerülést és kitartást eredményez. Problémákat okozhat, amikor az érzelmi válasz célja, hogy versengjen a magasabb gondolkodási folyamatokkal, s az egyén megközelítéssel vagy távolodással, reaktív módon próbálja meg érzelmeit szabályozni erőfeszítéses folyamatok – emlékezet, figyelem, tervezés és problémamegoldás – alkalmazása helyett.

Ezek Clancy Blair (2002) amerikai pszicholó-

gus megfigyelései, aki az idegrendszer fejlődésére épített (neurobiológiai) új iskolaérettségmodellt dolgozott ki, amelynek központjában az önszabályozás áll. A végrehajtó működésekben érintett gondolkodási folyamatok bizonyos mértékig az agykéreg homloklebenyi elülső részének (prefrontális kéreg) érésétől függenek az iskolába lépés időszakáig. Az érzelmi válaszkészség (emocionalitás, az érzelemkiváltó helyzetekre adott reakció hevessége) fontos szerepet játszik a kivitelező kognitív működés fejlődésében és épségében. Használata és bejáratódása bizonyos mértékig függ a magasabb gondolkodási és érzelmi agyközpontok és azok kapcsolatának fejlődésétől, és ez összefügg az iskolaérettséggel. Mint Blair rámutat, a fokozott emocionalitás és a gyenge önszabályozás valószínűleg kockázatot jelent az iskolai készenlétre, ami az otthoni-óvodai stressz csökkentésével, az érzelmi kompetencia kialakításával, a figyelem és az önszabályozás alakulásának elősegítésével ellensúlyozható. Az érzelmileg reaktív, de egyébként tipikusan fejlődő gyerek, akinek környezete nem támogatja a szabályozási képességek alakulását, valószínűleg a magasabb rendű szabályozás nehézségeire és gyenge iskolaérettségre való kockázattal rendelkezik. Ugyanaz a gyerek támogató környezetben valószínűleg kevésbé fejlődik reaktív szabályozási formák irányába, és nagyobb hajlandóságot mutat erőfeszítéses szabályozási készségek irányába.

Természetesen az iskolába kerülő gyereknek rendelkeznie kell bizonyos értelmi képességekkel. A gyerekek nagyobb része gond nélkül, néhány hónap alatt alkalmazkodik az iskolai követelményekhez. Az iskolára való alkalmasság megállapítására a pszichológusok vizsgálatsorozatokat dolgoztak ki, az első sorozat L. Danzinger pszichológusnő nevéhez fűződik az 1930-as évekből. A nálunk 1947 óta használt vizsgálatsorozat a feladattudatot, a szabály- és mintakövetés készségét, jelek megtanulását és alkalmazását, a viselkedés szabályozását, a látás és a mozgás összerendeződését, a folyamatos figyelem és tevékenység készségét, a helyzetismeretet, a mindennapi életben való tájékozottságot, az emlékezetet, a gyerekek számfogalmát (Piaget-féle feladat) méri. Az értelmi szintet szükség esetén, a speciális képzés szükségességének eldöntéséhez külön vizsgálják.

A SPECIÁLIS TANULÁSI NEHÉZSÉGEK MEGHATÁROZÁSA

Speciális tanulási nehézségekről vagy összefoglaló névvel tanulási zavarokról olyankor beszélünk, amikor az átlagos vagy éppen átlag feletti intelligenciájú gyerek az optimális iskolai vagy nevelési körülményektől függetlenül a tanulás egy vagy több területén jelentős elmaradást mutat. A nehézségek jelentkezhetnek az olvasás, az írás és a számolás, illetve a kitartás, az impulzivitás vagy a szervezőkészség területén. Fontos kiemelni, hogy *nem* értelmi fogyatékosság, érzékszervi hiányosság vagy kulturális és oktatási tényezők miatt marad el az egyén mérhető teljesítménye a korának, iskolázottságának és intelligenciájának megfelelő teljesítménytől.

A speciális tanulási nehézségek definíciója a *Betegségek Nemzetközi Osztályozása*, a *BNO–10* alapján:

- *Diszlexia (meghatározott olvasási zavar):* „Az olvasási készségek fejlődésének szignifikáns és meghatározott romlása, ami nem írható kizárólag látásélesség, szellemi érettség vagy nem megfelelő iskoláztatás rovására. Az olvasáshoz szükséges részfeladatok, szófelismerés, orális olvasási készségek, olvasási értési készség elsajátítása, mind sérült. Helyesírási nehézségek gyakran társulnak meghatározott olvasási zavarokkal, ami serdülőkorra megmarad, annak ellenére, hogy az olvasásban javulás tapasztalható." (365. o.)
- *Diszgráfia:* „A legszembetűnőbb specifikus és szignifikáns sérülés a helyesírási készségek fejlődésében, miközben az olvasás meghatározott zavara nem észlelhető, és nem magyarázható mentális visszamaradottsággal, látászavarral vagy nem megfelelő iskoláztatással. A szóbeli és írásbeli helyesírás, betűzés egyaránt érintett. A csak kézírási nehézségekkel küzdő gyerekeket nem ide soroljuk, de egyes esetekben a helyesírási nehézség társulhat kézírási problémákkal. Az olvasási hibákkal ellentétben a helyesírási hibák fonetikusan helyesek." (368. o.)
- *Diszkalkulia:* „Az aritmetikai készségek károsodása alakul ki, ami nem magyarázható egyszerűen mentális retardációval vagy nem megfelelő oktatással. A zavar vonatkozik alapvető fel-

adatokra, mint az összeadás, kivonás, szorzás és osztás, illetve kevésbé érinti a sokkal absztraktabb feladatokat, mint az algebra, trigonometria vagy kalkulációk." (369. o.)

A diagnózist egyénileg, standardizált tesztek alkalmazásával szakember állítja fel, általában a nevelési tanácsadóban dolgozó szakpszichológus. Ezért a területileg illetékes nevelési tanácsadót kell megkeresni a hiperaktivitás, diszlexia, diszgráfia vagy diszkalkulia gyanúja esetén.

FIGYELEMHIÁNYOS HIPERAKTIVITÁSI ZAVAR

A figyelemzavar és a hiperaktivitás/impulzivitás a megfelelő iskolai viselkedést és teljesítményt akadályozó viselkedészavar. Először gyerekkorban jelentkezik, a gyerekek 6-8%-át befolyásolja. Az esetek 30-60%-ában felnőttkorra a hiperaktivitás megszűnik, de a tünetek közül a figyelemzavar és az impulzivitás továbbra is megmarad. Elnevezését a három csoportba sorolható tüneteiről kapta: A *figyelemzavar* koncentrálási nehézségre, dekoncentráltságra, a figyelem fenntartásának és könnyen elterelhetőségének problémáira; a *hiperaktivitás* a túlmozgékonyságra, motoros nyugtalanságra; az *impulzivitás* pedig szertelenségre, lobbanékonyságra, megfontolatlanságra vonatkozik. Ezeknek az „örökmozgó", szétszórt és feledékeny, egy pszichológusnő mozaikszavával *„fimóta"*-nak (figyelem-, mozgás- és tanulászavar; László, 1997) nevezhető gyerekeknek nehézségeik vannak a feladatok és anyagok szervezésében, az idő követésében, a feladatok elsőbbségének eldöntésében, az összpontosításban, a figyelem fenntartásában és másik feladatra való átvitelében. További nehézségeik vannak a szellemi erőfeszítés fenntartásában, szabályozásában, a frusztráció kezelésében és az érzelmek visszafogásában, a munkaemlékezet használatában és az emlékezeti hozzáférésben, a cselekvéseik követésében és szabályozásában. Eredményeik elmaradnak az életkoruk és értelmi képességeik alapján elvárható teljesítményektől. Tanulási és szociális problémáik vannak. Ezért és neurológiai háttere miatt néha inkább orvosi-pszichiátriai, illetve általános tanulási problémaként tekintik, amit el kell különíteni a speciális vagy részképességzavarok valódi pedagógiai-pszichológiai problémakörétől, bár néha ezek kísérőtünetei lehetnek.

A diagnózis felállításához nagy tapasztalat és gondos vizsgálat szükséges, csak szakember vonhat le megfelelő következtetést a gyerekről, akinek saját megfigyelésein túl a szülők, tanárok megfigyeléseire is támaszkodni kell. A diagnózishoz mérlegelni szükséges például az alkalmazkodási nehézségeket, a figyelemzavar és a túlmozgékonyság tüneteinek életkori szinthez viszonyított gyakoriságát és intenzitását vagy a tünetek jelentkezésének hétéves kor előtti időpontját stb. Altípusai is ismertek: úgy tűnik, megkülönböztethető egy tipikusan főleg lányoknál jelentkező figyelmetlenség túlsúlyú zavar; a fiúknál inkább jellemző a hiperaktivitás/impulzivitás tünetegyüttes és egy kombinált típus. A figyelemzavar gyakran társul tanulási zavarokkal, mint például diszlexia, diszkalkulia (Márkus et al., 2000), és hangulati zavarokkal, mint például ingerlékenység, depresszió és szorongás, némely esetekben együtt járhat magatartási zavarokkal is, ami hozzájárulhat később az antiszociális személyiség kialakulásához.

Hátterében mind öröklődési, mind a magzati fejlődésre ható káros környezeti tényezők (pl. alkoholizmus, toxikus hatások stb.) húzódhatnak meg. Az utóbbi évtizedben rendelkezésre álló, fejlett képalkotási eljárásokkal ilyen tünetekkel rendelkezőknél a jobb agytérfél elülső homloklebenyi (prefrontális) feldolgozó rendszerének és a törzsdúcok (a putámen kivételével) normálistól eltérő anyagcseréjét mutatták ki (Tárnok et al., 1999). A figyelemzavart napjainkban kezdik úgy tekinteni, mint szándékzavart, amely számos kiterjedt idegi hálózatot érint a kisagytól (mozgásközpont) a homloklebenyig, az aktiváció, orientáció, motiváció és éberség rendszereit és azok kapcsolatát és hatását a végrehajtó működésekre. Vagyis nem egyszerűen a figyelmi ráfordítás vagy a figyelmi források elosztásának problémájaként kezelik, hanem a végrehajtó funkciók zavarának fogják fel (Barkley, 1997, 2000; Brown, 2002).

A végrehajtó funkció zavara – ismert hasonlattal – egy olyan képzett és kiváló zenészekből álló szimfonikus zenekarként képzelhető el, amely a zenészek egyéni teljesítményeit összehangoló szervező, irányító karmester nélkül működik. A végrehajtó funkció – mint a fejezetben már volt erről szó – a szándékos, célirányos viselkedéssel, gátlással, tervezéssel, belső sza-

bályozással, munkamemóriával, időészleléssel, verbális szabályozással, mozgásellenőrzéssel, a mentális struktúrák fenntartásával és átalakításával, az érzelmek és a késztetések szabályozásával kapcsolatos fogalom, amely a prefrontális kéreg és a limbikus rendszer ép működéséhez köthető. A homloklebeny fejlődése – részben a környezet, szülők, tanárok stb. elvárásainak ösztökélő hatására – kisgyerekkortól a serdülőkoron át a felnőttkorig tart.

Lényegi átfedés van a végrehajtó működések és az önszabályozás között, s újabban különösen az érzelmi/motivációs önszabályozás károsodását tartják lényeges tényezőnek a figyelemzavar/hiperaktivitás-zavar esetében (Brown, 2002).

Barkley (1997) amerikai pszichiáter szerint a végrehajtó működések hozzájárulnak a fejlődési változásokhoz a külső események mentális reprezentációkká alakulásával, mások ellenőrzésének önkontrollá fejlődési folyamatában, a közvetlen megerősítéstől a késleltetett megerősítésig vezető úton, a jelentől a jövőre irányultsággal. Az önszabályozás pedig „olyan önirányított tevékenység, amely megváltoztatja egy rá következő válasz valószínűségét, hogy a bekövetkező következmény megváltozzon" (Barkley, 1997, 1065.). Minden végrehajtó funkció önirányított akciótípusnak fogható fel, ezért az önirányított cselekvés része a végrehajtó funkciónak, azt „lényegileg jövőre irányulttá" teszi. Mint Barkley állítja, a végrehajtó funkciók válaszgátlások, és négy önirányított tevékenységen – munkamemória, érzelmi/motivációs önirányítás, beszédinternalizáció, újraszervezés – keresztül érvényesülnek. A viselkedésgátlás a közvetlen környezetre adott válasz késleltetésére való képesség. Barkley végrehajtó funkciókon keresztül érvényesülő, a mozgáskontrollra gyakorolt viselkedésgátlás-modelljét szemlélteti a 12.1. ábra.

A figyelemzavar/hiperaktivitás kezelésére az ötven éve alkalmazott gyógyszeres kezelés mellett (bizonyos agyi ingerületátvivő anyagok termelését serkentik; nálunk például a Ritalin) különböző pszichoterápiás eljárásokat alkalmaznak. Az alkalmazott eljárások (megfelelő otthoni és iskolai megerősítések megtervezése, szabálytanulás, önkontrollfejlesztés, kognitív viselkedésterápia stb.) mottója a következő mondat lehet: „Állj meg, nézz, fülelj és – gondolkozz!" – vagyis az ilyen gyereket meg kell tanítani arra, milyen módon használja az agyát. A pszichológusoknak az egyéni terápia, a szülők, tanárok megfelelő tréningje mellett abban is fontos szerepük lehet, hogy a szülők iskolával való együttműködését szorgalmazzák.

AZ OLVASÁS ALAPFOLYAMATAINAK FEJLŐDÉSE ÉS AZ OLVASÁSI ZAVAR (DISZLEXIA)

Az olvasásban szerepet játszó kognitív folyamatok

Az olvasáshoz különböző észlelési és kognitív folyamatok összehangolt működésére van szükség. Az alapvető folyamatok közül (lásd a 12.2. ábrát) a 9. fejezetben már megismerhettük a szemmozgások és fixációk szerepét. Egy fixáció általában a szó kb. negyedénél van, de nem pontszerű, hanem több betű terjedelmű. Ez a terület aszimmetrikus, a balról jobbra olvasó nyelvek esetén balról a szókezdet határozza meg, így ez kb. 3-4 betű, jobbról pedig kb. 15 betű. A pontos érték a betű típusának, méretének, a szöveg tartalmának függvényében változó. A jobbról balra olvasó nyelvek esetén ez az aszimmetria fordított (Rayner, Well, Pollatsek, 1980). Amennyiben a szavak illenek a szövegkörnyezetbe, jelentésüknek a fixáció alatti feldolgozása gyorsabb, mint a szövegtől idegen szavak esetében. A szavak betűinek felismerésére a szavakkal kapcsolatos információk is hatnak, amire az ún. szófelsőbbségi hatás, vagyis az a jelenség utal, hogy könnyebb a betűket szavakban azonosítani, mint egy jelentés nélküli betűsorban.

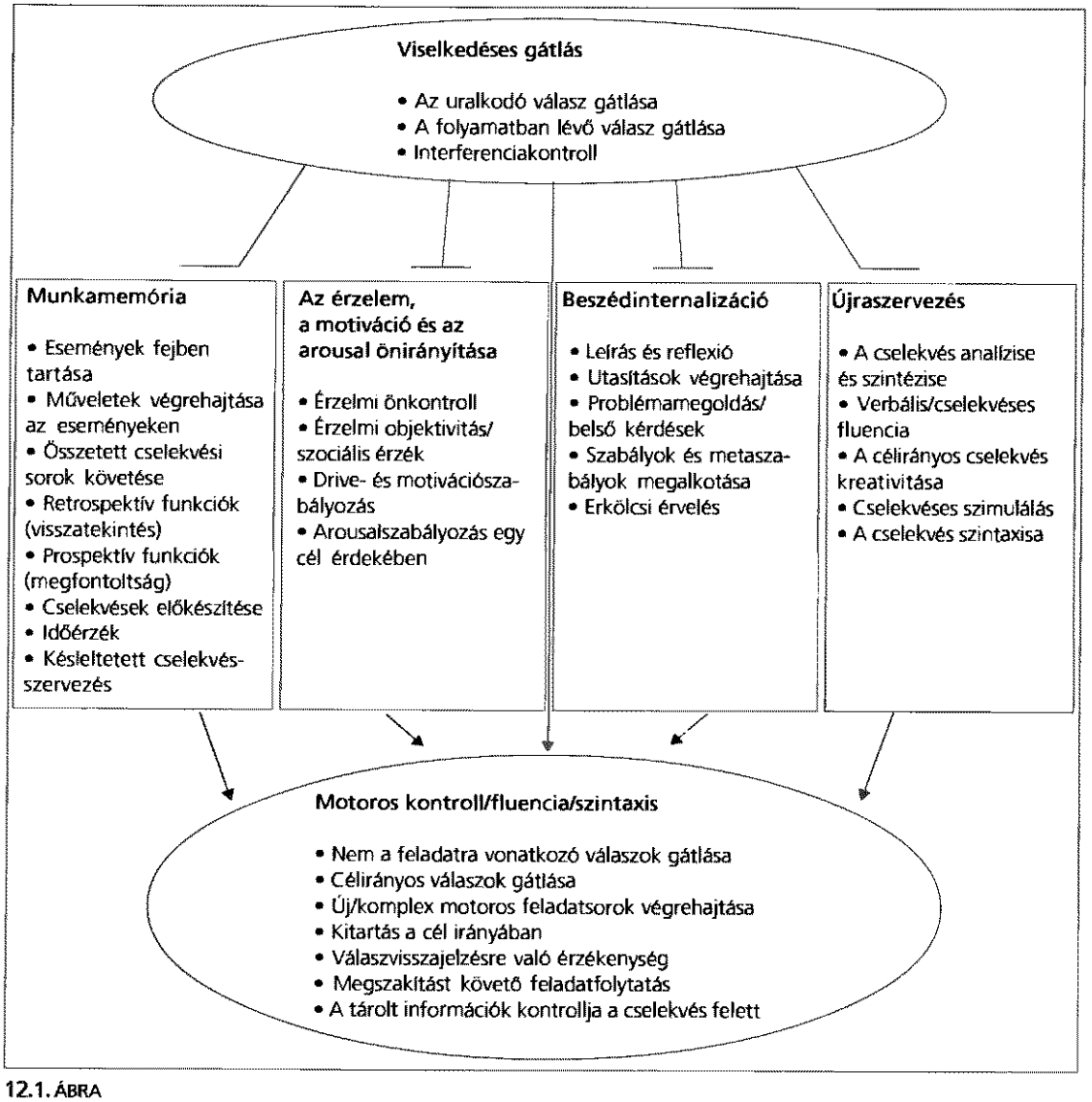
Az olvasáshoz szükséges további feldolgozási folyamatok a szószerkezetek, a mondatok, a teljes szöveg vagy a történet *megértését*, szerveződését szolgálják. Ahhoz, hogy egy olvasott szöveg részleges és időben rendezetlen információit az író szándékának megfelelően rekonstruálhassuk és elhelyezhessük összefüggő eseményekbe és képzetekbe, sokféle tudásra van szükség. Megfelelő szókinccsel, a nyelv és a nyelvtan ismeretével, szófordulatok és témák ismeretével, elemző és szociális tudással s megfelelő pszichológiai struktúrákkal, folyamatokkal és modellek sorával kell rendelkeznünk, amelyek a tudás felhasználásához elengedhetetlenek. A tárolt tudás szerepére utal az, ahogyan egy történet olvasása közben a hiányzó információkat

nem tudatos folyamattal betöltjük. Fiatalabb és gyengébb olvasóknál a nélkülözhetetlen tudás, a következtetési képesség vagy a megértési követés általában kevésbé fejlett.

Az olvasás közben zajló, felülről lefelé irányuló fő folyamatokat – az írás közben alkalmazott szabályokat (ortográfia), a hosszú távú emlékezetet, a háttér-információkat (epizodikus emlékezet) – a 12.2. ábra mutatja.

Az olvasás kétutas modellje

Az olvasás során az írott egységeket kell beszédegységekké átalakítani. A folyamatról többféle modell is született, ezek összefoglalását és kapcsolatát a diszlexiával lásd pl. Séra, 1999. Az egyik legáltalánosabban elfogadott elképzelés szerint az írott szöveg átalakítása beszéddé alapvetően két úton valósulhat meg, mindegyik út-



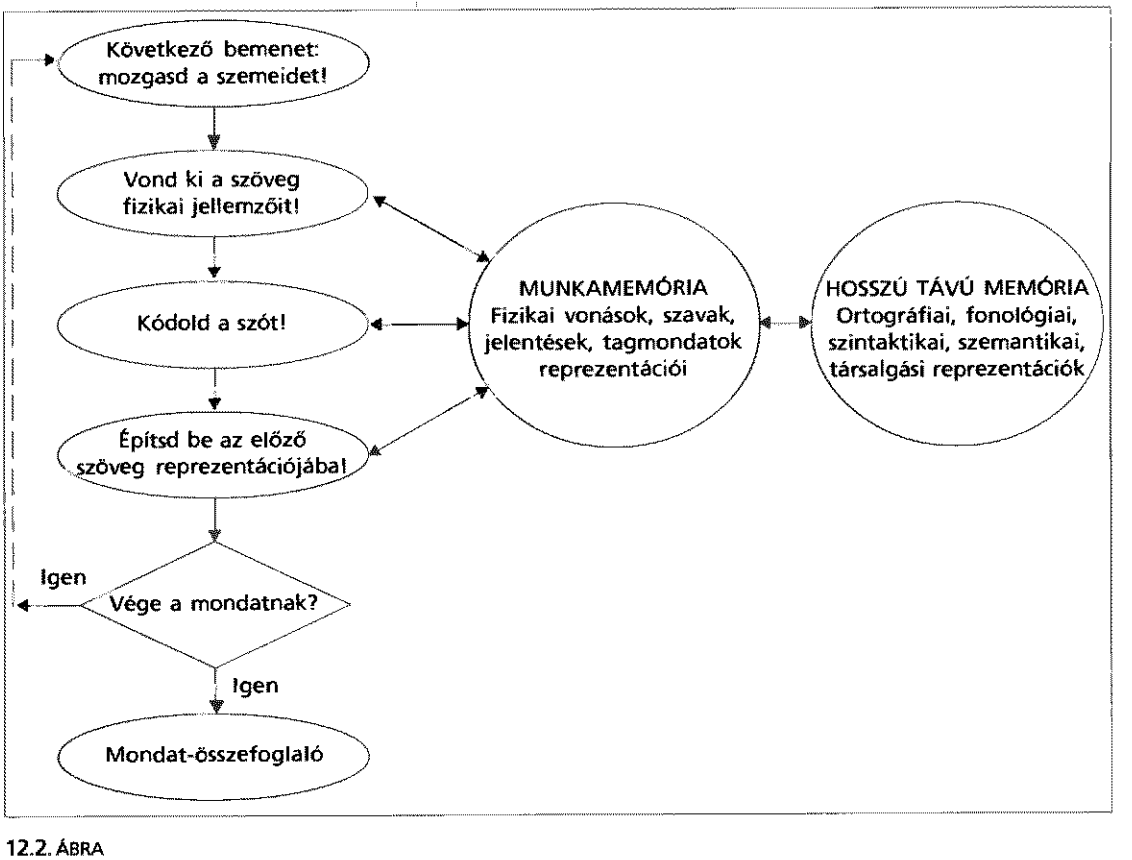
12.1. ábra
Sematikus modell a viselkedésgátlásra a különböző végrehajtó működéseken keresztül a mozgás- és beszédellenőrzésre (Barkley, 1997 nyomán)

vonalon több modullal (Jackson és Coltheart, 2001). A két útvonalnak közös a bemenete (betűegységek) és a kimenete (fonémaegységek). Az egyik, a lexikai útvonal, mint a neve is mutatja, a szavak szintjén valósul meg, a másik, a nem lexikai útvonal a betűk feldolgozásának útja (lásd 12.3. ábra).

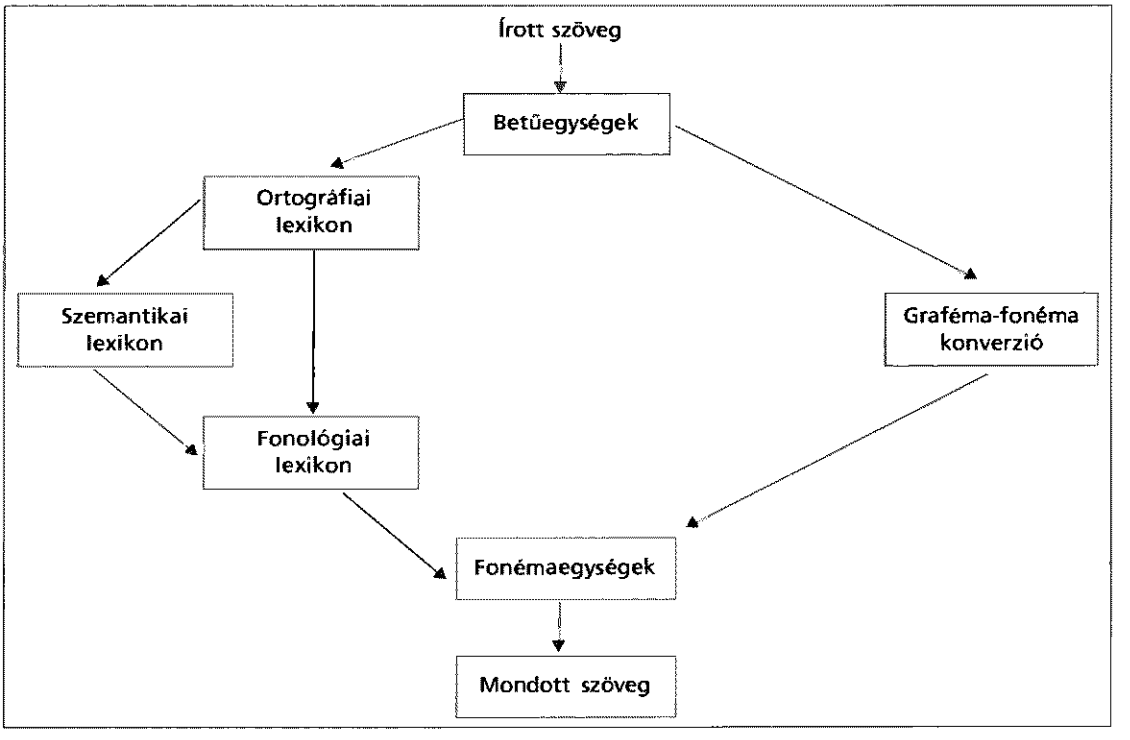
A bemenetnél történik meg a betűk, betűcsoportok azonosítása, és ezután egy elágazás következik. A nem lexikai útvonalon az egy *fonémához* tartozó betűk vagy betűcsoportok – a *grafémák* – fonémákká alakítása történik speciális szabályok segítségével. Ez a graféma-fonéma konverzió, aminek a kimenete aktiválja a következő modul – fonémaegységek – megfelelő elemeit. Ezt az útvonalat használják a kezdő olvasók, illetve a szerzett diszlexiában szenvedők vagy az az olvasó is, aki egy általa ismeretlen nyelven íródott szöveget próbál felolvasni, hiszen ennek használatához nem kell tudni a jelentést, sőt még csak az sem szükséges, hogy a betűk szavak legyenek. Amennyiben nem ismerjük a graféma-fonéma konverziós szabályokat, komoly problémáink lesznek, például a chiudi (bezárod) szó esetén.

A gyakorlott olvasónak másik út is rendelkezésére áll, ahol már szóalapú a feldolgozás. Az írott szó aktiválja a betűegységben a megfelelő betűket, ezek pedig a szó mint egész írott formáját (ortográfiai lexikon). Ezután egy újabb elágazás lehet, annak függvényében, hogy ismerjük-e a szó jelentését vagy sem. A jelentés- vagy szemantikai útvonalat használjuk olyankor, amikor ismert jelentésű szavakat olvasunk, a jelentés aktiválja a fonológiai lexikont, az pedig a megfelelő fonémaegységeket. Ismeretlen jelentésű szavak esetén viszont ezt nem használhatjuk. Ekkor vagy a nem lexikai úton, betűzve történik a kiolvasás, vagy ismert szavak esetén a vizuális hasonlóság alapján a betűsorozatot az ortográfiai lexikon–fonológiai lexikon útvonalon olvassuk ki.

A modell alapján érthető, hogy az olvasás



12.2. ÁBRA
Az olvasás során zajló főbb folyamatok vázlatos bemutatása (Just és Carpenter, 1980 nyomán)



12.3. ÁBRA
Az olvasás kétutas modellje (Coltheart, 2001 nyomán)

elsajátításához speciális tanításra van szükség, meg kell tanulni a grafémák, fonémák azonosítását, a graféma-fonéma konverziót (betű-hang átfordítást), a szavak adott nyelvre jellemző vizuális és akusztikus mintázatát. Az olvasás fejlődését egy környezeti tényező, az iskolába lépés határozza meg hatéves (magyarok, németek, hollandok) vagy idősebb (finnek, norvégok), vagy éppen fiatalabb (angolok) korban. A normális ütemű olvasásfejlődésben egyéni különbségek vannak, amit az intelligencia, a gazdasági-társadalmi helyzet és a nem határoz meg. A hátrányos helyzetűek nehezebben tanulnak meg olvasni. A fiúk lemaradnak a lányok mögött. Sok millió gyerek sohasem tanul meg olvasni a nem megfelelő iskoláztatás miatt.

Az olvasás fejlődése változik még annak függvényében is, hogy milyen természetű helyesírást kell elsajátítani. Olyan nyelvek esetében, mint a magyar, az olasz, a finn vagy a német, amelyekben a betű-hang megfeleltetés viszonylag egyszerű, a gyerekek gyorsabban tanulnak meg betűsorokat hangsorokká átkódolni az olvasástanítás első hónapjaiban. Angolul tanuló gyerekek 3-4 éves tanítás után érnek el ugyanolyan sikeres átkódolási szintet, mivel az angolban nehéz a megfeleltetés az írott és ejtett betűk között. Ebből következik, hogy a különböző olvasástanítási módszerek nyelvfüggőek.

- A hangoztató-elemző módszer szerint először szóképes eljárással a szavak egészét olvassák a gyerekek, majd ezután áttérnek a hangokra, betűre bontásra, tulajdonképpen a graféma-fonéma konverzió elsajátítására. Ez a magyar nyelvben jól használható, de az angolban, annak sajátosságai miatt, nem.
- A szóképes vagy más néven globális módszer során a gyerekek a szó egészét figyelik, így ez a technika inkább az angol nyelvben hatékony.

A diszlexiásnak (olvasási zavar) az írott nyelvvel van problémája megfelelő tanítás, normál intelligencia mellett és nyilvánvaló érzékszervi vagy neurológiai betegség nélkül. A diszlexia megjelenése szintén változik a helyesírással. Azokban a nyelvekben, ahol az írásnak megfelel a kiejtés, normál olvasóknál csak az olvasás-

tanulás kezdetén mutatható ki. A diszlexiásnál az átkódolás *lassú* marad, és erőfeszítést kíván, s így a megértés is nehezebb. Ez viszont azzal jár, hogy a szemantikai rendszer kevésbé tud segíteni. Az angolhoz hasonló nyelvekben ritkán érnek el pontos átkódolást, az évekig tartó fejlesztés után is. Az angol nyelvű diszlexiásoknak problémáik vannak az olvasási sebességgel és a pontossággal is. Magyarországon a szóképek elsajátításának a hangoztatás-elemzés elsajátítását megelőzően nincs a kiolvasás szempontjából funkciója, a betű-hang szabály ismeretében betűzve is lehet olvasni magyarul. Az angolban ezzel szemben a fejlődés a nagyobb egységektől (szótagok, szókezdések, rímek) a kis egységek irányába (magánhangzók, mássalhangzók stb.) halad, és ezt a tanítási módszerekben is – globális módszer – követik.

Csépe és munkatársai (2001) elektrofiziológiás módszerekkel magyar alsó tagozatos iskolásoknál kimutatták, hogy a globális módszerrel tanulók beszédhang-reprezentációja nem javul második osztályos korra, szemben a hangoztató-elemző módszerrel tanulók javuló teljesítményével. Ami még fontosabb, hogy az első osztályban rossz beszédhang-diszkriminációs teljesítményt nyújtó gyerekeknél, ha a hangoztató-elemző módszerrel tanultak olvasni, javult a beszédhang-diszkriminációs teljesítmény is.

Ez az előbbiek alapján azért fontos, mert így csökken a diszlexia kialakulásának veszélye, szemben a globális szóképes módszer alkalmazásával, ami viszont növeli a diszlexia kialakulásának valószínűségét.

Abban, hogy mi okozza a fonológiai reprezentáció zavarát, nincs általános egyetértés. Felvetettek alacsony szintű látási, hallási, figyelmi, szenzomotoros okokat. A látórendszerben két alrendszer különíthető el, az egyik (kissejtes pályarendszer) a szín és a forma, a másik (nagysejtes) a mozgás, változás idegi feldolgozásában meghatározó. A diszlexiások sérültek az utóbbi (magnocelluláris) rendszerhez kötött feladatokban, amelyekben összefüggő mozgásészlelést vagy kontrasztérzékenységet, a két szem közelitávoli mozgó tárgyra irányítását (vergens mozgások) vizsgálják. A diszlexiások ezért nehezen tudják a betűk pozícióját egymáshoz viszonyítva megállapítani. A hallásban is vannak nagysejtes feldolgozó folyamatok, amelyek a gyors, átmeneti információfeldolgozásra specializálódtak, mint a fonémadiszkrimináció. Ennek sérülése is felmerült. A hallási gyors idői feldolgozás károsodása diszlexiában még kevésbé tisztázott, a kutatásokkal, értelmezésekkel kapcsolatban módszertani kritikák vethetők fel (életkor, olvasási kor, intelligencia stb. szerint nem megfelelően választott kontrollcsoport, a választott feladatok jellege, a hiányzó longitudinális-fejlődési vizsgálatok stb. miatt) (Goswami, 2003). A biológiai tényezőkről jó áttekintést nyújt Csépe (2002).

A diszlexia tünetei sokrétűek. Legjellegzetesebb a lassú, akadozó olvasás. Gondot okozhat a gyereknek a betűk felismerése, gyakori a betűk, hangok kihagyása vagy felcserélése, torzítása. A mondatok szintjén a szavak felcserélése, betoldása – gyakran nem a leírt szavakat olvassa, hanem azt, amit tippel. Hosszú szünetek jellemzőek még, és gyakran nem találja, hogy hol kell folytatni a szöveget. A megértés emiatt sérül, ami azzal jár, hogy nem tudja felidézni azt, amit olvasott. Így viszont nem tud következtetéseket levonni, értelmezni. Ha a szöveggel kapcsolatos kérdésre kell válaszolnia, akkor nem az adott szövegben szereplő információt használja fel, hanem az egyébként meglévő tudásából válaszol.

AZ ÍRÁS MECHANIZMUSA ÉS AZ ÍRÁSZAVAR (DISZGRÁFIA)

Az írás során a fonémákat alakítjuk át grafémákká, így az írást, jó közelítéssel, az olvasás ellentett folyamatának tekinthetjük. Itt is több útvonal vezet el a bemenettől a kimenetig. Ismert szavak leírásakor a grafemikus kimeneti lexikont használjuk, amely a szavak helyesírásával kapcsolatos információkat tárolja. Ez a modul két helyről kaphat bemenetet a szemantikai rendszerből, ahol a jelentést tároljuk, vagy a szavak kiejtett formáját tároló beszédkimeneti lexikonból. A már jól írók mindkét útvonalat felhasználják. Ismeretlen szavak esetén a grafemikus kimeneti lexikon nem használható, ilyenkor a graféma-fonéma konverzió útvonalát működtethetjük.

A *helyesírási nehézségek* egy részét az okozza, hogy ugyanannak a fonémának különböző grafémák felelhetnek meg – elég, ha csak a j-re

és az ly-ra gondolunk –, vagy éppen fordított a probléma, különböző fonémáknak ugyanaz a graféma felel meg.

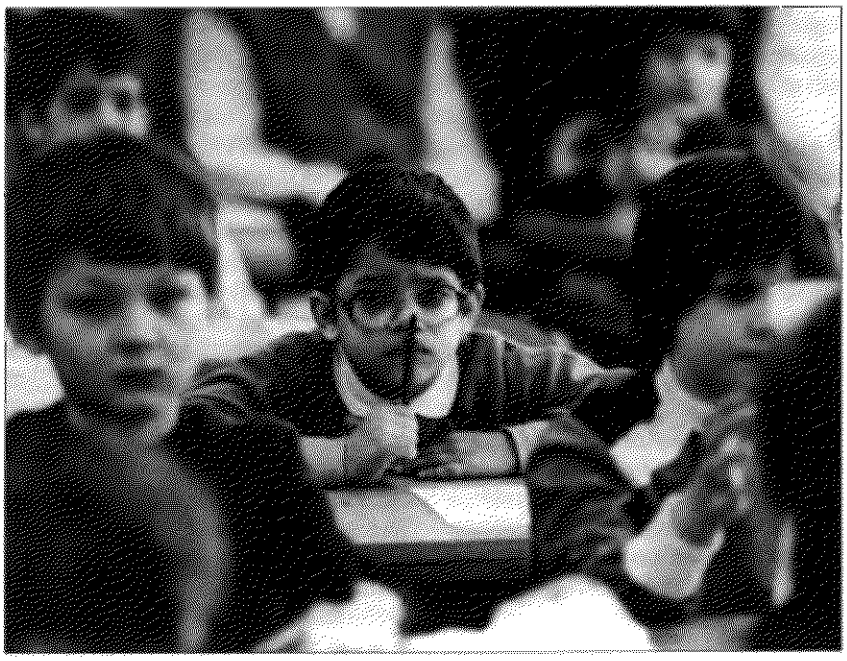
- Az egyik leggyakoribb hiba a helyesírási problémákkal küszködőknél a fonetikai hiba. Ilyenkor a szavak vizuális hasonlósága okozza a tévesztést (pl. lép – kép).
- A betűfelcserélési hibáknál a hangok elkülönítése okozhat nehézséget, de okozhatja a vizuális rendszer problémája is. Azt, hogy a kettő közül aktuálisan melyik áll fenn – esetleg mindkettő –, szakorvosi vizsgálat döntheti el.
- A betoldási és kihagyási hibák vagy lexikai, illetve fonetikai eredetűek, vagy néhány speciális esetben hallási problémából eredhetnek. Utóbbi általában kihagyási hibaként jelentkezik.

A diszgárfia a fent említett folyamatokon túl függ a finom manipulációs és íráshoz szükséges kézmozgások fejlettségtől is, így gyakran társul ujj- és kézmozgási, szem-kéz koordinációzavarokkal, illetve tartási és egyensúlyi, izomtónus-szabályozási problémákkal. Nem ritka a testfeleket összehangoló kétoldali integráció és a téri észlelés zavara sem. Jellemző továbbá a *grafomotoros zavar*, a csuklómozgás hiányos fejlettsége, helytelen ceruzafogás. A mozágásképzetek tárolása és előhívása, a mozgás kezdő- és végpontjának eltalálása gyenge.

SZÁMFELDOLGOZÁS ÉS A SZÁMOLÁSI ZAVAR (DISZKALKULIA)

A számoláshoz szükség van megfelelő nyelvi, olvasási és írási képességre, hogy megértsük a feladatot, illetve meg tudjuk adni a megfelelő választ. A matematikával kapcsolatos nehézségek nem feltétlenül jelentenek diszkalkuliát, nagyon gyakori, hogy a túl nagy anyagmennyiség vagy a gyors tempó miatt a gyerek nem azt tanulja meg, hogy ezen a területen tud teljesíteni, hanem azt, hogy ebben csökkent értékű, egyszerűen kialakul benne az a kép, hogy „Én hülye vagyok a matematikához" (vö. Erikson pszichoszociális fejlődési elméletének 4. szakaszával; Erikson, 2002). Amennyiben ezekkel nincs probléma, még speciális számolási képességekre is szükség van, amelyek sérülése okozhatja a számolási zavart.

A számolás részfolyamatainak feltárásához olyan agysérült betegek vizsgálati eredményeit



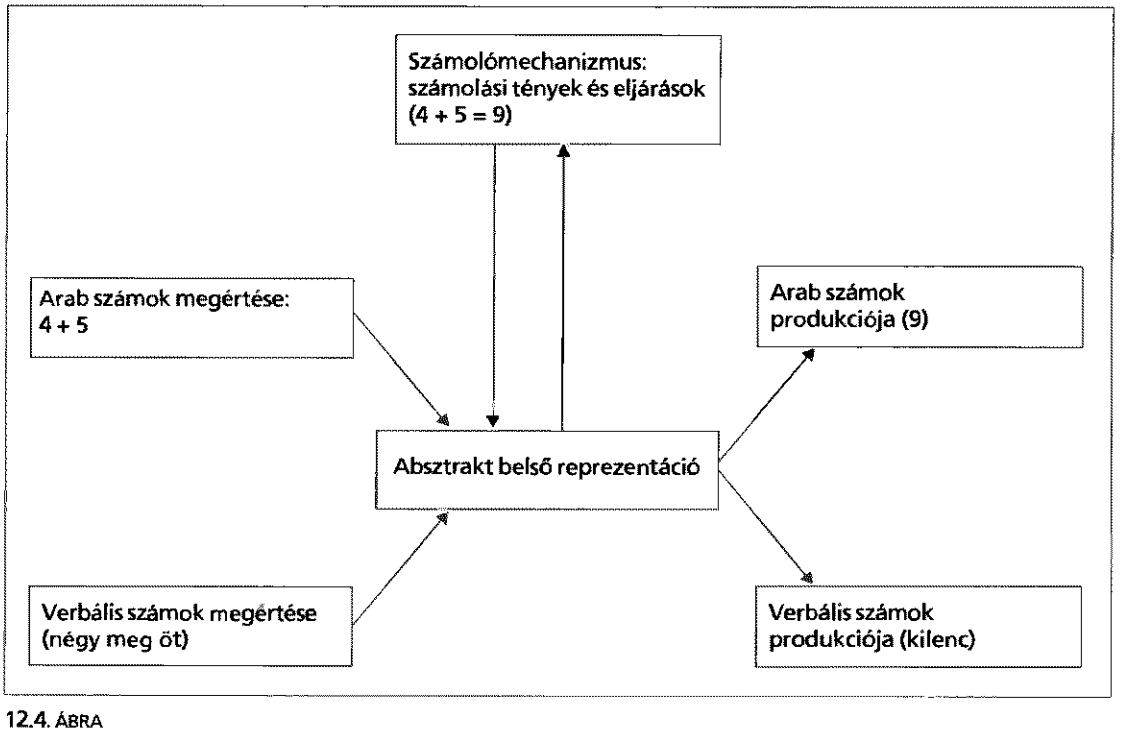
„Bárcsak én is megérteném egyszer!" A tanulási nehézségek és zavarok hátterében sokszor a képességek egyenetlen fejlődése áll

használják fel, akiknél az agykéreg lokálisan károsodott (baleseti sérülés, vérrög az agykéreg egy-egy pontján), s ennek következményeként a betegnél számolási nehézségek léptek fel – szerzett diszkalkulia. A vizsgálatok kapcsán kiderült, hogy a számolási képesség deficitje nagyon sokféle lehet, vagyis a közel egységesnek tűnő számolási nehézség mögött az alképességek kiesésének változatos formái húzódhatnak meg. Hasonló „tüneteket" tapasztalhatunk a diszkalkuliás gyerekeknél (Márkus, 1998).

A számokkal, számolással kapcsolatos mentális folyamatok leírására több modell is született az 1980-as évek közepe óta. A továbbiakban McCloskey (1992) modellje nyomán foglaljuk össze a számolás hátterében feltételezett kognitív architektúrát, amely négy fő komponensből áll. A bemenet a számmegértő rendszer, az aritmetikai műveleteket a számolómechanizmus végzi, a kimenet a számprodukciós rendszer, és a kapcsolatot közöttük az absztrakt belső reprezentáció biztosítja (12.4. ábra).

A számmegértő és a számprodukciós rendszer további két részre bontható, annak megfelelően, hogy mind az arab számokat (4), mind a számok verbális formáját (négy) képesek vagyunk használni. Azt, hogy itt valóban két elkülönült alrendszer található, olyan speciális hibázásokból következtethetjük, amikor a személy azt el tudja dönteni, hogy a „hét" vagy a „nyolc" a nagyobb, de azt már nem, hogy a „7" vagy a „8" a nagyobb.

A számmegértési és számprodukciós folyamat további egységei a *lexikai* és *szintaktikai folyamatok*, melyek egyaránt részt vesznek a *számmegértő rendszer nyelvi* és *arab rendszerében*. Ez a két részfolyamat azt a kettősséget fedi le, hogy egy számjegy vagy betűvel kiírt szám megértéséhez nem elegendő csak a jeleket ismerni (a számjegyeket 0-tól 9-ig, illetve az ábécé betűit), hanem fontos azon szabályok ismerete is, hogy ezek a jelek hogyan tömbösülnek, és így hogyan kapnak más jelentést. Például a helyi érték alapján a 2 jelenthet 20-at de akár 200-at is. Ez utóbbi információt a szintaktikai folyamat adja hozzá, ami egy kicsit több mint az egyszerű helyi érték. A betegek hibái alapján McCloskey négy számosztályt különített el:



12.4. ÁBRA
A számfeldolgozás modellje (McCloskey, 1992 nyomán)

- egyjegyűek: 1–9,
- tízesek (magyarban még húszasok): tizen-, huszon-,
- dekádok: 30, 40, ... 90,
- szorzók: száz, ezer stb.

A lexikai információt a számjegyek adják, melyek a három számosztállyal és a szorzóosztálylyal kiegészítve egy mondat szerkezetéhez hasonlóan adják meg az arab szám verbális formáját, ezzel mind közelebb kerülve a szemantikai, tartalmi feldolgozáshoz. Például:

arab szám bemenet: 465
szintaktikai keret: [(egyes{4} szorzó: száz) (tízes {6}) (egyes {5})]
verbális kimenet: négy – száz – hatvan – öt

Jellegzetes szintaktikai tévesztés az 53-at 530-ként olvasni, lexikai tévesztés például 5 helyett 6-ot olvasni. A számprodukciós rendszer sérülésére utal az, amikor a személy például a 4 + 5 vizuális bemutatásakor, ha több lehetőségből kellett kiválasztania a jót (többválasztásos teszt), akkor jól oldotta meg a feladatot, tehát a számmegértő rendszer és a számolómechanizmus jól működik. Amikor leírni vagy mondani kellett az eredményt, akkor ez véletlenszerű volt, például a mondott válasz „nyolc", illetve a leírt 5.

A számolómechanizmusban történik a számolási műveletek jeleinek (illetve az ezt jelölő szavaknak) a feldolgozása (pl. +, plusz). További összetevői tartalmazzák az elemi számolási tényeket, például a szorzótáblát és a számolási műveletek végrehajtásának folyamatát. Ehhez természetesen előbb meg kell tanulni azokat. Például két kétjegyű szám összeadásakor először az egyeseket adjuk össze – amit már nem számlálással oldunk meg, hanem egyből „lehívjuk" az összeget –, az eredményt leírjuk, a maradékot pedig hozzáadjuk a tízesek összegéhez. Ennek a komponensnek a sérülései változatos hibákat eredményeznek. Az alapműveletek elvégzésének teljes képtelenségét okozza, ha a számolómechanizmus egésze sérült. Egyes esetekben gondos elemzést igényel, hogy pontosan mi a probléma. Például többjegyű számok szorzása esetén a hibás végeredmény hátterében különböző nehézségek állhatnak: vagy a szorzótáblát nem képes megjegyezni, ugyanakkor az eljárást, hogy hogyan kell végrehajtani a többjegyűvel való szorzást, jól alkalmazza, vagy éppen fordítva, a műveletek végrehajtása okozza a problémát, viszont a szorzótáblát a gyermek jól tudja.

A diszkalkulia több formában is jelentkezhet. A már említetteken kívül jellegzetes probléma az, amikor a számjegyet le tudja írni a gyerek vagy a sérült felnőtt, de két szám közül már nem tudja eldönteni, hogy melyik a nagyobb. Hasonlóan, ha az elemi aritmetikai tényeket még vagy már nem tudja tárolni, s így előhívni sem, akkor olyan elemi összeadásokat sem tud elvégezni, mint például az 4 + 5 = 9, abban az esetben, ha időkényszer van. Ha viszont kötetlen idővel dolgozhat, akkor nem az eredményt „hívja le", hanem az ujjait használva számlálással megoldja ugyanezt a feladatot.

TOVÁBBI OLVASMÁNYOK ÉRDEKLŐDŐKNEK

Dehaene, S. (2003): *A számérzék*. Budapest, Osiris.
Fodorné Földi R. (1998): *Hiperaktivitás és tanulási zavarok*. Budapest, Volán Humán Oktatási és Szolgáltató Rt.
Meixner I. (1990): *Olvasászavar (diszlexia) és redukciója*. Budapest, OPI-MM.
Porkolábné Balogh K. (1992): *Kudarc nélkül az iskolában*. Budapest, Alex Typo.
www.diszlexia.hu

KULCSFOGALMAK

diszlexia • diszkalkulia • diszgráfia • iskolaérettség • speciális tanulási nehézség • figyelemzavar • hiperaktivitás • impulzivitás • grafomotoros zavar • graféma • fonéma

TÁRSAS KAPCSOLATOK ÉS A SZEMÉLYKÖZI VISZONYOK

13. A TÁRSAS KAPCSOLATOK, SZEMÉLYKÖZI VONZALOM ÉS A CSOPORTFOLYAMATOK

A társas kapcsolatok alakulása életkoronként 280
Az átpártolás 280
A játéktevékenység társas színvonalának fejlődése 281
A barátságok alakulásának életkori jellemzői 282
A kortárskapcsolatok jelentősége a szocializációban 282
A csoport 283
A csoportszerveződés típusai 284
Minimális csoporthelyzet 286
Percepciós különbségek a saját és a másik csoport észlelésében 286
A csoportfejlődés fázisai 286
A csoport célja 288
Sherif terepkísérlete és a működő csoport jellemzői 289
Státus és szerep a csoportban 290
Önértékelés és csoporthelyzet 292
Az emberek közti vonzalom 293
Módszertani dilemmák és a laboratóriumi vizsgálatok nehézségei 293
A vonzalom okai 294
A vonzalmat magyarázó elméletek 298
Hogyan bánunk az idegenekkel és a barátainkkal? 299
A csoportban elfoglalt hely életkori és egyéni jellemzői 300
A népszerűség okainak változása az életkorral 300
Az egyén helye a csoportban 301
A csoportszerkezet feltárása: a szociometria 301
A több szempontú szociometria 302
Vizsgálatok a szociometriával kapcsolatban 306
A szociometriai szerkezet, a kommunikációs háló és a csoportlégkör kapcsolata 308
A visszajelzés problémája 309

Az ember társas lény. Az emberi kapcsolatok jelentőségét az életünkben aligha lehet túlbecsülni. A lelki egészség, kiegyensúlyozottság és pszichés komfortérzés szempontjából fontos szerepük van a társaknak. De a normáink alakulására, a feladatvégzés színvonalára, az önértékelésre ugyancsak hatással vannak a minket körülvevő emberek.

Ebben a fejezetben a társas kapcsolatok két formáját tárgyaljuk, a személyes barátságok és a csoporthoz tartozás kérdéskörét. A kettő természetesen a valóságban összefonódik, a baráti kör tagjai közt rokonszenvek, kifejezetten bizonyos személyekhez fűződő barátságok alakulnak, sokszor a barátainkból alakulnak csoportok. A kapcsolatok működési jellemzői alapján mégis érdemes a két szempontot különválasztani.

Először a barátságok életkori alakulását és a személyközi vonzalmak okait vesszük számba, majd a csoport alakulásának és működésének

jellemzőit tárgyaljuk. Ebben a fejezetben a csoport alakulásának folyamatát és szerkezetének jellegzetességeit mutatjuk be, majd a 14. fejezetben foglalkozunk a normaalakulás, a 15. fejezetben pedig a társak teljesítményre gyakorolt hatásával.

A TÁRSAS KAPCSOLATOK ALAKULÁSA ÉLETKORONKÉNT

A gyermekek kortársaikhoz fűződő viszonya a kapcsolatok kialakulásától a serdülőkor végéig jellemző változásokat mutat, ezért ezeket a kapcsolatokat az életkori változások figyelembevételével mutatjuk be.

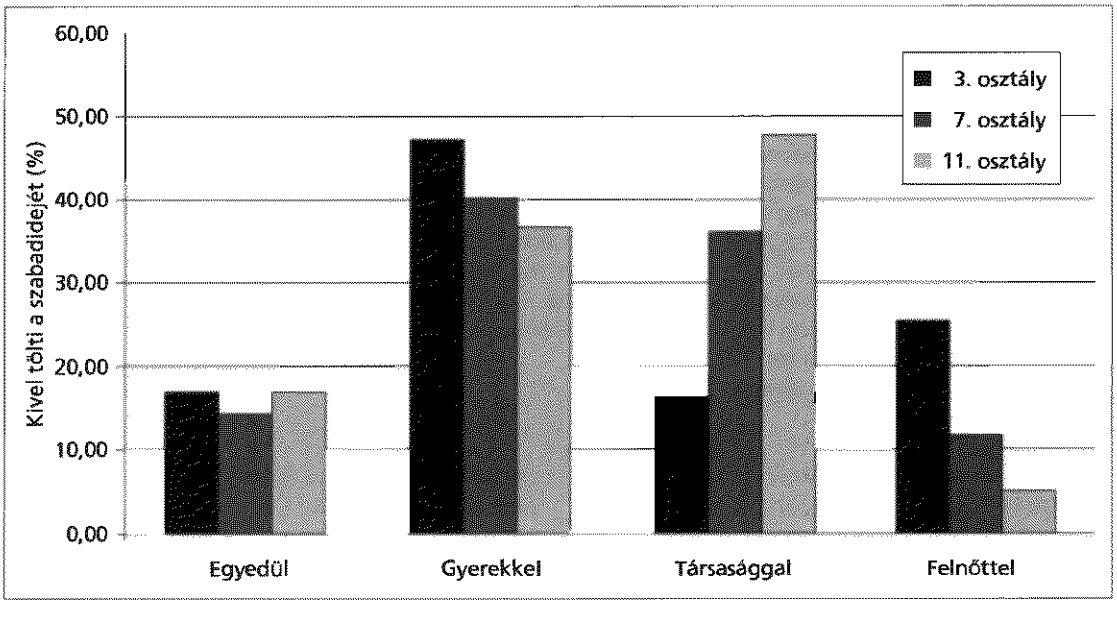
Az átpártolás

A társas kapcsolatokban a felnőttek mellett korai életkortól kezdve szerepet játszanak a kortársak is. Már egy év alatti csecsemők is felélénkülési reakciót adnak a gyerektársak jelenlétében. Egyéves kor után már interakcióba is lépnek egymással. Testvérkapcsolatok vizsgálata alapján a gyerekek már egy- és kétéves koruk közt képesek társaik érzelmeinek felfogására, másodszülöttek támogatást kérnek idősebb testvérüktől érzelmileg megterhelő helyzetekben, sőt a kisebb testvérek is képesek néha szociális támogató viselkedésre (Dunn, 1990). Gyermekek megfigyelése során tapasztalták, hogy 14–16 hónapos korúak a náluk idősebb testvérüket vigasztalni próbálták. Ez a szokatlanul korai empátiás viselkedés a testvérkapcsolatok szociális fejlesztő hatását jelzi.

A kortárskapcsolatok fokozatosan nyerik el egyre nagyobb szerepüket a gyermekek életében. Az óvodáskorra még a felnőttek szerepének dominanciája jellemző, mind az együttesen eltöltött idő, mind a normatív befolyás szempontjából.

A 6–10 éves korosztály az ideje nagyobbik részét már a kortársak körében tölti (Hetherington et al., 1978), a normatív befolyás szempontjából azonban még mindig a felnőttek játsszák a meghatározó szerepet.

13–15 éves korban következik be a teljes *átpártolás*. Ettől a kortól kezdődően a kortársak



13.1. ÁBRA
A felnőttekkel eltöltött idő egyre kevesebb, a helyüket a barátok és egyre növekvő arányban a baráti társaság váltja fel. Az ábra budapesti általános iskolás és gimnáziumba járó diákok adatait mutatja az 1990-es évek végén. Az egyedül eltöltött szabadidő a gyerekek 13-16%-ára jellemző, míg csupán 1,7%-uk vágyik is arra, hogy magányosan töltse az idejét (N. Kollár 2001)

nemcsak szabadidős partnerekként a legfontosabbak, hanem a társas befolyásolásuk is sok területen nagyobb a felnőttekénél. Serdülőkorban a kortársak jelentősége még nagyobb, ekkor sem terjed azonban ki minden területre a kortársak hatása. A normakövetés szempontjából a szülők szerepe nem minden területen szűnik meg, jellemzően mindkét vonatkoztatási csoport befolyása érvényesül, csak más-más területeken fejtik ki hatásukat. A barátválasztás, szabadidős tevékenységek, divat, tekintélyhez való viszony, agresszió kérdéseiben a kortársak befolyása a döntő. Továbbra is fennmarad azonban a család meghatározó szerepe a pályaválasztás, státusigény és az erkölcsi kérdések területén (Hetherington et al., 1978).

A család és a kortársak hatása nem csupán mint egymásnak nekifeszülő hatások érvényesülnek, hanem az eredményes családi szocializáció azt is jelenti, hogy a serdülő a kortárscsoport-választásban is érvényesíti az elsajátított családi értékrendszert. Minél problematikusabb a családi nevelés, annál nagyobb valószínűséggel fordul szembe a fiatal a családból közvetített értékekkel.

A játéktevékenység társas színvonalának fejlődése

A csecsemő- és kisgyerekkor társas viszonyait jól kifejezi a játéktevékenység jellemző formája. Ez fejlődési sorként írható le, melyben a társak egymásra figyelése és együttműködési szintje fokozatosan növekszik. Howes és Matenson (1992, idézi Oerter és Montada, 1995) longitudinális vizsgálattal tanulmányozta az 1–4 év közötti gyermekek játéktevékenységét. A társas viselkedés alapján hat fejlődési fázist különít el. Ezek egymással párhuzamosan vannak jelen a gyermekek viselkedésében, de az életkor növekedésével az egyre fejlettebb formák válnak gyakoribbá:

1. párhuzamos játék szemkontaktus nélkül: ugyanazt a tevékenységet folytatják egymás mellett, anélkül hogy egymást figyelnék;
2. párhuzamos játék szemkontaktussal: az egymás melletti játék során szemmel tartják egymást;
3. egyszerű szociális játék: egymás melletti játék során a gyerekek beszélnek egymással, felajánlanak egymásnak játéktárgyakat;

Az együtt játszás a társas kapcsolatok alakulásának egyik fontos lépcsője

4. egymást kiegészítő szociális játék: egyszerű szerepek felvétele, kölcsönös függőség, pl. elbújás-megkeresés, kukucskajáték, kergetődzés;
5. együttműködő „ha-akkor" játék: egyszerű együttműködést igénylő, metakommunikációval is kísért fantáziajátékok;
6. komplex szerepjáték: a tényleges szerepek felvétele, melyet a teljes együttműködés jellemez.

A vizsgálatban szereplő legkisebb gyerekeknél (1 éves kor) még az 1. forma a legjellemzőbb, és a 4. szint az előforduló legmagasabb szint, de ez csak ritkán, a játék 5%-ában fordul elő. Az életkorral párhuzamosan emelkedik a fejlettebb típusú együtt játszás aránya, de a 6. szint 4 éves korban is csak a játéktevékenység 15%-ára jellemző. 4 éves kor után válik a szerepjáték a gyerekek kedvelt és gyakori játékformájává.

A játéktevékenység színvonala nem független attól a kultúrától, amelyben a gyerekek élnek. Jean Piaget az igazi együttműködő játék kialakulását a 8. életév tájára teszi. Gesell amerikai gyerekek longitudinális vizsgálatával ennél lényegesen korábbi életkort tart jellemzőnek. Adatai szerint a szerepjáték 6–7 éves korra válik dominánssá. A kétféle eredmény hátterében az áll, hogy míg a Piaget által tanulmányozott svájci intézetben a gyerekek jellemzően Montessori-típusú, a magányos játéktevékenységet ösztönző játéktárgyakkal játszottak, addig az amerikai kutatásban a nevelési szokások és az ezzel járó fizikai körülmények kedveztek a társas együtt-

működésnek (Millar, 1973). Ezek a kulturális különbségek nem csupán az életkori jellemzők miatt érdekesek, hanem azért is, mert rámutatnak a társas készségek fejlődésében a tanítható-ság szempontjára.

A barátságok alakulásának életkori jellemzői

Az életkor növekedésével a gyermekek barátválasztásának motivációja változik, és stabilitása nő. A baráti kapcsolatok fejlődésében (lásd részletesebben Maxwell, 1990) általában 4-5 fejlődési fázist különítenek el, és kimondva vagy kimondatlanul összefüggésbe hozzák a gyermek értelmi fejlődésével. A gyerekek empátiájának fejlődése, a kölcsönösség, a másik nézőpontjába helyezkedés képessége és a kapcsolatok bővülése eredményeképpen a barátságok szimmetrikusabbakká és tartósabbakká válnak, és veszítenek érdekvezéreltségükből. A fejlődési fázisok kezdetben tág életkori határokban adhatók meg, a gyermekek fejlődésében nagyon nagy különbségeket találunk.

Piaget kognitív fejlődési szakaszai alapján jelölhetőek ki ezek a fejlődési periódusok.

A művelet előtti szakasz (3–6 év) két fázist ölel fel:

- 2–5 éves korban a kortárskapcsolatok esetlegesek. A gyerek azzal játszik, aki mellé kerül. A kapcsolatok fenntartása felnőtt közreműködésével zajlik. A kapcsolatok itt és most jellegűek. A játszótárs az éppen rendelkezésre álló kortárs.
- 4–8 év közt már vannak felnőtt közvetítés nélküli és időben is tartósabb barátságok, de ezeket alapvetően egocentrikus, az egyén számára biztosított előnyök motiválják. Ha nem szolgálják többé a szükségletek kielégítését, akkor felbomlanak. A kapcsolatok gyakran egyirányúak és érdekvezéreltek. Az a barát, aki segít, aki a gyerek számára előnyöket jelent. A viszonzást még nem érzik szükségesnek.

A konkrét műveleti szakasz (6–12 év) jellemzői: 7–12 éves kor körül kialakul a kölcsönösség és a nagyobb intimitás. A gyerekek ebben a fejlődési fázisban már a társ szükségletei iránt is fogékonyak. Igénylik a hosszan tartó kapcsolatokat, és aktívan közreműködnek a barátság fenntartásában. A reciprocitás jellemző, elvárják, hogy a barát éppúgy számon tartsa és építse a barátságot, mint ők. Az együttműködés azonban még mindig érdekvezérelt. A konfliktusok könnyen vezetnek a barátság felbomlásához. A barátságok jellemzően azonos neműek közt alakulnak ki.

A formális műveleti szakasz (12 év felett) két ponton mutatja a gondolkozás fejlődését. A konfliktusmegoldás képességének fejlődésében, ami már a konkrét műveleti szakaszban is megjelenhet, és a barát eltérő nézeteinek, különállásának az elfogadásában.

- 9–15 év: intimitás, kölcsönösség, hosszú távú elköteleződés és a konfliktusok ellenére a barátságok fenntartása jellemző. Őrzik a kétszemélyes kapcsolat intimitását, gyakori a féltékenység a külső kapcsolatokkal szemben.
- 12 év felett tovább nő a másik szükségleteinek, érzéseinek felfogása, a kapcsolat érzelmi töltése. A kapcsolatok stabilak, de már az autonómia is megengedett, a barátság elbírja a külső kapcsolatokat is. Az ellenkező neműekkel is kialakulnak barátságok.

A kortárskapcsolatok jelentősége a szocializációban

A kortárskapcsolatoknak kitüntetett és a felnőttekétől különböző funkciója van a szocializáció során. Míg a felnőtt-gyermek kapcsolat szükségszerűen aszimmetrikus, és az érzelmi támogatásban, biztonságigény kielégítésében és a szabályelsajátításban van nagy szerepe, addig a kortárskapcsolatok az egyenrangú kapcsolatok és a szociális alkalmazkodás tanulásában jelentősek.

A különböző szerzők a kortársak szerepét egyaránt hangsúlyozzák, a szocializációban játszott szerepben más-más összetevőt emelve ki (Vajda, 1997). Ezek a kortársak által biztosított előnyök és fejlesztett területek a szimmetrikus kapcsolatból és a csoport által nyújtott társas élményekből származnak. Ha nem is választható szét szigorúan a kettő, mégis a jobb áttekinthetőség kedvéért két csoportban mutatjuk be ezeket a tényezőket:

A szimmetrikus kapcsolatból származó előnyök:

- önállóság, függetlenedés a szülőktől,
- kölcsönösség, egyenrangú kapcsolat fenntartása,

- szociális kompetencia,
- felelősségvállalás,
- énérvényesítés.

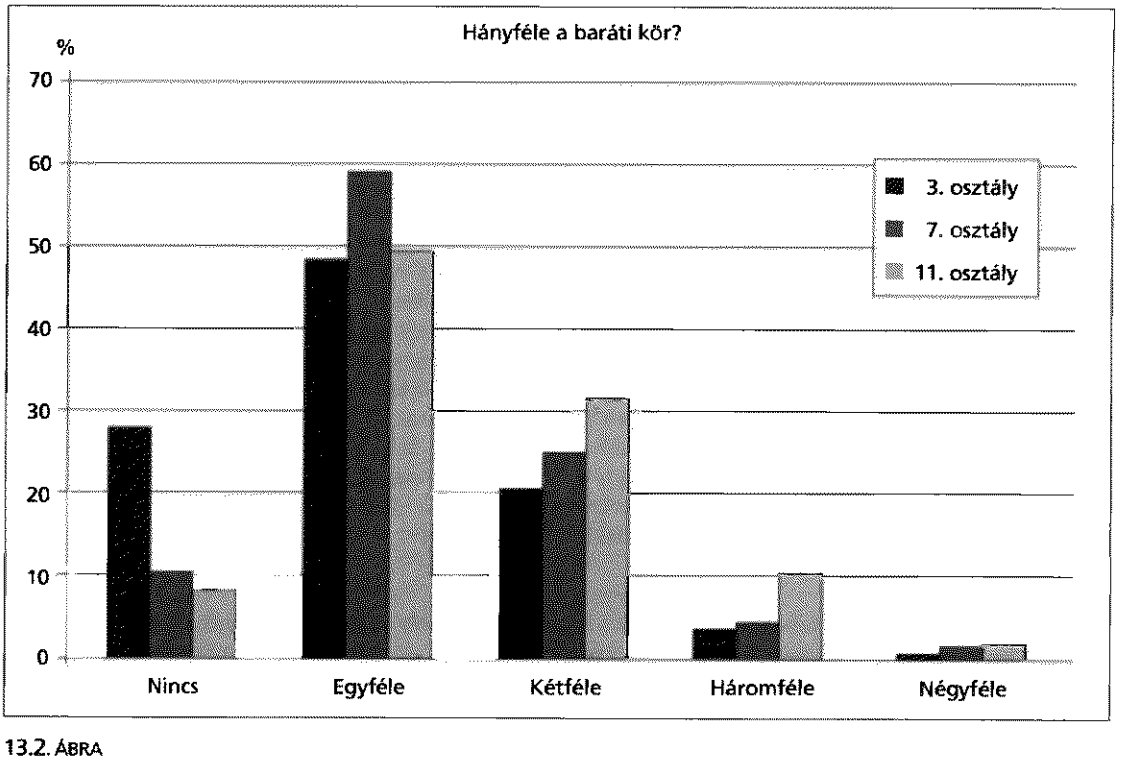
A csoport fejlesztő hatásai:

- énkép kialakítása,
- érzelmi támogatás, társas helyzet biztosítása,
- csoportbeli szerepek,
- társas összehasonlítás alapja, teljesítmény értékelése,
- társak ösztönző (pl. teljesítményre) szerepe,
- versengés és együttműködés tanulása,
- ifjúsági szubkultúra elsajátítása.

A CSOPORT

Nemcsak személyes kapcsolataink, hanem a csoporthoz tartozás is jelentős szerepet tölt be mindnyájunk életében. A *csoport* szociálpszichológiai értelemben az egymással tartósan interakcióban lévő személyeket jelenti. A közös cél, együttes tevékenység, kohézió, csoportstruktúra jellemzi ezek működését. Különböző csoportoknak vagyunk tagjai. Életünk különböző szakaszaiban ezek változnak, átalakulnak, számuk bővül vagy akár csökken (13.2. ábra).

Minden csoportnak fontos, a működését befolyásoló jellemzői vannak. Például a családhoz születésünktől fogva hozzátartozunk. Ez az a csoport, amelynek „normális" esetben egy életen át tagjai vagyunk. Jelentősége olyan nagy, hogy a 4. fejezetben külön foglalkoztunk a család szerepével. Nemcsak az a jellemzője a családnak mint csoportnak, hogy *hosszú ideig fennmarad*, hanem hogy a családba *beleszületünk*, nem mi határozzuk meg, hogy melyik család tagja szeretnénk lenni – kivéve természetesen a házastársunkat. Ezzel kapcsolatban gyorsan érdemes megjegyezni, hogy a párválasztásban egyáltalán nem közömbös az a csoportlélektani szempont, hogy a párunkkal együtt egy egész csoporttal, a házastársunk családjával, sőt régi



13.2. ÁBRA
A tanulók közel 10%-ának kamaszkorban sincs baráti köre, felének csupán egy van. A gyerekek 25%-ának osztálytársakból álló, 25%-ának csak iskolán kívüli barátokból álló, 25%-ának iskolai és iskolán kívüli baráti köre is van (N. Kollár, 2001)

baráti körével és még számos, általunk nem választott és sokszor nem kellően ismert csoporttal is kapcsolatba lépünk.

A harmadik jellemző a családtagok közt fennálló kapcsolat *informális* jellege. A családon belül a szerepek nagyon különbözően értelmezhetőek. Gondoljunk csak arra, hogy vannak családok, ahol az apa- és anyaszerep hangsúlyozottan különbözik, az apa a családfenntartó, az anya gondoskodik a háztartásról és a gyereknevelésről, és van olyan család, ahol az apa főzi az ünnepi ebédet, vagy akár ő marad otthon gyermekgondozási segélyen. A szerepek ilyen szétválasztása sem szükségszerű. Vannak a családi funkciókat, különösen a gyereknevelést együtt vagy egymást kölcsönösen helyettesíteni tudó és a funkciókat felváltva ellátó házaspárok is. De ugyanígy a gyerek-szülő kapcsolatban is nagyon nagy eltérések vannak családonként. A gyermek véleményét kicsi kortól kikérő, igénylő, egyenrangú szülő-gyerek kapcsolattól az alá- és fölérendeltség szélsőséges változatáig sokféle példával találkozunk mindnyájan a környezetünkben.

A csoportok egy részében azonban a szerepek és funkciók az előzőekben leírtaknál lényegesen meghatározottabbak és változtathatatlanok. Hierarchikus szervezetekben, mint például a fegyveres testületek, kevés tere van az egyéni szerepdefiniálásnak, a társas kapcsolatokat nagymértékben meghatározzák a kívülről meghatározott csoportbeosztások, feladatkörök és működési szabályok.

A csoportszerveződés típusai

A fenti példákból is látható, hogy a „csoport" nagyon színes fogalom, a csoportszerveződésnek eltérő formái vannak, és ez hatással van a szerkezetére és a működés jellemzőire. Négy szempontból tehetünk különbséget a csoportok közt:

- a személyre gyakorolt jelentőség szerint *elsődleges* és *másodlagos* csoportról beszélhetünk,
- a csoportszervezés típusa alapján *formális* és *informális* csoport: a formális kívülről létrehozott, míg az informális önkéntes alapon szerveződő csoporttagság,
- a csoporttagság eredete alapján *szerzett* és *veleszületett* csoporttagságot,
- méret alapján *kiscsoportot, nagycsoportot* és *tömeget* különböztethetünk meg.

Elsődleges és másodlagos csoport • Nem minden csoport gyakorol egyforma mértékben hatást a tagjaira. A csoporttagok közti érintkezés közvetlensége, gyakorisága és a kapcsolatok érzelmi hőfoka alapján elsődleges és másodlagos csoportokat különíthetünk el (Cooly, 1902, idézi Forgách, 1989). Az *elsődleges csoport* tagjai ismerik egymást, rendszeresen interakcióban vannak egymással, és érzelmi szálak fűzik össze a tagokat. Tipikus példája az elsődleges csoportnak a család, de egy kis falu zárt közössége, ahol mindenki mindenkit ismer, és kötelezően törődik is a másikkal, vagy egy baráti kör ugyanezt a védő, támogató funkciót látja el. A csoporttagok közt természetesen nem csupán barátság, pozitív viszony van, a gyűlölet, féltékenység éppúgy része ezeknek a kapcsolatoknak, de az elsődleges csoport tagjai sohasem közömbösek egymás számára. Az iparosodás előtti korokban az emberek túlnyomó többsége zárt közösségekben élt, és az elsődleges csoportjaikon kívül csak elvétve érintkeztek másokkal.

A *másodlagos csoport* tagjait formális keretek tartják össze, és az ezzel járó kisebb érzelmi involváltság azt is eredményezi, hogy kevésbé gyakorolnak hatást a tagjaikra. Ez a kategorizálás akkor kezd igazán izgalmassá válni, ha feltesszük azt a kérdést, hogy vajon az iskolai osztály, amelyben gyerekeink az iskolás éveiket töltik, elsődleges vagy csupán másodlagos csoport-e? A legóvatosabb becslések szerint is a tanulók az ébren töltött idejük 25-35%-át osztálytársaikkal töltik el. Egyáltalán nem közömbös ezért, hogy az iskolatársak fontosak-e a diákoknak, igazi személyes társas élményeket nyújtanak-e. Az iskolai osztályban csupán a takarékos megoldás indokolja, hogy több diákot tanítsunk egyszerre ugyanarra a tárgyra, vagy együtt is tanítjuk őket, kihasználva a támogató csoport nyújtotta előnyöket.

Formális és informális csoport • *Formális* az a csoport, amelyet meghatározott célból hoznak létre mesterségesen. Ezekbe a csoportokba valamilyen szempont alapján besorolják a tagokat, akik kezdetben gyakran nem is ismerik egymást. Ilyen csoport egy üzemi részleg munkatársai, az iskolai osztály vagy az iskola tanári kara. Az *informális* csoport rokonszenv vagy közös

érdeklődés alapján szerveződik, elsősorban érzelmi alapon. Ilyenek a baráti csoportok, klubok, melyekbe önként lépnek be a csoport tagjai. Az informális jelleg általában abban is megnyilvánul, hogy nem egy határozott feladat vagy cél tartja össze ezeket a társaságokat, hanem a közös együttlét öröme. Az iskolai osztály formálisan szervezett csoport, ha beiratkozunk az „első b"-be, nem dönthetjük el, hogy kikkel akarunk járni. Az osztályon belül azonban már általában kisebb alcsoportok, baráti körök alakulnak informális alapon.

Szerzett és veleszületett csoporttagság • A csoporttagság lehet *szerzett* és *bele is születhetünk* egy csoportba. A szerzett tagságnak megvan az az előnye a tagok számára, hogy kisebb vagy nagyobb mértékben beleszólhatnak abba, hogy az adott csoport tagjává váljanak. Ugyanakkor el is lehet veszíteni a tagság jogát. A már eddig is sokat emlegetett családhoz tartozás általában adott. Azért is jelent biztonságot a gyermekeknek, mert ez a hovatartozás megkérdőjelezhetetlen. Ennek az igazi jelentősége akkor derül ki számunkra, amikor ez a felbonthatatlannak hitt viszony válik bizonytalanná. Titokban örökbe fogadott kamaszoknál komoly lelki válsághoz vezethet, ha valamilyen módon – apró jelekből, elejtett megjegyzésekből, a családi album szokásos kisgyerekkori fényképeinek hiányából – az örökbe fogadott serdülő rájön, hogy a család, amelyben él, nem a vér szerinti rokonsága. A szülőkkel való – kamaszkorban gyakorlatilag elkerülhetetlen – konfliktusok az ilyen esetekben a kapcsolatok felbonthatóságának gondolatát, a „hátha az igazi szülőkkel könnyebb lenne kijönni" illúzióját is hozhatják magukkal.

Kiscsoport, nagycsoport és tömeg • A csoport működésének jellemzői összefüggnek a méreteivel. A *kiscsoport* mérete 3-tól kb. 15-20 főig terjed. Tagjai gyakori interakcióban vannak egymással, a résztvevők, kisebb-nagyobb gyakorisággal ugyan, de mindnyájan kapcsolatot tartanak fenn egymással. Ez a csoportméret alkalmas az együttes munkavégzésre és az olyan tevékenységekre, ahol a kölcsönös bizalom, elfogadás, egymás támogatása szükséges. Ezért az intimitást nyújtó baráti köröktől a szakkörökön és nyelvi csoportokon át a személyiségfejlesztő csoportokig a jól működő csoportok létszámukat tekintve kiscsoportok.

Kb. 50 főig nagycsoportról, e fölött tömegről beszélhetünk. A *nagycsoport* tagjai szintén ismerik egymást, de az egyes tagok már nincsenek közvetlenül kapcsolatban mindenkivel, a csoport általában alcsoportokra tagolódik. Az iskolai osztály mérete alapján szükségszerűen alcsoportokra tagolódik, amelyek közt szerencsés esetben összekötő emberek vagy ezek láncolata épül ki, de nagyon ritka az a 30-35 fős csoport, amely nem kisebb-nagyobb különálló társaságokból áll.

A *tömeg* tagjai közt már nincs interakció, gyakran nem is ismerik egymást a tagok, el is vész a csoporttagokra gyakorolható hatás nagyon sok formája a tömegben. Ezért nehéz például az egész iskola számára tervezett programokba aktívan bevonni a gyerekeket. Ha hatékonyan akarunk ilyenkor szervezni, vissza kell lépni az osztályok vagy még inkább az informális kiscsoportok szintjére, ezeket az alcsoportokat már sikerrel lehet mozgatni.

Sokszor az oktatás formáinak megválasztásakor mérlegelnünk kell, hogy mekkora csoportokat szervezzünk. Érdemes-e például az évfolyamot vagy akár az egész iskolát összehívni egy meghívott előadó meghallgatására vagy a diákparlament ülésére? A kérdés megválaszolásához azt kell mérlegelnünk, hogy milyen magatartást várunk a résztvevőktől: csak egy előadás meghallgatását vagy véleménynyilvánítást, netán a vitás kérdések megtárgyalását? Az optimális csoportméret ezek függvényében határozható meg. Gyakori vita tárgya lehet például, hogy egy egyetemi előadás esetén érdemes-e a hallgatóság létszámát a nagycsoport szintjén tartani, vagy közel ugyanarra az eredményre jutunk 2-300 főnek tartott előadásokkal, ahol az oktatók munkáját megspóroljuk egy jó mikrofon segítségével. Csupán egy látványos különbség lesz: a tömeg esetén a kérdések száma drasztikusan csökken. A hallgatók közül az elakadók, a mondanivalót félreértők úgy fogják érezni, hogy a problémájuk egyedi, az egyet nem értők pedig valószínűbben a szomszédjukkal vitatják meg a kérdéseiket.

Sok oktatási gond, fegyelmezetlenség, tanulói passzivitás esetén érdemes mérlegelni, hogy a választott módszerek alkalmasak-e az adott csoportméret esetén, és ha nem, mi a célszerűbb: a csoport méretét változtatni, például csoportot bontani, vagy a módszereket másra cserélni.

Minimális csoporthelyzet

Mikor beszélhetünk saját csoportról, arról, hogy a személyek egy adott körhöz tartozónak érzik magukat? Érdekes módon már nagyon kevés ok is elegendő ahhoz, hogy megkülönböztetett módon bánjunk az emberekkel aszerint, hogy saját csoportunkba tartozónak érezzük-e őket. Egy laboratóriumi kísérletben az egymást korábban nem ismerő személyeket kockadobással két csoportba osztották (Tajfel, 1978, idézi Forgas, 1989), majd arra kérték őket, hogy jutalmat osszanak el két ember közt, akik közül egyik a saját, a másik a „másik" csoportba tartozott. Az előzetes címkézés elegendő volt ahhoz, hogy a személyek a két embernek adott jutalom közti minél nagyobb különbségre törekedjenek. Amikor választhattak, hogy a saját csoport tagjának 8 dollárt, a másiknak 7-et, vagy a saját emberüknek 6 dollárt, míg a másiknak csupán 2-t adjanak, hajlottak arra, hogy a kevesebb jutalmat válasszák, ami a két jutalom közti különbség növekedésével járt együtt.

Percepciós különbségek a saját és a másik csoport észlelésében

A csoportba sorolásnak és a saját csoportba tartozás érzésének számos következménye van, amelyeket a továbbiakban részletesen bemutatunk. A csoportok észlelésének a különbsége talán a legmeglepőbb ezek közül. Társainkat másoktól eltérő módon látjuk, ha csoporttársainkként, illetve külső csoportok tagjaiként definiáljuk őket. Két jellemző jelenséget érdemes kiemelni: az *egyneműsítést (homogenizálást)* és a *saját csoport pozitívabb észlelését.*

Az *egyneműsítési hatás* alatt azt értjük, hogy a másik csoport tagjait hajlamosabbak vagyunk egyformábbnak észlelni, mint a saját csoporthoz tartozó egyéneket. Egy kísérletben (Park és Rothbart, 1982, idézi Aronson, 2002) például lánydiák-egyesületek tagjait arra kérték, ítéljék meg, hogy saját egyesületük és a többi klub tagjai mennyire hasonlítanak egymásra. A másik egyesületbe tartozó személyeket egymáshoz hasonlóbbaknak ítélik a vizsgálati személyek, mint a saját csoportba tartozókat. A jelenség egyik kézenfekvő magyarázata az, hogy amíg a másik csoport tagjaira alapvetően mint a csoportjellemzők képviselőire gondolunk, és a csoportra vonatkozó címkét és sztereotípiákat használjuk a megítéléshez, addig a saját csoport tagjait hajlamosabbak vagyunk az egyéni jellemzők alapján megítélni (Aronson, 2002).

A *saját csoport pozitívabb észlelésének* is vannak kísérleti bizonyítékai. Egy amerikai egyetemek közötti rögbibajnokság egyik mérkőzéséről készült videofelvételt a kutatók levetítették mindkét egyetem diákjainak. A mérkőzés meglehetősen durva volt, mindkét részről tele szabálytalanságokkal. A személyeknek az volt a feladatuk, hogy készítsenek feljegyzéseket arról, kik a felelősek a szabálysértésekért. A két egyetem diákjai merőben másként látták ugyanazt a mérkőzést, a diákok kétszer annyi szabálytalanságot vettek észre a az ellenfélnél, mint azok saját maguknál.

A párhuzamos osztályokba járók is gyakran fogalmaznak meg sommás és elmarasztaló véleményt egymásról, például: „A b-sek bénák", Az a-sok nagyképűek". Ezeknek az alapja is a másik csoport egyneműnek és tőlünk különbözőnek észlelése, az osztály tagjainak személyes ismerete nélkül.

A csoportfejlődés fázisai

A csoportok nem mutatják a csoportműködés jellegzetességeit a megalakulásoktól fogva. Idő kell ahhoz, amíg egy csoport összeszokik, kialakul a tagokban a csoporthoz tartozás érzése és a csoport jellegzetes strukturális jellemzői. A csoportalakulás négy fázison keresztül zajlik le. Az angol megfogalmazást is ideírjuk, mert a tanulásban a kifejezések rímelése segítséget nyújthat az angolul tudóknak:

- *alakulás* (forming),
- *viharzás* (storming),
- *normaképzés* (norming),
- *működés* (performing),
- *megszűnés* szakasza (ending).

Minden csoport átmegy ezeken a fejlődési fázisokon a működés szakaszáig, és a csoportok egy részénél, különösen a határozott időre vagy feladatra szerveződő csoportoknál az ötödik szakasz is megfigyelhető (Forsyth, 1990, idézi Smith és Mackie, 2001).

Az alakulás fázisában a személyek egymás megismerésével és önmaguk bemutatásával vannak elfoglalva. Biztosan mindnyájunknak volt már élménye arról, hogy egy alakuló csoportba – például az újonnan alakuló iskolai osztályba – milyen érzés belépni. Még senki nem ismeri a többieket, van, aki határozott lelkesedéssel és magabiztossággal veti magát bele az ismerkedésbe, mások igyekeznek „előadni magukat", olyan történeteket előadni magukról, amik jó színben tüntetik fel őket, és van, aki óvatos, kivár, meghúzódik a társaság szélén, és kivárja, hogy közeledjenek hozzá. Egymás megismerése zajlik ebben a fázisban, még mindenki egy kicsit kivár, nem tudni, hogyan fogadják a többiek az egyén tulajdonságait, szokásait, viselkedésmódját. Ezt az ismerkedési szakaszt nagymértékben megkönnyíti, ha a csoporttagoknak módjuk van minél több oldalról megmutatni magukat. Ezért van nagy jelentősége annak az iskolai osztályok csoporttá formálódása szempontjából, hogy hogyan indul az iskolai élet, gólyatáborral, ismerkedési alkalmakkal, mint a közös kirándulás, együttműködést igénylő feladatok vagy ismerkedő játékok, vagy az iskola igyekszik megmutatni, hogy a tanulmányi munka az elsődleges, és a felmérő dolgozatokban elért sikerek vagy kudarcok képezik az első benyomást az osztálytársainkról. Minél sokoldalúbb és intenzívebb ez a bemutatkozási fázis, annál nagyobb esélyt ad a csoportnak arra, hogy mielőbb közösséggé formálódjon.

A viharzás a pozíciókért és szerepekért vívott harc fázisa. A csoport többi tagjának felmérése után elindul a rivalizálás, egymás erőinek összemérése, aminek célja a csoporthierarchiában elfoglalt hely kivívása. Ez sokszor nem tudatos folyamat, a csoportban vezető szerepet kivívó személy sincs feltétlenül teljesen tudatában az ő helyével, de kívülről szemlélve jól követhető jelei lehetnek a viharzásnak: vitatkozások, erőfitogtatás, kiskamasz fiúknál nem ritka a testi erő összemérése sem, akár verekedés formájában is.

Az állatvilágban is láthatunk analóg példákat, számos fajnál találunk szociális rangsort (Csányi, 2002). Például a zárt helyen tíznél kevesebb egyedből álló baromfiudvarban a házityúkok közt csípésrend alakul ki. Az elnevezés arra utal, hogy a domináns egyed csípésekkel szerez érvényt a rangjának. A hierarchia kialakulása a fizikai erő összemérésével történik, és amikor kialakult a hierarchia, akkor ennek az lesz a következménye, hogy a csoporttagok közti konfliktusok száma drasztikusan lecsökken. Ez az alá-fölé rendeltség biztosítja például a táplálékhoz jutás sorrendjét. Mindaddig zavartalan a csoport élete, míg az alárendelt pozícióban lévők a státusuknak megfelelően viselkednek.

A normaképzés során a csoportra jellemző értékek, viselkedési stílus és a csoport által elvárt szabályok alakulnak ki. Ennek során a csoport tagjai által korábbról hozott normákhoz képest általában eltolódások következnek be, a csoport által átélt közös élmények és csoporttörténések bizonyos normák kiemelkedését, mások háttérbe szorulását eredményezhetik. Nem utolsósorban a csoport hierarchiájában elfoglalt hely is befolyásolja, hogy kinek mekkora hatása van a normák kialakításában; a viharzás fázisában pozícióba került csoporttagok nagyobb eséllyel befolyásolják a csoportnorma alakulását. A normaképződés folyamatát és a normák szerepét részletesen a 14. fejezetben tárgyaljuk.

A működés fázisa csak az előző három szakasz lezárulásával következik be. Ezek nélkül a csoport a feladatok megoldása helyett újra és újra a csoportfejlődés korábbi feladataira tér vissza, ismerkedik, vagy hatalmi kérdéseken vagy jobb esetben alapelveken vitatkozik, ahelyett hogy megoldaná az előtte álló feladatokat.

A megszűnés fázisa számos okból következhet be, és sokszor feszültségterhes időszak a csoport életében. Az okok:

- a csoport által kitűzött célok megvalósultak, és nincs új cél, ami mozgósítaná a csoportot, ezért a tagok érdektelenné válnak;
- a csoportban a konfliktusok olyan mértékűvé fokozódnak, hogy a tagok ezek elől kimenekülnek a csoportból;
- a csoport meghatározott időre vagy célra alakult – ilyenek az iskolai osztályok, akik beiratkozáskor előre tudják a ballagás időpontját.

Végzős évfolyamoknál néha jól láthatóak ennek megnyilvánulásai. A csoporttagoknak nehezére esik az elválás, látványos búcsúszertartáso-

kat végeznek, vagy lazítják a csoporthoz tartozást, és egyre kevésbé mozgósíthatóak közös programokkal, érdektelenné válnak a csoport iránt.

A csoport életének kezdő szakaszában általában jól nyomon követhetők a kívülállók vagy egy osztályban tanító pedagógusok számára is a fejlődési fázisok. A működés fázisának elérése azonban nem jelenti azt, hogy a hierarchia vagy a csoportnorma a működés fázisába lépés után változatlan marad. Egy új csoporttag belépése, a személyek közti erőviszonyok vagy a csoportfeladatok változása az erők újabb összemérését vagy új normák kialakulását eredményezhetik, hosszabb-rövidebb időre a csoport a csoportfejlődés korábbi szakaszait ismételten végigjárhatja. Nemcsak költözés vagy személyes okok miatt kerül új tag az osztályokba. A deviáns diákokat mintegy büntetésből vagy pozitív nevelési hatást remélve is átteszik másik osztályba. Ilyenkor nemcsak a diák maga kerül új helyzetbe, hanem a csoport is átstrukturálódik. Ha nem készülünk fel az új csoporttag fogadására, nem segítjük – általában indirekt eszközökkel – a beilleszkedését, akkor a csoport változásai negatív eredménnyel járhatnak.

A csoportok különböznek abból a szempontból, hogy a működés fázisára jellemző „feladat" miből áll. A normák többek közt arról is szólnak, hogy a csoport az együttlétek célját hogyan határozza meg.

A csoport célja

A cél szempontjából alapvetően háromféle csoportot határozhatunk meg (Griffin, 2003):

- kapcsolatokat ápoló,
- közös feladatokat megoldó és
- a tagok viselkedését befolyásolni kívánó csoportokat.

Ez a három cél a gyakorlatban nem válik szét ilyen élesen, a meghatározott feladat megvalósítására létrejövő csoportok tagjai is szeretik jól érezni magukat egymás társaságában, és esetenként megpróbálják meggyőzni egymást számukra fontos kérdésekről, és a kapcsolatápoló csoportok is kitűznek maguknak hosszabb-rövidebb megoldandó feladatot. Mégsem elhanyagolható kérdés a csoport működése szempontjából, hogy a három közül melyikre mekkora hangsúlyt helyeznek a csoport tagjai. Sokszor az iskolai osztály életében is azt látjuk, hogy egyik vagy másik funkció válik dominánssá. Sokaknak az iskolába járás a társaság miatt vonzó, „csak tanulni ne kellene". Vagy éppen fordítva, a csoport teljesítményorientált, és nehéz egy délutáni programot összehozni, mert mindenki a tanulnivalóra hivatkozva igyekszik távol tartani magát.

A csoporttagok közti konfliktus forrása is lehet, hogy a résztvevők másként határozzák meg a célokat. A triviális alaphelyzet helyett, amikor a pedagógus számára a tudás átadása, a diákok

A serdülők csoportjaiban baráti és szerelmi kapcsolatok egyaránt megjelennek

számára a társas együttlét a domináns, álljon itt egy olyan példa, ahol a csoport tagjai definiálták eltérően a csoportfunkciót.

Példánkban egy kulturális központ által szervezett társalgási tanfolyamról van szó. Ez a heti háromórás nyelvtanfolyam az idegen nyelvet társalgási szinten beszélőket vett fel, és az idegen nyelven társalgást, az adott kultúrával való ismerkedést ígérte. A résztvevők meglehetősen vegyes életkori összetételt mutattak, húszévestől a nyugdíjas korosztályig. A tanár Franciaországból jött könnyed, barátságos költő, aki a francia sanzonok szövegeit használta „tananyagul". Leckéket is adott, melyeket több-kevesebb szorgalommal készítgettek el a résztvevők, különösebb szankciók nélkül. Az oldott, kötelezettségek nélküli „nyelvórák", úgy tűnt, megfelelnek a résztvevőknek, mert itt mindenki bátran megszólalhatott a maga nagyon is különböző szintjén. Pár hét elteltével azonban váratlanul kifakadt egy résztvevő, hogy ő nem ezért fizette be a tanfolyami díjat. Szeretne nyelvvizsgázni, és nem tud haladni azok miatt, akik nem veszik komolyan az ábrákat. Például az elkésők miatt többször hangzik el ugyanaz, a lecke hiányában azzal telik az idő, hogy helyben oldjuk meg a feladatokat. Vagyis neki és, mint a beszélgetésből kiderült, többeknek a célja a vizsgára készülés volt, nem csupán annyi, hogy érezzük jól magunkat, és foglalkozzunk a francia kultúrával. Az így kialakult megbeszélés érdekes kompromisszumot hozott: csekély pénzbüntetéssel szankcionáljuk a késést és a leckehiányt, és az így befolyt összegen vásárolt bort a végén a csoport közösen megissza. Vagyis a cél deklaráltan kettős: tanuljunk franciául, és érezzük is jól magunkat.

Sherif terepkísérlete és a működő csoport jellemzői

A csoport kialakulásának jellemzőit jól megfigyelhetjük Sherif és Sherif (Csepeli, 1980) kísérletében. Ezt a ma már klasszikusnak tekinthető kísérletet 11–12 éves amerikai fiúkkal végezték. A szerzők célja a csoportközi konfliktusok kialakulásának, mérséklésének tanulmányozása volt, ehhez azonban szükség volt arra, hogy a vizsgált csoportokat előzetesen kialakítsák. Így a mi szempontunkból a vizsgálat megismerése kettős haszonnal jár: a csoportalakulás jellemzőit is megismerhetjük, miközben a csoportközi konfliktusok természetéről képet kapunk. Ez a terepkísérlet szép példája annak az értékes módszernek, amikor a kísérlet elrendezése biztosítja, hogy a résztvevők természetesen viselkedjenek, mivel ők maguk nincsenek tisztában azzal, hogy egy kísérletben vesznek részt.

Itt a kísérletvezetők egy háromhetes nyári diáktábort szerveztek, ahova nagyon gondosan válogatták a résztvevőket. A résztvevők korábban nem ismerték egymást. Sem magatartási problémával, sem rendezetlen családi háttérből érkező jelentkezőket nem fogadtak el. Ügyeltek minden lehetséges tényezőre, ami befolyásolhatta a fiúk közti rokon- vagy ellenszenvet. Csupa angolszász, középosztálybeli, vallási felekezet szerint közeli felfogású, azonos értelmi szintű diák vett részt a táborozásban, sőt a fizikai megjelenésben is törekedtek a különbségek mérséklésére, például közel azonos testmagasságú fiúkat választottak ki.

A kísérletet többször megismételték, közel azonos tanulságokkal.

Az első két kísérletben az első két-három napot a körülbelül 20 fiú együtt töltötte. Ekkor már megfigyelhetőek voltak kisebb (2-4 fős), spontán létrejött baráti alcsoportok. Ekkor megkérdezték őket, hogy kiket tartanak a táborlakók közül legjobb barátaiknak. A tábort két alcsoportra osztották, amelyeket úgy alakítottak ki, hogy az egymásnak szimpatikus fiúk lehetőleg külön kerüljenek. Ez természetesen elégedetlenségeket szült, de az volt a célja, hogy a csoportok közti később kialakuló feszültségeket ne lehessen az eleve adott ellenszenvekkel magyarázni. Tehát a másik altáborban ennek a körmönfont eljárásnak köszönhetően átlagosan kétszer annyi rokonszenves tag volt, mint a saját csoportban.

Ezután következett a két helyszínen a külön tábori élet. Ebben a szakaszban mindent elkövettek, hogy az újonnan alakult csoport összekovácsolódjon. Éjszakai túrát szerveztek, a tábori élet számos nehéz feladat elé állította a fiúkat, melyeket csak egymással összefogva tudtak megoldani. Ilyenek voltak a közös főzések, csoportjátékok, tábori programok.

A csoport kialakulásának a jelei voltak a csoportban spontán módon kialakult állandó *szerepek* (szakács, tűzrakó, „balkezes" – aki mindent elrontott, amit rábíztak, akire mindig lehet számítani, stb.) és a *csoportszokások*. Ilyen szokás lett például az egyik táborban, hogy volt egy kedvenc úszóhelyük, amihez ragaszkodtak, pedig volt alkalmasabb hely is az úszásra. Ezt a helyet el is nevezték „Mokasszinfok"-nak, an-

nak emlékére, hogy itt agyonütöttek egy kígyót. De ugyanígy kialakultak a csoporttagok *becenevei* is, sőt magát a *csoportot* is *elnevezték* – az első táborban a két csoport a Bulldogok és Vörös Ördögök, a másodikban Párducok és Óriáskígyók, a harmadikban Vadászok és Sasok.

A csoportok sajátos *normákat* is kitermelnek maguk számára, a harmadik kísérletben ez egészen szembeötlően jelentkezett, az egyik csoport a „kemény fiúk"-normát hangsúlyozta. Tilos volt nyafogni, kényeskedni, ami odáig fajult, hogy a sérüléseiket nem kötöztették be, a tábervezetőknek kellett figyelni rá, hogy el legyenek látva a sebesülések. A későbbi táborok közti versenyek előtt ezek a fiúk harci kiáltásokkal, káromkodásokkal készültek a megmérettetésre. Ezzel szemben a másik tábor a „jó fiúk"-normát mutatta: odafigyeltek egymásra, nem káromkodtak, a megmérettetések előtt imára gyűltek össze – természetesen az ellenfél legyőzéséért –, mindenesetre szembeötlően különbözött a két csoport viselkedése, a kezdetben nagyon hasonló két csoportban a normaalakulás ellentétes irányú volt.

Érdekesek a csoport által kitermelt *szankciók* is, így például a Bulldogoknál a büntetés abból állt, hogy meghatározott számú követ kellett a tóból kihozni, aminek praktikus haszna is volt, ezáltal mélyült a fürdőhely.

A hagyományok kialakulása a sajátos nyelvhasználatban is tetten érhető, csak a csoportban érthető viccek, utalások, sajátos szóhasználat válik jellemzővé.

A csoport szokásainak, működési formáinak stabilizálódása a csoport hierarchizálódását is eredményezi, a vezető(k), a több vagy kevesebb tekintéllyel rendelkezők stabil helyet vívnak ki maguknak, különböző jogaik lesznek, például a vezető szabhatja ki a büntetést vagy oszthatja ki az ételt. Mindezek eredményeként a csoport működése zökkenőmentes lesz, a csoportszabályok biztosítják a mindennapi élet szabályos menetét.

Jól láthatóak a kísérlet során a működő csoport jellemzői:

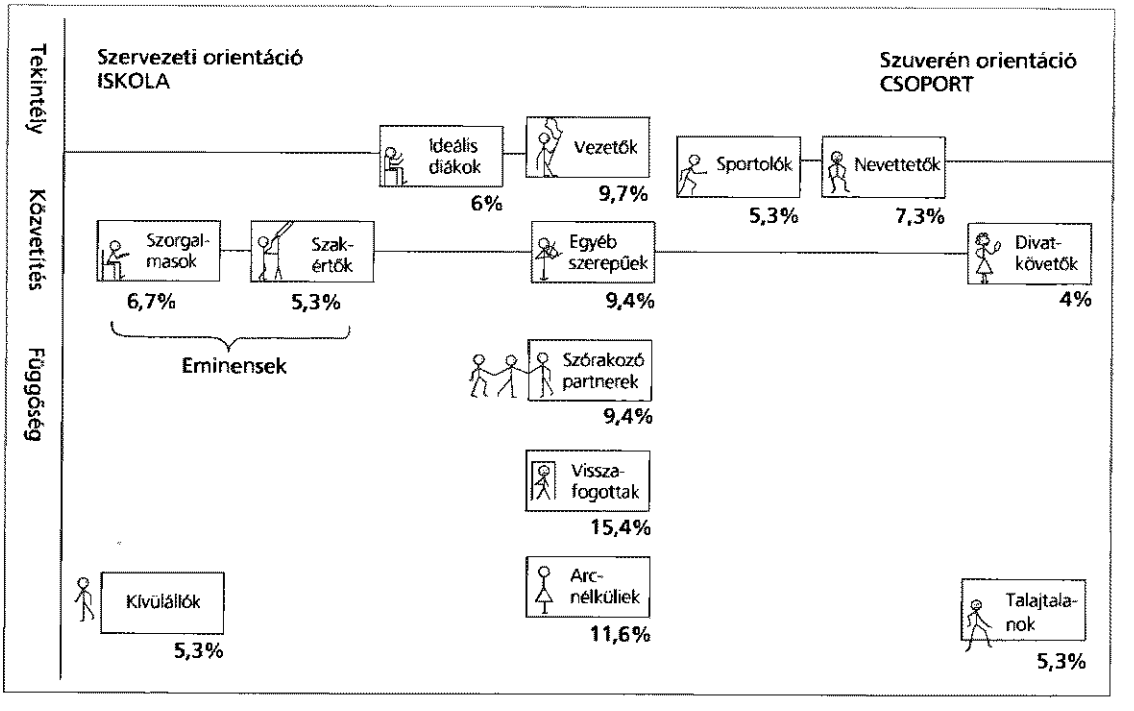
- közös célok és/vagy közös cselekvési indítékok;
- „mi"-tudat, vagyis a csoporthoz tartozás érzése és a csoport önálló egységként szemlélése, amit gyakran csoportnév is jelez;
- együttes tevékenység;
- személyes kapcsolat és kölcsönös függés;
- a csoport strukturálódása: a hierarchia kialakulása, vezető és vezetettek alá- és fölérendeltségi viszonyokkal, állandó szerepek rögzülése;
- csoportszokások;
- becenevek, sajátos nyelvi kifejezések és fordulatok;
- csoportnorma.

Státus és szerep a csoportban

A működő csoportokban, így az iskolai osztályokban is jellemző szerepek alakulnak ki, természetesen minden csoport egyedi sajátosságokkal rendelkezik, összetétele, rétegződése éppen úgy csak az adott csoportra jellemző, mint ahogy a csoport átélt élményei, története is egyedül az adott társas alakzatra jellemző. Mégis érdemes számba venni, hogy milyen jellegzetes szerepek fordulnak elő általában a csoportokban, és különösen az iskolai osztályokban.

Járó Katalin (2002) a hierarchikus szociometria módszerével azonosította az iskolai osztályokban előforduló tipikus diákszerepeket. A különböző diákok helyzete két dimenzió alapján helyezhető el ebben a megközelítésben (lásd a 13.3. ábrát): az iskola mint szervezet iránti elkötelezettség, illetve szuverenitás mértéke alapján (vízszintes elrendezés) és a többi csoporttagra gyakorolt hatás, a különböző szerepűek közti kapcsolat szorossága szerint (függőleges távolság egymástól).

A formális és informális vezető személye lényegesen befolyásolja a csoport történéseit. A formális csoportokban általában van egy hivatalosan, kívülről kijelölt vezető. Ilyenek a munkacsoportok, vállalati osztályok vezetői, a sportcsapat kapitánya, a magánvállalkozás tulajdonosa. De ki a vezetője az iskolai osztályoknak? Hivatalosan kijelölt vezető az osztályfőnök, aki gyakran maga is vállalja ezt a pozíciót. Az első három-négy iskolaévben a tanító néni befolyása általában olyan nagy, hogy a csoport őt tekinti minden szempontból irányítójának. Ugyanakkor a kamaszkor kezdetétől ezeknek a csoportoknak általában van a kortársak közül is „hivatalos", vagyis formális vezetőjük. Kijelölheti maga az osztályfőnök, vagy választják a gyerekek, a neve és jogköre is sokféle lehet: osztálytitkár, diák-önkormányzati képviselő stb. De va-



13.3. ÁBRA
Szerepek a csoportban: középiskolai osztályok szerephierarchiája (Mészáros, 2002, 338.)

jon a diákok is úgy érzik-e, hogy ez az a társuk, akire érdemes hallgatni, aki ténylegesen vezetője a csoportnak? Ezt a „tényleges" vezetőt nevezzük informális vezetőnek. A csoport működése szempontjából elsődleges kérdés, hogy a formális és informális vezető személye egybeesik-e. Ha igen, könnyebb a dolga a felnőttnek is, átláthatóbbak a szerepviszonyok, és a felnőttek felé képviselt vélemény tükrözi a csoport álláspontját. A nehezen irányítható csoportok, legyen az iskolai osztály vagy munkahelyi csoport, gyakran azért működnek zökkenőkkel, mert a csoport és az általuk választott informális vezető értékrendje, céljai eltérnek a formális vezetőétől.

Az iskolával konfliktusban lévő osztályok gyakran folyamodnak ahhoz a megoldáshoz, hogy az iskolai funkciókra egy jó tanulót küldenek, „hadd üljön csak ő ezeken az unalmas üléseken", míg a számukra fontos tevékenységekben kitűnő diákot, a jó focistát, a nagy vagányt vagy akár a lázadót ismerik el ténylegesen vezetőjüknek.

A bohóc személye szintén különösen nagy figyelmet érdemel. Nem elsősorban azért, mert a bohóc a tanár számára problémát jelent, nehezíti az oktatást, mert mindig a legkellemetlenebb pillanatokban akasztja meg a tanítás menetét és nevetteti meg az osztályt. Ez ugyan kellemetlen, és érdemes is megtanulni, hogyan szereljük le pillanatnyi együtt nevetéssel, máskor a komolyság megőrzésével.

Ami tényleg fontos a bohócszerepben, az az adott gyerek sajátos helyzete a csoportban. Sokszor a perifériára kerülés helyett veszi fel a bohócszerepet, ami funkciót és jelentőséget ad neki, de ennek általában nagy ára van. A vicc kedvéért a tanulmányi teljesítményt és az őszinte, támogató baráti kapcsolatok kiépítését is fel kell áldozni.

A csoport számára hasznos a bohóc szerepe, mert a tanár felé irányuló kritikát a többiek helyett is megfogalmazza, és ezt a csoport meg is hálálja a személynek juttatott figyelemmel, elismeréssel. Ugyanakkor a konfliktusmegoldás direkt módjai, a tényleges erőfeszítés és felelősségteljes véleménymegfogalmazás helyett rögzül ez a magatartás.

A bohóc helyzetének megváltoztatásához ezért két szempontot kell szem előtt tartani. Egyrészt a személy számára a bohócszerep által biztosí-

tott helyet a csoportban más módon, feladatok, más funkciók adásával biztosítani kell ahhoz, hogy el tudja hagyni ezt a szerepet, másrészt az általa megfogalmazott bírálat kifejezésére is megfelelő formát kell nyújtani. Mindezek miatt csak fokozatosan, hosszú idő alatt lehet valakit a bohócszerepből kimozdítani.

A bűnbak az a személy, akit a csoport agressziója súlyt azokban a helyzetekben, amikor a felgyülemlett feszültséget nem tudják másként levezetni. A csoporttörténések vagy maga a pedagógus is oka lehet a bűnbakképződésnek. Ilyenkor egy bizonyos személyt tesznek felelőssé a csoportban előforduló bajokért. Például az órai fegyelmezetlenségekért mindig ugyanazt a gyereket szidják le a tanárok, vagy a bántalmazások, verés, csúfolódás szenvedő alanya mindig ugyanaz az egy vagy egy-két személy. Az ok a csoportot ért frusztráció. Ezért van az, hogy az autoriter vezetésű csoportokban gyakoribb ez a jelenség. A frusztrációval járó feszültség levezetése ilyenkor a leggyengébb, legvédtelenebb csoporttagokon történik. Ezek általában a csoport perifériáján lévő személyek, akiknek nincsenek baráti kapcsolataik, amik révén védelmet kapnának másoktól. A megoldás a feszültségek okainak feltárása, ami sohasem csupán egy gyerek személyes tulajdonságaira vezethető vissza, és a csoporttagok közti kapcsolatok, különösen a periférián lévők helyzetének javítása.

A tanári szerepek • A tanár szerepe nem merül ki a vezetés feladataiban. A nevelés és oktatás arányairól, fontossági sorrendjéről folyó vita feloldását az jelenti, hogy a két feladatkört elválaszthatatlannak tekintjük, és a kettő interakcióját is feltételezzük. A kérdéskör nem tekinthető lezártnak, és talán soha nem is lesz az. Maguk a tanárok sem egységesek abban a tekintetben, hogy hogyan értelmezik saját tanárszerepüket. Egy 1980-ban magyar általános iskolákban végzett empirikus vizsgálat (Trencsényi, 1988) 22 különböző tanárszerepet ír le. A szerepek két alapdimenzió: a betöltött tevékenységi körök és a gyerekekhez fűződő érzelmi kapcsolat szorossága szerint különböznek.

A tanárok tevékenységében a kultúra átadása, a tanítás általánosan elfogadott feladata a tanárnak, a leírt szerepek az ezen túl betöltött funkciókat jelentik. A vizsgálat az egyes szerepek és az iskolai formális funkciók (igazgató, osztályfőnök stb.) kapcsolatát írja le, a szerepek abszolút gyakorisága helyett azok puszta meglétét vagy hiányát méri az egyes iskolákban. Az így kialakult szereprangsor arról informál, hogy maguk a definiált szerepek valóságosak-e, van-e olyan tanár a vizsgált mintában, aki e szerint jellemezhető. Magáról a szerepek súlyáról az iskolai életben csak nagyon áttételes adatokat nyújtanak ezek az eredmények.

A szerepek annak százalékos sorrendjében, hogy a vizsgált iskolákban „van-e ilyen szerepet betöltő pedagógus": sebellátó (31,7%), javító, tudós, pénzügyes, ünneprendező, mókamester, nyomozó, szokások ismerője, művelődéshobbis, újonc, anyáskodó (12%), gyermekvédő, társadalmi munkavezető, megközelíthetetlen (10,2%), gyerekekkel szót értő (10%), rendteremtő, kiránduló, bogaras, gyerekek bizalmasa (7,7%) esendő, szerelmesek belé a gyerekek(6,4 %).

Tünetértékűnek tekinthetjük, hogy a vizsgálatban szereplő, a „szülőkkel különösen szót értő" tanár definicióját 0%-ban találták a megkérdezettek az iskolában bárkire is jellemzőnek!

A szerepek többsége az iskolai feladatokról szól. Két tényt állapíthatunk meg ezekből az arányokból a diákokkal való kapcsolatra vonatkozóan. Egyrészt létezik a gyerekekkel intenzív érzelmi kapcsolatot fenntartó, támogató (12%), nyílt baráti (10%) és bizalmas tanár (7,7%), másrészt, mint ahogy a százalékos értékekből látható, ezek ritkák, az iskoláknak kis százalékában fordulnak egyáltalán elő.

Önértékelés és csoporthelyzet

A csoporthoz tartozás javítja a személyek közérzetét. Nem mindegy azonban, hogy a csoportban milyen pozíciót foglal el valaki. Mint a bohóc példáján is láttuk, a szereppel rendelkezés előnyös az ember számára, még akkor is, ha ez a szerep nem minden szempontból pozitív. Azt biztosítja, hogy fontossá válik a csoportnak, számon tartják, figyelnek rá. A csoportban elfoglalt hely és az önértékelés kölcsönösen hatnak egymásra. A jó pozíció emeli az önértékelést, ugyanakkor a pozitív – de nem irreális – énképpel rendelkezők jobb pozíciókat is vívnak ki magabiztosságuk révén a csoportban. Ez a magyarázata annak, hogy az iskolai helyzetekben is a csoportban elfoglalt hely megszerzése érdekében sokszor negatív eszközökhöz is folyamod-

nak azok a diákok, akik enélkül a hierarchia aljára kerülnének. Például a teljes zsebpénzét a büfében az osztálytársak megvendégelésére költő gyereket viselkedésében sokkal inkább a magát elfogadtatás vágya hajtja, mint az önzetlen ajándékozási vágy. Ugyanígy a társas pozíció és az önértékelés együttes problémája húzódhat meg a feltűnő öltözködés, az extravagáns vagy agresszív viselkedés mögött is.

AZ EMBEREK KÖZTI VONZALOM

A csoport tagjai közti érzelmi kapcsolat az egyik meghatározó eleme a csoport életének. Természetesen nemcsak a csoportfolyamatokat befolyásolja az érzelmi kapcsolat, ennek pozitív és negatív oldala egyaránt, hanem a társas élet minden területét. A szocializáció folyamatának kezdetétől, az anya-gyerek kapcsolattól a barátságok alakulásán át a szerelemig és a munkatársi kapcsolatokig az interakcióban részt vevő személyek közti vonzalom vagy ellenszenv fontos szempont. Azért tárgyaljuk ezt a témát a csoportfolyamatokkal kapcsolatban, mert a csoportok fejlesztésének nagyon hatékony eszköze a csoporttagok közti rokonszenv kialakulásának elősegítése. Ehhez pedig a vonzalom okainak megértése hasznos támpontokat nyújt számunkra.

Módszertani dilemmák és a laboratóriumi vizsgálatok nehézségei

Módszertani szempontból a vonzalom vizsgálata korántsem egyszerű. Már maga a fogalom is két, egymással nem szükségszerűen összefüggő kérdéskört takar: a *szeretetreméltóságot* és a másik személy iránti *csodálatot* (Forgas 1989). A szeretett személynek nem kell szükségszerűen kiváló tulajdonságokkal rendelkeznie, kompetensnek lenni, a csodált személyeknél viszont éppen ezek a kiváló tulajdonságok a csodálat okai. Ez utóbbi kategóriába tartozik a munkatársként való kívánatosság is. Már iskolai feladatok esetén is megfigyelhető, hogy az osztálytársak milyen jól tájékozódnak abban a kérdésben, hogy bizonyos feladatokat kivel jó végezni. Nézzünk egy igazán mindennapi példát! Ha nincs az osztályban állandó ültetési rend, a dolgozatírás előtt jól megfigyelhető, hogy a jó tanulók „népszerűsége" milyen nagyfokúvá válik, mindenki melléjük akar ülni. Ez azonban nem lényegtelen a személyek csoportban tartósan elfoglalt helye szempontjából sem. Az így megszerzett népszerűség hatásai általában a dolgozatírás után is érződnek. A legjobb barát kiválasztásánál azonban a matematikatudásánál lényegesen fontosabb, hogy a barátnak számunkra vonzó személyes tulajdonságai legyenek.

A tényleges kapcsolatok, különösen a barát vagy a kedvesünk kiválasztása esetén a szeretetreméltóság a döntő szempont. Ebben meglehetősen szubjektív elemek játszanak szerepet, például egy nyugodt, visszahúzódó gyerek számára, aki szereti a csendes játékokat, nem vonzó egy temperamentumos társ, akinek állandóan sziporkázó ötletei vannak. A változatosságot kedvelő, ingerkereső gyerekeknek viszont éppen egy ilyen barát a legvonzóbb.

A másokról formált benyomás alakulásában, ami nem feltételez tényleges interakciót, sokkal nagyobb az emberek közti véleményegyezés. Ebben a kiválóság, a csodálatot kiváltó vonzó tulajdonságok játsszák a döntő szerepet.

Maga a *szeretetreméltóság* se ilyen steril fogalom, érdemes különválasztani a szeretet és a szerelem kérdését. Nem szeretnénk itt most kitérni a „Lehet-e igaz barátság szerelem nélkül fiú és lány közt?" kérdésére, azt azonban jelezzük, hogy maga a szerelem is nagyon sok formát öltheti a szenvedélyszerelemtől a társszerelemig. Az előbbiben az érzelmi állapot dominál, míg az utóbbiban az egymás iránt érzett ragaszkodás a döntő motívum. Tanárként valószínűleg a szerelem kérdéskörébe nem fogunk belebonyolódni, hacsak tanítványaink meg nem tisztelnek az ez irányú kérdéseikkel, magánemberként azonban a téma szinte mindenkit érdekel, ezért jelezzük, hogy további izgalmas részleteket találnak például Atkinson és munkatársai (1999) művében.

A vonzalommal kapcsolatos vizsgálatok alapvetően két kutatási stratégiát követnek, egyrészt laboratóriumi kísérletekben, másrészt a ténylegesen kialakuló kapcsolatokban tanulmányozzák a vonzalom okait. Mint a továbbiakban látni fogjuk, két témakör különösen alkalmas arra, hogy kísérleti helyzetekben teszteljük: a fizikai vonzerő és az ismerősség.

A laboratóriumi kísérletek előnyei (lásd 1. fejezet) a vonzalom vizsgálatánál azonban kifejezett hátránnyá is válhatnak. Amikor a labora-

tóriumban egyetlen változót teszünk a vizsgálat tárgyává, például a fizikai tulajdonságoknak a vonzalomban játszott szerepét vizsgáljuk, akkor olyan helyzeteket teremtünk, amelyekben a vizsgált jellemzők szolgálnak csak támpontul a személynek a benyomásai kialakításához. Ezért ezen a területen különösen fontos a tényleges emberi kapcsolatok vizsgálata. Ilyenkor azonban a szempontok komplexitásának korántsem egyszerű problémájába ütközünk.

A vonzalommal kapcsolatban felhalmozódó számos kutatási eredmény alkalmazhatóságának megítélésében különösen fontos szempont, hogy milyen körülmények közt mutatták ki ezeket az eredményeket, mert a tanulságok alkalmazhatóságát, az általánosíthatóság mértékét ebből tudjuk megítélni. Ezért az egyes szempontoknál bemutatjuk a kutatási módszerek jellemzőit is.

A vonzalom okai

A fizikai vonzerővel kapcsolatban a vizsgálati eredmények egyértelműek, a szép külsővel rendelkező személyek egyben rokonszenvesebbnek is tűnnek számunkra. Mint ahogy a személypercepció kérdéskörének tárgyalásánál megmutatjuk (lásd 16. fejezet), ez a jelenség többek közt a holdudvarhatással magyarázható. A szép külsejű emberekről más vonzó tulajdonságokat – kedvesség, megbízhatóság stb. – is feltételezünk, és ezért keressük a társaságukat.

Óvodáskorú gyerekeknél is kimutatható, hogy a fizikailag vonzó társaikat jobban kedvelik (Dion és Berscheid, 1972, idézi Aronson, 2002), mint az előnytelenebb külsejű gyerekeket. Hasonlóan befolyásolja a szépség a társakhoz való hozzáállásunkat minden életkorban, annak ellenére, hogy tisztában vagyunk ennek irracionalitásával.

Dion felnőtt nőket kérdezett arról, hogy agressziót elkövetett gyerekeknek milyen büntetést tartanának célszerűnek (Dion, 1972, idézi Aronson, 2002). Az agresszív cselekedet leírása mellé a kísérleti személyek egyik csoportja egy vonzó, a másik csoport viszont egy kevésbé vonzó gyerek képét kapta. Az alkalmasnak tartott büntetés kisebb volt a szép fénykép esetén, és úgy ítélték meg, hogy a kedvező külsejű gyerekekről kevésbé feltételezhető, hogy a jövőben hasonló cselekedetet követnek majd el.

Van-e valami racionális alapja a külső alapján hozott ítéleteinknek? Elgondolkodtatóak azok a kísérletek, amelyek azt vizsgálják, hogy a fizikai külső hogyan befolyásolja az emberekkel való bánásmódot, és ez hogyan hat vissza az egyén viselkedésére. Egy kísérletben (Snyder, Tanke és Berscheid, 1977, idézi Smith és Mackie, 2001) férfi egyetemi hallgatóknak telefonon kellett beszélgetni egy hölggyel, akinek megkapták a fényképét is. Egyik beszélgetőpartner sem tudta a kísérlet célját. A férfiak nem a tényleges beszélgetőtárs fényképét kapták, hanem egy részük egy feltűnően szép beszélgetőpartnert ábrázoló fényképet, mások egy kevésbé vonzót. A férfiak viselkedése aszerint változott, hogy milyen fizikai külsejűnek képzelték a fénykép alapján a partnert. A „szép" nőhöz kedvesebbek voltak, és nagyobb érdeklődést mutattak iránta. Eddig nincs is miért csodálkoznunk a történteken. A kísérlet ott kezd izgalmassá válni, hogy ez hogyan hatott vissza a partnerek viselkedésére. Ugyanis a nők viselkedése is a velük való bánásmód szerint alakult, a kedvesség belőlük is kedvességet és magabiztosságot váltott ki. A kísérlet szép példája az önmagát beteljesítő jóslat jelenségének (lásd 16. fejezet), ugyanakkor a gyerekekkel való bánásmódra vonatkozó tanulságokkal is szolgál. Ha a gyerekek eltérő bánásmódban részesülnek a külsejük alapján, akár kortársaiktól, akár a felnőttektől, akkor a „szép" gyerekeknek sok pozitív visszajelzésben van részük, ami az ő szempontjukból kedvező, és ezt nem is lenne jó megváltoztatni. A baj ott kezdődik, hogy az előnytelen külső elutasítást is vált ki a környezetből, és a barátságtalan, gátlásos vagy agresszív viselkedés ennek az elutasításnak lehet a következménye.

Kit tartunk szépnek? • A szépség nem változatlan, objektív mércével mérhető fogalom, kultúránként és koronként is változik. Az egyik sok elégedetlenséget és a gyerekek körében csúfolódást is kiváltó tulajdonság a kövérség, illetve a soványság.

Alsó tagozatos gyerekekkel egy kísérletben (Staffieri, 1972, idézi Hetherington et al., 1978) még csak nem is képeket, hanem csupán sovány, arányos és kövér gyerekek képének körvonalait mutatták. A gyerekek ezek alapján is véleményt formáltak, és az arányos testalkathoz kedvező tulajdonságokat és viselkedési hajlamot, a kövérhez kellemetlen jellemzőket társított-

tak. A sovány alkat esetén a fiúk és lányok közt különbség volt, míg a fiúk kedvezőtlen, a lányok kedvező tulajdonságokat társítottak a sovány alkathoz. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a nők körében divat a soványság. Ezt egyébként énképvizsgálatokban is tetten érték a kutatók, amíg a férfiak a testalkatukat az ideálishoz közelinek tartották, addig a nők az ideális alkatot a sajátjukénál soványabbnak ítélték (Cole és Cole, 1997).

Ennek a szépségideálnak nem csupán a rokonszenv alakulásában, hanem az énkép alakulásában is szerepe van, és feltételezhető, hogy a kettő egymást erősítő folyamat. Akit szebbnek találunk, azzal a való életben is kedvesebben bánunk, mint ahogy tették ezt az előbb ismertetett telefonos kísérletben, és aki a környezetében kedvességet tapasztal, maga is barátságosabb lesz. Ugyanígy a rossz társas helyzet gyerekek körében gyakran vezet ahhoz, hogy a kicsúfolt „pufi" erőszakkal próbálja megvédeni magát, tovább rontva ezzel a társas helyzetét.

A fizikai vonzerő a tényleges társas helyzetben is szerepet játszik. Ezt tapasztalták egy 9–14 éves fiúk körében végzett vizsgálatban is (Kleck et al., idézi Hetherington et al., 1978). Kéthetes nyári tábor előtt megítéltették a résztvevőkkel egymás fényképeit. A táborozás végére a gyerekek tényleges népszerűsége a fénykép alapján megmért vonzerő szerint alakult, a legvonzóbbak lettek a legnépszerűbbek. Azt tapasztalhatjuk ezekből a vizsgálatokból, hogy nem csupán az első benyomást határozza meg a külső, hanem hosszabb távon is befolyásolja a társas kapcsolatokat.

Egy hosszú barátság kezdete? A korai társas kapcsolatok még esetlegesek

További kísérletek arra is rámutattak, hogy kifejezetten keressük a vonzó emberek társaságát. Különösen igaz ez olyan helyzetekre, ahol férfi kísérleti alanyok női asszisztenssel kerültek kapcsolatba, és fordítva, női kísérleti személyek férfi kísérletvezetővel.

Egy esetben azonban szigorúbbak vagyunk a vonzó külsejű emberekhez, mégpedig akkor, ha *visszaélnek a szépségükkel*, azzal vesznek rá valakit egy számára hátrányos dologra, hogy a szépségüket használják. Jó ezt szem előtt tartani, amikor a jó benyomás érdekében olyan helyzetekben komponálják meg a külsejüket a diákok, mint a feleltetés, vizsga, érettségi. Ilyenkor a tanár néha joggal érzi azt, hogy nem megengedhető eszközökkel próbálják befolyásolni, és esetleg éppen ez vezet a teljesítmény leértékeléséhez. Ezért sokszor előnyösebb, ha ezekben a helyzetekben jól definiált normák határozzák meg az elvárt viseletet (pl. konzervatív ünneplő ruha).

A külső azonban mégsem „végzetes", nem minden előnytelen külsejű gyerek népszerűtlen, és a szépség önmagában nem garantálja a hosszú távú sikert. A döntő pontok ebben a folyamatban a csúfolódás és az előnytelenebb külsejű gyerek erre adott reakciója. Bizonyára ismerünk „mókás" külsejű, önmaga „fogyatékosságát" kifigurázó, szeretetre méltó embert is, aki humorral képes leszerelni ezeket a támadásokat. Ez azonban egy nehezen kialakítható, ritka tulajdonság. Mit tehetünk iskolai helyzetben? Két dolgot: egyrészt, hogy nem engedjük a bántó megjegyzéseket, ebben elsősorban a csoportlégkör formálása, a segítő hozzáállás erősítése fontos; másrészt segítsük elő, hogy a gyerekek minél jobban és sokoldalúbban ismerjék meg egymást.

Az ismerősség önmagában is vonzóvá tesz valakit, a szokatlan, furcsa, új dolgok tartózkodást váltanak ki bennünk a személyek megítélésében is. Szemléletesen illusztrálják ezt a laboratóriumi kísérletek. Az egyikben egy sok fényképből

álló sorozatot mutattak a személyeknek. A képek egy része csak egyszer szerepelt, mások kétszer-háromszor, volt olyan is, amelyik tízszer ismétlődött. A képsorozat elég hosszú volt ahhoz, hogy ez ne legyen feltűnő. Miután megnézték a képeket, azt kellett megítélniük, menynyire kedvelnék az adott embereket. Az összefüggés lineáris, minél gyakrabban láttak egy fényképet, annál szimpatikusabbnak tartották (Zajonc, 1968, idézi Atkinson et al., 1999).

Ennél még meglepőbb, hogy a saját tükörképünk szimpatikusabb, mint a rólunk készült fénykép. Egyetemista lányoknak a róluk készült fényképet és annak tükörképét mutatták, majd ugyanezt a sorozatot ítéltették meg a barátaikkal és a kedvesükkel. Míg a személyek 68 : 32 arányban a tükörképet találták vonzóbbnak, vagyis azt, ahogy általában látják magukat, addig a kívülállók 62 : 38 arányban a valóságos arcot tartották vonzóbbnak (Mita, Dermer és Knight, 1977, idézi Atkinson et al., 1999).

A csoportok alakulásakor gyakran átéljük ezt a hatást, ha sokszor nem is tudatosul bennünk. A még ismeretlen csoporttársak nem tűnnek első látásra szimpatikusnak, de alig telik el egy-két hét, és örömmel üdvözöljük egymást. Sok lehetőség is van a tanítás során, hogy feladatvégzés ürügyén közelebbről megismertessük egymással azokat a gyerekeket, akik maguktól nem kezdenének egymással ismerkedni. Természetesen nem lesz mindenki barátunk csak azért, mert jól ismerjük, de egy-két kivételtől eltekintve igaz az, hogy ha sokat tudunk valakiről, az szimpatikusabbá is teszi őt számunkra, mint amilyen ismeretlenül volt.

A furcsa név hatása • Az ismeretlenség negatív hatásának egyik érdekes példája a furcsa név szerepe a vonzalom alakulásában. Első osztályos tanulókkal ismeretlen gyerekek nevét ítéltették meg, és ugyanezeknek a gyerekeknek a tényleges osztálytársai is megítélték a gyerekek vonzerejét (Harari, 1966, idézi Hetherington és Moris, 1978). A vizsgálatban szoros összefüggés mutatkozott a gyerekek vonzereje és a nevük megítélése közt.

Még inkább elgondolkodtató, hogy olyan vizsgálatok is vannak, ahol az általános iskolai tanárok dolgozatokra adott jegyeinek a változását vizsgálták a nevek átírásának hatására. Ugyanazokra a 4–5. osztályosok által írt fogalmazásokra egyszer gyakori, kedvelt keresztnevet, a másik esetben ritka, furcsa neveket írtak. A kevésbé vonzó nevű gyerekeknek tulajdonított dolgozatokra a pedagógusok átlagosan majdnem egy teljes jeggyel gyengébb osztályzatokat adtak (Harrari és McDavid, 1973, idézi Forgas, 1989).

A közelség fokozza a barátságok kialakulásának esélyét. A barátok választásánál az elérhetőség fontos szempont, még akkor is, ha ez nem tudatosul bennünk. Sokkal több barátot választunk a közvetlen lakókörnyezetünkből, mint a távolabb lakók közül. Ebben szerepet játszik, hogy a gyakori véletlen találkozások és a közelség miatt könnyebben fenntartható a kapcsolat. Newcomb (1973) egy több évig tartó vizsgálatában a főiskolai kollégiumba névsor szerinti rendben költöztette az önként jelentkezetteket. A pár hónap múlva végzett szociometriai vizsgálatban azt tapasztalta, hogy az egymás közelében lakók közt sokkal nagyobb valószínűséggel alakultak ki barátságok. A legvalószínűbben a szobatársak, majd az azonos emeleten lakók közt szövődtek kapcsolatok, a más emeleten lakók közt a kapcsolat lényegesen lazább volt. A közelség önmagában nem garantálja, hogy a kapcsolatok ki is alakulnak, de a közelség és az ezzel járó gyakori érintkezés az egyik legfőbb oka a vonzalom kialakulásának. Ebben a vizsgálatban egyes szobákban hasonló nézeteket valló, másokban nagyon különböző diákokat helyeztek el. A má-

A felnőttek
furcsák néha.

Azt hiszik,
elég összeterelni
két „alkalmas korú" gyereket,
és a két gyerek
automatikusan jó haver lesz.

Szeretném összeterelni
papát
találomra egy „alkalmas korú"
bácsival
és megnézni, összehaverkodnak-e.

(Ingrid Sjöstrand:
A felnőttek furcsák néha)

sodik évben már a nagyon különböző szobatársak közt is barátságok szövődtek.

Az iskolai osztályban is megkönnyíti a barátkozást, ha két olyan gyereket ültetünk egymás mellé, akik „alkalmas" padtársak, akik temperamentumban, hozzáállásban egymásnak megfelelő társak lennének, de maguktól nem találnak egymásra az osztályon belül.

Az iskolapszichológusok munkájában is megfigyelhető a közelség vagy távolság szerepe. A tanárokkal való kapcsolat kialakítását megkönnyíti vagy megnehezíti az iskolapszichológus szobájának elhelyezkedése az iskolán belül. Ha ez olyan, hogy lehetőséget ad a kötetlen találkozásokra, akkor gyorsabban, zökkenőmentesebben sikerül a beilleszkedése a szervezetbe.

Eddig a vonzalom kialakulásában olyan tényezőket tárgyaltunk, amelyek valamilyen értelemben külsők: a személy fizikai megjelenése, illetve az érintkezést befolyásoló, rajtunk kívül álló okok. A rokonszenv alakulásában természetesen a belső tulajdonságok szerepe is nagy.

A kiemelkedő képességek vonzóvá teszik a személyt. Kedveljük azokat az embereket, akik okosak, sikeresek, kellő önbizalmuk van. Ugyanakkor ezzel kapcsolatban egy érdekes jelenség figyelhető meg, amit *leégési effektusnak* neveznek. Ha egy kiváló képességekkel rendelkező ember hibát követ el, akkor a népszerűsége nem csökken, hanem növekszik. Egy kísérletben (Aronson, 2002) a személyeknek egy szellemi vetélkedőről készült hangfelvételt kellett végighallgatniuk, és meg kellett ítélniük a szereplők vonzerejét. A magnófelvétel két változatban készült, amit két független csoport ítélt meg. Az egyik játékos kiváló teljesítményt nyújtott, és mindenki őt találta a legrokonszenvesebbnek. Volt azonban egy epizód a vetélkedőben, amelyben a résztvevőket kávéval kínálták. Az egyik változatban azonban a sikeres versenyző magára öntötte a kávét. Ebben az esetben a megítélése még pozitívabb volt, mint e nélkül a baki nélkül.

Ezt a jelenséget figyelték meg akkor is, amikor John Kennedy – az Egyesült Államok kétségtelenül egyik legnépszerűbb elnöke – 1961-ben elrendelte a Kuba elleni katonai akciót, amely a disznó-öböli háború néven az USA történetének egyik legnagyobb katonai kudarca volt. Ezután John Kennedy népszerűsége nem csökkent, hanem nőtt.

Mi ennek a jelenségnek a magyarázata? Laboratóriumi körülmények közt végzett vizsgálatok is azt mutatják, hogy a problémamegoldó csoportokban a kiváló képességű és leginkább ötletgazdag csoporttagok nem a legnépszerűbb tagjai a csoportoknak. Azokat az embereket kedveljük jobban, akik nem olyan tökéletesek, könnyebben össze tudjuk magunkkal hasonlítani őket. A leégési effektus nem mindenkire gyakorol egyforma mértékben hatást. Férfiak esetén erősebben kimutatható, és a férfiak közül is a közepes önértékelésűek kedvelik jobban a hibázó társat, az alacsony önértékelésűek a „tökéletest" tartják vonzóbbnak. Gyanítható, hogy alacsony önértékelésű személyek a kiváló társakkal eleve nem hasonlítják össze magukat.

A személyek jellemzőinek hasonlósága • Az ellentétek vonzzák egymást, vagy a hasonlóság váltja ki a vonzalmat? Nem kell nagyon megerőltetnünk az emlékezetünket, hogy mindkettőre találjunk példát a saját életünkből is. De kit találunk általában vonzóbbnak? A hozzánk hasonló vagy a nagyon is különböző embereket?

Kétségtelenül vannak olyan tulajdonságú emberek, akik jól kiegészítik egymást. A határozott, másokat vezetni tudó, domináns emberek jól kijönnek az alárendelt, határozatlan csoporttagjaikkal, beosztottaikkal. Együtt játszó gyerekek közt is megfigyelhető, hogy van olyan gyerek, aki szinte gyűjti maga köré azokat a társakat, akiket vezethet. A szisztematikus vizsgálatok mégis azt igazolják, hogy a barátság és a párkapcsolat is döntően a hasonlóságokra épül. Kiegyensúlyozott kapcsolatok sokkal gyakrabban szövődnek a hasonlóság, mint a különbözőség alapján. A hasonlóság kiterjed olyan tényezőkre is, amit nem feltétlenül gondolnánk: a fizikai vonzóság mértékében, testmagasság, szemszín, a társadalmi helyzet, iskolai végzettség, értelmi képességek, vallási, filozófiai és politikai nézetek, faj, bőrszín hasonlóságára (Atkinson at al., 1999). Sőt a csoportban elfoglalt hely is befolyásolja a barát választását. Az iskolai osztályokban a hasonló presztízsűek gyakrabban választják egymást. Gyakori probléma az iskolai osztályokban, hogy a perifériára szorult, gyakran deviáns, népszerűtlen gyerekek egymásra találnak. Ennek sokszor nem a köztük lévő magatartásbeli vagy

normarendszerbeli hasonlóság, hanem a hasonló csoporthelyzet az oka. Ezek a gyerekek nem remélhetik, hogy a nagy presztízsű csoporttagok barátkoznak velük. Az elszigetelődő, de kezdetben magatartásukban nem deviáns gyerekek gyakran feláldozzák a kezdeti normakövető magatartásukat a barátságért, és így válnak a csoport problémás tagjaivá.

Newcomb korábban már említett vizsgálatában (1961) a nézetrendszerek hasonlóságának szerepét is vizsgálat tárgyává tette. Két tanulsággal szolgáltak ezzel kapcsolatban a vizsgálatok. A kezdeti attitűdhasonlóság elősegíti a barátságok kialakulását. A gyakori érintkezés hatására azonban a kezdeti nézetkülönbség ellenére is kialakulnak barátságok. A nézetek ugyanakkor az érintkezés hatására közelednek is egymáshoz, a felsőbbévesek nézetei lényegesen nagyobb hasonlóságot mutattak, mint az első évfolyamra járóké.

A szívességtevés hatása • Kedveljük azokat az embereket, akik szívességet tesznek nekünk. Általában a rokonszenv kifejezéseként értékeljük, ha mások erőfeszítéseket tesznek értünk. Sőt akkor is rokonszenvesebbé válik az a személy, aki hasznunkra válik, ha nem szándékosan okozott nekünk előnyös dolgokat. Ha egy osztálytársunk hosszasan felel, és ezzel megússzuk a felelést egy olyan órán, amire nem készültünk, akkor számíthat a szimpátia növekedésére. Egy kísérletben (Bernice és Lott, idézi Aronson, 2002) gyerekeknek azt a feladatot adták, hogy egy képzeletbeli aknamezőn jussanak át. A terem meghatározott pontjaira lépők kiestek a játékból. Ebben a próba-szerencse helyzetben az egyetlen támpont az volt, hogy az előző játékos hova lépett. Ha az egyik gyerek szerencsésen célba ért, akkor az utána jövő az ő nyomán lépve szintén szerencsével járt. A játék végén a gyerekek jobban kedvelték azokat a társakat, akiknek a révén ők is célba értek, mint azokat, akik nem nyújtottak ily módon segítséget.

Nem szeretjük azonban azokat az embereket, akik azért tesznek szívességet nekünk, mert ezzel el akarnak érni valamit. Nincs például annál kínosabb, mint ha a kétes osztályzatra álló diákunk beállítana az osztályozókonferencia előtt egy csokor gyönyörű rózsával. Még akkor is kellemetlenül érintene, ha magyarázatul hozzáfűzné, hogy a saját kertjükből származik.

A dicséret és kritika hatása egyaránt lehet kedvező és kedvezőtlen. Kedveljük azokat az embereket, akik dicsérnek bennünket, kivéve azt, ha hátsó szándékot sejtünk mögötte. Ha a barátunkat meg akarjuk kérni, hogy segítsen a másnapi dolgozatra felkészülni, jobban tesszük, ha nyíltan előhozakodunk a kérésünkkel, mint ha hosszasan dicsérjük az önzetlenségét.

A kritikát senki sem hallgatja szívesen, azonban ha egy megalapozott bírálat hatására növelni tudjuk a teljesítményünket, az akár egy barátság alapja is lehet. Képzeljük el, hogy hosszasan dolgozunk az iskolai ünnepség tervén az osztállyal. Egy színdarabot készítünk, a kollégák be-benéznek a próbákra. Jólesik a dicsérő szó, de mi is érezzük, hogy az előadás még nem az igazi. Akkor jön egy felsőbbéves diákunk, aki pár élcelődő megjegyzést tesz, konkrét kifogásokkal tarkítva. Nem esik jól, de elkezdünk gondolkozni, és a végén jó ötleteink támadnak, aminek eredményeképpen nagy sikert hoz az előadás. Ilyenkor a kritikus szimpatikussá is válik a szemünkben. Különösen, ha a jól sikerült előadás után egy-két elismerő szót is mond.

Ezt a jelenséget, tudniillik a kezdeti állásponthoz képest a vélemény változásának hatását is vizsgálták (Aronson, 2002), és azt tapasztalták, hogy a legrosszabb érzéseket természetesen a kezdeti jó vélemény negatívba fordulása váltja ki, kissé elviselhetőbb a csökönyösen negatív vélemény, közepesen vonzó a kezdettől pozitív vélemény, és a legkellemesebb számunkra, ha valaki kezdeti negatív vélemény után talál bennünket rokonszenvesnek vagy elismerésre méltónak. Ilyenkor az az érzés is megfogalmazódik bennünk, hogy az illető alaposan meggyőződött arról, hogy megalapozott a rólunk alkotott pozitív véleménye.

A tanári pályán is gyakran átéljük, hogy a diákok véleménye változik rólunk. Sokszor fáradságos feladat a diákok előítéletét leküzdeni, de akinek sikerül, sokszor jobb és tartósabb kapcsolatot alakít ki a diákokkal, mint ha a kezdeti jó benyomást kell csupán fenntartania.

A vonzalmat magyarázó elméletek

A csereelmélet • Thibaut és Kelley (1959) elképzelése szerint a kapcsolatok fenntartását, illetve megszakítását a kapcsolattal járó nyeresé-

gek és költségek arányával magyarázhatjuk. Minden barátságban kell áldozatokat hoznunk, például a barátunk kedvéért az ő kedvelt szórakozását választjuk azért, hogy együtt tölthessük a délutánt. Ezért cserébe élvezzük a társaságát, esetleg segít a lecke elkészítésében. A csereelmélet szerint addig marad fenn egy kapcsolat, amíg mindkét fél számára elegendő nyereségeket biztosít ahhoz, hogy a költségeket érdemes legyen vállalni. Ez az elmélet nem tud minden helyzetet megmagyarázni, de általában kielégítő magyarázattal szolgál, sőt időnként frappánsan megmagyarázza, hogy miért maradnak fenn olyan kapcsolatok, amelyek látszólag össze nem illő társak közt szövődnek. A közelség, a szívességtevés, a dicséret és az előrevivő kritika rokonszenvet növelő hatásában például kézenfekvő a nyereség, ami a rokonszenvet fokozza.

Kognitívdisszonancia-redukció • Festinger elmélete (2000, lásd 17. fejezet) éppen azokban a helyzetekben siet a segítségünkre, amikor a csereelmélet nem tud magyarázattal szolgálni, vagyis azokban a helyzetekben, ahol az általunk kifejtett nagyobb erőfeszítés esetén tapasztalunk nagyobb vonzalmat. Az erőfeszítés igazolása a magyarázata annak, hogy ha egy csoportba nagy *próbatétel* árán kerülünk be, akkor vonzóbbnak találjuk, hogy a csoporthoz tartozhatunk. E. Aronson és J. Mills (1959) vitacsoportokat hirdettek egyetemista lányoknak a szexuális élet problémáinak megvitatására. A csoportba kerüléshez egyeseknek felvételi vizsgát kellett tenniük. Egyik részüket ráadásul kínos procedúrának vetették alá – egy vizsgáztató férfi előtt obszcén szavakat és erotikus regényrészleteket kellett felolvasniuk. A másik csoport feladata a szexualitással kapcsolatos, de szalonképes szavak felolvasása volt, míg a kontrollcsoport felvételi nélkül került a csoportba. Ezután mindenkivel ugyanazt a vitaülést hallgattatták végig, elhitetve velük, hogy élő vitát hallanak. Ez az óra gondosan úgy volt összeállítva, hogy a lehető legunalmasabb legyen, hogy még véletlenül se találhassa valaki vonzónak. Végezetül megkérdezték a résztvevőktől, hogy mennyire volt számukra érdekes a vita. Akik próbatétel nélkül vagy könnyen kerültek a csoportba, azoknak nem tetszett különösebben a vita, míg azok, akik nehéz próbát álltak ki, nagyon érdekesnek találták.

Ugyanígy magyarázható az is, hogy ha *szívességet teszünk másoknak*, akkor szimpatikusabbakká is válnak számunkra. Van azonban ennek egy fontos feltétele, nevezetesen, hogy a vonzalom növekedése csak akkor következik be, ha az erőfeszítéseink sikerrel járnak. Ilyenkor ugyanis úgy érezzük, hogy a fáradságunknak azért volt értelme, mert az, akinek segítettünk, meg is érdemli. Van ennek a jelenségnek egy nagyon kellemetlen párja, nevezetesen, hogy ha valakinek az érdekében fáradozunk, és erőfeszítéseink ellenére nem járunk sikerrel, akkor az illető leértékelése következhet be. Ha ugyanis valaki érdemes a segítségünkre, mi erre készek is vagyunk, és mégsem sikerül, akkor saját magunkat kellene hibáztatnunk ügyetlenségünkért. Ezt a kellemetlenséget azzal kerülhetjük el, ha úgy érezzük, az illető mégsem érdemelte meg, hogy ennyire törődjünk vele.

Képzeljük el, hogy van egy nehéz sorsú tanítványunk, aki mindennap oda-vissza három óra hosszat utazik, hogy elérje a középiskolát. Nemcsak fáradt, és kevés ideje marad a tanulásra, de otthon zsúfoltan is laknak, mivel több testvérével osztja meg a szobáját. Ezért elhatározzuk, hogy kollégiumi helyet szerzünk neki. Minden követ megmozgatunk, érvelünk, összeköttetést szerzünk, és végül sikerrel járunk. Örülni fogunk a sikernek, és valószínűleg még jobban igyekszünk vele törődni. De ha mégse kapunk számára helyet, akkor jól tesszük, ha tudatosan figyelünk arra, hogy kudarcélményünk ne vezessen a diák leértékeléséhez.

A fentiekből még egy tanulság adódik. Ha meg akarjuk kedveltetni magunkat másokkal, akkor nemcsak az a hatékony, ha mi szívességeket teszünk másoknak, hanem az is, ha mi kérünk szívességet. Arra azért ügyelnünk kell, hogy a másik számára ez ne jelentsen akkora fáradságot, hogy esetleg megtagadja a szívességtevést.

Hogyan bánunk az idegenekkel és a barátainkkal?

Az emberek általában igyekeznek barátokat szerezni vagy legalábbis jó benyomást kelteni másokban. A viselkedésüket nagymértékben befolyásolja, hogy mit feltételeznek arról, hogy milyen fogadtatást várhatnak másoktól. Ha úgy tudjuk, hogy a másik személy számára szimpatikusak vagyunk, akkor a másik személy is von-

zóbb lesz számunkra. Ha még kifejezett kedvességet is tapasztalunk, az visszahat arra, hogy hogyan viszonyulunk mi a másik személyhez. A vonzalom vonzalmat szül. A folyamat körkörösen erősítheti egymást. Akiről úgy tudjuk, hogy kedvel minket, azzal mi is kedvesen bánunk, és ezért további pozitív visszajelzéseket kapunk. Ezzel épül a barátság.

De vajon hogyan bánunk meglévő barátainkkal? Ezt a kérdést is több szempontból vizsgálták. Az egyik kutatásban (Clark et al., idézi Aronson, 2001) a személyeket közeli barátjukkal vagy egy idegennel állították párba. A személy az egyik szobában várakozott, miközben a párja a másik szobában feladatot oldott meg. A személyek egy része úgy tudta, hogy az előtte látható lámpák villogási sorrendje megváltozik, ha a párja hamarosan a feladat végére ér, és megkapja azt a jutalmat, amit meg fog vele osztani. A másik csoport úgy tudta, a villogás változása azt jelzi, hogy a személy segítségre szorul. Azt figyelték, hogy a két különböző feltétel esetén hányszor néznek a személyek a lámpára. Ha barát dolgozott a feladaton, akkor a segítségkérő jelzés esetén néztek többször a lámpákra, míg az idegen esetén a jutalmat jelző lámpákat figyelték gyakrabban. Vagyis a barátnak készebbek vagyunk segítséget nyújtani.

Korántsem ilyen pozitív a kép azzal kapcsolatban, hogy az idegenekhez viszonyítva menynyi jutalmat adunk a barátnak. Ebben a kísérletben (Floyd, idézi Aronson, 2001) is barátokat, illetve idegen gyerekeket állítottak párba, majd az egyik gyerek által nyert jutalmat meg kellett osztani. A kísérletben manipulálták a helyzetet, az esetek egy részében a partner „fukar" volt, a másik részében „bőkezű". Az idegen gyerek esetében úgy bántak a kísérleti személyek a párjukkal, ahogy azok velük. A bőkezű gyereknek szintén bőven adtak a maguk nyereményéből, amivel remélhették, hogy barátot nyernek, a szűkmarkúnak ők is szűken mérték a jutalmat. A barát azonban akkor kapta a legtöbbet a nyereményből, ha ő maga szűken mérte a jutalmat, vagyis félő volt, hogy a személy elveszti a barátját.

A barättól természetesnek vesszük, hogy jutalmakat kapunk tőle, és a jutalom elmaradásának van nagyobb információértéke. Sajnos ez a helyzet a dicsérettel és a kritikával is. A barättól jövő elismerésnek kisebb jelentőséget tulajdonítunk, mint az idegenekének, viszont a barát vagy a kedvesünk rosszallása sokkal rosszabbul esik, mint az idegeneké. Ezért van az, hogy stabil kapcsolatokban a személyek ritkábban fejezik ki az elismerésüket egymás iránt, mint az épülőfélben lévő barátságokban. Érdemes azonban ezt egy kicsit tudatosítani és törekedni az érzelmek nyíltabb megfogalmazására, hogy a kapcsolatok örömet nyújtsanak a tartós barátság esetén is.

A CSOPORTBAN ELFOGLALT HELY ÉLETKORI ÉS EGYÉNI JELLEMZŐI

A népszerűség okainak változása az életkorral

Kisiskoláskortól kezdődően nemcsak időben állandó barátságok kialakulását, hanem a kortárscsoportok társas viszonyainak stabilizálódását is megfigyelhetjük. Ebben nem kis része van annak, hogy a szociális készségek fejlettsége lehetővé teszi a tartós és többirányú kapcsolatok kialakulását. Ebben az életkorban a vizsgálatok hangsúlya a társas készségek és a játéktevékenységek fejlődéséről az egyénnek a csoportban elfoglalt szerepére helyeződik át. Az életkor növekedésével egyre állandóbb csoportszerkezet jellemző az együttműködő csoportokban.

A csoportban elfoglalt helyre és a kortársak általi elfogadásra, mint az előzőekben láttuk, hatással vannak a személy tulajdonságai. Az előnytelen külső fizikai megjelenés, a furcsa vagy különösen az agresszív magatartás minden életkorban rontja a társas helyzetet. A szociális ügyesség, empátia, konfliktusmegoldó képesség viszont általában jellemzi a csoportban vezető szerepet játszó gyermekeket. A lányok kisiskoláskorban a *nyugodtságot, az együttműködést*, az agresszió hiányát, kiskamaszkorban az agresszió kerülésén túl a *kiegyensúlyozottságot* értékelik a népszerűség megítélésénél. Fiúk 9–11 éves korban az *ügyességet, bátorságot, korrektséget* és *vezetői rátermettséget*, később emellett a *barátságosságot* hangsúlyozzák (Hetherington et al., 1978). A csoportban vezető és a perifférián lévő gyerekek kommunikációs stílusában is találunk különbségeket, az előbbiek idegen helyzetekben aktívak, kezdeményezőek, az utóbbiak viszont visszahúzódóak.

Az egyén helye a csoportban

A társas pozíció szempontjából a gyerekek nemcsak a népszerűségben különböznek, hanem kortárskapcsolataik jellemzői szerint is. E szempontok alapján négy típust különítettek el:

- a *népszerű* a csoport részéről sok, túlnyomórészt pozitív választást kap,
- a *szeretetre méltó* kevés és túlnyomórészt pozitív választást,
- az *elszigetelt* kevés, általában negatív, míg
- a *visszautasított* sok és általában negatív választást mondhat magáénak.

A népszerűség és az intim barátságok megléte egymástól függetlenül is jellemezheti a csoporttagokat. A csoport népszerű tagjainak nem feltétlenül vannak „legjobb barátai", és az intim barátságok nem jelentenek feltétlenül kedvező helyet a csoportban. Viszont mindkettő nyújt társas támogatást. Ezért a barátságok és a népszerűség kérdését érdemes különválasztani.

Maxwell (1990) a társas helyzet mintázata alapján is különbségeket talált a barátválasztásokban. 4–5 éves gyerekek választásaiban stabil jellemzőket talált, melyek alapján három típust írt le. Vannak erős, kölcsönös választással rendelkező gyerekek; olyanok, akik maguk ugyan egyértelműen választanak barátokat, de azok ezt nem viszonozzák; és vannak olyanok is, akik nem érdeklődnek az intim barátságok iránt, hanem számos felszínes kapcsolatot tartnak fenn.

Az elutasított gyerekek csoportja nem egységes. Négy csoportot lehet megkülönböztetni az elutasított gyerekek között:

- agresszív gyerekek,
- előnytelen külsejűek (pl. kövér),
- éretlen, furcsa, bizarr viselkedésűek,
- minden előző szempontból átlagos gyerekek.

A felosztásból láthatjuk, hogy az elutasításnak vannak olyan összetevői, amelyek nehezen köthetőek markáns tulajdonságokhoz. Ezeknek a gyerekeknek az elutasítása sem véletlenszerű. Coie és Kupersmidt (idézi Vajda, 2002) ismeretlen kisiskolás fiúkból alakított csoportoknál azt tapasztalta, hogy a korábban elutasított fiúk már két együttlét után reprodukálták korábbi elutasított csoporthelyzetüket. Ennek az eredménynek nagy jelentősége van annak a problémának a mérlegelésekor, hogy egy perifériára szorult vagy kifejezetten elutasított gyerek helyzetén segíthet-e egy iskolaváltás. Az a szándék, hogy „Hadd kezdjen tiszta lappal!", csak ritkán valósul meg, mert ha a gyerek tulajdonságai vagy viselkedése, különösen, ha az agresszív magatartás váltja ki a csoport elutasítását, akkor az új csoportban ugyanolyan nehézségekkel kell számolnunk. A helyzetet még súlyosbíthatja az is, hogy az iskolaváltással egy már kialakult csoportba kellene beilleszkednie. Ezért ez a megoldás csak abban az esetben ajánlható, ha a csoport és az adott gyerek össze nem illése tűnik vezető problémának.

A nemekre jellemző különbségek szempontjából még azt érdemes kiemelni, hogy a barátkozás kiterjedtsége szempontjából a lányokra a kevesebb, de intenzívebb barátság, a fiúkra a nagyobb létszámú, inkább a csoport által közvetített kapcsolatokon alapuló társas kapcsolat a jellemző. A fiúk csoportjaira jellemzőbb a hierarchia, a vezető direkt irányító szerepe. Szociometriai választásaiknál több a viszonzatlan választás, mint a lányoknál, és több az alacsonyabb státusútól a magasabb státusú felé irányuló választás, míg a lányok viszonzatlan kapcsolatai jellemzően az azonos pozíciójúak felé irányul (Vajda, 2002).

A CSOPORTSZERKEZET FELTÁRÁSA: A SZOCIOMETRIA

A csoporton belüli kapcsolatok feltérképezésének általánosan használt módszere a *szociometria*. A mérési eljárás kidolgozása Moreno (1934) nevéhez fűződik, aki a csoporttagok közti érzelmi kapcsolatok, a vonzalom és ellenszenv alapján rajzolta meg a csoport szerkezetét. A későbbi vizsgálatok az érzelmi viszonyokon túl a csoportban betöltött funkciók és szerepek területét is bevonták a csoport szerkezetének elemzésébe. Ez az eljárás a több szempontú szociometria (Mérei, 2004).

A szociometriai vizsgálatok az egyén helyzetét mindig egy adott csoporton belül vizsgálják. Azt mérik fel, hogy az egyént az adott csoport mennyire fogadja vagy utasítja el, milyen az egyén helyzete a csoporthierarchiában a csoport

többi tagjához képest. A zárt körön kívüli kapcsolatok a vizsgálatban csak az elköteleződés és a befolyásolhatóság mértékének magyarázataként jelennek meg.

A több szempontú szociometria

Alapelvek • A vizsgálatot névvel kell végezni, hiszen az egyik alapkérdésünk a rokonszenvi választások egyoldalúsága vagy kölcsönössége. Ezért is, és a vizsgálat megbízhatósága miatt is, fontos különösen az iskolai helyzetekben a válaszolók támogatásának megnyerése a vizsgálathoz. A felméréshez használt instrukciónak tartalmaznia kell

• a vizsgálat célját, ami általában a csoport jobb megismerése, a csoportlégkör fejlesztése. Ehhez hasznos szempontok nyerhetők a vizsgálat alapján.
• Az adatok kezelése a másik kiemelendő szempont: ki milyen formában kap információt az eredményekről? Ennek célszerű formája nem könnyű kérdés, ezért erre a módszer ismertetése után térünk ki.
• Nagymértékben növeli az adatok megbízhatóságát, ha a választásnak tétje van: konkrét szervezési feladathoz, például együtt dolgozó csoportok összeállításához vagy kiránduláson a szobabeosztáshoz használjuk fel az eredményeket.
• A választható személyek körét, vagyis a csoport határait ki kell jelölni. Ez iskolai keretben általában nem okoz gondot, mert az iskolai osztályba tartozás egyértelmű csoporthatár.
• Célszerű a vizsgálatot az összes csoporttag jelenlétében és ott lebonyolítani, ahol a csoport él. A cél az, hogy könnyen felidézhetőek legyenek a választandó csoporttagok. Ez az iskolai osztály esetén könnyen adódik, legjobb, ha olyan időpontot választunk, amikor mindenki jelen van. Ha mégis hiányzók vannak, ezek válasza utólag pótolandó, és a választásnál ki kell emelni, hogy a hiányzókra is gondoljanak. Óvodások esetén éppen a könnyű elterelhetőség miatt célszerű a kikérdezést négyszemközt végezni az öltözőben, ahol a jelek segítenek a csoporttagok felidézésében.
• A választható személyek számát nem célszerű megkötni, ha a csoport feltérképezése a cél, de a konkrét személyek választása helyett csoportok nem jelölhetők meg, mint a „minden fiú", az „egész osztály". A spontán választásnál általában 3-5 személyt jelölnek meg a válaszolók. Kutatási célból a választandók számát korlátozni szokták a jobb összehasonlíthatóság kedvéért.
• A kérdőív összeállításánál az életkori sajátosságokra ügyelni kell, és a kérdésekkel a csoport által reálisan átélhető és konkrét helyzetekre kell rákérdezni. A kérdéseket feltételes formában fogalmazzuk meg. Kilenc év felett írásban csoportosan végezhető a felmérés, fiatalabbaknál viszont csak szóban, beszélgetés keretében vagy tárgyak segítségével (postásjáték).

A kérdőív mindig a csoport sajátosságaihoz és a vizsgálat céljaihoz kell hogy igazodjon, ezért az életkor szerint is változik. Példaként Mérei Ferenc középiskolások számára készített rövid kérdőívét közöljük (Mérei, 2004, 144.).

Rövid kérdőív középiskolásoknak

1. Ha az osztály klubdélutánt rendezne, ki lenne a legalkalmasabb ennek megszervezésére?
2. Ha az osztály többnapos utazásra indulna, kivel utaznál szívesen egy fülkében?
3. Ki az az osztálytársaid közül, aki valamilyen területen (tudomány, művészet vagy egyéb) kiemelkedően tehetséges?
4. Ha az osztály döntőbíróságot alakítana kisebb fegyelmi ügyek megtárgyalására, kiket jelölnél a bíróság tagjaiul?
5. Osztálytársaid közül ki az, akivel érettségi után is szívesen barátkoznál?
6. Nehéz élethelyzetben, kínos ügyben kikhez fordulnál baráti segítségért az osztálytársaid közül?
7. Ha az osztályfőnök váratlan távolléte miatt a tanulók közül kellene őt valakinek helyettesítenie, ki lenne erre a legalkalmasabb?
8. Kivel töltenél szívesen egy vasárnapot az osztálytársaid közül?
9. Kik azok az osztálytársaid közül, akiknek a viselkedése sokaknak tetszik, akiknek a viselkedését sokan követik?
10. Egy diákparlamentben ki képviselné legjobban az osztályt társaid közül?

A kérdőív négy szempontot tartalmaz, ezeket külön dolgozzuk fel:

Rokonszenvi kérdés:
(együttlét, barátkozás): 2, 5, 8
(személyi bizalom): 6
Funkció: (vezetés, szervezés): 1, 7, 10
(döntés, igazságosság): 4
Tulajdonság: (képességek, pl. intelligencia, művészet, nyelv): 3
Népszerűség: 9

Csak a rokonszenvi kérdések alapján készül a *kölcsönösségi táblázat.* A válaszolók neve kerül a sorokba és oszlopokba egyaránt. A sorokban tüntetjük fel, hogy a személy kiket választott. A vastag vonal a kölcsönös választást jelzi, ahol a rokonszenvi kérdések bármelyikében való választást figyelembe vesszük, nemcsak azt, amikor a személyek ugyanabban a kérdésben választják egymást.

A *gyakorisági táblázat* az összes kérdés alapján készül: a név sorába kerül a személy által kapott szavazatok száma. Az eloszlás sorába az adott kérdésben szavazatot kapott személyek számát írjuk. A kölcsönös rokonszenvi választások alapján rajzoljuk fel a *szociogramot.* (A 13.4. ábra a szociogramra mutat egy példát.)

Szerkezeti mutatók

• A *CM-(centrális-marginális) mutató* százalékban fejezi ki a csoportszerkezetben központban, a központhoz kapcsolódó, de nem zárt alakzatban lévők és a peremen lévők arányát.

Központnak tekintjük az olyan zárt alakzatban (háromszög, négyszög, ötszög stb) lévőket, akiknek a kapcsolati köre saját magát is beleszámítva eléri a csoport egynegyedét.

A CM-mutató átlagértékei: centrum : köztes : perem = 20% : 50% : 30%.

• *Sűrűségi index (SI):* Hány kölcsönös kapcsolat jut egy személyre?

$$\text{Sűrűségi index} = \frac{\text{kölcsönös kapcsolatok száma}}{\text{csoporttagok száma}}.$$

(Átlag = 0,9–1.)

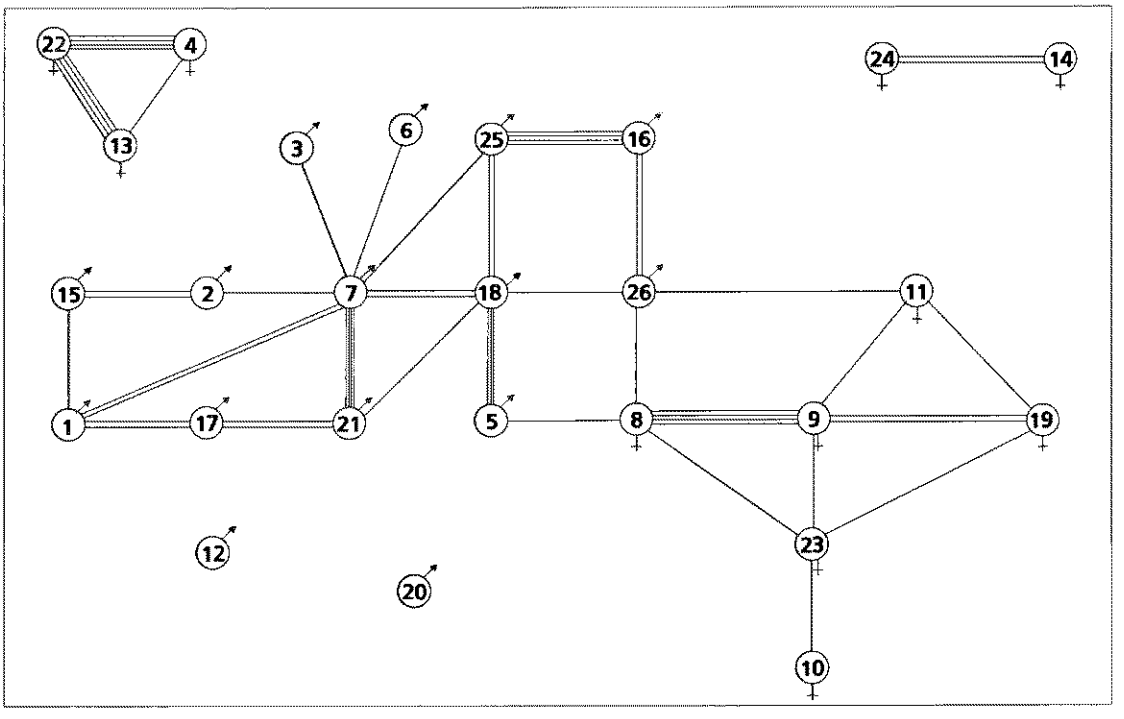
Gyakori számítási hiba, hogy a többszörös választást nem egy kapcsolatnak számolják. Minden kapcsolatot csak egyszer kell figyelembe venni, mert ez a mutató azt méri, hogy hány barátság van a csoportban. Az 1 körüli érték azt jelenti, hogy átlagosan két barátja van minden-

13. 1. TÁBLÁZAT
Kölcsönösségi táblázat

	A. Bea	C. Dani	E. Feri	G. Gabi	Deklarált kapcsolatok száma	Kölcsönös kapcsolatok			
						4x	3x	2x	1x
A. Bea		II	III		2				1
C. Dani	I		III		2			1	1
E. Feri		II		IIII	2			2	
G. Gabi	I	I	II		3			1	
A személyt választók száma	2	3	3	1		0	0	4	2

13. 2. TÁBLÁZAT
Gyakorisági táblázat

	Rokonszenv				Funkció			Tulajd.	Népsz.	Összegezve				
	2.	5.	8.	6.	1.	7.	10.	3.	9.	R.	F.	T.	N.	Összesen
A. Bea														
C. Dani														
stb.														
Összesen														
Eloszlás														
Eloszlási mutató														



13.4. ÁBRA
Egy általános iskolai 6. osztály szociogramja

kinek. Ilyenkor érezzük magunkat igazán a csoporthoz tartozónak.

• *Csoportkohéziós index:* a lehetséges kölcsönös kapcsolatok hány százaléka realizálódott? Ez a mutató a csoportlétszámhoz viszonyítja a barátságok számát. A tartalma nem tér el alapvetően az SI-től, de a külföldi szakirodalomban ezzel találkozhatunk. Minél nagyobb egy csoport, azonos SI mellett ennek az értéke annál kisebb, ami kifejezi azt az alapvető csoportjelenséget, hogy a nagyobb létszámú csoportokban az együttes élmény, az összetartozás élménye szükségszerűen kisebb.

$$\text{Csoportkohéziós index} = \frac{\text{kölcsönös kapcsolatok}}{n(n-1)} \times 200.$$

(Átlag = 10–13, n = a csoporttagok száma.)

• *Kölcsönösségi index (KI):* hány százalékának van kölcsönös kapcsolata?

$$\text{Kölcsönösségi index} = \frac{\text{kölcsönös kapcsolatokkal rendelkezők}}{\text{csoportlétszám}} \times 100.$$

(Átlag = 85–90%.)

Magányosnak lenni egy csoportban egyértelmű hátrány. Törekedni kell arra minden közösségben, egy iskolai osztályban is, hogy minden csoporttag találjon barátot. Ugyanakkor érdemes azt tudni, hogy az átlagos, ha úgy tetszik, „normális" működés mellett is a gyerekek 10–15%-a magányos. Ennek, mint láttuk, egyéni jellemzők is okai lehetnek, de gyakran a csoportműködés problémái tükröződnek abban, hogy bizonyos gyerekeket nem fogad be a csoport.

• *Viszonzott kapcsolatok: hány százaléka kölcsönös a deklarált kapcsolatoknak?*

$$\text{Viszonzott kapcsolatok} = \frac{\text{kölcsönös kapcsolatok}}{\text{összes választás}} \times 100.$$

(Átlag = 40–50%.)

A túl kevés és túl sok viszonzott kapcsolat egyaránt jelezhet működési problémákat. Egy alakuló csoportnál természetes, ha még kevés a viszonzott választás, de sok a vágyott kapcsolat. Ha azonban egy régóta együtt lévő csoportban kevés a viszonzott kapcsolat, ez jele lehet a klikkesedésnek, bizonyos csoportok be nem fogadásának. Az átlag feletti értéket az SI értékével együtt érdemes elemezni. Ha az SI magas érték – sok a megvalósult barátság –, akkor lehet, hogy csak egy jól kialakult összetartó csoporttal van dolgunk, de átlagos vagy az alatti SI mellett arra kell gondolnunk, hogy a csoport bemerevedett, lezárták a társak felé nyitást, vagy a csoport már leépülőben van. Például úgy érzik, hogy 12. osztályban már nem érdemes új, rövid életű barátságokat kötni.

A csoportszerkezet típusai • A társas mezőben az alábbi öt szerkezeti típust különíthetjük el:

- Halmaz (nincs zárt, sok magányos)
  KI 50% SI 0,5 alatt
- Laza (párok láncok)
  KI 70–80% SI 0,7–0,8
- Egy központú, széles peremű (egy központ, sok magányos)
- Tömb (egy nagy tömb, kevés magányos)
  KI 80% fölött SI 1 fölött
- Több központú (több mint 50% zárt alakzatban)
  KI 80% SI 1,1 fölött

A csoportlégkör mutatója a választások elosztását nézi. A rokonszenvi és funkciókérdések személyek közti eloszlásának aránya információt ad arról, hogy milyen szempont határozza meg a választásokat. Egy harmonikus közösségben a rokonszenvi választásokat szubjektív szempontok befolyásolják. A személyes szimpátia alapján optimális esetben mindenki kap szavazatokat, mert barátnak mindenki „alkalmas". A funkciókérdéseknél azonban az biztosítja a jó csoportműködést, ha a rátermettség alapján választjuk ki a személyeket. Ha mindenki a barátját tartja alkalmasnak egy szervezési feladatra, az az éretlen, érzelemvezérelt működés jele, ha viszont a csoportban funkciókkal rendelkezőket szeretné mindenki barátjának, az a merev, tekintélyvezérelt működés megnyilvánulása.

Az elosztási mutató (normához igazodás) a választások elosztását vizsgálja, amit az átlagos eloszlási értékekhez viszonyítunk (13.3. táblázat).

$$\text{Elosztási mutató} = \frac{\text{adott szempont szerinti választások összege}}{\text{hány tanuló közt oszlik meg a választás}}.$$

Harmonikus közösségben alacsony rokonszenvi érték = szubjektív választás, magas funkcióérték = normához igazodó választás.

13.3. TÁBLÁZAT
A csoportlégkör mutatója

	Rokonszenv	Funkció	Normához igazodás mértéke
Alacsony érték	0–1,9	0–2,5	Szubjektív választás
Közepes érték	2–2,5	2,6–3,9	
Magas érték	2,6	4	Normához igazodó választás

Szerepek a csoportban • Azoknak a személyeknek van jelentős, a csoporttagok által számon tartott szerepe, akik az átlagos szavazatszámnál lényegesen többet kapnak. Ezt vizsgálhatjuk az egyes kérdések, kérdéscsoportok és az összes válasz szintjén is.

$$\textit{Jelentőségindex} = \frac{\text{az adott kérdésben leadott szavazatok}}{\text{szavazatot kapott személyek}} =$$

$$= \text{átlagos szavazatszám.}$$

A jelentőségindex alapján a csoportban megkülönböztethető szerepek:

- elsődleges szerep: az átlag kétszeresét kapott személy,
- másodlagos szerep: az átlag másfélszeresét kapott személy,
- tekintélyszemély: az összes kérdésben az átlagos szavazat másfél-, illetve kétszeresét kapott személy.

Vizsgálatok a szociometriával kapcsolatban

A szociometria vizsgálati eljárása és mért mutatói, mint látjuk, jól kidolgozottak és számszerűsítettek. Ez nagymértékben járult hozzá ahhoz, hogy a csoporttal kapcsolatos számos kérdés szisztematikus vizsgálat tárgyát képezte. A vizsgálatok jellemző irányai:

- a csoportszerkezet életkori változásai,
- a nemek közti különbségek,
- a népszerűséget meghatározó személyiség- és szociológiai tényezők,
- a vezetés csoportszerkezetre gyakorolt hatása,
- a szociometriai szerkezet, a kommunikációs háló és a csoportlégkör kapcsolata,
- a korábban tárgyalt vonzalmak és attitűdhasonlóság összefüggése.

A szociometriai szerkezet életkori alakulása • Az életkor növekedésével a csoport szerkezete jellemző fejlődési tendenciákat mutat. Míg 6–10 éves kor között a csoportbeli szerepek hetek alatt is lényegesen változhatnak, addig a 15–19 éves korosztálynál a szociomertiai viszonyok már csak lassan módosulnak.

„Ki mondta, hogy fiúk és lányok között nem lehet barátság?"

A nemekre jellemző különbségek • Jellemző bizonyos életkori határok közt a két nem elkülönülése csoportszinten is. A saját nemű társ előnyben részesítése már 3 éves kor körül megkezdődik, és fokozatosan válnak a kortárscsoportok egyre homogénebbekké. 8 éves korban a szociometriai vizsgálatokban a fiúk 100%-a, a lányok 82%-a azonos nemű társat választ (Daniels-Beirness, 1989, idézi Vajda, 2002). A 10–13 évesek informális kortárscsoportjait szintén a nemi homogenitás jellemzi, amely kamaszkorban a két nem egymás iránti növekvő érdeklődésének köszönhetően szűnik meg.

A csoportszerkezeti mutatókban is különbségeket tártak fel a vizsgálatok. Nem koedukált oktatási körülmények között a fiúknál az egy központú, míg lányoknál a több központú szerkezet gyakoribb (Mérei, 1988). Koedukált osztályok fiúalcsoportjaiban szintén gyakoribb a centralizált egy központú szerkezet ma a többi szerkezethez képest, a fiúk és lányok összehasonlításában azonban egy ötven osztályra kiterjedő vizsgálat nem talált nemekre jellemző eltéréseket a gyakori szerkezeti formák alapján (Hunyady Györgyné, 1977).

A népszerűséget meghatározó személyiségtényezők • A szociometriai pozíció és a személyiség egyes jellemzői közt kimutatható az összefüggés. A csoportpozíciók szempontjából előnyös tulajdonságok: intelligencia, jó iskolai teljesítmény, felnőttektől való függetlenség, kedvesség, szociabilitás, bátorság. A kedvező szociometriai státus azonban nem egyes személyiségjellemzőknek köszönhető, hanem tulajdonságcsoportoknak, illetve a tulajdonságok interakciójának. A jó tanulmányi teljesítmény például nem közvetlenül oka a kedvező társas helyzetnek, hanem a felelősségteljes magatartás áll a teljesítmény és a népszerűség hátterében is (Kolominszkij, 1980). A tulajdonságok közti összefüggéseket mutatja az is, hogy a bukott tanulók általában rossz társas pozíciója összefügg az adott közösségben eltöltött idővel, a rövid ideje a csoportba tartozókra jellemző elsősorban a periferikus helyzet.

A személyiségtulajdonságok és társas pozíció összefüggését nemcsak a rokonszenvi választá-

sok és egyes tulajdonságok személyre jellemző szintjének korrelációjával vizsgálják, hanem a szélsőséges pozíciójú személyek személyiségjellemzőinek eltérései alapján is. Szakács (1968) centrális és periferikus helyzetű gimnáziumi tanulók projektív tesztekben mért személyiségjellemzőit hasonlította össze. A centrális pozíciójú tanulókra (vezető, sztár, népszerű) jellemző a magas indulati feszültség, értelemvezérelt önszabályozás, fokozott érdeklődés és érzelmi viszonyulás. A társas kapcsolatok magas fokú érzelmi telítettsége és feldolgozása, ugyanakkor fegyelmezett és alkalmazkodó magatartás egyidejű megléte biztosítja a kedvező társas helyzetet. A perifériára szorulókat ezzel szemben a szintén magas indulati feszültség mellett fokozott szenzibilitás, sértődékenység, gyanakvás és paradox indulati reakciók, labilitás, agresszió jellemzi.

A fizikai vonzerő szintén fontos szerepet játszik a szociális pozíciók elnyerésében. A testi fogyatékosság rontja a csoportban az egyén helyzetét. A testi fogyatékosok közt kétszer annyi a perifériára szorulók aránya (Kolominszkij, 1980).

Az egyén tulajdonságainak szerepe nem egyformán játszik szerepet a csoportalakulás és a működés fázisában. Kimutatható például, hogy az extraverzió a csoportalakulás, ismerkedés fázisában kedvező a népszerűség megszerzésében, a csoportszerkezet megszilárdulása után azonban az extravertált tanulók centrálisabb helyzete az introvertált tanulókhoz képest lényegében megszűnik (Maxwell, 1990; Kolominszkij, 1980).

A népszerűséget meghatározó szociológiai tényezők • A szociológiai jellemzők és a szociometriai pozíció közti összefüggéseket több vonatkozásban vizsgálták. A szülők foglalkozása nemcsak a képzettség színvonala szerint rétegezi a csoportot. Például a szülők tanári státusa, különösen az adott intézmény tanárainak gyerekei esetén óvodáskorban a pozíciók erősödését okozza, később a helyzeti tényezők függvényében magasabb pozíciót és érzelmi elutasítást egyaránt eredményezhet (Kolominszkij, 1980).

A magasabb szocioökonómiai státus a pozíció javulását eredményezi. Több tényező együttes vizsgálata alapján ennél azonban lényegesen árnyaltabb kép bontakozik ki (Hunyady Györgyné, 1977). A szülők társadalmi helyzetét, a tanulmányi eredményt, a közösséghez való hozzáállást, valamint a közösségben betöltött funkciókat és a népszerűséget vizsgálva azt találjuk, hogy a tanulmányi eredménynek markáns meghatározó szerepe van. Az iskolai teljesítmény közvetítő szerepet tölt be a társadalmi származás és a csoportban elfoglalt hely közt. A magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinek jobb a tanulmányi eredménye, nagyobb közöttük a funkciót (ezen belül is a vezető szerepet) betöltők aránya, és nagyobb a népszerűsége. Ha azonban a jó, közepes és rossz tanulmányi eredményű rétegeket külön vizsgáljuk, akkor ezeken belül a társadalmi réteg szerepe már nem érvényesül. A közösséghez való hozzáállás szempontjából is a magasabb szocioökonómiai státusú és a jobb tanulmányi eredményű tanulók azok, akik számára fontos a csoport, jól érzik magukat a közösségben, és aktívan tevékenykednek is a közösségi célok érdekében. Itt a vizsgálat a tanulmányi eredmény hatásain túl is azt találta, hogy tendenciaszerűen az értelmiségi származású tanulók közt nagyobb a szélsőségesen kollektív magatartásúak aránya. Rossz tanulmányi eredmény esetén gyakori a kollektivitás szempontjából konfliktusos és kifejezetten ellenséges hozzáállás, amit rossz tanuló értelmiségi származású tanulóknál ugyancsak kisebb arányban tapasztaltak.

A teljesítmény és a csoportban betöltött hely összefüggése a nemek szempontjából sem közömbös. Szintén az eddig tárgyalt vizsgálat eredménye, hogy a lányok tanulmányi eredménye (5–8. osztály) jelentősen jobb, mint a fiúké. Ezzel összefüggően a szélsőséges kategóriákban mutatható ki a nemek eltérő aránya a funkciók betöltése és a közösséghez való hozzáállás tekintetében. A lányok többen töltenek be vezető funkciókat, míg a fiúk közt több a funkcióval egyáltalán nem rendelkezők aránya. A lányok közt több a nagyon közösségi hozzáállású, fiúknál viszont a kifejezetten ellenséges magatartású.

A beilleszkedés szempontjából fontos tulajdonságok nem függetlenek a csoport működési jellemzőitől és normájától. Így a tanulmányi teljesítmény csoporthelyzetet javító szerepe attól is függ, hogy az adott csoportban a tanulmányi teljesítmény jelentősége mekkora.

A szociometriai szerkezet, a kommunikációs háló és a csoportlégkör kapcsolata

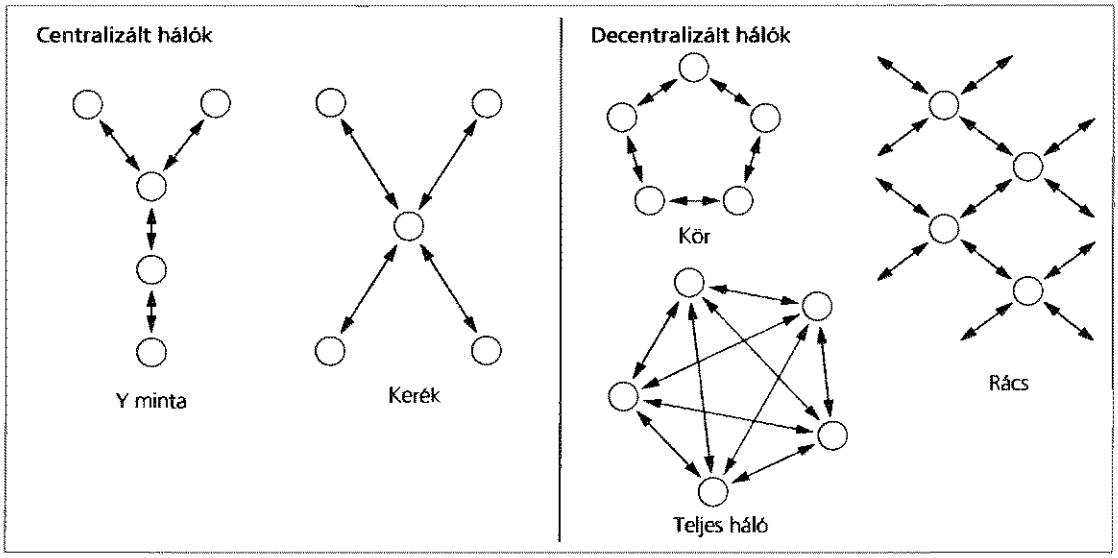
A szociometriai szerkezet és a kommunikációs háló kapcsolata már Moreno kiinduló vizsgálataiban is szempontként szerepelt. A kölcsönös kapcsolatok egyben a kommunikációáramlás útjai is a csoportban. Az egyik vizsgálatban az osztály különböző szociometriai pozícióiban lévő tagjával „bizalmasan" közöltek egy a diákokat érdeklő álhírt – a másnapi tanítás elmarad –, és azt vizsgálták, hogy mennyi idő alatt jut el a hírvivőtől az osztály többi tagjához az információ (pl. Hunyady Györgyné, 1977). A hírek terjedése egy csoportban a rokonszenvi hálózatokon keresztül történik, amit a szociogrammal ábrázolhatunk, a hírterjedés útja ez a kapcsolati rendszer, és a hírterjedés azokon a pontokon akad el, ahol ez a hálózat megszakad.

A kommunikációs háló típusai hatással vannak a csoportlégkörre és a csoportban végzett munka hatékonyságára. A működő csoportokban sokféle kommunikációs kapcsolat van, de ezeket egyszerű alaptípusokba lehet sorolni (lásd 13.6. ábra).

A centralizált hálózatok az egyszerű feladatok esetén hatékonyabb feladatvégzést tesznek lehetővé, mivel a centrumban lévő személy minden információval rendelkezik, és gyorsan képes hatékony döntéseket hozni. Ugyanakkor a csoporttagok általában jobban érzik magukat a decentralizált helyzetekben, mert itt a társas-emocionális kommunikációra való igényük jobban kielégíthető.

Manapság egyre nagyobb szerepet kap az egyenrangú kommunikáció új formája, az interneten, különösen az e-mailen keresztül történő információáramlás. Ez lehetővé teszi, hogy a csoporttagok egyenlő mértékben férjenek hozzá az információhoz. Ennek köszönhető, hogy a kommunikáció kiegyensúlyozottabb, és az egyenrangú információhoz jutás javítja a tagok közérzetét (Smith és Mackie, 2001).

A szociometriai szerkezet tudatossági szintje • A szociometriai szerkezet különböző mértékben ismert a csoport előtt. Hunyady Györgyné (1973) a tényleges szociometriai szerkezetet vetette egybe a csoporttagok által észlelt kapcsolatokkal. A népszerűségi rangsor különböző helyein a csoportszerkezet becslésének pontossága eltérő, minél népszerűbb a csoportban valaki, annál pontosabban észleli a kapcsolatokat. A csoportban létező barátságokat a legjobban észlelő személyek sincsenek tisztában a teljes szociometriai hálóval, a kapcsolatok mintegy



13.6. Ábra
A társas befolyás kommunikációs hálózatai. A centralizált hálózatok egyszerű feladatoknál jobb feladatvégzést, a decentralizáltak jobb csoportlégkört és bonyolult döntéseknél hatékonyabb feladatmegoldást biztosítanak

felét ítélik meg valósághűen. A kapcsolatok közt is van különbség abból a szempontból, hogy a csoport számára közismertek vagy kevéssé ismertek. A vizsgálatok szerint az osztályok közt is találunk különbségeket abból a szempontból, hogy a legpontosabban és legpontatlanabbul becslők közti különbség kicsi vagy nagy.

A szociometriai pozíció és a tudatosság közti kapcsolat jellemzőit írja le Kolominszkij (1981) is, aki a tudatosság szintjének eltéréseit tartalmi sajátosságokkal köti össze. Eredményei szerint az elutasított személyeknél saját izolációjuk tudatosítása hiányzik, ezek a személyek túlértékelik a saját szociometriai pozíciójukat. A népszerű tagok esetén ezzel szemben a helyzetük alábecslését találjuk. Az életkor növekedésével óvodáskortól főiskoláskorig javul a tényleges kapcsolatok tudatosságának mértéke.

A visszajelzés problémája

A csoport által átélt élmények tovább építik vagy rombolják a csoport légkörét. Ilyen együttes élmény a szociometriai vizsgálat maga is. A csoportot sokszor érdekli is, hogy mi a felmérés eredménye. Ezért több szempontból körültekintést igényel a kérdőív összeállítása és a visszajelzés is.

A negatív választásokra vonatkozó kérdések kamasz- és felnőttkorban nagy ellenállást váltanának ki, de kisebb korban is kerülni érdemes, a csoport általi elutasítás nagyrészt kiderül a választás hiányából is. A pluszinformáció haszna a kérdésfeltevés kockázatához képest aránytalanul kicsi.

A visszajelzés legfontosabb szempontja, hogy a csoportot építő információkat érdemes a csoporttal megosztani, és tilos a szociometriával negatívan befolyásolni a csoportot. Ezt korántsem egyszerű megvalósítani, hiszen a csoport kívánatos változását sem tudjuk csak pozitív formában elérni, a változás mindig együtt jár feszültségekkel. Azokat az információkat érdemes kiemelni, amelyek előremutatnak, a kapcsolatokat építik. A másik ember felénk irányuló rokonszenve, mint láttuk, vonzalmat vált ki. Az a jellegzetes torzítás, hogy a rossz szociometriai helyzetben lévők túlértékelik a társas helyzetüket, segíti őket abban, hogy a csoport felé nyissanak, ezért az el nem fogadást ártalmas kommunikálni, különösen káros lehet a periférián lévők hibáztatása.

Ha a csoport légkörét sikerül az elfogadás irányába befolyásolni, akkor a szociometria hasznos segédeszköz lehet számunkra a csoport fejlesztésében. A legjobb megfigyelő figyelmét is elkerülhetik olyan információk a csoportról, amik hasznosak, például a tanár számára nem jelentős, csendes csoporttagok szerepe, kapcsolatai vagy éppen problémái.

KULCSFOGALMAK

átpártolás • csoport • elsődleges csoport • másodlagos csoport • csoportfejlődés • csoportkohézió • státus • szociometria • szociogram

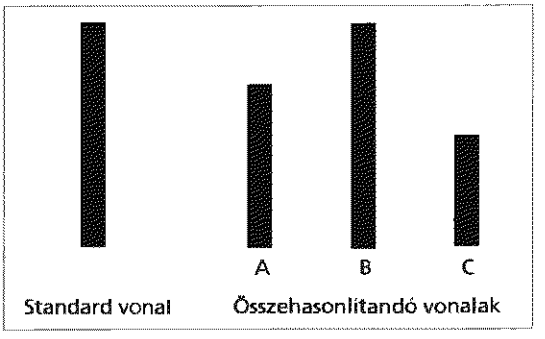
14. NORMAALAKULÁS, ENGEDELMESSÉG ÉS CSOPORTHOZ IGAZODÁS

A csoportnyomás jelensége 310
A csoportnyomás okai 311
A kisebbség befolyása 313
A vonatkoztatási csoport 313
Honnan származnak a csoport normái? 315
Normakövetés, normaszegés, normaalakítás 315
Az osztály normái mint öndefiníciók 316
A felelősségvállalás hiánya és engedelmesség 317
Egyéniségvesztés a csoportban? 317
Az egyéni felelősségvállalás csökkenése 317
Az engedelmesség mértéke és okai 318
Reaktancia – ellenállás a hatalomnak, befolyásolásnak 320
A csoportok szerepe a véleményformálásban: segítség vagy tehertétel? 320
A csoportdöntés jellemzői 321
A csoportgondolkodás 322

Ebben a fejezetben, akárcsak az előzőben, csoportfolyamatokról lesz szó. Mint láttuk, a csoportalakulás egyik fontos állomása a normaképzés. Miért szentelünk mégis külön fejezetet ennek a kérdéskörnek? Nemcsak azért, mert nem akartuk végtelen hosszúra nyújtani az előzőt, hanem mert a normaalakulás, engedelmesség és csoportnyomás kérdéskörében olyan meglepő eredményeket hoztak a laboratóriumi kísérletek, hogy érdemes ezeket csokorba kötni és számba venni azokat az okokat, amelyek hozzájárulnak a túlzott mértékű konformitáshoz. A tanári munka egyik kitüntetett problémája a fegyelmezés kérdése: hogyan érheti el a tanár, hogy a tanítás során a diákok „engedelmeskedjenek" az iskolai szabályoknak és a tanár utasításainak? Ebben a fejezetben megfordítjuk a kérdést. Nem kevesebbet szeretnénk állítani a kutatások eredményeinek fényében, mint azt, hogy a probléma gyökere sok esetben nem az engedelmesség hiánya, hanem a túlzott behódolás a külső nyomásnak. Az iskolai normák be nem tartásának oka gyakran szintén nem az engedetlenségben keresendő, hanem abban, hogy nem a tanárnak, hanem a csoportnyomásnak engedelmeskednek a diákok!

A CSOPORTNYOMÁS JELENSÉGE

A *csoportnyomás* létezését Asch kísérlete bizonyítja legszemléletesebben. Solomon Asch (1969) kísérletét is – mint annyi más sok szociálpszichológiai kísérletet – általános pszichológiai kísérletnek álcázta. A személyek úgy tudták, hogy a vizsgálat tárgya az észlelés pontossága. A feladatban vonalak hosszát kellett megítélni, előre megadott három vonal közül kellett kiválasztani, hogy melyikkel azonos az éppen vetített vonal (14.1. ábra). Mint az ábrán jól érzékelhető, a feladat kifejezetten könnyű. A személyek nyolcan ültek a laboratóriumban, és egymás után hangosan adták a válaszokat ugyanarra az ábrára. A csoportból egy személy kivételével



14.1. ÁBRA
Asch kísérletében a jobb oldali három vonal közül azt kellett kiválasztani, amelyik egyenlő hosszú a standard vonallal

mindenki beavatott volt, akik azt az utasítást kapták, hogy bizonyos vonalak esetén következetesen rossz választ adjanak.

Az egyhangú többség alapvető befolyást gyakorol a válaszokra. A feladat az észlelés szempontjából nem problémás, ha a kísérleti személy egyedül van, egyetlen esetben sem ad rossz választ. A csoportnyomás helyzetében azonban a személyek egyharmada ugyanazt a téves választ adta, mint a beavatott társak.

A csoportnyomás okai

Asch mind a csoportnyomás, mind az ennek való ellenállás feltételeit vizsgálta, mind az egyén, mind a csoport jellemzőivel kapcsolatban megfontolandó szempontokat írt le.

Az egyén jellemzői alapján az engedelmesség és az ellenállás több okból bekövetkezhet.

A csoportnyomásnak való *engedelmesség* oka a személyes vagy a nyilvános konformitás:

- A *személyes konformitás* esetén a személy azért igazodik a csoport véleményéhez, mert önként elfogadja a csoport véleményét:
  - a látottak alapján ugyan jó választ adna, de kicsi az önbizalma, úgy gondolja, hogy bizonyára a többiek látják jól az ábrát, nem valószínű, hogy ő jobban tudja, mint a csoport;
  - ténylegesen eltorzul az észlelés, ez azonban meglehetősen ritkán fordult elő ebben a kísérletben.
- A *nyilvános konformitás* esetén a személy behódol: jól látja, hogy mi a helyes válasz, de kínosnak találja, hogy a csoporttal szemben más véleményt képviseljen, nem vállalja a csoport rosszallását vagy a kinevetést.

Asch kísérletében a beavatatlan személy egyre kínosabban érzi magát

A személyek 25 %-a mindvégig jó választ adott, sikerrel ellenállt a csoportnyomásnak. Voltak olyan személyek, akikre csak időnként, voltak, akikre minden esetben hatott a csoport befolyása.

A csoporttal szembeni *ellenállás* hátterében is többféle ok található:

- A személy valóban *független*, átéli a konfliktust, és vállalja a szembenállást.
- A függetlenséget mint *normát* tartja fontosnak, nem érinti érzelmileg a helyzet, mert a fő törekvése, hogy független maradjon.
- Nem biztos a válaszában, de a rossz teljesítmény miatti szorongása nagyobb, ezért ragaszkodik a jó válaszhoz (nem mer igazodni).

A csoport jellemzői • A csoportnyomás feltétele, hogy kellő nagyságú csoport következetesen képviseljen egy álláspontot.

A csoport *létszámát* kísérletről kísérletre szisztematikusan változtatva Asch úgy találta, hogy a nyomás hátterében a társak azonos véleménye áll. Egyetlen személy nem lenne képes a válaszok módosulását előidézni, és a hibázások száma két társ esetén is lényegesen kevesebb (13%), de három beavatott személyből álló csoport már ugyanolyan mértékű nyomást (33%) képes kifejteni, mint a 8 vagy akár 16 fős csoportok.

A *következetesség* nemcsak azt jelenti, hogy senki sem ad jó választ, hanem azt is, hogy mindenki egyöntetűen ugyanazt a rossz választ képviseli. Amikor a csoportban a kísérleti személyen kívül még egy beavatatlan személy is volt, a hibázások száma lecsökkent. Ha a beavatottak közt nem volt egyetértés abban, hogy melyik hibás választ adják, akkor sem nehezedett akkora nyomás a naiv egyénre.

Az életkor szerepe a normakövetésben • A csoportnyomás hatása a fejlődés során változik. A konformitás változásának jellemző mintázatát figyelték meg. Óvodáskorban még kevés hatást fejt ki a gyermekek véleményére a csoport nyomása, ami az egocentrikus gondolkodás következménye. Iskoláskor előtt a gyermekek még nem érzik, hogy igazodni kellene a többség véleményéhez. Kisiskoláskorban a csoportnyomás hatása erős, a kamaszkor felé haladva azonban újra a konformitás csökkenését figyelhetjük meg.

Asch felnőttekkel végzett kísérletét megismételték 7–11 éves és 11–13 éves gyerekekkel (Berenda, 1950, idézi Hetherington és Moris, 1978). Itt is azt tapasztalták, hogy a kisiskolásoknál volt nagyobb a csoporthoz igazodó, és ezért hibás válaszok száma.

Eltérő volt a válaszadás indoklása is. Míg a kisiskolások úgy gondolták, hogy ha az egész csoport egyformán vélekedik, akkor bizonyára az a helyes válasz, addig a 11–13 évesek általában behódoltak. Tudták, hogy nincs igaza a csoportnak, de kellemetlennek érezték, hogy ellentmondjanak a többségnek.

A 13. fejezetben láthattuk, hogy a csoport befolyása az egyén életére egyre nagyobbá válik a kamaszkor során. Miért csökken vajon a laboratóriumi vizsgálatokban mért konformitás?

Az okot abban kell keresnünk, hogy a vonalhosszbecslési vizsgálatokban egymás számára ismeretlen kísérleti személyek vettek részt (Hetherington és Moris, 1978).

A csoport befolyásának mechanizmusa alapvetően különbözik az összetartó baráti csoportok és az idegenekből álló csoport esetén. A kortársak növekvő befolyása (lásd 13. fejezet) a tagsági csoportok esetén következik be, az összetartó baráti csoportok befolyása valóban nő az életkor növekedésével.

A csoportnyomást nap mint nap átéljük olyankor, amikor az egyöntetű csoporttal szemben kellene nyilvánosan kiállni az eltérő véleményünk mellett. Ha a tanár az osztályban az egyéni feladatmegoldás végeredményét egymás után több diáktól is kérdezi, anélkül hogy értékelné a válasz helyességét, egyre nehezebb a saját válaszunkat mondani, ha már többször ugyanaz a válasz hangzott el.

Egy ilyen jelenetnek voltunk tanúi, amikor az egyik osztályban a tanító tudatosan törekedett arra, hogy mindenki elmondja a saját véleményét, és az ötödik megszólaló válasza volt a helyes. Még figyelemreméltóbb volt, hogy a tanító nem azt tette, hogy egyszerűen nyugtázta a (végre) jó választ, hanem mindenkivel meg is indokoltatta a válaszát, üzenve ezzel, hogy tévedni szabad, és azt is, hogy érdemes vállalni a csoporttal szemben a saját véleményt.

A tanári értekezleten is nehéz a többi tanárral vagy az igazgatóval szemben más álláspontot képviselni, legyen az egy a többiek által elmarasztalt diák melletti kiállás vagy az iskola megcsontosodott szokásaival való egyet nem értés.

A kisebbség befolyása

A konformitás azt eredményezi, hogy az egyén engedelmeskedik a többség akaratának, különösen, ha egyedül marad a véleményével. Ez azonban nem jelenti azt, hogy minden esetben csak a többségi vélemény érvényesülhet. Az újító gondolatok, a csoportétól eltérő kisebbségi vélemény is hatással lehet a többségre (Moscovici, 1980, idézi Smith és Mackie, 2001), ha következetesen és határozottan hangoztatja. Még érdekesebb kísérleti eredmény az, hogy a kisebbségi vélemény érvényre jutása független volt attól, hogy a vélemény milyen irányban tér el a csoporttagok többségének álláspontjától. A logikus és értelmes érvek viszont fontos szerepet játszanak abban, hogy elfogadjuk a kisebbség álláspontját.

A továbbképzések visszatérő tapasztalata (Cartwright, 1976), hogy a legkülönbözőbb cégektől a tréningeken részt vevők, amennyiben a saját munkahelyükről magányosan vesznek részt a foglalkozásokon, nem tudják kellően kamatoztatni a tapasztalataikat. Hiába lelkesednek az újonnan tanultakért, visszatérve a munkahelyükre, szembe találják magukat a többség ellenállásával. Amikor azonban egy munkahelyről többen élik át ugyanazt az élményt és tanulnak valami újat, akkor sokkal hatékonyabban képesek újításokat vinni az addigi gyakorlatba.

A fiatal tanárok is hasonló helyzetben vannak, amikor frissen kikerülve a főiskoláról vagy egyetemről megkísérlik az új, addig szokatlan módszereket alkalmazni. Ilyenkor hasznos segítséget jelentenek a hasonló gondolkodású kollégák vagy az iskolapszichológus (ha, szerencsés esetben, van már az iskolában ilyen szakember).

A VONATKOZTATÁSI CSOPORT

A mindennapi életben a velünk személyes kapcsolatban lévő és az ismeretlen társak vagy csoportok egyaránt hatással vannak ránk. Ennek mértéke több tényezőtől függ: a csoporthoz fűződő érzelmi viszonytól, a csoporttól való függés mértékétől, az egyén jellemzőitől és külső tényezőktől. Az eddigi fejezetekben számos példával találkozhattunk az egyén életében szerepet játszó csoportokra a családtól a kortárscsoportokig (vö. a 2., 4., 6., 13. fejezettel). A normaközvetítés szempontjából azonban nem gyakorol hatást ránk minden csoport, amellyel kapcsolatba kerülünk. A normatív hatás attól is függ, hogy ezek a csoportok valamilyen szempontból fontosak-e, igazodási pontul szolgálnak-e számunkra. A befolyással bíró csoportokat nevezzük vonatkoztatási csoportnak.

A *vonatkoztatási* vagy *referenciacsoport* befolyásolja a személy attitűdjeit, és összehasonlításul szolgál saját maga megítélésére.

Olyan csoport is lehet vonatkoztatási csoport, amelyeknek a *személy nem tagja*.

Amikor továbbtanulási terveinket fontolgatjuk, a baráti körünk (tagsági csoport) befolyásolhatja például, hogy a szülővárosunkban keresünk-e főiskolát magunknak, vagy távolabbi kalandokra vállalkozunk-e, az esélyeink latolgatásakor azonban nem az osztálytársainkkal, hanem az ugyanarra a szakra jelentkezőkkel hasonlítjuk össze magunkat, akiknek a többségét egyáltalán nem ismerjük, információnk is csak áttételesen van róluk (túljelentkezők száma, felvételi ponthatár stb.).

Fontossá válhat egy csoport az egyén számára azért is, mert szeretne tagjává válni, és ezért már előre igyekszik az adott csoport normáit, szokásrendszerét átvenni. Ez fontos állomása a szereptanulásnak és a foglalkozási szocializációnak is. Ilyen *anticipált szocializációval* találkozunk annál az óvodásnál, aki iskolástáskát vetet magának, és otthon „tanulást" játszik, leckét ír. A kiskamasz, aki festi magát, a serdülő, aki szeretne tetováltatni, piercinget rakatni, a jogászhallgató, aki egyetemistaként egyszer csak elkezd zakót hordani – ők mindnyájan az anticipált szocializáció jeleit mutatják. Ezeket a magatartásformákat azért veszi át a személy, mert ezek a számára vágyott csoport jellemzői.

Vonatkoztatási keretül a csoportok mellett *személyek* is szolgálhatnak, és a csoport bizonyos kitüntetett tagjai is szolgálhatnak normaközvetítőként. Ilyenkor a csoport nagy hatékonyságú tagja – sok esetben a vezetője – egy személyben is képviseli a csoport normáit (Hyman és Singer, 1976). A filmsztárok, zenészek népszerűsége részben ezzel magyarázható.

Kelley a vonatkoztatási csoport szerepét két funkcióban látja: 1. a normák közvetítésében és 2. abban, hogy összehasonlítási alapul szolgál az egyén számára (Kelley, 1980) önmaga vagy a helyzete megítélésében.

1. A *normatív funkció* működését szemlélteti Merton egyik eredménye. Merton a második világháború alatt amerikai katonák körében végzett vizsgálatokat (Merton, 1980). A már harcban részt vett katonák és az újoncok attitűdjeit vizsgálta a háborúval kapcsolatban. A katonák hajlandósága arra, hogy fegyveres harcban vegyenek részt, markánsan különbözött egymástól. A tapasztalt katonák sokkal kevésbé lelkesedtek azért, hogy újra bevessék őket. A mi szempontunkból azoknak a katonáknak a hozzáállása figyelemre méltó, akik a veteránokkal azonos egységben szolgáltak, de tényleges tapasztalatokkal még nem rendelkeztek (14.1. táblázat). Az ő nézeteik az újonc- és a veteráncsoport nézetei közt helyezkedtek el, amiből arra következtethetünk, hogy hatással volt rájuk annak a (referencia)csoportnak a véleménye, amelyben szolgáltak.

14.1. TÁBLÁZAT
A veteránok és újoncok fegyveres harc iránti attitűdje (Merton, 1980)

Szívesen menne-e harcba?	Az igennel válaszolók aránya (%)
Újonc	45
Újonc, aki veteránok csapatában szolgál	28
Veterán	15

2. Mertonnak ugyanebben a vizsgálatsorozatában számos példát találhatunk az *összehasonítási funkció* működésére. A katonák helyzetükkel való elégedettsége nem az objektív nehézségek vagy kedvező helyzet szerint változott. Erősen befolyásolta a csapattagok ítéleteit az, hogy milyen vonatkoztatási csoportot használtak a helyzetük megítéléséhez. Például az európai hadszíntéren lévő, éppen nem harcoló katonák elégedettségi szintje lényegesen jobb volt, mint azt az objektív körülmények alapján várni lehetett. A magyarázatot a viszonylagos elégedettség, illetve megfosztottság fogalmával magyarázzák. A nem harcoló katonák *relatív elégedettségét* az okozta, hogy a saját helyzetüket a náluk még rosszabb helyzetben lévő, harcoló csapatok körülményeivel hasonlították össze.

Az elégedettség vagy elégedetlenség oka a diákok esetében is gyakran az összehasonlításhoz használt referenciacsoportban keresendő. Egy olyan környéken, ahol jómódú családok élnek, egy gyerek elégedetlen lehet a ruhatárával azért, mert körülötte a többség drága, márkás ruhákat engedhet meg magának, míg ugyanezek a közepes anyagi lehetőségek a szegény környezetben elégedettséggel járhatnak együtt.

Az *összehasonlítás* nemcsak az attitűdökre és a saját helyzettel való elégedettségre van befolyással, hanem információt szolgáltat a saját teljesítmény megítéléséhez is. A társakkal való összemérés lehetővé teszi mind a teljesítmény színvonalának, mind a tartalmi helyességnek a megítélését. Ez utóbbit láthattuk Asch kísérletében, melyben a csoportnyomás sok esetben annak köszönhető, hogy a csoport biztosabb támpontnak tűnik az egyén számára, mint a saját tapasztalatai. (A társas összehasonlítás teljesítményre gyakorolt hatásával a 15. fejezetben foglalkozunk részletesen.)

Néha a normatív és összehasonlító funkció nem válik szét élesen. Ezt figyelhetjük meg Sherif (1966) egyik kísérletében.

A személyeknek egy sötét laboratóriumban egyetlen fénypontot vetítettek. A fénypont elmozdulásának mértékét kellett megítélniük több próbán keresztül, azonban a valóságban a fénypont mozdulatlan volt. A kísérlet az általános lélektanban „autokinetikus jelenségként" ismert illúziót használja fel, azt tudniillik, hogy egy fénypont a teljesen sötét háttérben saját testünk spontán mozgása következtében elmozdulni látszik (innen az elnevezés: saját mozgás észlelése).

A személyek egy része először egyedül ült a szobában, mások kezdettől fogva csoportban végezték a kísérletet, és így hallották, hogy mit mondanak a társaik. A kísérletben magányosan részt vevők közül egyesek csak 1-2 centiméteres elmozdulást észleltek, mások akár 25 centimétert is. A személyek egymás utáni ítéletei közt azonban kicsi volt az eltérés, mindenki kialakított egy rá jellemző ítéletet. Mintha más támpont hiányában az egyén az előzőleg hallott becslést használta volna támpontul.

De mi történt azokkal, akik csoportban vettek részt a kísérletben? Náluk azt tapasztalták, hogy egymáshoz közeli ítéleteket hoztak! A becslések kezdettől fogva sokkal kevésbé tértek el egymástól, mint a magányos egyének becslései.

Ezek után a kísérlet első szakaszában egyedül részt vevőket is csoportba ültették, és azt tapasz-

talták, hogy az ő ítéleteik is közeledtek egymáshoz, itt is kialakult egyfajta csoportra jellemző ítélet – igaz, egy kicsit lassabban, mint ha eleve csoportban alakították volna ki az ítéleteiket. Vagyis a csoport hatott az ítéletekre, egyféle csoportnorma alakult ki.

A kísérletnek van két további érdekessége is. Egyrészt a kísérleti személyekben *nem tudatosult*, hogy a többiek becslése befolyásolta őket, másrészt hogy ez a normához való igazodás *fennmaradt*. Ha a csoportos ülés után egyéni helyzetben további becsléseket kértek, a személyek a csoportban kialakított normák szerint ítéltek továbbra is.

A kísérlet szellemesen használja ki azt a jelenséget, hogy a látszatmozgás mint illúzió nélkülözi az objektív támpontokat. Láthatjuk viszont belőle a normaalakulás jelenségén túl azt is, hogy a személyek összehasonlítják az ítéleteiket másokkal olyan esetekben, amikor a helyzet bizonytalan. Ezt az összehasonlítást nem motiválta a bizonytalanságon kívül semmi, hiszen nem volt elvárás a csoport többi tagjának a figyelembevétele. A személyek nem ismerték egymást, sőt az előbb csoportban, majd magányosan ítélők esetén a második ülésben a többiek nem is hallhatták az ítéleteiket. Az ítéleteik alakulásában a csoportnyomás, a csoport esetleges szankciói itt nem magyarázzák a további összehasonlítást, legfeljebb csak az a vágy, hogy jól teljesítsünk egy bizonytalan helyzetben.

Mind a vonalhosszbecslés, mind a fénypont elmozdulásának megítélése során azt figyelhettük meg, hogy a csoport normát közvetít a tagjai felé. Ezek a normák sokszor részletkérdésekre vonatkoznak, mint a csoport beszédstílusa, öltözködési szokások vagy zenehallgatási szokások, ugyanakkor a felnőtt korosztállyal gyakran összeütközések forrásaivá válnak. Generációról generációra újratermelődő viták ezek, általában lényegtelen kérdésekről, mint a kívánatos hajviselet, nadrágbőség (vagy éppen szűkösség). A gyerekek számára ezek a normák a csoporthoz tartozás miatt válnak olyan fontossá, az idősebbek szemében azonban ezek a divatok értékek, illetve értékek elleni lázadás kifejezései.

HONNAN SZÁRMAZNAK A CSOPORT NORMÁI?

A normák (mint ahogy például Sherif terepkísérlete kapcsán láttuk a 13. fejezetben) a csoportfejlődés során alakulnak ki. Hatással vannak rá a csoport által átélt események, együttes tapasztalatok. A csoport tagjai azonban nem „tiszta lappal indulnak". A *családjukból és korábbi csoportjaikból* egyaránt hoznak normákat, melyek befolyásolják azt, hogy milyen közös normák válnak dominánsakká. Az iskolai osztályok esetén is fontos szempont, hogy milyen családi attitűdöket, elvárásokat hoznak a tanulók az iskola, a tanulás, a viselkedési normák tekintetében.

A korábbi *iskolai tapasztalatok* hatásai szintén fontosak a normák kialakításában. A tanárdiák viszony barátságos vagy ellenséges voltáról, a szabályok betartásának szükségességéről vagy a szabályszegés lehetőségeiről nagyon eltérő tapasztalatai lehetnek a tanulóknak, amik befolyásolják a jelenlegi viselkedésüket és az új csoport normáit is.

Nem utolsósorban magának az *adott intézménynek* is vannak kialakult normái (lásd bővebben a 20. fejezetben).

A kialakuló csoport tagjai nem egyenlő mértékben befolyásolják a normák kialakulását. A domináns, a csoport *hierarchiájában* meghatározó csoporttagok befolyása nagyobb (vö. a 19. fejezetben tárgyalt kerülőút-jelenséggel Mérei kísérletében).

Normakövetés, normaszegés, normaalakítás

A csoportban elfoglalt hely nem csupán a normaalakulásban betöltött szerepet, hanem a *normakövetés mértékét* is befolyásolja. Ebben szintén szerepet játszik a hierarchiában elfoglalt hely, de még egy szempont meghatározó, mégpedig az, hogy a csoport mennyire fontos az egyén számára.

A centrumban és a periférián lévő személyek kevésbé normakövetők. A vezetők a helyzetük stabilitása miatt megtehetik, hogy normaszegően viselkednek. Erre azonban nincs gyakran szükségük, mert a csoportnorma általában közel áll a sajátjukéhoz. A periférián lévőkre – a

személyes kapcsolat hiányában – kisebb csoportnyomás hat, ezért is normaszegők.

Minél fontosabb a csoport, annál inkább normakövető az egyén. Ez egyrészt attól függ, hogy mennyit kockáztat a személy a normaszegéssel. A periférián lévő számára keveset nyújt a csoport, ezért kevésbé motivált a normához igazodásra. Másrészt a fontosság attól is függ, hogy a személy számára rendelkezésre áll-e alternatív csoporttagság. Ha valaki csak egyetlen csoporthoz tartozik, legyen ez akár olyan csoport, amelynek a normáival nem ért egyet, akkor a valahová tartozás igénye miatt nagy valószínűséggel követni fogja a diktált normákat. Ez magyarázza a deviáns normák követését is olyan személyeknél, akiknek nincs lehetőségük más csoporthoz kapcsolódni.

A *normaszegés* azzal a következménnyel jár, hogy a csoport megváltoztatja az egyén felé irányuló *kommunikációját*. Minél fontosabb egy csoport számára egy bizonyos norma, annál élénkebben reagál a csoportnorma megszegésére, vagy a normával ellentétes vélemény hangoztatására. A deviáns csoporttag felé intenzívebb kommunikáció indul el, a csoport megkísérli meggyőzni az ellenvélemény hangoztatóját. Minél fontosabb a szóban forgó norma, annál hosszabb időt is szánnak egy-egy meggyőzési próbálkozásra. Végül, ha nem sikerül meggyőzni a normaszegőt, akkor a népszerűségével fizet a szembenállásért; a csoport számára egyaránt szimpatikusak a normával egyetértő és a kezdetben ellentétes véleményt hangoztató, de meggyőzhető tagok, és legkevésbé kedvelik a csökönyösen deviáns személyeket (Schachter, 1981).

Tudatos normaalakítási folyamatok segíthetnek abban, hogy a csoport, például egy iskolai osztály normái minél hatékonyabban működjenek, és a csoport formális vezetője és a csoporttagok számára egyaránt elfogadottakká váljanak. Thomas Gordon erre a „szabályalkotó gyűlés" módszerét javasolja (Gordon, 1990). A csoport ilyenkor nyílt kommunikáció keretében közösen alakítja ki a szabályait, mérlegelve az összes csoporttag szempontjait. Az ilyen és ehhez hasonló tudatos normaalakítási folyamatok hatására a szabályok betartásának hatékonysága erősen megnő. A normaalakításban való aktív részvétel miatt a csoporttagok sajátjuknak érzik a normákat, jobban betartják és betartatják egymással is.

A csoportnormákhoz igazodás különbségeit jól példázza a mindnyájunk által ismert Molnár Ferenc-regény, *A Pál utcai fiúk*. Boka János, a csoport vezére megengedheti magának, hogy ne kövessen bizonyos csoportnormákat: gyerekes dolognak tartsa a Gitt-egyletet, és a közlegénnyel barátkozzon. Ugyanakkor Nemecsek Ernő, akinek érzelmileg nagyon fontos a csoport, nem mer ellenszegülni, zokszó nélkül végrehajtja a rá rótt kötelezettségeket, és elviseli az őt ért igazságtalanságokat.

Az osztály normái mint öndefiníciók

Az iskolai osztály mint állandó csoport az osztály tagjai számára az énazonosság érzését is nyújtja. A többi osztályhoz képest elfoglalt hely az önértékelés része, különösen olyankor, ha a tanárok is élnek az összehasonlítással. Ez a kérdés azoknál az osztályoknál válik igazán fontossá, akik vesztesei az összehasonlításnak. Ilyenkor láthatjuk azt, hogy a csoport által képviselt normák segítenek abban, hogy a csoport magát értékesnek, különlegesnek érezhesse. Az iskola általános normáihoz képest ezekben az osztályokban *más értékek* válnak fontossá.

A kreatív normák az osztályban azt szolgálják, hogy a csoport megőrizze önbecsülését, képes legyen egyéni arculatot fenntartani. Ez több úton is elérhető (Tajfel és Turner, 1979; Szabó L., 2001).

- *Más normák* kiemelkedését látjuk olyankor, amikor a tanulásban gyenge osztály valami más területen tűnik ki. Ez lehet kifejezetten csoportépítő – pl. ők a jó sportolók, az iskolaújság vagy az iskolarádió szerkesztői – vagy semleges – pl. rajongás egy zenekarért.
- A *negatívnak ítélt tulajdonságok pozitívként emlegetése*, az iskola normáival való ellenazonosulás. Ilyenkor a csoport abban tűnik ki, hogy markánsan elutasítja azokat a tevékenységeket, kötelezettségeket, amiket elvárnak tőlük. Kicsit analóg ez a helyzet a 13. fejezetben tárgyalt bohócszereppel, csak itt egy egész osztály viselkedése problémás. A nem tanulás, a tanárokkal való szembenállás mint a vagánság kifejezése sok problémát okoz a tanároknak. Ezekben a helyzetekben azt érdemes látni, hogy ezek a viselkedések funkciót töltenek be, azt teszik lehetővé, hogy a csoport egyéni módon definiálja magát. Ha nem tud kitűnni egy tulajdonságban,

akkor kitűnik annak hiányában vagy a norma elutasításában. Hasonlóan értelmezhető a deviáns csoportok működése (lásd a 6. fejezetben).

• *Más referenciacsoporttal* való összehasonlítás is lehetőséget ad az önbecsülés fenntartására. Egy hajtós iskola gyenge osztálya gyakran hasonlítja össze magát a környékbeli gyenge iskola diákjaival. Ilyenkor a pozitív önértékelést a gyengébbhez képest jó teljesítmény biztosítja.

A FELELŐSSÉGVÁLLALÁS HIÁNYA ÉS ENGEDELMESSÉG

Egyéniségvesztés a csoportban?

A csoport hatása a viselkedésre nem csupán a csoportnyomás jelenségén vagy a csoportnormán keresztül érvényesül, hanem a saját normák vagy az általában elfogadott társadalmi normák követésének hiányában is. A csoport tagjaként néha kevésbé érzünk felelősséget a történtekért, sőt a csoport lehetőséget ad arra, hogy kibújjunk a felelősség alól, és ezért olyan cselekedeteket hajtsunk végre, amelyeket egyedül nem tennénk. Iskolai rongálások, melyeknek sohasem kerülnek meg a tettesei, vagy hogy szélsőséges, de előforduló példát is hozzunk, utcai erőszak, kisebbségek bántalmazása, tömegzavargások hátterében is szociálpszichológiai okokat érdemes keresni.

A jelenség legkorábbi megfogalmazása a XIX. század végéről Le Bontól származik, aki a tömegpszichológia jelenségeivel foglalkozott. Az ő elképzelései ma már pszichológiatörténeti érdekességek, mégis érdemes idézni őket több okból is. Az egyik ok, hogy az alapgondolatot, a tömegben való *egyéniségvesztést* lényegesen árnyaltabb formában ugyan, de a kísérletek igazolják, a másik ok, hogy tükröződik benne az a szemlélet, amelyre a pszichológia kezdetektől törekedett, tudniillik, hogy a lelki jelenségek biológiai magyarázatát is megkeresse. Megfogalmazása szerint: „A tömeg tagjai a gerincvelő befolyása alatt álló primitív lények... nők, gyerekek, vadak és alsóbb osztálybeliek erőszakosságát és vadságát mutatják." (1895, idézi Atkinson, 2001, 527.)

Le Bon megfogalmazása felett természetesen eljárt az idő, a tömegjelenségek magyarázatát máshol kell keresnünk, mint a gericvelői reflexek szintjén, és kijelentését ma már vaskos előítéletnek tartjuk mind a négy emlegetett csoport szempontjából. Azt a sejtést azonban, hogy tömegben a személyek viselkedése megváltozhat, szisztematikus kísérletek tárgyává tették. Az „egyéniségvesztés" ugyan túlzott kijelentés, azonban a felelősség csökkenését sokszor megfigyelhetjük olyankor, amikor a személyes normaszegés nem ellenőrizhető. Az egyik vizsgált kérdés a felelősség csökkenése, a másik a külső parancsoknak való engedelmesség, végül vizsgálják azt is, hogy milyen körülmények esetén lázadunk fel a külső hatalommal szemben.

Az egyéni felelősségvállalás csökkenése

A csoport hatását az egyéni felelősségvállalás csökkenésére és ennek következményeként a fokozott normaszegésre jól példázza egy terepkísérlet (Diener et al., 1976). Mindenszentek ünnepén (Halloween) szokás az Egyesült Államokban, hogy a kisgyermekek végigjárják a szomszédokat azzal a köszöntéssel, hogy: „Vendégül látsz, vagy megtréfállak!" (Trick or treat!) A házigazdának ekkor édességgel illik kínálni az álarcos maskarába öltözött fiatalokat. A kísérlet alanyai, a becsöngetők nem is tudták, hogy egy kísérletben vesznek részt. Amikor becsöngettek, az ajtót nyitó felnőtt cukorkákkal, csokoládéval teli tálat tartott eléjük, de arra kérte őket, hogy csak egy édességet vegyenek, hogy jusson a később érkezőknek is. Ekkor megszólalt odabent a telefon, és ő bement a házba, otthagyva az édességet. Azt vizsgálták, hogy a gyermekek mennyit csórnak el, amikor felügyelet nélkül maradnak. A gyermekek egy része csoportban érkezett, mások egyedül, és egyesektől a kínálás közben megkérdezték a nevét, mások anonimak maradhattak. Az eredmények igazolták a feltételezéseket: akik csoportban érkeztek, és/vagy névtelenek maradhattak, azok több édességet csentek el.

Fontos látnunk, hogy a helyzet okozta a szabályok megszegését: a résztvevők úgy érezhették, nem *kell felelősséget vállalni* a tetteikért, és ilyen helyzetekben olyan cselekedeteket is elkövetnek, amelyeket máskor nem tennének.

Ezzel kell számolnunk iskolai helyzetekben is, amikor csoportban, főként felügyelet nélkül hagyjuk a tanulókat. Ilyenkor könnyebben előfordul rongálás, a környezet rendetlenül hagyása, sőt a gyengébbek bántalmazása is, és a meg-

oldás útja is adódik a fentiekből: nem az állandó felügyelet a megoldás, hanem az egyéni felelősség fokozása és a személyesebb emberi kapcsolatok. Ezektől várható, hogy hatásukra csökken a normaszegő viselkedés.

Az engedelmesség mértéke és okai

Engedelmesség a laboratóriumban • A szociálpszichológia kétségtelenül egyik legtöbb vitát kiváltott kísérletét Stanley Milgram (1963) végezte a Yale Egyetemen. Újsághirdetésre jelentkezett kísérleti személyeknek azt az információt adta, hogy egy tanulási kísérletben vesznek részt. A probléma, amit tanulmányozni akarnak, a büntetés hatása a tanulási teljesítményre. Véletlenszerűen a jelentkezők egyik felét „tanuló"-nak osztják be, másik részükre mint a kísérletvezető asszisztensére van szükség.

Valójában a „tanulók" beavatott személyek voltak. A kísérleti eljárás során az általnulót a személy szeme láttára látványosan leszíjazták egy székre, a csuklójára elektródát kötöttek, és egy szólistát taníttattak vele. Az utasítás szerint a másik szobából kellett a tanítást bonyolítani. Az itt elhelyezett berendezés segítségével a személy minden helytelen válasz után egyre emelkedő erősségű áramütést kellett, hogy adjon. A büntetés 15 voltról indult, majd minden helytelen válasz után a következő kapcsolót kellett bekapcsolni, és a feszültség 15 voltonként emelkedett, egészen 450 voltig.

Milgram alapkérdése az volt, vajon a személyek meddig hajlandók elmenni, meddig engedelmeskednek a kísérletvezetőnek? Az áramütés egyre fájdalmasabb volt a kísérleti elrendezés szerint, és a tanuló egyre hevesebben tiltakozott. (A kísérlet kegyetlenségén kevéssé változtat az a tény, hogy valójában nem volt áramütés, a tanuló megjátszotta a fájdalmat.)

Az engedelmesség okai • Az eredmények megdöbbentőek voltak. A kísérleti személyek 65%-a hajlandó volt a legerősebb áramütést is megadni, annak ellenére, hogy a tanuló 300 volttól kezdődően hangosan tiltakozott és jajveszékelt. A kísérleti körülményeket gondos elemzésnek vetették alá, és az engedelmességben több tényező szerepét bizonyították:

- a szociális normák,
- a természetes döntési pontok hiánya,
- a felügyelet,
- az áttételek,
- ideológiai igazolás.

A kísérleti helyzet maga indokolja, hogy a személyek nem állnak ellen. A nagy hírű Yale Egyetem tekintélyes kutatójáról ugyanis nem feltételezhető, hogy mások életét veszélyeztető kísérletet tervez. Valóban szerepet játszott a hely presztízse, amit bizonyít, hogy amikor egy ócska városszéli barakkban ismételték meg a kísérletet, sokkal többen tagadták meg az együttműködést.

Az ellenállás az udvariasság *normáját* is megszegi, sőt egyértelműen állást kell foglalni amellett, hogy a kísérlet vezetője felelőtlen és erkölcstelen.

A feladat végzése során nincs olyan *döntési pont*, ahol ki lehetne szállni, mindig csak 15 volttal nagyobb feszültséget kell adni. A *kis lépések* megtétele nagyon fontos pontja az elköteleződésnek.

Az engedelmesség a *kísérletvezető jelenléte* miatt is ilyen nagy mértékű. Ha csak telefonon kapták a személyek az utasítást, többen ellenálltak, többen pedig csaltak, vagyis szó nélkül kisebb feszültséget adtak. A tanári munka során is ismert ez a hatás, csak ott pozitív értelemben használjuk. Ha közvetlenül ellenőrizzük a feladatvégzést, akkor a tanulók pontosabban végrehajtják az utasítást. Mindenki ismeri például azt a helyzetet, amikor testnevelésórán a parkban kell futni, és amíg a tanár látja, addig fut mindenki, a kanyar után meg nagy egyetértésben gyalogolnak a diákok.

Az *áttételek*, a gomb segítségével a szomszéd szobában számunkra láthatatlan kísérleti személyt könnyebb bántalmazni. Ez minden büntetéssel így van, a felelet után sírva fakadó diáknak sokkal nehezebb beírni az elégtelent, mint ha otthon a dolgozatot javítjuk. Könnyebb intőt adni a rendbontónak, és rábízni a szülőre a büntetést.

Végül érdemes számba venni, hogy milyen *ideológiai igazolás* áll a cselekedet hátterében. Milgram kísérletében a tudomány szolgálata, de sok diákokat gyötrő pedagógiai eljárás hátterében a gyermek érdeke mint ideológiai igazolás áll. Gondolok itt például a még manapság is előforduló leckéztetési formára, amikor ötvenszer, százszor leíratják a diákkal, hogy „Nem beszélünk csúnyám." A gyermek egy dolgot biztosan

megtanul ilyenkor, hogy a legegyszerűbb engedelmeskedni. Ez talán szélsőséges példa, azonban az a túlterhelt diák, aki délutánonként 4-5 órát tanul, már korántsem ilyen kuriózum. Ilyenkor a környezet is úgy látja, hogy a gyermek az egészségét károsító mértékben fáradt, de a cél, a tudás érdekében mégis helyesnek tartják ezt az áldozatot.

Engedelmesség a mindennapi életben • A laboratórium mint kiváltó ok jelentősen hozzájárult Milgram eredményeihez. De vajon ez azt jelenti-e, hogy a hétköznapi életben kevésbé engedelmeskedünk az ésszerűtlen parancsoknak? Sajnos a vizsgálatok alapján úgy tűnik, hogy az arány ugyan kicsit jobb, de alapvetően a mindennapi életben is engedünk a külső hatalomnak. A mesterséges körülmények közt levont tanulságok megállják a helyüket a mindennapi életben is.

Egy szemléletes terepkísérletben kórházban dolgozó ápolónőket utasítottak telefonon arra, hogy egy betegnek egy bizonyos gyógyszert (a valóságban placebót) beadjanak.

A helyzetet úgy rendezték, hogy minden szakmai szabálynak ellentmondjon az utasítás: ismeretlen orvos telefonált, aki úgy jelentkezett be, hogy ő az új pszichiáter; a gyógyszereket csak írásbeli utasítás alapján szabad beadni; a gyógyszer ismeretlen volt a nővér számára, és akkora adagot adtak meg az utasításban, ami a gyógyszeresüvegre írt egyszeri adag négyszerese, a napi maximum kétszerese volt. A nővéreknek csupán 5%-a nem kezdte el előkészíteni a gyógyszert. Nem emeltek kifogást a telefonon kapott utasítás miatt, bár kétségtelen, hogy többen kértek megerősítést, hogy az orvos valóban hamarosan érkezik.

Mit feltételezünk az engedelmesség mértékéről? • Mind a Milgram-kísérletnek, mind ez utóbbinak az egyik leginkább elgondolkodtató pontja, hogy alábecsüljük a várható engedelmesség mértékét.

Milgram kísérletéről pszichiáterek véleményét kérték ki, akik átlagosan 4%-ra becsülték a 450 voltig elmenő személyek arányát.

Nővéreket kérdezve 83%-uk gondolta, hogy ellenállna az ilyen körülmények közt adott gyógyszerrendelésnek, míg az ápolótanulók közül mindenki azt gondolta, hogy ellenállna.

Etikai szempontok • Milgram kísérletét sok bírálat érte etikai szempontból (lásd bővebben Atkinson, 1999). Azt kifogásolták – joggal –, hogy a kísérleti személyek szükségtelen pszichés ártalomnak vannak kitéve azáltal, hogy bebizonyosodik róluk, hajlandóak lennének egy ártatlan embert kivégezni. Három szempontot érdemes ezzel kapcsolatban kiemelni. Egyrészt, Milgram minden kísérleti személlyel körültekintően elbeszélgetett, elmagyarázva a kísérlet célját és eredményeit, amelyek a körülmények kényszerítő erejét mutatták. A kísérleti személyek túlnyomó többsége kifejezetten örült, hogy a kísérletben részt vett, és az tanulságokkal szolgált számára. Másrészt, maguk az eredmények azért kavartak olyan nagy indulatokat, mert kifejezetten váratlanok voltak. Harmadrészt, éppen ennek a kísérletnek és az ennek nyomán kibontakozott vitáknak is köszönhető, hogy szigorú szabályokat fektettek le a kísérletekkel kapcsolatban, amik az informált beleegyezést és az ártalmak minimalizálását írják elő.

Kívánatos-e az engedelmesség? • Ha Milgram kísérletére gondolunk, könnyen megfogalmazódik bennünk a gondolat, hogy az engedelmességnek nem csupán előnyei, hanem komoly veszélyei is lehetnek. A behódolás a külső elvárásoknak, csoportnyomásnak vagy vezetői parancsnak segíti a személyt a büntetések, a pillanatnyi konfrontáció elkerülésében, de ha ez a külső nyomás ellentétes a személy értékeivel, akkor célszerű lenne ellenállni. Az iskolai bántalmazásnak *(bullying)* például szinte minden esetben vannak passzív nézői, akik nem lépnek föl az ellen, hogy egy erősebb, általában egy-két évvel idősebb gyerek fizikailag vagy lelkileg gyötör egy gyengébbet.

Ugyanígy kiszolgáltatott az az ellenállni nem tudó gyerek, akit a környezete ésszerűtlen tortúráknak vet alá – néha a legnagyobb jó szándékkal. A konyhásnéni a napköziben, aki beleerőlteti a gyerekekbe a főzelék utolsó kanálnyi, már nagyon nem kívánt maradékát, mert azt gondolja, hogy a tányér kiürítése a „rendes gyerek" jellemzője, kevés hívet szerez a spenótevésnek, másrészt viszont határozottan közvetíti az engedelmesség elvárását.

A tanulttól eltérő megoldásokat nem engedélyező tanár, aki szeretné a dolgokat nem bonyolítani egyéni feladatmegoldásokkal, mert akkor

nem tudnak haladni az anyaggal, rá tudja venni az eredeti ötletekkel megáldott diákokat, hogy beálljanak a sorba. Az ár azonban nem csekély, nemcsak a pillanatnyi ötletek mennek veszendőbe, de az ötletek feladása révén a kreativitás is feladásra kerülhet.

Az engedelmesség vagy lázadás a mindennapi életben általában nem ilyen kiélezett választási dilemma. Ha azonban az egyénnek döntenie kell az ésszerűtlen elvárások végrehajtása és az ellenállás közt, akkor nemcsak a csoportdinamikai folyamatok – a csoportnyomás ténye, a hűséges társ jelenléte, a szankció nagysága stb. – döntik el a viselkedést, hanem az egyénre jellemző külső vagy belső kontroll attitűd is. A belső kontrollos személy ugyanis erőteljesebben képes ellenállni olyan esetekben, amikor a parancsokkal nem ért egyet, és kitartóbban követi azokat az elveket, amelyekkel maga is egyetért (a külső-belső kontrollról lásd a 6. fejezetet).

Reaktancia – ellenállás a hatalomnak, befolyásolásnak

A *reaktancia* fogalma ellenállást jelent, amelynek leírása Brehm nevéhez fűződik. Ha valakit *korlátozunk a szabad választásban*, akkor a nem választható alternatíva vonzereje megnő. Kezdetben ezt a jelenséget csak döntési helyzetekben vizsgálták (Aronson, 1997). Hasonló hatást vált ki azonban a tiltás, parancsolás is. Ezért ezt a jelenséget nevezhetnénk akár a „tiltottgyümölcs-effektusnak". Ha egy személy azt tapasztalja, hogy befolyásolni akarjuk, esetleg eltiltjuk valamitől, vagy nagyon erőltetjük, hogy bizonyos dolgot tegyen, akkor szabadságának védelmében ellenáll a kényszernek, és szándékunkkal ellentétesen cselekszik. Ezzel a fogással élnek például a biztosítási ügynökök vagy kereskedők, amikor ajánlatukat így kezdik: „Vannak persze drágább modelljeink, de Önök ezt biztosan nem választanák." Ezzel erősen korlátozzák a személy választási szabadságát (ráadásul megsértik önérzetét), ami ellenállást, dacot vált ki, és motiválttá teszi a drágább termék választására.

Ez az elem lelhető fel Romeo, és Julia tragédiájában is, hiszen Verona városában bárkit választhattak volna, csak egymást nem.

A szülőknek és a nevelőknek tisztában kell lenniük azzal, hogy tiltással és parancsolással el lehet érni a behódolást, de a tiltott, büntetett viselkedés vagy nézet eközben irreálisan felértékelődhet a gyerek számára. A serdülők különösen érzékenyek szabadságukra és autonómiájukra, sőt annak látszatára is.

Létezik egy terápiás eljárás is, amelyben erre a jelenségre építenek. Ezt nevezik „paradox parancsnak". Ilyenkor a páciensnek a terapeuta mintegy megparancsolja, hogy minél többször produkáljon egy tünetet; például az elalvási nehézségekkel küzdőnek azt mondja, arra ügyeljen, hogy lefekvés után legalább két óra hosszat maradjon ébren, ne engedje lecsukódni a szemeit. A beteg ilyenkor általában a második alkalom után elnézést kér a terapeutától, és elmondja, hogy képtelen fennmaradni az előírt ideig. Ez a terápia sikerét jelenti. Ilyet egyébként biztosan minden tanár tapasztalt már. Például ha arra kérjük a gyerekeket, hogy most semmiképpen ne olvassanak előre, vagy ne lapozzanak bizonyos oldalakra, azonnal megteszik. Természetesen nem állítjuk, hogy az iskolában is ezzel az eljárással kell leszoktatni a gyereket a nemkívánatos viselkedésekről. Egyszer-egyszer azonban érdemes kipróbálni. Gondoljuk csak meg, mi történne, ha egy osztálynak megtiltanánk, hogy elolvassanak egy (amúgy kötelező) olvasmányt. Ha nem is alkalmazzuk tudatosan a mindennapi gyakorlatban a reaktancia jelenségét, fontos tudni, hogy létezik, és ismerete segíthet megérteni bizonyos ellenállásokat vagy a szabályszegő viselkedést.

A CSOPORTOK SZEREPE A VÉLEMÉNYFORMÁLÁSBAN: SEGÍTSÉG VAGY TEHERTÉTEL?

Nehéz döntési helyzetekben gyakran kérnek fel csoportokat – szakértőket vagy laikusokat – a problémák eldöntésére. De vajon hatékonyabban hozzák-e meg a csoportok a döntéseiket? A kérdésre a válasz nem is abból a szempontból fontos, hogy melyik a jobb, az egyén vagy a csoport döntése, hanem hogy milyen jellemzői vannak a csoportos döntéshozatalnak, és ezt hogyan befolyásolják a körülmények.

A csoportdöntés jellemzői

Megváltozik-e a döntés annak hatására, hogy nem egyénileg, hanem csoportban határozunk el valamit? Ha igen, előnyös-e ez a változás?

A csoportban alapvetően kétféle módosulás következhet be a döntésekben: a kiegyenlítődés és a polarizáció (Smith és Mackie, 2001).

- *Kiegyenlítődés* akkor következik be, ha a csoport tagjainak nézete megoszlik egy kérdésben, kiegyensúlyozottan képviselik a csoport tagjai mindkét lehetséges álláspontot. Ezt láthattuk Scherif autokinetikus effektussal kapcsolatos kísérletében. A vélemények átlagolódását a megegyezés természetes jelenségének tartjuk a mindennapi tapasztalataink alapján is.
- Van azonban a csoportdöntésnek egy másik formája is, ami figyelmet érdemel, ez a *csoportpolarizáció* jelensége. Ez olyankor következik be, amikor a csoport tagjainak többsége már a vita kezdetén az egyik szélsőséges álláspontot képviseli.

A laboratóriumi vizsgálatokban döntési szituációkat dolgoztattak fel a csoporttal (Myers és Lamm, 1976), és az egyéni álláspontokkal hasonlították össze a csoportban született elhatározásokat. A jellegzetes dilemmák:

- Egy szívbeteg választhat a szívműtét és a konzervatív kezelés közt. Az első esetben reménye van a teljes gyógyulásra, de ehhez a műtéti kockázatot vállalni kell. A műtét nélkül viszont egész életében alkalmazkodnia kell a betegség okozta állapotához.
- Egy fiatal mérnöknek a jó nevű nagyvállalat biztos, de kisebb fizetést adó és a nagy fizetést ígérő, de bizonytalan jövőjű, most alapuló cég közt kell választania.

Minden esetben azt kell a csoportnak eldönteni, hogy mekkora kockázat mellett döntenének a nagyobb nyereséget ígérő változat mellett. Csoportban hozott döntésnél a vélemények *polarizációja* következik be, az első esetben *óvatosabb*, a másodikban *kockázatvállalóbb* megoldás mellett döntött a csoport. Mi indokolja, hogy a csoport különbözőképpen dönt? Nem más, mint a csoportnorma! Az értékek irányába tolódik el a vélemény, az egészséggel kapcsolatban a kockázat kerülése, a karrier kérdéseiben a bátorság az érték.

A csoportpolarizációban azonban nemcsak az értékek, hanem az információtöbblet is szerepet játszik. Abban az esetben is bekövetkezik a döntés polarizációja, ha a személy írásban kapja az információkat.

A csoportpolarizáció hatásait a mindennapi életben hozott döntéseknél is vizsgálták. Például az esküdtszékek által hozott ítéletekben kiszabott büntetés nagysága változik a vita során, szigorodik vagy enyhül, de magának a bűnösségnek a megítélése változatlan marad.

Iskolai helyzetekben is vannak olyan kérdések, melyekben a csoport tagjai számára is gyakran meglepő megállapodások születnek. Ezekért a csoportban lejátszódó folyamatok felelősek. A szülők pénztárcájának teherbírását meghaladó ballagási költségek megszavazása vagy a tantestületi értekezleten egy gyerekkel szembeni szigorú szankciók a fegyelmezetlenség miatt, vagy az év végi buktatás minden tárgyból, amiből a tanuló bukásra áll, gyakran ilyen polarizált döntések. Az alábbiakban bemutatunk egy pozitív példát.

Egy gimnáziumi osztályba járt egy nehéz sorsú diák. A történet most számunkra a csoportdöntés szempontjából érdekes, a körülmények annyiban fontosak, hogy a fiút a családja nem támogatta a gimnáziumba járásban, ezért kényszerűségből elköltözött egy kollégiumba, és dolgozott, hogy eltartsa magát. A kollégiumban ő volt az egyetlen gimnazista, kilógott a sorból, a többiek csak akkor tanultak, ha muszáj volt.

A fiúnak sok nehézsége volt a tanulással, főként azért, mert a tanulás helyett pénzt keresett. Egy keramikus mellett segédkezett, azt remélte, hogy majd érettségi után is ezzel tud foglalkozni.

A munka miatt annyit hiányzott az iskolából, hogy az osztályfőnök utolsó figyelmeztetést adott neki, hogy többet nem „lóghat". Ahogy ez lenni szokott, a keramikusnak egy nagy és fontos vásárra kellett mennie, ahol szüksége volt a fiúra, és a hétfői napon is távol voltak. A fiú szerzett orvosi igazolást, az osztályfőnök viszont felhívta a kollégiumot, és kiderült a csalás.

Az iskola a dilemmáját úgy oldotta fel, hogy a fiú osztálya hozza meg a döntést arról, hogy mi történjék a fiúval. Az osztály szabadon dönthetett, de a tanárok jelezték, hogy azt várják, a fiú kapjon igazgatói megrovást, aminek következtében a legkisebb fegyelmi vétség esetén mennie kell az iskolából. A tanárok – a kortársakból

álló referenciacsoportról való ismereteik alapján helyesen – úgy gondolták, hogy ha rájuk nem is, de az osztálytársakra hallgatni fog, és a tanulásra fordítja az energiáit.

Az osztály nem szívesen vállalta a feladatot, és a „tárgyalás" elején még senki nem tudta, hogy milyen döntést fognak hozni. Egyre erősödött az a vélemény, hogy a fiúnak nem az tesz jót, ha szankcionálják, hiszen tisztában van az iskola szabályaival, és el is fogadja azokat, csak a külső nyomás is jelentős, ami rá nehezedik.

A döntés a vélemények polarizációját hozta, és jól tükrözte a csoport normáit: formális szankciót a lógásért egyáltalán nem adtak, hanem helyette kötelezték arra, hogy hetente egyszer a matematikát jól magyarázó osztálytársával bent kellett maradnia az iskolában „korrepetálásra". A csoport számára fontos értékek: a felnőttes önálló viselkedés, pénzkeresés, az empátia, a segítés és az iskola követelményeinek legalább minimális teljesítése érvényesültek, és a fiú valóban egész évben együtt tanult az osztálytárssal. Elfogadta és segítségnek vette a döntést.

A korábban említett és az itt részletesen ismertetett példából látható, hogy a csoportpolarizáció hatása lehet pozitív és negatív egyaránt, ezért érdemes a döntéshozatal folyamán tudatosítani ennek hatásait. Mivel a polarizációt a normák és az információtöbblet egyaránt okozza, arra érdemes figyelni, hogy a fontos normák a vita során megfogalmazódjanak, és sokoldalúan járjuk körül a döntési szempontokat.

Ez utóbbi szempont még hangsúlyosabb a csoportgondolkodás jelenségével kapcsolatban.

A csoportgondolkodás

A *csoportgondolkodás* a csoport által hozott döntéseknek egy speciális körére vonatkozik. A kifejezés meglehetősen furcsa, mert éppen arra a jelenségre használjuk, amikor a csoport „nem gondolkodik"! Nagy kohéziójú csoportok feszültséggel teli helyzetekben hozott döntése esetén fordul elő (Janis, 1982).

Az egyik ilyen híres tévedés volt az Egyesült Államok Kuba elleni inváziója 1961-ben. Az amerikaiak a Disznó-öbölben szálltak partra, és csúfos vereséget szenvedtek, mert rosszul mérték fel a helyzetet. A partraszállást egy olyan területen hajtották végre, ahol 130 kilométer széles mocsáron kellett volna átkelni, és a mocsár szélén kezdődtek a hegyek. Miért nem vette észre John Kennedy tanácsadó testülete a döntés abszurditását? Több ilyen nagy katasztrófát tartanak számon, ahol utólag látni lehetett, hogy mit mulasztottak el a döntéshozók (Atkinson, 1999; Aronson, 2002).

A csoportgondolkodás *nagy kohéziójú csoportok* esetén jön létre, olyan helyzetekben, amikor a külső befolyásoktól *elzártan* működik a csoport (pl. titkos akciók), erős *stressz* alatt dolgoznak, és a csoport *nagy hatású vezetője* köztudottan egy bizonyos vélemény mellett kötelezi el magát.

A döntéshozatal során a hibát az alábbiak okozzák:

- nem gyűjtik össze szisztematikusan a döntés mellett és ellene szóló érveket. Ennek látható megnyilvánulásai vannak:
- a személyek maguk önként is visszatartják az ellenérveiket (öncenzúra),
- az ellenzőkkel szemben nyomást gyakorolnak,
- sőt vannak önjelölt cenzorok, akik az ellenzőket személyesen megkérik, hogy ne mondjanak ellent, mert a döntés nagyon fontos.
- Jellemző még a kollektív racionalizálás, a döntés ésszerűségének utólagos magyarázása és
- az az illúzió, hogy a csoport erkölcsös, egyöntetű és sebezhetetlen.

Végeredményben a csoport tagjainak ellenérveit és az alternatív lehetőségeket a csoport nem mérlegeli, nem méri fel a döntés kockázatát, az információkat nem dolgozza fel, vagy csak szelektíven és torzítva, nem készül fel az esetleges kudarcra.

A védekezés a jelenség ellen ezekből következik, az alternatívák szisztematikus mérlegeléséhez a külvilág felé nyitottság, külső szakértők bevonása vagy az „ördög ügyvédje", a hivatalból az ellentmondással megbízott csoporttag és a vezető háttérbe vonulása segíthet.

A csoportgondolkodás jelensége nem csupán azért érdemel figyelmet, mert a csoport működésének szélsőséges formája, hanem mert a döntés kockázatainak figyelembe nem vétele, az alternatívák nem mérlegelése előfordulhat bármelyikünknél. Mint ahogy az egyik család lakást cserélve nem mérlegelte, hogy az ingatlan, amit kiválasztottak, alapterületre ugyan ideális, de nagyon zajos volt. Később csak nagy anyagi áldozatok árán tudták tovább cserélni. Az a családtag, aki „beleszeretett" a lakásba, és akinek

nem mondtak ellent, utólag nem értette, hogyan hagyhatták figyelmen kívül ezt a szempontot. De maradjunk az iskola világánál! A továbbtanulási döntéseknél is találkozunk ilyen irracionális döntésekkel, ahol a családtagok egymást erősíthetik egy rossz döntés meghozatalában.

A rossz döntések hátterében a csoport hatására kialakuló *felelősség megoszlása* is szerepet játszik, mint ahogy láttuk ezt a csoportos viselkedés más formáinál, és látni fogjuk a segítőviselkedés hiánya esetén is a 15. fejezetben.

KULCSFOGALMAK

vonatkoztatási vagy referenciacsoport • csoportnyomás • csoportnorma • csoportgondolkozás • csoportpolarizáció

15. FELADATVÉGZÉS CSOPORTBAN, VERSENGÉS ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉS

Teljesítmény csoportban 324
Társas serkentés és társas gátlás 324
A társas lazsálás és a felelősségvállalás csökkenése 327
Festinger elmélete a társas összehasonlításról 328
Amikor összehasonlítjuk magunkat 329
Amikor az összehasonlítást kerüljük 330
Az énkiemelés és önfejlesztés szükséglete 331
Társas összehasonlítás az érzelmek területén 331
A társas összehasonlítás kapcsolata az iskolai csoportképzési gyakorlattal 332
Versengés és/vagy kooperáció 333
A versengés előnyei és hátrányai 333
Csoportközi versengés és együttműködés – még egyszer a Sherif-kísérletről 334
A versengő és kooperatív magatartás közti választás dilemmája 335
A versengés okai 337
A versengés kulturális okai 337
Személyiségtényezők szerepe a versengésben 339
A kooperáció szerepe az oktatásban és nevelésben 340
Kooperatív munkaszervezési formák a tanításban 340
A kooperatív csoportmunka feltételei 343
Tutortanítás 344
Az együttműködő magatartásra nevelés 344
A kooperatív oktatás lehetőségei és korlátai 345
A segítségnyújtás, a proszociális viselkedés 346

Az iskolai tanulás, a munkavégzés és a hétköznapi élet területén is gyakran a feladatvégzés színvonala, a teljesítmény áll a középpontban. A társak jelenléte sokrétű hatással van a feladatvégzésre. Ezeket a hatásokat vesszük sorra ebben a fejezetben a társak puszta jelenlététől az olyan összetett jelenségekig, mint a társakkal való összehasonlítás, a versengés, a kooperáció és a segítő viselkedés.

TELJESÍTMÉNY CSOPORTBAN

A feladatvégzés gyorsasága, színvonala, a hibázások száma a társak jelenlétében változik. Két alapvetően különböző helyzet hatását érdemes elkülönítve vizsgálni, a társak (akár ismeretlen emberek) puszta jelenlétét és a számunkra fontos csoport befolyását a teljesítményre.

Társas serkentés és társas gátlás

Társas serkentés • A legelső szociálpszichológiai kísérletet Triplett végezte a XIX. század végén (Triplett, 1898). Ebben a vizsgálatban iskolás fiúknak horgászzsinórt kellett az orsóra feltekerniük. A személyeknek egyénileg kellett dolgozni, de az osztályból mindenki ugyanazt a feladatot kapta. Azt találták, hogy csoportban gyorsab-

ban végezték a személyek a feladatot, mint magányosan.

Ezt használják ki a biciklisták is akkor, amikor a csapat nem versenyző tagjai együtt hajtanak a versenyzővel, és ezzel megkönnyítik számára a gyorsabb kerékpározást.

Egy iskola atlétikai versenyén a diákok rá is éreztek erre a jelenségre. A lányváltó utolsó embere kezdte elveszteni a csapat eddigi második helyét. Ekkor a szurkoló osztálytársak elkezdtek váltva együtt futni vele a pálya mellett, ezzel segítve a fáradt versenyzőt, aki utólag be is számolt róla, hogy enélkül nem lett volna képes a további erőfeszítésre.

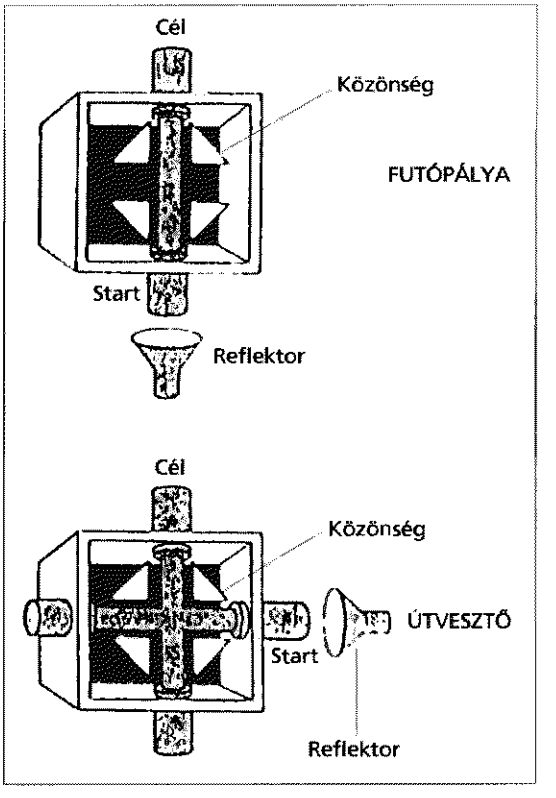
Ezekben a példákban *egyszerű* rutinfeladatokat kaptak a személyek. A hasonló feladaton dolgozó személyek teljesítménye azonban nem minden esetben javul.

Társas gátlás • *Bonyolult*, gondolkodást igényelő, nem rutinfeladatok esetén a teljesítmény társak jelenlétében romlik.

Tanítási órán például az egyszerű összeadási feladatokat a tanulók gyorsabban végzik, de nehezebb példáknál nemcsak lassabban, de több hibával is dolgoznak, mint ha egyedül lennének.

Könnyen gondolhatnánk arra, hogy ezeket a hatásokat a társakkal való összehasonlítás és a versengés okozza. Ez a szempont valóban szerepet játszik, mint később visszatérünk majd rá, de a társak puszta jelenléte is befolyásolja a teljesítményt. Ezt legszemléletesebben az állatokkal végzett kísérletek bizonyítják. Az egyik kísérletben csótányok futási sebességét mérték különböző körülmények közt (Zajonc et al., 1969, idézi Atkinson et al., 1993). Ezek az állatok menekülnek a fény elől. A lehetséges menekülési útvonal egyik esetben egyszerű volt, másik esetben viszont az állatoknak kanyarodniuk is kellett. Az állatok abban az esetben, ha más csótányok is jelen voltak, az egyszerű útvonalon gyorsabban, a bonyolult úton lassabban futottak. Ez a hatás akkor is jelentkezett, ha a többi csótány csupán „nézőközönségként" volt jelen (15.1. ábra).

A társak serkentő (facilitáló) hatását figyelték meg más helyzetekben is, dolgozó hangyák például háromszor annyi homokot ásnak csoportban, mint egyedül. Sok állat többet eszik a fajtársai jelenlétében. Emberek is gyorsabban tanulják meg az egyszerű szavakból álló szólistát



15.1. ábra
A társas serkentés és gátlás jelensége már csótányoknál is kimutatható. A többiek jelenléte befolyásolja a futás sebességét

vagy az egyszerű labirintusokban való eligazodást csoportosan. A bonyolult szólisták tanulását viszont rontja a társak jelenléte (idézi Atkinson et al., 1999).

Az eredmények hátterében több ok is áll.

Az aktivációs (arousal-) szint • Zajonc (1965) teóriája szerint a magas arousalszint a domináns – a begyakorolt vagy szokványos – válasz megjelenését idézi elő, mert ezek a viselkedések könnyebben előhívhatóak (vö. a 10. fejezettel). A megnövekedett aktivációs szint a felelős a csótányok teljesítményében bekövetkező változásokért éppúgy, mint a gyerekek matematikapéldamegoldásának különbségéért. Ezért a könnyű feladatok esetén a feladatmegoldás gyorsul, a nehéz feladatok esetén viszont a nehézség éppen abban áll, hogy nem a rutinszerű választ kell adni, és ilyenkor a gyakori válasz megjele-

nése gátolja a megfelelő válaszok előhívását. A válaszok vetélkedése okozza a lassulást.

Iskolai helyzetben is érdemes kihasználni ennek a jelenségnek az előnyeit, a monoton feladatok gyakorlása könnyebb csoportban, mert kevésbé válik unalmassá. A problémahelyzetek vagy az újszerű megoldást igénylő kreatív feladatok megoldását azonban rontja az arousalszint emelkedése.

Az értékelés • Az egyik kísérlet, ami ennek bizonyítékául szolgál, különösen érdekes számunkra, mert analógiába állítható azzal a – valószínűleg mindnyájunk által átélt – helyzettel, amikor a dolgozatírás alatt a tanár megáll a hátunk mögött, és puszta érdeklődésből beleolvas a dolgozatunkba. Aligha folytattuk zavartalanul a munkát!

A kísérlet (Schmitt et al., 1986) három párhuzamos csoportban zajlott. A kísérleti elrendezésben az a szép, hogy maga a feladatvégzés, aminek a sebességét mérték, látszólag nem is volt része a kísérletnek. A kísérleti személyeknek számítógépen kellett regisztrálni magukat, először begépelni a nevüket (könnyű feladat), majd egy kódot létrehozni úgy, hogy a nevük betűit fordított sorrendben és minden betű után emelkedő sorrendben az 1, 2, 3 stb. számokat írják (nehéz helyzet). Az első csoport tagjai egyedül dolgoztak egy szobában, a másodikban bekötött szemű kísérleti személyek ültek, a harmadik esetben a kísérletvezető a személy háta mögül nézte a monitort, hogy helyesen végzi-e a kód begépelését.

A könnyű feladat esetén a leggyorsabban az értékelőhelyzetben, közepesen a bekötött szemű társ puszta jelenlétében, leglassabban egyedül dolgoztak a személyek. A nehéz feladat természetesen lényegesen több időt vett minden esetben igénybe, a leggyorsabban egyedül, közepesen értékelőhelyzetben, leglassabban a puszta jelenlét helyzetében dolgoztak. A kísérlet tanulsága, hogy a társak jelenléte mellett annak a *tudata, hogy értékelik* a teljesítményt, szintén *hatással van* a teljesítményre. Az, hogy ez a hatás mekkora, feltehetően a *helyzettől és a személytől egyaránt függ*. Ebben a kísérletben azt is láthatjuk, hogy az értékelés helyzete nem feltétlenül nehezebb, mint a társ puszta jelenléte.

A figyelemmegoszlás • A társak jelenlétének hatását nem csupán az aktivációs szint növekedése, hanem a figyelemmegosztás is okozhatja, sőt az aktivációs szint emelkedése sok esetben a figyelemmegosztás miatt következik be. Ez a magyarázata az előbbi kísérletben a teljesítményváltozásnak a bekötött szemű társ jelenlétében. Annak ellenére elterelte a másik személy a figyelmet, hogy nemcsak a szeme volt bekötve, hanem a fülén is fülhallgató volt, sőt háttal ült a személynek.

Tanítási helyzetekben gyakran kell számolni a figyelemelterelés hatásával. A napköziben tanulás, az óra alatt íratott „pótdolgozat", ami közben a tanítás folyik, vagy az egyetemi vizsgák, ahol a felelő felkészülési időt kap, de az előző hallgató közben már vizsgázik, ilyen nehezített helyzetek. Mit sem segít ilyenkor, ha a tanár jóindulatúan azt a tanácsot adja, hogy ne figyeljenek senkire azok a tanulók, akik az egyéni feladatot kapják.

Az énbemutatás szintén szerepet játszik a mások előtti teljesítmény alakulásában. Különösen olyankor emelkedik meg emiatt az izgalmi szint, amikor fontosnak érezzük, hogy jól szerepeljünk, mert úgy érezzük, ez alapján formálnak rólunk mások véleményt. Ezt látjuk például, amikor rutinos tanárok kollégák előtt tartanak bemutató tanítást, vagy másfél órás egyetemi előadásokat rendszeresen tartó egyetemi oktatók tizenöt perces konferencia-előadás előtt ugyanannyira izgulnak, mint az egyetemisták a vizsgák előtt.

A teljesítményváltozás okát alapvetően az izgalmi szint változásának tulajdoníthatjuk. Az értékelés, a figyelemmegosztás, az énbemutatás ennek egyaránt kiváltója lehet. A három szempont nem egymást kizárva, hanem sokszor egyidejűleg befolyásolja a teljesítményt.

Tanárként is sokszor kerülünk olyan helyzetbe, amikor a társas helyzet ronthatja a teljesítményt. Az osztályteremben az egyes tanulókkal kapcsolatos problémákat gyakran az egész osztály előtt kell megoldani. Konfliktushelyzetekben például tapasztalhatjuk, hogy a viselkedésünkben ugyanúgy a domináns válaszok jelennek meg a racionálisan választott konfliktus-megoldási módok helyett, mint ahogy az egyszerű vagy bonyolult matematikapéldáknál láttuk. A konfliktusmegoldásban az a domináns válasz, amit gyermekkorunkban magunk is átéltünk. Ha tudatosan törekszünk arra, hogy tü-

relmesen, a gyereket is tisztelve viselkedjünk, akkor ez az egyszerű helyzetekben sikerül is. Az érzelmileg feszült, nehéz helyzetekben azonban akaratlanul is úgy viselkedünk, mint ahogy a nem szeretett tanáraink annak idején tették.

A közönség és a személy közti viszony jellemzői is befolyásolják, hogy mekkora feszültséget vált ki a társas helyzet. A feladatvégző és a hallgatóság kölcsönös egymásra hatásának szisztematikus magyarázatát adja Latané (1981) elmélete a *szociális behatásról*. Ennek az elméletnek is vannak kísérleti bizonyítékai (az érdeklődők ezeket Atkinson et al. *Pszichológia* című tankönyvében megtalálják). Számunkra ez az elképzelés azért érdekes, mert az iskolai helyzetek megoldásához kínál szempontokat. Latané három szempontot emel ki: a *résztvevők számát*, a *szakértelmet* és a *fizikai közvetlenséget*. Mindhárom szempont egyaránt befolyásolja a kommunikáló izgalmi szintjét és a közönségre gyakorolt hatást.

- A *résztvevők száma* csökkentheti a feléjük irányuló társas hatást, például a színpadon együtt fellépő diákok kevésbé izgulnak, mint az egyedül szereplők. Más részről viszont, ha a közönség nagyobb, nehezebb rá hatást gyakorolni. Könnyebb például kis színházban atmoszférát teremteni, de az osztályban is könnyebb fegyelmet tartani, ha kisebb a diákok létszáma, a kiadott utasításokat nagyobb valószínűséggel hajtja végre egy kisebb létszámú csoport.
- A forrás *szakértelme* a befolyását növeli (vö. a meggyőző közlés témakörével a 17. fejezetben). A szakmai hozzáértés tanár egyik legfőbb eszköze arra, hogy hatást gyakoroljon a diákokra. Ugyanakkor, ha a közönség szakértő, mint ahogy már az önértékelés szempontjánál emlegettük, akkor ez a forrásra erőteljesebben hat. Talán ez az oka annak, hogy a tanárjelöltek közül sokan érzik problémásnak azt a helyzetet, hogy nagyon tehetséges, esetleg náluk nagyobb tudású diákot kell tanítaniuk.
- A *fizikai közvetlenség* mértékével arányos a személyek egymásra gyakorolt hatása. Ha közel vagyunk a hallgatósághoz, nagyobb hatást gyakorlunk rá, és a forrásra is nagyobb hatással van a közönség. Nem véletlen az, hogy ha a tanárnak nehéz témát kell elmagyaráznia, akkor automatikusan messzebb megy a diákoktól.

Ebben a példában látható, hogy ez az elképzelés nem zárja ki az előzőekben tárgyalt magyarázatokat. Itt például a figyelemmegosztás problémája jól összeegyeztethető a téri távolság szempontjával. Az áttételek szerepét a befolyásolás csökkenésében más helyzetekben is láthattuk, például Milgram engedelmességgel kapcsolatos kísérletében (14. fejezet) is ezt a szempontot emeltük ki. A diákokra gyakorolt hatást növeli, ha a tanár kijön a katedra mögül, és közelebb megy a diákokhoz. Sőt egy fegyelmezetlen diákhoz ha közel megyünk, nagyon valószínű, hogy pusztán ettől már fegyelmezettebb lesz.

Latané elmélete hasznos abból a szempontból, hogy rendszerezi a társas helyzetekben ható tényezőket. Gyengéje viszont, hogy nem ad *oki magyarázatokat* a tapasztalt jelenségekhez, és nem tud minden jelenségre magyarázatot adni. Nem fér bele ebbe az elképzelésbe például az a jelenség, hogy a kisebb csoportok általában a tagjaikból nagyobb normakövetést váltanak ki (lásd a 14. fejezetet), és vannak olyan helyzetek, amelyekben további szempontok adhatnak magyarázatot a teljesítmény vagy viselkedés változására. Ilyen a következő fejezetben tárgyalt *társas lazsálás* jelensége.

A társas lazsálás és a felelősségvállalás csökkenése

Az eddig tárgyalt csoportos feladatok mind olyanok voltak, ahol magát a feladatot egyénileg kellett végezni, csak a társak jelenléte befolyásolta a feladatvégzés színvonalát. Kissé bonyolultabb a helyzet olyankor, amikor a csoport tagjai egy közös feladaton dolgoznak. A *közösen végzett* feladatok esetén még az egyszerű feladatok végzésekor is előfordul, hogy a teljesítmény és a munkavégzés tempója csökken, ahelyett hogy – mint eddig láttuk – nőne a társas facilitáció következtében. Ezt a jelenséget nevezik *társas lazsálásnak*, illetve társas *gátlásnak*.

Megmérték például, hogy kötélhúzásnál minél többen húzzák a kötelet, annál kisebb erővel húzzák az egyes emberek. Ennek az a magyarázata, hogy sok társ esetén kevésbé érzik úgy a résztvevők, hogy a személyes erőfeszítésük fontos a siker eléréséhez. Ez abból is látszik, hogy ha a kötelet húzó két csapat nem tudja egymást kimozdítani, és mindkét oldalra beállítunk még egy-egy embert, akkor az ő erőfeszítésük maximális lesz.

A csoportos tevékenység során a személyek gyakran nem fektetnek be maximális energiát

Mint a példából is látszik, a teljesítménykülönbséget a helyzetek eltérő értelmezése okozza. Az első esetben a személyek úgy gondolhatják, hogy nem nagyon fontos a saját maximális erőfeszítésük: amit ők nem tesznek meg, azt majd megteszi más. A tanulók csoportos feladatmegoldásánál is sokszor ez az egyik leküzdendő probléma.

Szisztematikusan vizsgálva a kérdést, két alapvető tényező játszik szerepet a teljesítmény csökkenésében: a *motivációs ok* és a *koordinációs veszteség* (Smith és Mackie, 2001).

A motivációs ok azt jelenti, hogy a személyek bizonyos esetekben kevesebb erőfeszítést fejtenek ki, amikor csoportban végzik a feladatot. Amikor a személyek belülről motiváltak egy feladat elvégzésére, különösen, ha nemcsak a feladat érdekes, hanem még összetartó csoportban végzik is a feladatot, akkor a csoportos munkavégzés javíthat a teljesítményen. Azonban az iskolai feladatok túlnyomó többségéről is azt lehet elmondani, hogy a diákok, ha tehetnék, inkább abbahagynák a feladatvégzést. Így ilyenkor érdemes mérlegelni a társas lazsálást kiváltó tényezőket:

- Az ellenőrzés vagy az egyéni *teljesítmény mérésének* hiánya. Ha a személyek úgy érzik, hogy a személyes erőfeszítéseik nem befolyásolják számottevően a teljesítményt, például azért, mert a teljesítmény összeadódik, kevesebb erőfeszítést fognak tenni. Például csoportban kevésbé tapsolnak vagy halkabban énekelnek. Ugyancsak kevesebb erőfeszítést tesz az egyén, ha úgy érzi, a csoport nélküle is boldogul, például van egy okos osztálytárs, aki minden kérdésre egymaga is tudja a választ.
- A *mások erőfeszítéséről* való feltételezéseink. Ha biztosak lehetünk abban, hogy mások nem lógnak, akkor mi is kevésbé tesszük. Ez többek közt a magyarázata annak, hogy összetartó csoportok teljesítménye kevésbé csökken a feladatvégzéskor.

Koordinációs veszteség • A rosszul megszervezett munkában, például nehéz tárgy cipelése, gyakran tapasztalható, hogy bizonyos csoporttagok azért nem tudnak megfelelően részt venni a munkában, mert nem férnek hozzá. A feladatok típusától függ, hogy mennyire alkalmasak arra, hogy csoportban végezzük őket. Például az információforrások szűkössége (csak egyetlen számítógép vagy könyv van, amiből az információ kikereshető) vagy a munkafázisok szükségszerű egymásutánja azt eredményezi, hogy a csoporttagok kénytelenek egymásra várni, akadályozzák egymást a feladatvégzésben.

A csoporttagok tapasztalatlansága a csoportos feladatvégzésben vagy a szerepek megosztásának hiánya szintén hozzájárul ahhoz, hogy koordinációs veszteség lépjen fel.

FESTINGER ELMÉLETE A TÁRSAS ÖSSZEHASONLÍTÁSRÓL

A csoportban végzett feladatok végzésének színvonalát sok esetben befolyásolja a személy tudatos törekvése a teljesítményre. Az értékelés vagy az önbemutatás igénye éppen azért befo-

lyásolja a feladatvégzést, mert a személyek jól akarnak teljesíteni. A társas lazsálás pedig olyankor jön létre, amikor a személy úgy érzi, nem derül ki a gyenge teljesítménye. A feladatvégzés során igényeljük az információt a munkánk színvonalával kapcsolatban. Festinger elmélete – „a társas összehasonlítás teóriája" (Festinger, 1976) – szerint a személy nemcsak összeméri magát a többiekkel, hanem bizonyos esetekben egyenesen igényli is az összehasonlítást. Festinger azt vizsgálta, hogy mik azok a körülmények, amelyek a társas összehasonlításhoz vezetnek.

Amikor összehasonlítjuk magunkat

Olyan helyzetekben van kifejezetten szükségünk arra, hogy másokkal összemérjük magunkat, amelyek *bizonytalanok*, amelyekben nem áll rendelkezésünkre objektív mérce, ami alapján a teljesítményünket megítélhetjük. Festinger két területen emeli ki az összehasonlítás jelentőségét: a teljesítmény és a vélemények területén.

Ilyen bizonytalan helyzet általában az iskolai tanulmányi teljesítmény is. Ugyan használunk érdemjegyeket, de ez mégsem abszolút mérce. A diákok számára fontos információ, hogy az osztálytársak milyen eredményt értek el. Ha ötöst senki nem kapott, négyest is csak ketten, akkor a hármas kifejezetten jó teljesítmény. Ugyanezt kifejezetten rossznak éljük meg, ha a többség ötöst kapott. A teljesítmény összehasonlítását ilyenkor az motiválja, hogy szeretnénk tudni, az adott teljesítményünk jó-e vagy gyenge másokéhoz képest.

Vélemények esetén – mint a politikai helyzet megítélése, erkölcsi kérdések stb. – azért hasonlítjuk össze a véleményünket a másokéval, mert csak így tudjuk megítélni, hogy a véleményünk mennyire helytálló.

A hasonló társ szerepe a pontos önértékelésben • A bizonytalan helyzetekben tehát fellép az összehasonlítás igénye, de nem mindegy, hogy kivel hasonlíthatjuk össze magunkat. A hozzánk hasonlót szívesebben választjuk az összehasonlításhoz, és akkor vagyunk magabiztosak, ha a teljesítményünk nem tér el nagyon a csoport átlagától. Ezt minden diák tapasztalatból tudja. Nem a mindig mindent tudó eminenssel mérjük össze aktuális eredményeinket, hanem a hasonló képességű vagy eddigi teljesítménye alapján hozzánk közel álló osztálytársainkkal. Ha viszont ilyen hasonló egyén nem áll rendelkezésre, akkor a személy nemcsak bizonytalanabbul, de kellemetlenebbül is érzi magát.

A képességeikben bizonytalanabb személyek igénylik a hasonló képességűekkel való összehasonlítást. Egy kísérletben például a személyeknek hamis visszajelzést adtak arról, hogy a személyekkel kapcsolatos ítéleteik mennyire pontosak. Az önmagukban bizonytalan egyének igényelték elsősorban a teljesítményük összehasonlítását a másokéval, és a hozzájuk hasonló teljesítményt nyújtó társakra voltak kíváncsiak (Hakmiller, 1966). Az összehasonlítás ezekben az esetekben a *pontos önértékelés* igénye miatt fontos a személyeknek.

Dreyer (1953, idézi Festinger, 1976) felső tagozatos gyerekekkel végzett kísérletében a gyerekeknek ötfokú skálán kellett megítélni saját teljesítményüket. A tapasztalat az volt, hogy az átlag felett, illetve átlag alatt teljesítők gyakrabban jellemezték magukat az átlagos (3) kategóriával, ami a semleges, „se nem jó, se nem rossz" válasz, míg a ténylegesen közepesen teljesítők jobbnak ítélték a teljesítményüket az átlagnál. Meglepő módon magasabb pontszámot adtak maguknak, mint az átlag fölött teljesítő gyerekek. Vagyis az átlagnál jobban teljesítők kevésbé voltak képesek a saját teljesítményüket megítélni, és kevésbé voltak elégedettek a saját teljesítményükkel, mint az átlagosan teljesítők.

Minél közelebb áll a személy teljesítménye a csoport átlagához, annál stabilabb lesz az egyén igényszintje és önértékelése. Ezért fordulhat elő, hogy az osztály kiugróan tehetséges tanulója nem bízik a saját teljesítményében, és nehéz rábírni arra, hogy induljon el iskolán kívüli versenyen. Ilyenkor egyaránt segíthet a reális önértékelés kialakításában az objektív mérce, a korábbi évek versenyfeladatainak megmutatása vagy az, ha hasonlóan tehetséges társakra találhat például egy tehetséggondozó szakkör keretében.

Az összehasonlításhoz sokszor nem találunk hasonló társakat, hanem kénytelenek vagyunk a csoportban jelen lévőkkel összemérni magunkat. Ez a különbségek észleléséhez vezet. Ilyenkor a személyek arra is motiváltak, hogy az észlelt különbségeket csökkentsék, mert így biztosabbá válik a teljesítményük értékelése. Ennek

alapvetően két útja lehetséges: az egyén igazodik a csoporthoz, vagy megkísérli megváltoztatni a csoport többi tagját, akár jelenős energiabefektetés árán is.

A csoport változtatja meg az egyént például abban az esetben, amikor egy újonnan az osztályba került diákot segítenek, hogy felzárkózzon, vagy éppen a teljesítmény visszafogására késztetik azzal, hogy „strébernek" tartják, ha látványosan jobban teljesít, mint osztálytársai.

Greenberg kísérlete (Festinger, 1976) példázza, hogy az egyén is változtat a környezetén annak érdekében, hogy lehetővé váljék számára a hasonlóval való összemérés. A gyerekek abban versenyeztek, hogy ki tud szebb kockavárat építeni. A verseny során Greenberg azt tapasztalta, hogy a jobban teljesítő gyerek segítette a gyengébbet az építésben. A két gyerek végső teljesítménye közel azonos volt, ennek ellenére mindkét gyerek meg volt győződve a segítséget nyújtó fölényéről. A gyengébbnek nyújtott segítség kettős haszonnal járt: biztosította a hasonlóval való összevetést, ami lehetővé teszi a biztos ítéletet, ugyanakkor a társ felől érkező elismerés erősítette a pozitív önértékelést, ami szintén fontos az egyén számára.

A teljesítményünk színvonalára vonatkozó igényünk • A társas összehasonlítás teóriája szerint a teljesítmény megítélésekor nemcsak a bizonytalanságot akarjuk megszüntetni. A *pozitív önértékelésre törekvés* az összehasonlítás során éppen olyan fontos vagy akár fontosabb is lehet az egyén számára, mint a bizonytalanság csökkentése. Ha a személyek szabadon eldönthetik, hogy megpróbálják-e javítani a korábbi teljesítményüket, akkor a képességektől függetlenül azok a személyek próbálkoznak kitartóbban, akik átlagosan vagy átlag alatt teljesítenek. Ezt Dreyer az említett kísérlete során úgy bizonyította, hogy hamis visszajelzéseket adott a gyerekeknek a teljesítményükről. Így függetleníteni tudta a kísérletben nyújtott teljesítmény aktuális színvonalát az egyén tényleges képességeitől, ami nyilván szintén befolyásolja, hogy valaki megkísérli-e javítani a teljesítményét. Nem csupán a jó teljesítmény, az objektív siker fontos (lásd 8. fejezet), hanem arra irányul a motivációnk, hogy elérjük, illetve kissé meg is haladjuk az átlagot. A képességek esetén egy sajátos felfelé ható tendenciát figyelhetünk meg, ami a teljesítmény növeléséhez vezet mindaddig, amíg a személy úgy látja, hogy van esélye az átlag meghaladására.

A szubjektív jó érzéshez nem elég az átlaghoz közeli teljesítmény, hanem az is kell, hogy a teljesítményünk az átlagot egy kevéssel meghaladja. Ezért lényeges kérdés az iskolai osztály átlagos tanulmányi teljesítménye. A bizonytalanság érzése miatt az összehasonlítás kívánatos a tanulók számára, ugyanakkor az átlag meghaladására való törekvés szükségszerűen hordozza a gyerekeknek mintegy fele számára a kudarc fenyegetését.

Amikor az összehasonlítást kerüljük

Nagy vélemény- vagy teljesítménykülönbség az összehasonlítás megszüntetéséhez is vezethet. Ilyenkor a másik lekicsinylése is bekövetkezik, mégpedig elsősorban a vélemény különbözősége esetén.

Azokkal a diákokkal, akikről úgy tudjuk, hogy a képességeik lényegesen jobbak a miénknél, nem mérjük össze magunkat, azonban ha mégis elkerülhetetlen, hogy az osztály „zsenijével" versenyezzünk, akkor nem is tartjuk annyival jobb képességűnek a kiugró adottságú társunkat, mint ha megtehetjük, hogy kivonjuk őt az összehasonlításból.

Ha az önértékelésünk fenyegetetté válik, akkor előnyben részesítjük a magányos feladatvégzést a társas helyzethez képest. Sarnoff és Zimbardo ezt egy szellemes kísérlettel illusztrálta (Sarnoff és Zimbardo, 1961). Egyetemistáknak feladatvégzés közben különböző tárgyakat kellett a szájukba venni, társadalmilag elfogadott (síp, pipa stb.) és zavarba ejtő tárgyakat, mint például nagyméretű cumit. Ez utóbbi helyzetben a kísérleti személyek szívesebben dolgoztak magányosan.

Az összehasonlítási igényt befolyásolja az adott képesség vagy vélemény fontossága. Amennyiben a személy számára nem fontos egy képesség, akkor nem is igényli az összehasonlítást (Festinger, 1976). Ebből ugyan logikailag nem következik az, hogy ha az összehasonlítás kellemetlen, akkor az adott képesség fontosságát csökkentjük, de úgy véljük, az összefüggés fordítva is igaz lehet. A kognitív disszonancia csökkentésének egyik lehetséges és véleményünk szerint a gyakorlatban valóban elő is forduló módja a diákoknál a kudarcot jelentő ké-

pesség fontosságának leértékelése. Ezt látjuk akkor, ha például a matematikából gyenge teljesítményű diákok egy humán tagozatban természetesnek veszik, hogy „nincs matematikai érzékük", és ezt nem is bánják.

A társas összehasonlítás esetén információigény és a pozitív önértékelés elérése vagy megőrzése egyszerre is lehetséges, amennyiben az átlagot kissé meghaladó teljesítményt nyújt valaki. A kétféle motiváció azonban ellentétben is lehet egymással. Ilyenkor a személy arra törekszik, hogy önértékelését megvédje, akár az összehasonlítás megszüntetése révén is. Ha a teljesítményünk átlag alatti, akkor az összehasonlítás veszélyezteti az önértékelést. Ilyenkor védekező összehasonlítás jellemzi az egyéneket, nem a hasonló, illetve átlagos teljesítménnyel, hanem a legrosszabbal hasonlítják össze magukat a személyek, hogy a legrosszabbtól való különbözőségüket bizonyítsák. Így járnak el azok a diákok is, akik elégséges dolgozatukkal kapcsolatban azt hangoztatják, hogy milyen sok az elégtelenek száma.

Az énkiemelés és önfejlesztés szükséglete

Az *énkiemelés* szükségletének azt a motivációt nevezzük, amikor a személy arra törekszik, hogy értékesnek érezze magát. Az összehasonlítás célja többek közt ennek az igénynek a kielégítése is. Ez tehát az előzőekben már érintett (pozitív) önértékelés megőrzésén túl az önmagunk értékességének a növelését is jelenti, annak bizonyítását, hogy valóban jók vagyunk az adott tárgyban. Az összehasonlításban tehát egyszerre léphet fel a reális értékelés és az énkiemelés igénye. Gruder és Dichtel (1977) kísérletében szétválasztotta az összehasonlítás és az énkiemelés kielégítésének módját. A korábbi teljesítmény szintjéről nyújtott hamis visszajelzésekkel mesterségesen alacsony, közepes, illetve magas teljesítményelvárású csoportokat alakítottak ki. Az információigény kielégítését azzal mérték, hogy igényli-e a személy a többi résztvevő teljesítményéről kapott információt, míg az énkiemelést azzal biztosították, hogy a személy korlátlanul próbálkozhatott a teljesítmény javításával, így a teljesítmény javításával bizonyítani tudta a saját értékességét. Az eredményeik azt mutatták, hogy a két motiváció egymástól függetlenül is jelentkezhet. Legkevesebb összehasonlítást a közepes teljesítményt elváró, tehát a Festinger elméletéből következően a teljesítményüket leginkább biztosan megítélni képes személyek igényelték, míg a teljesítmény javításán a gyenge teljesítményről visszajelzést kapott személyek dolgoztak, akik az önértékelésüket leginkább veszélyeztetve érezték.

A társakkal való összehasonlításnak a fent tárgyalt hasonlóval és a rosszabb teljesítményűvel való összehasonlításon túl van egy harmadik formája is, a mienknél *jobb* teljesítményű személlyel való összehasonlítás. Az önértékelési bizonytalanság csökkentését legjobban a hasonló teljesítménnyel való összemérés szolgálja. A leggyengébbel való összehasonlítás, mint láthattuk, az énkiemelés, az önértékelés növelése számára a legelőnyösebb. A nálunk jobb teljesítményű viszont az *önfejlesztéshez* nyújtja a leghasznosabb információkat (Tesser, 1988).

A háromféle stratégia közül az alacsony önértékelésű diákok a lefelé hasonlítás, míg az eleve magas önértékelésűek gyakrabban a felfelé hasonlítás stratégiájával élnek (Fülöp, 1995). Így jutunk el ahhoz a megállapításhoz, hogy az összehasonlítás motivációja egyénenként különböző. A magabiztosság mértéke mint a személyiségre jellemző tulajdonság befolyásolja, hogy milyen formáját választjuk az összehasonlításnak: az önértékelés, az énkiemelés vagy az önfejlesztés fontosabb-e a számunkra.

Társas összehasonlítás az érzelmek területén

Schachter, akinek nevéhez az érzelmek kognitív-kiértékelés-elmélete fűződik (lásd 5. fejezet), azt is vizsgálta, hogy a személyek érzelmi állapota hogyan befolyásolja azt az igényüket, hogy társakkal legyenek együtt (affiliációs késztetés). Schachter úgy véli, hogy a képességekhez és véleményekhez hasonlóan az érzelmeinket is a társakkal való összehasonlítás segítségével értékeljük. Ennek az értékelési szükségletnek a kielégítését a hasonló érzelmi állapotban lévő társak jelenléte biztosítja.

A vizsgálatok a hasonló társak választását igazolták érzelmileg bizonytalan, ugyanakkor megterhelő helyzetekben. Egy vizsgálatában például (Zimbardo és Fornica, 1963) a személyek egy kísérletre várakoztak. A kísérleti személyek egy része úgy tudta, hogy fájdalmas elektrosokk vár

majd rájuk, a másik csoportban viszont nem keltettek félelmet a kísérleti eljárással kapcsolatban. A magas, illetve alacsony félelmi szintű csoportra azért volt szükség, mert korábbi vizsgálatok során bebizonyosodott, hogy a félelem intenzitásának növekedésével nő az affiliációs késztetés. A személyek választhattak, hogy szintén elektrosokkra várakozó egyénekkel vagy olyanokkal vannak együtt, akik már túl voltak a procedúrán. Az eredmények azt mutatták, hogy a saját érzelmi állapot meghatározásának igénye okozza az affiliációs igényt, és nem a körülmények megismerésének szükséglete. A magas félelmi helyzetben lévők jobban igényelték az *azonos helyzetben lévő* társak jelenlétét, mint az alacsony félelmi szintű társaik, és szívesebben választották a hozzájuk hasonló, még a kísérletre várakozó társaikat, mint azokat, akit már túl voltak a kísérleten.

Egyetemi hallgatóként önmagunkon is megfigyelhetjük ezt a jelenséget a vizsgákra várakozva. Általában a szintén vizsgára várakozókkal töltjük az időt, és kerüljük a vizsgát már átélt, megkönnyebbült társainkat. Ez azért van így, mert a társak az érzelmeink realitásának megítélése miatt fontosak számunkra. Nem arra van szükségünk, hogy „higgadt" információkat kapjunk a ránk váró eseményekről, hanem hogy megtudjuk, „normális-e", hogy így érzünk.

A társas összehasonlítás kapcsolata az iskolai csoportképzési gyakorlattal

Mint ahogy a társas összehasonlítási teória jósolja, a tanulók az iskolai helyzetekben is a hasonlókkal való összemérést igénylik, és biztosabban meg tudják ítélni a teljesítményük színvonalát, ha a hasonló képességűekkel mérhetik össze magukat. Azt jelenti-e ez az iskolai csoportok kialakítása szempontjából, hogy minél homogénebb csoportokat érdemes kialakítani?

Az *összehasonlítás* szempontjából a homogén csoport kétségtelenül előnyösebb, azonban éppen ezért fel is erősítheti a tanulók egymás közti rivalizálását, ami rontja a csoportlégkört.

Az *énkiemelés* szempontjából az átlag alatt és átlag felett teljesítők helyzete különböző. A gyengén teljesítő tanulók számára kevesebb kudarcot jelent a homogén osztály, mert a gyengébb osztályban kisebb a különbség a tanulók teljesítménye közt. Az országos átlag fölött teljesítők viszont a homogén osztályban összességében kevesebb pozitív megerősítést kapnak, mivel az egyén feladatvégzésének színvonalát tanárok és diákok egyaránt az adott csoporthoz viszonyítják. Ezért fordul elő, hogy a válogatott diákokból álló osztályok relatíve gyengébb tanulóinak alacsony az önértékelése.

Az *önfejlesztés* szempontjából a homogén csoport képzése határozottan veszteségeket eredményez. Az átlagot kissé meghaladó teljesítményre törekvés, mint láttuk, felfelé húzza a teljesítményeket, és a gyengébb osztályokban éppen ez a „húzóerő" hiányzik. Ezt a problémát pedagógusok is ezekkel a szavakkal szokták megfogalmazni.

Mit tehetünk mindezek fényében? A gyerekeknek Festinger elméletéből következően kell kielégíteni az információ iránti igényét és az énkiemelési igényét is az értékelés során ahhoz, hogy a teljesítményüket reálisan értékeljék, ugyanakkor motiváltak is legyenek a tanulásra. A teljesítmény megítéléséhez szükséges információt célszerűbb a gyerekeknek nyújtott *objektív teljesítménymérésszel* biztosítani, mint a csoporttagokkal való összehasonlítással. A korosztályhoz tartozó teljesítményelvárások standard tesztekkel való mérése és a saját csoport átlagának és a legjobb és legrosszabb eredménynek a megmutatása nyújthat ilyen információkat. Ehhez azonban az egyéni visszajelzéseknek arról is szólniuk kell, hogy az adott teljesítményt milyen módszerekkel lehet javítani.

A *kiugró képességek* esetén a hasonló képességű csoport teljesítményének megmutatása is fontos. Arra gondolunk például, hogy egy bizonyos tárgyból tehetséges diáknak az osztálytermi teljesítménye nem nyújt kellő információt a teljesítményéről, ezért a tanulmányi versenyek nyújtotta információt érdemes például kihasználni.

Az énkiemelés szükségletét és a teljesítménymotiváció fenntartását szolgálja, ha a tanulás fázisában – év közben – a gyerek *korábbi teljesítményének a meghaladását* tűzzük ki célul, és kerüljük a gyerek számára még elérhetetlen követelményszint elvárását.

Az énkiemelés másik eszköze, hogy *minél több területen* értékeljük a tanulókat, és így minden diák számára találjunk olyan tevékenységet, amelyben elégedett lehet a többiekkel való összehasonlítás során is.

Végezetül érdemes hangsúlyozni, hogy a ké-

pességszintekre bontás helyett mód van arra is, hogy az oktatás során a teljesítménykülönbségeket kihasználva a jól teljesítő tanuló gyengéknek nyújtható *segítségére* támaszkodjunk az arra rászorulók érdekében. Így olyan légkört alakíthatunk ki, amelyben nem csupán az objektív teljesítmény, hanem a segítségnyújtás, az egymásra figyelés is érték, ugyanakkor az osztálytermi teljesítmények közeledése a tanítás légkörét is javítja. Ez nem zárja ki azt, hogy a jobbaknak differenciált egyéni feladatokkal biztosítsuk a kellő intellektuális kihívásokat is. Csupán a teljesítmény mérésének összehasonlítási alapja ilyenkor nem a saját csoport, hanem a képességek szerint hasonló – potenciális – versenytársak vagy a korábbi egyéni teljesítmény.

A versengés növelheti, de ronthatja is az egyéni teljesítményt

VERSENGÉS ÉS/VAGY KOOPERÁCIÓ

A magyar iskolarendszer alapvetően szelektív, mivel a kisiskoláskortól a legkülönbözőbb szempontok szerint „válogatják" a diákokat. Többek közt ez is az oka, hogy nálunk az iskolákban jellemző a versengés. A hasonló teljesítményű osztálytársakkal való összehasonlítás, mint már utaltunk rá, szintén fokozza a versengési tendenciát, ami kétségtelenül a teljesítmény növelésére ösztönöz, és ez megfelel az iskola céljainak.

A versengés előnyei és hátrányai

A versengésnek vannak a személyiséget építő és a közösséget is *fejlesztő* formái. A külső csoporttal való versengés növeli a csoporton belüli összetartást. Az egyszerű feladatoknál egyértelműen *nő a teljesítmény*. Egy tanár szempontjából az sem elhanyagolható szempont, hogy a verseny *színesebbé*, izgalmassá teheti az oktatást.

A versengésnek azonban nagyon gyakran állandó *vesztesei* is vannak, akiknek esélye sincs a győzelemre. Ha a versengés *túlzott* szerepet kap, akkor ennek ára is van, nemcsak a vesztesek, hanem időnként a győztesek is a *szorongásukkal* „fizetnek", a csoport pedig a légkör romlásával.

A versengést gyakran a kooperációval állítják szembe, mintha az oktatásban és az élet egyéb területein is szükségszerűen választani kellene a kettő közül. Ahhoz azonban, hogy a munkavégzés során sikeresen megállja valaki a helyét, mind a versengés, mind a kooperáció elsajátítására szükség van. A továbbtanuláskor a felvételi vizsga, a munkahelyi pozíciók elnyerése, a piaci részesedés megszerzése mind-mind versengéssel járnak. A munkakörök túlnyomó többsége ugyanakkor kooperációt is igényel. A tanári pálya a kollégákkal való együttműködéstől a szülőkkel való kapcsolatig, a kutató teamek munkája, a házépítés a mérnöki tervezéstől a kivitelezésig ma már sehol sem képzelhető el együttműködés nélkül.

Az iskolával szemben megfogalmazott kritikák gyakran a versengés káros hatásai miatt fogalmazódnak meg. A teljesítményre törekvés természetes módon vezet a versengés fokozásához, és a verseny növeli is a teljesítményt. A versengő iskolával szembeni kritikák az esélyegyenlőtlenséget és a személyiségre gyakorolt károkat hangsúlyozzák. A mérleg azonban a személyiség oldaláról sem egyértelműen negatív, a versengésnek vannak személyiségfejlesztő hatásai. A vitát nem a versengés kontra kooperáció szintjén lehet eldönteni. Mindkettőnek vannak pozitív és negatív formái.

A versengéssel kapcsolatban az előnyök vagy hátrányok hangsúlyozása helyett azt érdemes mérlegelni, hogy milyen formában és kik számára érdemes versenyhelyzetet teremteni.

A versengés nem önmagában káros vagy előnyös. Három, egymással összefüggő szempont határozza meg azt, hogy a konstruktív vagy destruktív hatásai dominálnak-e.

A versengés különböző *tétekért* különböző *területeken* és eltérő *eszközökkel* folyhat. Ezek együttesen határozzák meg, hogy a versengés pozitív vagy negatív az egyén és a közösség számára (Fülöp, 1994):

- *A versengés tétje* – aminek a megszerzéséért versengünk, lehet a másik ember figyelme, szeretete, elismerése, a csoportban elfoglalt pozíció, az anyagi javak vagy a választott kedves szerelme.
- *A versengés területe* – az a szelete az életünknek, amiben összemérjük magunkat. A versengő felek az intellektuális teljesítmény, a szépség, az anyagi javak birtoklása, a testi erő területén éppúgy összemérhetik magukat, mint az együttes munkában, a másik emberrel való bánásmódban vagy a viták lefolytatásában.
- *A versengés eszköze* – az a mód, ahogyan a versengés folyik. A verekedés, a másik becsapása, a rivalizálás, a másiknak nyújtott segítség, a kiugró teljesítmény vagy éppen a teljesítmény visszatartása egyaránt szolgálhatja, hogy valaki győztesen kerüljön ki egy versenyhelyzetből.

Ha az osztály alakulásának fázisában a tét a vezető pozíció megszerzése, és ezt valaki az intellektuális teljesítményével szerzi meg oly módon, hogy ő az, aki segíti a lemaradókat, akkor a versengést kifejezetten pozitívnak tartják a tanárok is. Ha ugyanezt a pozíciót a testi erő területén agresszióval, verekedéssel, mások megfélemlítésével éri el valaki, akkor ez rombolja a csoport életét, és az egyén szempontjából is negatív. Ez azonban nem önmagában a verekedés tényéből következik, mert ha például egy negyedikes fiú azzal szerzi meg az osztálytársai bizalmát, hogy a felsős agresszív diákoktól megvédi a barátait akár a verekedés árán is, akkor a verekedés maga mint jelenség probléma, de a versengés oldaláról nézve pozitív, építi mind az egyént, mind a csoportot.

Az osztályon belül a tét gyakran a társak vagy a tanár figyelmének megszerzése. Ehhez a bohóckodással éppen úgy el lehet jutni, mint az intellektuális teljesítménnyel vagy a társaknak nyújtott segítséggel, vagy éppen a megvesztegetéssel, ajándékokkal. A bohóckodás oka gyakran éppen az, hogy a figyelemmegszerzés konstruktív formái nem elérhetőek az egyén számára.

Azért tartjuk fontosnak a versengés három szempontjának hangsúlyozását, mert ebből megtudhatjuk azt is, hogy mit tehetünk a versengés előnyeinek a növelése érdekében. Az utóbbi példánkat nézve: ha lehetőséget adunk egy diáknak, hogy valamilyen területen kiemelkedjen, akkor nem lesz szüksége arra, hogy bohóckodjon, vagy a társak szeretetét kisebb ajándékokkal próbálja „megvásárolni".

A versengés kimenetele szempontjából fontos, hogy *zárt vagy nyílt*-e a verseny. A zárt verseny véges számú jutalom eléréséért folyik, ilyenkor csak bizonyos számú jutalom áll rendelkezésre. Minél kevesebb és vonzóbb a verseny tétje, annál kiélezettebbé válhat a küzdelem, és előtérbe kerülhetnek a morálisan helytelen eszközök. Nyílt versenynél az egyik ember számára a tét elérése nem zárja ki a versengő társat a jutalom eléréséből. Az iskolai helyzetekben a források mennyisége gyakran nem korlátozott. Az egyik tanuló által megszerzett tudás nem kisebbíti a másik esélyét ugyanannak a teljesítménynek az elérésére, sőt a hasonló társ jelenléte, mint láttuk, hasznos is ebben. A teljesítmény minősítése ebből a szempontból, úgy véljük, kulcskérdés. Elvileg semmi sem indokolja, hogy az osztálytárs kiváló teljesítménye rontsa a jó jegy szerzésének esélyét. Az ötös nem „fogy el". Mégis a tanárok az osztályban egymáshoz viszonyított jegyeket adnak (lásd 16. fejezet), ezért a tanulók gyakran érdekeltek abban, hogy társaik náluk gyengébb teljesítményt nyújtsanak, és ezáltal a saját esélyük növekedjen.

Csoportközi versengés és együttműködés – még egyszer a Sherif-kísérletről

A 13. fejezetben a csoportstruktúra jellemzőinek bemutatásához felhasználtuk M. Sherif és C. W. Sherif terepvizsgálatát. A kísérletet a versengés csoportokon belüli és csoportközi viszonyokra gyakorolt hatásának vizsgálatára tervezték (Sherif és Sherif, 1980). Mint emlékszünk, a kutatók 11–12 éves fiúkat nyári táborozásra vittek, ahol két-három nap múlva úgy osztották őket két táborra, hogy az egymásnak szimpatikus gyerekek lehetőleg külön csapatba kerüljenek. Az új csoportok összekovácsolódása után kezdődött valójában a kísérlet, amelyben mesterségesen csoportközi konfliktust hoztak létre.

Konfliktus akkor keletkezik, amikor a két fél

számára vonzó célt egyszerre csak az egyik érheti el. Nyerni csak a másik fél rovására lehet. Ezt nevezzük *zárt versenynek*.

A konfliktust jelen esetben a két tábor közt szervezett sportversenysorozat jelentette. Ez a társadalmilag elfogadott és az iskolák által is gyakran támogatott versengési forma a kísérletekben szélsőséges ellenségeskedéssé fajult. Vajon miért?

A kísérletvezetők minden lehetséges eszközzel *hangsúlyozták* a mérkőzések *verseny jellegét*. Hatalmas hőmérő formájú eredményjelzőket helyeztek el a táborok legforgalmasabb helyén, ezeken jelezték a verseny aktuális állását, és a mérkőzések központi helyet kaptak a tábori programok közt. Nem is maradt el a hatás! Először csak negatív sztereotípiák (lásd a 16. fejezetben) keletkeztek a másik táborral kapcsolatban. Később nyílt ellenségeskedés, a másik csoport leértékelése és tettlegességig fajuló konfliktusok váltak jellemzővé. Emlékezzünk vissza rá, hogy a táborozáshoz gondosan a jó magaviseletű gyerekeket válogatták ki, és „másik" tábor szándékosan az eleve szimpatikusabb fiúkból állt mindenki számára!

A kísérlet harmadik, s talán legtanulságosabb szakasza az volt, amikor megpróbálták kibékíteni a két tábor lakóit. A szokásos békítő akciók: értelmi meggyőzés, morális értékekre hivatkozás, az ellenfél jó tulajdonságainak hangoztatása, béketárgyalások a csoportvezetők közt, mind hatástalanoknak bizonyultak. Időleges enyhülést hozott a „közös ellenség" megjelenése, amikor egy harmadik táborral kellett a két táborból szervezett válogatottnak megküzdeni, de ettől sem lettek jóban, csak az állandó veszekedést és verekedést hagyták abba.

A *konfliktus felszámolására* a közös, Sherifék szavával *„fölérendelt célok"* állítása volt a hatékony módszer. Ez olyan feladatokat jelent, amelyeket egyik fél sem képes egyedül végrehajtani, szükség van a közös erőfeszítésekre. Például az élelmiszer-szállító teherautó elakadt a sárban, a közös, mindkét tábort ellátó vízvezetékrendszer hibáját csak együtt lehetett megtalálni, mert olyan nagy volt az átvizsgálandó terület. Ezek a közös tevékenységek fokozatosan enyhítették a feszültséget, míg végül sikerült baráti kapcsolatokká változtatni az ellenszenvet.

A kísérletet eltérő kulturális viszonyok közt, libanoni gyerekekkel megismételte Diab (1970), és a versengés itt is csoportközi konfliktushoz vezetett, de ebben az egyébként módszereiben teljesen azonos kísérletben az agresszió olyan nagy méreteket öltött, hogy nem sikerült kibékíteni a szembenállókat. Agresszió ebben az esetben nemcsak a külső csoport iránt, hanem a saját csoporttagok felé is megnyilvánult. Minden erőfeszítés ellenére a feszültségek megoldása nélkül, idő előtt be kellett zárni a tábort, mert a gyerekek a feszültségek hatására egyre többen akartak hazamenni.

A kísérleteknek pedagógiai szempontból három tanulsága van:

- a versengés könnyen ellenségességhez vezethet, amennyiben konfliktus áll fenn a versengők közt,
- ez az ellenségesség fölérendelt célokkal oldható fel,
- és végül a leginkább elgondolkodtató, hogy sokkal könnyebb az ellenségességet kiváltani, mint megszüntetni.

A versengő és kooperatív magatartás közti választás dilemmája

Az interakciós helyzetek – legyen ez akár az osztálytársak együttes tevékenysége a tanítás alatt vagy az üzleti élet eseményei – egymással való vetélkedést vagy együttműködést egyaránt eredményezhetnek. A személynek sokszor módja van eldönteni, hogy melyik magatartást részesíti előnyben. A versengés és kooperáció közti választást vizsgálja a fogolydilemma-helyzet (Tucker, idézi Tóth, 1989) (15.2. ábra). A klasszikus vizsgálatban a kísérleti személynek egy fogoly helyzetében kell döntést hoznia, hogy bevallja-e a bankrablást, amit egy társával együtt követett el. A kilátásba helyezett büntetés mindkét fogoly beismerő vallomása esetén öt év börtön; ha a kísérleti személy tagad, a társa viszont vall, akkor a tagadó tíz évet kap, míg a vallomást tevőt szabadon engedik; kölcsönös tagadás esetén viszont a büntetésük egy-egy év.

A két személy együttes büntetése kölcsönös tagadás esetén a legkisebb, ehhez az szükséges, hogy mindketten kooperáljanak. A kísérletnek az a jellegzetessége, hogy a józan ész a kölcsönös kooperáció mellett szólna, a kísérleti személyek mégis a versengés mellett döntenek. Ennek magyarázatát a nyereség-veszteség mátrix sajátosságaiban kell keresni. A feltételek úgy

		B	
		Vall	Nem vall
A	Vall	5/5	0/10
	Nem vall	10/0	1/1

15.2. ÁBRA
A fogolydilemma. A rubrikákban: A büntetése / B büntetése (év)

vannak meghatározva, hogy ha mindkét fél kooperál, akkor mindkét fél csak egy év börtönt kap, ami a maximális jutalomhoz képest csupán 1 év veszteség. Ezt az egy évet kellene feláldozni a társ érdekében. A társ versengése esetén viszont a személy versengése 5-5 év büntetést eredményez, míg ha mi kooperálunk egyoldalúan, akkor a kölcsönös versengéshez képest is még 5 év büntetést kapunk. Ahhoz, hogy a kooperációt válasszuk, feltételeznünk kellene a társunkról, hogy a kedvünkért lemond a maximális haszonról. Az eredmények szerint az emberek többsége a bűntett bevallását választja, mert nem kockáztatja meg, hogy ő kooperál, a másik fél viszont verseng. A beismerő vallomást azért tekinthetjük versengésnek, mert itt a személy a másik fél nagyobb büntetésének árán a minimális büntetést próbálja megszerezni, illetve azt akarja elkerülni, hogy a másik ezt tegye.

A fogolydilemma-helyzetnek vannak a mindennapi életben is megfelelői. Ilyennek tekinthető, amikor a diákok elhatározzák, hogy nem írják meg a dolgozatot, hanem üres lapot adnak be a tanárnak. Mindenkinek bíznia kell abban, hogy a többiek is betartják a megállapodást. Ha mindenki ellenáll, pillanatnyilag megússzák a dolgozatot, és valószínűleg nem kell nagy büntetéssel számolniuk. Ha a többség mégis megírja a dolgozatot, a lázadók biztosan számíthatnak az elégtelenre. Aki viszont megírja a feladatokat az ellenálló többséggel ellentétben, az számíthat a tanár jóindulatára. Sőt, ha a tanár számára fontos érték a saját tekintélye és a diákok engedelmessége, akkor az osztálytársakkal kötött megállapodás megszegője még extra előnyöket is élvezhet.

A másik fogolydilemma típusú helyzet a közösségért végzett munka vagy az anyagi hozzájárulás szabotálása. Ha megállapodunk, hogy mindenki hoz süteményt az osztálybulira, akkor az jár jól, aki nem hoz semmit, és eszi a többiekét. Csak nehogy túl sokan éljenek ezzel a lehetőséggel, mert ez kollektív éhezéshez vezet!

A fogolydilemma-helyzettel kapcsolatban végzett kutatások többek közt annak feltárására irányultak, hogy milyen környezeti tényezők játszanak szerepet a kooperáció vagy a versengés választásában.

Szituatív tényezők a verseny vagy kooperáció választásában • A versengő, illetve együttműködő magatartás vonzerejét befolyásolja a nyereség és veszteség aránya. A fogolydilemma típusú helyzetekben a kooperatív viselkedés sokszor azért érhető el nehezen, mert a társ kooperációja esetén a dezertáló kiugróan nagy előnyökhöz jut. Az egyoldalúan versengő személy számára ez különösen akkor hoz nagy nyereséget, amikor csak *egyetlen interakció* zajlik a felek közt, ugyanazok a személyek a jövőben nem fognak egymással érintkezni (pl. a felvételi vizsgán egy számunkra ismeretlen személy kér puskát tőlünk).

A *másik személy várható stratégiája* alapvetően befolyásolja a mi sorsunkat is, ezért mérlegeljük a társ várható magatartását. A tartós kapcsolatok esetén korábbi tapasztalatainkat használjuk fel annak megítélésére, hogy együttműködést várhatunk-e a másik féltől. Általában jellemző, hogy sorozatos interakció esetén a versengő magatartásra versengéssel válaszolunk, míg a kooperáció együttműködést vált ki.

Axelrod (1984) számítógépes szimulálással olyan *optimális játékstratégiát* dolgozott ki, amellyel rávehetjük a partnert a kooperációra. Ennek szabályai:

- soha nem szabad elsőként versengeni;
- a másik fél versengő magatartására versengéssel kell válaszolni;
- nem szabad haragot tartani, amint a másik áttér a kooperációra, nekünk is kooperálni kell;
- ne legyünk irigyek, ne bánjuk, ha a másik többet nyer, mint mi;
- gondoljunk a következő interakcióra is, és a hosszú távú nyereségeket tartsuk szem előtt;
- a nyereség-veszteség mátrixot úgy kell kialakítani, hogy a versengés nyeresége ne legyen aránytalanul nagy az egyoldalú kooperáció veszteségeihez képest.

A versengő vagy a kooperatív magatartás direkt jutalmazása és büntetése befolyásolja az adott magatartás gyakoriságát. A fogolydilemma-helyzetekben a partner viselkedésétől függően mind a versengés, mind a kooperáció eredményezhet az egyén számára jutalmat és büntetést is. Az iskolában a tanárok nemcsak az elérhető jutalom nagyságát szabályozhatják, hanem azt is megtehetik, hogy egyoldalúan az együttműködő vagy versengő magatartást jutalmazzák.

Bizonyára nem áll a tanárok szándékában, hogy a tanulók a jutalmat a másik diák rovására érhessék el, a gyakorlatban ez mégis előfordul. A versengés jutalmazása történik például abban az esetben, amikor egy diákot feleltet a tanár az osztály előtt, és többi tanulónak az a feladata, hogy jelezze, ha a felelő rosszat mond, vagy egészítse ki a feleletet. Akár jeggyel minősítjük a felelet közbeni megnyilvánulásokat, akár nem, erősítjük a versengést – és természetesen ellentéteket is keltünk a csoporttagok közt. Ennek a további következményei is (csoportlégkör romlása, a társak leértékelése) elég valószínűek. A feleltetés közbeni feladatokkal a tanár célja az osztály figyelmének a lekötése. Hogyan biztosítsuk ezt a felelő és a társak érdekének szembeállítása nélkül? Az egyik lehetőség az, hogy olyan feladatot adunk a többieknek, amihez ugyan figyelni kell a felelőt, de az ő feladatától független kérdéseket kell megválaszolni. (Pl. gyűjtsék össze, hogy a magyar történelemnek a felelő által említett eseményeivel milyen korábban tanult világtörténelmi események történtek egy időben.) A másik lehetőség az, hogy valódi kérdéseket teszünk fel, olyan problémákat, amelyekhez nem elég az anyag reprodukálása, hanem többféle szempontot kell mérlegelni. Ilyenkor mindenki elmondhatja a saját gondolatát anélkül, hogy ezzel leértékelné a másik feleletét.

A fogolydilemma-helyzet sok szempontra rávilágít azzal a kérdéssel kapcsolatban, hogy miért választjuk a versengést vagy a kooperációt. A mindennapi életben azonban az igazi kérdés nem az, hogy a versengés vagy a kooperáció-e a kívánatos magatartás, hanem az, hogy hogyan lehet mindkettő előnyeit maximalizálni. A fogolydilemma-helyzet arra is példa, hogy a minden áron való kooperáció hosszú távon vesztes stratégia.

A VERSENGÉS OKAI

A versengésben a tágabb kulturális okoktól az aktuális csoport jellemzőin keresztül a személyiségjellemzőig számos szempont szerepet játszik. A kulturális okok közt olyanok is befolyásolják a versengés mértékét és formáit, hogy valaki fiú-e vagy lány. Ezzel a kérdéssel a 24. fejezetben találkozhatunk.

A versengés kulturális okai

A kultúrközi összehasonlító vizsgálatok tanulságai szerint eltérő társadalmi normákkal találkozhatunk a versengéssel kapcsolatban. Ugyanazokat a helyzeteket a versengő és együttműködő kultúrákban eltérő módon oldják meg, vannak olyan törzsek például, ahol kifejezetten büntetik a másokkal szembeni előnyszerzést vagy a kiválást mások közül. Különbségeket találunk például az irigységhez való viszonyban is, primitív törzsekben, ahol szűkek az erőforrások, például a kelet-bolíviai siriono törzsnél, nem illik kérkedni a megszerzett javakkal, hogy ez ne váltson ki irigységet. Így például az elejtett állatot a többiek elől elrejtőzve fogyasztják el, hogy ne váltsanak ki irigységet a törzs többi tagjából (Fülöp, 1995). A mi kultúránkban használt státusszimbólumok, például a tanulók által viselt márkás termékek a nyílt kérkedés formáiként is felfoghatóak.

A nemzetek közti összehasonlításban az angol amerikai gyerekek versengőbbnek bizonyultak, mint a mexikói amerikaiak, és az egész kultúrát tekintve is az amerikai, japán, indiai kultúra tagjaira a versengést találták jellemzőnek más nemzetek tagjaihoz képest. Ugyanígy fokozott versengést találtak a dél-koreai, az izraeli és görög városlakók esetén, kooperáció a jellemző viszont például az új-guineai arapes törzsnél. Ez utóbbi példa azért különösen érdekes, mert ugyanitt és ugyanilyen gazdasági-kulturális körülmények közt élő más törzseknél erőteljes versengést találtak (Mead, 1937; Fülöp, 1995).

Azonos nemzeten belül is találunk társadalmi különbségeket, a falusi kultúrák általában kooperálóak, a városiak versengőbbek. A társadalmilag jobb pozícióban lévő rétegek szintén versengőbbek, mint az alsóbb rétegek tagjai.

A kulturális hatások elsősorban nem abból a szempontból érdemelnek figyelmet, hogy a kü-

lönböző csoportokat sorba állítsuk a versengéshez való viszony alapján, hanem hogy lássuk, a versengéshez való hozzáállást a tanulók nem a társadalmi hatásoktól függetlenül sajátítják el. A „rangsorolás" nemcsak azért indokolatlan, mert az is az adott kultúrától függ, hogy a sikeresebb stratégia a mérsékeltebb vagy fokozottabb versengés-e, hanem azért is, mert az egyes csoportok versengéshez való viszonya a versengés területétől is függ. Például a falusi fiatalok, akik iskolai helyzetekben nem szívesen versengenek, a társas élet más területein intenzív versengő magatartást mutatnak (Fülöp, 2002).

Az iskola jellemzői • Még az azonos településen lévő iskolák közt is mérhető különbségek vannak a versengés vagy együttműködés előnyben részesítése terén. A teljesítményre orientált iskolákban a diákok szüleinek társadalmi helyzete, az érettségin nyújtott teljesítmény, a továbbtanulási arány és az iskolai légkör tekintetében is különböznek a nem versenyorientált iskoláktól.

Manor (1987, idézi Fülöp, 2002) versengésre orientált gimnáziumi osztályokban magasabb iskolai teljesítményt, szigorú, ugyanakkor átlátható osztályozási rendszert, kisebb lemorzsolódást, nagyobb elköteleződést, ugyanakkor a diákok közt kevésbé szoros érzelmi viszonyt talált, mint a személyes kapcsolatokra orientált osztályokban. Ez utóbbiakban a tanárok részéről nagyobb érzelmi támogatás, kisebb mértékű kontroll és a diákok iskolával kapcsolatos nagyobb elégedettsége volt jellemző. A tanulmányi teljesítmény ezekben az osztályokban rosszabb volt, de a tanulók jobban szerettek iskolába járni. Hasonló eredményeket kaptunk a budapesti diákok körében végzett vizsgálatban is (N. Kollár, 2001).

A csoportnorma szerepe a versengésben • A versengés vagy kooperáció választásában a szubkultúra, az adott csoport normája is szerepet játszik. Coleman (1976, első megjelenés 1960) összesen tizenegy, társadalmi összetétel szempontjából különböző középiskola tanulóinak véleményét kérdezte arról, hogy milyen tulajdonságban szeretnének kitűnni a többiek közül. Három szerep vonzerejét kellett megítélniük: a „jó tanuló", a „legnépszerűbb" személy és fiúk esetén a „sportcsillag", lányoknál a „szabadidővezér" szerepét.

A lányok számára a szabadidővezér és a legnépszerűbb szerep egyaránt vonzó volt, míg a fiúk egyértelműen a sportcsillagot tekintették ideálnak. A jó tanuló szerepe csupán az elit magániskolákban volt vonzó a gyerekeknek. A fiúk gyakorlatilag egyöntetű sportcsillagideál-választását Coleman azzal magyarázza, hogy az amerikai középiskolákban hagyományosan nagy szerepet játszanak az iskolák közti sportversenyek. Az ezekben elért sikerek a közösség számára is elismerést hoznak, az egyéni jó teljesítmény elérése nem a többiek rovására történik, hanem közös érdeket szolgál. Ezeket a közösséget építő versengési formákat nem találjuk meg ilyen mértékben sem a lányoknál, sem a magániskolák esetén.

Sajnálatos viszont, hogy a kiugró tanulmányi teljesítmény elérése jellemzően a saját csoport legyőzésével történik, és a cikk írásakor, 1960-ban nem voltak olyan intellektuális versenyek, ahol az egyén teljesítménye a csoport számára is fontos lett volna. Így a jótanuló-szerep a csoporttagok közti versengést igényli, és ezért népszerűtlen a gyerekek körében. (Manapság már rendeznek országos, sőt nemzetközi tanulmányi versenyeket is, amelyek az iskola hírnevét is növelik, és nem sértik az osztálytársak érdekeit. Ez azonban kevés gyerek számára elérhető lehetőség, a tanulók nagy többségét továbbra is a sportversenyek érintik csupán.)

Végső tanulságként azt mondhatjuk, hogy ha a serdülőknek tapasztalataik vannak a kooperatív tevékenységekkel kapcsolatban, akkor szívesebben is választják azokat. Joggal feltételezhetjük, hogy ennek egyik oka az, hogy a közösség jutalmazza az együttműködést.

Magyarországon már alsó évfolyamokon is vannak tanulmányi versenyek. Ezek a fentiek alapján akár a közösségnek is fontosak lehetnének az iskolának szerzett dicsőség miatt. Elgondolkodtató azonban az az alsó évfolyamokon alkalmazott gyakorlat, hogy az osztályból gyakran egyetlenegy tanuló jut tovább az iskolai, majd a magasabb szintű versenyfordulókra. Ez hangsúlyossá teszi mások legyőzésének szükségességét, és ami még rosszabb, a tanulók *saját* csoporttársaik legyőzésében érdekeltek. Ha viszont az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyek gyakorlatához hasonlóan objektív mérce szerinti válogatást alkalmaznánk, nem keltenénk felesleges feszültségeket a versenyre továbbküldött és a kiesett tanulók közt.

Személyiségtényezők szerepe a versengésben

A diákok általában nem dönthetnek szabadon arról, hogy a versengő vagy a kooperáló magatartást választják-e. Pedig ha választhatnának, nem mindenki döntene egyformán! A versengésre való hajlam viszonylag stabil jellemzője a személyiségnek. Kialakulásában az intellektuális képességek, a gyermek személyiségére jellemző egyéb tulajdonságok és a családi hatások, különösen a szülők megküzdési mintázata játszik fontos szerepet.

A versengés mint személyiségjegy • A jó intellektuális képességek általában együtt járnak a versengő magatartással. Különösen a kiemelkedően tehetséges gyermekek közt találunk nagyobb arányban versengőket. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a jó intellektusúak mindnyájan versengenének, vagy hogy a versengésnek önmagában jelzésértéke lenne a tehetség felismerésében. Ez egy bonyolult összefüggésrendszer, melyben a családi normák, a jó társadalmi-gazdasági helyzet, az intellektuális fejlesztő környezet, a személyes adottságok és ezek révén a teljesítmény okozta sikerélmény egymást erősítve járulnak hozzá a versengés kedvelésének kialakulásához.

A versengő személyiség • Vannak olyan gyerekek, akik versenyhelyzetekben rosszabbul teljesítenek, mint egyébként. A verseny egyszerre vonzó és félelmet kiváltó, a siker vágya kívánatossá, míg a kudarc veszélye szorongástelivé teheti. A sikerorientáció és a kudarckerülés motivációja egyszerre jelen van mindnyájunkban, csak a kettő aránya eltérő. Egyes gyerekek még a kisfokú izgalmat is rosszul tűrik, és a feszültség növekedésével egyre csökken a teljesítményük. Ezt nevezzük debilizáló szorongásnak.

Másoknak viszont viszonylag magas izgalmi szintig a feszültség emelkedésével párhuzamosan nő a teljesítménye. Ezekre a személyekre a sikerorientált motiváció túlsúlya, a belső kontroll attitűd és a facilitáló (teljesítményt emelő) szorongás a jellemző. Ezért a versenyhelyzet az előbbi személyeknél rontja a teljesítményt, míg az utóbbiaknál növeli.

A teljesítmény az ingerek által kiváltott izgalmi szinttől is függ, ami az egyénre jellemző és részben velünk született alkati adottság, másrészt a korábbi helyzetekben szerzett tapasztalatok függvénye.

A gyerekek egy része kifejezetten versengést kereső. Ezek a diákok általában magas teljesítményre törekszenek, idősürgetettség jellemző rájuk, állandóan úgy érzik, hogy ha nem sietnek, lemaradnak valamiről. A versengők csoportján belül két alcsoport különíthető el: a *kiegyensúlyozottan versengők* és a *hiperversengők* csoportja (Ryckman et al., 1996, idézi Fülöp, 2002).

A *kiegyensúlyozottan versengők* nem minden helyzetben versengenek, a versengést a személyiségfejlődésük eszközeként használják, és különbséget tesznek versengő és nem versengő helyzetek közt. A versengés számukra örömteli, izgalmas folyamat, amelyben nem a győzelem a legfontosabb elem. A vetélytársakat mint saját fejlődésük elősegítőit szemlélik, és ezért általában kiegyensúlyozott kapcsolatban vannak versenytársaikkal. Ezek a személyek jól teljesítenek, és pszichésen egészségesek.

A *hiperversengők* ezzel szemben minden helyzetet versenyhelyzetnek élnek meg. Legfőbb törekvésük a győzelem, ezért társas kapcsolataik is problematikusak, és számos neurotikus jegyet mutatnak.

Versengés és/vagy kooperáció keresése • A versengés és kooperáció egy személy számára egyaránt lehet vonzó és nem kívánt tevékenység. A versenyt kedvelők közt is vannak olyanok, akik szívesen kooperálnak, és vannak olyan diákok is, akik a társas tevékenységek bármely formája helyett a magányos tevékenységet választják, ha erre lehetőségük van (15.1. táblázat).

A versengéssel kapcsolatos személyiségtényezők megmutatkoznak bizonyos konfliktuskezelő viselkedések előnyben részesítésében is (bővebben lásd a 19. fejezetben).

A tekintélyelvű személyiség • A kooperáció, illetve a versengés előnyben részesítésével kapcsolatban figyelemre méltó eredményeket találunk a tekintélyelvű személyekkel kapcsolatos kutatási eredményekben (Dillehay, 1989). Adorno írja le ezt az általa autoriternek nevezett személyiségtípust (Adorno at al., 1950, lásd részletesebben a 17. fejezetben). Az *autoriter* típusú emberre mindenekelőtt a tekintélytisztelet a jellemző. Hajlamos az előítéletekre, legyen az faji vagy társadalmi rétegek iránti ellenszenv. Olyan világszemlélet jellemzi, amely szerint a világ

15.1. TÁBLÁZAT
Kilman és Thomas felosztása az önérvényesítés és az együttműködési késztetés személyre jellemző szintje alapján (Fülöp, 1995)

Típusok	Önérvényesítés	Kooperáció
Versengő	magas	alacsony
Elkerülő	alacsony	alacsony
Kompromisszumkereső	közepes	közepes
Együttműködő	alacsony	magas
Problémamegoldó	magas	magas

veszélyes és ellenséges. Adorno kisgyerekkori szocializációs jellemzőkre vezeti vissza ennek a személyiségstruktúrának a kialakulását. A tekintélyelvű személyek apja általában túlzottan tekintélyt parancsoló személy volt, akivel szemben az agresszió kimutatását erősen tiltotta a környezet. Ezért az elfojtott agresszióját vetíti ki, és így alakul ki benne a külvilág ellenségességébe vetett (tév)hit.

Fogolydilemma-helyzetben az a jellemző ezekre a személyekre, hogy *nem bíznak* a társ kooperációjában, és olyankor is versengenek, amikor a partner stratégiája kezdetben kooperatív. Ezért a saját magatartásukkal bárkiből kiváltják a versengést, és ez újra meg újra megerősíti az ellenséges világról alkotott világképüket. Ezzel függ össze, hogy ezeknek az embereknek kevesebb társas kapcsolata van, és gyakrabban kudarcot vallanak a személyes kapcsolataikban.

A pedagógus feladatai eltérőek a különböző tanulók esetén. A versengő tanulóknak, akár kiegyensúlyozottan versengők, akár hiperversengők, szükségük van a versengésre. Ennek hiányában nem csupán unalmasnak találják a feladatvégzést, de a verseny hiánya nyugtalanná is teheti őket. A feladat az ő esetükben többrétű. Egyrészt a kiegyensúlyozott versengést érdemes támogatni, másrészt javítani kell a kooperációs képességeiket. Érdemes a versengésnek az önfejlesztő oldalát erősíteni és az önmaguk állította célok kitűzését bátorítani.

A versengést kerülő tanulóknál viszont éppen a versengést érdemes erősíteni, kihasználva azokat a feladatvégzési formákat, amelyeket kedvelnek. Például egy együttműködő gyermek esetén a csapatverseny ajánlható az egyéni verseny helyett.

A KOOPERÁCIÓ SZEREPE AZ OKTATÁSBAN ÉS NEVELÉSBEN

Bár az iskolai gyakorlatban gyakoribb a versengés, mint az együttműködés, ez utóbbinak is vannak hagyományai. A reformpedagógia jeles képviselője, Dewey már a század elején alkalmazta iskolájában a projektkészítés módszerét. Ilyenkor a tanulóknak egy összetett témán kell együtt dolgozniuk, és sokszor a gyakorlatban is meg kell valósítaniuk a terveket. A feladat jellegéből és a kollektív jutalomból természetes módon következik, hogy a tanulóknak együtt kell működniük a közös cél elérésében.

A mindennapi iskolai gyakorlatban is találunk példákat a kooperációra, ilyenek például a kémiaórán a hallgatói kísérletek vagy a csapatjátékok a testnevelésórán. A tanulói kooperációk egy része a tanár kifejezett tiltása ellenére valósulnak meg: eszmecsere padszomszéddal az óra alatt a meg nem értett tanári magyarázatról, súgás a felelőnek és a puska küldése dolgozatírásnál. Miért segítenek a gyerekek egymásnak a versenyhelyzet és a büntetések ellenére? Úgy gondoljuk, hogy ennek két fő oka van. Egyrészt a segítségre mindenki rászorulhat, és ezért nem célszerű megtagadni a másiktól, mert akkor nem várhatjuk el, hogy adott esetben minket is kihúzzanak a bajból, másrészt az osztályon belüli társas kapcsolatok, az egymással való szolidaritás fontosabb a diákok számára, mint a többiekét meghaladó teljesítmény. Egy jó közösségben igénye is van a tanulóknak egymás támogatására. Erre alkalmasak az alább tárgyalandó kooperatív technikák, ahol – mint látni fogjuk – a kooperáló magatartást magát is jutalmazzák, nemcsak az így elért tanulmányi teljesítményt.

A kooperáció elősegítésére egyrészt olyan *szervezési formákat* kell teremtenünk, melyekben a tanulóknak együtt lehet és kell működniük, másrészt a gyerekekben is fejleszteni kell az *együttműködés igényét és képességét.*

Kooperatív munkaszervezési formák a tanításban

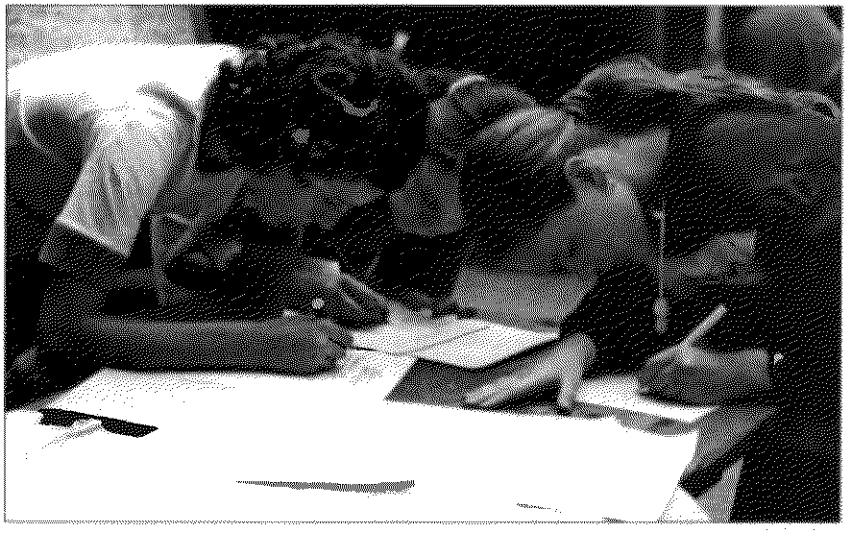
Ha a gyerekek közti kooperációt elő akarjuk segíteni, nem elegendő a feladatokat a csoportnak közösen feladni. Az egyik alapvető nehézség ilyenkor abból adódik, hogy ha az egyik cso-

porttag megoldja a feladatot, a többiek lemásolhatják a megoldást, és nem tanulnak a feladatból. A „potyautas" problémája csak az egyik buktató a csoportmódszerek alkalmazása esetén. Számos kooperatív módszert dolgoztak ki (Slavin, 1986), a tanított tárgy jellege és a csoport összetétele egyaránt szerepet játszik abban, hogy mikor melyik módszert legcélszerűbb alkalmazni.

Mozaik I. módszer • Aronson (1978) a versengés szülte ellenségesség és az előítéletek csökkentése érdekében dolgozta ki ezt a kooperatív technikát. A megtanulandó anyagot értelmes egységekre bontotta (pl. egy híres ember életrajzát gyerekkorra, ifjúkorra stb.), és akkora csoportokat alakított ki, hogy minden csoportnak egy-egy részlet jusson. Első lépésként a különböző csoportok azonos életrajzi szakaszt kapott tagjainak kellett együtt dolgozniuk. Közösen készültek fel arra, hogy a kapott részletet minél hatékonyabban tanítsák meg másoknak. A saját csoportba visszatérve mindenki megtanította a neki kiosztott részt a többieknek, majd mindenkinek egyénileg kellett az egész életrajzból beszámolni. A felkészülés során a többi csoporttag csak a tématulajdonos szóbeli magyarázataiból juthatott információhoz, a leírt anyagot nem mutathatták meg egymásnak. A mozaikhelyzet kivédi a potyautas problémáját, mindenkinek egyformán jól kell dolgoznia ahhoz, hogy bárki jól teljesítsen. Visszatérő pozitív eredménye volt ennek a módszernek, hogy a csoportlégkör az eredeti célkitűzésnek megfelelően valóban javult, a kisebbségekkel szembeni előítéletek csökkentek, sőt a gyerekek önértékelésében is javulás volt tapasztalható. Ez már önmagában elég ok lenne a módszer használatára. Aronson arról is beszámol, hogy mind a gyerekek, mind a tanárok körében népszerűek voltak ezek a feladatok, és a tanárok önként továbbra is alkalmazták ezt a módszert a kísérlet befejezése után.

Van azonban a mozaikmódszernek negatívuma is. A „saját" anyagrészével minden gyerek aránytalanul többet foglalkozik, mint a többivel, és így a tudásuk is egyenetlen lesz. Az információ ilyen mesterséges adagolása nemcsak a tanár dolgát nehezíti meg, hanem azokét a tanulókét is, akik a leírt szöveg alapján könnyen tanulnának. Ezért úgy gondoljuk, hogy a mindennapi gyakorlatban a mozaikmódszer alkalmazása nehézkes. Ezt a fenntartásunkat igazolja, hogy a szerzők ellentmondó eredményeket kaptak a gyerekek teljesítményével kapcsolatban. Egyes vizsgálatok a gyengébb teljesítményű, illetve kisebbségi csoporthoz tartozó (pl. mexikói) gyerekeknél határozott javulást találtak, míg a jobb tanulóké változatlan volt, viszont másoknál egyáltalán nem találtak teljesítménykülönbséget a hagyományos oktatáshoz képest.

Mozaik II. • A mozaikmódszer módosított változatát dolgozta ki Slavin (1986), amellyel ki tudta küszöbölni azt a negatívumot, hogy az



A jól megszervezett csoportmunka javítja a társas kapcsolatokat

egyes anyagrészeket eltérő színvonalon sajátítsák el a gyerekek. Itt minden gyereknek az egész témával kell foglalkoznia, csak más-más szempontból. Például Dél-Amerika tanítása során a csoport egyik tagja a földrajzi viszonyait, másik a politikai jellemzőket, harmadik az etnikai összetételt stb. dolgozza fel, majd közösen tanulják meg az anyagot az összes szempont alapján. Végül egyéni számonkérés történik, majd a csoport tagjai *azonos minősítést* kapnak a csoport átlagteljesítménye alapján. Mind a teljesítmény, mind kisebbségekkel szembeni attitűd és viselkedés javult a mozaik II. alkalmazása esetén, és a kísérlet befejezése után öt hónappal is mérhető volt a jobb eredmény.

Puzzle vagy csoportteljesítményre épülő feladat esetén annyira nagy munkát kell együtt megoldania a csoportnak, hogy mindenkinek a teljesítményére szükség van. Ez elképzelhető többféleképpen. Egyik változatban mindenkinek más-más részfeladatot kell megoldani, amiből összeáll az egész. Például a drámairodalom fejlődését bemutató műsort kell előadni, amihez mindenki más korból gyűjt szemelvényeket, majd együtt állítják össze műsort, és közösen adják is elő. Más esetben *nincsenek specializált feladatkörök*, de a munka nagysága miatt szükséges a feladatok szétosztása. Az egyik gimnáziumi osztály elhatározta, hogy az iskolai osztálydekorációs versenyre olyan dekorációt készít, ami a terem egész hátsó falát beborítja, a padlótól a mennyezetig. Mind a képek összegyűjtéséhez, mind a felragasztáshoz szükség volt mindenkire. Nem mellékes haszonként ezzel az osztály összetartása is nagymértékben nőtt. A puzzle-feladatok esetén a csoport együttes teljesítményét értékelik, általában szétválaszthatatlan, hogy ki milyen mértékben járult hozzá a közös munkához.

Csoportjutalom egyéni teljesítményért • Ezekben a tanulási formákban a tanár az egész osztálynak tanítja a tananyagot, majd a gyerekek csoportosan gyakorolnak. Ezután egyénileg kérik számon a tudásukat, az értékelést azonban a csoport összteljesítménye alapján adják. Így mindenki érdekelt a társak teljesítményének emelésében. A módszer gyakorlati kipróbálása során azt tapasztalták, hogy a csoportos felkészülés eredményesebb, mint ha a diákok egyénileg gyakorolnák a tananyagot. Elsősorban az idegen nyelvek és a matematika esetén hasznos a tanulók egymásnak nyújtott segítsége, amit ez a szervezési forma elősegít.

Ebben a módszerben kulcsfontosságú a közös jutalom. Ha a gyakorlás fázisában a csoportnak együtt kellett dolgoznia, de a jutalom egyéni volt, akkor a résztvevők rosszabbul teljesítettek, mint egyéni helyzetben.

Csoport által támogatott differenciált oktatás • Azokban az esetekben, amikor túl nagy a képesség- vagy tudásbeli különbség a tanulók közt, nem célszerű a diákok minősítését a csoport teljesítményéhez kötni. Nagy egyéni különbségek esetén nemcsak az értékelés, hanem a feladatok differenciálására is szükség van. Ilyen esetekben a frontális oktatás nem célszerű, mivel más-más szintről kellene indítani a magyarázatot, és az eddig ismertetett csoportmódszerek egyike sem ajánlható, mert a csoport együtt dolgozásának gátja a nagy különbség. Ezt a problémát kezeli a csoport által támogatott differenciált oktatás. Ilyenkor a csoporttagok egyénre szabott feladatlapot kapnak, akár mindenki különbözőt, és mindenki a saját feladatát oldja meg, a többiek pedig segíthetnek neki. A tudást ellenőrző dolgozatnál mindenki a saját tudásszintjének megfelelő feladatlapot tölt ki, és a csoport az együttesen elért teljesítményért kapja az értékelést. Ezzel a közös értékeléssel biztosítják, hogy a gyerekek a felkészülés szakaszában egymást maximálisan segítsék.

Elsősorban a matematika és az idegen nyelvek esetén hasznos ez a módszer is (akárcsak a csoportjutalom egyéni teljesítményért), de itt az előny még egy okból jelentkezik. Ezeknél a hierarchikusan építkező tárgyaknál fontos, hogy a tantárgy alapvető elemeit mindenki elsajátítsa, ezért van nagy jelentősége annak, hogy mindenki arról a szintről folytassa a tanulást, ahol ő maga tart.

A csoport által támogatott differenciált oktatás alkalmazásához kis lépésekre bontott, hierarchikusan felépített tananyag szükséges. A programozott tananyagok a számítógépes oktatóprogramokkal sokszor rendelkezésünkre is állnak. Első lépésként meg kell határozni az egyes gyerekek aktuális tudásszintjét, majd ki kell dolgozni a tanulók közti segítségnyújtás formáját is (ki kitől mikor kérjen segítséget) annak érdekében, hogy a tanulók egymást minél hatékonyabban segítsék.

Ilyen feltételekkel a teljesítmény akár száz százalékkal is nagyobb lehet, mint a hagyományos oktatásnál. A kooperatív tanulási formák hatékonyságát összehasonlítva is ez a technika bizonyult a leginkább hatékonynak.

A kooperatív csoportmunka feltételei

Az előzőekben bemutatott munkaszervezési formáknak olyan *közös jellemzőik* vannak, amelyek elengedhetetlen feltételei a valóban hatékony kooperatív oktatásnak (Horváth, 1994). Tekintsük most át ezeket a jellemzőket!

• *Pozitív interdependencia* – A résztvevők közt függőségi kapcsolat van, csak egymást segítve érhetik el a csoporttagok a céljaikat. A kölcsönös függésnek több formája lehetséges. A korábbiakban főként a közös jutalmat hangsúlyoztuk, de érintettük már a közös célt (puzzle) és a külső fenyegetettséget (közös ellenség), a forrás-interdependenciát (mozaik) és a feladat elosztását (mozaik II.) is. Ezek mind a kölcsönös függés forrásai lehetnek. A csoporton belüli feladatok is feloszthatók, és ez is egymásrautaltságot teremt a csoporttagok közt. Ilyen szerepek lehetnek a vezető, a jegyző, a beszámoló, az időfelelős stb. feladatkörök. Ezeknek a kiosztása főként a csoportmunka módszerének elsajátításakor nagyon hasznos, mert segíti, hogy mindenki kivegye a részét a munkából.

• *Egyéni beszámoltatás* – Ezzel biztosítjuk, hogy minden csoporttag dolgozzon. A csoport minden tagja egyénileg is jól kell, hogy teljesítsen. Ha az egyéni beszámoltatás mellett a közös jutalommal is függőséget teremtünk, akkor mindenki felelős a többi csoporttag munkájáért is, ezért egymást segítik a munka során.

• *Heterogén csoportösszetétel* – Két okból is hasznos. Egyrészt a gyerekek szociális közérzete szempontjából, mivel csökkenti az előítéleteket, a gyengébb teljesítményűek leértékelését, és ezáltal növeli az egész osztály kohézióját; másrészt lehetővé teszi, hogy a jók segítsék a gyengéket, és ezáltal csökkentik a gyengébbek tanulmányi elmaradását. Ennek előnyeire a tutortanításnál részletesen is kitérünk.

• *Megosztott vezetés* – A kooperatív feladatoknál általában nincs kijelölt vezető. Gyakran előfordul, hogy a csoport spontán módon kitermel vezetőt, de a vezető személye feladatról feladatra változhat. Máskor a többi szereppel együtt a vezető szerepét is kiosztják. Ilyenkor tudatosan törekednek arra, hogy mindenkire sor kerüljön a vezetőszerepben.

• *Megosztott felelősség* – Mindenki felelős mindenki teljesítményéért, míg a hagyományos tanulócsoportokban a tanár által kijelölt vezető általában felelős másokért is, a tagoknak viszont ritkán van mások iránt felelőssége.

• *A feladat és egymás támogatása egyaránt hangsúlyozott* – Egymás támogatása éppoly fontos cél, mint maga a teljesítmény, míg a hagyományos tanítási módszereknél általában csak a feladatok elvégzését hangsúlyozzák, sőt törekednek a tanulás fázisában is az egyéni feladatvégzésre.

• *A szociális ismereteket közvetlenül tanítják* – A tanár tudatosan megtervezi azokat a feladathelyzeteket, amelyek magát a kooperatív magatartás tanulását segítik. Előbb egyszerű helyzetekben kérnek együttműködést, majd fokozatosan egyre összetettebb feladatokat adnak, és növekvő létszámú csoportokat alakítanak ki.

• *A tanár csak szervez és ellenőriz* – Csupán akkor avatkozik be, ha feltétlenül szükséges, vagy a tanulás hatékonyságát növeli. A tanár a tanulást megszervezi, arra törekszik, hogy a tanulók aktívak legyenek a tanulás során, egymással kommunikáljanak, és feladatokat oldjanak meg.

A csoportmunka alkalmazásának nemcsak a megfelelő szervezési jellemzők, hanem a *csoportmunkára alkalmas feladat* is a feltétele. Négy típusba lehet a feladatokat sorolni az alapján, hogy milyen módon függ egymástól a csoporttagok teljesítménye (Baron és Byrne, 1994, idézi Szabó, 2002).

• Az *additív feladatnál* a csoporttagok által nyújtott teljesítmény összeadódik, ilyen a kötélhúzás vagy az iskolai gyűjtőmunkák. Mindenkinek a munkája hozzájárul a közös teljesítményhez, és erre épül a kooperatív technikák közül a puzzle.

• A *kiegyenlítő feladat* esetén a csoporttagok teljesítményének az átlaga adja a csoport teljesítményét. Ilyenek a sorversenyek, és ezt használja ki a kooperatív technikák közül a „csoportjutalom egyéni teljesítményért".

• Az *elválasztó feladatnál* a csoport eredményét a legjobb részteljesítmény határozza meg. Ha egy

jó megoldást kell megtalálni, például egy rejtvényt megoldani, akkor könnyen előáll a társas lazsálás, mert a legjobb önmagában is képes biztosítani a csoport eredményét.

• Az *összekötő feladatnál* a leggyengébb csoporttag teljesítménye határozza meg a teljesítményt. Ilyen a hegymászás, ahol be kell várni a lemaradókat, de ilyen az az iskolai helyzet is, amikor a szünet vagy a játékos feladat akkor kezdődhet, ha mindenki elkészült. Ez ellenérdekeltté teszi a csoport tagjait, mert gátolja az egyéni teljesítmény elérését a gyenge csoporttag.

Az additív és a kiegyenlítő feladatok alkalmasak a csoportmunkára, mert ezekben az esetekben mindenki erőfeszítése és a másik csoporttagnak nyújtott segítség egyaránt növeli az együttes teljesítményt.

Tutortanítás

A tanulópárok felhasználása a lemaradó tanulók felzárkóztatására nem új keletű módszer az oktatásban. A csoportmódszerek is építenek a heterogén csoportösszetétel nyújtotta előnyökre, különösen a csoport által támogatott differenciált tanítás esetében. Napjainkban azt tapasztalhatjuk, hogy reneszánszát éli a jobb tanulók tanítási kapacitásának felhasználása. A tutortanítás esetén nem csupán arról van szó, hogy összepárosítjuk a rászoruló tanulókat az őket korrepetálni képes tanulókkal, hanem végiggondolt szervezeti keretek közt zajlik ez a segítségnyújtás, és a tanítópozícióban lévőknek, más néven tutoroknak célzott segítséget is nyújtanak ehhez a munkához. Az egyik ilyen programot Bashian (1989) dolgozta ki. Felsőéves diákok hetente többször a tanítási időben foglalkoztak olvasási, számolási, helyesírási stb. problémákkal küzdő alsóévesekkel. A tutorokat először felkészítették az oktatásra: *tanulásmódszertant, kommunikációs készségeket* tanítottak nekik. Ezután a tanítással párhuzamosan a tutorok esetmegbeszélő csoportokban vettek részt, ahol folyamatosan feldolgozták a tanítás során felmerülő nehézségeket. Végül tanévzáráskor értékelték a munka hatékonyságát, és a munka lezárásaképpen ünnepélyes fogadáson köszönték meg a tutorok munkáját. Arra törekedtek, hogy az oktatás során *egyenrangú partneri viszony* legyen a tutorok és a tanítványok között. Ez a szemlélet abban is tetten érhető, hogy a program hatékonyságának megítéléséhez a tanítványok minősítették a tutorok munkáját. A tutorokat jó tanulmányi eredmény és önkéntes jelentkezés alapján választották ki. Feltétele volt a programban való részvételnek, hogy a tutorok tanulmányi eredménye nem romolhat.

Az eredmények szerint nemcsak a tanítványok iskolai teljesítménye javult, hanem sok esetben a tutoroké is, annak ellenére, hogy ők (is) rendszeresen hiányoztok a saját tanítási óráikról. A tanítópozíció a tanítóra magára is fejlesztő hatású.

Nem mellékes eredményként pozitív személyiségváltozásokat is tapasztaltak. Nőtt a tanulók önértékelése, különösen a tanítványoké, fejlődtek a szociális készségeik, és javult a saját osztályukban elfoglalt társas pozíciójuk.

A szerző a módszer előnyei közt kiemeli, hogy kevés anyagi ráfordítást igényel. Egy-két tanulás-módszertani könyvön kívül eszköz nem szükséges hozzá. A tanárokat viszont mentesíti a lemaradókkal való tanítási időn kívüli foglalkozástól. A tutorok felkészítését és folyamatos gondozását az iskolapszichológus végzi, akinek a munkája a lemaradó és emiatt nagyon gyakran magatartási problémás gyerekekkel lényegesen több lenne a tutortanítás által nyújtott segítség nélkül.

Az együttműködő magatartásra nevelés

A kooperatív technikák nem csupán azért születtek, hogy a diákok közti kapcsolatot javítsák vagy az iskolai munka hatékonyságát növeljék. A tanulók együttműködési készségének javítása is fontos nevelési cél.

Battistich és munkatársai (1991) komplex programot dolgoztak ki a gyerekek együttműködő készségének és erkölcsi érzékének fejlesztésére. Hangsúlyozzák, hogy az ilyen fejlesztőmunka nem korlátozódhat az osztályra, hanem az *egész iskola szemléletének* és az otthoni követelményeknek és nevelésnek is összhangban kell ezzel lennie. Éppen ezért szorosan együttműködnek a szülőkkel is.

Az iskolai program öt, egymással összefüggő szempontot érvényesít:

• Kooperatív tanulást alkalmaznak minden olyan esetben, amikor erre lehetőség van.

• Az iskolai élet klímáját úgy alakítják, hogy a

gyerekek felelősségérzetet, belső kontrollt fejlesztő légkörben éljenek. Biztonságnyújtásra és érzelemteli tanár-diák kapcsolatra törekszenek. A nevelői légkör megkívánó, az elfogadó attitűd mellett elvárják a gyerekektől az aktivitást és a tetteikért való felelősségvállalást.

- A gyerekek egymásnak nyújtott segítségét közvetlenül nem jutalmazzák, mivel a gyerekek belső igényét akarják kifejleszteni a segítségnyújtás iránt, de a csoportban foglalkoznak azzal, hogy hol, kinek lehet segíteni, ki az, aki rászorul, stb.
- A szociális megértést tanítják a gyerekeknek olyan helyzeteken keresztül, amelyeket nem élnének át a mindennapi életük során. Irodalmi művek részleteit beszélik meg a gyerekekkel, a szereplők által átélt érzelmeket, különböző magatartásmintákat, emberi értékeket, mentalitásokat ismertetnek meg velük.
- A proszociális értékeket hangsúlyozzák. Anélkül, hogy moralizálnának, nyíltan meg is fogalmazzák, hogy mi miért helyes vagy helytelen magatartás.

Ez a program a fejlesztést egyidejűleg három területen valósítja meg: a gyakorlati készségek kialakítása, a proszociális viselkedés következményeinek intellektuális megértése és a segítségnyújtás értékként közvetítése területén.

A kooperatív oktatás lehetőségei és korlátai

Az eddig ismertetett módszerek szinte kizárólag olyanok voltak, ahol tudatosan a kooperációt tekintették elérendő célként. A szerzők gyakran hangsúlyozzák is, hogy kezdetben le kell győzni a környezet ellenállását és a dominánsan versengő hagyományokat.

A másik nehézség a kooperatív munkaformákkal kapcsolatos tapasztalatok hiánya. Egyrészt a tanulók kevéssé rendelkeznek az együttműködéshez szükséges képességekkel, ezeket fokozatosan kell kialakítani, másrészt sokszor a tanári gyakorlat is hiányzik a csoportos feladatok terén.

Gyakran érezzük korlátnak az osztályterem fizikai környezetét is, ahol a frontális oktatáshoz berendezett padsorok átrendezése a csoportmunkához helyet és időt igényel. A mozgatható padok manapság már általában lehetőséget adnak a csoportok kialakítására, és sokszor elegendő az is, ha minden második padban ülők megfordulnak, és így négyfős csoportokban dolgozhatnak a mögöttük ülőkkel.

A kooperatív oktatás megvalósításának legnagyobb nehézsége a csoportmunkára alkalmas feladatok kidolgozása. A kooperatív technikák megvalósításához olyan feladatok szükségesek, ahol az együtt dolgozás előnyei dominálnak a koordinációs és motivációs veszteségekkel szemben. Ezek kidolgozásához kezdetben bizonyára több felkészülési idő szükséges, mint a hagyományos oktatáshoz.

A kísérletezőkedv felkeltésére hozunk néhány, a magyar iskolai életből ellesett példát, jelétül annak, hogy a pedagógusok számára nem új információ a kooperáció fontossága. A példák akkor is biztatóak, ha ezek többségét a tanítási órák keretein kívül találtuk, és ha a versengés és a kooperáció arányával nem is lehetünk elégedettek.

Több iskolában láttuk, hogy az újonnan az iskolába kerülő kisebbeket egy 3-4 évvel idősebb osztály patronálta, programokat szerveztek nekik, és segítették az eligazodást az új környezetben. Ilyen kooperatív szervezet az egyre több egyetemen működő Kortárs Segítő.

A Budapesti Műszaki Egyetemen olyan diplomamunkát írtak ki a hallgatóknak, ahol összefüggő számítógépes hálózat elemeit kellett megtervezni, és a mérés csak akkor volt lehetséges, amikor az egységek mind működtek. Itt az értékelés természetesen önállóan történ, a történet érdekessége, hogy a közösen dolgozó hallgatók akkor is segítették egymást a diplomamunka befejezésében, amikor már a feladat nem kötötte őket össze.

A csoportos értékelés biztosította a kooperációt egy gimnázium irodalmi versenyén, amit Petőfi Sándor születésének jeles évfordulójára rendeztek. Az osztályok közötti verseny első fordulójában az osztály bármely tanulója által megtanult vers egy-egy pontot ért. Szúróprobaszerűen ellenőrizték, hogy a leadott listát valóban tudják-e a tanulók. Így a legtöbb pontot az az osztály gyűjtötte, amelyik rávette az összes csoporttagot, hogy a legrövidebb verseket mindenki megtanulja. (Szerencsére Petőfi kétsoros verseket is írt!) A második fordulóban csoportosan kellett megoldani a költő életével kapcsolatos feladatokat, bármilyen segédeszközt használva. Itt is a jól együttműködő, a témaköröket előre felosztó és a választ az összegyűjtött forrásokból párhuzamosan kereső csapat volt fölényben. Végül az osztály jutalmul egynapos kirándulást kapott a magyartanár vezetésével Petőfi szülőhelyére. Érdekességként hozzátesszük, hogy a nyertes osztály kezdeti motivációját az egynapos tanítá-

si szünet jelentette, de a hatás így is sokrétű volt. A gyerekek irodalom iránti érdeklődése, egymással és a magyartanárral való kapcsolata egyaránt javult. (A hitelesség kedvéért meg kell jegyeznünk, hogy az osztálynak eleve volt hajlama a kooperációra, ez ugyanaz az osztály, amelyik a falat beborító dekorációra határozta el magát.)

Egy zenei tagozatos iskolában több iskolai kórus is működött, alsós, felsős nagykórus és kamarakórus. Egyik hangversenyükön lehettünk tanúi egy olyan műsornak, amely felépítésénél fogva kooperációt kívánt a résztvevőktől. Az előadás első felében mindhárom kórus előadta saját műsorszámát, majd egy olyan mű következett, ahol az egyik karvezető a zongorakíséretet játszotta, a másik vezényelte az egyesített kórust, a harmadik pedig a szólót énekelte hozzá. Záró számként pedig egy kánont énekeltek, melynek egy-egy szólamát az egyes kórusok adták. Egy ilyen műsor nemcsak az előadás alkalmával demonstrálja a résztvevőknek, hogy egymás nélkül vagy egymással rivalizálva kevesebbet tudnának nyújtani, hanem a felkészülés során is közelebb hozza a szereplőket egymáshoz.

Az iskola célja – kimondva vagy kimondatlanul – mindig kettős, nevelni és oktatni is akar. A nevelés hívei számára a kooperációra nevelés előnyei egyértelműek. Manapság egyre inkább felismerik azonban, hogy a tudás mellett egyéb kompetenciákra is szükség van a munka világában való érvényesüléshez (lásd részletesebben a 22. fejezetet). Az egyik ilyen soft skill kétségtelenül az együttműködési készség. A magányos tudományos felfedezők kora lejárt, a tudomány mai fejlettségi szintjén igazán hatékonyan csak teamben lehet dolgozni. Ezért a gyerekeinknek a saját érvényesülésük érdekében éppoly fontos lenne megtanítani, hogy hogyan működjenek együtt, mint a tudás elsajátításának módszereit.

A SEGÍTSÉGNYÚJTÁS, A PROSZOCIÁLIS VISELKEDÉS

A kooperáció témájához szorosan kapcsolódik a másoknak nyújtott segítség, a proszociális viselkedés kérdése. A kooperáció esetén a feladatokat úgy szervezik, hogy a személyeknek érdeke legyen az együttműködés a kölcsönös függőség miatt. A segítségnyújtás ehhez képest egyoldalú, bár érdekes kutatási eredmények vannak arra vonatkozóan is, hogy a segítségnyújtó számára is előnyökkel jár érzelmi szempontból a segítő viselkedés.

Egyrészt azt találták, hogy a segítségnyújtás segíthet a jó hangulat fenntartásában, másrészt arra is van példa, hogy a segítő viselkedés a negatív érzelmi állapot megszüntetésében segít. Így a szomorú események okozta rossz hangulat és a bűntudat is nagyobb segítségnyújtásra ösztönözheti az embereket, feltéve, hogy másokra figyelnek, és nem merülnek el abban, hogy a saját rossz hangulatukkal törődjenek (Smith és Mackie, 2001).

Miért nem nyújtunk segítséget másoknak? • Utcán járva gyakran tapasztaljuk, hogy segítségre szoruló emberek mellett közömbösen haladnak el a dolgukra siető emberek. Már-már megszokott látvány az utca szélén fekvő hajléktalan, de a földön fekvő ember akár orvosi segítségre szoruló beteg is lehet.

A közvéleményt drámai események, brutális utcai támadások, cserbenhagyott rászorulók esetei rázzák csak fel, ilyenkor azonban rá is irányul a figyelem ezekre a csöppet sem „normális" jelenségekre. 1964-ben egy ilyen drámai esemény döbbentette rá az embereket a segítségnyújtás fontosságára. Egy fiatal nőt, Kitty Genovese-t New York belvárosában késő éjszaka a lakása előtti téren támadtak meg. Az áldozat harminc percen át kiáltozott segítségért, és annak ellenére, hogy – mint utóbb megállapították – a környező lakásokban kb. negyven szomszéd hallotta a segélykérést, senki nem segített, és a fiatal nőt meggyilkolták. (Atkinson et al., 1993).

Miért nem kap segítséget egy ilyen nyilvánvalónak tűnő eset áldozata? A kérdésnek vannak praktikus magyarázatai, reális félelmek, illetve a beavatkozással járó kellemetlenségek. A segítségnyújtás, illetve segítségnyújtás elmulasztása hátterében döntési folyamatot feltételezhetünk, melyben a nyereségek és veszteségek arányát vesszük figyelembe. A segítségnyújtás ellen ható tényezők :

- a beavatkozás azzal jár, hogy hosszú időre belekeveredünk az ügybe, kitesszük magunkat annak, hogy tanúskodni járjunk egy bírósági procedúrában;
- lehet, hogy rosszul értelmeztük a helyzetet, és a nő nincs is veszélyben, és nevetségessé válunk, mert félreértelmeztük a helyzetet;
- lehet, hogy objektíve alkalmatlanok vagyunk

a segítésre, fizikai erőt kíván, gyorsan kell reagálni, tudjuk magunkról, hogy vészhelyzetben pánikba esünk;
- a beavatkozás ránk nézve is veszélyekkel jár, mi is megsérülhetünk.

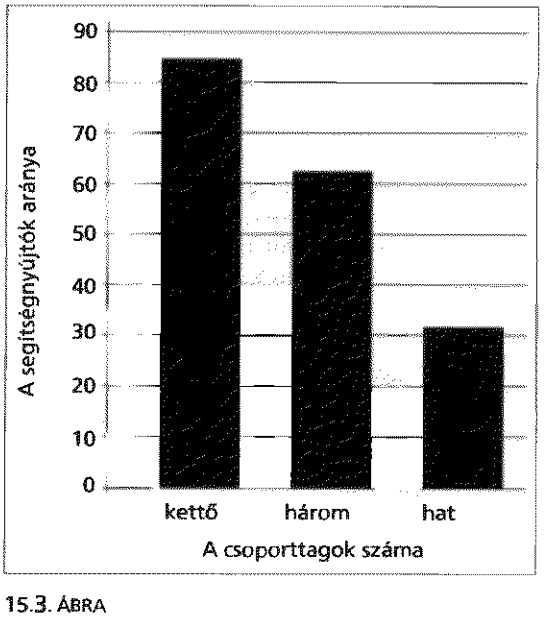
Néha ezek a szempontok együtt is jelentkeznek. Például előfordulhat, hogy „csak" egy családi perpatvarba ütköztünk, ahol maga a sértett fél se gondolja komolyan, hogy beavatkozzunk.

Ilyen helyzetnek volt e sorok írója is tanúja, amikor a buszon egy pár parázs veszekedése már-már a nő fizikai bántalmazásává fajult. Az egyik utastárs jóindulatú beavatkozása drámai fordulatot eredményezett. A nő hirtelen az őt bántalmazó férfi mellé állt, és együttes erővel estek a segítséget felajánló utastársnak, aki viszont sajnálatos módon nem kapott senkitől segítséget.

A felsorolt szempontok gyakran tudatosulnak is bennünk, amikor mérlegeljük, hogy beavatkozzunk-e. Olyan tényezők is szerepet játszanak azonban, melyekre a jelenség tudományos vizsgálata nélkül nem feltétlenül gondolnánk. Ilyen a helyzet nem veszélyesnek nyilvánítása és a felelősség megoszlása a jelenlévők számának növekedése miatt. A külső okok közül a sürgetettség érzése is jelentősen gátolja a segítségnyújtást.

A helyzet nem veszélyesnek nyilvánítása • Egy kísérletben főiskolás diákokat kis előszobában várakoztattak, míg rájuk kerül a sor. A fal repedéséből eközben szándékosan füstöt eresztettek a helyiségbe. Az egyedül várakozók 75%-a jelentette két percen belül, hogy valami probléma lehet, míg azok közül, akik csoportban várakoztak, csupán 13% jelentette a problémát. Mielőtt azt gondoljuk, hogy egy csoportból elég, ha csak egy ember jelenti a gondot, gyorsan megjegyezzük, hogy a kísérletben mindig csak egy kísérleti személy volt, a többiek beavatottak voltak, akik közömbösek maradtak. Ez persze támpontot is jelent arra, hogy kell-e idegeskednünk, ha gomolyog a füst. A beavatkozás vagy annak hiánya *a helyzet értelmezésétől* függ, amihez támpontul gyakran a társak viselkedését használjuk, és a többiek viselkedéséből vagy éppen passzivitásából következtetünk arra, hogy hogyan célszerű viselkedni (Latané és Darley, 1968, idézi Atkinson, 1993).

A felelősség megoszlása is szerepet játszik az emberek viselkedésében. Egy kísérletben (Darley és Latané, 1968, idézi Atkinson, 1993) kizárták annak lehetőségét, hogy a helyzet értelmezése miatt ne avatkozzanak be a személyek, és a csoport létszámának változtatásával a felelősségmegoszlás hatását vizsgálták. A személyek úgy tudták, hogy egy magánéleti problémákat megbeszélő szemináriumon vesznek részt, a kísérlet egyik változatában csupán egy társukkal, a másik esetben többedmagukkal (3, illetve 6 fős csoportban). A személyeket szeparált fülkékben helyezték el, magyarázatul hozzáfűzve, hogy a beszélgetést rajtuk kívül más nem fogja hallani, még a szemináriumvezető tanár sem, így mindenki őszintén feltárhatja a gondjait. A „másik résztvevő" (így, a harmadik szociálpszichológiával foglalkozó fejezet végén már talán említeni se kellene, hogy egy beavatott személy) arról számolt be, hogy epilepsziás rohamai szoktak lenni. A beszélgetés közben a rosszullét félreérthetetlen hangjait hallotta a kísérleti személy. A várakozásnak megfelelően a kétszemélyes helyzetben a személyek 85%-a kért segítséget, a háromszemélyes helyzetben 62%, a hat résztvevő esetén azonban már csak 31% (lásd 15.3. ábra).



15.3. ÁBRA
Minél nagyobb a résztvevők száma, annál kisebb a segítségnyújtók aránya még egyértelmű helyzetekben is (Darley és Latané, 1968 nyomán)

A sürgetettség szerepe • A külső tényezők közül az is szerepet játszik a segítségnyújtás elmulasztásában, hogy a személynek nincs ideje arra, hogy segítséget nyújtson. Ezt egy olyan kísérlettel szemléltetjük, melynek két figyelemre méltó eleme is van a sürgetettségen kívül (Darley és Batson, 1973). Teológushallgatók úgy tudták, hogy azért hívják be őket, hogy a prédikációjukat magnóra vegyék. A beszédekre egy adott helyiségben készültek fel, majd egy másik épületbe kellett átmenniük. A csoport egyik része úgy tudta, hogy nagyon kell sietnie, hogy el ne késsen (sürgetés), másokat „éppen időben" indítottak, a harmadik csoportnak bőven volt ideje átérni. Útközben azonban mindenki találkozott egy a földön fekvő, ájult emberrel. A teológusok egy részének ráadásul azt a bibliai példabeszédet adták témául, amelyik az irgalmas szamaritánusról szólt, aki segített az úton talált bajba jutott embernek. A kísérlet tehát két szempontból is a segítő viselkedést valószínűsítette, egyrészt a személyek egy segítőfoglalkozás szerepében voltak, másrészt a személyek egy része magával a segítés témájával kellett, hogy foglalkozzon. Az eredmények azonban a külső körülmények hatását igazolták: a ráérő vagy időben lévő személyeknek több mint a fele állt meg segíteni, a sürgetett személyek közül viszont csak minden tizedik. Ezen nem változtatott az sem, hogy éppen az irgalmas szamaritánus történetével foglalkoztak.

A segítő viselkedést akadályozó és támogató normák • Az iménti kísérletben azt láthattuk, hogy a segítő viselkedést támogató normák önmagukban nem képesek a helyzet okozta költségekkel szemben kiváltani a normatív viselkedést. A normáknak mindemellett jelentős befolyásuk van a segítő viselkedésre. Ezt bizonyítják azok a vizsgálatok, amelyek a különböző normák hatását vizsgálják, és nem a normákat állítják szembe az egyéb körülményekkel, mint az előző kísérletben tették.

Kezdjük a normák hatásának a meglepő oldalával, azzal, hogy vannak a segítés ellen ható normák is: a „Törődj a magad dolgával!" és a „családi élet szentsége". Az Egyesült Államokban mintegy 2 millió gyerek, 2,5 millió idős ember és a serdülőkorúak kb. fele van kitéve évente a fizikai bántalmazás veszélyének (Smith és Meckie, 2001).

Az emberek sokkal kevésbé avatkoznak be egy nyilvánvaló veszekedésbe, mint amilyent mi is emlegettünk, ha úgy tudják, hogy a férfi és nő házaspár, mint ha idegenek lennének. Ezek a családon belüli erőszakra és a be nem avatkozás okaira vonatkozó felismerések vezettek oda Magyarországon is, hogy egyre inkább igyekszünk a gyermekbántalmazásokat felismerni és tenni ellenük.

A segítő magatartást támogató normák: a viszonosság, az elosztás és a felelősség normája. A *viszonosság* normája szerint, ha segítséget kapunk valakitől, akkor viszonozni is kell a szívességet. A szívességtevésnek gyakran az is a mozgatója, hogy reménykedünk a viszonzásban. Az *elosztás* módját normák írják elő, összetartó csoportokban gyakori az egyenlő elosztás normája, de a méltányosság is lehet az elosztás alapja, vagyis hogy mindenki érdemei szerint részesedjen a javakból. Az az érzés, hogy a megérdemeltnél több anyagi előnyhöz jutunk (pl. átlag fölötti jövedelem) arra késztetheti az embereket, hogy adakozzanak másoknak. A *társas felelősség* normája az alapja a rászorultság alapján adott szociális juttatásoknak. Úgy véljük, gondoskodni kell azokról a személyekről vagy akár társadalmi rétegekről is, akik nem képesek magukról gondoskodni.

Iskolai helyzetekben ritkán kerülnek a diákok olyan helyzetbe, hogy drámai módon szükségük legyen a segítségre – ha csak a dolgozatírás alatti „puskaigényt" nem tekintjük drámai szükségnek. Gyakran felmerül azonban a közös osztályprogramok esetén az a probléma, hogy egy-két család nem képes anyagilag fedezni a költségeket. Ilyenkor az egyenlő elosztás és a szolidaritás normájának a vetélkedése abban nyilvánul meg, hogy azoknak a nézete, akik szerint mindenkinek vállalni kell a maga anyagi terheit, hiszen mindenkinek nehéz előteremteni a szükséges pénzt, szembekerül azzal a gondolattal, hogy a rászorulók kapjanak osztálypénzből támogatást. Ennek megoldása nem könnyű feladat, egyrészt, mert csoportdöntést igényel (a buktatókat lásd a 14. fejezetben), másrészt, mert a segítségnyújtás esetén a segítséget kapók önérzete sérülhet, nem utolsósorban azért, mert úgy érzik, nincs esélyük a viszonzásra.

Kinek segítünk szívesen? • Nem mindenki kap egyforma valószínűséggel segítséget. Mint már eddig is láttuk, ez nagymértékben függ a körülményektől, attól, hogy a helyzetet hogyan

ítéljük, meg és mennyire tartjuk magunkat képesnek segítségnyújtásra. A segítésre való készségünk azonban attól is függ, ki szorul rá a segítségre.

A hozzánk hasonló személyek gyakrabban kapnak segítséget akkor is, ha ismeretlenek számunkra, de észleljük a köztünk lévő hasonlóságot. Ennek oka az empátia mellett az is, hogy aktiválja a helyzet azt a gondolatot, hogy mi is kerülhetünk hasonló helyzetbe (vö. a viszonosság normája). Az ismerősök, a saját csoport tagjai, különösen a rokonok kapnak nagyobb segítséget (vö. az evolúciós szempontokkal, 23. fejezet).

Végül szerepet játszik az is, hogy hogyan ítéljük meg az áldozat felelősségét. Ha nem tehet róla a szerencsétlenül járt, hogy bajba került, akkor szívesebben segítünk. Ezért kapnak segítséget a természeti katasztrófák áldozatai vagy a gyerekek, és kevéssé szívesen segítünk a részegeknek.

A proszociális viselkedés tanulása • A proszociális viselkedést elősegítő személyiségtényezők közül az empátia szerepét bizonyították. Az együttérzésen túl azonban az áldozat észlelésének sajátosságai, főként a szerencsétlenségre vonatkozó attribúciók (lásd 16. fejezet) fontosak. A társadalmi és személyes problémák külső okaira vonatkozó információk nyújtása segíthet abban, hogy kiváltsa a segítés szándékát. Például egy rossz magaviseletű vagy motiválatlan tanuló esetén annak felismerése, hogy a családi nehézségek vezettek a gyerek problémáihoz, és a gyermek egyrészt kevéssé felelős a helyzetért, másrészt alapvetően segítségre szorul, úgy véljük, javíthatja a helyzetét.

A segítő viselkedés elsajátítását két további tényező egyértelműen elősegíti: a modell szerepe és a segítő viselkedést gátló tényezők szerepéről szerzett információk. Ezekkel kapcsolatban is szellemes kísérleteket végeztek, melyekkel bizonyították, hogy azok a személyek, akik előzetesen hasonló helyzetekben segítségnyújtásnak lehettek tanúi, nagyobb valószínűséggel segítettek maguk is. No de ne gondoljunk a segítségnyújtás drámai gyakoriságára, az autópályán defektet kapott gépkocsi vezetője közel kétszer annyi segítséget kapott, ha fél kilométerrel előbb egy szintén defektes autó vezetőjének szemmel láthatóan segített valaki. Ebben az esetben 4000 gépkocsiból már 58 megállt!

De ne legyünk elégedetlenek, mert a modell szerepe mellett az információ is növeli a segítségnyújtás esélyét (Atkinson et al., 1993). A segítségnyújtást nehezítő tényezőkről nyújtott információ növeli a személyek hajlandóságát arra, hogy felajánlják a segítségüket.

Jelentős hatást lehet várni attól is, ha módszereket tanítunk arra, hogy hogyan kell segíteni. Azt tapasztalták például, hogy azok a személyek, akik elsősegély-tanfolyamot végeztek, többször segítenek, ami egybevág azzal az eredménnyel is, hogy a kísérletekben, ahol fizikai erő vagy technikai szakértelem kellett a hatékony intézkedéshez, a férfiak nagyobb hajlandóságot mutattak a segítésre (Smith és Mackie, 2001). Vagyis a segítségnyújtáshoz a személy kompetenciaérzése is szükséges, az az érzés, hogy a segítő képes lesz megküzdeni a nehézségekkel.

KULCSFOGALMAK

társas serkentés • társas gátlás • társas összehasonlítás teóriája (Festinger) • proszociális viselkedés • kooperatív technikák • interdependencia • tutortanítás

16. SZEMÉLYPERCEPCIÓ, ATTRIBÚCIÓ, EGYÉNEK ÉS CSOPORTOK MEGÍTÉLÉSE

A személypercepció mint tudományos probléma 351
A személyészlelés klasszikus elméletei 351
A személyészlelés aritmetikai modellje 351
A személyészlelés alaklélektani megközelítése 352
A személyészlelés kognitív megközelítése 354
A kategóriák szerepe és működése a személyészlelésben 354
A kategorizálási folyamatok 355
A sztereotípiák kialakulása és működése a társészlelésben 356
A csoportok észlelése 357
Az előítélet és a megismerés kapcsolata 358
Mások viselkedésének megértése – az attribúció 358
Az oktulajdonítás alapmechanizmusai – Heider elmélete az attribúcióról 359
A szándéktulajdonítás – Jones–Davis elmélete 360
A többszöri megfigyelés lehetősége – Kelley háromdimenziós modellje 361
Az attribúciós folyamatok jellegzetes hibái 362
A sikerek és kudarcok problémája:
a teljesítményattribúció jellegzetességei 363
A sémák és forgatókönyvek szerepe a szociális megismerésben 365
A sémák kialakulása 366
A sémák fejlődése, változása 366
Záró gondolatok 367

Az iskolában éppúgy, mint a hétköznapi érintkezések során, kiemelkedő jelentősége van annak, hogy a társak viselkedéséről, személyiségéről szerzett benyomásainkat hogyan építjük fel összefüggő rendszerré, és a későbbiekben hogyan használjuk ezeket. A szociálpszichológia egyik alapkérdése a benyomások szerveződésének, a társas világ megismerésének kérdése. Jelen fejezet célja, hogy megismertesse az olvasót azokkal az alapvető elméleti modellekkel, amelyek a gyakorlatban is megfigyelhetően és használhatóan írják le ezeket a jelenségeket. Segítsen támpontokat szerezni a társas világban való jobb eligazodáshoz. Először bemutatjuk a személyek megismerésének főbb technikáit, eljárásait. Felhívjuk a figyelmet e bonyolult folyamat főbb torzító tényezőire, mechanizmusaira. Utalunk a sztereotípiák és előítéletek kialakulásának és működésének módjaira. Felhívjuk a figyelmet az egyének és csoportok megismerésében kimutatható különbségeire. Ezt követően a társas helyzetekben mutatott viselkedések megértésének és feldolgozásának módjait tárgyaljuk, arra a kérdésre keresve a választ: hogyan magyarázzák az emberek a saját és a mások viselkedését? Milyen megismerési eljárásokat alkalmaznak a társas helyzetek kezelésében, megértésében és a jó alkalmazkodásban?

Jelen fejezetben is folyamatosan szem előtt tartjuk legfőbb célunkat, hogy a tanárok és tanárjelöltek számára hasznos tudást foglaljunk össze, és azt iskolai példákon szemléltessük.

A SZEMÉLYPERCEPCIÓ MINT TUDOMÁNYOS PROBLÉMA

A világról szóló tudásunkat a különböző megismerőfolyamatok révén szerezzük. A fizikai és a szociális tárgyak (emberek) észlelésének pontossága bizonyos mértékig különbözik egymástól. Ennek hátterében a szociális megismerés néhány fontos jellegzetessége áll (Zajonc, 1984):

- *Az ingerkonstancia (állandóság) hiánya* – Az észlelés tárgya, a másik személy vagy szituáció időben változó. Egyrészt, mert alkalomról alkalomra másként jelenhet meg, másrészt az észlelés folyamán is változhat, hiszen tudatosan vagy nem tudatosan, de alkalmazkodhat a megfigyelő elvárásaihoz.
- *Az ingerek mérőszámának, az összehasonlításnak a problémái* – A tárgyaknak vannak olyan jellemzői (mérőszámai), melyeket különböző eszközök segítségével mérni tudunk, mint például a tömeg, a magasság, a súly stb. Az emberek jellemzőit, mint például a barátságosság, nem lehet objektív módszerekkel, eszközökkel, műszerekkel mérni. Nem tudjuk megmondani, hogy X mennyivel kedvesebb, mint Y.
- *Az észlelő aktuális állapota* – Amint arra az érzelmekkel kapcsolatos fejezetben is kitértünk, a személy önmagához és másokhoz való viszonyát alapvetően meghatározhatja aktuális érzelmi állapota, de tartós hangulati jellemzői is. Tudjuk, hogy pozitív érzelmi állapotban kedvesebbnek, barátságosabbnak ítélünk másokat, és kedvezőbben jellemezzük saját magunkat is. A tanári viselkedéssel kapcsolatos elvárások közül az egyik legfontosabbnak a következetesség tűnik. Fontos azonban látnunk, hogy a tanár érzelmi állapota eredményezhet eltérő megítélést azonos viselkedések esetében. Fáradt, feszült állapotban egy leeső vonalzó szinte merényletnek hat, így agressziót is kiválthat, míg ha jó kedvünk van, talán észre sem vesszük, vagy viccesen megjegyezzük: „Győzött a gravitáció" (Zajonc, 1991; Smith és Mackie, 2001).
- *A személy saját magára vonatkozó attitűdje, önbecsülése* – Mások megítélésében fontos közvetítő szerepet játszik énképünk és az ahhoz való viszonyunk. Babits Mihály ezt költőien így fogalmazta meg: „És akinek szép lelkében az ének, az hallja a mások énekét is szépnek." A pszichológia nyelvére lefordítva ez azt jelenti, hogy azok az emberek, akiknek pozitív énképe, magas önbecsülése van, elfogadóbbak saját hibáikkal szemben, és könnyebben elnézik mások hibáit, és könnyebben elismerik mások sikereit, pozitív vonásait is. Míg az önmagukkal elégedetlen személyek másokat is kemény kritikával illetnek, és inkább a negatív vonásaikat veszik észre a személyészlelés során.

A SZEMÉLYÉSZLELÉS KLASSZIKUS ELMÉLETEI

A szociálpszichológiai kutatások egész sora irányult arra, hogy feltárja és leírja a másokról kialakított benyomások szerveződésének mechanizmusait és törvényszerűségeit. A továbbiakban vázlatosan áttekintjük a főbb személypercepciós elméleteket.

Az elméletek két nagy csoportra oszthatók. Az első az ún. *klasszikus elméletek* csoportja. Ezek zömmel az 1940-es években születtek, és két gondolati vonulatba illeszthetők

A személyészlelés aritmetikai modellje

Anderson és munkatársai (Forgas, 1989) abból az alapfeltevésből indultak ki, hogy a másokkal kapcsolatos ítéletek a személyről szerzett információk valamiféle összegzéséből adódnak. Eszerint értékeljük az emberek észlelt tulajdonságait, és matematikai összeget képezünk ebből az értékelésből. Később azonban kiderült, hogy bizonyos enyhén pozitív vonások megismerése – mint például az az információ, hogy valaki „bélyeggyűjtő" – nem javította a megítélést. Ezért azt feltételezték, hogy a tulajdonságok átlagolása történik. De azt is tudjuk, hogy a „bélyeggyűjtő" tulajdonság egyes emberek, például a szenvedélyes gyűjtők szemében fontos pozitív vonásként értelmeződik. Ez arra utal, hogy a tulajdonságok az észlelő szempontjából súlyozódnak. Az aritmetikai modell szerint tehát a *tulajdonságok súlyozott átlagolása* vezet el a személyek megítéléséhez.

Ezzel a modellel kapcsolatban számos kritika fogalmazódik meg. A legfontosabb talán az, hogy a benyomás kialakulása nagyon gyorsan jön létre, és sokszor nem tudjuk részletesen jellemezni a személyt, csupán egy egészleges

benyomásunk alakul ki róla. Erre a szempontra koncentrált a személyészlelés másik klasszikus modellje.

A személyészlelés alaklélektani megközelítése

Solomon Asch kiterjedt kutatásokat végzett annak feltárására, hogy a személyészlelés folyamatában az egyedi tulajdonságokból milyen törvények és szabályok segítségével szervezünk egységes benyomást.

A központi vonás hipotézise • Egyik alapvető elméleti elképzelése az ún. *központi vonás hipotézise*, mely szerint léteznek olyan emberi tulajdonságok, melyek centrális helyet foglalnak el a többi vonáshoz képest, és meghatározó szerepet töltenek be a többi tulajdonság értelmezésében, a végső benyomás kialakításában. Ezt a feltételezését a negyvenes években végzett kísérleteiben igazolta (Asch, 1973). A vizsgálati személyek két csoportjának néhány tulajdonságból álló listát adott, és arra kérte őket, hogy megadott szempontok szerint jellemezzék azt a személyt, akit ezek a tulajdonságok leírnak. A két lista egy kivétellel ugyanazokat a melléknevet tartalmazta mindkét csoport esetében. A különbség mindössze annyi volt, hogy az egyik csoportnál a „melegszívű" jelzőt „hideg"-re cserélték.

A listák alapján kialakult benyomások azonban különböztek egymástól. Akik a „melegszívű" tulajdonságot tartalmazó listát kapták, sokkal kedvesebbnek, szeretetreméltóbbnak találták az illetőt, mint akik a „hideg"-et tartalmazót olvasták. Asch ebből arra következtetett, hogy ennek a két tulajdonságnak központi szerepe van a többi vonás megítélésében, hiszen semmi más különbség nem volt, ami magyarázta volna az eltéréseket.

A későbbi kutatások során más melléknevekkel együtt szerepeltették a „hideg" és a „melegszívű" tulajdonságokat, és azt találták, hogy szerepük már nem volt annyira egyértelmű. Ennek eredményeként úgy módosították Asch eredeti elképzelését, hogy a tulajdonságok egymással összefüggnek és egy *hálózatot alkotnak*, de azt, hogy ebben a hálóban melyik tulajdonság válik központivá, számos tényező befolyásolhatja. Ezeket összefoglaló néven „tulajdonságsúlyozó tényezőknek" nevezzük.

A szociális kívánatosság • Fiske és munkatársai (Baron, 1994) hívták fel a figyelmet arra, hogy a másik személyről szóló negatív, *szociálisan kevésbé kívánatos információk* nagyobb súllyal számítódnak be az illető megítélésekor, mint a vele kapcsolatos pozitív tulajdonságok. Ez a személyes biztonság iránti igényünk kielégítését szolgálja. Fokozott figyelmet fordítunk a másik kedvezőtlen tulajdonságaira, ezáltal felkészülünk a várható kellemetlenségekre. Ez persze nemcsak hasznos, hanem veszélyes is lehet, hiszen alapvető bizalmatlanságot épít a személyészlelésünk folyamatába. A tanári pályán is előfordul, hogy „puszta elővigyázatosságból" sokkal jobban figyelünk azokra az apró jelekre, melyek a gyerekek fegyelmezetlenségére, lazítási szándékaira utalnak. Ez a kiélezett percepció azonban túl korai fegyelmező viselkedéseket indukál, melyeket a gyerekek nem értenek, támadásként, bizalmatlanságként értelmeznek, és ellenállást mutatnak. Így egy önmagát gerjesztő folyamat indul el, amely hosszú távon negatív hatással lesz a tanár-diák kapcsolatra.

Az észlelés sorrendje • A kutatások alátámasztották azt a tapasztalati tényt, hogy az első benyomásoknak, valamint az utolsó találkozás élményének kiemelkedő szerepe van a benyomás alakításában. Ezt a mechanizmust nevezte Asch *elsődlegességi és újdonsági hatásnak*.

Az *elsődlegességi hatás* azt jelenti, hogy az elsőként kapott információk mintegy irányt szabnak a későbbiek értelmezéséhez, és ettől válnak súlyosabbakká a végső megítélésben. A hétköznapi szóhasználatban ezt az első benyomás fontosságának hangsúlyozásával szoktuk leírni. Sok energiát és figyelmet fordítunk arra, hogy jó benyomást keltsünk egy első találkozáskor. Itt is fontos azonban tudni, hogy a negatív és pozitív benyomások ebben az esetben sem egyformán működnek. A kedvező első benyomást viszonylag hamar „felülírhatja" egy kellemetlen tapasztalat, ugyanakkor, ha valaki elsőre kifejezetten rossz benyomást kelt bennünk, akkor nagyon sok pozitív élményt kell szereznünk vele kapcsolatban, hogy megváltoztassuk a róla alkotott véleményünket. Ez a jelenség szintén az előzőekben kifejtett énvédő torzítás elvén működik.

Az *újdonsági hatás* ennek ellenkezője. Eszerint az ember másokra vonatkozó ítéleteit leginkább a vele kapcsolatos utolsó információ határozza meg. (Például amikor valaki megbánt ben-

nünket, akkor hajlamosak vagyunk elfelejteni azt a sok jó élményt, ami azt megelőzően vele összekötött minket, sőt képesek vagyunk utólag leértékelni ezeket az eseményeket.) Az újdonsági hatás meglétét a tulajdonságlistákkal végzett kísérletekben is sikerült igazolni. Ha hosszú, 15-16 elemből álló listát adtak a személyeknek azzal az információval, hogy az valós személyhez tartozó tulajdonságkészlet, akkor lényegesen negatívabb képet formáltak arról a személyről, akiről a lista végén negatív vonásokat olvastak, mint az a csoport, aki ugyanezen listát kapta, csak fordított sorrendben (Forgas, 1989).

Az újdonsági és elsődlegességi hatást számos *iskolai helyzetben* is tetten lehet érni. Az elsődlegességi hatás legtipikusabb példája talán az a jelenség, melyet pedagógusok és diákok egymás között „skatulyázásnak" szoktak nevezni. Ilyenkor gyakran az történik, hogy egy kezdeti jó vagy rossz tapasztalat hatására kialakítunk egy képet magunknak egy gyerek személyiségéről, képességeiről, és ezt követően ehhez viszonyítunk, sőt asszimilálunk minden újabb információt. Ugyanígy megfigyelhető az újdonsági hatás, például amikor az év vége felé egy jól sikerült felelet vagy szereplés befolyásolja a tanárt az egész éves teljesítmény megítélésében.

A tapasztalat azt mutatja, hogy ezek a jelenségek automatikusan fellépnek, és mindenkire hatnak, de azt is bebizonyították, hogy ezek hatása kiküszöbölhető. Ennek módjai:

- tudatosítjuk magunkban ennek a hatásnak a létezését,
- több időt hagyunk a benyomások feldolgozására, és csak később alkotunk véleményt (pl. elolvassuk az összes dolgozatot, és csak később értékeljük),
- külön figyelmet fordítunk arra, hogy minden információt használjunk fel a végső benyomás kialakításakor.

Kiugró jellemzők: szépség, kedvesség hatása – a holdudvarhatás • Alapja, hogy az emberek hajlamosak a személlyel kapcsolatos egyetlen pozitív vagy negatív információ alapján feltételezni, hogy a személy többi tulajdonsága is ezzel összhangban áll. Így pl. a jó megjelenésű, vonzó külsejű emberekről azt feltételezzük, hogy kedvesek, becsületesek, segítőkészek is. Számos kísérlet igazolta ennek a torzító hatásnak a működését (Forgas, 1989).

Ezt a személypercepciós torzítást használják ki a szélhámosok, házasságszédelgők, sőt gyakran az „angyalarcú" kislányok is, amikor el akarnak kerülni valamilyen kellemetlenséget, büntetést. Iskolai szituációkban is gyakran előfordul, hogy kevés, hiányos információ alapján kell egy tanárnak adott helyzetet megítélnie. Bizonyos, hogy ilyen esetekben hajlamosak vagyunk elhinni, hogy ez a kedves vagy ez az okos gyerek nem kezdhette a verekedést, nem törhette be az ablakot, vagy az a tapasztalt kolléga nem követhette el azt a hibát, stb. Egy másik gyakori példa a *holdudvarhatásra* amikor az agresszív gyerekről nehezen feltételezzük, hogy értelmes, érdeklődő, vagy hogy képes mások szempontjait figyelembe venni.

A személyészlelés asszociációs elmélete • Asch korábban említett feltételezése a tulajdonságok téri elrendeződéséről már felhívta a figyelmet arra, hogy a másik emberről szóló információkat nem egyenként értékelve kezeljük, hanem az egymással való összefüggésükre alapozzuk a benyomásformálást.

Ezt a gondolatmenetet vitte tovább Bruner és Tagiuri (Leyens, 1995), akik szerint az emberek másokról alkotott benyomásai jobban összefüggnek azzal, hogy mit tételeznek fel bizonyos tulajdonságok együtt járásáról, mint magával a valósággal. Bizonyos személyiségvonások összefüggéséről alkotott nézeteink az ún. *burkolt (implikált) személyiségelméletek*. Például gyakran gondoljuk, hogy aki kedves, az bizonyára segítőkész, nyitott és őszinte is.

Ezeket az elméleteket részben a társas kapcsolataink során szerzett tapasztalatainkból hozzuk létre, részben a szocializáció folyamán sajátítjuk el. Ezeknek az elméleteknek egyik fontos kulturális forrása a mesék világa, ahol a jóság és a szépség, a becsület, a kitartás és a szerénység szinte minden esetben összekapcsolódik (asszociálódik). Hasonlóképpen a negatív figurák rendszerint csúnyák, önzők, hazugok, okosak és ravaszak. Ezek a mélyen elraktározott előfeltevések komoly hatást gyakorolnak a személyészlelésre. Ennek megfelelően könnyebben észrevesszük azokat a tulajdonságokat, melyek alátámasztják elméletünket, mint azokat, amelyek ellentmondanak neki. Valamint az első megismert vonások alapján előfeltevéseket fogalmazunk meg a többi elvárt tulajdonsággal kapcsolatban is. A burkolt személyiségelméletek *adják meg azokat a*

főbb dimenziókat, amelyek mentén megítéljük az embereket, és amelyekhez hozzárendeljük a többi vonást.

Az iskolában a gyerekek megítélésére leggyakrabban használt dimenziók:

- képességek, tudás (okos–buta),
- tanuláshoz való viszony (szorgalmas–lusta),
- magatartás (jó magaviseletű, rendes–rendetlen),
- esetleg bizonyos személyiségjellemzők (pl. jóindulatú–rosszindulatú).

A tanárok többsége szinte minden gyereket el tud helyezni ebben a rendszerben, és az évek során egyre szaporodó tapasztalatok eredményeként kialakít egy burkolt személyiségelméletet a dimenziókkal összefüggő tulajdonságok együtt járásáról.

Ez a fajta információfeldolgozási mód bizonyos mértékig elkerülhetetlen, hiszen több száz gyermeket nagyon nehéz a maga egyedi vonásaival állandóan fejben tartani és értékelni, de ügyelni kell arra, hogy ez ne váljon automatikussá és kizárólagossá. A szinte kezelhetetlen mennyiségű információ feldolgozása érdekében az emberek további „egyszerűsítő" pszichológiai mechanizmusokat is bevonnak a személyészlelésbe. Ám ezeket a mechanizmusokat már a személyészlelés kognitív elméletei írják le.

A SZEMÉLYÉSZLELÉS KOGNITÍV MEGKÖZELÍTÉSE

A kognitív szemlélet a pszichológia egyik legfiatalabb megközelítésmódja, amely az 1960-as évek óta kezdett egyre erőteljesebben megjelenni a tudomány minden területén. A szociálpszichológiában a kognitív nézőpont képviselői mind egyetértenek abban, hogy a személyes tapasztalatok és az ezek nyomán kialakuló vélekedések és cselekedetek különböző strukturált rendszerekbe szerveződnek. Ilyen rendszerek a kategóriák, a sémák, a forgatókönyvek és a sztereotípiák is.

A kategóriák szerepe és működése a személyészlelésben

Az előbbiekben utaltunk arra, hogy a világ megismerésének folyamatában olyan információáradattal kell megbirkóznunk, melynek elemenkénti feldolgozása meghaladja pszichés kapacitásunkat, ezért folyamodunk a *kategorizáció* mechanizmusához.

Egy *kategória* nem más, mint egy tulajdonságkészlet, amelyet jellemzőnek tartunk a tárgyak, személyek egy csoportjára. Például az ember lát egy színes tollazatú, kétlábú állatot, amelynek csőre van, akkor azt gondolja: ez egy madár. Az azonosítás alapja tehát a kategóriába sorolás (Leyens, 1995). Az ilyen kategóriák kialakításában szerepet játszhatnak a már korábbiakban tárgyalt implikált személyiségelméletek is azáltal, hogy az egyre szaporodó tapasztalatok hatására megerősödnek, és elveszítik dimenzionális jellegüket. Ekkor már nem fokozatokban, mértékekben gondolkozunk, hanem merev címkéket, kategóriákat hozunk létre. Ilyen például a „kis eminens", aki feltehetően okos, szorgalmas és jó magaviseletű, vagy a „vagány", aki lehet, hogy jó képességű, de rendetlen. Ezt az elképzelést alátámasztotta annak a kutatásnak az eredménye, melyben tanárokat és tanárjelölteket arra kértünk, hogy sorolják fel az általuk azonosított diáktípusokat. Azt találtuk, hogy az életkor és a tapasztalatok növekedésével a tanárok egyre kevesebb kategóriacímkét használnak a diákok megítélésében, azonban ezek között mindvégig lényegesen több a negatív, mint a pozitív kategória (Szabó, 1995).

A személyekre vonatkozó kategóriáinkat a mindennapi társas kapcsolatokban megfigyelt viselkedésekből és tulajdonságokból hozzuk létre. A kategorizáció alapját sokféle tényező képezheti, a szembetűnő külsődleges jellemzők éppúgy, mint magának a megítélőnek erőteljesen szubjektív, értékelő szempontjai (Hunyady, 1996).

A kategóriák általában elmosódottak, lazán kapcsolódó tulajdonságokból állnak. Annak eldöntése, hogy valaki milyen mértékben illik bele a kategóriába, azon alapszik, hogy milyen mértékben találjuk őt az adott tulajdonságokhoz hasonlónak, azaz mennyire *prototipikus* egyede ő a kategóriának. Zajonc álláspontja szerint az érzelmek, amelyek az észlelés pillanatában automatikusan és gyorsan fellépnek, egy *előkatego-*

rizációs folyamatot indítanak el. Eszerint, amikor megpillantunk egy embert vagy egy tárgyat, akkor azonnal érzelmeink keletkeznek vele kapcsolatban. Ezek serkentik és bizonyos mértékig szűkítik is az *ő* kategóriába sorolásának lehetőségeit. Így például, ha az illető nagyon szimpatikus, akkor pozitív tartalmú kategóriába soroljuk, például a „kedves emberek" kategóriába.

Az elsőbenyomás-szintű kategorizálás azonban nem mindig sikeres, és nem is mindig állja meg a helyét. Gyakran előfordul, hogy valamilyen, a személy vagy a helyzet szempontjából nem jelentős információ alapján történik a kategóriába sorolás.

Például ha egy tanár a nyári szünet végén valamilyen nehéz magánéleti problémával szembesül, és emiatt az első hetekben feszült, ingerült és türelmetlen, akkor a vele első ízben találkozó osztály tagjai őt a „hisztis" tanár kategóriájába sorolhatják. Ez a besorolás nyilván igazságtalan, hiszen a magánéleti gondok aktuálisan tették őt ilyenné, nem ez az ő legstabilabb vonása. Kérdés tehát, hogy a későbbi megismerés során milyen hatása lesz ennek az első kategorizációnak, és változhat-e a megítélés.

A kategorizálási folyamatok

A kategorizáció *információszűrő* hatással van a megismerés folyamatára. Kutatások bizonyították, hogy sokkal hamarabb képesek vagyunk észrevenni és felismerni azokat a tulajdonságait a másik személynek, melyek beleillenek a kategóriába, mint azokat, amelyek ellentmondani látszanak a kategória prototípusának, amelybe az illetőt besoroltuk (Cantor, 1984). Mint arra korábban már utaltunk, ez a csoportosítás, rendezés, címkézés elősegíti a világban való tájékozódást. Ugyanakkor viszont *torzítások, téves észlelések forrása* is lehet. A merev kategóriák és az automatikus kategorizációs folyamatok megakadályozhatnak minket abban, hogy észleljünk és értelmezzünk olyan információkat is, melyek nem illeszkednek az adott kategóriához.

Az imént említett példára visszatérve, ez azt jelenti, hogy a diákok hamarabb észreveszik a későbbiekben is a tanár heves érzelmi megnyilvánulásait, és mintegy figyelmen kívül hagyják azokat a helyzeteket, amikor kedves, nyugodt, és kiegyensúlyozottan viselkedik.

Az értő olvasó már bizonyára korábban is megfogalmazta magában, hogy ez a folyamat állhat a hétköznapi nyelvben „skatulyázásnak" nevezett jelenség hátterében.

A kérdés továbbra is az, hogy miként lehet kikerülni egy számunkra kialakított kategóriából (skatulyából). Ezzel a problémával foglalkozott kutatásaiban Brewer és Fiske is (Fiske és Neuberg, 1999). Mindketten hasonló következtetésre jutottak. Eszerint az első kategóriába sorolás fennmaradását két fő szempont határozza meg:

- A személy beleillik-e az előzetesen számára kijelölt kategóriába?
- A személy valamilyen szempontból fontos-e a számunkra?

Az első kérdéssel kapcsolatban azt látjuk, hogy mivel az előkategorizáció szűrőfunkcióval bír a későbbi információfelvételre, gyakran nem is figyelünk fel olyan jellemvonásokra vagy információkra, amelyek arra utalnak, hogy nem megfelelő kategóriát választottunk a személy számára.

A lényegesebb kérdés tehát az, hogy milyen feltételek között leszek érdekelt abban, hogy a *másikat kiemeljem az előzetes kategóriából*, és a maga egyedi vonásainak kombinációja alapján ítéljem meg. Fiske *kontinuális modellje* erre megadja a választ.

Elmélete szerint a kezdeti kategorizációt az egyedi tulajdonságok megismerése felé tereli, ha *figyelmet* fordítok a személy egyéni vonásaira. Ez már nem automatikus, hanem kontrollált mentális folyamat. A figyelem felkeltődéséhez motiváltnak kell lennem arra, hogy energiát fordítsak a jobb megismerésre. Honnan származhat ez a motiváció?

Fiske kísérletei egyértelműen bizonyították, hogy a személyek lényegesen több információt fogadnak be arról a személyről, akivel a későbbiek során feltehetően *hosszabb kapcsolatuk* lesz, a kapcsolat *elkerülhetetlen*, vagy velük *kölcsönösen függő* helyzetbe kerülnek.

Az iskolai helyzetben ezek a feltételek majdnem minden esetben fennállnak. A tanár és a diák általában hosszabb ideig és bizonyos mértékben elkerülhetetlenül kapcsolatban marad egymással. A kölcsönös függés pedig elég sok területen megnyilvánul. Például a diák tudása a tanár viselkedésén, az együttműködés minőségén is múlik, a tanár megítélése viszont függ a diákok teljesítményétől, viselkedésétől. Így tehát mindkét félnek eléggé motiválttá kell vál-

nia, hogy erőfeszítést tegyen a másik megismerésére, egyedi vonásainak értékelésére, integrálására. Ha ez valami miatt nem következik be, akkor a kezdeti kategorizálás („skatulya") érvényben marad, és majdnem biztos, hogy tévesen ítélik meg egymást, ami meghatározhatja későbbi együttműködésüket.

A sztereotípiák kialakulása és működése a társészlelésben

A kategorizációval szorosan összefüggő és a személyészlelés pontosságát befolyásoló jelenség a sztereotipizálás. A *sztereotípia* nem más, mint azon tulajdonságok összessége, amelyet egy adott szociális csoportra jellemzőnek tartunk (Hamilton, 1991). A személyészlelés során gyakran ezekkel a tulajdonságokkal ruházunk fel egy személyt, pusztán azért, mert adott csoport tagjaként azonosítjuk. Léteznek faji, etnikai és nemi sztereotípiák, de ismerünk foglalkozási csoportokra vagy bizonyos hajviselettel rendelkezőkre (szőke nő) vonatkozó makacs nézeteket is. A sztereotípiák többféle módon befolyásolják az információfeldolgozási folyamatainkat.

- Jobban felfigyelünk a sztereotípiával egybecsengő, mint az eltérő jellemzőkre.
- Kétértelmű információ esetén befolyásolják az értelmezést.
- Meghatározzák, hogy hogyan viselkedünk a másik csoport tagjaival szemben. (Hamilton, 1994.)

A sztereotípiák lehetnek pozitívak és negatívak. Így például az a sztereotípia, hogy a nők megértőek, érzékenyek és empatikusak, hízelgő a nőkre nézve. A hatása mégis lehet negatív. Ez akkor áll elő, ha valaki nem teljesíti be a sztereotípia által elvárt viselkedéseket. Példánkhoz visszatérve, a nők esetében sokkal jobban elítélnek egy nőt, ha adott helyzetben nem viselkedik eléggé empatikusan vagy megértően. De ez a helyzet azzal a diákkal is, aki a „szupertanuló" sztereotípiájába tartozik. Ő az, akitől „mindig többet várnak". Hiába teljesít megfelelően, az ő esetében mindig kiemelkedő teljesítmény az elvárás, lehetőleg minden tárgyból. Így ő a jó teljesítményért gyengébb értékelést kaphat, mint egy „közepesnek" tartott tanuló ugyanazért a munkáért. Ebből is látható, hogy a sztereotípiák alapvetően meghatározzák a másokkal kapcsolatos elvárásainkat, az elvárások pedig gyakran *önmagát beteljesítő jóslatként* működhetnek.

Ezzel a jelenséggel függ össze az ún. *Pygmalion-hatás* is. Rosenthal és munkatársai nagy port felvert kísérletükben tanítónőkkel elhitették, hogy az osztály egyik fele kiemelkedően jó teljesítményű, míg a másik csoport gyenge intellektusú. A valójában teljesen homogén intellektuális képességekkel bíró osztály egyik fele az

A személyes tapasztalatok lehetőséget adhatnak a negatív sztereotípiák csökkentésére

év végére kiemelkedő teljesítményt produkált, míg a gyengébbnek tartott másik csoport valóban gyengén teljesített. A kulcs a tanári viselkedésben és a diákok alkalmazkodó reakcióiban volt. A tanító, aki úgy tudta, hogy gyengébb gyerekeket tanít, sokkal kevesebb önállóságot hagyott nekik, kisebb lépéseket tervezett, gyakrabban avatkozott be, ellenőrzött, és más megerősítési módokat alkalmazott, mint azzal a csoporttal, akiket okosabbnak hitt. A gyerekek pedig rejtett módon értelmezték a ki nem mondott elvárást, és reagáltak rá, megfeleltek a róluk kialakított képnek. Ezt a kutatást több változatban megismételték, általában hasonló eredménnyel (Cooper és Good, 1983). Lényeges, hogy a nevelők belássák, a diákok gyakran nem tesznek mást, mint beváltják a „hozzájuk fűzött reményeket". Akkor is, ha az például az „iskola réme" sztereotípiát képviseli. De hasonlóképpen működnek a különböző nemi sztereotípiákkal összefüggő torzítások is, mint például a fiúk lassabban tanulnak meg olvasni, a lányok nem jók a természettudományos tárgyakból. Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy az iskolai munkában nemcsak a tanárok gyerekekkel kapcsolatos sztereotip nézetei működnek ilyen önbeteljesítő módon, hanem a tanárok egymással kapcsolatos, illetve az igazgató tanárokra vonatkozó nézetei, sőt a gyerekek tanárokkal kapcsolatos elvárásai is (Sallai, 2002; Feldman, 1991).

A sztereotípiák minden korban és minden társadalomban léteznek. Ritkán változnak meg alapvetően. Ennek oka több tényező együttes hatásában keresendő.

- A sztereotípiák használata megkönnyíti a személyészlelést, gyorsítja az információfeldolgozást, megkönnyíti az alkalmazkodást. Ez részben abból adódik, hogy a legtöbb sztereotípiának vannak valós elemi, amelyek valóban létező vonásokra, jellemzőkre utalnak.
- A sztereotípiákat a szocializáció során gyakran „készen kapjuk". Így például a szociokulturális hatások már a legkorábbi életszakaszban megismertetik velünk a lányokra-fiúkra vonatkozó viselkedési és személyiségvonásbeli különbségeket. A mesék, mítoszok is erősítik ezeket a formálódó képeket. (Bővebben lásd a nemi különbségekkel foglalkozó 24. fejezetet.)
- A sztereotip nézetek fontos szerepet töltenek be a személy belső feszültségeinek kezelésében, tudattalan konfliktusainak megoldásában azáltal, hogy saját nem kívánatos tulajdonságainkat kivetítjük egy másik csoportra. Sőt adott esetben saját társadalmi helyzetünket, státusunkat is igazolhatjuk velük. Ez a sztereotípiák ún. rendszerigazoló funkciója. Ilyenkor az alacsonyabb státusú csoport tagjai, mintegy elfogadva a rájuk vonatkozó negatív sztereotípiákat, azt mondják: „Végül is, meg is érdemlik, hogy ők legyenek vezetők, hiszen sokkal okosabbak, mint mi." Ennek énvédő hatása van. Ha azt gondolom, mindenki megérdemli a saját sorsát, mentesítem magam az alól a felelősség alól, hogy komolyabb erőfeszítéseket tegyek helyzetem javítása érdekében (Jost, Burgess és Mosso, 2003).
- Hajlamosak vagyunk téves együtt járást megfigyelni bizonyos tulajdonságok között, amelyek valójában nem függenek össze egymással. Ezt a kapcsolatot nevezi Hamilton illuzórikus korrelációnak (Hamilton, 1984). Erre lehet példa, ahogy (teljesen tévesen) összekapcsolódott a festett szőke haj és a butaság.

A CSOPORTOK ÉSZLELÉSE

A kategorizációs folyamatokat nemcsak arra használjuk, hogy megkönnyítsük mások azonosítását és megismerését. Arra is szükségünk van, hogy saját magunkat ennek segítségével definiáljuk. Ha az olvasó felteszi magának azt a kérdést: Ki vagyok én?, akkor a válasz bizonyára ilyesmi lehet: tanár vagyok, nő vagyok, egyetemi hallgató vagyok, fehér vagyok, magyar vagyok, stb. Mindezen meghatározások egy csoporthoz tartozásunkra utalnak. Azt a folyamatot, ahogyan magunkat valamely csoport tagjaként határozzuk meg, *önkategorizációnak* nevezzük, amelynek a társas identitásunk kialakulásában van jelentős szerepe. A *társas identitás* fogalma és kutatása Turner munkásságához kötődik elsősorban (Turner, lásd Smith és Mackie, 2001). Mivel az önkategorizáció nyomán egy csoport tagjaként azonosítjuk magunkat, az önmagunk és a csoportok percepciójára van elsősorban hatással.

Az önkategorizáció hatásai:

- A kialakított társas identitás hatással van a *viselkedésünkre*. Ha egy csoport tagjaként azonosítjuk magunkat, akkor törekszünk arra, hogy felvegyük a csoportra jellemző összes fontos tulajdonságot, viselkedésformát. Talán ezért is van

kiemelkedő jelentősége annak, hogy serdülőkorban a gyerekek milyen kortárscsoportot választanak.

- A társas identitás jellegzetes *csoportpercepciós torzításokat* eredményez. Ennek következtében a saját csoportot általában jobbnak, sokszínűbbnek látjuk, míg a másik csoportot homogénebbnek észleljük. Úgy véljük, abban mindenki egyforma. Kevésbé veszzük észre a másik csoport tagjainak egyedi vonásait, nem figyelünk fel a többségtől eltérő viselkedésükre sem.
- A másik csoport tagjaival szembeni *érzelmek* és viselkedés is sajátos jelleget mutat. Míg a saját csoportunk tagjaival segítőkészek és barátságosabbak vagyunk, a másik csoport tagjaival kapcsolatban jellemzően negatív érzéseket táplálunk, és amennyiben lehetőségünk adódik rá, hátrányosan különböztetjük meg őket a saját csoportunkhoz képest. Ezt a jelenséget tekintik az előítéletek kognitív gyökerének (Smith és Mackie, 2001)

AZ ELŐÍTÉLET ÉS A MEGISMERÉS KAPCSOLATA

Az előítéletek olyan negatív attitűdök, amelyek tapasztalatok híján vagy téves általánosításon nyugvó negatív ítéletek alapján formálódnak egyes csoportokkal vagy egyénekkel szemben (lásd bővebben a 17. fejezetben). Itt most csak az észlelési jellemzőkkel és a kategorizációs folyamatokkal kapcsolatos összefüggésekre utalunk.

A csoportközi konfliktusok reális versengésen alapuló kutatása nyomán világossá vált, hogy két csoport között bizonyosan előítéletes, diszkriminatív viselkedést szül, ha a szűkös erőforrásokért vagy csak az egyik fél számára elérhető jutalmakért versengenek. Ezt láthattuk Sherif mára már klasszikussá vált „cserkésztábori" kísérletében (bővebben lásd 15. fejezet). Ez a *„reális csoporthelyzetben" végzett kísérlet* egyértelműen bizonyította a versengés e negatív hatását. Tajfel és munkatársai az ún. *„minimális csoportközi helyzet"*-kísérletben (13. fejezet) azt is bebizonyították, hogy pusztán az a tény, hogy saját magunkat egy csoport tagjaként definiáljuk (szociális kategorizáció), elegendő ahhoz, hogy a másik csoport tagjait negatívan megkülönböztessük, a velük való összehasonlításban a legnagyobb különbségre törekedjünk. A társas identitás megfogalmazása, a csoportba tartozás tudata az, ami elegendő a két csoport közötti, kifejezetten destruktív versengés elindulásához.

Fontos, hogy a *pedagógusok* tisztában legyenek a minimális csoportközi helyzet pszichológiai hatásával, erejével, mert az iskolában minden esetben csoportok közötti összehasonlítás is folyik. *Óvatosan* kell bánni ezért a címkézéssel, a stabil csoportbontással és a túl sűrű versenyhelyzet vagy összehasonlítás pedagógiai célú alkalmazásával. Ez nem jelenti azt, hogy ezeket ki kell küszöbölni az iskolai életből, csupán arra kívántuk felhívni a figyelmet, hogy ennek az egyébként hasznos nevelési, motivációs eszköznek lehetnek nemkívánatos lélektani következményei. Ezek okos tervezéssel és megfelelő konfliktuskezelési technikákkal enyhíthetők. Így például érdemes a csoportok összetételét helyzetről helyzetre változtatni. *Ne ugyanazok* kerüljenek mindig az *A* és a *B* csoportba. A gyerekek másokkal legyenek együtt matematika szerinti csoportbontásban, mint nyelvi vagy egyéb kis létszámú órákon. Hasonlóképpen nem érdemes a párhuzamos osztályok számára olyan helyzeteket teremteni, amelyek nyílt versenyt jelenthetnek közöttük, tekintve, hogy az *A* és *B* osztály összetételét nem variálhatjuk félévente. Érdemes olyan helyzeteket teremteni, amelyekben a két osztály tagjai közösen, vegyes csoportokban hoznak létre kisebb-nagyobb teljesítményeket.

MÁSOK VISELKEDÉSÉNEK MEGÉRTÉSE – AZ ATTRIBÚCIÓ

A személyek és csoportok észlelésével összefüggő elméletek részben választ adnak a társas viselkedéssel összefüggő számos kérdésre. Bemutattuk, hogy a másik fél vagy csoport észlelése erőteljesen befolyásolja a velük kapcsolatos elvárásokat, a későbbi ítéletalkotást és a viselkedést. Van azonban a társas világ megismerésének még egy meghatározó eleme, ami alapvető hatást gyakorol a másokkal és saját magunkkal kapcsolatos vélekedésekre és a mások viselkedésére adott reakcióinkra. Ez a folyamat a viselkedések mozgatórugóinak megértésére irányul, és a szakirodalomban az *attribúció* nevet kapta.

Az attribúció magyarul kicsit körülményesen

definiálható fogalom. Jelentése: *oktulajdonítás*. Arra az alapvető törekvésre utal, amivel az ember próbálja megfejteni a dolgok, jelenségek mozgatórugóit és a háttérben meghúzódó okokat. A racionális ember számára szinte elképzelhetetlen, hogy valami véletlenül történik, főként, ha emberi viselkedésről van szó. Nehezen tudjuk elhinni, hogy a másik személy vagy mi magunk ok nélkül teszünk vagy mondunk valamit. Alapvető tendenciája tehát a szociális megismerésnek az okok kutatása, aminek jelentősége abban áll, hogy a feltárt vagy feltételezett oki magyarázatok befolyásolják a cselekvő és az esemény megítélését, valamint reakcióinkat.

Különösen nagy jelentősége van ennek a kérdésnek a nevelés területén. A szülők, a tanárok, a vezetők nemcsak a kimenetel szerint jutalmaznak vagy büntetnek bizonyos viselkedéseket, hanem a szándék és a vélt vagy valós okok is befolyásolják őket ítéletalkotásukban. A továbbiakban összefoglaljuk a legfontosabb elképzeléseket az attribúció működésével kapcsolatban. Kitérünk az oktulajdonítás során fellépő hibákra és torzításokra. A hivatkozott irodalom részletesen tárgyalja ezeket az elméleteket (Forgas, 1989; Kelley, 1984; Hewstone, 1994; Smith és Mackie, 2001), ezért itt csupán röviden ismertetjük őket, és arra helyezzük a hangsúlyt, hogy bemutassuk működésüket különböző iskolai szituációkban.

Az oktulajdonítás alapmechanizmusai – Heider elmélete az attribúcióról

Mint arra már korábban utaltunk, a mások viselkedéséből levont következtetések gyakran nem objektívek, és ebben nagy szerepe van az attribúciónak és az azzal kapcsolatos torzításoknak. Ennek igazolására bemutatjuk Duncan 1976-os vizsgálatát (Hewstone, 1995). Egy kísérlet keretében egyetemistáknak egy videofelvételt mutattak, melyben két férfi hevesen vitatkozott egymással. A vita végén az egyik meglökte a másikat. A hallgatókat először arra kérték, hogy írják le a jelenetet, majd pedig, hogy magyarázzák meg az eseményeket. Az eredmény meglepő volt. Attól függően, hogy a vita végén a fehér férfi lökte meg a társát vagy a néger férfi, másmás módon írták le az esetet. Amikor fekete férfi lökött meg egy másikat (akár fehéret, akár feketét), akkor a hallgatók 70%-a agresszívnek nevezte az akciót, míg ha a fehér volt a lökdösődő, akkor csak 13%-uk tartotta agresszívnek az esetet, a többiek inkább játékos megnyilvánulásként írták le. Hasonló különbségeket találtak a magyarázatok terén is. A fekete személy viselkedését *belső tulajdonságokkal* (agresszív, durva, féktelen) magyarázták, míg a fehér személy viselkedését *szituációs okokkal* indokolták. A kutatás a szociális megismerés három lényeges pontjára hívja fel a figyelmet:

- adott szituáció leírása személyenként más és más lehet;
- az események magyarázatában is alapvető különbségek lehetnek;
- ezek a különbségek nem véletlenszerűen, hanem bizonyos szabályok szerint jönnek létre.

Ennek ismeretében érdemes átgondolni, hogy milyen biztonsággal alkothatunk véleményt, mondhatunk ki döntést például egy iskolai verekedéssel vagy nevelők közötti szóváltással kapcsolatban saját megfigyeléseinkre vagy esetleg mások beszámolóira építve. Ez úgy hangozhat, mintha azt mondanánk „Ne higgy a szemednek, mert nem azt látod, ami történik, hanem azt, amit gondolsz." Távolról sem az a célunk, hogy vitassuk az olvasó jogát az ítéletalkotáshoz, csupán azt kívánjuk hangsúlyozni, hogy az alapvető mechanizmusok megismerésének fontos szerepe van életünk tudatosabb vezetésében, a másokkal való kapcsolataink jobb megértésében.

Heider volt az első olyan szociálpszichológus, aki a személyt mint naiv tudóst tekintette, aki az eseményeket a logika szabályai alapján magyarázza (Heider, 2003). Szerinte az elsődleges kérdés annak eldöntése, hogy vajon belső (személyes) vagy külső (szituációs) okra vezethető-e vissza a viselkedés. Heider szerint az oktulajdonítás folyamán *először mindig a nyilvánvaló külső okot keressük*, és ha ilyet nem találunk, akkor gondoljuk azt, hogy a viselkedést a személy belső tulajdonságai indokolják.

Lássunk egy példát a heideri elképzelés megvalósulására az iskola mindennapjaiból. Egy gyerek nem készítette el a házi feladatot. Ha tudjuk, hogy nem volt itt az előző órán, akkor ezt a viselkedést a helyzetnek tulajdonítjuk, és feltehetően nem helyezünk kilátásba büntetést. Ha viszont semmiféle külső okot nem találunk viselkedésének magyarázatára, hiszen itt volt a múlt órán, sőt még vissza is kérdezett a feladatra, hogy pontosan fel tudja

írni, akkor azt gondoljuk, hogy viselkedéséért valamilyen belső ok a felelős.

Gondolkodásunk ilyenkor a belső okok két fő forrásának irányába indul tovább. Ez pedig az *erőfeszítés* és a *képesség* oldal mérlegelése. Ha úgy gondoljuk, hogy a gyerek gyenge képességű, vagy kevés érzéke van az adott tárgyhoz, akkor arra következtetünk, hogy viselkedését a képességek hiánya magyarázza. Ebben az esetben feltehetően másként fogunk hozzá viszonyulni, mint ha úgy ítéljük meg, hogy a képességek oldalán nem lehet baj, inkább az erőfeszítés hiányzott. Ez a bonyolult logikai következtetés a másodperc törtrésze alatt megszületik a fejünkben, és már vezérli is a reakciónkat.

A szándéktulajdonítás – Jones–Davis elmélete

A hétköznapi cselekvések logikájának másik vezérelve a *szándékos – nem szándékos cselekvés* elkülönítése. Ezzel kapcsolatban nagyon hasonló módon hozunk gyors és a logika szabályait követő döntéseket. Ha úgy ítéljük meg, hogy a cselekvés nem volt szándékos, akkor általában nem kutatunk okok után. Azonban, ha a viselkedést szándékosnak tartjuk, akkor a személyt olyan tulajdonságokkal ruházzuk fel, amelyek megfelelnek az adott viselkedésnek.

Ennek folyamatát írta le Jones és Davis a *hozzáillő (korrespondáló) következtetésekről* szóló elméletében (Kelley, 1984; Smith és Mackie, 2001). A szándékosság eldöntésénél azt mérlegeljük, hogy a személy ismerte-e cselekvése *következményét*, és *tisztában volt-e* azzal, hogy ezt a *következményt létre tudja hozni.*

Vegyünk egy egyszerű példát. Egy csecsemő fakockával játszik, és úgy megüti az üvegasztalt, hogy az megreped. Kérdés, hogy szándékos rongálás történt-e. (Reméljük, kevés szülő gondolná, hogy igen.) A csecsemő tudta, hogy az asztal üvegből van, ami erő hatásra eltörik? Nem tudta. Tudta, hogy képes akkorát ütni, hogy az üveg elrepedjen? Valószínűleg ezt még a felnőttek sem feltételezték. Tehát nem kell azon gondolkodnunk, hogy milyen elvetemült gazfickó ül az ölünkben.

Lényeges eleme ez az attribúciós logikának. Sokszor olyan helyzetekben feltételezünk szándékosságot és ezzel együtt negatív személyiségvonásokat, amikor az valójában nem indokolt. Ha egy gyerek nem hozza el vagy nem készíti el, amit megígért, vajon biztos, hogy tudja, ezzel milyen nehéz helyzet elé állítja a tanárt? Részben talán igen, de feltehetően nem tudja felmérni az eset minden következményét, súlyát. Ezért van jelentőségük a humanisztikus pedagógiai elvekre épülő ún. Gordon-módszerben az *énüzeneteknek,* amelyek nyilvánvalóvá teszik a másik fél számára, hogy viselkedése milyen kellemetlen következményekkel jár számunkra. Segítve ezáltal, hogy belássák cselekvésük hatását, és – amennyiben fontos nekik a velünk való jó kapcsolat – a továbbiakban ne idézzék elő ezt a nemkívánatos helyzetet (Gordon, 1989).

Jones és Davis azt találta, hogy a szándéktulajdonítás különösen erős, ha:

- a viselkedés nemkívánatos hatásokkal jár (pl. agresszív viselkedés);
- ha kevés vagy kizárólagos hatással bír (pl. megütünk valakit, az bizonyosan fáj);
- ha korábban felhívtuk a figyelmet a következményekre (pl. ha figyelmeztettük a másikat, hogy nem jó nekünk, amit tesz, esetleg nem lesz jó vége a cselekvésnek);
- ha súlyosak a viselkedés következményei;
- ha a viselkedés egyértelműen normasértő vagy szokatlan.

A hozzáillő következtetések elméletén túl Jones és Davis egy másik jelenségre is felhívta a figyelmet. Kutatásaik eredményeként megállapították, hogy ha találunk egy számunkra nyilvánvaló okot, amely látszólag kielégítően magyaráz egy viselkedést, akkor a többi lehetséges ok szerepével már nem számolunk. Ezt nevezték az *okok leszámítolásának.* Ez gyakran összefügg a korábban már tárgyalt kategorizációs folyamatokkal és a sztereotip ítéletalkotással. Ha egy diákot a „lusta" kategóriába helyeztünk el, akkor az aktuális kudarcát is ezzel a vonással magyarázzuk, nem keresünk további lehetséges okokat, mint például nem érti, képességproblémája van. Sok tanár például a helyesírási hibákat leggyakrabban figyelmetlenséggel magyarázza, holott ma már tudjuk, hogy más okok is állhatnak a probléma hátterében. Ugyanakkor az sem helyes, ha minden rossz helyesírású vagy gyengén olvasó gyereket egyszerűen diszlexiásnak címkézünk. A torzítás ezekben az esetekben a helyzetek valós elemzésének hiányában, az attribúciós folyamat túl hamar történő leállításában rejlik.

A többszöri megfigyelés lehetősége – Kelley háromdimenziós modellje

Sem Heider, sem Jones nem számolt azzal a ténnyel, hogy a legtöbb szituációban nem egyszeri aktus megfigyeléséről van szó. Az emberi kapcsolatoknak az esetek legnagyobb részében története van, ezért az is fontos információ lehet az attribúciós folyamatban, hogy a személy más helyzetekben hogyan szokott viselkedni, illetve mit tapasztaltunk, amikor hasonló vagy ugyanilyen helyzetben voltunk együtt vele.

Kelley fontosnak tartotta, hogy megkülönböztessük egymástól az egyszeri találkozást mint attribúciós helyzetet és a rendszeres találkozásokban fellépő attribúciós helyzetet. Az előbbit konfigurációnak, az utóbbi kovariációnak nevezte el. Úgy vélte, hogy a két helyzetben más információforrások állnak rendelkezésünkre a következtetés levonásához (16.1. táblázat).

A konszenzusinformáció • Az egyszeri megfigyelés során a másik személy viselkedését csupán egyetlen információ alapján tudjuk megítélni, hogy a viselkedése mennyiben szokványos, milyen mértékben esik egybe azzal, ahogy *mások hasonló helyzetben* viselkedni szoktak. Ezt nevezte Kelley *konszenzusinformációnak*. Ha például egy fiatal fiú átadja a helyét a zsúfolt buszon egy idős hölgynek, az magas konszenzust jelent, hiszen nálunk ez így szokás. Ha viszont nem, akkor alacsony a konszenzus, ezért viselkedését a személyiségében rejlő negatív vonásokkal vagyunk hajlamosak magyarázni.

Ebben a helyzetben azonban nem tudjuk, hogy ez a fiú egyébként mennyire udvarias, és persze hogy miként viszonyul más idős emberekhez. Ez a két utóbbi információ már csak a kovariáció esetében áll rendelkezésünkre.

16.1. TÁBLÁZAT
Kelley háromdimenziós modellje

Attribúciós helyzet	Információforrás
Konfigurációs (egyszeri megfigyelés	• Konszenzusinformáció
Kovariáció (többszöri megfigyelés)	• Megkülönböztethetőség mértéke • Konzisztenciainformáció

Megkülönböztethetőség mértéke • Ez a szempont arra utal, hogy a személy *hasonló ingerekre* (személyekre, helyzetekre) hogyan reagál. Ha hasonló a reakciója, akkor a megkülönböztethetőség kismértékű, tehát inkább belső, mint külső okra következtetünk. Ha egy gyerek minden tanár óráján „rendetlenkedik" (alacsony megkülönböztethetőség) akkor ezt feltehetően az ő személyiségvonásaival magyarázzuk (belső ok), és nem a tanárok viselkedésével vagy a szituáció valamely sajátosságával. Ha viszont ez a „rendetlen" viselkedés csak egy bizonyos tanár óráján fordul elő (magas megkülönböztethetőség), akkor inkább a külső tényezőkben keressük a magyarázatot, mint például a tanár viselkedése, a kettőjük kapcsolata.

Ahhoz, hogy egy tanár helyes információ birtokába jusson a megkülönböztethetőségre vonatkozóan, elengedhetetlen, hogy kollégáit is megkérdezze az adott gyerek viselkedésével kapcsolatos tapasztalataikról. Amennyiben kiderül, hogy a megkülönböztethetőség magas, azaz csak (vagy főleg) neki van gondja a gyerekkel, akkor érdemes további konzultációval segítséget kérnie azoktól a tanároktól, akik jól tudnak bánni a számára problémás tanulóval. Ezt a társas támogatási lehetőséget a tanárok valamiféle szemérmességből vagy rosszul értelmezett büszkeségből általában nem használják ki.

Konzisztencia (állandóság) • Ennek mértéke attól függ, hogy a személy *ugyanilyen helyzetben korábban* hogyan viselkedett. Ha egy gyerek minden eddigi matematikadolgozata kettesre sikerült, és ír egy ötös dolgozatot (alacsony konzisztencia), akkor azt inkább helyzeti, külső tényezőkkel magyarázzuk (puskázott, lemásolta stb.), mint személyes, belső tényezőkkel. Ha viszont a sok kettes után ismét gyenge teljesítményt ért el (magas konzisztencia), akkor azt a képességeivel, az erőfeszítés hiányával, tehát a diák belső tulajdonságaival fogjuk magyarázni. Fontos azonban tudnunk, hogy ez az attribúciós logika nem minden estben felel meg a valóságnak. Előfordulhat, hogy egy kiugróan jobb teljesítmény hátterében sikeres felkészülés, komolyabb erőfeszítés áll, és nem a szokásos attribúciós logika alapján várható külső tényezők!

Kelley modellje eligazodási keretet nyújt ahhoz, hogy a viselkedésben szerepet játszó tényezőket

összefüggéseikben lássuk, és ötleteket szerezzünk a problémás osztálytermi helyzetek megoldásához (lásd 16.2. táblázat).

Az eddigiekben tárgyalt elméletek közös előfeltevése, hogy az ember racionális lény, gondolkodása leírható logikai szabályokat követ. Az attribúciós kutatások, ahogy a hétköznapi tapasztalataink is, arra engednek következtetni, hogy ez nem mindig van így. Sokszor olyan ítéletet alkotunk, olyan következtetést vonunk le, ami valójában se nem logikus, se nem helyén való. Valami miatt mégis ez tűnik kedvezőnek számunkra. A továbbiakban áttekintjük az attribúciós folyamatok jellegzetes hibáit, torzításait.

Az attribúciós folyamatok jellegzetes hibái

Ezek a hibák olyan torzításokat jelentenek, melyek bizonyos szabályok szerint befolyásolják az észlelést és az oksági következtetések levonását.

Az alapvető attribúciós hiba • Ez arra a tendenciára utal, hogy az emberek hajlamosak túlhangsúlyozni a belső tényezők szerepét a viselkedés okainak megítélésében. Jones és Harris ezt még abban az esetben is ki tudta mutatni, amikor a személyek úgy tudták, hogy a másik nem önként, hanem kényszer hatására tette, amit tett (Hewstone, 1995; Ross, 1991). Amikor például egy gyerek verekedésbe keveredik egy másikkal, hajlamosak vagyunk az okot a verekedést kezdeményező gyerek személyiségében keresni: „X. egy agresszív gyerek" – mondjuk ilyenkor.

A cselekvő-megfigyelő torzítás • Ez lényegében magyarázza az alapvető attribúciós hibát és a saját viselkedésünkkel kapcsolatos attribúciós torzítások egy részét is. A cselekvő-megfigyelő torzítás arra utal, hogy saját viselkedésünket sokkal gyakrabban magyarázzuk külső, helyzeti okokkal, mint a másokét. Kísérleti helyzetek sorában bizonyították, hogy a személy mindig azt teszi felelőssé egy eseményért vagy követ-

16.2. TÁBLÁZAT
Attribúciós következtetések Kelley háromdimenziós modellje alapján

Mi az oka annak, hogy az egyik diák, „János" beszélget az órámon padtársával?				
Konszenzus	Megkülönböztethetőség	Konzisztencia	Következtetés	Pedagógiai tanulság
Mások is így viselkednek?	*Más helyzetben is így viselkedik?*	*Máskor is így viselkedik?*	*Mi a viselkedés oka?*	*Mit érdemes tenni?*
Csak ő beszélget	János mások óráján is folyamatosan beszélget	János mindig beszélget az órámon	János jellemzői (motiváció, szocializációs problémák, unalom)	8., 21. és 22. fejezet
Csak ő beszélget	János mások óráján nem beszélget	János mindig beszélget az órámon	Jánosnak az én órámmal van baja (tanulási és tanár-diák problémák)	12. fejezet és 19. fejezetből tanár-diák viszony
Csak ő beszélget	János mások óráján nem beszélget	János csak a mai órán beszélget	János aktuális problémái	18. fejezet
A többi tanuló is beszélget	János mások óráján nem beszélget	János mindig beszélget az órámon	Az én tanításommal van a baj	19. fejezet (óraszervezés)
A többi tanuló is beszélget	János mások óráján is folyamatosan beszélget	János mindig beszélget az órámon	A „tanítási helyzet" váltja ki a viselkedést	14., 19. fejezet (az iskolával egészében baj van – talán az egész könyvet ajánljuk)

kezményért, amire a figyelme irányul (Forgas, 1989). Amennyiben mi magunk vagyunk a cselekvők, akkor figyelmünk fókuszában a környezet áll, míg ha a másik személy cselekvését szemléljük, akkor a személy kerül a figyelem középpontjába, következésképpen a cselekvés okát is benne, az ő jellemzőiben keressük.

A konszenzusinformáció elhanyagolása • Kahneman és Tversky hívták fel a figyelmet arra a jelenségre, hogy amikor valamivel kapcsolatban ítéletet alkotunk, gyakran egyetlen esetből vonunk le általános következtetést, és figyelmen kívül hagyjuk a reális statisztikus információt. Ez a fajta hiba jellemző leginkább a sztereotip ítéletalkotásra, amikor például azt mondjuk: „Nem csoda, hogy rosszul vezet, hisz nő." Ilyenkor figyelmen kívül hagyjuk azt a konszenzusinformációt, miszerint semmiféle statisztika nem támasztja alá, hogy a nők több balesetet okoznának, vagy lényegesen gyakrabban szegnék meg a szabályokat.

Túlzott mértékű konszenzusészlelés • Ebben a torzításban az a meggyőződésünk játssza a főszerepet, hogy mások is hozzánk hasonló módon viselkednek vagy gondolkodnak egy kérdéskörről. A köztudatban is elterjedt nézet, hogy az a normális, aki olyan módon viselkedik, mint a legtöbb ember. Ezzel a torzítással tehát saját személyiségünket védjük, ezért ezt *önkiszolgáló torzításnak* is nevezzük. Elsősorban tehát olyan helyzetekben alkalmazzuk, amikor úgy érezzük, hogy védekeznünk kell, akár saját magunk, akár a többiek előtt. Ilyenkor gyakran mondjuk: „Mindenki ezt tette volna az én helyemben."

Az igazságos világba vetett hit mint attribúciós torzítás • Mások kudarcait, szerencsétlenségét, szenvedését látva inkább az illetőt tesszük felelőssé, mint a körülményeket. Ez az attribúciós hiba szintén énvédő jellegű. Megnyugtató dolog azt gondolni, hogy ha valaki bajba kerül, azt kizárólag belső tulajdonságainak köszönheti. Ha ezt elhisszük, akkor nem kell arra gondolnunk, hogy ez a kellemetlen esemény velünk is előfordulhat. Lerner szerint az emberben nagyon erős tendencia él arra, hogy megőrizze azt a hitét, hogy a világ jó és igazságos, amelyben csak a rosszak bűnhődnek, míg a jók elnyerik jutalmukat (Forgas, 1989). Ez tulajdonképpen az alapvető attribúciós hiba alesete. Hiszen arról van szó, hogy ami a személlyel történik, azért hajlamosabbak vagyunk őt magát felelőssé tenni. Például, ha egy gyereknek eltűnik a nagyon drága és nagyon divatos órája a tornatermi öltözőből, akkor gyakran az az első reakciónk, hogy minek hozta magával, minek vetetett ilyen drága holmit, stb. Esetleg csak később jut eszünkbe, hogy nem ez az igazi probléma, hanem az, hogy a gyerekek nem tisztelik egymás értékeit.

Énvédő torzítások • Általában hajlamosak vagyunk azt gondolni, hogy minden helyzetben tudatosan, logikusan, tervszerűen cselekszünk. Ha ez így van, akkor viszont semmi szükség arra, hogy magyarázatot adjunk saját viselkedésünkre. Mégis érdemes azon eltűnődni, hányszor tesszük fel magunknak a kérdést egy-egy esemény után: „Miért tettem?" „Miért mondtam?" A válaszok ilyenkor nagyon hasonló mechanizmus alapján születnek, mint amikor mások viselkedését próbáljuk megindokolni. Azonban lényegesen gyakrabban lépnek be ún. énvédő torzítások, amelyek célja a saját magunkról kialakított kép megőrzése. Ez különösen igaz a siker-kudarc attribúcióra, a szociálisan nemkívánatos viselkedéseink indoklására.

A sikerek és kudarcok problémája: a teljesítményattribúció jellegzetességei

Életünkben kiemelt jelentőséggel bírnak a sikerek és a kudarcok. Az, hogy ezekben a helyzetekben milyen okokat tételezünk fel saját viselkedésünk és mások viselkedésének hátterében, nagymértékben összefügg személyiségünkkel, és meghatározó szerepet játszik a további sikerek elérésében és a kudarcokkal való megküzdésben is. Az iskolában mint szociális közegben kiemelt jelentősége van annak, hogy ki miben és milyen mértékben sikeres. A gyerekek sikerei és kudarcai összefüggnek a tanárokéval, és mindez minősíti az iskolát, és gyakran annak vezetőjét is. Ezért tartjuk kiemelt jelentőségűnek ezt a témát.

Kelley összefoglaló tanulmányában (Kelley, 1984) számszerűen kimutatta, hogy a siker és a kudarc attribúciójával kapcsolatos legtöbb kutatás azt az eredményt hozta, hogy más, általunk nem ismert személyek sikereit általában belső, személyes okoknak tulajdonítjuk (képességek, erőfeszítés), míg a kudarcaikért inkább egyéb,

külső tényezőket teszünk felelőssé. Ezt a tisztának tűnő képet azonban átszínezi néhány egyéb tényező, melyek hatására az attribúciós folyamat eredménye másként alakulhat.

A teljesítménymotiváció mint személyiségvonás • A teljesítménymotiváció mint személyiségvonás (Maehr, 1983) arra utal, hogy adott feladathelyzetben mit tekint a személy elsődleges célnak. Azokat az embereket, akik ilyen helyzetben elsődlegesen a kudarc elkerülésére összpontosítanak, „kudarckerülőknek" nevezzük, míg akik minden figyelmüket a siker elérésére irányítják, azokat „sikerorientáltaknak". Ez a személyiségvonás kisgyermekkorunktól folyamatosan alakul, főként a szülők, nevelők, azaz a számunkra fontos személyek visszajelzéseiből, és alapvetően befolyásolja igényszintünket és a siker-kudarc attribúcióját is.

A különböző kutatások során azt találták, hogy a sikereinket többnyire belső, míg kudarcainkat főként külső okokkal magyarázzuk (Kelley, 1984). Ezzel szemben az a gyerek vagy felnőtt, aki fél a kudarctól (kudarckerülő személyiség), hajlamos minden kudarcát és minden sikerét külső körülményeknek tulajdonítani. Ezzel megvédi magát attól, hogy a kudarcokat el kelljen ismerni, és ennek az az ára, hogy a sikereket sem tekinti saját belső tulajdonságai, képességei, erőfeszítései következményének. Így azonban nem éli meg azt az elégedettséget, büszkeséget, melyet sikerélménynek szoktunk nevezni, ezért nincs miből erőt merítenie a következő teljesítményekhez sem (lásd még a 9. fejezetet).

A külső kontroll szerepe a siker és kudarc attribúciójában • Saját sikereink attribúciójában nagymértékben szerepet játszik a külső kontroll jelenléte, illetve hiánya. Egy gyerekben, aki fölött a felnőttek erős, folyamatos kontrollt gyakorolnak, például állandóan ellenőrzik, mindennap kikérdezik, mindennap vele tanulnak, fokozatosan kialakíthatják azt az attribúciót, hogy a sikerek vagy a teljesítmény ennek a külső segítségnek köszönhető. Az önmagáról kialakított kép részévé válik az a tapasztalat, hogy „Én nem tudok egyedül tanulni/teljesíteni." Ez pedig önbizalom-csökkenéshez, az új, bizonytalan helyzetektől való félelemhez vezet. A külső kontroll fokozatos csökkentésével elősegíthetjük a másik emberben (gyerekben) a belső motiváció és felelősség kialakulását.

Ezeket a szempontokat is figyelembe vette Weiner a teljesítmény attribúciójával kapcsolatos elméletében. Úgy vélte, hogy egy teljesítményhelyzetben elszenvedett kudarc vagy megélt siker után a személy további motivációja alapvetően azon múlik, hogy milyen okokkal magyarázza a teljesítményt. Elméletében felhívta a figyelmet arra, hogy a korábbi kutatásokban alkalmazott külső-belső dimenzió az okoknak csupán egy jellemzője, amelyet szerinte további két

„Jó lesz ez így?" A teljesítménymotivációt nagymértékben befolyásolja a fontos személyektől kapott visszajelzés. A túlzott elvárások szorongást ébresztenek

fontos dimenzió mentén lehet leírni. Ennek megfelelően szerinte bármely ok három dimenzió mentén jellemezhető:

- *Külső-belső.* Ilyen lehet a feladat nehézsége (külső) vagy az erőfeszítés (belső).
- *Állandóság (stabilitás)-változékonyság.* Ilyen lehet például valamilyen velünk született tehetség (stabil) vagy egy aktuálisan rossz érzelmi állapot (változó).
- *Ellenőrizhetőség-ellenőrizhetetlenség.* Ilyen lehet például a kitartó gyakorlás (ellenőrizhető) vagy a tanár hangulata (ellenőrizhetetlen).

Úgy találta, hogy a motiváció alakulásában nem is az ok külső-belső jellege a döntő, hanem az okok ellenőrizhetőségének és változó vagy stabil voltának van lényegesebb szerepe.

Egy példán szemléltetve Weiner modelljét: Ha egy gyerek valamilyen teljesítményhelyzetben elszenvedett kudarc után úgy gondolja, hogy neki nincs tehetsége az adott tárgyhoz; továbbá úgy véli, hogy a tanár sem kedveli (állandó, ellenőrizhetetlen, belső ok); ez esetben bizonyára kisebb motivációval kezd a tanuláshoz, mint ha úgy ítéli meg, hogy azért nem lett jó a dolgozata, mert nem tanult eleget, mivel vendégek voltak náluk (változó, külső, ellenőrizhető ok). Az első esetben nyilván sokkal kisebb teljesítménymotivációra számíthatunk, mint a második esetben (Hewstone, 1995).

Ehhez a jelenséghez kapcsolódik a *tanult tehetetlenség* fogalma, amelyet Seligman írt le elsőként. Állatokkal, majd később emberekkel végzett kísérletekben is bebizonyosodott, hogy ha ismételten azt tapasztaljuk, hogy nincs hatalmunk egy kellemetlen helyzet elhárítására, akkor olyan szituációkban sem teszünk erőfeszítést saját körülményeink javítására, amikor már lehetőségünk nyílik rá. Ez a hatás akkor is fellép, ha csak a személy értékeli ellenőrizhetetlennek a helyzetet, holott az valójában nem az. Ez a meggyőződés az ún. *depresszív attribúció* (Smith és Mackie, 2001). Előfordulhat olyan iskolai helyzet, amelyben a gyerekek ilyen depresszív attribúcióval élnek. Ha például úgy ítélik meg, hogy akármit tesznek, akkor sem kapnak jobb jegyet, mert például egy tanár velük megkülönböztetetten szigorú, vagy egyszerűen a „buta", „lusta" kategóriába (skatulyába) sorolta őket. Az igazságtalanul vagy nem kiszámíthatóan érvényesülő követelmények és értékelés a gyerek szempontjából a hatalomgyakorlás egyik destruktív módja. A pedagógiai szakzsargon is árulkodik erről a jelenségről. Az, hogy a jegyet a tanárok „adják" („egyest adok", „megbuktatlak"), azt a szimbolikus üzenetet hordozza, hogy az értékelés nagyobb mértékben múlik a tanár jó szándékán, mint a diák teljesítményén. Egy friss hazai kutatás eredményei szerint a megkérdezett gyerekek és tanárok egyetértettek abban, hogy a felnőttkori sikerességet nagymértékben meghatározzák az intellektuális képességek, ugyanakkor szerintük ez nem függ össze az iskolai előmenetellel (Szabó, 2004). Kérdés akkor, hogy mire „kapják" a diákok a jegyet a magyar iskolákban? (Bővebben lásd 19. fejezet.) Lényeges tehát, hogy olyan tanulási helyzetet teremtsünk verbálisan és valóságosan is az iskolában, amelyben a gyerekek egyértelmű és általuk kontrollálható kapcsolatot látnak a tudás és az értékelés között.

A SÉMÁK ÉS FORGATÓKÖNYVEK SZEREPE A SZOCIÁLIS MEGISMERÉSBEN

A szociális megismerés másik nagy területe (a személyészlelésen túl) a helyzetek megismerése és megértése. A változó szituációkhoz való rugalmas alkalmazkodás fontos feltétele, hogy valamilyen szervezett tudással rendelkezzünk a minket körülvevő világ eseményeiről, ismétlődő helyzeteiről, az azokban elvárt viselkedésekről. Ebben vannak segítségünkre a sémák és forgatókönyvek (scriptek).

A *sémák* mentális struktúrák, melyek a korábban megszerzett ismereteink elraktározott, szervezett rendszerét képezik (Fiske, 1991; Markus, 1991; Atkinson et al., 1993). A *forgatókönyvek* (scriptek) egyszerűbb sémák, amelyek bizonyos szokványos helyzetek, események lépéseinek „leírását" tartalmazzák (Abelson, 1992).

Sémáink és forgatókönyveink működését gyakran tapasztalhatjuk a mindennapok során. Például, ha egy barátunk meghív bennünket a születésnapi bulijába, azonnal azon kezdünk gondolkodni, hogy milyen ajándékot veszünk, mibe öltözünk, esetleg kivel megyünk a bulira. Azaz, aktiváljuk a „születésnapi buli" sémánkat. Mivel azonban egy ilyen séma nagyon sok információt tartalmazhat, lehet, hogy kérünk még néhány támpontot, hogy pontos forgató-

könyvet kapjunk a várható helyzetről. Megkérdezzük, hogy hányan lesznek, hol tartják, stb. De nem tudhatunk mindent előre (miben lesznek mások, mit visznek, stb.). Mégis általában elég jól meg tudjuk tervezni a viselkedésünket. A kapott válaszok alapján a bővebb „születésnapi buli" sémán belül aktiválunk egy konkrétabb forgatókönyvet: a „születésnapi kerti parti a vagány haverokkal" című. A sémák tehát abban segítenek, hogy viszonylag kevés információ alapján is a helyzethez megfelelő viselkedést-akciót tudjunk tervezni vagy kivitelezni.

Az emlékezet működésével kapcsolatban Bartlett mutatott rá a sémák szerepére, míg Piaget a kognitív fejlődésben betöltött szerepüket tárta fel (Atkinson et al., 1994). A továbbiakban bemutatjuk a sémák és forgatókönyvek működését a társas megismerés kontextusában.

A sémák kialakulása

Amikor megszületünk, még nem rendelkezünk semmilyen tudással arról, hogy milyen a világ, amelybe érkeztünk, milyen emberek, szokások vesznek minket körül. A szocializáció az a folyamat, melynek során fokozatosan elsajátítjuk azokat az ismereteket, melyek a későbbiekben lehetővé teszik, hogy jól beilleszkedjünk az adott kultúrába, társadalomba, amelyben élni szeretnénk (Bagdy, 1986; Goslin, 1976). Ennek a tanulásnak leggyakoribb formái az utánzás, a modellkövetés, az azonosulás és a belsővé tétel: az asszimiláció és akkomodáció. Ezt segítik elő a környezetből jövő megerősítések, jutalmak és büntetések (Bandura, 1989).

A viselkedési normákat, a helyes viselkedés egységeit azonban nem elemenként raktározzuk el, hanem értelmes *egésszé szervezzük* (kategorizáljuk), személyekhez, helyzeti jellemzőkhöz kapcsoljuk. Ez a mentális tevékenység a *sémák kialakításának folyamata*.

Például: a gyerekek, amikor először mennek iskolába, többnyire még nem rendelkeznek kidolgozott „iskola" sémával. Nem ismerik az órai viselkedés forgatókönyvét. Az első osztályosokat tanító tanárok jól tudják, hogy milyen hosszadalmas és fáradságos munka ezeknek a szabályrendszereknek és viselkedésegységeknek az elsajátítása. Fontos, hogy *adjunk kellő időt* ezek kialakulásához, és vegyük figyelembe, hogy ez is tanulási folyamat, mely komoly megterhelést jelent a gyerekeknek, különösen akkor, ha az iskolai normáktól nagyon eltérő szociális közegben nevelkedtek. Nagyon nehéz ezzel párhuzamosan új tananyagot, konkrét ismereteket is elsajátítani.

A sémák fejlődése, változása

A sémák kezdetben nagyon egyszerűek, és gyakran csak egyetlen szituációra vagy személyre vonatkoznak, majd a tapasztalatok hatására egyre gazdagabbá válnak. Az autóvezetés elsajátítása során kezdetben csak azt az autót „tudjuk" vezetni, amelyiken gyakoroltunk. Később a gyarapodó tapasztalatok hatására általános „autóvezetés" sémánk alakul ki, amelybe sokféle típus, márka, váltó stb. belefér. Ugyanakkor az életkor és a tapasztalatok előrehaladtával csökkenhet a nyitottságunk, nehezen építünk be új elemeket a hosszú évek alatt kialakított sémáinkba. Ilyenkor a sémáink ugyan gazdag tartalmúak, de már merevvé válnak. Ezért van az, hogy az idősebb emberek számára sok, a fiatalok által teljesen normálisnak tartott viselkedés nem helyénvaló.

Például a legtöbb idős ember egyetért abban, hogy a házasságkötés sémájába a megfelelő menyasszonyi ruha (fehér, hosszú, fátyollal), násznép, nagy ünnepség, töltött káposzta stb. tartozik bele. Számukra nem is „igazi" az az esküvő, ami például egy helikopterből kiugorva vagy egyszerű utcai ruhában, két tanú előtt zajlik.

A sémák bizonyos megerősödése, rugalmatlanabbá válása az életkorral elkerülhetetlen, de akinek folyamatosan változó élethelyzetekhez, felnövekvő új generációkhoz kell alkalmazkodnia, annak fontos megőriznie rugalmasságát ebben a tekintetben is. Sokszor már nem lehet a helyzetet igazítani a sémákhoz, olyankor érdemes a sémánkat alakítani a helyzetnek megfelelően.

Erre van szükségük például azoknak a tanároknak, akik hosszú ideig csak „kicsiket" vagy csak „nagyokat" tanítanak, és a „tanítás" sémájuk erre a korosztályra kidolgozott. Ha ők valamilyen ok miatt más életkorú gyerekeket kezdenek tanítani, például a nyolcosztályos gimnázium első évfolyamát az érettségiző tanulók után, akkor bizony ki kell bővíteni a tanítással kapcsolatos szervezett tudásukat. Ez annál nehezebb, minél fejlettebb, régebbi sémával rendelke-

zik a személy. A sémák egymáshoz „csiszolása" a pedagógiai munka egyik legnehezebb része. Érinti attitűdjeinket, értékeinket, világszemléletünket és gyakran énképünket is. De amennyiben nincs bennünk rugalmasság a gyorsan változó kor új helyzeteinek, ideáljainak megértéséhez, akkor egyre nagyobb generációs szakadékot fogunk érezni tanítványaink és magunk között, és ezzel elveszíthetjük azt az esélyt, hogy a legfontosabb értékeinket átadjuk nekik. (Lásd még 19. fejezet.)

ZÁRÓ GONDOLATOK

A fejezet során megkíséreltük az olvasót elkalauzolni a szociális megismerés, az emberek, kapcsolatok és helyzetek megértésének izgalmas és színes világába. A tájékozódáshoz elméletekkel, példákkal igyekeztünk támpontokat, „lámpásokat" adni. A szociális megismerés törvényszerűségeinek tudatosítása hatékony segítőtársunk lehet mások és saját viselkedéseink jobb megértésében, és segíthet elkerülni a társas érintkezés csapdáit.

Fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a fejezetben bemutatott észlelési, ítéletalkotási torzítások minden embernél előfordulnak. Nem érdemes arra energiát fordítani, hogy ezeket kiiktassuk az életünkből, esetleg letagadjuk létezésüket, tévedhetetlennek tartva magunkat. A professzionális szakembertől azonban elvárható, hogy tisztában legyen ezekkel a mechanizmusokkal, és törekedjen arra, hogy a *tudatosítás* révén kiküszöbölje ezek hatását, amikor fontos ítéleteket alkot, értékel vagy megtervez egy nevelési akciót.

KULCSFOGALMAK

személypercepció • holdudvarhatás • implikált személyiségelméletek • kategória, kategorizáció • attribúció • alapvető attribúciós hiba • séma • sztereotípia • Pygmalion-hatás • forgatókönyv

17. VÉLEMÉNY, VÉLEMÉNYFORMÁLÁS: ATTITŰDÖK SZEREPE A NEVELÉSBEN

Mi az attitűd? 369
Az attitűdök forrása 369
Az attitűd összetevői 370
Attitűdfunkciók 370
Az előítélet mint sajátos attitűd 372
Nézetek rendszere, kognitív stílus 373
Nyílt és zárt gondolkodás 373
A szocializáció szerepe a kognitív stílus kialakulásában 375
Az attitűdök és a viselkedés kapcsolata 376
Milyen attitűdök jósolják be inkább a viselkedést? 377
A normák szerepe 378
Az előítéletes attitűdök és a viselkedés 379
Attitűddinamika, a véleményformálás személyes folyamatai 381
Attitűddinamika és vonzalom 381
Kognitív disszonancia 382
További disszonanciakeltő helyzetek és alkalmazási lehetőségeik az iskolában 385
Konzisztenciára törekvés: az érzelmek logikája 385
Meggyőzés, a véleményformálás társas folyamatai 386
Éthosz, pathosz, logosz: a meggyőző kommunikáció elemei 386
A meggyőzés (kerülő) útjai 388
Meggyőzés a csoportban 389
Értékek és kultúrák 390
Értékrendszerek 390
Protestáns munkaetika: a munkához, szórakozáshoz való viszony változása 391
Záró gondolatok 392

A legtöbben nem csodálkoznánk nagyon, ha azt kérdeznék tőlünk: „Mi a véleménye a mai oktatási rendszerről?" Vagy: „Szerinted miért nem jön már egy órája a busz?" Bármennyire hétköznapi, azonban mégsem magától értetődő, hogy van *véleményünk*. Jó pár év eltelik például, míg egy kisgyermek meg tudja fogalmazni a saját véleményét. Az sem véletlen, hogy gyakran a felnőttek is „alszanak rá egyet", mielőtt egy fontos kérdésben állást foglalnak. A véleményformálás kultúrája éppen úgy alakítható és alakítandó (Halász, 2003), mint mondjuk az étkezési kultúra, a lakáskultúra vagy bármilyen más komplex emberi tevékenység. Nem hiábavaló azonban az ebbe fektetett energiánk: megalapozottabb reakciókhoz vezet, pontosabb megismerést tesz lehetővé, társas kapcsolataink biztosabb alapon nyugodhatnak általa. Sőt egész társadalmi rendszerek, így a demokrácia működési elvei is a jól-rosszul kialakított vélemény kinyilvánításán és azok egyeztetésén alapulnak.

Az iskolában a pedagógus alapvető szerepe

szerint ismereteket közöl és nevel. Mindkét cél érdekében sokszor érvel a saját álláspontja mellett, és figyel a diákok hasonló érveléseire. A diákok gondolkodásáról pedig sok mindent elárul, hogy miként alkalmazzák tudásukat a véleményük kialakításában. A nevelés, legyen az családi vagy intézményes (tervezett vagy önkéntelen), a világról alkotott vélemények kialakításának elsődleges terepe. Nem csupán az egyes vélemények tartalmát alakítják a szülők, a tanárok és a kortársak (eltérő életkorokban eltérő súllyal), hanem a véleményalkotás módját is. Nézeteink szerveződésében pszichológiai szempontból is éppen a sokszínűségük, komplexitásuk, nyitottságuk a fontos, mely lehetővé teszi egy adott kérdés sokoldalú mérlegelését, az új információ alapos, tényszerű feldolgozását.

A vélemény fontos és sajátos összetevője, hogy viszonyt teremt a vélemény formálója és a szóban forgó tárgy (személy, csoport stb.) között, melyben az értékelés különösen fontos szerepet játszik. A pozitív értékelés a szóban forgó tárgyhoz közelíti, míg a negatív távolítja a megismerőt. Ebben a fejezetben az értékelő viszony természetével foglalkozó attitűdkutatás eredményeit tárgyaljuk hangsúlyosan, az attitűdök fogalmának, funkciójának, nézetrendszerekké szerveződésének, egyéni és társas dinamikájának témáin keresztül. Az értékek témakörét is érintjük, melyet nemcsak a nevelési folyamatban betöltött szerepe miatt, de elméleti-fogalmi alapon is sokan kötnek az attitűdökhöz. Az attitűdök és értékek elméleti bemutatásával párhuzamosan, példaként ezek alkalmazására, olyan jelenségeket is részletesebben elemzünk majd, mint az előítélet, a személyközi vonzalom vagy a munkához és szórakozáshoz való viszony.

MI AZ ATTITŰD?

Legtöbben úgy gondolják, hogy gondolataik, nézeteik alapján cselekszenek, azon lepődnek meg, ha egy-egy esetben bebizonyosodik, hogy ez még sincsen így. A társas viselkedés belső irányítóiként a szociálpszichológia elsősorban az attitűdöket vizsgálja. Az attitűdök ugyan általánosítások (általában szeretem a pizzát), ám szorosan kapcsolódnak egy-egy attitűdtárgyhoz, nem vihetők át egyikről a másikra (pizza helyett a virslire). Ilyen szempontból speciális belső tényezők, melyek a konkrét viselkedéssel kapcsolatban állnak, befolyásolják reakcióinkat.

Az attitűd fogalmát sokan sokféleképpen határozták meg. A legtöbb definíció abban megegyezik, hogy az *attitűd* olyan mentális (kognitív) reprezentáció, mely összegzi egy tárggyal kapcsolatos értékítéleteinket, ezáltal irányítja viselkedésünket, szervezi a világ megismerését. Az attitűd tárgya lehet egy személy, egy csoport egy fizikai tárgy, de egy elvont eszme is. Az attitűd meghatározza a tárggyal kapcsolatos viselkedésünket.

Az attitűdök forrása

Attitűdjeink származhatnak személyes tapasztalatból (sok finom pizzát ettem), de kaphatjuk őket készen is másoktól (a barátaim mind szeretik a pizzát).

- A *személyes tapasztalatból* kialakított attitűdök igazán jó eszköznek bizonyulhatnak a világban való eligazodáshoz. Gyengéjük az lehet, hogy legtöbbször nem reprezentatív mintavétel alapján alakulnak ki. Ez az esetlegesség torzíthatja az így kialakított attitűdünket (lehet, hogy sokáig csak rossz pizzát ettünk). Legtöbbször azonban egy attitűd kialakulása után is nyitott az új tapasztalatokra, alakulhat általuk, így a személyes tapasztalat alapján kialakított és folyamatosan kiigazított attitűdjeink hatékonyan képesek irányítani a viselkedésünket. Igazán akkor van csak baj, ha a már kialakult attitűdünk túlságosan is ellenáll a változásnak, amivel például az előítéletek esetében gyakran találkozunk.
- A *mások által közvetített* attitűdök átvételének legnagyobb előnye, hogy így sok energiát és időt spórolunk meg. Nem kell fáradságos adatgyűjtésbe fognunk, hogy kialakítsuk a viszonyunkat egy új jelenséghez, attitűdtárgyhoz. A hátránya viszont, hogy még kevésbé lehetünk bizonyosak a végeredményben (mi a garancia arra, hogy a pizza nekünk is ízlik, ha a barátunknak vagy a reklámban szereplő fiataloknak ízlett?). Még nagyobb szerepe van tehát az attitűd menet közbeni kiigazításának. A többek által osztott attitűd viszont „helyességétől" függetlenül jó szolgálatot tesz az egymással való interakcióban. A jó kapcsolatot olajozza, ha álláspontunk kö-

zel áll azokéhoz, akikkel gyakran beszélgetünk. Erre a vonzalom példáján keresztül még kitérünk az alábbiakban.

Az attitűd összetevői

Az értékelés alapvető eleme attitűdjeinknek, mely a negatív elutasítástól a pozitív odafordulásig terjedhet. Ezt nevezhetjük az attitűd *affektív*, érzelmi összetevőjének. Azonban az attitűdökhöz szorosan kapcsolódnak a tárggyal kapcsolatos vélekedések is. A vélekedéseket, nézeteket, amelyek az értékelő viszonyt hordozzák, érveken keresztül képviselik, ezeket nevezzük az attitűd *kognitív* összetevőjének. Sok kutató szerint az attitűdök magukban foglalnak viselkedési szándékot, viselkedésre való készenlétet is, mely szorosan kapcsolódik az értékeléshez és a véleményhez, ezt nevezhetjük az attitűd *viselkedéses* összetevőjének.

Vannak, akik vitatják e három komponens szoros kapcsolatát, és éppen a közöttük meglévő különbségekre hívják fel a figyelmet. A gyakorlati jelentőség és a mérhetőség szempontjából is az vált fontos kérdéssé, hogy a belsőleg átélt értékelő viszony, a hangoztatott vélemény nem feltétlenül jelenik meg a viselkedésben. Az attitűd és a viselkedés viszonyára még visszatérünk, mert az attitűdök kutatásának legfontosabb mozgatója éppen a viselkedés bejóslása.

Az attitűdöt azonban nemcsak részekre, komponensekre bonthatjuk, hanem a személyiség egészében is fontos látnunk a helyét és a szerepét. Az attitűd (a pizzához való viszonyunk) nem áll önmagában. Úgy tekinthetünk rá, mint a fejünkben kavargó gondolatok, érzések egy kikristályosodó dimenziójára, mely e sokszínű belső tartalmakat az értékelés mentén szervezi egy kiválasztott attitűdtárggyal kapcsolatban. Attitűdjeinket tehát nem csupán a külső hatások vagy az attitűdtárggyal kapcsolatos tapasztalatok, de a személyiségünk egésze is befolyásolja.

Általában is elmondhatjuk azonban, hogy többféleképpen illeszthetjük az attitűdöt a személyiség egészébe: egyrészt vizsgálhatjuk az egészen belül betöltött funkcióját, másrészt elemezhetjük a nézetek rendszereit, sőt az attitűdök dinamikáját is. Ezeket a témákat sorra véve, először azt elemezzük, hogy milyen szerepet tölthet be egy attitűd a személyiség egészében. Majd azt nézzük meg, hogy milyen módon írhatjuk le általában a nézetek rendszereit, s ebben milyen egyéni különbségeket tudunk kimutatni, milyen típusokat különíthetünk el.

Attitűdfunkciók

Miért tartjuk fenn attitűdjeinket, milyen szerepet tölthetnek be életünkben? Erre a kérdésre válaszol az *attitűdfunkciók* elemzése, ami *Katz* (1979) nevéhez fűződik. Katz szerint az igazán izgalmas kérdés tehát nem az, hogy mi az attitűd, hanem az, hogy „milyen hasznát" veszi az egyén. Egy attitűd számos funkciót betölthet (akár egymással párhuzamosan is). Arra hívja fel a figyelmet, hogy ez meghatározhatja az attitűdök egymáshoz való viszonyát és azt is, hogy milyen eszközökkel lehet azokat megváltoztatni. A nevelés szempontjából ez utóbbi különösen fontos kérdés: ha azonosítjuk, hogy milyen funkciót tölt be egy attitűd, könnyebben találunk megfelelő eszközöket a megváltoztatásához (17.1. táblázat).

Instrumentális (szociális igazodási) funkció • Kézenfekvő, hogy a világban minket körülvevő tárgyakhoz (személyekhez, csoportokhoz, eszmékhez) való viszonyunkat az általuk kínált előnyök-hátrányok szerint alakítsuk. Attitűdjeinket így eszközként használhatjuk arra, hogy jutalmakat szerezzünk, és elkerüljük a büntetéseket. E jutalmak nagyon gyakran társas természetűek, társaink elismerését (a társadalmi normáknak való megfelelést) jelentik. Ezért nevezhetjük az instrumentális funkciót más megközelítésben szociális igazodási funkciónak is. Mivel jutalmakon és büntetéseken nyugszik, az instrumentális funkciójú attitűdöket a közvetlen vagy közvetett megerősítések (értékek, normák) átalakításával tudjuk legkönnyebben megváltoztatni.

Ismereti funkció • Vannak attitűdök, amelyeket azért tartunk fenn, mert általuk könnyebben eligazodunk a világban. A különböző attitűdtárgyakhoz való viszonyunk segíthet a minket körülvevő dolgok rendszerezésében (pl. jó és rossz dolgok elkülönítése) és így a reakcióink könnyebb, gyorsabb meghatározásában. Az ilyen

17.1. TÁBLÁZAT
Az attitűdök szerepe a személyiségben és megváltoztatásuk iránya

Attitűdfunkció	Példa	Megváltoztatása
Instrumentális/szociális igazodási	Előítéletes a cigányokkal szemben, *mert* a barátai is azok. A társadalmi normák, szokások ezt erősítik meg benne.	*Más csoportnormák kialakítása* – társai ne erősítsék meg közvetlenül vagy társas normákon keresztül az előítéletességet.
Ismereti	Előítéletes a cigányokkal szemben, *mert* így kevesebbet kell gondolkodnia, hogy kinek segítsen, kivel barátkozzon. Megtalálja az egyszerű okot arra, hogy mi okozza a cigányok hátrányos helyzetét.	*Más szervező elvek kialakítása* – a bonyolult helyzetek leegyszerűsítésére ne az előítéleteket használja, más sémákat dolgozzon ki.
Értékkifejező	Előítéletes a cigányokkal szemben, *mert* nem hisz a „minden ember egyenlő" elvében, szerinte vannak „kiválasztottak", és a többi ember számára csak másodrendű lehet.	*Értékrend megváltoztatása* – olyan értékek, mint az egyenlőség, a szolidaritás elfogadtatása, ezzel ellentétes értékek megkérdőjelezése.
Énvédő	Előítéletes a cigányokkal szemben, *mert* veszélyesnek tartja őket, olyasmit lát bennük, amit általában bűnös dolognak gondol, elítéli életmódjukat. Úgy látja, hogy ennek a csoportnak a léte fenyegeti a saját lelki egyensúlyát.	*Pszichoterápia, lelki gyakorlatok* – a saját maga által elutasított érzések, vágyak, gondolatok elfogadását elérni, ne legyen szüksége ezek másokra vetítésére.

funkciót betöltő attitűdöket motiválhatja kognitív takarékosság vagy az események bejóslásának (kognitív kontroll) igénye. Az ismereti funkciójú attitűdöket akkor tudjuk hatékonyan megváltoztatni, ha rámutatunk arra, hogy azok tévedésekhez vezetnek, nem pontosan igazítanak el a világban. Általuk nem jósolhatjuk be pontosan az eseményeket. Kereshetünk helyettük más, jobb szempontokat a szóban forgó jelenségek rendszerezésében.

Értékkifejező funkció • Az attitűdjeink egyes attitűdtárgyakhoz kapcsolódó nézetek, melyek azonban gyakran származnak olyan alapelvekből, értékekből, melyek számunkra fontosak. Az egyenlőségnek és a mások elfogadásának értékeit például nem fejezhetjük ki előítéletes attitűddel. A nézeteinket többé-kevésbé alárendeljük tehát az általunk fontosnak tartott értékeknek. A társadalmi kérdésekben fenntartott attitűdjeink szervezésében sokan például a politikai ideológiák (liberalizmus, konzervativizmus) hatását elemzik (pl. Kiss, 1999). Ezek az attitűdök nehezen változtathatók, aminek pozitív oldala, hogy a konstruktív értékeken alapuló, azokra tudatosan épített attitűdöket nehéz megváltoztatni. Azonban azokkal a nézetekkel is ez a helyzet, amelyek társadalmi szempontból destruktív értékeken alapulnak. Az értékek maguk változhatnak hosszabb távon (gyakran nagy léptékű társadalmi változásokkal együtt), sőt aktuálisan is kerülhetnek egymással konfliktusba (pl. egyenlőség–szabadság), ami teret ad az általuk meghatározott attitűdök megváltoztatásának.

Énvédő funkció • Az attitűdök szolgálhatják az ént fenyegető szorongás elkerülését, az önértékelés megőrzését is. A pszichoanalízis mutat rá, hogy ilyenkor lépnek működésbe különféle elhárítómechanizmusok, melyek a tudatból kiszorítják a nem megfelelőnek ítélt gondolatokat és a velük együtt járó szorongást. Az attitűdök egy sajátos elhárítómechanizmussal, a *projekcióval* lehetnek kapcsolatban. Ilyenkor a személy a számára elfogadhatatlan ösztöntörekvéseket egy másik személyre, csoportra (bűnbakra) vetíti ki, és a belső feszültségtől azon az áron szabadul meg, hogy az adott csoporttal szemben ellenséges attitűdöt tart fenn. Az énvédő funkciójú attitűdök megváltoztatása is nagyon nehéz folyamat, hiszen ezekre az attitűdökre a személy lelki egyensúlya épül. Megváltoztatásuk csak

úgy képzelhető el, ha az erős tiltások kialakította szorongást és bűntudatot más módon is fel tudja oldani a személy. Ennek eszköze lehet a pszichoterápia vagy más, a személy belső egyensúlyát kialakító lelki gyakorlat.

Az előítélet mint sajátos attitűd

Az attitűd fogalmának megértését is segíti, ha egy társas példán mutatjuk be annak komponenseit és a személyiség egészében betöltött szerepét. Erre példánk eddig is az előítélet volt. Nem lehet véletlen, hogy a szociálpszichológiában az előítéleteket olyan sokan kívánták feltárni, hiszen ezek sok társas konfliktus forrásai, és nagyon elterjedtek. Mi az *előítéleteket* a következőkben mint sajátos attitűdöket fogjuk tárgyalni. Alkalmazva az attitűddel kapcsolatos eddigi tudásunkat, kitágítva és pontosítva azt a képet (lásd 17.1. táblázat), mely az előítéleteket az attitűdfunkciók alapján magyarázza.

Az előítéletek *csoportokkal szembeni attitűdök*, hiszen legfontosabb jellemzőjük, hogy egy csoporthoz, annak tagjaihoz való viszonyunkat tükrözik. Ha az előítéleteket összetevőik szerint vizsgáljuk, a kognitív összetevőjük a *sztereotípia*, ami egy csoportra általában jellemző tulajdonságokat tartalmazó kognitív séma. Az affektív összevető maga az *előítélet*, mely az adott csoporthoz való odafordulás, illetve az attól való elfordulás mértékét jelzi. A viselkedéses összetevő ez esetben a *diszkrimináció*, mely az adott csoporttal kapcsolatosan megnyilvánuló reakciókban jelenik meg.

Az előítélet kialakulása • Számos elmélet különböző okokat keres az előítéletek kialakulására. Ahogy azt általában az attitűdökkel kapcsolatban láttuk, az előítéletek is alapulhatnak személyes tapasztalaton, de vehetjük őket át másoktól is (lásd Smith és Mackie, 2001). A személyes tapasztalatunk maga is festhet negatívabb képet egy idegen csoportról indokolatlanul, például azért, mert hamis korrelációt látunk a negatív események (pl. bűnügyi híradások) és a kisebbségi státus között. Másrészt az idegen csoportokkal való kapcsolattartás amúgy is negatív érzelmeket, bizonytalanságot kelthet egy adott szituációban, amit azután kivetíthetünk a csoport általános megítélésére. A személyes tapasztalat előítéleteket erősítő hatásánál talán még könnyebb belátnunk, hogy a másoktól átvett tapasztalat is lehet alapja egyes csoportokkal szembeni előítéleteinknek. *Allport* klasszikus művében (Allport, 1977) az előítéletek különböző okait alapul vevő számos elméletet összefoglal. Az előítéletek kialakulásának e különböző magyarázatai nem zárják ki egymást, egymást erősítve képesek megmagyarázni a társas világ e meghatározó jelenségét. Adott esetben egyik szempont nagyobb súllyal eshet latba, más esetben más személy számára egy másik lehet a döntő.

- A *megismeréssel kapcsolatos elmélet*, amelyet a 16. fejezetben mutattunk be részletesen, azt hangsúlyozza, hogy a csoporttagság tudata sajátos percepciót eredményez más csoportok tagjaival szemben. A negatív megítélés és diszkriminatív viselkedés eszerint a szociális kategorizáció eredménye.
- A *kulturális, szocializációs elméletek* általában az előítéletes gondolkodás-viselkedés tanult jellegét hangsúlyozzák. Az előítéletek részét képezik ezek szerint egy-egy kultúrának.
- A *történelmi, gazdasági elméletek* speciálisan a hatalom birtokosai és a hatalommal nem rendelkezők közötti kapcsolatot hangsúlyozzák. Úgy vélik, hogy a kedvezőbb helyzetűek szükségszerűen gondolkodnak negatívan a hátrányosabb helyzetűekről, csökkentve ezáltal azt a feszültséget vagy bűntudatot, ami kizsákmányoló viselkedésük miatt fellép. Így igazolják a társadalmi hatalom birtokosai (pl. többségi etnikum, társadalmi elit, domináns nem) kiváltságos helyzetüket.
- A *valós konfliktus elmélete* az erőforrásokért folytatott versengést teszi felelőssé az előítéletes viselkedés kialakulásában. Ennek egyik példája Sherif cserkésztábori kísérlete (lásd 13. fejezet). A nagyobb társadalmi mobilitás lehetővé tette, hogy a korábban alacsonyabb társadalmi státusú családban születettek is magasabb pozíciókat érjenek el, például a tanulás révén. Ezzel azonban veszélyeztetik az erőforrásokért folyó versenyben az eredendően magas társadalmi pozícióban lévők hatalmát.
- A *pszichodinamikai elméletek* az előítéletes személyiségben keresik az okokat, abban a módban, ahogy az egyén igyekszik a szorongásaitól megszabadulni. Ezek a szorongások vezethetnek a világot eltorzító elhárítómechanizmusokhoz,

melyek alátámasztják a kisebbségekkel kapcsolatos előítéleteket. Ezt az összefüggést egy kicsit részletesebben is elemezzük.

Előítélet és személyiség • A személyiség szerepét hangsúlyozza *Adorno* (1980), mikor az előítélet okait a személyiség egészének elemzésével igyekszik feltárni. Mint sok kortársa, ő is elkerülhetetlennek tartotta a második világháború zsidóüldözéseinek és azok tragikus következményeinek pszichológiai szempontú elemzését. Megközelítésének sajátossága éppen az, hogy a megismerő személyét hangsúlyozza. Így jut arra az elsőre talán meghökkentő következtetésre, hogy „az antiszemitizmushoz nem is kell zsidó". A tárgyuk helyett az előítélet fenntartójához, pontosabban egy sajátos személyiségtípushoz, a *tekintélyelvű személyiséghez* kötötte az előítéleteket.

Azt találta egyrészt, hogy a különböző kisebbségi csoportokkal kapcsolatos előítéletek szorosan összekapcsolódnak: aki az egyik kisebbséggel szemben erős ellenérzéseket táplál, az valószínűleg elutasít más csoportokat is. Másrészt, a kisebbségi csoportokkal kapcsolatos előítéletekre hajlamos személyek gondolkodásának, világképének más közös sajátosságai is vannak, melyek magyarázhatják ezeket az előítéleteket. Bizonyítékot talált arra, hogy a személyiség egésze részt vesz az előítéletes attitűd kialakításában. Ez a belső dinamika jó példa az attitűd énvédő funkciójára.

A tekintélyelvű emberek előítéletei Adorno és munkatársai szerint a korábban tárgyalt énvédő funkciót töltik be. Azt tartották, hogy a felnövekvő gyermek önálló kezdeményezéseit letörő, benne bűntudatot keltő szülők, nevelők alakítják ki azt a karaktert, mely kritikátlanul elfogadja a tekintélyt, a hatalommal nem rendelkezőket viszont megveti. A kisebbség tagjait a szigorú nevelés által elfogadhatatlannak ítélt ösztönkésztetésekkel ruházza fel, és ezzel a projekcióval hárítja el a veszélyt, hogy ezek a késztetések az ő lelki egyensúlyát felborítsák. A tekintélyelvű személyiség azonosítására Adorno és munkatársai utóbb egy *attitűdskálát* (F-skála) is szerkesztettek, melynek olyan dimenziói voltak, mint a babonásság és sztereotípiák használata, az énidegen szexualitás, a tekintély feltétlen tisztelete, az autoriter agresszió vagy a cinizmus.

NÉZETEK RENDSZERE, KOGNITÍV STÍLUS

Az attitűdök rendszerszerű elemzése éppen a tekintélyelvű személyiség vizsgálatából indul ki. Rokeach (1984) általánosabban *kognitív stílusnak* nevezi és egyénenként változónak tekinti azt a módot, ahogyan feldolgozzuk az új információt. A kognitív stílusban meglévő különbség szerinte elsősorban abból fakad, hogy különféleképpen szerveződnek rendszerré az egyének nézetei. E nézetrendszerekben figyeli az elfogadott és elutasított nézetek arányát és szerveződését, elemzi a személy számára középponti és periferikus nézetek tartalmát. Ezenkívül felhívja a figyelmet a gondolkodás időtávlatának, idői perspektívájának szerepére is. Rokeach a tekintélyelvű személyiség merev gondolkodását ideológiától függetlenül vizsgálja, rámutatva arra, hogy a szélsőséges jobboldali gondolkodási mód sok tekintetben hasonlít a szélsőséges baloldali gondolkodásra. Bár ideológiai tartalmaikban nyilván gyökeresen különböznek egymástól, mindkettőre jellemző a gondolkodás zártsága, *dogmatikus* volta.

Nyílt és zárt gondolkodás

Rokeach szerint egy személyre jellemző gondolkodásmód nyíltságának, illetőleg zártságának mértékét alapvetően az szabja meg, hogy menynyire képes a személy a külvilágból származó *lényeges* információt – a lényegtelen vonásoktól megtisztítva – felfogni, saját jogon minősíteni és cselekvése kiinduló alapjává tenni. Minél nyíltabb az egyén nézetrendszere, annál inkább a különböző befolyásoktól függetlenül, az információ sajátos természetének megfelelően fog előrehaladni. Annál inkább ellen tud állni belső késztetéseinek és a külső jutalmaknak, büntetéseknek. A zárt gondolkodás ezzel szemben kötődik a hatalomhoz, a világot alapvetően fenyegetőnek látja, és elzárkózik az új információ felvételétől.

A nézeteink rendszere • Rokeach szerint alapvetően meg kell különböztetnünk az elfogadott és az elutasított nézeteinket. Minden attitűdben szerepet játszanak ezek az igazoló és cáfoló nézetek. A zárt gondolkodású ember igazoló, atti-

tűdöt alátámasztó nézetei vannak túlsúlyban, a cáfoló nézetei kevéssé tagoltak, és közülük keveset fogad el. Gondolkodására jellemző a merevség és az izoláció, nincsen átjárás sem az igazoló-cáfoló nézetek között, sőt ennek a két rendszernek az egyes területei is elszigeteltek egymástól. Ennek éppen az ellenkezője igaz a nyílt gondolkodású emberre, viszonylag kiegyensúlyozott arányban vannak az álláspontját igazoló és cáfoló nézetei, van közöttük kapcsolat, a cáfoló nézetek viszonylag részletesen kidolgozottak, és a személy nem utasítja el kevésbé azokat (17.2. táblázat).

Centrum-periféria • Az ember nézetrendszerének középponti területei tartalmazzák Rokeach szerint az elsődleges nézeteket. Ezek a fizikai és a társas világgal való alapvető viszonyt fejezik ki, az egyén saját magával, illetve másokkal kapcsolatos alapvető meggyőződéseit tartalmazzák. Ez a régió változtatható legkevésbé, kisgyermekkorban alakul ki, ezek a nézetek nincsenek ugyan explicit formában megfogalmazva, mégis alapvető fontosságúak a személy számára. Rokeach szerint a zárt gondolkodású személy centrális nézetei alapján alapvetően fenyegetőnek, barátságtalannak tartja az őt körülvevő világot, szerinte az emberekben nem lehet megbízni. A nyílt gondolkodású ellenben alapvetően barátságosnak tartja a világot, és bízik az emberekben. A centrális nézetektől kissé távolabb olyan közbülső területet azonosít, mely a világkép külső támpontjaira, a külső pozitív vagy negatív tekintélyekre vonatkozó nézeteket tartalmazza. A zárt gondolkodású személy esetében a külső hatalomra hagyatkozás nem észérveken alapul, hanem a jutalmazáson-büntetésen. Míg a nyílt gondolkodásúak alapvetően úgy tartják, hogy a hatalommal rendelkező személyek hatalma nem korlátlan, és az embereket nem aszerint kell megítélni, hogy egyetértenek-e a hatalommal vagy sem.

Idői távlat • A harmadik dimenziót, a gondolkodás idői távlatát két szempontból, annak kiterjedtsége, illetve a jövő-jelen-múlt felé való irányultsága szerint vizsgálja Rokeach. A zárt gondolkodású személy idői perspektívája szerinte szűk, és vagy a távoli múltra, vagy a távoli jövőre koncentrál, azt nem köti össze a jelennel. Ezzel szemben a nyílt gondolkodású személy alapvetően a jelenre koncentrál, az itt és most konkrét talaján áll. Ezzel együtt számot vet a belátható jövővel, és támaszkodik a múltra is, idői távlata tehát viszonylag tágas.

Rokeach szerint a nézetek e három dimenzió alapján is kitapintható szerveződése egyszerre szolgál két egymással hadilábon álló motívumrendszert. Az egyik a megértés, a *megismerés* szükségletéből táplálkozik, a másik a valóság fenyegető mozzanatainak *elhárítására* irányuló szükségletből fakad. A legtöbb ember esetén a legtöbb helyzetben egyszerre hat a két motívum. A dogmatikus gondolkodásban tehát nem önmagában az énvédelem tendenciája a káros, hanem annak végletes megjelenése.

17.2. TÁBLÁZAT
A nyílt és a zárt gondolkodás jellemzői (Rokeach)

A nézetrendszerek dimenziói	Nyílt gondokolkodás	Zárt gondolkodás
Igazoló-cáfoló nézetek rendszerei	Átjárhatóak az attitűd igazoló és cáfoló alrendszerei, az igazoló és cáfoló érvek egyensúlyban vannak, a cáfoló érvek differenciáltak.	Az igazoló-cáfoló érvek izoláltak, sokkal több az igazoló érv, és a cáfoló érvek nem differenciálódnak, nagy részüket elutasítja a személy.
Centralitás dimenziója	Centrális nézetek alapján a világ alapvetően barátságos. Közbülső területeken a hatalom kritikája is megjelenhet, az nem korlátlan.	Centrális nézetek alapján a világ alapvetően fenyegető. Közbülső területeken a hatalom alapja a büntetés-jutalom.
Időtávlat dimenziója	A jelenre és a közeli jövőre fókuszál.	A távoli múltra és a távoli jövőre fókuszál.

A szocializáció szerepe a kognitív stílus kialakulásában

Rokeach és Adorno elképzeléseit integrálja *Harvey* (1984) a konkrétság–absztraktság ellentétpárjában. Megközelítésének számunkra különösen érdekes vonása, hogy az előbbi szerzőknél is megjelenő nevelési, szocializációs tényezőket kiemeli, és ezek hatását vizsgálja a gondolkodásra. Adorno és Rokeach is felveti különféle formában a gyermek tekintélyhez való viszonyának fontosságát a gondolkodási módok kialakulásában, ám Harvey kifejezetten arra építi a saját tipológiáját, hogy a felnövekvő gyermeknek mennyire van lehetősége a társas világ explorációjára, mennyire engedik a szülei, nevelői a társas világ felfedezését, illetve mennyire korlátozzák azt (17.3. táblázat).

Harvey szerint az egyéni különbségeket is az okozza, de magukat a társadalmakat is az különbözteti meg legélesebben egymástól, hogy hogyan alakulnak ki a normákkal, az azokat képviselő jelentős vonatkoztatási személyekkel való kölcsönhatás révén a társas-társadalmi ismeretek. Ezek hatását a szociális énrendszerekben vizsgálja, melyek közül négyet különböztet meg:

- Az *1. rendszer* a legkonkrétabb, az ilyen személyt nagyon erősen korlátozták a társas világ megismerésében, nevelésében az S-R kondicionálás a legjellemzőbb.
- A *2. rendszer* valamivel absztraktabb, alapvetően egy mindenható tekintély elutasítása jellemzi, mely abból fakad, hogy a tekintély szeszélyesen, kiszámíthatatlanul jutalmaz és büntet. Ez a társadalmilag elfogadott viselkedésmódokkal szembeni lázadáshoz vezet. Az alkoholista vagy drogfüggő szülő gyermeke gyakran válik ilyen lázadó személyiséggé.
- A *3. rendszer* elmarad a legabsztraktabb szinttől, jellemző a gyerekre a túlzott önértékelés és a nagy társas hatóerő, ami azonban azzal társul, hogy a problémákat csak mások segítségével, az „ő kihasználásukkal" képes megoldani. Ez az énrendszer akkor alakulhat ki, ha a szülők korlátozzák a társas világ explorációját, ám ez a korlátozás nem a tekintély tiszteletének elvárásából, hanem a szülő aggódásából, szorongásából fakad. A gyerek ebben a szituációban hamar megtanulja, hogy a gondozó (anya) leginkább attól fél, hogy ő megsérül vagy megbetegszik. Így a szülő gyakran inkább enged a gyerek követeléseinek, mintsem hogy az erősen sírjon, kapkodja a levegőt, stb. A gyerek fokozatosan „megtanulja" manipulálni a környezetét. Fontos hangsúlyoznunk, hogy ez nem tudatos folyamat, nem szándékos vagy tervszerű viselkedés.
- A *4. rendszer* a legabsztraktabb, magas szintű feladatorientáltság, kockázatvállalás, függetlenség és exploráció jellemzi az ilyen gyereket. Neki módja volt a társas világot szabadon felfedezni, szabadon oldhatott meg problémákat, fé-

17.3. TÁBLÁZAT
A szocializáció és a kognitív stílus összefüggése (Harvey)

Gondolkodás absztraktsága	Énrendszer	Szocializáció jellemzői	Dogmatizmus	Tekintély-elvűség
	1. rendszer	A világgal, értékekkel, társas okok megismerésével kapcsolatos önállóság erősen korlátozott, S-R kondicionálás, értékek belátás nélkül internalizálása, szabályok megértés nélküli rituális követése	++	++
	2. rendszer	Jutalmakat mindenható tekintély szeszélyesen osztja, bizonytalan, hogy milyen viselkedés következménye a jutalom-büntetés, optimálisnál több bizonytalanság	++	–
	3. rendszer	Szülők túlzottan engedékenyek, megakadályozzák a tárgyi világ explorációját, bátorítják maguk manipulálását	+	+
	4. rendszer	Szabadon fedezheti fel a gyermek a társas és fizikai világot, szabadon oldhat meg problémákat	–	–

lelem nélkül jöhetett rá a megoldásokra, ugyanakkor folyamatosan maga mögött érzi a szülő figyelmét, szükség esetén segítséget, támaszt kap (pl. a szülő megengedi, hogy a gyerek a mászóka legmagasabb fokára is felmásszon, de elérhető közelségből figyeli a mozgását, készen arra, hogy segítsen vagy elkapja, ha a próbálkozás kudarcba fullad).

Az egyéni nézetrendszerek és ezen belül a kognitív stílus kutatásának két fontos következménye van a pedagógusi munkára. Egyrészt, maga is bizonyítja azt a közismert tételt, hogy a nézetek minőségét nem feltétlenül tartalmuk, hanem a kifejtésük, reprezentációjuk módja határozza meg. A nézetek meglévő struktúrája ráadásul nemcsak a birtokolt ismeretek gazdagságára, de alkalmazásuk rugalmasságára és az új információ felvételére is alapvető hatással van. Másrészt, ezekből a kutatásokból kiderül, hogy a korai szocializációnak, így az iskolai nevelésnek is alapvető szerepe van e gondolkodási mód alakításában. Nagy tehát a pedagógusok és az iskola felelőssége abban, hogy a különböző problémákat komplexen, a zavaró tényezőktől elválasztva tudja-e a felnövekvő gyermek szemlélni, vagy e gondolati igényesség helyett a leegyszerűsítésekre, a tekintélyek kritikátlan elfogadására lesz-e hajlamos.

AZ ATTITŰDÖK ÉS A VISELKEDÉS KAPCSOLATA

Az attitűd fogalmi és rendszertani elemzése után sem lenne teljes a kép, ha nem vizsgálnánk meg alaposabban az attitűdök és a viselkedés viszonyát. A legtöbb gyakorlati szakembert – a reklámkampányok szervezőitől a gyakorló pedagógusokig – az érdekli elsősorban, hogy miként jósolhatja be, miként befolyásolhatja a fejünkben lévő attitűd a megnyilvánuló viselkedést. Tulajdonképpen ebből a célból kezdték el az attitűdöket kutatni, azonban elég korán kiderült, hogy *nem egyértelmű a kapcsolat* a viselkedés és az attitűdök között. Sokan ezt az attitűd használhatóságának erős korlátjaként értelmezték. Mások azt kezdték el elemezni, hogy milyen eddig nem vizsgált tényezők játszanak közre a viselkedés meghatározásában. Természetesen a kutatók levontak módszertani következtetéseket is az attitűd és a viselkedés mérésével kapcsolatban, azonban ezekre itt nem térünk ki részletesen.

Nagyon korán, az attitűdmérések első lelkes hullámának idején felmerült a kétely, hogy képesek-e bejósolni az attitűdök a viselkedést. Az 1930-as években végzett kísérletében egy fehér professzor (LaPiere, 1934, idézi Atkinson et al., 2003) egy fiatal kínai párral bejárta az Egyesült Államokat. Ebben a korban erős előítéletek éltek az amerikai társadalomban a kínaiakkal kapcsolatban. A kísérletben számos szállodát és éttermet látogattak végig, és kipróbálták, hogy ezeken a helyeken valóban elutasítják-e a kínai házaspárt. Az esetek döntő többségében nem utasították vissza őket sem a szobafoglalásnál, sem az étkezésnél. Ez ellentmondott a társadalomban meglévő általános előítéletességnek, amiből azt a következtetést vonhatnánk le, hogy a vendéglátósok kivételesen toleráns csoportja volt a korabeli amerikai társadalomnak. Ennek azonban ellentmondanak a kísérlet második szakaszában kapott eredmények. Mindegyik intézményt megkeresték írásban, hogy fogadnának-e egy kínai párt. A válaszokban szinte teljes volt az elutasítás. Ebből az ellentmondásból arra a következtetésre jutott *LaPiere*, hogy az attitűdök nem (legalábbis bizonyos esetekben nem) képesek a viselkedést bejósolni. A kutatást érték módszertani kritikák, azonban élesen vetette fel az attitűdök és a viselkedés viszonyával kapcsolatos kérdéseket. Ráadásul sok más kutatás is hasonló eredménnyel zárult, így például egyetemistáknak a csalással kapcsolatos attitűdjei egyáltalában nem jósolták be, hogy maguk puskáznak-e, ha ez módjukban áll (Corey, 1937, idézi N. Kollár, 2002).

Szerencsére nemcsak ilyen kritikus eredmények születtek, más esetekben a kinyilvánított attitűd egészen jó előrejelzőnek bizonyult. Az amerikai elnökválasztásokat megelőző közvélemény-kutatásokat vizsgálva (Kelley és Mirer, 1974, idézi Atkinson et al., 2003) például azt találták, hogy azok döntő arányban (több mint 80%-os megbízhatósággal) bejósolták hosszú éveken keresztül a későbbi szavazás eredményét. Hasonlóképpen, a rendszerváltás óta a választásokat megelőzően végzett hazai közvélemény-kutatások is meglehetős pontossággal képesek előre jelezni a későbbi eredményeket. Az attitűdvizsgálatok eredményeit éppen az ilyen előrejelzésre alkalmas voltuk miatt alkalmazzák

számos társadalmi területen, a piackutatástól a társadalmi célú kampányok tervezéséig.

Különösen alkalmasnak bizonyulnak az attitűdkutatások olyan esetekben, mikor statisztikus következtetéseket kell levonni viszonylag nagyszámú ember viselkedésével kapcsolatban. Ha az attitűd és a viselkedés viszonyát befolyásoló személyes és helyzeti tényezők – a nagyobb számok miatt – többé-kevésbé kioltják egymást, mi is valószínűleg akkor járunk el helyesen, ha nem attitűdtesztek alapján igyekszünk bejósolni, hogy a legjobb barátunk eljön-e velünk moziba a hétvégén (helyette inkább más programjait, az anyagi lehetőségeit, a moziba járási szokásait tesszük mérlegre, természetesen a hozzánk való viszonyával együtt). Ha viszont egy osztálykirándulást tervezünk, akkor már sokkal inkább hasznosíthatjuk arra vonatkozó tudásunkat, hogy az osztály tagjai milyen szempontok alapján ítélnek jónak vagy rossznak egy kirándulást. Minél inkább hasonlít az általunk kínált program „a többség fejében élő ideális osztálykirándulásra", valószínűleg annál jobban fogják magukat érezni.

A különböző attitűdök nagyon eltérő mértékben jósolják be a viselkedést. Fontos azonban megvizsgálni, hogy milyen tényezők határozzák meg ezt a kapcsolatot.

Milyen attitűdök jósolják be inkább a viselkedést?

Az attitűdjeink között lényeges különbségek lehetnek. Láttuk korábban, hogy egyes attitűdjeink saját tapasztalaton alapulnak, míg másokat társainktól veszünk át. Egyes attitűdök alapvetően fontosak számunkra, mások periferikusabb jelentőséggel bírnak. Összességében azt mondhatjuk, hogy

- a számunkra fontos,
- a személyes élményen alapuló,
- a belső ellentmondásoktól mentes,
- a speciálisan az attitűdtárggyal kapcsolatos,
- hozzáférhető attitűdjeink inkább bejósolják a viselkedést.

Mindenkinek van olyan attitűdje, melyet a legnagyobb a nehézségek árán is fenntart, úgy érzi, nem lenne ugyanaz az ember, ha azt feladná. Más véleményünkön viszont akár a legkisebb ellenhatás esetében is változtatunk. Sokak szemében fontos lehet például a szüleikkel való jó viszony. Ha ez *középponti fontosságú* attitűd valakinek az életében, akkor biztos alapnak viszonyul a viselkedése bejóslásában is. Mindent meg fog tenni annak érdekében, hogy ezt a jó viszonyt erősítse, de legalábbis ne veszélyeztesse. A számunkra fontos, középponti jelentőségű attitűdök tehát jobban bejósolják a viselkedésünket, mint a kevésbé fontosak.

Esetenként a minket vagy csoportunkat közvetlenül érintő események alapján jutunk bizonyos meggyőződésre, máskor minket közvetlenül nem érintő kérdésekben foglalunk állást. Egy vizsgálatban (Regan és Fazio, 1977, idézi Atkinson et al., 2003) azt találták, hogy a zsúfolt ideiglenes kollégiumi elhelyezéssel kapcsolatos attitűdjeik és a megoldás érdekében véghezvitt cselekvésük sokkal inkább együtt járt azoknak a diákoknak, akik maguk is elszenvedői voltak ennek a helyzetnek, mint azoknak, akik csak hallomásból tudtak róla. Tehát a *személyes érintettség* alapján kialakított attitűdök inkább bejósolják a viselkedésünket, mint a közvetett forrásokra építettek.

Attitűdjeink maguk sem mindig mentesek a belső ellentmondásoktól. Lehet, hogy ambivalensek vagyunk egy kérdés megítélésében. A tanárok közül például sokan vallják azt, hogy nem szabad a jó és a rossz tanulókat megkülönböztetni egymástól, és igyekeznek ennek megfelelően viselkedni. A konkrét esetekben azonban sokszor mégis nagyobb jóindulattal feleltetik a „jó tanulót", ami azután az érdemjegyet is befolyásolhatja. Ha valakinek a jó tanulókhoz való viszonya ambivalens (pl. két érték: az egyenlő esélyek biztosítása és a korábbi munkával szerzett személyes érdem egyformán fontos a számára), akkor nehezebben tudjuk megjósolni, hogyan fog feleltetni, befolyásolja-e a tanulók korábbi teljesítményeiből adódó tapasztalata. Míg az egyenlőség talaján álló vagy személyes érdemeket nyíltan beszámító kollégájának viselkedése egyaránt kiszámíthatóbb lesz. Másféle ambivalencia figyelhető meg például az etnikai (vagy más elutasított) kisebbségek megítélésében. Tudatosan törekedhetünk a társadalomban meglévő előítéletekkel szembeni ellenállásra, ám amikor kevésbé tudjuk kontrollálni ítéleteinket, viselkedésünket (pl. időhiány miatt, stresszhelyzetben), akkor átvehetik ezek az automatikus reakciók is viselkedésünk irányítását. *El-*

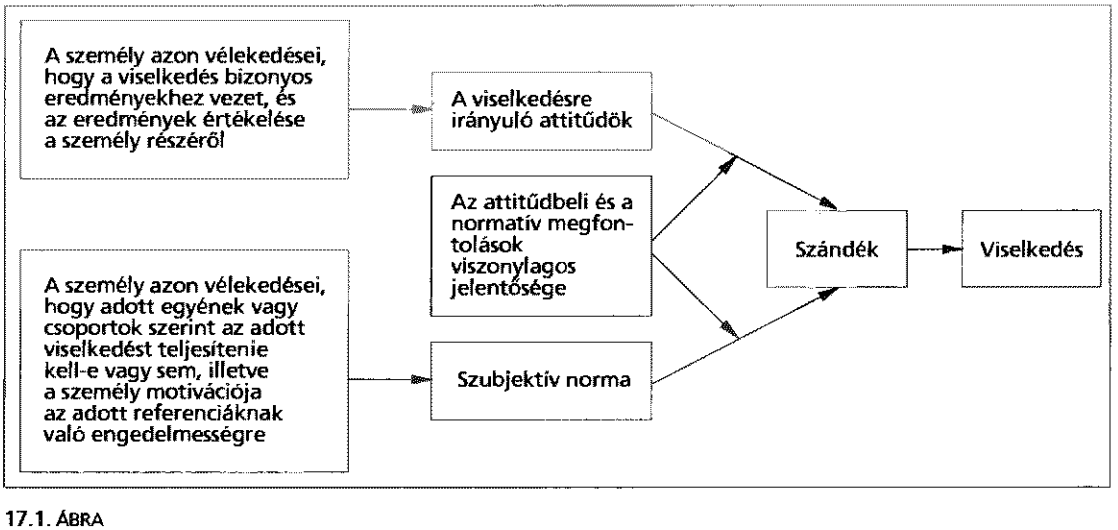
lentmondásmentes attitűdjeink jobb bejóslói a viselkedésnek, mint azok, melyek maguk is ambivalensek, legyen szó akár a mögöttes értékek ambivalenciájáról, akár a tudatos és a nem tudatos viszonyulások közötti ellentétről.

Az attitűdök egy további jellemzőjét világíthatja meg a kérdés, hogy a drogokkal kapcsolatos általános attitűdök mennyire jósolják be a személy viselkedését, amikor egy házibulin vagy akár az iskola vécéjében megkínálják egy szál marihuánás cigarettával. Az egészséges viselkedéssel kapcsolatos kutatások alapján azt mondhatjuk, hogy az általános attitűdök sokkal kevésbé járnak együtt az egészség-magatartással, mint a speciális tárgyra vonatkozó attitűdök. A fogamzásgátlással kapcsolatos viselkedést például sokkal inkább befolyásolja a fogamzásgátló tablettákkal kapcsolatos attitűd, mint általában a születésszabályozással kapcsolatos nézetek (Davidson és Jaccard, 1979, idézi Smith és Mackie, 2003). Mivel a viselkedést mindig konkrét helyzetben, konkrét tárgyakkal, személyekkel kapcsolatban végezzük, az ezekkel kapcsolatos *speciális attitűdök* jobb bejósolói annak, hogy mit fogunk tenni, mint az általános vélekedéseink.

Végül, a *hozzáférhető* attitűdjeink jobban befolyásolják a viselkedésünket, mint azok a nézeteink, melyek egy adott helyzetben nem aktiválódnak. Vélekedéseink automatikusan is kifejtik hatásukat, ha gyakorta idézzük fel azokat, de ha felhívják a figyelmünket e nézetekre közvetlenül a viselkedés előtt, az is hasonlóan aktiválhatja azokat. Egy kísérletben (Darley és Batson, 1973, idézi Hewstone et al., 1995) például azok a teológushallgatók, akik az irgalmas szamaritánusról hallgattak meg előadást, inkább segítettek azután a szünetben, mint azok, akik más teológiai kérdéseket vitattak meg. Főként akkor volt ez igaz, ha egyébként volt idejük, nem voltak késésben a következő órára. Bár ilyen irányú kísérletet nem végeztek, de valószínűleg a segítőszakmák képviselői is gyakrabban nyújtanak segítséget, mint mások. Az előbbi esetben a segítő attitűdök aktuálisan váltak hozzáférhetővé, míg ez utóbbi esetben gyakori felidézésük válthat ki pozitív hatást. Hozzáférhető attitűdjeink tehát inkább irányítják viselkedésünket, mint azok, amelyek nem kerülnek előtérbe.

A normák szerepe

Eddig azt elemeztük, miként befolyásolják az attitűdök és a viselkedés viszonyát maguk az attitűdök. Azonban más tényezők is befolyásolják a viselkedési szándékot. Ezekre a tényezőkre hívta fel *Fishbein* és *Ajzen* (1975) a figyelmet az *indokolt cselekvés elméletében* (17.1. ábra). A viselkedés általában társadalmilag szabályozott helyzetben zajlik, többé-kevésbé erős helyzeti kényszerek alatt. Egyszerűen szólva, ritkán tehetjük azt maradéktalanul, amit szeretnénk. Bár e korlátok jórészt tudattalanul fejtik ki hatásu-



17.1. ÁBRA
A viselkedési szándékot meghatározó tényezők (Ajzen és Fishbein in Hewstone et al., 1995)

kat, azonban a megkönnyebbülés, amit a nap végén hazaérkezve, a hivatalos szerepeinket levetkőzve gyakran érzünk, jelzi, hogy mégis léteznek. Bár természetesen az otthoni viselkedésünket is számos láthatatlan viselkedési norma szabályozza. A cselekvési helyzetek elemzésében abból indult ki Fishbein és Ajzen, hogy a viselkedési szándékot a viselkedés tárgyára vonatkozó attitűd mellet még legalább két tényező befolyásolja. Az egyik az arra vonatkozó *elvárásunk*, hogy a viselkedésünk eléri-e a célját. A másik tényezőt *személyes normának* nevezték, ez a személy által elfogadott társas normákat jelöli, melyek szabályozzák az adott viselkedést.

Mindkét tényező a viselkedés helyzeti korlátjának tekinthető. Nem igyekszünk a véleményünk kifejezésére, ha úgy gondoljuk, hogy ezt nem tudjuk sikerre vinni. De az attitűdünk kifejeződését az is módosíthatja, hogy az adott helyzetben milyen társadalmi normákat fogadunk el a saját viselkedésünkre vonatkozóan.

E helyzeti meghatározók okozhatnak tipikus tanári dilemmákat is. Mit tegyünk például, ha egyik diákunkról megtudjuk, hogy rendszeresen kábítószert fogyaszt? Valószínűleg egyszerre akarjuk kifejezni, hogy elítéljük, amit tesz, és hogy segíteni szeretnénk neki abban, hogy változtasson az életén. Ám éppen itt léphetnek fel a helyzeti korlátok. Hogyan tudunk például segíteni annak, aki nem akarja (nem látszik) elfogadni a segítségünket? Az együttérzés kifejezését vajon nem gátolja-e ez? De másrészt hogyan tudjuk kifejezni a rosszallásunkat egy olyan ember felé, aki nem fogadja el az általunk is osztott társadalmi normákat? Könnyen érezhetjük úgy, hogy sem a rosszallást, sem a segítő szándékot nem tudjuk hatékonyan kifejezni ebben az esetben. Ha ez az előzetes elvárásunk, annak a viselkedésben ki nem fejezett attitűd, azaz a probléma szőnyeg alá söprése lehet a következménye. Ám ha mégis úgy döntünk, hogy minden akadály ellenére igyekszünk a rosszallásunkat és a segítő szándékunkat kifejezni, akkor számos társadalmi norma fogja befolyásolni a viselkedésünket. Figyelembe kell vennünk a törvényeket, az iskola házirendjét, a tanárkollégáink által vallott nézeteket, azt a viszonyt, ami az osztály és közöttünk van, és még sorolhatnánk a számos kimondott vagy kimondatlan társadalmi szabályt. Tehát még akkor sem könnyű attitűdjeink alapján cselekedni, ha vesszük hozzá a kellő bátorságot. Még akkor sem, ha magunk bizonyos szabályokra nagyobb, másokra kevesebb hangsúlyt fektetünk, ezzel téve személyessé e normák hatását. Erőt ebben a nehéz helyzetben végső soron az adhat, hogy ha mindezekkel az akadályokkal és módosító tényezőkkel szembenézve, mégis sikerül kifejezni attitűdjeinket, nemcsak (szakmai) önbecsülésünket őrizhetjük meg, de hitelességünket is, ami talán a legfontosabb nevelőeszköz a tanár kezében.

Az előítéletes attitűdök és a viselkedés

Amint az az előzőekből kiderült, az attitűdök és így az előítélet kialakulásában meghatározó szerepe van a gondolkodási stílusnak, valamint a személyiségnek. De azt is tudjuk, hogy az attitűd nem vezet minden esetben a véleménnyel egybehangzó viselkedéshez. Ebben az összefüggésben fontos az előítélet mint speciális attitűd és a viselkedés kapcsolata. Ehhez kapcsolódnak az előítéletek csökkentésének lehetőségei.

Az előítélet megnyilvánulási formái közül a fentiekben említettük a *diszkriminációt*. Ennek leglátványosabb formája, ha az előítélettel sújtott csoportot támadás éri, nyílt agresszió fenyegeti testi épségét vagy emberi méltóságát. Ennek legvégletesebb esetei a lincselés vagy más etnikai színezetű gyilkosságok, tömeggyilkosságok. Azonban iskolai környezetben ugyanilyen diszkriminatív viselkedés a másik kizárása, a vele való közösség megszakításának bármilyen formája (pl. együtt játszás, tanulás elutasítása). Ezzel kapcsolatban fogalmazódik meg a *morális kirekesztés* fogalma, ami azt jelenti, hogy a kirekesztett csoporttal kapcsolatos viselkedés nem az általános morális szabályok alá esik, velük szemben az egyébként elfogadhatatlan is megendegedett. Gyakran a jog szintjére emelkedik a kirekesztés, mint például a második világháborút megelőző, sokat emlegetett zsidótörvények esetében.

Fontos azonban azt is tudni, hogy nemcsak a tettek, de szavaink is lehetnek eszközei a csoportok közötti agressziónak. Ezek általában csak kellemetlen érzéseket, egyfajta ellenszenvet tükröznek az előítéletes gondolat tárgyával kapcsolatban. Sokszor ölthetnek szimbolikus formát, így például rasszista viccekben vagy a nőket lealacsonyító viccekben. Az előítéletek és a diszkriminatív viselkedés azonban el is válhatnak

egymástól. Vannak alapvetően előítéletes gondolkodású személyek, akik a viselkedésükben ezt nem jelenítik meg. Fishbein elméletére visszagondolva a magyarázat egyszerű. Ismerik és fontosnak tartják azt a normát, amely tiltja a nyíltan előítéletes viselkedést, megnyilvánulásokat. A legtöbb fejlett európai országban és az Egyesült Államokban erős tiltás vonatkozik a nyílt előítéletességre. Ez azonban sajnos nem jelenti azt, hogy ezekben az államokban nincsen előítélet. Ha a normák megváltoznak, egy rasszizmust támogató csoport kerül hatalomra, akkor a gondolatok vagy a szimbolikus szinten meglévő előítéletek tettekbe fordulhatnak át. Ezt a veszélyt nem szabad eltúlozni, de elhanyagolni sem.

Az előítélet csökkentésének lehetőségei • Az előítéletekkel kapcsolatban fentiekben megfogalmazottakból is következik, hogy számos lehetőség van azok csökkentésére. Még akkor is, ha azt mondhatjuk, hogy általános csodaszerek nincsenek. Nem lehet az előítéleteket egy csapásra eltörölni. Sokat segíthet a megváltoztatásukban, ha megtaláljuk a konkrét attitűd (egy adott előítélet) sajátos mozgatórugóit. Láttuk már, hogy származhatnak előítéletek a kulturális hatások automatikus átvételéből, szűkös erőforrásokért vívott küzdelemből, a társas világ megismerésének sajátosságaiból, a személyiség belső dinamikájából és még számos okból. Az alábbiakban néhány direkt pedagógiai eszközt sorolunk fel, illetve a témában megfogalmazott pszichológiai módszereket.

• *Iskolai programok, direkt oktatás.* Más vallások, politikai nézetek és kultúrák minél mélyebb megismerése hozzásegíthet az ismeretlentől való szorongás leküzdéséhez, a más csoportba tartozók „furcsaságainak" elfogadásához. Ha olyan légkört tudunk teremteni, ami az addig ismeretlen világ mélyebb megismerését teszi lehetővé, azzal a meglévő vagy még inkább a későbbiekben kialakuló előítéletek táptalaját vehetjük el. Nem kell természetesen, hogy a diákok sajátjukként fogadjanak el minden eltérő kultúrát, világlátást, de azok tiszteletét kialakíthatjuk pusztán a mélyebb megismerés által.

• *Katartikus élmények, mély empatikus tapasztalatok.* Ha egy személy valamilyen drámai élmény (pl. súlyos diszkrimináció) vagy egy tréning folyamán (jól megtervezett, ellenőrzött körülmények között) arra kényszerül, hogy átélje az előítélettel sújtottság élményét, annak minden érzelmi szálával, akkor könnyen elképzelhető, hogy ezt követően érzékenyen figyel arra, hogy ne viselkedjen vagy gondolkodjon negatívan más csoportok tagjaival kapcsolatban.

• *Toleráns, nyitott gondolkodású személyek nevelése.* A nyílt vagy absztrakt gondolkodás kialakítása lehet átfogó cél. A felnőttek toleráns modelljei, a szabad, de támogatott exploráció, a reális korlátok és betartható tilalmak alkalmazása alapvetően hozzájárulhat ahhoz, hogy a gyermekből felnőtt korára a másságot tisztelő, megismerni vágyó, nyitott ember legyen. Ezzel szemben az idomítás (jutalmazás-büntetés) szintjén megrekedt nevelés, a konkrét gondolkodás, a jó és a rossz közötti állandó merev különbségtétel hangsúlyozása, a sok frusztráció, megszégyenítés könnyen vezethet dogmatikus és előítéletre hajlamos személyiség kialakulásához.

• *Személyes tapasztalatok, valós találkozások.* A különböző pszichológiai modellek közül a legelterjedtebb és a legvitatottabb az ún. *kontaktushipotézis* (lásd Smith és Mackie, 2001), mely szerint az előítéletesen kezelt csoport tagjaival való személyes kapcsolat csökkentheti az előítéleteket. Sajnos a puszta találkozás hatása nem egyértelmű. Sokszor nem elég a meglévő előítéletek, sztereotípiák lebontásához. A kiterjedt kutatások eredményei alapján az a leghatékonyabb, ha számos különböző, ám tipikusnak ítélt csoporttaggal van ismétlődő kapcsolata a személynek. Így lehet elkerülni, hogy a sztereotípiák önbeteljesítő voltuknál fogva „kimagyarázzák" a negatív elvárásokat megtörő tapasztalatokat. Természetesen az is fontos, hogy magában az interakcióban is az együttműködés domináljon. Ezt egy másik pszichológiai modell járja körül.

• *Fölérendelt közös cél* különösen hatékony lehet a versengésen alapuló, a csoportok közötti negatív interakcióra épülő konfliktusokban. Ez a cél mindkét fél számára fontos, megvalósításában egymásra vannak utalva a két csoport tagjai. Aronson és munkatársai (1978, idézi Smith és Mackie, 2001) erre a felismerésre építették az amerikai etnikai előítéleteket oldó iskolai integrációs programjukat, az ún. *mozaikmódszert.* Ennek lényege, hogy a kisebb csoportokban közösen dolgozó diákok közül senki sem oldhatja meg egyedül a feladatot, egymással meg kell mindenkinek a saját tudását osztani. A kisebb cso-

portok értelmi képességek és etnikum szempontjából heterogének, így az osztálymunkában való együttműködés oldotta a meglévő etnikai ellentéteket. Az ilyen módszerrel tanuló diákok inkább érzik, hogy elfogadják őket, és hajlamosabbak más csoportok tagjaival barátkozni (lásd részletesebben a 15. fejezetben).

ATTITŰDDINAMIKA, A VÉLEMÉNYFORMÁLÁS SZEMÉLYES FOLYAMATAI

Eddig úgy tekintettünk az attitűdökre, azok rendszerére, mint állandó struktúrákra. Azonban attitűdjeink dinamikus kölcsönhatásban állnak egymással és a környezetünkkel. Folytonosságukat megőrizve, így természetesen változnak is. Személyes és társas folyamatok egyaránt közrejátszanak az attitűdjeink, nézeteink formálásában. A személyes, egyénen belüli dinamizmusok közül a leginkább vizsgált jelenség a konzisztenciára törekvés. Annak ellenére, hogy elvileg különböző álláspontokat is el tudunk képzelni egy adott kérdésben, a saját véleményünkben igyekszünk koherenciát teremteni, sokszor (bár nem mindig) zavarónak találjuk a nézeteink közötti

„A barátnőm lánya biztosan a lányom barátnője lesz." Legalábbis ezt diktálná a pszichologika

logikai ellentmondást. E tekintetben a *konzisztencia* fogalma az ember gondolkodásának racionalitását feltételezi, abból indul ki, hogy inkonzisztencia esetén minden ember erős késztetést érez annak megszüntetésére. De nemcsak a logika szabályait követheti az ember, hanem egy sajátos „pszichologikát" is érvényesíthet, mely az értékelésben keresi a konzisztenciát. Kényelmetlen például, ha a legjobb barátunk legjobb barátja nekünk kifejezetten ellenszenves.

Attitűddinamika és vonzalom

A konzisztenciával kapcsolatos legkorábbi elképzelést *Heider* (2003) fogalmazta meg az 1940-es években. Abból indult ki, hogy a hétköznapi racionalitás számára is zavaró a nézetek, attitűdök közötti ellentmondás. Elemzésének alapja a triád, mely két személy és egy harmadik tárgy viszonyait tartalmazza egymás iránt. Ebben a háromelemű „univerzumban" vizsgálta, hogy milyen szabályok szerint alakulhat a konzisztenciára törekvés a személyes viszonyok észlelésében.

A vonzalom és az intim kapcsolat nagyon sokrétű pszichológiai elemzésnek vethető alá, mi most az attitűdök és azok dinamikus rendszerei felől vizsgáljuk csupán. (A vonzalomelméleteket lásd a 13. fejezetben.) Ebben a megközelítésben egyszerűen úgy határozhatjuk meg a *személyek közötti vonzalmat*, mint egy *sajátos attitűdöt*, melynek tárgyai más személyek. Nyilván számos tényező befolyásolja, hogy ki iránt érzünk vonzalmat. Az attitűddinamika felől vizsgálva éppen az válik érdekessé, hogy milyen kölcsönhatásban van a vonzalom (e speciális attitűd) más attitűdjeinkkel.

Hedier pontosan a személyes kapcsolatokat vizsgálta *egyensúlyelméletében* az attitűddinamika szempontjából. Azt igyekezett feltárni, hogy az említett hármas viszonyokban a személy (P) egy másik személlyel (O) való kapcsolata mikor válik kiegyensúlyozottá egy harmadik tárgy (X) megítélését is figyelembe véve. Elméleti elemzése kimutatta, hogy P és O negatív, illetve pozitív viszonya mellett egyaránt kialakulhat egyensúly. Kiegyensúlyozott a viszonyrendszer Heider szerint, ha P-O-X között minden viszony pozitív, illetve akkor is, ha ezek közül kettő negatív és egy pozitív (pl. én utálom a matekot, de az általam ellenszenves, strébernek tartott pad-

szomszédom rajong érte). E hármas viszonyrendszer dinamikus jellemzője (stabilitása-labilitása) a három elem közötti viszony összeillésétől függ tehát. Heider maga empirikus megfigyeléseket nem végzett, de tanítványai számos kísérletben igazolták, hogy a kiegyensúlyozatlan helyzeteket az emberek maguk is labilisnak tartják, és például azok visszaidézésekor a kiegyensúlyozás felé mutatnak tévedéseik. A személyes viszonyokról kialakult képünkben tehát igyekszünk az értékelés sajátos egyensúlyát fenntartani.

Annak ellenére, hogy Heider elmélete a hétköznapi helyzetek elemzésére készült, nem képes minden helyzetet egyformán elemezni. Festinger, egy rivális konzisztenciaelmélet atyja, metsző humorral érzékeltette Heider elgondolásának lehetséges korlátait: abból, hogy én szeretem a csirkét, a csirke szereti a csirketápot, nem következik, hogy nekem is szeretnem kellene a tápot.

Kognitív disszonancia

A személyek közötti viszonyokra alkalmazható egyensúlyelv helyet Festinger (2000) a *kognitív disszonancia elméletét* javasolja. Ez az elgondolás kifejezetten arra épül, hogy az egymásnak ellentmondó vélekedések vagy az attitűdünkkel összeegyeztethetetlen viselkedés (melyekre igaz, hogy az egyikből a másik ellentéte következne) rossz érzést, kognitív disszonanciát vált ki, ami azután arra indít minket, hogy attitűdjeinket megváltoztassuk, és megszüntessük ezt a kellemetlen állapotot. Az egyén nem csupán mérsékelni igyekszik a disszonanciát, hanem aktívan kerülni fogja azokat a helyzeteket, elsiklik az olyan információk felett, melyek fokoznák azt. A disszonancia megszüntetése tehát járhat „torzítással". Ebből a szemszögből az egyént nem annyira racionalitás, inkább racionalizálás jellemzi, melynek gyakran paradox következményei vannak.

Amikor a viselkedésünk alakítja az attitűdünket • Bár Festinger és tanítványai számtalan helyzetben igyekeztek a kognitív disszonancia csökkentésének paradox logikáját kimutatni, a leghíresebb az elméletét alátámasztó első kísérlete. Ebben azt vizsgálta, hogy az attitűdünkkel ellentétes viselkedés mikor vált ki attitűdváltozást (Festinger, Carlsmith, 1959, idézi Atkinson et al., 2003). Az ún. *„kiváltott engedelmesség" kísérletben* a részt vevő személyeknek először egy hosszadalmas és unalmas feladatot kell végezniük. Mikor ezt befejezték, ők úgy tudták, hogy vége is a kísérletnek. Ekkor búcsúzóul a kísérlet vezetője megkérte őket, hogy a kint várakozó következő kísérleti személynek mondják azt, hogy érdekes volt ez a kísérlet. A közreműködésükért, pedig 1, illetve 20 dollárt kapnak (ez kb. 250, illetve 5000 forint). Sokan rá is állnak arra, hogy szépeket mondjanak az általuk unalmasnak tartott kísérletről. Ezután az ő saját véleményüket is felmérik az általuk korábban elvégzett feladattal kapcsolatban. Festinger első kérdése mindezek után a következő: a valótlant állítók közül kinek változik meg a feladattal kapcsolatos negatív attitűdje? Annak, aki ezért szerény, vagy annak, aki busás jutalomban részesült?

A paradox válasz az, hogy a szerény, egydolláros jutalmat kapók attitűdje sokkal pozitívabb lett, míg a nagy jutalomban részesülők továbbra is unalmasnak ítélték a korábban elvégzett feladatot. Miért? Erre a második kérdésre a választ Festinger a *kognitív disszonancia elméletével* adja meg, mely szerint az egydolláros feltételben a kísérleti személyeknek csekély külső indok (kicsi jutalom) állt rendelkezésükre, s ezzel önmagában nem magyarázhatták, hogy – kezdeti attitűdjükkel szemben – azt az álláspontot képviselték a várakozó személy előtt, hogy a feladat érdekes volt. A kísérletvezető kérésének megfelelő viselkedés és a kezdeti attitűd között ellentmondás állt fenn, ami a személyek számára disszonanciát, zavaró feszültséget idézett elő. Ennek megszüntetésére nem hivatkozhattak a csekély jutalomra mint külső okra, tehát a korábbi attitűdjüket kellett a személyeknek felülbírálni, összhangba hozni az utóbbi viselkedésükkel.

Nemcsak ebben a kísérletben, de számos hétköznapi helyzetben is előfordulhat, hogy a meggyőződésünkkel ellentétesen viselkedünk. Előidézheti ezt számos tényező, akár büntetéstől való félelem, akár nyereség iránti vágy, akár az, hogy mások előtt jó színben tűnjünk fel, sőt hozhatja tulajdonképpen a véletlen is. Mivel a viselkedésünket utólag kevésbé tudjuk befolyásolni, gyakran „ideologizáljuk azt meg", azaz

módosítjuk utólag a véleményünket, hogy megteremtsük a viselkedésünkkel való összhangját. Kivéve, ha nyomós külső okot találunk az attitűdünkkel ellentétes viselkedésre. A disszonanciaelméletet számos különböző területen sikerült igazolni (lásd N. Kollár, 2002). Mi is bemutatjuk még két további alkalmazását, ám először lássuk, hogy minden kutatót meggyőzött-e Festinger elmélete a kognitív disszonanciáról, és a kritikák fényében hogyan összegezhetjük a kognitív disszonancia csökkentésének folyamatát.

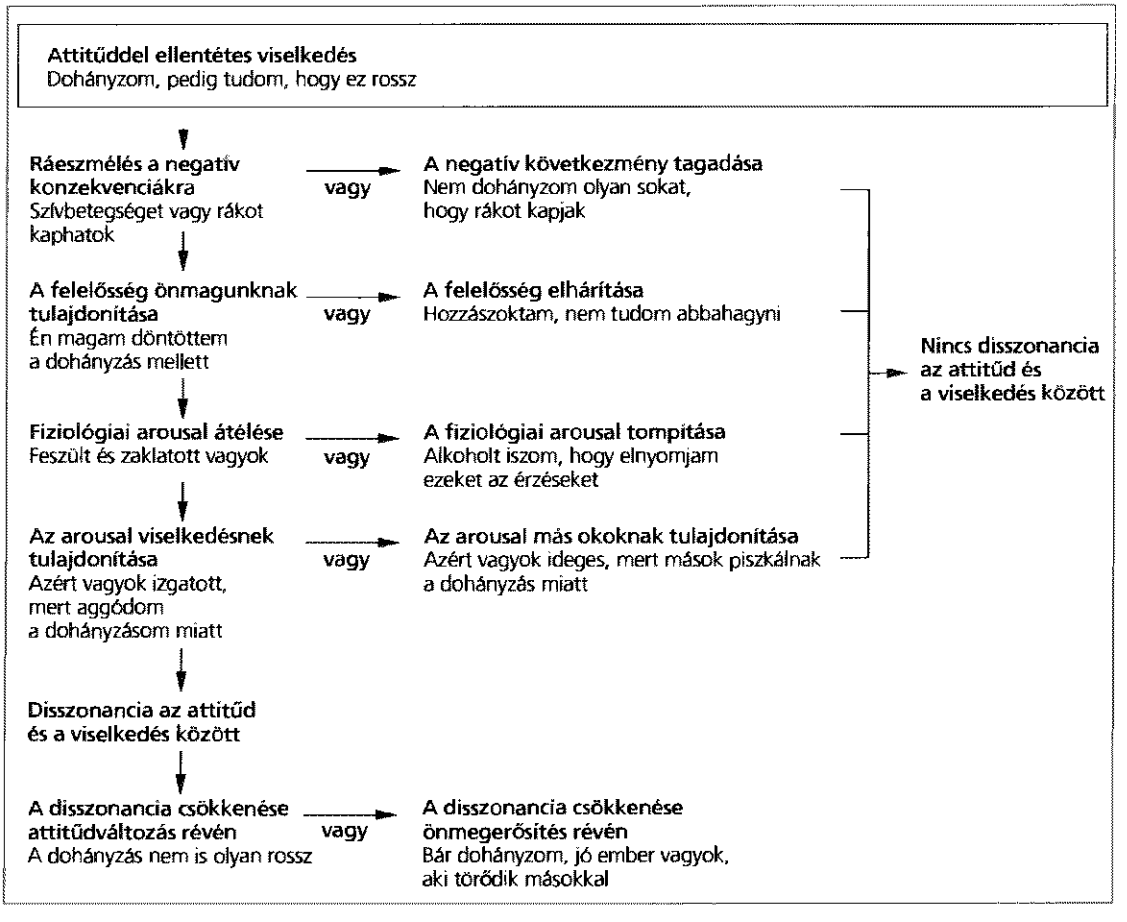
Kell-e belső disszonancia az attitűdök megváltoztatásához? A kognitív disszonancia elméletének kritikái • A kognitív disszonancia elméletével kapcsolatos két jelentős kritikát az előbbiekben részletesen leírt, ún. kiváltott engedelmesség kísérlete alternatív magyarázataiként fogalmazták meg. Mindkét kritika azon a kényes ponton támadta az elméletet, melyet a kísérletben közvetlenül nem mértek: valóban átéltek-e disszonanciát az attitűdjüket megváltoztató személyek. Bem (1972, idézi Atkinson et al., 2003) *önészlelési elmélete* szerint semmilyen disszonancia nem lépett fel, a kísérletben részt vevő személyek egyszerűen a mások megismerésében használt attribúciós logikát követték a saját viselkedésük okainak keresésében: akinek nem volt elegendő külső oka a viselkedése megindokolására, az belső okokat keresett. Ez az elgondolás rokon a félelemelméletek azon fajtáival, melyek szerint nem azért futunk, mert félünk, hanem éppen ellenkezőleg, azért félünk, mert futunk. A pszichológiában a behavioristák érvelnek előszeretettel amellett, hogy hagyjuk figyelmen kívül a belső történéseket, és csupán a megfigyelhető ingereket és válaszokat vegyük számításba. Bem szerint a kísérletben részt vevő kísérleti személyek is így jártak el, saját viselkedésük okaira inkább csak következtettek a fennálló helyzeti tényezők alapján. Bármennyire elegáns azonban ez az elképzelés, csak abban az esetben tartható, ha a belső impulzusok gyengének, többféleképpen értelmezhetőnek bizonyulnak. A kognitív disszonancia is lehet határozott belső „drive", amit bizonyos helyzetekben sikerült is Festinger követőinek bizonyítani.

Egy másik rivális, a *benyomáskeltés elmélete* (Tedeschi és Rosenfeld, 1981, idézi Atkinson et al., 2003) egyáltalán nem a behaviorista logikát követi. Ez azt állítja, hogy az embereket nem a nézeteik közötti ellentmondás zavarja, csupán az, ha olyan színben tűnnek fel, hogy nincsen a gondolkodásukban koherencia. Feszültség, rossz érzés tehát van, de az nem a saját nézeteink ellentmondásából, hanem a külső elvárásoknak való megfelelés vágyából fakad. Az attitűd átértékelése azért következik be, mert így tudnak csak a külső szemlélő számára önmagukról ellentmondásmentes képet mutatni a személyek. Abból indul ki ez az elmélet, hogy a társadalom várja el az embertől az egységes, ellentmondásmentes gondolkodást és az ezzel egybehangzó viselkedést. Ebből az alternatív magyarázatból azután a szociálpszichológiai kutatások új ága fejlődik ki, mely az önbemutatást és a benyomáskeltést vizsgálja.

Bár számos későbbi kísérlet Festingert igazolta, amennyiben feltétlenül szükségesnek bizonyult a disszonancia átélése az attitűdváltozáshoz, azonban a két alternatív elmélet nem csupán új kutatási irányokat nyitott, de a konzisztenciaelméletek általános gyengéjére is felhívta a figyelmet: nem minden esetben igyekszünk átrendezni az egymásnak ellentmondó attitűdjeinket, sokszor egészen békésen megvagyunk a belső ellentmondásokkal. Jogosnak tűnik tehát a kérdés, hogy milyen körülmények között lép fel a kognitív disszonancia elmélete szerinti attitűdváltozás, és mikor lesz más kimenete az ellentmondásnak.

Mikor nem változnak meg az egymásnak ellentmondó nézeteink? • A kognitív disszonancia elméletére épülő több kísérletben az egyetlen út a kognitív egyensúly visszanyerésére az attitűdjeink megváltoztatása. A valóságban azonban alternatív stratégiákat is mozgósíthatunk a nézeteink közötti koherencia megteremtésére. Nézzünk erre egy gyakran idézett példát: a dohányosok dilemmáját. Hogyan küszöbölhetik ki az ellentmondást a között a tény között, hogy aktívan dohányoznak, és eközben tudva tudják, hogy ez káros az egészségre? Természetesen úgy, ha leszoknak a dohányzásról, vagy ha ez nem megy, akkor kétségbe vonják az ezt alátámasztó érveket. Ám van más lehetőség is, amint azt a 17.2. ábrán látható számos alternatív kimenet jelzi, a negatív következmény tagadásától, a felelősség elhárításán, a disszonanciaélmény tompításán vagy más okoknak tulajdonításán át, egészen az önértékelésünk más utakon való megerősítéséig.

Belső és külső tényezők viszonya a viselkedés alakításában • A kognitív disszonancia elmélete közvetlenül alkalmazható a tanári gyakorlatban, hiszen a nézetek formálásában fontos összefüggésre hívja fel a figyelmet. A fentiekben tárgyalt kiváltott engedelmességi kísérlet alapján határozottan állíthatjuk, hogy a nagyobb jutalom nyomán nem változnak inkább a gyermekek nézetei. Sőt azt találjuk, hogy a mérsékelt jutalom, más esetekben a fokozott erőfeszítés vezet el a vélekedések valódi változásához. A büntetés esetében hasonló összefüggést mutattak ki kifejezetten gyermekek esetében (Aronson és Carlsmith, 1963, idézi Atkinson et al., 2003). Ha a gyermekek engedelmeskedtek enyhe büntetés kilátásba helyezésekor, és nem játszottak a számukra vonzó játékokkal, akkor a gondozó távollétében sem játszottak a játékkal. Ez azt mutatja, hogy belsővé tették a tiltást, és annak ellenére nem játszottak a játékkal, hogy azt korábban nagyon vonzónak találták. Azonban itt is, mint általában a kognitív disszonancia kísérleteiben, csak akkor regisztrálták a kisebb külső hatás nagyobb véleményváltoztató erejét, ha e hatásnak engedelmeskedtek a gyerekek. Fontos tehát a nevelői gyakorlatban olyan helyzetet teremteni, hogy a gyenge kényszer, ösztönzés is elérhesse a kívánt viselkedést. Ez valószínűleg nehezebb, mint a kísérletek kontrollált körülményei között, ám ha nem „infláljuk" a jutalmainkat és büntetéseinket, lépten-nyomon osztogatva azokat, és hagyunk időt és lehetőséget a gyermekeknek az alkalmazkodásra, akkor talán teremthetünk ilyen helyzetet.



17.2. ÁBRA
Alternatívák a disszonanciával és az attitűdváltozással szemben (Smith és Mackie, 2001)

További disszonanciakeltő helyzetek és alkalmazási lehetőségeik az iskolában

Az önként vállalt erőfeszítés igazolása a viselkedés és az azzal kapcsolatos vélekedések egy sajátos esete. Ha valaki saját elhatározásából fektet energiát valaminek a megvalósításába, akkor erős érdeke lesz, hogy felértékelje az adott helyzetet (csoportot) vagy cselekvést. Ha viszont az ember erőfeszítés nélkül ér el eredményeket, így jut jutalmakhoz, akkor akár le is értékelheti a készen kapottat. Ez szokott történni, ha egy lelkes osztályfőnök minden ötletét bevetve, megszervezi az osztálykirándulást (telefonál, intéz, befizet, lefoglal stb.). A diákok, akiknek pedig csak az a dolguk, hogy elmenjenek, végigfanyalogják, „cikizik" a remek kirándulást. Nem lenne ez így, ha ők maguk akarnának kirándulni, és ezért ők maguk tennének erőfeszítést, azaz kis segítséggel ők szerveznék meg az egészet. Talán nem volna minden olyan tökéletes és jól előkészített, de hogy jónak értékelnék, az elég valószínű. A magyar oktatási rendszer meglehetősen tanárcentrikus. Az órák sikerébe ő fekteti a legtöbb energiát. A projektmódszereket és egyéb aktív csoportmunkát alkalmazó oktatási szisztémában az önként vállalt erőfeszítés keltette disszonancia hatékony motivációs eszközként jelenik meg.

Az agresszió igazolása • Legtöbben hajlunk arra, hogy azt gondoljuk magunkról: „Én barátságos, kedves ember vagyok, nem bántok szándékosan másokat." Ezért, ha valamilyen okból mégis agresszíven viselkedünk, akkor erős negatív feszültséget élünk át. A kognitív disszonancia itt is a viselkedés és a (magunkról) alkotott vélekedéseink között lép fel. Ebben az esetben a rosszérzés csökkentésének nem ritka módja az „áldozat" leértékelése, mondván, hogy „vele csak így lehet bánni, csak az erőszakból ért, ha ő így, hát én is így, az ilyen nem érdemel mást" stb. Tanárként a büntetésre, akár az önkényes bánásmódra is alkalmat adó hatalom birtokába kerülünk, mellyel akár vissza is élhetünk. Ha valaki tehát tanárként csupa megfékezhetetlen, megátalkodott, csak az erőből értő diákkal van körülvéve, és úgy érzi, hogy kényszerítik az erőszakra, a hatalmának fitogtatására, érdemes elgondolkodnia azon, vajon nem él-e vissza ezzel a pozícióból fakadó hatalommal.

Döntés utáni disszonancia • Nemcsak viselkedéssel kapcsolatban, de döntéseink után is felléphet az utólagos racionalizálás igénye. Számos kísérletben (lásd Brehm, 1956, idézi N. Kollár, 2002) sikerült kimutatni, hogy az igazi dilemmát okozó döntéseknél hajlamosak vagyunk utóbb az általunk választott lehetőséget minden eszközzel pozitívabb színben tüntetni fel, míg az alternatívákat leértékelni. Ilyen tendenciáknak köszönhető, ha a friss autótulajdonosok legalább olyan hévvel ismételgetik az autójukról a reklámban hallott dicsérő szavakat, mint ahogy más autók negatívumait hangsúlyozzák. A tanári gyakorlatban is számos döntést kell meghozni, érdemes tehát arra figyelnünk, hogy a döntésünk utólagos igazolása érdekében ne torzítsuk el a valóságot. Leggyakoribb esete ennek az értékelés. Az igazán komoly téttel bíró értékelő helyzetek (év végi, pontokba számító, bukást jelentő stb.) után szinte mindig fellép a disszonancia. Lényeges, hogy ne keverjük össze a reális indoklást és a túlzott önigazolást. Törekedjünk arra, hogy a döntés előtt vegyünk számba minden szempontot, ne a döntés után tegyük fel a kérdést, miért is döntöttünk helyesen. Ez a szemlélet segít elkerülni a téves önigazolást.

Konzisztenciára törekvés: az érzelmek logikája

Fontos végül néhány gondolat erejéig visszatérnünk arra az előfeltevésre, melyet ennek az attitűddinamikával foglalkozó fejezetnek a bevezetőjében fogalmaztunk meg Heider nyomán. Ezek szerint a konzisztenciára való törekvés mozgatója az emberek racionalitása volna, mely nem tűri az ellentmondást. Ez nem mindig van így. Mi két pontosítást tennénk a racionalitás feltevésével kapcsolatban. Egyrészt, Festinger kutatásai arra mutattak rá, hogy az emberek nem racionálisak, hanem *racionalizálók* (néha a valóság torzítása révén küszöbölik ki az ellentmondást). Másrészt, éppen Heider gondolataiból következik, hogy ez a sajátos hétköznapi logika inkább az *értékelés*, mintsem a formális logika területén jelentkezik. Ez utóbbit fejtenénk ki néhány mondatban a konzisztenciaelméletek általános pszichológiai tanulságaként.

Nézeteinket és értékrendünket az ünnepek és hagyományok indirekt eszközökkel formálják

MEGGYŐZÉS, A VÉLEMÉNYFORMÁLÁS TÁRSAS FOLYAMATAI

Az attitűdjeink formálásában azonban nem csupán tárgyként, hanem befolyásoló erőként is jelentkeznek a társak, a társas környezet. A szociálpszichológiánál sokkal régibb tudományok, így például a retorika is vizsgálta, hogy milyen eszközökkel változtathatjuk meg mások nézeteit. Egy nagyváros utcáján végigmenve szinte lépésenként új és új meggyőző kommunikációba ütközünk, legyen az utcai árus, kirakat, óriásplakát vagy ifjú hittérítő. Számtalan különböző módja van annak, hogy társaink befolyásolják nézeteinket, operálhatnak jutalmakkal és büntetésekkel, modellnyújtással, helyezhetik az információt kellemes kontextusba, vagy egyszerűen csak makacsul ismételgethetik. E nagyon különböző társas befolyásolási stratégiák közül mi behatóbban a meggyőző kommunikációval fogunk foglalkozni. Ugyanakkor kitekintünk csoportok meggyőző hatásának mechanizmusaira is, hiszen a csoport a társas véleményformálás természetes közege.

Éthosz, pathosz, logosz: a meggyőző kommunikáció elemei

Arisztotelész három tényezőt emelt ki a meggyőző kommunikáció (retorikai) folyamatában: a szónok jellemét (éthosz), a hallgatóságra tett hatást (pathosz) és magát a beszédet (logosz). A modern kori meggyőző kommunikátorok elemzéseiben érdekes módon visszatér ez a hármas szám, és az elemzés iránya is hasonló marad.

A Yale-program a meggyőzés kutatásában • Amerikai szociálpszichológusok egy jelentős csoportja a második világháború idején kezdte vizsgálni a meggyőző kommunikáció jelenségét, és a háborús propagandában fel is használták a megszerzett ismereteiket. A háborús „morál", a harci szellem fenntartásában mindig is nagy szerepe volt a lelkesítő szónoklatoknak és az ellenség rémtetteiről szóló vérlázító beszámolóknak. A nagy tömegeket és földrajzi területeket érintő második világháborúban mindez sokszorosan jelentkezett, ráadásul mindkét oldalon a tömegekhez szóló kommunikáció első specializálódott szakértői segítették a (had)vezetést. Az amerikai szociálpszichológusok az itt szerzett ismereteiket használták fel, mikor a világháború alatt és főleg az után az alapkutatások fókuszába állították az attitűdök megváltoztatásának kérdését.

A Yale Egyetemről elnevezett kutatási program (Hovland, Janis és Kelley, 1973) a pszichológia számos területéről érkező kutatók több generációjának kínált lazább-szorosabb együttműködési keretet a meggyőző kommunikáció vizsgálatában. Arisztotelész nyomán ezek a kutatók is három elemét vizsgálták a meggyőző kommunikációnak. A *kommunikátor* legfontosabb jellemzőjeként annak presztízsét azonosították. Azt feltételezték és mutatták ki számos kísérletben, hogy a forrás megbízhatósága alapvetően befolyásolja a befogadók véleményváltozását. Míg a nagyobb presztízsű kommunikátor látványos hatást képes elérni, addig kisebb tekintélyű társa csekély befolyással van a közönségre. Igaz, eredményeik szerint ez a hatás idővel csökken, valószínűleg annak köszönhetően, hogy a meggyőző érvek és a forrás idővel elválik egymástól. A kommunikátor meggyőző erejét növelheti a hitelessége is, ami például a kommunikáció összhangjával teremthető meg. Nem hatásos, ha valaki „vizet prédikál és bort iszik", ha egy tanár például nem követi az általa hirdetett elveket. Persze ebből az nem következik, hogy semmilyen körülmények között nem is térhet el azoktól.

Maga az *üzenet* a második elemzett tényezője a meggyőző kommunikáció folyamatának. Elsősorban azt vizsgálták ezek a korai empirikus kutatások, hogy az egyoldalú (a kommunikátor álláspontját alátámasztó), vagy a kétoldalú (az ellenérvekre is kitérő) érvelés hatásosabb-e. A kísérletek azt mutatták, hogy az ellenérveket akkor érdemes bemutatni, ha a közönség egyébként is tájékozott, és maga mindenképpen megfogalmazná azokat. Egyébként, kevésbé tájékozott közönség esetén az egyoldalú (pozitív) *érvelés* bizonyult célravezetőnek. A meggyőző üzenet másik fontos tényezőjének bizonyult a *félelemkeltés*. Ezt a hétköznapokban talán a fogkrémreklámok alkalmazzák leggyakrabban. A Yale-program kutatásaiból az derült ki, hogy a félelemkeltéssel nagyon óvatosan kell bánni. Csak a nagyon enyhe kellemetlen állapot erősíti a meggyőzést, melyet később az érvekkel fel tud a kommunikátor oldani. Ha nagyobb félelem keletkezik, az könnyen elfordíthatja a befogadót az egész kommunikációs helyzettől, vagy különböző elhárítómechanizmusokat indíthat be, melyek elzárják a meggyőzés előtt is az utat.

A meggyőző kommunikáció harmadik tényezője maga a *befogadó*, melyet a Yale-programban is vizsgálnak. Az előbbiekben már láttuk, hogy megkülönböztethetünk tájékozott és tájékozatlan befogadókat, de ugyanígy hatással van például az attitűdváltozásra az általunk megcélzottak csoporttagsága. Nehéz lesz például egy cserkészcsapatot meggyőzni a városi élet előnyeiről, ha az egész értékrendszerük éppen a természet felé és várostól való elfordulást hangsúlyozza. Különösen nehéz lesz ennek a csoportnak olyan tagjait meggyőzni, akik csoportbeli helyzetüknél fogva (pl. vezetők) maguk még inkább elköteleződnek ezek iránt az értékek iránt.

A kevesebb presztízs néha többet ér • A presztízzsel kapcsolatos – fent említett – összefüggések erősen magukon viselik a kissé mechanisztikus, behaviorista logikát. Festinger viszont azt igyekezett kimutatni, hogy a kognitív disszonancia elmélete ezen a ponton is képes nem várt, paradox eredményeket magyarázni. Sikerült is olyan helyzetet teremtenie, mikor éppen a kisebb presztízsű kommunikátornak volt nagyobb véleményformáló hatása. Kísérletében egy túlélési gyakorlat keretében a kiválasztott személyeknek kellett eléggé kellemetlen próbát kiállniuk, és a túlélésre készülve sáskákat enniük. Ha magas rangú tiszt vette rá őket erre, kevésbé változott a kezdeti elutasításuk, mint ha alacsony beosztású tisztnek engedelmeskedtek. A kognitív disszonancia vizsgálataival kapcsolatos általános megállapításunk, miszerint ezek a kísérletek nagyon speciális helyzetet teremtenek, itt is megállja a helyét. Mindazonáltal érvényes példát kínál ez a vizsgálat arra, hogy elfogadjuk, nem érvényesül minden helyzetben a Yale-program képviselőinek igaza a nagyobb presztízsű kommunikátor nagyobb meggyőző erejéről.

Az iskolában jelentős presztízskülönbség van a tanárok és a diákok között, ami általában előségíti azt, hogy a diákok véleményére hatással legyen a pedagógus. Nem minden esetben ösztönző azonban ez a viszonylag nagy tekintély. Éppen ezért alakították ki sok helyütt a kortárs segítők rendszerét, hiszen vannak olyan problémák, melyeket nem szívesen oszt meg egy diák a tanárával, amiben nem veszi szívesen a pedagógusok útmutatását. Vannak olyan helyzetek, mikor a velük egyenrangú kortársak inkább tudják befolyásolni a véleményüket.

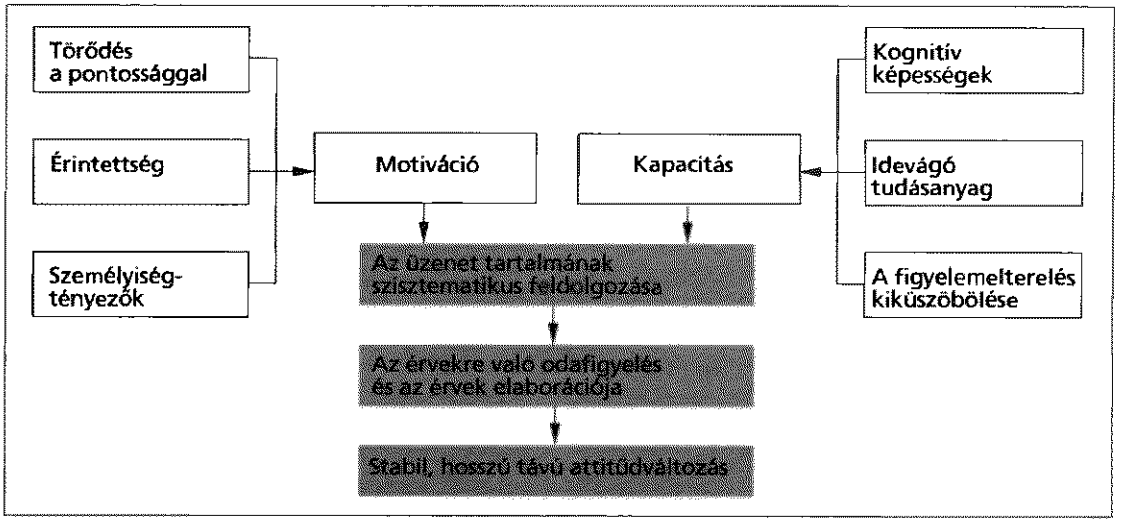
Ellenállás a meggyőzésnek: a beoltás szerepe • Egy másik érdekes adalék a meggyőző kommunikáció folyamatának elemzésében, hogy vajon milyen eszközökkel válhatunk védetté egy meggyőzési kísérlettel szemben. *McGuire* (2001), aki maga is a Yale-program második generációjához tartozik, a meggyőzés fonákját vizsgálta, azt, hogy milyen eszközök segítenek a meggyőző közléssel szemben ellenálláshoz. Biológiai analógiát használva kísérletezte ki a meggyőzés *beoltáselméletét*, mely abból indul ki, hogy – az orvosi oltások logikájára építve – ellenállóbbá teheti a személyt, ha legyengített formában szembesül az álláspontját fenyegető érvekkel. Azt találta, hogy a beoltás különösen hatásos eszköz olyan kézenfekvő vélemények védelmében, melyeket azelőtt természetesnek vettünk, eszünkbe sem jutott megkérdőjelezni. Egy kísérletében a napi háromszori fogmosás *ellen* érvelő meggyőző közlés hatását tudta gyengíteni azáltal, hogy a közlésben felhasznált érveket előzetesen a kísérleti személyeknek adva, a cáfolatukat kérte. Ez a védekezés egyébként erősebbnek bizonyult, mint a támogató védelem, tehát amelyben előzetesen a fogmosás szükségességét alátámasztó érveket hallott a személy.

A meggyőzés (kerülő) útjai

A meggyőzés belső folyamatai • A beoltáselmélet megfogalmazásán túl McGuire volt a meggyőzés kutatásában a kognitív fordulat előkészítője, majd az ez irányú változások karmestere is. Egyetlen modellben foglalta össze a meggyőző kommunikáció folyamatait. Ez a *folyamatmodell*, a befogadástól a megváltozott viselkedésig összesen öt lépcsőjét különíti el a meggyőzésnek (figyelem, megértés, elfogadás, megtartás, viselkedés). Ezek a lépcsők McGuire szerint mind szükségesek a kívánt új viselkedés kialakításához. Ha a folyamat valamelyik stádiumban megakad, a meggyőzés nem idézi elő a kívánt viselkedést. A modelljét tovább egyszerűsítve, két kognitív komponensben, a *befogadásban* (figyelem, megértés) és az *elfogadásban* foglalja össze a belső feldolgozást (a megtartás és a viselkedés kívül marad, mert a legtöbb vizsgálat ezeket nem méri), mely a meggyőző kommunikációt kíséri. Az öt lépcső egymásra épülésére hivatkozva állítja McGuire, hogy a valódi viselkedésváltozást nagyon nehéz elérni. Azonban a modell nemcsak a meggyőzés nehézségeit hivatott alátámasztani, segítségével azt is felmérhetjük, hogy a meggyőző közlés egy-egy tényezője miként hat a feldolgozás különböző szakaszaiban. A jó kognitív képességek, nagy feldolgozási kapacitás például segíti a befogadás szakaszában a meggyőzést, ám az elfogadás szakaszában gátjává válhat.

A meggyőző hatás dilemmái: kognitív szempontok • A kognitív megközelítések igazi újdonsága a meggyőzés kutatásában az, hogy kimutatják: a hatás alapvetően függ attól, hogyan dolgozza fel a személy a rendelkezésére álló információt. Petty és Cacioppo (1981, idézi Smith és Mackie, 2001) a feldolgozásnak alapvetően két útját különítik el: *középpontinak* nevezik azt az utat, mikor a személy sok figyelmet fordít az információ feldolgozására, alaposan feldolgozza a meggyőző érveket. A másik feldolgozási mód a *periferikus* út, mely a meggyőzéssel kapcsolatos heurisztikákon (pl. több érv = nagyobb hatás), a közlés formai, külsődleges jellemzőin (pl. kommunikátor presztízse) alapul. E kognitív elméletek és az igazolásukra végzett számos kísérlet megállapítja, hogy a feldolgozás középponti útjára csak akkor kerül a meggyőző kommunikáció, ha a befogadó motivált, és képes is alaposan feldolgozni azt (17.3. ábra).

A *motiváció* szerepét éppen Petty, Cacioppo és Goldman (1981, idézi Smith és Mackie, 2001) bizonyította egy kísérletben, melyben a diákok őket negatívan érintő vizsgarend-változtatásról értesültek. Az egyik csoportnak azt mondták, hogy őket már nem fogja érinteni a változás, a másik ezzel szemben úgy tudta, hogy személyesen érintve lesz a változásokban. Az eredmények azt mutatták, hogy a személyesen érintett és így nagy motivációval rendelkező csoport az érvek tartalmára figyelt, míg a nem érintettek olyan külsődleges körülmények alapján változtatták meg a véleményüket, mint az érvek száma vagy a kommunikátor presztízse. A motiváció mellett ugyanakkor a *képességek* is számítanak, többen jutottak arra a következtetésre (pl. Festinger és Maccoby, 1971, idézi Hewstone et al., 1995), hogy a figyelemelterelés paradox módon növelheti a meggyőző erőt. Elsősorban akkor lehet így, ha éppen az *elfogadás* a kritikus pont, tehát a személy valószínűleg nem fogadná el meggyőzőnek az érveket, ha módja lenne azokat alaposan mérlegelni. A kognitív kutatások eredmé-



17.3. ÁBRA
Motiváció és képesség a szisztematikus feldolgozás feltételei (Smith és Mackie, 2001)

nyeként tehát pontosabban meg tudjuk határozni, hogy miként fejti ki a személyre a meggyőző kommunikáció a hatását. Akkor járunk el helyesen, ha figyelembe vesszük mind a hallgatóság motiváltságát, mind a rendelkezésre álló feldolgozási kapacitást annak érdekében, hogy pontosan megtervezzük a meggyőző kommunikációnkat.

Meggyőzés a csoportban

A pedagógus ugyan általában kivételezett helyzetben van, és személyesen van módja meggyőzni diákjait, azonban gyakran így is elképzelhető, hogy a csoportos meggyőzés eszközéhez nyúl, főként, ha figyelembe veszi például a diákjainak életkori sajátosságait. Általában a meggyőzés kutatásában alapvető eredménynek számít a híres csoportkutató, *Lewin* egy kísérlete, melyben amerikai háziasszonyokat akartak a második világháború alatt arról meggyőzni, hogy az általuk nem preferált belsőségeket is használják fel az otthoni ételek elkészítéséhez. Azt bizonyította, hogy míg az egyéni meggyőzés csupán a háziasszonyok néhány százalékánál érte el a kívánt hatást, addig, ha csoportban megvitathatták társaikkal a kérdést, jelentős arányban változtattak főzési szokásaikon. A csoportnak tehát nagy jelentősége van a társas véleményformálásban. Bár a tömegkommunikáció korát éljük, ahol különböző kommunikátorok tévén, rádión, interneten közvetlenül igyekeznek elérni bennünket, mégis azt mondhatjuk, hogy a véleményformálásunk elsődleges terepe az a kiscsoport (barátaink, családunk, munkatársaink), amely személyesen körülvesz bennünket. Ezért a véleményváltozás társas hatásait tárgyalva, megemlítjük azokat az alapvető folyamatokat, melyeken keresztül a csoport kifejtheti meggyőző erejét. Bepillantunk abba, hogy miként változnak az egyéni attitűdök csoportos döntéshozatal nyomán. A csoportok által hozott rossz döntések egy speciális esete, a csoportgondolkodás is szerepet játszik ebben a folyamatban (lásd 14. fejezet).

Ha véleményt formálunk, kétféleképpen figyelünk a csoportra. A csoport egyszerű állásfoglalása informatív lehet számunkra, hiszen magába sűríti a többiek személyes ítéleteit, a csoport közös tapasztalatait. Ezt a hatást nevezhetjük a csoport *információs hatásának*. Legtöbbünk ugyanakkor nem szeret kilógni a sorból, megnyugtatja, ha mások elfogadják, növeli önértékelését a többiek elismerése. Ennek az elismerésnek az elnyerése érdekében is igazíthatjuk a saját véleményünket a csoportéhoz. A csoporthatásnak ez a második módja a *normatív befolyás*. Erre utaló, máig élő büntetés a kiközösítés. Bár igazi hatását zárt közösségekben éri el, a modern világban, melyben egyszerre több közösségnek is tagjai vagyunk, sem mellé-

kes, ha egy számunkra fontos csoport megvonja tőlünk a bizalmát és támogatását. Ennek a kockázata sokszor visz rá arra, hogy véleményünket a csoport által elfogadotthoz igazítsuk, aminek legjobb példái a konformitáskísérletek (pl. Asch, 1951, idézi Smith és Mackie, 2001). Bővebben erről lásd a 14. fejezetet.

ÉRTÉKEK ÉS KULTÚRÁK

Az *értékek* fogalmát több ponton érintettük már az eddigiekben. Alapvetően azt mondhatjuk az értékekről, hogy miközben társas képződmények, ugyanakkor az egyéni preferencia kifejeződései is, melyek a kultúra által kínált közös értékkészletéből való választás nyomán fejeződnek ki. Az értékek gyakran (érték)rendszerbe szerveződnek – sokan így is vizsgálják őket –, legyen az egy kötött preferencia-sorrend (melyiket tartjuk többé vagy kevésbé fontosnak) vagy egy sokdimenziós tér. Az értékek nagyon sok ponton hasonlítanak az attitűdökhöz, irányíthatják a viselkedést, tartalmazzák a jó-rossz megkülönböztetését. Egy fontos különbség van azonban az értékek és az attitűdök között, míg az előbbiek általános célokként fogalmazódnak meg, az utóbbiak konkrét tárgyhoz kötődnek. A pedagógusi munka irányítóiként is megjelennek például a mások elfogadásához, a segítőkészséghez és a teljesítményhez kapcsolódó értékek. Ám az értékek ugyanakkor átadandó ismereteket, fogalmakat, viszonyulásokat is jelentenek, melyekkel a gyermekeket az évek során meg kell ismertetni. A számos értékelmélet közül egyet mutatunk be röviden, majd az értékrendszerek változását igyekszünk nyomon követni a protestáns munkaetikának a munkához, illetve szórakozáshoz való viszonyában.

Értékrendszerek

Korábban részletesen elemeztük Rokeach elképzeléseit a nézetek szerveződéséről, illetve az ebből fakadó kognitív stílusról. Bár a nézetrendszerek elemzésével is behatóan foglalkozott, Rokeach mégis azon az állásponton volt, hogy az attitűdöknél az *értékek* fogalmai sokkal *gazdaságosabbak* a pszichológus számára, hiszen ugyanúgy motiválják a viselkedést, tartalmazzák a jó-rossz megítélését, tárgyuk azonban nem köti őket a konkrét viszonyhoz. Rokeach úgy fogta fel az értékeket, mint amik univerzálisak, tehát minden ember az értékek ugyanazon készletéből választja ki a számára legfontosabbakat. Ugyan-

17.4. TÁBLÁZAT
Cél- és eszközértékek Rokeach rendszerében

Terminális értékek	Instrumentális értékek
béke	bátor
belső harmónia	becsületes
boldogság	derűs
bölcsesség	elnéző
családi biztonság	engedelmes
egyenlőség	eredményes
élvezetek	fantáziadús
érett szerelem	fegyelmezett
igaz barátság	független
izgalmas élet	logikus
kényelmes élet	megbízható
nemzeti biztonság	segítőkész
önbecsülés	széles látókörű
sikeres megvalósítás érzése	szellemi-intellektuális
szabadság	szeretetteli
szépség	tiszta
társadalmi tekintély	törekvő
üdvözülés	udvarias

akkor az értékek szerinte világos rendszerbe szerveződnek, ahol vannak az egyén (illetve a társadalom) számára fontosabb és kevésbé fontos értékek. Olyannyira általános érvényűnek tartott Rokeach néhány központi értéket, hogy azok mentén javasolta megítélni magukat a különböző társadalmi berendezkedéseket is. Szerinte az egyenlőség és a szabadság értékeinek elfogadása-elutasítása segítségével meg lehet különböztetni a *demokráciákat* (mindkettőt fontosnak tartják) a *kommunizmustól* (egyenlőség fontos, szabadság nem) és a *fasizmustól* (egyiket sem tartják sokra). Más szerzők azonban empirikus vagy elméleti alapon kritizálják ezt a tipológiát, sőt egyesek magát az elvet is, miszerint bizonyos univerzális értékdimenziók mentén a különböző társadalmak összehasonlíthatók.

Rokeach értékekkel kapcsolatos elgondolásaira épül a széles körben használt és sokat vitatott Rokeach-értékskála (RÉS). Ebben 18 *terminális* (cél-) és 18 *instrumentális* (eszköz)érték szerepel (17.4. táblázat). A cél- és eszközértékeket már a kérdés filozófiai vizsgálatában is megkülönböztették. Míg az előbbiek az élet preferált *végállapotait* (végső céljait), addig az utóbbiak a viselkedés előnyben részesített *módjait* igyekeznek megragadni. Az eredeti eljárásban a 18-18 értéket külön sorba kell rendezniük a vizsgált személyeknek. Nem volt módjuk két különböző értéknek ugyanazt a fontossági értéket adni. A módszerrel szemben két fontos szempontból is fogalmazódott meg kritika, egyrészt sokan kétségbe vonták kultúrafüggetlen jellegét, másrészt a kényszerválasztást kifogásolták, mellyel mindenképpen sorba kellett rendezni a megítélőnek a különböző értékeket fontosságuk szerint. Ez a skála azonban ma is az egyik legelterjedtebb vizsgálati mód, és jó ízelítőül szolgál a többi értékvizsgálathoz (Váriné, 1987, 2003).

Protestáns munkaetika: a munkához, szórakozáshoz való viszony változása

Az értékek elvont elemzése után nézzünk egy konkrét példát a társadalmilag kialakult, összefüggő, az egyén viselkedését is befolyásoló értékekre. Ez a példa a protestáns etika, mely általános világnézet és értékrend, s nem pusztán, sőt nem is elsősorban a munkára, a munkával kapcsolatos értékekre, vélekedésekre vonatkozik. Érinti többek között az evilági aszkézist, a szorgalmat, a takarékosságot, az időbeosztást, a vagyonnal és a lehetőségekkel való élést is. A pszichológiai változók egészét tekintve azt mondhatjuk, hogy a *protestáns munkaetika* – mai formájában – túlmutat egy vallási mozgalom keretein, sokkal inkább a gazdasági kérdésekben elfoglalt pozíciót, egyfajta gazdasági-társadalmi világszemléletet jelent.

A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme •

A protestáns munkaetikát Max Weber óta gyakran összekötik a gazdasági viselkedéssel. Ő fogalmazta meg először történeti szociológiai elemzésében, hogy a kapitalizmus kialakulásában nagy szerepe volt a puritánok világképének. Ez a kálvinista reformátori mozgalom, amely elsősorban Németalföldön és Angliában hódított az újkor hajnalán, a szigorú fegyelmet és önmegtartóztatást tűzte ki célul. A puritán világkép szerint az ember boldogulása és üdvözülése egyaránt olyan értékektől függ, amelyek ellentmondanak a hedonista életvitelnek, és a felhalmozáson alapuló kapitalista szemléletmóddal állíthatók párhuzamba. Weber nem állítja, hogy ok-okozati viszony lenne a két jelenség, a puritán etika és üdvtan, illetve a kapitalista szellemiség között, csupán párhuzamot von a két ideáltípus között.

A munkához és a szórakozáshoz való viszony •

Az attitűdök számos csoportjának lehet kapcsolata a protestáns munkaetikával (Kiss, 2003). Ezek közül vegyünk két, egymással összefüggő attitűdöt, a munkával, illetve a pihenéssel, szórakozással kapcsolatos attitűdöket. A munkával kapcsolatos attitűdöt könnyebb meghatározni: a munkakerülés negatív pólusától a munkamánia végletéig tartó dimenzióban lehetne talán megragadni. A protestáns munkaetika nyilván ez utóbbi végletre hajlamosít.

A pihenés és szórakozás pszichológiai megfogalmazásával már nehezebb dolgunk van, ezt éppen olyan nehéz definiálni, mint például a játékot. Nagyon hasonlóak a szórakozás és a játék lehetséges magyarázatai: tekinthetjük a fölös energiák levezetőjének, feltöltődésnek, kompenzációnak stb. A szórakozás ugyanakkor – a megnövekedett szabadidő miatt – fontos tevékenységgé válik napjainkban. Az emberek nemcsak a munkájuk, de a szórakozásuk, hobbijaik alapján is egyre inkább meghatározzák önmagukat. A kutatások ugyanakkor azt mutatják, hogy a

fiatalok számára fontosabb a szabadidő eltöltése, mint az idősebbek számára.

Kérdés ezek után, hogy a protestáns munkaetika mint speciális nézet- és értékrendszer hogyan befolyásolja az emberek viszonyát a szórakozáshoz. A puritánt úgy lehetne jellemezni, mint aki keményen dolgozik, általában elítéli a szórakozást, ám esetleg elfogadja a kemény munka utáni megérdemelt kikapcsolódást, bár azért sok függ a kikapcsolódás formájától (a féktelen ivás például nem volt Kálvin János kedvence). Nyilván ellene vannak az öncélú szórakozásnak, ám támogatják az olyan időtöltéseket, melyeknek képességfejlesztő hatása van. Napjainkban a puritán erkölccsel szemben egy éppoly erős ideál van kialakulóban, mely a kemény (ám nem akármilyen) munka mellett a szórakozást is középpontba állítja.

Kérdés, hogy az iskolai munka miként tud alkalmazkodni ehhez az értékrendben, világképben esetleg bekövetkező változáshoz. Kimondatlanul a hagyományos iskolai módszerek hátteréül a puritán munkaerkölcsön alapuló világkép szolgál, melyben az iskolai munkára, a tanulásra nem kerestek mást olyan általános indokoknál, mint hogy „A tudás hatalom", „A tudás olyan tőke, amit senki nem vehet el", „Az iskolán keresztül vezet az út az érvényesüléshez". Ezzel együtt a szórakozás, szabadidő eltöltése nem feltétlenül áll az iskolák tevékenységének középpontjában, bár természetesen számos iskolában találhatók sportkörök, kulturális csoportok. Egy olyan világban, amely a puritán munkaetikát nem fogadja el természetesnek, az iskolának is újra kell gondolnia a viszonyát a tanuláshoz és a szórakozáshoz, a szabadidő eltöltéséhez. Milyen nézetek támaszthatják alá e két, a fiatalok számára kulcsfontosságú tevékenységet? A protestáns munkaetika szorul-e megerősítésre, vagy más ideált állítson az iskola a gyermekek elé? Ezek a kérdések is könnyebben megvitathatóak az értékek és a nézetrendszerek pszichológiájának alaposabb tanulmányozása után.

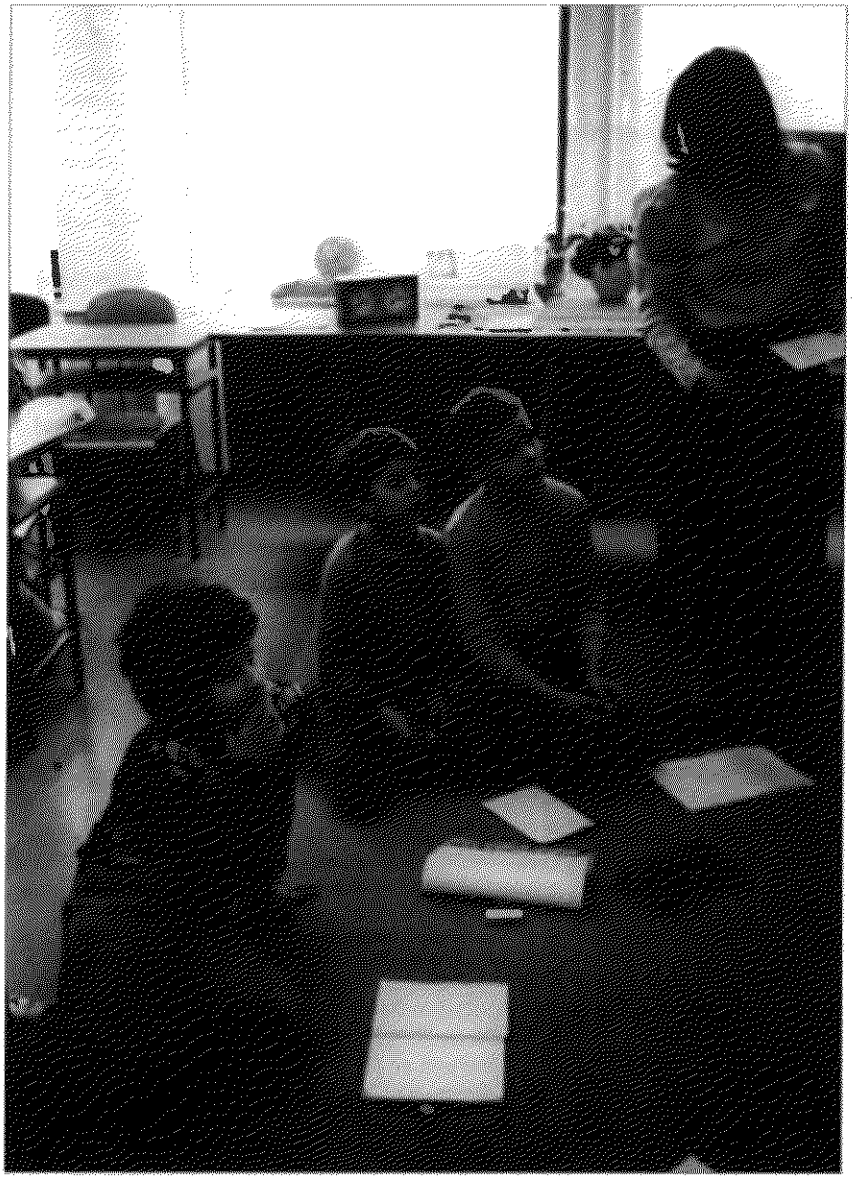
ZÁRÓ GONDOLATOK

A fejezetben főként az attitűdök szociálpszichológiai kutatását tekintettük át, mely a véleményalkotás kulcskérdésnek bizonyult. Az iskolai nevelőmunkában számtalanszor kell egy tanárnak a diákok attitűdjeit formálnia, vagy éppen a saját attitűdjét tudatosítania, és adott esetben korlátozni annak negatív hatását. Ez a fejezet ahhoz igyekezett hozzájárulni, hogy jobban megérthessük az attitűdök felépítését, szerepét a személyiség egészében, megváltoztathatóságuk lehetőségeit. Az attitűd- és értékkutatások tapasztalatait újragondolva, a pedagógusok elősegíthetik, hogy a fiatalok világról alkotott nézetei megalapozottabbak legyenek, ugyanakkor az új információt saját jogán képesek legyenek befogadni, biztos értékrenddel rendelkezzenek, mely nem akadálya a változó társadalmi feltételek közé való beilleszkedésüknek, hanem éppen segíti azt. Ugyanakkor fontos, hogy mindezen szempontok szerint ne feledkezzen meg egyetlen pedagógus sem a saját nézeteinek ápolásáról. Mert ne feledjük el, hogy a véleménnyel, főként az alaposan megfontolt véleménnyel senki sem születik, és ennek kialakítása újra és újra erőfeszítést jelent mindenki számára. Fontos tehát, hogy tisztában legyünk a véleményünk kialakításának alapmechanizmusaival, melyeket ebben a fejezetben tárgyaltunk.

KULCSFOGALMAK

attitűd • előítélet • konzisztenciaelméletek (attitűddinamika) • meggyőző kommunikáció • érték • protestáns munkaetika

AZ ISKOLA TÁRSAS VILÁGA: PEDAGÓGUSOK ÉS DIÁKOK



18. OSZTÁLYTERMI KOMMUNIKÁCIÓ, TANÁR-DIÁK INTERAKCIÓK

Kommunikációs alapfogalmak 395
A személyközi kommunikáció folyamata 396
A kommunikáció funkciói 398
A kommunikáció típusai 399
A kommunikáció kódjai: verbális és nem verbális kommunikáció 400
Verbális kommunikáció: a nyelv 400
Nem verbális kommunikáció 403
Kommunikációs szempontból jelentős mozzanatok a tanórán 408
Az előadás 408
A kérdésekről 409
A visszajelzésekről 412
Gordon modellje a hatékony tanításról 413
Kié a probléma? 414
Közléssorompók 414
A hatékony kommunikáció eszközei 416

A kommunikáció annyira áthatja életünk minden mozzanatát, hogy nehéz a külső, tudományos szemlélődés tárgyilagosságával szemügyre venni. Ebben a fejezetben mégis ezt kíséreljük meg. Az emberi kapcsolatokat átszövő személyközi kommunikáció általános vonatkozásaiból indulunk ki, de ezeken keresztül az osztálytermi kommunikáció kérdéséhez jutunk el. A fejezet célja, hogy áttekintést adjon a személyközi kommunikáció alapfogalmairól, és ezeket alkalmazva értelmezési keretet adjon az osztálytermi kommunikáció megértéséhez, és felhívja a figyelmet a tanórákon megfigyelhető kommunikációs folyamat sajátosságaira.

KOMMUNIKÁCIÓS ALAPFOGALMAK

Mi a kommunikáció? Milyen elemekből áll, és hogyan zajlik a kommunikációs folyamat? Milyen funkciót tölt be a kommunikáció az emberi érintkezésben? Milyen típusai léteznek a kommunikációnak? Az osztálytermi kommunikáció hol helyezhető el ezek között?

A kommunikáció nélkülözhetetlen mozzanata az emberi kapcsolatoknak és az emberi társadalomban létező kisebb-nagyobb csoportok, közösségek életének. Ez tesz képessé bennünket állapotunk jelzésére, gondolataink közlésére, szándékaink kifejezésére, nélküle lehetetlenné válna bármiféle együttműködés, és az emberek közötti kapcsolatok működésképtelenek lennének.

A kommunikáció az oktatás egészét is átszövi. A pedagógus munkájának interaktív része – vagyis amikor a tanár közvetlen kapcsolatban van az osztállyal a tanórákon – szinte megszakítás nélküli kommunikációs kapcsolat a gyerekek és a tanár között. A tanítás-tanulás folyamatában a tanár és a tanulók kölcsönhatásban, interakcióban állnak egymással: a tanár hat a tanulóra, a tanuló pedig a tanárra. Az egymásra hatás a közöttük lejátszódó kommunikációs folyamatokban valósul meg. Az osztályteremben

játszódó interakciók befolyásolják a gyerekek és a pedagógus kapcsolatát, közérzetét, ugyanakkor a részt vevő felek személyiségének, intellektusának és társas készségeinek fejlődését is.

Olvasóink többsége bizonyára megpróbálta már elképzelni, hogy milyen tanár szeretne lenni. Kire mondjuk, hogy jó tanár? Egyáltalán, milyen egy jó tanár? Valószínűleg ahány embert megkérdeznénk, annyi különféle választ kapnánk erre a kérdésre, azonban ha nagyon sok ilyen jellegű vizsgálat eredményét összevetjük, azt találjuk, hogy a jó kommunikációs készség fontos vonása a hatékony tanároknak. Elliott (2000) összefoglalása szerint a hatékony tanítás lényeges sajátosságai az *érthetőség*, a *változatosság*, a *feladatorientáltság* és a pedagógus *önreflexiós* készsége. Ezekben a tényezőkben is nagy szerepet kap a megfelelő kommunikáció.

- Az *érthetőség* azt jelenti, hogy az osztály számára világos, követhető az óra; a gyerekek értik a tanár üzeneteit. Az érthetőség fokozható, ha a tanár egyértelműen és egyszerűen fogalmaz, magyarázatai a gyerekek megértési szintjéhez igazodnak, jól szervezi a tananyagot, pontos utasításokat ad, és a friss anyagot kapcsolja a korábbiakhoz.
- A *változatosság* az oktatási módszerek és eszközök rugalmas alkalmazását jelenti. Ennek egyik eleme a felhasznált anyagok, források sokfélesége, a tankönyv szövegén és feladatain kívüli audiovizuális anyagok, olvasmányok és egyéb források használata, a másik elem pedig a széles módszertani repertoár.
- A *feladatorientáció* és a feladattal töltött idő növelése azért fontos, mert a tanulási teljesítmény erősen összefügg azzal, hogy a tanórán a gyerekek mennyi időt töltenek a feladattal. A vizsgálatok azt mutatják, hogy a tanórák idejének töredéke telik tényleges tanulással, jelentős időveszteséget okoznak olyan tényezők, mint a figyelem hiánya, a fegyelmezetlenség, az órát zavaró magatartás, a nem megfelelő óraszervezés.
- A hatékony tanárok *reflektálnak* a saját munkájukra. Időnként visszatekintve tudatosan értékelik saját munkájukat, valamint tanítás közben is képesek mintegy külső szemlélőként figyelni saját munkájukat.

A személyközi kommunikáció folyamata

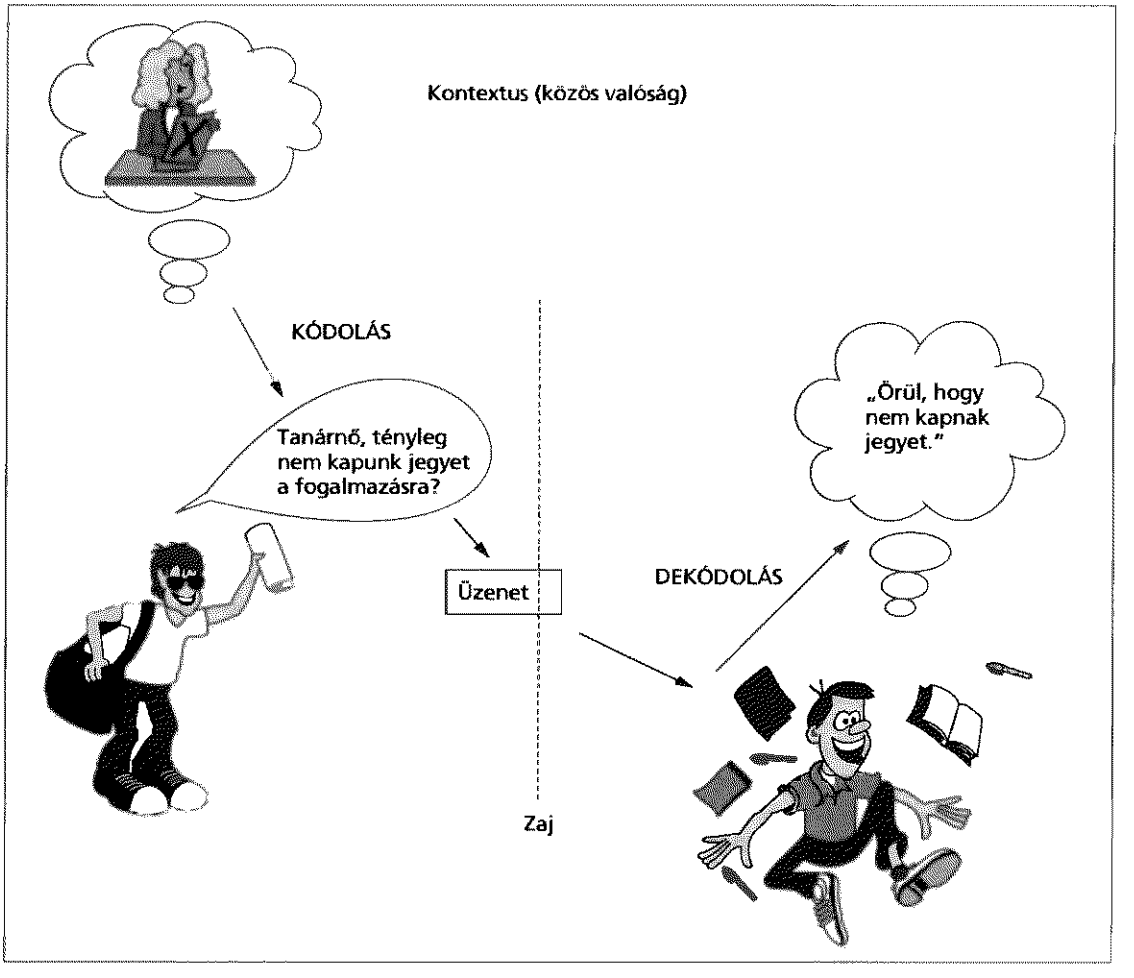
A kommunikáció szó szerint tájékoztatást, közlést jelent. Általános értelemben azt mondhatjuk, hogy a kommunikáció információ átvitele a közlő (beszélő, feladó) és a hallgató (vevő, címzett) között.

Előrebocsátva, hogy az emberek közötti kommunikáció bonyolultsága miatt bármiféle szemléltető ábra óhatatlanul túlegyszerűsítő és sematikus lesz, próbáljuk mégis modellálni az emberek közötti kommunikáció alaphelyzetét (18.1. ábra).

Szükség van tehát egy *adóra*, aki kibocsátja az üzenetet. Ha egyenrangú felek között zajlik a kommunikáció, akkor nagyjából kiegyenlített a felek kezdeményezéseinek aránya. Az osztálytermi helyzetben is bárki lehet kezdeményező, leggyakrabban mégis a tanár tölti be ezt a szerepet. Egy vizsgálat szerint a tanár dominanciájától függően a kezdeményezések 55-81%-a tanártól indul (Barker, 1982).

A *kódolás* az a folyamat, amelynek során az üzenetküldő a gondolatait, érzéseit valamilyen jelrendszer segítségével üzenetté alakítja. Az üzenet nemcsak szavakból állhat, arckifejezések, gesztusok is jelentést hordoznak. Az *üzenet* juttatja el a küldő gondolatait a *fogadóhoz*. Az üzenet valamilyen *csatornán* keresztül jut el a fogadóhoz. A személyközi kommunikációban az üzenetek túlnyomó része látás vagy hallás útján jut el hozzánk.

A kommunikáció „tisztaságát", az információátadás hatékonyságát rontják a csatornában keletkező *zajok*. A zaj keletkezhet az üzenet küldőjén és fogadóján belül vagy kívül. A fáradtság, fizikai fájdalom befolyásolhatja az üzenetátadás hatékonyságát. Külső forrásból származhatnak auditív zajok (osztálytermi helyzetben ilyenek lehetnek például a folyosóról, az utcáról vagy a szomszéd teremből beszűrődő hangok) és vizuális zajok (figyelemelterelő lehet például az előző óráról a táblán maradt felirat, az ablakon keresztül látott hóesés, de akár a tanár által gondosan a gyerekek asztalára készített érdekes, ritkán használt eszköz is). A fizikai hatásoknál is erősebben rontják az információátvitel hatékonyságát a kódolás-dekódolás folyamatába csúszó zavarok, félreértések. Nem biztos, hogy az adó egészen pontosan szavakba tudja önteni gondolatait, érzéseit, illetve, hogy az üzenet fogadója helyesen érti meg, *dekódolja* a közlő



18.1. ÁBRA
A személyközi kommunikáció folyamata

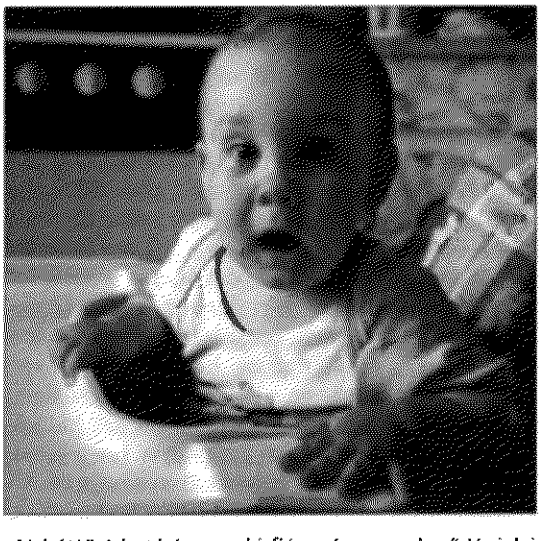
szándékait. Közléseink megfogalmazásakor mindig figyelembe kell venni a hallgatóságot, úgy kell fogalmaznunk, hogy számukra világos legyen, mit szeretnénk közölni. Az osztálytermi helyzetben ez egyáltalán nem könnyű, hiszen a tanárnak meg kell tanulnia a gyerekek nyelvén beszélni és viszonylag bonyolult dogokat is ezen a nyelven kifejezni. A zavaró hatások és félreértések kiküszöbölését célozza a *redundancia*, ami az üzenet többszöri megismétlését jelenti. A redundancia jelensége az osztálytermi kommunikáció során meglehetősen gyakori a lehetséges zavaró hatások sokfélesége miatt. Az ismétlés fontosságát így fogalmazza meg egy pályakezdő pedagógusok számára megfogalmazott aranyszabály: „Először mondjuk el, mit fogunk mondani, azután mondjuk el, végül emlékeztessük a gyerekeket, hogy mit mondtunk." (Elliott, 2000.) A szó szerinti ismétlésnél gyakoribb, hogy kicsit átfogalmazva, módosítva ismételjük meg a közlést.

Ugyanakkor a megértés, dekódolás is lehet hibás. Térjünk vissza egy pillanatra a fenti sematikus ábrához. Biztos, hogy jól értette a tanár a gyerek kérdését? El tudunk képzelni olyan szituációt, amelyben az elhangzott kérdés nem örömöt, hanem negatív érzést fejez ki? Előfordulhat például, hogy a gyerek tudja, hogy jól sikerült a dolgozata, és kifejezetten szeretné, ha kaphatna rá osztályzatot. Ebben a helyzetben a kérdés valószínűleg inkább csalódottságot tükröz.

A fenti példából azt is láthattuk, hogy a helyes megértéshez szükséges a helyzet pontos ismerete. Azt a hátteret, meghatározott közeget, amelyben a kommunikáció zajlik, *kontextusnak* nevezzük. Az adott helyzet ismerete és a kommunikáló felek előtörténete hozza létre azt a közös ismerethalmazt, amely elengedhetetlen a kommunikációhoz. A kontextus tartalmazza azokat az ismereteket, amit a résztvevők a helyzetről, egymásról és a korábbi kommunikációik során elhangzottakról tudnak. Az a tudás, hogy hol, milyen körülmények között, kiknek a jelenlétében zajlik a kommunikáció, alapvetően meghatározza a kommunikációt vezérlő szabályokat. Ha például egy tanórán a tanár a következőt mondja: „Szeretném, ha mindenki kinyitná a könyvét", a mondat udvarias kérésnek tűnik, a gyerekek mégsem fogják azt gondolni, hogy mérlegelhetik a kérés teljesítését, hanem helyesen akként értelmezik, ami: utasításként. Hasonlóképpen, ha egy tanár azt kérdezi: „Hallottátok, amit mondtam?", ez a kérdés a kontextustól függően többféle dolgot jelenthet. Lehet, hogy egyszerűen azt feltételezi, hogy a gyerekek nem hallották az előző mondatát. De az is előfordulhat, hogy pontosan tudja, hogy hallották, csak figyelmeztetni akarja őket, hogy kövessék az utasítást. Ahhoz tehát, hogy az üzenet fogadója helyesen dekódolja az üzenetet, vagyis megértse a küldő szándékát, szükséges a kontextus ismerete.

A hétköznapi kommunikáció természetesen jóval sokrétűbb, mint a vázolt séma. A mindennapokban a kommunikáció általában többcsatornás és kölcsönös. Még azokban a helyzetekben is, amelyekben bizonyos csatornák működése erősen korlátozott – például egy telefonbeszélgetés során, ahol a résztvevők fizikailag távol vannak egymástól –, több csatorna működik, hiszen a beszédhez kapcsolódó nem verbális jelek (hangszín, beszédtempó stb.) ilyenkor is fontos információkat hordoznak. (A sokcsatornás kommunikációnak határt szabó helyzetekben kifejezetten törekszünk arra, hogy minél több csatornát aktivizáljunk. Jó példa erre az elektronikus levelezés, amely sok szempontból hasonlít a kötetlen beszédhelyzethez, viszont a nem verbális jelek hiánya félreértésekre adhat okot. Ennek lehetőségét enyhítik azok a jelzések, amelyek ebben a kommunikációs helyzetben pótolják a nem verbális csatornákat: ☺ ☹.)

A hétköznapi kommunikációt összetettebbé teszi az is, hogy gyakran nem két személy között történik üzenetváltás, hanem többen vesznek részt a társas helyzetben.



„Nahát!" A hat hónapos kisfiú arcán a meglepődés jelei egyértelműen tükröződnek

A kommunikáció funkciói

A kommunikációs megnyilvánulások az emberek közötti kapcsolatok során többféle funkciót tölthetnek be (Jakobson, 1972):

- A kommunikáció célja lehet a tájékoztatás, gondolatok, tények, vélemények közlése (referenciális funkció): *Esik a hó.*
- A kommunikáció segítségével érzelmeinket is kifejezhetjük (expresszív funkció): *De örülök, hogy esik a hó!*
- A kommunikáció célja időnként az, hogy másokat cselekvésre ösztönözzünk, felszólítsunk, utasítsunk, kérjünk (konatív funkció): *Söpörd el a havat!*
- Előfordul, hogy a kommunikáció célja magának a kommunikációs kapcsolatnak a létrehozása, fenntartása (pl. köszönés, udvarias érdeklődés mások hogyléte felől stb.) (fatikus funkció): *De havas telünk van...*
- Az üzenet nyelvi megformálásával esztétikai hatást is létrehozhatunk (poétikai funkció): *Hull a hó, hull a hó, mesebeli álom.*
- A kommunikáció szólhat magáról a kommunikációról, reflektálhat a kommunikációs helyzetre, módra (metanyelvi funkció): *Amikor vele*

találkozom, mindig az időjárásról beszélünk, nincs közös témánk.

Az osztálytermi kommunikációban valamennyi kommunikációs funkcióval találkozhatunk, azonban ezek aránya más, mint a hétköznapi személyközi kommunikáció helyzeteiben. A legszembetűnőbb különbség, hogy a tanári kommunikációban kiemelt szerepet kap a referenciális funkció, vagyis az információ megosztása. A tanári magyarázatok, előadások fontos szerepet töltenek be a tanítás-tanulás folyamatában még akkor is, ha tudjuk, hogy az intellektuális gazdagodásnak nem egyedüli módja, ha a tanár elmondja (közkeletű kifejezéssel: „leadja") a tananyagot a gyerekeknek. Az átlagosnál gyakrabban fordul elő a konativitás is: a tanári kommunikációs repertoárban gyakori a cselekvésre való felszólítás, utasítás (Barker, 1982).

A kommunikáció típusai

Az emberek között zajló kommunikációt nagyon sokféle szempont alapján tipizálhatjuk. Ahhoz, hogy árnyalt, differenciált képet kapjunk a kommunikáció sokféle arcáról, elengedhetetlen ezeknek a szempontoknak az ismerete, hiszen a kommunikáció sajátosságai és az egyes helyzetek buktatói a helyzeti sajátosságoktól függnek. A lehetséges csoportosítási szempontokat táblázatban foglaljuk össze, és azokat a szempontokat emeljük ki, amelyek az osztálytermi helyzet szempontjából jelentősek (18.1. táblázat).

A tanóra több résztvevős társas helyzet, ahol találunk példát az *interperszonális* kommunikációra és a *csoportkommunikációra* is. A frontális tanítási helyzet, amelyben a pedagógus az egész osztálynak ad instrukciót vagy éppen előadást tart, csoportkommunikációnak minősül. Amikor viszont a pedagógus személyesen egy gyerekkel beszél, vagy éppen két gyerek beszélget egymással, interperszonális kommunikációról van szó.

Az osztálytermi helyzet *közvetlen* kommunikációs helyzetet teremt a gyerekek és a tanár között. A tanár-diák kommunikációban kevés olyan elemet találunk, amely *közvetett* kommunikációnak tekinthető. Ilyen például, amikor a tanár szöveges értékelést ad a gyerek munkájáról. Ennek a fordítottja is elképzelhető: különösen felsőfokú képzésben találkozunk azzal, hogy

18.1. TÁBLÁZAT
A kommunikáció típusai

Az osztályozás szempontja	A kommunikáció típusa
A résztvevők száma szerint	*Interperszonális:* kétszemélyes kommunikáció *Csoportkommunikáció:* egy ember és egy csoport közötti kommunikáció *Tömegkommunikáció:* a hallgatóság tagjai egymástól és az üzenet küldőjétől térben és időben elkülönülten fogadják az üzenetet
A résztvevők közelsége szerint	*Közvetlen:* szemtől szemben zajló kommunikáció *Közvetett:* a résztvevők időben vagy térben távol vannak, és valamilyen eszköz segítségével kommunikálnak
Az alkalmazott kódrendszer szerint	*Verbális:* szavakkal, szóban vagy írásban történő kommunikáció *Nem verbális:* szavakon kívüli jelzésekkel (pl. vizuális jelek, testbeszéd) történő kommunikáció
A közlő szándéka szerint	*Szándékos:* az üzenetet a küldő szándékosan, tudatosan bocsátja ki *Nem szándékos:* az üzenetet a közlő szándékolatlanul, sőt időnként szándékai ellenére bocsátja ki
A kölcsönösség szerint	*Egyirányú:* az üzenet fogadói nem küldenek visszajelzést, választ a kibocsátó felé *Kölcsönös:* a kommunikáció oda-vissza ható folyamat, a fogadók válaszolnak, és ezzel üzenetküldővé válnak
A résztvevők viszonya, pozíciója szerint	*Egyenrangú:* a résztvevők egyenrangú félként vesznek részt, azonos kommunikációs jogokkal rendelkeznek *Nem egyenrangú:* a résztvevők eltérő kommunikációs jogokkal rendelkeznek

a tanárok kérnek írásbeli visszajelzést a kurzusról. Érdekes, egyedi példaként említhetjük még azt a tanítót, aki osztályfőnökként informatikát is tanított, és a gyerekek rendszeresen írtak neki e-maileket.

Az osztálytermi kommunikációban a *verbális* és *nem verbális* kommunikáció egyaránt meghatározó jelentőségű. Erről a későbbiekben részletesebben lesz szó.

Szándékos és *szándékolatlan* kommunikációra is találunk példákat az osztályteremben. Minél fiatalabbak a gyerekek, annál kevésbé kontrollálják kommunikációs jelzéseiket, ezért a kisgyerekek esetén jóval több szándékolatlan jelzést (arckifejezést, gesztust, mozdulatot vagy éppen „hangos" megnyilvánulást) tapasztalunk.

Az osztálytermi helyzetben jóval kötöttebbek, kevésbé változatosak az interakciók, mint a hétköznapi interakciók során. A hétköznapi beszédet (pl. egy családi vacsora során elhangzottakat) hiányos megnyilvánulások, megszakítások, közbeszólások, szünetek, javítások, ismétlések olyan mozgalmassá teszik, hogy ha szó szerint lejegyeznénk egy ilyen párbeszédet, az írott változatot igen nehéz lenne megérteni. Ehhez képest egy tanóra alapján készült képzeletbeli forgatókönyv rendezettnek és rendszerezettnek tűnne. A legtöbb megnyilvánulás teljes, lezárt egész, kevesebb a közbeszólás. Az a benyomásunk támad, hogy mindenki tudja, mikor beszélhet, és pontosan tisztában van a szerepével. A rendezettség titka az, hogy a résztvevők megszólalási joga kontrollált, a tanár tehát domináns szerepet játszik az osztálytermi kommunikációban. Ez azt jelenti, hogy lényegesen több kommunikációs joga van, mint a gyerekeknek – akkor beszélhet, amikor akar, és ő ad szót a többieknek. Valójában ő az, aki kijelöli, hogy a gyerekek mikor és miről beszélhetnek, mikor hagyják abba, és azt is ő mondja meg, hogy a gyerekek megnyilvánulása mennyire volt elfogadható, helyes. A csoportos kommunikáció esetén tehát bizonyos szabályok írják elő, hogy ki mikor és hogyan szólalhat meg, és hogy mennyire centralizált vagy egyenrangú a kommunikáció irányítása (Cohen, 1996). Az órán elhangzottaknak jelentős része nyilvános és erősen centralizált. Ez azt jelenti, hogy az idő nagy részében minden egyes verbális megnyilvánulásra valamennyi résztvevőnek figyelnie kell. Ez akkor is így van, ha a tanár beszél, és akkor is, ha valamelyik tanuló szólal meg. Természetesen a „hivatalos" kommunikáció mellett, azzal párhuzamosan jelentős mennyiségű „nem hivatalos" beszélgetés is zajlik a gyerekek között. Mégis, a gyerekek fő kommunikációs szerepe a hallgatás.

A centralizáltság miatt a kommunikáció *kölcsönössége* nem valósul meg maradéktalanul. Természetesen szó sincs arról, hogy ki lenne zárva minden visszajelzés, de kétségtelen, hogy a gyerekeknek kevesebb lehetősége adódik a visszajelzésre, mint a tanárnak.

Bár a tanárok és a gyerekek *kommunikációs jogainak* különbsége univerzális jelenség, meglehetősen nagy különbségek vannak abban, hogy mennyire gyakorolja a tanár a kommunikációs jogait, és mennyire érezhető a centrális pozíciója. Vannak olyan technikák, módszerek, munkaformák, amelyek jelentősebb szerepet szánnak, több és változatosabb kommunikációs lehetőséget adnak a gyerekeknek. A kooperatív tanulásnak – amelyről a kötetben más helyen olvashatunk – például vezérelve, hogy a tanári kommunikáció dominanciáját csökkentse, és a gyerekek nagyobb részvételét biztosítsa.

A tanár domináns kommunikációs szerepét erősítheti vagy gyengítheti a terem bútorzatának elrendezése. A hagyományos elrendezésű termekben a padok vagy asztalok elhelyezkedése a kommunikáció irányát úgy szabja meg, hogy az információ a tanártól indul, és hozzá érkezik. Nyitottabb elrendezéssel elérhető, hogy ne alakuljon ki egyetlen figyelmi fókusz.

A KOMMUNIKÁCIÓ KÓDJAI: VERBÁLIS ÉS NEM VERBÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ

Egy nyelvet beszélnek-e, akiknek azonos az anyanyelvük? Milyen nyelvhasználati különbségek jelennek meg az iskolában? Hogyan viszonyul egymáshoz a verbális és a nem verbális kommunikáció? Milyen típusú nem verbális jelzéseket alkalmazunk? Hogyan nyilvánulnak meg ezek az osztálytermi kommunikáció során?

Verbális kommunikáció: a nyelv

Az emberi kommunikáció alapvető sajátossága, hogy párhuzamosan több csatornán zajlik. Nehéz lenne megállapítani, hogy a verbális vagy a

nem verbális kommunikációnak van-e nagyobb jelentősége. Vizsgáljuk meg elsőként a *verbális kommunikáció* eszközét, a nyelvet.

Valamennyi ismert emberi kultúra, közösség használ nyelvet, tehát azt is mondhatjuk, hogy a nyelvhasználat egyetemes emberi sajátosság. A nyelv korlátlan lehetőségeket rejt: segítségével egyrészt képesek vagyunk kilépni az itt és most béklyóiból, és olyan dolgokról beszélni, amelyek közvetlenül nincsenek jelen, másrészt képesek vagyunk véges számú szavakból, jelekből végtelen számú üzenetet létrehozni.

Nyelv és kultúra – nyelvhasználat • A nyelv dinamikus társadalmi jelenség, folyton változik, és adott időben egymással párhuzamosan is számtalan változata él. Ha jobban megvizsgáljuk a kérdést, rá kell jönnünk, hogy a közös nyelvet beszélők valójában számtalan nyelven beszélnek. A kisebb-nagyobb társadalmi közösségek tagjai alakítják a nyelvet, új jelentéseket konstruálnak. Ezért az emberi interakciók során folyamatosan bővül a nyelv, és a közösség kultúrájának, hagyományainak hordozójává válik.

Említettük korábban, hogy a személyközi kommunikációhoz elengedhetetlen a résztvevők valóságról alkotott közös ismerete. Egy-egy üzenetet csak akkor tudunk pontosan értelmezni, ha alaposan ismerjük a közeg jellemzőit, a résztvevők kapcsolatának sajátosságait. Minél nagyobb a résztvevők közös ismerete, annál nehezebb a kívülálló számára a közöttük zajló kommunikáció megértése. Idézzünk fel egy olyan helyzetet, amikor harmadikként csatlakoztunk egy egymást jól ismerő beszélgető párhoz. Ilyenkor gyakran érezzük magunkat kívülállónak, tapasztaljuk hiányát mindannak a közös ismeretnek, amelyen azok ketten osztoznak. Előfordul, hogy időnként szinte le kell fordítaniuk, meg kell magyarázniuk számunkra valamit, ami számukra oly nyilvánvaló.

A közös ismereteket bővíti, ha a beszélgetők azonos társadalmi csoportokhoz tartoznak. Másként beszél egymáshoz két gimnazista diák, másként két tanár, és másként két atomfizikus. És megint csak más a helyzet, ha a beszélgető diákjaink osztálytársak, vagy ha a beszélgető tanárok egy iskolában tanítanak. Társadalmi csoporthovatartozásaink meghatározzák a nyelvhasználatunkat, hiszen minden csoportnak kialakul a közös nyelve, közös zsargonja vagy éppen szlengje, amelyet csak azok értenek és beszélnek tökéletesen, akik tagjai a csoportnak.

Bernstein megkülönböztette a társadalom alsó és középső/felső rétegeinek nyelvhasználatát. A *korlátozott kód*, az alsóbb osztályra jellemző kifejezésmód jelentősen különbözik a felsőbb osztályok *kidolgozott kódjától*. Az iskolában használt nyelv sokkal közelebb áll a felső társadalmi osztályok által használt kidolgozott kódhoz. Az iskola sajátos nyelvének elsajátítása könnyebben, gyorsabban megy azoknak, akik az iskolaihoz hasonló nyelvet használó közegben nőttek fel. Más gyerekek esetén drámai lehet a különbség a családi és az iskolai nyelv között, és ez a szakadék nehezíti az iskolai beilleszkedést (lásd részletesebben a 25. fejezetben).

Az iskolában nemcsak kulturális-gazdasági különbségek mentén mutatkoznak nyelvhasználati különbségek. Nagyon sajátos például a diákok zsargonja, a diákszleng. Meglehetősen gyorsan változó nyelvről van szó, amelynek jellegzetes humora sajátos világszemléletet tükröz. A 18.2. táblázat ebből a színes nyelvből mutat szemelvényeket.

Természetesen nemcsak a diákok nyelvhasználata speciális. A vizsgálatok azt bizonyítják, hogy a tanárok is sajátos nyelven beszélnek. A szakmai nyelv használata adott esetben gátja lehet a pontos megértésnek. Pályakezdő pedagógusok esetén különösen nehéz lehet meghatározni, hogy a tantárgy, a tudomány szakzsargonját milyen módon és milyen mélységben érdemes az órákon használni. Egyfelől, minden tantárgy tanításának egyik célja, hogy a tanulók megtanuljanak annak a tantárgynak vagy tudománynak a nyelvén beszélni, és ehhez a tanár által használt nyelv nagyon fontos mintát jelent, erősen befolyásolja a tanulók órai nyelvhasználatát (Cohen, 1996). Másfelől könnyű abba a hibába esni, hogy túl sokat használjuk szakterületünk számunkra magától értetődőnek tűnő „tolvajnyelvét", ami megnehezíti a gyerekek számára a megértést.

A nyelvi relativitás elmélete • A nyelv, a gondolkodás és a kultúra közt egy további összefüggés is lehetséges. Elképzelhető, hogy nemcsak az emberek hatnak a nyelvre, hanem fordítva is igaz: a nyelv is hat az emberre. Mindannyian valamilyen nyelvi környezetbe születünk, és ez

18.2. TÁBLÁZAT
Szemelvények a diákszlengből (Hoffmann, 1996)

A tanár magyaráz
altat, beszél a falnak, áriázik, csacsog, dirigál, fejet tágít, félrebeszél, gagyog, hányja a rizsát, hápog, leadja a lelkifröccsöt, löki a szöveget, megint kezdi, mesél, nyomja a sódert/a szöveget, nyög, okoskodik, okít, öblöget, papol, rojtozza a száját, strapálja magát, szónokol, szórakozik, szórakoztatja magát, tömi a fejünket, untat, verklizik, zsebembe beszél

A tanuló ragyogóan (ötösre) felel
mázlizott, remekelt, vágja a szöveget, borúra derű, bundás, buzgómócsing, domborít, döl a szó belőle, extrastréber, folyik belőle a „víz", fújja a leckét, jól nyerít, két lábon járó lexikon, kiállta az ötpróbát, kirázza a kisujjából, kitálal, kivágja a rezet, köpi a dolgot/az anyagot, nem lehet lelőni, öttusa, pedálozik, produkál, remekel, szépített, szünet nélkül karattyol, teker, tündököl, vágja a témát, villant, villog, mint a százas égő, virul az agya

A tanuló kínlódik felelés közben
agonizál, bedobja a törülközőt, beremekel, bezavarodik, csípi az ostor vége, dadog, dögledezik, eszi a krétát, fuldoklik, gyötrődik, halálos beteg, hápog, hebeg-habog, húzza az időt, időt néz, izzad, köhög, kutyaszorítóban van, lecsapolják, makog, nyakig benne van, nyekereg, nyögdécsel, nyöszörög, nyúzzák, sínylődik, süllyed, szenved, tátog, tipródik, az utolsókat rúgja, vergődik

A tanuló súgást vár
add a drótot!, dobd a lasztit!, dumáljál már valamit!, duruzsolj!, fülel, fülelés, füles, fülest vár, hegyezi a fülét, ledrótoz, lesipuskás, másra támaszkodik, nagyfül, na, mesélj már!, nyögjetek már!, psz!, radaroz, segélyt vár, sustorogj!, tapad a szeme az osztályra, telefonál, telefonhívást/telefont vár, várja a drótot/ a hátszelet, várja a jó hírt URH-n

A tanulót megdicsérik
árulói, babusgatják, brávó, cicomázzák, csontot kap, dédelgetik, elkápráztatják, hízlaló, kivételeznek vele, megáldják, megdumálják/nyalják, nagy volt, a nyalizós kedvenc, nyalizzák, ofé, oké, puncs, simogatják, simogatják a fenekét, szóbeli vállveregetés, teli kobak, unalmas kedvencke, ügyi vagy

A tanuló felsül
bedöglik, befarag, bekapja a horgot, bekrepál, bennmarad a pácban, bezúg, csődöt/csütörtököt mond, ég, ég, mint a kerek erdő/a pelenkagyár/a rongy, eldugul, elpuskázza, fölég, füstöl, füstszag van, ideges, izzad az agya, koppan, lebarnult, leblokkol, lebőg, lebukik, leég a burája, lejár, lesül, letört, mint a bili füle, makog, megbarnul, odakozmál, pácban marad, pecsenye lesz, piros paprika lesz, pirul, pofára esik, ráborul a tinta, rózsaszín párduc, szív, tanyál, vége a vásárnak, vörösödik

Osztályzatok
• Ötös (jeles)
délibáb, fejes kettes, formás, gömbölyű, izmos, kafa, kalapos, kvint, pocakos, prímás, sarló, szőlő, talpas
• Négyes (jó)
gólyaláb, gyénes, kisszék, kvárt, merev, az öt alattvalója, sánta, szegletes elvtárs, szék, székláb, támasztógólya, vitorlás
• Hármas (közepes)
arany középút, cicafarok, derekas, felezett nyolcas, fésű, gereblye, görbe hátú, hárem, hárfa, kanyar, kétkerekű, közép, ördög villája, szemüveg, terc, tevehát, trojka
• Kettes (elégséges)
átmenő jegy, bekacsáztam (= kettest kaptam), csikó (a ló vagy sakkfigura formájáról), csúzli, duó, dvá, fordított ötös, görbenyak, görbül, hattyú, hurok, kacsa, kegyelemjegy, könyöradomány a szegényeknek, liba, majdnem fa, proletár ötös, talpas ötös, veszélyhelyzet
• Egyes (elégtelen)
ág meg vessző, ágyú, akasztófa, alágyújtós, ásó, atom, bot, bukfenc, bukta, ceruza, cumi, dákó, derékszög, deszka, dió, dugó, dugóhúzó, egyenes ötös, emelkedő, az erdősáv első tagja, fa, fakabát, fenyőfa, furkósbot, fúró, fűrész, fűzfa, gereblye, gerenda, gól, gumó, gyes, gyökér, gyufa, hegyes, hegyesszög, horgászbot, horog, index, kampec, kampó, kapa, kapanyél, kapütő, karó, kasza, katona, konyec, kóró, léc, merevjegy, minyon, nummero egy, nyalóka, ostor, ötös öthavi részletre, pálca, pecabot, serkentő, szekunda

a nyelvi környezet potenciálisan befolyásolja a gondolkodásunkat, azt, ahogyan a világot észleljük. A Sapir és Whorf nevéhez fűződő *nyelvi relativizmus* hipotézise szerint a különböző nyelveket beszélő emberek különböző módon látják a világot, mert minden nyelv másként kategorizálja, más címkékkel látja el a dolgokat. A nyelv tehát nem tárgyilagosan tükrözi a valóságot, hanem azt a valóságot ábrázolja, amelyet az adott társadalom, kultúra észlel. Legegyszerűbben a szókincsben mutatkozó eltérésekkel szemléltethetjük a nyelvi relativizmust. Az eszkimó nyelv a hó különböző típusainak leírására számos szóval rendelkezik, Burmában a rizs húsz fajtájára húsz különböző szót használnak, az arab nyelvben több száz szó létezik, ami a tevével kapcsolatos. Egy nyelv szókincse tehát differenciáltan reprezentálja a valóságnak azt a szeletét, amely az adott társadalom számára releváns. A szókészlet és a nyelvtan tüzetes tanulmányozása után akár következtethetünk a nyelvet beszélő ország gazdasági-földrajzi adottságaira, társadalmi berendezkedésére, sőt a személyközi kapcsolatok jellegére is. Bizonyos nyelvekben példának okáért az emberek egymás közötti interakcióikban kétféle megszólítást használnak, a tegezést és a magázást (pl. *te* és *ön* a magyarban, *du* és *Sie* a németben), míg más nyelvek egyetlen megszólítást alkalmaznak (pl. az angol *you*). A japán nyelv személyes névmásai pedig még árnyaltabbak, mint a magyar és a német: egészen pontosan meghatározzák a személyek közötti kapcsolatot. Vajon az angol anyanyelvűek átélnek-e ahhoz hasonló élményt, mint amikor mi magázunk valakit? Nem tudunk biztos választ adni erre, de kétségtelen, hogy az emberek közötti státuskülönbségek bizonyos nyelveken jobban elmosódnak. Az angolt idegen nyelvként beszélők gyakran tapasztalják a különbséget, ha anyanyelvükről angolra váltanak.

Az emberi arckifejezések szavak nélkül is „világos" üzenetet tudnak küldeni

A nyelvi relativizmus érdekes és provokatív elgondolás, vannak azonban olyan ellenpéldák és -érvek, amelyek cáfolni látszanak a nyelv és a gondolkodás szoros összefüggésének hipotézisét. Semmiképpen sem gondolhatjuk azt, hogy a nyelv, amelyet beszélünk, elszigetel bennünket minden más kultúrától, és lehetetlenné teszi a más kultúrákból származó emberek megértését.

Nem verbális kommunikáció

Beszélgetés közben nemcsak arra figyelünk, amit a másik mond, hanem arra is, ahogyan mondja. Vagyis a verbálisan elhangzó üzenetek mellett folyamatosan dekódoljuk a nem verbális jelzéseket is. A *nem verbális kommunikáció* nem egyszerűen kiegészítője a verbális közléseknek, hiszen jelentős különbségek vannak a két kommunikációs csatorna működése között. Míg a verbális csatorna figyelemmel követése, megértése tudatosan zajlik, addig a nem verbális jelzések értelmezéséhez nincs szükség tudatos erőfeszítésre. Ezeket a jelzéseket akaratlanul „vesszük", és válaszolunk rájuk. A szavak nélküli kommunikáció ennek megfelelően gyorsabb is, hiszen egy mosoly megértése és a reagálás egy-két másodpercet vesz csak igénybe. Az automatikus működésből az is következik, hogy saját nem verbális kommunikációnkat is csak korlátozottan tudjuk tudatosan kontrollálni. Ezért gyakran előfordul, hogy valódi szándékainkat, állapotunkat a nem verbális jelzéseinkkel „fecsegjük ki". Például bármennyire is igyekszünk, nem tudjuk megakadályozni, hogy elpiruljunk vagy úrrá legyünk kezünk remegésén.

A verbális és nem verbális jelzések között többféle kapcsolat lehet: a nem verbális jelzések *ismételhetik*, *hangsúlyozhatják* vagy *helyettesíthetik* a verbális közléseket.

- *Ismétlésről* akkor beszélünk, amikor a nem verbális jelzések mintegy alátámasztják a szóbeli közlések tartalmát.
- *Hangsúlyozás* esetén a nem verbális jelzések nem egyszerűen alátámasztják a szóbeli köz-

léseket, hanem azok némelyikét kiemeljük, nyomatékosítjuk. A hangsúlyozás leggyakrabban *illusztratív gesztusok*, azaz a verbális üzenetek tartalmát aláfestő, kiemelő megnyilvánulások segítségével történik. Ilyen lehet a hangszín, a hangerő változása, de figyelemfelhívó gesztusok is nyomatékot adhatnak egy-egy gondolatnak. • *Helyettesítés* akkor történik, amikor a verbális csatorna helyett valami miatt a nem verbális jelzéseket használunk. A helyettesítéshez gyakran *emblémákat* alkalmazunk, amelyek egyértelmű üzeneteket hordozó, konvencionális jelek.

A helyettesítés lehetőségével a pedagógusok gyakran élnek, ha a verbális közlést valami akadályozza, vagy valami miatt el akarják kerülni a verbális közlést. Gondoljunk például arra a helyzetre, amikor dolgozatírás közben a pedagógus észreveszi, hogy az egyik gyerek halkan mond valamit a padtársának. Hogy a csendet és az osztály koncentrált figyelmét ne törje meg, a pedagógus nem verbálisan „üzen" a gyereknek: egy rosszalló homlokráncolás vagy száj elé helyezett mutatóujj világosan jelzi a tanár intencióját.

Kongruencia a verbális és nem verbális csatornák közt • Hogy egy embert mennyire érzünk hitelesnek, nagymértékben függ attól, hogy kommunikációja során mekkora összhang van a verbális és nem verbális csatornán érkező jelzései között. Amikor a szóbeli közlések és az ezt kísérő nem verbális jelzések harmonikusak, kongruenciáról (hitelességről) beszélünk. Ez azonban nem mindig valósul meg; testbeszédünk és szavaink jelentése időnként elcsúszik egymástól. Amikor igyekszünk elrejteni, hogy mennyire izgulunk, vagy amikor számunkra ellenszenves emberrel beszélünk, és titkolni szeretnénk valós érzéseinket, tudatosan próbáljuk kontrollálni, meghamisítani a kommunikációnkat. Szavainkra ügyelhetünk, de a nem verbális jelzéseink fölött kisebb hatalmunk van, ezért ezek elárulhatják a valódi érzelmeket. Érdekes, hogy sokan azt gondolják, az emberek arcán, tekintetén lehet leginkább észrevenni az ilyen hazugságot, holott az arcizmok kontrollálhatóbbak, mint a végtagok mozdulatai. Inkongruens kommunikáció esetén a hallgatóság inkább a nem verbális jelzéseknek hisz.

A kongruencia kulcsfontosságú a tanári kommunikációban. Az inkongruencia összezavarja, gyengíti a verbális közlések hatékonyságát. Az inkongruens tanári kommunikáció elbizonytalanítja a gyerekeket, határozatlanság, tétovaság benyomását kelti bennük. Gyakorló pedagógusok arról is beszámolnak, hogy a gyerekek igen érzékenyek a pedagógus belső állapotaira, bármennyire is palástolni igyekszik ezt a tanár. Zaklatottsága fokozott nyugtalanságot vált ki belőlük. Ezért célszerű pár szóval megindokolni, miért vagyunk ilyenek, de ne árasszuk rájuk a magánéleti problémáinkat.

A nem verbális jelzések szerepe • A nem verbális jelzések jelentése kevésbé egzakt, nehezebben meghatározható, mint a verbális jelzéseké. Ugyanakkor jóval gyorsabbak, mint a szavakkal kifejezett információ, ezért olyan funkciókat is betöltenek, amelyekre a verbális kommunikáció kevésbé lenne alkalmas. A kommunikációs kapcsolat alakításában a nem verbális jelzések a következő szerepeket tölthetik be:

A társas helyzet kezelése • Beszélgetés közben mindkét fél folyamatosan adja és kapja a visszajelzéseket. A beszélgetőpartner nem verbális rezdülései informálnak bennünket a kommunikációs helyzethez való viszonyulásáról, elárulják, hogyan változik az érdeklődése, mennyire követi, érti azt, amit mondunk. Biztosan minden olvasó fel tudja idézni, milyen az, amikor azt tapasztaljuk, hogy a másik nem ad visszajelzéseket arra, amit mondunk. Néha úgy érezzük, a másik nem figyel ránk, unja, amit mondunk, máskor meg az az érzésünk, hogy el akarja titkolni a véleményét. A nem verbális jelzések ilyenkor elmaradnak vagy megritkulnak, és egy idő után nagyon kellemetlen érzés lesz úrrá rajtunk. Karinthy nagyszerű iskolai példát írt le erről *A rossz tanuló felel* című írásában:

„A rossz tanuló nagy lélegzetet vesz.
– A másodfokú egyenlet az elsőfokú egyenletből származik oly módon, hogy az egész egyenletet megszorozzuk...

És most beszél. Valamit beszél. A második mondatnál arra számított, hogy félbeszakítják – lopva néz a tanár felé. De az mozdulatlan arccal néz, se azt nem mondja, hogy jó, se azt, hogy rossz. Nem szól. Pedig a rossz tanuló nagyon jól tudja, hogy nem lehet az jó, amit ő beszél. Hát akkor miért nem szól a tanár? Ez rettenetes. A hangja reszketni kezd." (Karinthy, 1993.)

Tanárok számtalanszor átélik ennek a helyzetnek a fordítottját, amikor ők nem tudják leolvas-

ni, hogy a gyerekek számára mennyire követhető és érdekes az, amit mondanak. Még a magyarázat vagy egy egyetemi előadás közben is nagyon zavaró tud lenni, ha a diákok arcán nem tükröződik semmi, holott ezek köztudottan kevéssé interaktív módszerek. Ez többnyire arra ösztönzi a tanárt, hogy megpróbálja kipuhatolni az üres tekintetek okát.

Attitűdök kifejezése • Nem verbális kommunikációval a viszonyulásainkat is kifejezhetjük. *Adaptáló jelzéseink* árulkodnak a beszélgetés tárgyáról alkotott véleményünkről, minősítésünkről. A vizsgálatok szerint a vokális jelzések, illetve a mimika képesek a leghatékonyabban kifejezni az attitűdjeinket.

Az énbemutatás minden társas interakciónak fontos eleme. Ha új helyzetbe kerülünk, ismeretlen emberekkel kommunikálunk, igyekszünk minél kedvezőbb képet kialakítani magunkról, ha pedig régi ismerőseinkkel beszélünk, akkor arra törekszünk, hogy a már kialakult képet fenntartsuk. Énképünk megjelenítéséhez főként nem verbális jelzéseket használunk. Ha például egy tanár életében először találkozik egy osztállyal, akkor szóbeli bemutatkozás során is sokat elmondhat magáról, de vannak olyan jellemzők, amelyeket furcsa lenne szóban közölni. Bármennyire szeretné, ha a tanulók kedvesnek, megértőnek tartanák, nem mondhatja, hogy: „Intelligens, empatikus és barátságos ember vagyok, és azt szeretném, ha ti is nagyon kedvelnétek!" Ehelyett inkább sokat mosolyog, érdeklődéssel fordul hozzájuk, megértő fejbólintásokkal biztatja őket. Nemcsak személyes tulajdonságainkat mutatjuk be, hanem státusunkat, csoporthovatartozásunkat is. Az énbemutatáshoz a kinezikai (gesztus, testtartás) és paralingvisztikai (hangszín, hangerő stb.) jelzéseken kívül az öltözködésünk, hajviseletünk is hozzájárul. Az egyenes testtartású, határozott léptű emberek például magabiztos benyomást keltenek, míg a halk hang, akadozó, ingadozó beszédtempó éppen ellenkező hatást válthat ki.

Érzelmi állapotok kifejezése • Az érzelmek kifejezésében az arckifejezéseknek van legnagyobb szerepük. Az alapérzelmeknek minden kultúrában felismert, egyetemes arckifejezések feleltethetők meg. Tehát az öröm, a szomorúság, a félelem, a meglepődés és az undor arckifejezése egymástól teljesen elszigetelt társadalmakban is nagyon hasonló. Kissé bonyolultabb a másodlagos érzelmek (pl. sajnálat, irigység, hála) kérdése. Ezeknek a kifejezése és dekódolása már korántsem ilyen egyértelmű, jóval nagyobbak az egyéni és kulturális különbségek.

A kommunikációs helyzet vezérlése • A kommunikációs helyzetben irányítani kell, hogy ki beszéljen, ki mennyi ideig beszéljen, ki legyen a következő megszólaló. Ennek főként akkor van jelentősége, ha több ember beszélget. *Szabályozóknak* hívjuk azokat a finom jelzéseket, amelyekkel a résztvevők kifejezik, hogy át szeretnék venni vagy adni a szót. A közlés folytatására vagy megszakítására, megismétlésére vagy bővítésére felszólító jelzések sokfélék lehetnek. Ilyen lehet például a szemkontaktus felvétele, a testtartás megváltozása, illetve a figyelemfelkeltő gesztusok alkalmazása. Az osztálytermi kommunikáció sok résztvevős társas helyzet, ezért a rendezettség fenntartásának kulcskérdése a csatornavezérlés, enélkül könnyen kaotikus, áttekinthetetlen állapotok adódnának. Nehezíti a helyzetet, hogy nem tudja mindenki mindenkivel felvenni a szemkontaktust, a gyerekek nem látják a többiek gesztusait, arckifejezését. Ezért a kommunikációs helyzet irányítása elsősorban a tanárra hárul, ami erősen hozzájárul a tanár centrális szerepéhez és ahhoz a sajátos egyenlőtlenséghez, amely az osztálytermi kommunikációs helyzetet jellemzi.

Az iskolai vonatkozásokat kiemelve, összegezve azt mondhatjuk, hogy a nem verbális jelzések erősen befolyásolják a tanórák érzelmi légkörét. A nem verbális jelzések hatékony eszközei lehetnek a közvetlenség kifejezésének, hiszen személyes közelséget, pozitív érzelmeket kommunikálnak; jelzik, hogy kibocsátójuk elérhető, megszólítható; stimulálóak, enyhe arousalnövelő hatásuk van. A gyerekek meglehetősen érzékenyek a pedagógusok nem verbális visszajelzéseire, és ezeknek a szándékosan vagy szándékolatlanul adott jelzéseknek gyakran nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, mint a szavakban megfogalmazott közléseknek. A nem verbális jelzések tehát különösen fontosak a tanár-diák kapcsolat kialakításában.

A nem verbális jelek fajtái • A nem verbális jelzések nem rendelkeznek olyan egységes kód-

rendszerrel, mint amilyen a nyelv a verbális kommunikációban. Itt több különböző, egymással párhuzamosan működni képes csatornáról beszélhetünk. Miközben beszélünk, nemcsak a mimikánk, de a gesztusaink, testtartásunk, hangunk változásai is hozzájárulnak a kommunikációnkhoz. Ezért legkézenfekvőbb, ha a nem verbális jelzéseket aszerint csoportosítjuk, hogy kibocsátásukhoz milyen csatornát veszünk igénybe.

A főbb nem verbális csatornák a következők:

A szem és a tekintet jelzései • A tekintetnek igen nagy szerepe van a csatornavezérlésben, vagyis abban, ahogyan egy beszélgetés során a partnerek átadják-átveszik egymástól a szót. A tekintet fontos visszajelzést is ad a beszélőnek arról, hogy a hallgatóságot mennyire érdekli vagy untatja a téma. A tekintet irányának, tartalmának és időtartamának egyaránt jelzésértéke van. A szemkontaktus nagyon sokféle jelentést közvetíthet: jelezhet intimitást, vonzalmat, vagy jelezhet dominanciát, agressziót. Valójában a kontextus ismeretében dönthető el, hogy egy hosszas szemkontaktus intimitást vagy néma párharcot jelent. A tekintet fontossága korántsem jelenti azt, hogy a beszélgetés során a partnerek végig egymás szemébe néznek. Nagyon zavarban éreznénk magunkat, ha valaki a kelleténél hosszabb ideig nézne a szemünkbe, miközben hozzá beszélünk. Az interakciókban a résztvevők neme, státusa, kapcsolatuk intimitása és az interakciók természete határozza meg, hogy ki mennyi ideig nézhet a másikra. A túl sok nézés ugyanolyan zavarba ejtő lehet, mint a túl kevés.

A tekintet irányítása szempontjából szokatlan helyzet az, amikor valaki nagyobb hallgatóságnak beszél, tart előadást. A tanári munka során meglehetősen gyakori ez a helyzet, és – különösen pályakezdő pedagógusoknak – meglehetősen sok nehézséget is okoz, hiszen ezt nem lehet a természetes kétszemélyes vagy kiscsoportos interakciók során gyakorolni. Az előadónak arra kell törekednie, hogy megközelítőleg egyenlő mértékben vegye fel a szemkontaktust a hallgatóság tagjaival, ami úgy érhető el, ha tekintetével pásztázza az osztályt. Ez azért nem könnyű, mert nagy a kísértés, hogy gyakrabban és hosszabb időre vegyük fel a szemkontaktust azokkal a tanulókkal, akik érdeklődve figyelnek, esetleg a többieknél élénkebb mimikával adnak számunkra visszajelzéseket. Ugyanakkor érdemes kialakítani ezt a rutint, hiszen a vizsgálatok szerint a szemkontaktus felvétele megkönnyíti az osztály irányítását, a gyerekek számára pedig érzelmi közelséget és érdeklődést fejez ki (Andersen és Andersen, 1982).

Vokális kommunikáció • A vokális vagy paralingvisztikus kommunikáció az emberi hanghoz kötődő nem verbális elemeket jelenti. Idetartozik a hangszín, hangmagasság, hangerő, beszédtempó és a különféle, nem szavakból álló hangos megnyilvánulások (aha, hm, öööö), valamint a nevetés. Általában azt a kommunikátort tartjuk legkellemesebbnek, legbarátságosabbnak, akinek a vokális kommunikációja változatos, vagyis a hangszíne, hangmagassága és beszédtempója széles skálán mozog.

A beszéd nem verbális jellemzői erősen befolyásolják az osztálytermi kommunikáció atmoszféráját. A természetes társalgási hangnem nyugodt, feszültségmentes légkört alakít ki. Megfigyelhető egyfajta szinkronicitás a tanár és a tanulók hangneme, hangereje között. Tehát a nyugodt, nem túl hangos beszéd a gyerekekből is hasonló beszédmódot vált ki, és az ellenkezője is igaz: a feszült, emelt hang feszültebb légkört eredményez.

A nevetés osztálytermi szerepével kevés vizsgálat foglalkozik, de úgy tűnik, hogy azokat a tanárokat, akik többet nevetnek, és időnként együtt nevetnek az osztállyal, közvetlenebbnek tartják a tanítványaik (Andersen és Andersen, 1982).

Testmozgás vagy kinezikai viselkedés • Ebbe a csoportba tartozó jelzések lehetnek a mimika, a testtartás, a gesztusok.

• *Mimika.* A mimikai kommunikációban a jelzéseket a szem és a száj körüli izmok finommozgásai hozzák létre. E mozgások akaratlagosan is kontrollálhatók, de akaratlan impulzusok is befolyásolják őket. A mimikának az érzelemkifejezésen kívül nagy szerepe van a kommunikációs folyamat szabályozásában és a kommunikációs helyzettel kapcsolatos viszonyulások kifejezésében is. Főként arckifejezések tükrözik a másik mondandója iránti figyelmet, annak helyeslését vagy elutasítását.

A közvetlenséget sugalló nem verbális jelzések között kiemelt szerepe van a mosolynak. Az

osztálytermi kommunikációban is nagy hatású ez a jelzés: az oktatás minden fokán jellemző, hogy a tanítványok a tanár mosolyát a feléjük irányuló pozitív érzelem, melegség kifejezésének tartják. A mosoly kellemes hatása azért is olyan erőteljes, mert reciprok viselkedést idéz elő: a mosolygó ember mosolyt vált ki a kommunikációs partneréből (Andersen és Andersen, 1982).

• *Testtartás.* A merev, feszélyezett testtartás kényelmetlen érzést kelt az interakciós partnerekben, mert azt a benyomást kelti, hogy a másik kényelmetlenül érzi magát, feszült. Időnként agresszív tendenciákat is sejtünk a túlságosan merev testtartás mögött. A tanárokra fókuszáló vizsgálatok is hasonló eredményre jutottak: azokra a tanárokra, akik közvetlenebbek, inkább jellemző a nyugodt, laza testtartás.

• *Gesztusok.* A felszabadult gesztikulálás ugyancsak kedvezően értékelt jellemzője a nem verbális kommunikációnak. A vizsgálatok szerint aktívabban gesztikulálunk, ha mások egyetértését, tetszését szeretnénk elnyerni, illetve amikor olyan emberrel beszélgetünk, akit kedvelünk. A pedagógus kommunikációjában a gesztusoknak nemcsak a pozitív viszonyulás kifejezésében van szerepük, hanem hasznos és hatékony eszközei lehetnek a kifejtett gondolatok illusztrálásának is.

Érintés • Személyközi kapcsolatainkban, különösen a meghitt viszonyainkban igen fontos szerepe van az érintésnek. Ami azonban kellemes a meghitt helyzetekben, bizarrnak, sőt kellemetlennek hat a formálisabb, kevésbé személyes kapcsolatokban. A tapasztalatok azt mutatják, hogy míg a kisebb gyerekek nevelése során fontos és pozitív hatású az érintés, nagyobb gyerekeknél jóval óvatosabban kell bánni ezzel a kommunikációs jelzéssel.

Térközszabályozás (proxemika) • A proxemika a kommunikációs helyzetben részt vevő felek egymástól való távolságának és egymáshoz viszonyított pozíciójának szempontjait tartalmazza.

• *Fizikai távolság.* Beszélgetés közben a kommunikáló felek közötti távolság különböző lehet. Hogy a beszélgető felek milyen közel állnak egymáshoz, sokat elárul a közöttük lévő viszonyról. Az intim zóna (0–40 cm), a személyes zóna (40–120 cm), a társasági zóna (120–360 cm) és a nyilvános zóna (360–750 cm) jól jelzik a kommunikációban részt vevő felek személyközi kapcsolatának érzelmi színezetét és a helyzet formalitásának mértékét. A nagyobb személyközi távolság általában azokra jellemző, akik alá- és fölérendeltségi viszonyban vannak egymással, míg az egyenrangú beszélgetőpartnerek fizikailag is közelebb állnak egymáshoz. A személyes vonzalom is befolyásolja, hogy milyen távolságot választunk egy beszélgetés közben: általában azokhoz állunk közelebb, akiket rokonszenvesnek tartunk, ezért a közelség fontos jelzése a beszélgetők érzelmi kapcsolatának. Ugyanakkor kulturális, szocializációs hatások is befolyásolják, hogy ki milyen közelséget tart kényelmesnek.

Tanítás közben nem könnyű megfelelően élni a térközszabályozással, hiszen az osztályterem berendezése gátat szab lehetőségeinknek. A frontális tanítás során a tanár az osztály előtt, a táblánál áll, vagy éppen az íróasztalánál ül, nem közeledik a tanítványai felé. Ez a pozíció gyakran nemcsak fizikai, hanem érzelmi távolságtartást is kelt a tanár és az osztály között. A tanár-diák kommunikációban a közelség nagyon hatásos eszköz, és a magabiztos tanárok ki is használják a rendelkezésükre álló teret. A fizikai távolság sajátos esete a testmagasság különbségeiből eredő távolság, amely az oktatásban, különösen kisgyerekek esetén, fontos meghatározója a tanár-diák kommunikációs helyzetnek.

• *Odafordulás és elfordulás.* Kedvező érzelmi viszonyulást tükröz, ha beszéd közben szembefordulunk kommunikációs partnerünkkel. A tanítás során adódnak olyan helyzetek, amikor ez nehezen kivitelezhető, például amikor a tanárnak a táblára kell írnia valamit. Ilyenkor könnyű elveszíteni a kontaktust az osztállyal, éppen ezért, ha a tanár már az óra előtt felírja a táblára, amit szükséges, a tanóra legnagyobb részét az osztállyal szembefordulva tudja tölteni.

Kulturális szignálok • Kulturális szignálokon olyan statikus jelzéseket értünk, mint például a személy öltözködése, hajviselete, az általa viselt vagy őt közvetlenül körülvevő tárgyak. Vitatható, hogy a kulturális szignálok nevezhetők-e a nem verbális kommunikáció részének, hiszen nem változnak dinamikusan a helyzettel, nem kísérik a kommunikáció alakulását. Mégis, kétségtelenül jelentést hordoznak, sokat elárulnak viselőjükről, és a kommunikációs szi-

tuáció létrejöttének pillanatában támpontot adnak a beszélgetőpartnereknek egymás értékeléséhez.

KOMMUNIKÁCIÓS SZEMPONTBÓL JELENTŐS MOZZANATOK A TANÓRÁN

Milyen elemekből áll egy tanóra kommunikációs folyama? Vannak-e olyan, jól elkülönítheto részek, amelyek kommunikációs szempontból sajátos kívánalmakat támasztanak a pedagógussal szemben? Lehet-e tanulni, fejleszteni az ember kommunikációs sikerességét ezekben a helyzetekben?

Az eddigiekben áttekintettük a személyközi kommunikációra vonatkozó fontosabb tudnivalókat. Ahhoz, hogy a tanítást mint kommunikációs helyzetet tudjuk értelmezni, itt az ideje, hogy szemügyre vegyük a tanítási óra néhány olyan mozzanatát, amelyekben kulcsszerepet tölt be a megfelelő kommunikáció.

A hatékony tanári kommunikáció hatását a tanulói teljesítményre és a tanulói elégedettségre számos vizsgálat igazolta. Ugyancsak bizonyosak lehetünk abban, hogy a tanárok kommunikációs stílusa befolyásolja a gyerekek motiváltságát és az iskola iránti attitűdjeit.

A kutatások szerint az osztálytermi történések a „kétharmados szabályt" követik – az óra kétharmada beszéddel telik, a beszédidő kétharmadában a tanár beszél, és a tanár beszédidejének kétharmada nem az óra tananyagáról szól, hanem fegyelmezéssel és szervezéssel telik. A szóbeli kommunikáció tehát igen jelentős, azonban a kommunikációt erősen a tanár uralja, és bár az órán sok szó esik, meglepően kevés ebből az, ami ténylegesen a tananyaggal foglalkozik. Könyvünk 19. fejezetében beszélünk arról, hogy miként lehet megfelelő szervezéssel csökkenteni a fegyelmezésre fordított időt és növelni a tanulással töltött időt. Ezúttal arról lesz szó, hogy a tanári megnyilvánulásokat hogyan lehet minél hatékonyabbá tenni. A tanári kommunikáció három fontos mozzanatát emeljük ki: először a tanári előadást elemezzük, utána a tanórán elhangzó kérdéseket vizsgáljuk meg, végül kitérünk a tanári visszajelzésekre.

Az előadás

A hosszabb-rövidebb ideig tartó tanári előadások olyan helyzetet teremtenek, amelyben a kommunikáció kölcsönössége, a résztvevők közötti interakció korlátozott. Sok kritika éri az előadást mint módszert amiatt, hogy a diákokat passzív – hallgató, illetve jegyzetelő – szerepbe kényszeríti. Ahogyan minden oktatási módszer esetén, az előadásnál is mérlegelnünk kell, hogy mire alkalmas és mire nem alkalmas ez a módszer. Az előadás nem megfelelő olyankor, ha az információ komplex, absztrakt vagy nagyon részletezett, ha fontos a tanulók részvétele a kitűzött célok eléréséhez, ha bonyolult kognitív műveleteket (pl. analízis, szintézis) várunk a tanulóktól, illetve ha a hallgatóság átlagosnál gyengébb képességű (Gage-Berliner, 1984). Fiatalabb gyerekek tanításakor tisztában kell lennünk azzal, hogy a figyelmi terjedelem, amely az előadás követéséhez szükséges, összefüggést mutat az életkorral: minél fiatalabb egy gyerek, annál rövidebb idő alatt kifárad a figyelme.

A előadás ugyanakkor hatékony módszer lehet, ha áttekintést, bevezetést szeretnénk adni egy témáról, ha az információ nem áll rendelkezésre másutt, vagy ha a téma iránti érdeklődést szeretnénk felébreszteni.

Az előadás akkor járul hozzá legerősebben a hallgatóság tanulásához és a motivációjához, ha az előadó négy kommunikációs tényezőt szem előtt tart:

- precíz terminológia,
- összefüggő, logikusan felépített beszéd,
- átmenetjelzések,
- kiemelések.

A *precíz terminológia* olyan nyelvhasználatot jelent, amely kerüli a bizonytalan, homályos kifejezéseket. Az ilyen mondatok: *A hatékonyan kommunikáló tanárok valahogy időnként mintha pontosabban fejtenék ki a mondanivalójukat* – a bizonytalanság érzetét keltik, és gátolják a megértést.

Az *összefüggő diskurzus* azt jelenti, hogy az előadás felépítése tematikus, követhető, vezet valahová. Az érthetőséghez nagyban hozzájárul a mondanivaló logikus felépítése, amely előzetes tervezés és átgondolás eredménye.

Az *átmenetjelzések* olyan verbális (vagy ritkábban nem verbális) szignálok, amelyek azt fe-

jezik ki, hogy egy gondolat vagy egység lezárult, és egy következő kezdődik. Ennek az alfejezetnek az első mondata (*Az eddigiekben áttekintettük...* stb.) például ilyen strukturáló jelzésnek tekinthető.

A *kiemelés* olyan verbális vagy nem verbális jelzés, amely felhívja a diákok figyelmét a fontos információkra. Az ilyesfajta kiemelések történhetnek nem verbális jelzésekkel is (hangsúly, hangerő stb.), de gyakran verbálisan is megfogalmazódik egy-egy ilyen figyelemfelhívás (*És most jutottunk el a legfontosabb kérdéshez; A legfontosabb, amit ebből meg kell jegyeznetek;* stb.). A 18.3. táblázatban az előadások követhetőségének néhány további szempontját foglaljuk össze.

A kérdésekről

A tanári kommunikáció egyik jelentős eleme a kérdezés. Azzal, hogy a kérdések kérdését kiemeljük, és külön részben foglalkozunk vele, nem azt akarjuk sugallni, hogy a valóságban is izolálhatók a tanár kérdései az órai kommunikáció folyamatából, mindössze hangsúlyozni szeretnénk a kérdések tanítás szempontjából lényeges sajátosságait, és néhány szempontot kínálni, amelyeknek segítségével céljaink elérését jobban segítő kérdéseket tehetünk fel.

Korábban utaltunk rá, hogy az órai interakciók kiszámíthatóbbak, mint a hétköznapi interakciók. Az órai kommunikáció lehetséges mintázatainak száma alacsony. A leggyakrabban ismétlődő interakciós mintázat a következő:

Tanár kérdez – Gyerek válaszol – Tanár értékel.

A kérdést az esetek túlnyomó részében a tanár teszi fel, a gyerekek (vagy közülük valaki) válaszol, majd a tanár értékeli a választ. Ez a szekvencia minden órán számtalanszor megismétlődik, meglepően kevés változatossággal. Nagyon szokatlan például, hogy a gyerekek tesznek fel kérdéseket a tanárnak vagy egymásnak, és ennél is ritkább, amikor a gyerekek értékelnek.

A tanórákon elhangzó kérdések különböznek a hétköznapi beszélgetésekben előforduló kérdésektől. Csak egy tanórán fordulhat elő, hogy az a személy, aki tudja a választ, teszi fel a kérdéseket azoknak, akik nem tudják.

Ha tanárokat kérdezünk meg, hogy napi gyakorlatukban milyen céllal tesznek fel kérdéseket, kiderül, hogy a kérdezés funkciója sokféle lehet. Nézzük meg az öt leggyakoribb okot.

18.3. TÁBLÁZAT
Az előadások, tanári magyarázatok érthetőségének lényeges elemei (Rosenhine és Stephens, 1986, idézi Arends, 1994, 267.)

A célok és a lényeges pontok követhetősége
- Hangozzon el a cél!
- Egyszerre csak egy gondolatra koncentráljunk!
- Ne kalandozzunk el!
- Kerüljük a kétértelmű kifejezéseket!

Lépésről lépésre történő bemutatás
- Az anyagot kis lépésekben mutassuk be!
- Mielőtt áttérünk egy következő pontra, az előzőt merítsük ki!
- Ha az anyag túl bonyolult, adjunk vázlatot!

Konkrétság
- Amennyiben lehetséges, modelláljunk, szemléltessünk!
- Adjunk részletes, sőt redundáns magyarázatot a kritikus pontokon!
- Adjunk változatos és konkrét példákat!

A megértés ellenőrzése
- Győződjünk meg róla, hogy értik-e az előző pontot, mielőtt tovább haladunk!
- Tegyünk fel kérdéseket, amelyekkel ellenőrizni tudjuk az addig elhangzottak megértését!
- Kérjük a gyerekeket, hogy foglalják össze a saját szavaikkal a fontosabb pontokat!
- Tanítsuk újra azokat a részeket, amelyeknek a megértése nehezebbnek bizonyult, akár további tanári magyarázattal, akár úgy, hogy azok a diákok tanítsanak, akik már megértették!

- Magasabb szintű gondolkodás serkentése.
- A megértés, ismeretek és készségek ellenőrzése.
- A figyelem feladatra irányítása.
- A nemrégen tanultak áttekintése, pontosítása, felidézése, megerősítése, illetve a korábban elhangzottak felfrissítése.
- Osztályszervezés, csendesítés, bekiabálások megszüntetése, a figyelem tanárra vagy szövegre irányítása.

Az órán elhangzó kérdéseket többféle szempontból csoportosíthatjuk. A kérdés megválaszolásához szükséges kognitív folyamatok alapján beszélhetünk magasabb szintű és alacsonyabb szintű kérdésekről (18.4. táblázat). A válaszlehetőségek száma szerint pedig megkülönböztetünk konvergens (egy jó válasz) és divergens (számos helyes válasz) kérdéseket.

Fontos, hogy különbséget tegyünk a kérdések között aszerint, hogy milyen szintű kognitív tevékenységet igényelnek a gyerekektől. Az alacsony kognitív szintű kérdések felidézést, megértést és alkalmazást várnak el a gyerekektől, a magasabb szintűek pedig elemzést, szintézist és értékelést igényelnek. Az alacsony szintű kérdések általában zártak, vagyis egy jó válasz adható rájuk, míg a magasabb szintű kérdések nyitottak.

A vizsgálatokból kiderül, hogy a tanárok gyakrabban tesznek fel alacsony, mint magas szintű kérdéseket. Az utóbbiak a tanórákon elhangzó összes kérdés mindössze 10-20%-át teszik ki. Az, hogy a gyerekcsoport vagy egyes gyerekek esetén milyen kérdések alkalmazhatók, jelentősen függ a gyerekek kognitív fejlettségének a szintjétől. Kimutatható például, hogy az alsó tagozatos gyerekek esetén az alacsonyabb szintű kérdések jelenléte javította jobban a tanulási teljesítményt, míg nagyobb gyerekeknél a magasabb szintű kérdések. A kognitív fejlettség szintjéhez kell tehát alakítanunk a feltett kérdéseket. Ha túl sok magas szintű kérdés hangzik el, amire a gyerekek nem tudnak válaszolni, vagy helytelenül válaszolnak, akkor többet kell javítanunk, ami viszont demotiváló hatású lehet.

Ugyanakkor a magas szintű kérdések mélyebb gondolkodást igényelnek, és pozitív hatással vannak a tananyag elsajátítására. Bonyolultságuk miatt a magas szintű kérdéseket feltenni nehezebb, mint az alacsony szintűeket. Ezért, ha a tanár a tanórán rögtönzi a kérdéseket, akkor kisebb eséllyel tesz fel magas szintű kérdéseket. Emelheti az órai kérdezés szintjét, ha a tanár az óra tervezésekor előre készül kérdésekkel. A tanóra kérdéseire azért is érdemes előre felkészülni, hogy amikor elhangzanak, egyértelműek és pontosak legyenek, mert így váltják ki legnagyobb eséllyel a megfelelő választ. Amikor több kérdés hangzik el egymás után, fontos, hogy a kérdések sorrendje ne esetlegesen alakuljon, hanem megfelelő logikai sorrendben, előre átgondoltan épüljenek egymásra.

A jó kérdezéstechnika kialakítása hosszú időt vehet igénybe. Segítséget adhat ehhez a folyamathoz, ha felhívjuk a figyelmet azokra a tényezőkre, buktatókra, amelyek a kérdezés kapcsán a vizsgálatokból és tanári tapasztalatokból megfogalmazódtak (18.5. tábálázat). Ne tekintsük ezt a felsorolást receptnek, inkább szempontoknak, amelyekre érdemes odafigyelni, akár mások, akár saját óráinkat elemezzük.

Alacsony szintű kérdések

- *Felidézés:* Emlékszik-e a tanuló arra, amit látott/hallott/olvasott stb.?
- *Megértés:* Érti-e, amit felidézett?
- *Alkalmazás:* Tudja-e alkalmazni a szabályokat, módszereket egyszerű feladatok megoldására?

Magas szintű kérdések

- *Elemzés:* Képes-e azonosítani oki tényezőket, következtetéseket levonni és példákat adni állításai alátámasztására?
- *Szintézis:* Képes-e eredményeket bejósolni, problémákat megoldani vagy gondolatokat, képeket összekapcsolni?
- *Értékelés:* Meg tudja-e ítélni a gondolatok/megoldások/műalkotások stb. színvonalát? Képes-e racionálisan alátámasztható véleményt nyilvánítani ellentmondásos kérdésekben?

18.4. TÁBLÁZAT
Kérdések csoportosítása a válaszadáshoz szükséges kognitív folyamatok szerint

18.5. TÁBLÁZAT
Szempontok, amelyekre a kérdezés során érdemes figyelni

Eldöntendő kérdések
Véletlenszerűen is elég nagy az esély a helyes válaszra, ezért a pedagógus számára sem túl informatív az ilyen típusú kérdés. Adódnak természetesen helyzetek, amelyekben elkerülhetetlen az eldöntendő kérdés, de jó, ha ezt pontosító kérdések követik, amelyek az igen/nem válasz magyarázatát, alátámasztását igénylik.

Általános kérdések
A túl általánosan feltett kérdésekre nagyon nehéz válaszolni. Ha például ennek a fejezetnek az elolvasása után valakitől azt kérdeznénk, hogy „Mit tud a kommunikációról?", meglehetősen nehéz helyzetben lenne. Érdemes pontosítani a kérdést, a hallgatóság figyelmét az általánosabb téma általunk kiemelni kívánt szeletére fókuszálni.

Összetett kérdések
Óvatosan kezelendők az összetett kérdések, amelyek egyszerre több dologra kérdeznek rá. Ugyanez a helyzet azzal, ha közvetlenül egymás után több kérdés hangzik el. Ezekre válaszolni még a jó képességű gyerekeknek sem könnyű.

Sugalmazó kérdések
A sugalmazó kérdés valamilyen előfeltevést tartalmaz, sőt az is előfordul, hogy a választ is ki lehet belőle találni. Ezek a kérdések tehát leszűkítik a válaszlehetőségeket, ezért fontoljuk meg, hogy milyen helyzetekben alkalmazzuk őket.

„Vallatás"
Előfordul, hogy egy gyereknek egymás után több kérdést is feltesz a tanár. Ezzel gyakran célja van, például egy határozatlan válasz pontosítására szeretné rávenni a kérdezettet, vagy segítő kérdésekkel próbál helyes választ kapni. Mégis, ha ez a „faggatás" túl hosszúra nyúlik, az osztály többi részét kirekesztheti a kommunikációból.

Segítő kérdések
A fenti figyelmeztetés ellenére fontos szerepük van a segítő kérdéseknek, különösen a gyengébb teljesítményű tanulók esetén, akiket a segítő kérdések sikeres válaszhoz juttatnak. A segítő kérdés átfogalmazhatja a kérdést, kérhet pontosítást, vagy irányíthatja a figyelmet a megfelelő irányba.

Önként jelentkezők és felszólítás
A legtöbb tanár alkalmazza a felszólítást, és ez a gyakorlat indokolt, mert aktivizálja azokat, akik maguktól nem vállalkoznak a válaszadásra. Fontos, hogy ne a kérdés elhangzása előtt szólítsunk fel, hiszen ebben az esetben a kérdés már csak egyvalakihez szól, a többiek figyelme lankadhat.

A kérdés típusa
Fontos, hogy a gyerekek tisztában legyenek a kérdés céljával és típusával. Gyakran előfordul, hogy a tanár kérdése azt sugallja, hogy több helyes válasz is elfogadható, majd az elhangzó válaszokra adott értékelésből derül ki, hogy ő valójában egyetlen válaszra vár. A kívülről teljesen adekvátnak tűnő válaszokra gyakran reagálnak a tanárok azzal, hogy: „Igen, ez is jó, de nem pontosan ezt szerettem volna hallani." Természetesen az ötletgyűjtésre, találgatásra felhívó kérdések nagyon is helyénvalóak, ha valóban az a cél, hogy minél többféle lehetséges választ gyűjtsünk.

Várakozási idő
A tanárok általában nagyon kevés gondolkozási időt hagynak a gyerekeknek a kérdés elhangzása után. (Átlagosan mindössze 1 másodpercet.) A tapasztalatok szerint a várakozási idő növelése kedvező hatású, növeli a helyesen megválaszolt kérdések arányát, a válaszok minőségét és a gyerekek magabiztosságát. Különösen fontos kellő időt hagyni a gyengébben teljesítő tanulóknak. (Paradox módon éppen az ő válaszaikra várakoznak a legrövidebb ideig a tanárok.)

Végezetül hadd hívjuk fel az olvasók figyelmét a tanulói kérdések fontosságára. Említettük, hogy a tanári kérdésekhez képest ritkán fordul elő, hogy a gyerekek tesznek fel az órán kérdéseket, holott a kutatások szerint ez hozzájárul a mélyebb megértéshez. Különösen a természettudományos tárgyak oktatása kapcsán fogalmazza meg a szakirodalom, hogy a tanároknak bátorítaniuk kellene a gyerekeket arra, hogy

- ők maguk is fogalmazzanak meg tudományos kérdéseket;
- kérdőjelezzék meg bátran az elhangzottakat, fogalmazzák meg kételyeiket;
- ismerjék fel a megválaszolható kérdéseket;
- ismerjék fel, hogy vannak kérdések, amelyekre nem csak egyetlen helyes válasz adható;
- tegyenek fel egymásnak is kritikus kérdéseket;
- a kérdések megválaszolásához vizsgálataikból vagy más forrásokból származó adatokat használjanak;
- kérdőjelezzék meg saját és mások adatainak érvényességét.

A visszajelzésekről

A tanári visszajelzések fontos információt hordoznak a gyerekek számára válaszaik, munkájuk pontosságáról, minőségéről, és motiváló hatásúak is lehetnek.

A tanárok sokféleképpen reagálnak a tanulói válaszokra, és ezeknek a reagálásmódoknak még akkor is jelzésértékük van a gyerekek számára, amikor igazi értékelés nem hangzik el. A következő reagálásokkal találkozhatunk:

- A tanár *figyelmen kívül hagyja* a választ, újabb témára, kérdésre tér át, másik tanulóhoz fordul.
- *Elfogadja* a választ, épít rá a továbbiakban.
- Szó szerint *megismétli* a választ, hogy felhívja rá a figyelmet, fokozott hangsúlyt adjon neki.
- A válasz *egy részét ismétli* meg, kiemelve azt.
- *Átfogalmazza* a választ, hogy világosabb legyen, hangsúlyozva azokat az elemeket, amelyekre építeni tud a folytatásban.
- *Megdicséri* a választ.
- *Kijavítja* a választ.
- *Segítő kérdéseket* tesz fel a gyereknek. (Cohen et al., 1996.)

A visszajelzés egyik igen gyakori formája a dicséret. A vizsgálatokból fény derül a tanórákon alkalmazott dicséret sajátosságaira. Kiderül például, hogy a dicséret ritkábban fordul elő, mint a tanárok gondolják – tanóránként átlagosan ötször dicsér a tanár. A dicséret mennyisége legalább annyira függ a tanulótól, mint a válasz minőségétől: a tanulók bizonyos típusa – jól teljesítő, jó magatartású, odafigyelő – jóval több dicséretet kap a helyes válaszaiért, mint mások.

A szóbeli dicséret hatékonyságát több szempont befolyásolja (18.6. táblázat). Ahhoz, hogy a dicséret valóban elérje hatását, motiváló legyen, a következő szempontokat érdemes érvényesíteni:

- Feltétlenül *konkretizálni* kell a viselkedést, amelyről a visszajelzés szól. Az általános dicséretek („Ügyes vagy", „Jól van, szépen dolgoztál"), kevésbé hatékonyak, mert a címzett nem tudja meg, hogy pontosan mi az, amit a tanár megdicsért. Az általános dicséretek könnyen elveszítik hatásukat, ha uniformizálttá válnak.
- A *dicséret gyakoriságát* a helyzet és a gyerek sajátosságai határozzák meg. Fontos, hogy olyan teljesítményért járjon dicséret, ami a gyerektől erőfeszítést követelt.
- A dicséretet időnként *kérdés* formájában is megfogalmazhatjuk. Pl.: „Mit gondolsz, mi tetszett legjobban az órai munkádban?" „Nagyon szépen dolgoztál. Tudod, miért mondom ezt?" Az ilyen típusú kérdéseket nehezebb figyelmen kívül hagyni, aminek különösen az alacsony önértékelésű gyerekeknél lehet jelentősége, akik hajlamosak az önértékelésükkel inkongruens dicséretet figyelmen kívül hagyni. A kérdésforma az intrinzik motiváció erősítésének is jó eszköze, mert ilyenkor a dicséret nem egyértelműen kívülről érkezik.
- A dicséret *hangsúlyozza a fejlődést*, hasonlítsa a jelenlegi teljesítmény a korábbiakhoz.
- Ne csak a teljesítményre, hanem az *erőfeszítésre is utaljon*. Ez teszi lehetővé, hogy azoknak a gyerekeknek is jusson dicséret, akiknek objektív teljesítménye relatíve gyengébb.

A felsorolt szempontokon kívül tisztában kell lennünk azzal, hogy életkoronként eltérően reagálnak a gyerekek a dicséretre. A fiatalabb gyerekek hajlamosak komolyan venni, elfogadni a dicséretet, még akkor is, ha ezt a teljesítményük nem indokolja. Később ez megváltozik: a serdü-

lők nagyon érzékenyen kiszűrik és figyelmen kívül hagyják a nem őszinte, eltúlzott dicséretet. A fiatalabb gyerekek örülnek, ha a pedagógus az osztály előtt, nyilvánosan dicséri őket, míg a serdülőknél ez nem egyértelmű: gyakran jobban örülnek, ha személyesen, négyszemközt kapnak dicséretet.

GORDON MODELLJE A HATÉKONY TANÍTÁSRÓL

Az osztálytermi kommunikáció jellegére hatást gyakorol a pedagógus és a gyerekek közötti viszony. A tanár-diák kapcsolat nem statikus, hanem állandó változásban lévő, dinamikus viszony, amely sok tényező összjátékának az eredménye: befolyásolja a tanár és a gyerekek személyisége, elképzeléseik, vélekedéseik és elvárásaik az iskolával, tanulással és a tanítással kapcsolatban.

Fejezetünk hátralévő részében Thomas Gordon amerikai szociálpszichológus modelljét ismertetjük, aki a hatékony tanítás alapfeltételének a jó tanár-diák kapcsolat kialakítását tartja, ennek kulcsát pedig az őszinte, nyílt kommunikációban látja.

A tanítás-tanulás optimális közegében a tanár és a diákok nem egymással szemben álló, ellentétes érdekű felekként vesznek részt, hanem egymással együttműködő, a másik jóllétére odafigyelő partnerekként. Ha egy pedagógus sikeresen ki tudja alakítani ezt a légkört, akkor hatékonyan tud megbirkózni azokkal a problémákkal, ütkö-

18.6. TÁBLÁZAT
A hatásos és a hatástalan dicséret jellemzői (Arends, 1994, 190.)

Hatásos dicséret	Hatás nélküli dicséret
Következetesen alkamazott	Véletlenszerűen vagy rendszertelenül alkalmazott
Pontosan meghatározza a teljesítmény elemeit	Globális pozitív reakció
Spontán, változatos és a hitelesség egyéb jeleit viseli; azt sugallja, hogy a tanár odafigyel a gyerek teljesítményére	Uniformizált, automatikus válasznak hangzik, amely minimális odafigyelést igényel.
Meghatározott teljesítmény- (vagy erőfeszítés-) mutatókra vonatkozik	Magát a részvételt jutalmazza
Információt ad a gyereknek a kompetenciájáról, illetve munkájának/viselkedésének értékeiről	Nem informatív, vagy csak a gyerek többiekhez viszonyított pozíciójáról ad tájékoztatást
Arra készteti a gyereket, hogy saját feladatvégzését értékelje, és megoldja a felmerülő problémákat	Arra készteti a gyereket, hogy másokkal hasonlítsa össze magát, és versengjen
A tanuló korábbi teljesítményét használja referenciapontként	A többiek teljesítményét használja referenciapontként
A figyelemre méltó, a gyerektől erőfeszítést igénylő sikerekért, feladatokért jár	Nem veszi figyelembe az erőfeszítést, sem azt, hogy az adott gyerek esetén mit jelent a teljesítmény
Az erőfeszítésnek és a képességeknek tulajdonítja a sikert	Kizárólag képességeknek tulajdonítja a sikert, illetve olyan külső tényezőknek, mint a szerencse vagy a feladat nehézsége
A belső attribúciót erősíti (vagyis azt, hogy a gyerek úgy érezze, hogy élvezetből végzi a feladatot, illetve azért, hogy fejlődjenek a képességei)	A külső attribúciót erősíti (vagyis a gyerek úgy érzi, hogy külső okokból végzi a feladatot – hogy eleget tegyen a tanár elvárásainak, jutalmat kapjon stb.)
A feladat szempontjából fontos, saját viselkedésre irányítja a gyerek figyelmét	A gyerek figyelmét a tanárra, a külső manipuláló erőre irányítja
A gyerek a feladat elvégzése után is értékelni fogja a feladat szempontjából fontos viselkedést	Beavatkozik a folyamatba, elvonja gyerek figyelmét a feladat szempontjából fontos viselkedésről

zésekkel, amelyek a tanítás során óhatatlanul elő fognak fordulni, és amelyek a tanár és a gyerekek eltérő vélekedéseiből, érdekeiből, törekvéseiből, értékeiből fakadnak. Az ilyen váratlan, előre nem kiszámítható helyzetekre is lehet készülni.

Bár a tanár-diák kapcsolat e szerint az elképzelés szerint alapvetően demokratikus, egy dologban mégis a tanáré az irányító szerep: megfelelő kommunikációs technikák birtokában neki kell lépéseket tennie az egyenrangú viszony, a nyílt kommunikáció kialakítása érdekében.

Gordon szisztematikusan sorra veszi azokat a közléstípusokat, amelyek segítik, és azokat, amelyek gátolják a problémák feltárását és a mindenki számára elfogadható megoldást lehetővé tévő terep létrehozását.

Kié a probléma?

A probléma felmerülése esetén elsőként azt kell eldönteni, hogy *kié a probléma*. Ez azért elengedhetetlen, mert más a tanár teendője azokban a helyzetekben, amikor övé a probléma, vagyis amikor őt zavarja a gyerek vagy gyerekek viselkedése, és megint más akkor, amikor a probléma „tulajdonosa" a gyerek. Szemléltessük ezt egy képzeletbeli helyzettel: a tanár felkészülten érkezik az órára, mégis azt tapasztalja, hogy a gyerekek figyelme elkalandozik, mással foglalkoznak, nem figyelnek, és ez őt egyre jobban zavarja. Kié a probléma? Gordon szerint az ilyen helyzetekben a tanáré a probléma, még akkor is, ha a gyerekek viselkedésével van baj. A probléma tulajdonosa mindig az, akinek az igényeit sérti a másik viselkedése. A helyzetünknél maradva, feltételezhető, hogy maguknak a gyerekeknek nincs problémájuk az órával, sőt nagyon jól érzik magukat. A tanár az, akit a gyerekek viselkedése zavar, tehát a probléma az övé.

Képzeletben módosítsuk most ezt a helyzetet: a tanár alaposan felkészült, magyarázatai azonban túl nehezek a gyerekek számára, akik egy ponton végképp „elveszítik a fonalat", nem tudják követni a magyarázatot, és ezért az órát unalmasnak, értelmetlennek érzik. Kié a probléma ilyenkor? Itt a gyerekek igényei sérülnek, őket zavarja a helyzet – míg a tanár esetleg észre sem veszi, hogy valami nincs rendben. Ilyenkor tehát a gyerekeké a probléma.

Látható tehát, hogy a tanítás közben előforduló problémákat két csoportra oszthatjuk: egyik oldalon állnak azok a helyzetek, amelyek a diákoknak okoznak gondot, a másik oldalon pedig azok, amelyek a tanár jogos igényeit sértik, számára okoznak kézzelfogható problémát. A probléma tulajdonosának tisztázása azért fontos, mert a tanárnak egészen másként kell viselkednie a két esetben.

Ha a diáké a probléma, akkor a diák kezdeményezi a beszélgetést, a tanár a meghallgató fél, aki segíteni akar a diáknak, de a megoldást a diáknak kell megtalálnia. A tanár szerepe ilyenkor passzívabb, egyfajta facilitátorként van jelen, aki segíti a diákot abban, hogy megfelelően megfogalmazza a problémát, és rátaláljon a számára megfelelő megoldásra.

Merőben más a helyzet, ha a probléma a tanáré. Ilyenkor ő a kezdeményező, és ő a beszélő fél, tulajdonképpen ő az, aki a diák együttműködését kéri a megoldásban. A tanár ebben a helyzetben tehát aktívabb, de a megoldás bármelyik féltől származhat, sőt szükséges is, hogy a megoldás mindkét fél számára elfogadható legyen.

Közléssorompók

A tapasztalatok szerint a tanárok – amennyiben problémájuk van a gyerek(ek) viselkedésével – gyakran használnak olyan közléseket, amelyek nem segítik a probléma megoldását, ehelyett inkább ellenállásra késztetik a gyereket, lefaragnak az önbecsüléséből, bűntudatot, szégyent vagy zavart ébresztenek benne.

Az ilyen megnyilvánulások – Gordon szemléletesen *közléssorompónak* hívja őket – akadályozzák a valódi problémamegoldást. Egy részük *kész megoldást ad* a gyereknek, nem vonja be a megoldás folyamatába, más részük *rendre utasítja, bírálja* a gyereket. Előfordul az is, hogy a tanár bagatellizálja a problémát, elterelő közléseket alkalmaz. A 18.7. táblázat részletesen bemutatja a közléssorompók lehetséges hatásait.

A közléssorompók alkalmazása azokban a helyzetekben kerülendő, amikor valami zavar keletkezik a tanár-diák viszonyban. Problémamentes helyzetekben természetesen gyakran alkalmazzuk ezeknek a közléseknek némelyikét (pl. dicséret, logikai érvelés, tanács), és teljesen helyénvaló, hogy ezt tesszük. A potenciális káros hatások akkor fenyegetnek, amikor olyan

18.7. TÁBLÁZAT
A közléssorompók leggyakoribb változatai és lehetséges hatásaik (Gordon, 2001)

1. Parancsolás, utasítás
(Azonnal radírozd ki! Most szépen bocsánatot kérsz!)
Lehetséges hatásai:
- Félelmet, fenyegetettségérzést vált ki.
- Ellenállásra csábít („Mi van, ha nem?").
- Hosszú távon elmélyíti az ellenséges légkört, lázadásra, visszavágásra ösztönöz.

2. Figyelmeztetés, fenyegetés
(Ne kelljen kétszer mondanom, különben... Ha még egyszer megszólalsz, akkor...)
Lehetséges hatásai:
- Félelmet, behódolást vált ki.
- Kipróbálásra csábít.
- Sértettséget, haragot ébreszt.

3. Prédikálás, moralizálás
(Egy ekkora gyerek ezt már magától is tudhatná. Szégyellheted magad!)
Lehetséges hatásai:
- Bűntudatot kelt.
- Azt sugallja, hogy nem bízunk a gyerek felelősségérzetében.
- Gyakori alkalmazásakor elveszíti a hatását, a gyerekek megtanulják figyelmen kívül hagyni.

4. Tanács, megoldási javaslatok
(Egyszerűen oda kellene menned hozzájuk, és elmondani. A helyedben inkább kijavítanám az alma színét pirosra.)
Lehetséges hatásai:
- Bizalmatlanságot sugall – a tanár azt gondolja, hogy a gyerek nem képes megoldani a problémát.
- Megakadályozza a gyereket abban, hogy végiggondolja a problémát, saját megoldásokat keressen.
- Függőséget és ellenállást vált ki.

5. Logikai érvelés, kioktatás
(Hát ebben tévedsz. Ha végiggondolod, rájössz, hogy...)
Lehetséges hatásai:
- Megbántottságot, alkalmatlanságérzést kelthet a gyerekben, azt sugallja, hogy butának tartjuk.
- Védekező magatartást ébreszt.
- A gyerek gyakran „kikapcsol", nem figyel a tanárra.

6. Ítélkezés, kritizálás, hibáztatás
(Annyira felületes vagy! Nem tudsz úgy bejönni a terembe, hogy nem versz le valamit! Nem lehet rád számítani.)
Lehetséges hatásai:
- Megbélyegző, rossznak tünteti fel a gyereket.
- Visszavágásra késztet.
- A gyakran hallott kritika beépül a gyerek énképébe, és önbeteljesítő jóslatként valóra válhat.

7. Dicséret, egyetértés
(Meg tudod te ezt csinálni, mindig olyan ügyes vagy. Ez tényleg nem könnyű, de te mindig olyan jól oldod meg ezeket a helyzeteket.)
Lehetséges hatásai:
- Érezhető a manipulatív szándék, hogy a dicséret nem őszinte, a tanár rá akarja venni a gyereket valamire.
- Azt sugallja, hogy nagyon magas a mérce, és ennek mindig meg kell felelni.

8. Szidás, kifigurázás, megbélyegzés
(Ó a kis nebántsvirág! De jó, már megint hallhatjuk az ügyeletes mókamestert. Ma sem fájdul meg a karod a sok jelentkezéstől, igaz, Józsi?)
Lehetséges hatásai:
- Rontja a gyerek önértékelését, önbecsülését.
- Nevetségessé teheti a gyereket társai előtt.
- Visszavágásra buzdít.

9. Értelmezés, elemzés, diagnosztizálás
(Most csak el vagy keseredve, ennyi az egész! Ki vagy merülve, és túlreagálod a dolgot.)
Lehetséges hatásai:
- Dühöt, frusztráltságot vált ki, mert azt sugallja, hogy a tanár bagatellizálja a problémát.
- A gyerek úgy érezheti, hogy eltorzítják, félreértik, amit mond, és ez elveheti a beszédkedvét.
- Azt hangsúlyozza, hogy a tanár mindent jobban tud, átlát a diákon.

10. Vigasztalás, nyugtatás, együttérzés
(Ugyan már, biztosan sikerülni fog! Nem kell úgy mellre szívni, az ilyen dolgok maguktól is megoldódnak!)
Lehetséges hatásai:
- A problémát bagatellizálja.
- Gyakran az a háttérüzenet, hogy nem szabad rosszkedvűnek lenni, jó arcot kell vágni mindenhez.

11. Vallatás, kikérdezés, faggatózás
(Mennyit készültél? Hogy történt? Ki kezdte? Miért vetted el tőle? Mit csináltál? Ki...? Hogyan...? Miért...?)
Lehetséges hatásai:
- Gyanakvást, bizalomhiányt sugall.
- A gyerek gyakran nem tudja, mi a kérdezősködés célja, ez bizonytalanságot válthat ki, fenyegető lehet.
- Kiveszi a gyerek kezéből a problémamegoldást.

12. Eltterelés, humorizálás, visszavonulás
(Erre most nincs időnk! Na, ugorjunk! Ma mindenki bolondgombát evett?)
Lehetséges hatásai:
- Azt sugallja, hogy a tanárt nem érdekli a gyerek mondanivalója, és nem is érdemes hozzá fordulni a problémákkal.
- Arra tanít, hogy nehézségeinkkel bezárkózzunk, a problémákat a szőnyeg alá söpörjük.

helyzetekben folyamodunk hozzájuk, amikor problémamegoldásra lenne szükség. A felsorolt közlésekben közös, hogy leállítja vagy lelassítja a további kommunikációt, és ezzel gátolja a problémamegoldást. Ha a gyereknek van problémája, a közléssorompóval a tanár belé fojtja a szót, bűnösnek vagy alkalmatlannak tünteti fel őt, vagy védekezésre készteti – tehát mindenképpen akadályozza, hogy a gyerek a problémájáról beszéljen, azt feltárja. Ha a tanárnak van problémája, a közléssorompók a figyelmet a gyerekre irányítják, a beszélgetés középpontjában tehát nem a tényleges probléma áll, és ez hátráltatja a kedvező megoldás megszületését.

A hatékony kommunikáció eszközei

Mit használjunk tehát a kommunikációt gátló közlések helyett? Milyen megnyilvánulások segítik az őszinte, elfogadó, érzelmileg támogató légkör megteremtését? Olyan közlések célravezetőek, amelyek feltárják a tanár és a diák valós érzéseit, nem mérgezik a tanár-diák viszonyt, és nem tartalmaznak negatív értékelést a gyerekről. Gordon az ilyen közléseket *énközléseknek* nevezi. A teljes énközlés három elemet tartalmaz: a bennünket zavaró viselkedés pontos megnevezését, ennek következményeit ránk nézve és azt az érzést, amelyet ez belőlünk kivált.

Nézzünk ismét egy példát: egy diák rendszeresen késve érkezik az első órára, és ez a tanárt nagyon bosszantja. Énközlés alkalmazása nélkül mit mondhat? Lehet szarkasztikus („Na, mi az, ma sem sikerült felkelni?"), kritikus („Te sosem tudsz idejében ideérni!"), fenyegető („Ha ez még egyszer előfordul, igazolatlan hiányzást írok be"), parancsoló („Ez többé ne forduljon elő!"), megértő („Tudom, hogy nagyon nehéz hétfő reggel felkelni, de..."), moralizáló („...de ha rám nem is vagy tekintettel, legalább az osztálytársaidat megtisztelhetnéd azzal, hogy nem zavarod meg az órát"), és folytathatnánk a felsorolást. Egyik közlés sem segítené elő a probléma megoldását. Ugyanebben a helyzetben az énközlést valahogy így képzelhetjük el: „Nagyon zavar, amikor késve érkezel, mert ilyenkor a többiekkel már elkezdtük a munkát, és neked újra el kell mondanom mindent." Vagy: „Ha késve érkezel, újra el kell neked mondanom mindent, és attól félek, nem leszünk kész."

Látszólag egyszerű az énközlés megfogalmazása, de fejlett önreflexiót is igényel a tanártól. Ugyanis ez a közlés csak akkor hatékony, ha a tanár valódi érzéseit fejezi ki. Hiteltelenné válhat a kommunikáció, ha a tanár azt mondja, hogy elkeseríti, elszomorítja a diák viselkedése, holott a valódi érzése a düh. Hiteltelenné teheti a közlésünket az is, ha a gyerek viselkedésének számunkra kellemetlen következményét pontatlanul fogalmazzuk meg. Komolyan végig kell gondolnunk, hogy mi is az, ami a gyerek viselkedésében zavar, és ezt közölnünk vele.

Amikor a gyerek küzd valamilyen problémával, neki van szüksége segítségre, akkor a tanár szerepe a meghallgatás és megértés. Ennek két szintje van: a passzív figyelem és az értő figyelem. A *passzív hallgatás*:

- Egyik megnyilvánulása a *csend*, a másik meghallgatása, miközben nem verbális jelzésekkel (szemkontaktus, testtartás stb.) tudtára adjuk a másiknak, hogy figyelünk rá. Ez az elfogadó, odafigyelő légkör általában bátorítóan hat a beszélőre.
- A hallgató *„empátiás dörmögéssel"*, rövid megnyilatkozásokkal is jelezheti beleérzését, figyelmét, azt, hogy lépést tart a másik mondandójával. Ezek a jelzések lehetnek nem verbálisak (bólogatás, előrehajlás, mosoly, hümmögés) és verbálisak (Aha, értem, óóó, persze stb.).
- Az *„ajtónyitogatók"* rövid mondatocskák, amelyek további biztatást kommunikálnak a beszélő felé. (Pl.: „Ez érdekes, akarod tovább folytatni?" „Erről még szívesen hallanék.")

A passzív hallgatás gyakran nem elég, ugyanis a beszélő csak annyit tud, hogy a hallgató figyel rá, de azt nem, hogy érti-e, és jól érti-e, amit mond. Az *aktív hallgatás* (vagy *értő figyelem*) annyival több ennél, hogy ilyenkor a hallgató visszajelzéseket küld arról, hogy hogyan értette, amit a másik elmondott. Tulajdonképpen visszatükrözi a beszélő közléseit. Gondoljunk vissza arra, amit a fejezet első részében a kommunikáció alapfolyamatáról mondtunk! Mivel az üzenet kódoláson és dekódoláson keresztül jut el a címzetthez, könnyen előfordul, hogy a hallgató félreérti a beszélő közlését. Ezt a félreértést minimalizálja az értő figyelem úgy, hogy verbalizált visszacsatolást ad a beszélőnek arról, hogy a hallgató hogyan érti, amit ő mondott, és így a beszélőnek lehetősége van a helyesbítésre, pontosításra. Az értő figyelem hozzásegíti a probléma tulajdonosát, hogy a felszíni problémától eltávolodva, eljusson a probléma gyökeréhez.

– Nézzünk ismét egy képzeletbeli párbeszédet egy diák és a tanár között:

– Tanárnő, el lehetne halasztani a kiselőadásomat? Nem tudtam rendesen felkészülni.

– Nem volt elég időd, hogy elolvasd a könyvet?

– Nem az, hogy nem volt időm, csak nem írtam ki belőle mindent.

– Vázlatot akartál készíteni, de nem tudtál...

– Hát... A vázlat kész van, meg nagyjából tudom is, hogy mit szeretnék elmondani, de nem tudom jól elmondani. Amikor az osztály előtt beszélek, az más, olyankor valahogy semmi sem jut az eszembe.

– Feszélyez, hogy a többiek előtt kell beszélned.

– Hát igen, olyankor valahogy értelmetlennek tűnik, amit a jegyzeteimből mondok.

– Összefüggéstelennek érzed a vázlatodat.

– Igen. Lehet, hogy kicsit részletesebben kellene leírnom, amit el akarok mondani.

A tanár nem tett mást, mint visszatükrözte, amit a tanítványa mondott. Nem tett hozzá semmit ahhoz, amit a gyerek mondott, nem is minősítette, mindössze átfogalmazva megismételte a mondandót. Amikor a tanár értelmezése helytelen volt, a gyerek helyesbített, és így egyre közelebb kerültek a probléma megoldásához.

A gyakorlati munka során adódó problémák gyakran összetettebbek, mint az itt közölt fiktív problémák. A helyzetek jelentős részében nemcsak az egyik félnek vannak kisebb-nagyobb problémái, kiderülhet, hogy a problémák egymásra rétegződnek. (Például: a tanár négyszemközti beszélgetés során szóvá teszi, hogy zavarja őt a gyerek órai figyelmetlensége, amit az utóbbi időben gyakran tapasztal. Kiderül, hogy a figyelmetlenség, szétszórtság mögött súlyos családi problémák húzódnak meg.) Ilyen és ehhez hasonló helyzetekben előfordul, hogy a módszereket ötvözni kell, szükség lehet átváltásokra az énközlések és a meghallgatás között.

Gordon nézetei a hatékony tanításról túlmutatnak a kommunikáció folyamatán. A megtanulható konkrét kommunikációs technikáknál, alkalmazható módszereknél és taktikáknál fontosabb a humanisztikus szemléletű alapüzenet: *a hatékony tanítást és tanulást a kölcsönös tiszteleten és elfogadáson alapuló tanár-diák viszony alapozza meg.*

Akár magunkévá tesszük ezt a szemléletet, akár nem, fejezetünk végén azt a tanulságot megfogalmazhatjuk, hogy a pedagógus kommunikációjával akarva-akaratlanul megalapoz valamilyen viszonyt a tanítványaival, kialakítja azt a légkört, közeget, amelyben együtt fognak dolgozni. Ahogyan nem lehet meghatározni, hogy milyen a jó légkör, mi segíti elő leginkább a tanulást, ugyanúgy arra sincs recept, hogy milyen a jó tanári kommunikáció. Vannak általánosan elfogadott szempontok, de nagy egyéni különbségeket is találunk abban, hogy ki milyen viszonyt, légkört tart hatékonynak. Az azonban mindenképpen fontos, hogy a pedagógus jó kommunikátor legyen, vagyis egyfelől legyen tisztában a kommunikációs megnyilvánulások hatásával, tudja, mivel milyen változást, hatást érhet el; másfelől tudatosítsa saját kommunikációs stílusát, legyen képes kívülről látni magát. Ha ezt meg tudja tenni, akkor válik lehetővé a tudatos választás, a céljai megvalósítását leginkább elősegítő kommunikációs eszközök kiválasztása és alkalmazása.

KULCSFOGALMAK

kódolás • dekódolás • üzenet • verbális kommunikáció • nem verbális kommunikáció • értő figyelem

19. A TANÁRI SZEREP, A HATALOM ÉS A TEKINTÉLY PROBLÉMÁI

A szerep fogalma a szociálpszichológiában 419
A szerepkonfliktus 420
A szerepkonfliktusok fajtái 420
A szerepkonfliktusból adódó feszültség feloldásának lehetőségei 421
A szereptanulás folyamatai 422
A tanári szerep jellemzői, a szerep betöltőjével kapcsolatos elvárások 423
A hatalom és a tekintély problémái a tanári munkában 424
A hatalomgyakorlás lehetőségei I. Vezetés, vezetési stílusok 425
A vezetés és a személyiség összefüggéseit vizsgáló kutatások 425
A vezető és a csoportfunkciók kapcsolatát előtérbe helyező megközelítés 427
A vezető és a vezetettek interakcióján alapuló modell 427
A vezető, a feladat és a csoport kapcsolatát komplex módon kezelő modell 428
A vezetési stílusok hatása a csoport teljesítményére és a vezető elfogadására 429
A hatalomgyakorlás lehetőségei II. Fegyelmezés 431
Az elvárások megfogalmazása, a szabályalkotás szabályai 432
Az órai munka hatékony szervezése 433
A hatalomgyakorlás lehetőségei III. Ellenőrzés, értékelés 434
Az osztályzatokkal való értékelés 434
Még egyszer az értékelés és a tanulók énképének kapcsolatáról 437
Az osztályzatok és a tanár-diák viszony 438
A feleltetés: az értékelés „prototípusa" 438
A pedagógusok véleménye a feleltetésről 438
A feleltetés hatása a tanulók énképére – a homlokzatóvás eszközei 439
A feleltetés alternatívái 440
Hatalommal vagy a nélkül: konfliktusok és kezelésük az iskolában 441
A konfliktusok forrásai a szervezetekben és az interperszonális kapcsolatokban 441
A konfliktusok megoldására irányuló stratégiák 442
Tanár-diák viszony az alternatív iskolákban 444
A humanisztikus pszichológia alapelvei és a Rogers-iskola 445
Kincskereső iskola 447
Waldorf-iskola 448
Montessori-pedagógia 448
Freinet-iskola 449

A tanári munka egyik fontos kérdése, hogy a személy hogyan értelmezi, hogyan valósítja meg a társadalom által ráosztott, vállalt szerepét. Nagyon sokféle tanári minta, modell működik és működhet az iskolákban. A tanári munka, szerepvállalás egyik legkritikusabb pontja, hogy a személy hogyan értelmezi azt a jellemzően aszimmetrikus viszonyt, ami tanítvány és tanár között minden iskolatípusban megtalálható. Milyen módon él a tanári hatalommal, mekkora tekintéllyel rendelkezik, és az milyen forrásból táplálkozik? Jelen fejezet a tanári pálya „kínos" kérdéseit feszegeti, bemutatva a szerep jellegzetességeit, a szerepkonfliktusok formáit, megoldási lehetőségeit, a vezetői stílus hatásait, az értékelést és a fegyelmezést mint a hatalommegnyilvánulás fontos terepeit. Végül kitérünk az iskolai konfliktusokra, azok különböző hatalmi vagy hatalommentes eszközökkel való megoldásának lehetőségeire.

A SZEREP FOGALMA A SZOCIÁLPSZICHOLÓGIÁBAN

A szerep fogalmának meghatározásánál kiindulhatunk abból a hétköznapi megfigyelésből is, hogy az emberi viselkedésnek vannak szabályszerűségei, amelyek bizonyos szituációkban kiszámíthatóvá teszik az emberek cselekedeteit. Például, amikor betegek vagyunk, és elmegyünk egy orvosi rendelőbe, akkor körülbelül el tudjuk képzelni, hogy az orvos mit fog kérdezni, és azt is tudjuk, hogy nekünk erre hogyan kell reagálnunk. A vígjátékok helyzetkomikuma gyakran abból adódik, hogy az emberek szerepet tévesztenek, orvosnak néznek valakit, aki nem az, és úgy reagálnak, mintha mégis az lenne. A *szerep* szűkebb értelemben úgy határozható meg, mint az adott *szituációban szereplő személy előírt viselkedése, reagálási módja* (Buda, 1987). Ez a megfogalmazás egybehangzik azzal a kognitív nézőpontú állítással, miszerint társas viselkedéseinket sémák, forgatókönyvek irányítják, amelyek a tapasztalatok és a kulturális minták révén alakulnak ki. (Bővebben lásd 16. fejezet.)

A fogalom általánosabb megközelítése szerint *a társadalomban elfoglalt helyzet (státus) által megkövetelt és kulturálisan előírt viselkedés* jelenik meg a szerep fogalmában. Ezek olyan pozícióhoz kötődnek, amelyekben emberek közötti kapcsolatról van szó. Vannak olyan szerepek, amelyek minden kultúrában megtalálhatók, de más-más előírások kötődnek hozzájuk. Így például minden kultúrában van anyaszerep, de nincs mindenütt sámánszerep.

Léteznek olyan szerepek, amelyek minden szituációba elkísérik a személyt, és átszínezik más szerepekben gyakorolt viselkedését is. Ilyenek a nemi szerepek vagy a gyerekszerep. Ezeket *átható szerepnek* (pervazív szerep) nevezzük. A nő tanárok nemcsak tanárként, hanem nőként is jelen vannak egy osztályban, mint ahogy a férfiak és a gyerekek esetében ugyanez a helyzet. A nemi szerepek tanulását és ezek megjelenését iskolai szituációkban nagyon lényegesnek tartjuk, ezért ezzel a témával a 24. fejezetben bővebben is foglalkozunk.

A szereppel kapcsolatos viselkedések általában automatikusan kiváltódnak, ha a személy olyan szituációba kerül, melyben az adott szerepet gyakorolnia kell. Különösen így van ez, ha az adott szerep rögzült, személyiségvonássá merevedett. Ez nagyon veszélyes lehet, mert hosszú távon sablonos reakciókhoz vezethet, mely a valódi átélést már nélkülözi, és elidegenedést eredményezhet (Heller, 1987). Vigyázni kell, hogy az ember minden szerepében meg tudja őrizni egyedi, emberi mivoltát, és adott esetben a szerepelőírásokkal szemben is képes legyen képviselni saját érzéseit, hitelesen kommunikálni. Az emberek egy része hazaviszi és a családban tovább játssza a társadalmi szerepét. Például a tanár, aki nem képes végighallgatni saját gyerekét vagy tanítványát anélkül, hogy ne javítaná ki, ha nem szépen fejezi ki magát, egyetlen pillanatra sem képes lemondani „nevelő", „oktató szerepéről". Márpedig a segítőszerep kizárja az ítélkezést, elmarasztalást (Gordon, 1994).

A szerepekben az egyediség megőrzését az a lehetőség biztosítja, hogy a szerepelvárások nem mind kötelező érvényűek. Vannak ún. kemény elvárások, amelyeket minden szerephordozónak teljesíteni kell. Ilyen kemény elvárás például a tanári pályán, hogy a tanárnak kötelessége értékelni a gyerekek teljesítményét. Arra, hogy mit és milyen módon értékeljen, már lényegesen lazább elvárások vonatkoznak (lehet szóbeli, írásbeli, verbális, nem verbális, gyakori vagy ritkább). A puhább elvárások általában tantes-

tületi megegyezések nyomán formálódnak és hozzák létre az iskolára jellemző szervezeti kultúrát és klímát (bővebben lásd 20. fejezet).

A szerepmegvalósítás változatosságának további lehetőségét adja, hogy nem mindenki azonosul a szerep minden aspektusával teljes mértékben. A szerepviselkedés beteljesítésének módja, mélysége az ún. szerepazonosulás. Előfordul, hogy a személy nem kíván megfelelni a szerep egyes előírásainak, mert nem érzi személyiségéhez illőnek. Ilyenkor léphet fel az ún. szereptávolítás jelensége, amelyet Goffman írt le (Goffman, 1981) A szereptávolítás megjelenhet kommunikációs gesztusokban, kiegészítő kellékek mellőzésében (pl. a tanároknál a köpenyviselés vagy annak hiánya).

A SZEREPKONFLIKTUS

A szerepkonfliktus fogalma meglehetősen tágan értelmezett a szociálpszichológiában. Sokféle feszültségkeltő szituációt neveznek így a különböző elméletalkotók. Áttekintve a szakirodalmat, a szerepkonfliktusok három főbb formáját különíthetjük el (Gross et al., 1973).

A szerepkonfliktusok fajtái

Konfliktus az ember különböző szerepei között • Az ember az élete során egy időben többféle szerepet is betölthet. Egyszerre lehetünk anyák, közben gyermekei maradunk édesanyáinknak, és ezzel egy időben vezetői egy cégnek, iskolának, kórházi osztálynak stb. Ilyenkor előfordulhat, hogy a különböző szerepeinkből fakadó elvárások ellentmondanak egymásnak. Például amikor egy anya gyermeke megbetegszik, akkor az anyai szerepelvárás az, hogy maradjon otthon vele, ugyanakkor, ha ő egy tanár, és ballag az osztálya, akkor ott kell lennie ezen a rendezvényen. Ilyenkor nagyon nehéz eldönteni, hogy mit is tegyünk. A gyerekek is élhetnek át hasonló konfliktust, mikor például valamilyen felügyelőszereppel bízzuk meg őket, és azt várjuk, hogy jegyezzék fel a rendbontók nevét. Ilyenkor a gyereknek azt kell eldöntenie, hogy igaz barát, maradjon, aki nem árulja el a társait, vagy szigorú felügyelő, aki mindenkit felír, aki rosszul viselkedik.

Adott szerepen belüli ellentétes elvárások okozta konfliktus • Ebben az esetben a személy egy szerepen belül találkozik egymásnak ellentmondó elvárásokkal. A tanári szerep gyakori konfliktusa a tanterv teljesítése, illetve az alapos, minden gyerekre figyelő tanítás között feszül. A tanító esetleg tudja, hogy most még néhány óra gyakorlásra, lassabb tempóra lenne szükség, de nyomasztja az is, hogy ha ennek engedelmeskedik, akkor nem fog időre végezni a tananyaggal.

A nem megfelelő szerepilleszkedésből adódó konfliktusok • Ezeknek két fajtáját különíthetjük el (Sarbin-Allen, 1987):

• *Szerep-én konfliktus.* Akkor áll elő, ha a személynek olyan szerepet kell vállalnia, mely nem illik egyéniségéhez, például erős, határozott fellépést kíván meg egy csendes visszahúzódó embertől. Gyakori eset, hogy szülői nyomásra a gyerekek olyan pályát választanak, melyről a későbbiekben kiderül számukra, hogy olyan szerepkövetelményeknek kellene benne eleget tenniük, amely egyáltalán nem felel meg a személyiségüknek. Ez elégedetlenséggel, rossz közérzettel jár, és nagyon nehéz rajta változtatni, hiszen az egyén legtöbbször komoly erőfeszítés árán szerezte meg a tudást, a diplomát, mely őt a szerep birtokosává tette. Nagyon szomorú látni például, amikor erősen befelé forduló, kicsit szorongó típusú emberekből valamilyen „tévedés" folytán tanár lesz. Ők általában szenvednek a nyilvános szerepléstől, az állandó önmegmutatástól. Ez bizonytalanságot kelt bennük, amit a gyerekek megérezhetnek, és időnként ki is használnak.

• *Státusinkongruencián alapuló konfliktusok.* Bizonyos esetekben az ember úgy érezheti, hogy „rangon aluli" szerepbe kényszerül, vagy nem a státusának megfelelően becsülik meg. Ez kellemetlen feszültséget kelt az egyénben és a társadalomban is. Például, amikor valaki egy olyan főnök beosztottja lesz, akinek az iskolai végzettsége alacsonyabb, mint az illető személyé. Gyakran érezhető az ebből fakadó feszültség az általános iskolában, mikor egy egyetemet végzett fiatal tanár a napköziben kap állást. Társadalmi szinten egyes rétegek, foglalkozási ágazatok státuskülönbségeiben jelentkezhet hasonló feszültség. Sajnos a tanári szerep hordozói gyakran élik meg, hogy végzettségükhöz, munkaminősé-

gükhöz képest sokkal alacsonyabb társadalmi megbecsülést élveznek, mint más hasonló vagy akár alacsonyabb végzettségű csoportok tagjai.

A szerepkonfliktusból adódó feszültség feloldásának lehetőségei

A társadalomban minden embernek fel kell vennie különböző szerepeket, és óhatatlan, hogy ezek adott esetben különböző módon konfliktusba kerüljenek egymással vagy a személyiségünkkel. Le kell szögeznünk, hogy ezeknek a konfliktusoknak nincs jó megoldása. Mindenképpen veszítünk valamit, érdekek sérülnek, vagy lemondunk fontos dolgokról. Csupán arra törekedhetünk, hogy minél kisebb veszteséggel kerüljünk ki ezekből a helyzetekből. Ezért alakítunk ki és használunk különböző stratégiákat. A szociálpszichológiai kutatások feltártak néhány tipikus stratégiát (Gross, 1973).

A morális igazodás stratégiája • Ilyenkor a különböző elvárások jogosságát, legitim voltát mérlegeljük, és annak megfelelően döntünk, hogy melyik elvárásnak teszünk eleget. Például a gyerek, akinek felügyelőszerepet adtunk, úgy dönthet, hogy számára morálisan védhetőbb, fontosabb, hogy bejelentse a rendbontókat, mint hogy elnéző legyen a barátaival.

A kibúvókereső stratégia • Ebben az esetben a lehetséges szankciókat mérlegeljük, és arra törekszünk, hogy minél kisebb legyen a büntetés, amelyet kapunk, ha nem felelünk meg az elvárásnak. Ilyenkor azt a viselkedést fogjuk választani, amelynek elmulasztásáért komolyabb megtorlásra számítunk. Visszatérve az előző példára, ebben az esetben a felügyelettel megbízott diák azt mérlegeli, hogy mi kedvezőtlenebb számára: ha a társai megharagszanak, vagy ha a tanárt haragítja magára. Egy magányos, nehezen barátkozó gyerek bizonyára inkább a barátokat szeretné megtartani, míg ha a tanár kemény, szigorú, és nekik egyébként sincs jó kapcsolatuk egymással, akkor valószínűbb, hogy a barátságot teszi kockára.

A morális kibúvókereső stratégia • Ilyenkor a személy mindkét szempontot mérlegeli (a legitimitást és a szankciókat), és a kettő „nettó egyenlege" alapján hozza meg döntését. Először például a moralitás alapján mérlegel, és az így választott viselkedés lehetséges következményeit veszi számba. Vagy éppen fordítva. Előbb számol a következményekkel, majd megnézi, hogy morálisan melyik döntést tudja felvállalni, a következményeket esetleg a morális győzelem érzésével kompenzálni. (Például azt mondja: „Tudom, ha nem megyek be, prémiumot veszítek, de én jó anya vagyok, akinek kötelessége a gyerekét orvoshoz vinni ebben a helyzetben.") A felnőttekre általában ez a kombinált stratégia jellemző.

A későbbi kutatások tovább bővítették a szerepkonfliktust kezelő technikák körét. Sarbin-Allen és munkatársai szerint ilyenkor különböző kognitív (információfeldolgozással kapcsolatos) erőfeszítéseket teszünk, ezek különböző viselkedéseket eredményeznek, melyekkel megkíséreljük megoldani a konfliktusos helyzeteket (Sarbin-Allen, 1987).

Instrumentális cselekvések • Ezek olyan cselekvések, melyeknek célja, hogy megváltoztassák a konfliktust előidéző körülményeket.

• *A konfliktusos szerepek elkülönítése.* Amikor a személy eldönti, hogy bizonyos helyzetekben az egyik, míg más helyzetekben a másik szerepnek tesz eleget. Mikor egy fiatal otthon nem dohányzik, mert a szülei ezt nem tudnák tőle mint gyerektől elfogadni, de a barátai között rágyújt, mivel ott az az elfogadott viselkedés.
• *Szerepek összeolvasztása.* Például a segítő- és az ellenőrző-, értékelőszerep összeolvasztása a szakértő- (vagy régen szakfelügyelő-) szerepbe.
• *Elmenekülés a helyzetből.* A harmadik lehetőség a körülmények megváltoztatását jelenti, a helyzetből való kilépést. Ezt az egyén szociális (pl. munkahely-változtatás) és földrajzi értelemben is megteheti (pl. másik városba költözés).

Figyelemváltás • Ennek lényege, hogy a személy a konfliktust okozó tényezők egyikéről nem vesz tudomást, figyelmét a másik felé fordítja. Például az anya elkezd egyre inkább a tudományos karrierjére koncentrálni, egyre kevesebbet van anyaszerepben, így ritkábban szembesül a konfliktussal.

A vélemények megváltoztatása • Ezzel a technikával a személy szintén nem küszöböli ki a konfliktusforrást, hanem átértékeli az egyes szerepek fontosságát. Az iménti példára visszatérve, az anya, akiben az egyik elvárás az, hogy legyen többet a gyerekével, míg a másik, hogy foglalkozzon többet a munkájával, azt mondhatja, hogy a gyereknek is jót tesz, ha nincs annyit otthon, így legalább önállóbb lesz. Ez a módszer azonban csak aktuálisan enyhítheti a konfliktust, de nem oldja fel, és azzal a veszéllyel is járhat, hogy egyszer elemi erővel jelentkezik a másik elvárásnak való megfelelés igénye, mintegy bepótolandó a mulasztást.

Nyugtatók és serkentők alkalmazása • Kétféle értelemben beszélhetünk erről a technikáról. Az egyik a különböző mozgásos és relaxációs módszerek alkalmazását jelenti, amelyben a személy levezeti a konfliktusból származó feszültségeket. Ez nem káros az egészségre, de a szerepkonfliktust mint alapproblémát nem szünteti meg. Hatása csak addig áll fenn, amíg a személy alkalmazza. A kémiai szerek, gyógyszerek alkalmazása erre a célra szintén nagyon elterjedt. Egyszerűen, minden erőfeszítés nélkül oldják a feszültséget, de tüneti jellegű hatásuk mellett a másik nagy hátrányuk, hogy károsak az egészségre is.

Sikertelen konfliktusfeloldás • Minden erőfeszítés ellenére előfordulhat, hogy a személy nem talál használható megoldást a szerepkonfliktus csökkentésére. Ez tartósan feszült állapotot jelent, mely kezdetben lehangoltságot, csökkent teljesítményt, elégedetlenséget okoz, végül általában különböző testi tünetekhez, ún. pszichoszomatikus betegségekhez vezet.

A SZEREPTANULÁS FOLYAMATAI

Amikor egy gyermek megszületik, akkor különböző társadalmi szerepek elsajátításának lehetőségét kapja meg, hiszen például van biológiai értelemben vett neme, amely megteremti a nemi szerep felvételének lehetőségét, és magában hordozza egy majdani szülőszerep betöltésének lehetőségét is. Vannak olyan szereplehetőségek, amelyek nem adatnak meg mindenkinek, például ha valaki egy királyi család másodszülött fiaként jön a világra, akkor a „trónörökös" szerepe nem száll rá automatikusan, míg az elsőszülöttet megilleti. A számtalan szereplehetőség közül csupán néhány látható előre, hiszen nem lehet tudni, hogy melyik gyerekből lesz orvos, tanár stb. Ezeknek a lehetőségeknek a kihasználásához elsősorban arra van szükség, hogy a gyerek minél több lehetséges szereppel megismerkedjen, és elsajátítsa azokat a viselkedésmódokat, amelyek az adott kultúrában hozzátartoznak a szerephez. Ez a folyamat a szocializáció fontos részét képezi.

A továbbiakban összefoglaljuk azokat az alapvető törvényszerűségeket, amelyek jellemzik ezt a tanulási folyamatot. A szereptanulás társadalmi folyamat, melyben a többi ember viselkedése kiemelt jelentőségű. A tanulás legfontosabb módjai a *modellkövetés*, az *utánzás* és az *azonosulás*. Azaz a gyermek megfigyeli bizonyos szerepek hordozóinak viselkedését, és utánozni kezdi a megfelelő cselekvéseket, majd fokozatosan azonosul velük. Ennek a folyamatnak egyik leglényegesebb színtere a *szerepjáték*, melyben a gyerek kipróbálhat különböző pozíciókat, és az azokhoz tartozó viselkedéseket is begyakorolhatja (Mérei, 1984).

A gyermekkori és felnőttkori szereptanulás különbözik egymástól. A gyerek még csak egy hipotetikus „mintha" helyzetben játssza az adott szerepet, illetve csak azokat a szerepeket tanulja meg, melyek életkorának, helyzetének megfelelnek. A felnőtt már nem készen kapott szerepet tanul, hanem ún. kivívott szerepekbe kell, hogy beletanuljon. Ilyenkor a személy már sokkal motiváltabb a tanulásra, az új szerepek már régebben elsajátítottakra épülnek, amelyek segíthetik vagy gátolhatják a tanulást (Sarbin-Allen, 1987).

A tanári pálya választásának indokai között kiemelt jelentőséggel szerepel a meghatározó *pozitív tanári példaképek* szerepe, és ezeknek a modelleknek a képzés során a modellkövetést kiváltó hatása csak erősödik (Fáyné, 1988). A mesterségbeli tudás, azaz a professzionalitás kialakulásában számos tényező játszik szerepet. A pályaszocializáció első szakaszát a *képzés előtti* élmények jelentik. A második fázis maga a *képzés*, és a fejlődés harmadik stádiuma a *munkába állást* követő első időszak. A képzésben az elmélet és a terepgyakorlatok jelentik a legfontosabb hatásokat (Zeichner, 1987). Meg kell azonban jegyeznünk, hogy egyes kutatások eredményei azt sugallják, hogy a tanárképzés ideje alatt a nem közvetlen, azaz rejtett tanterv jellegű hatások (pl.

oktatók személyisége) sokkal erőteljesebben formálják a leendő tanárok szemléletét, mint maga a direkt oktatás (Dale, 1977). A tanári stílus és gondolkodás alakulását mégis a munkában eltöltött első néhány év, a gyerekek, illetve a kollégák visszajelzései befolyásolják leginkább.

A TANÁRI SZEREP JELLEMZŐI, A SZEREP BETÖLTŐJÉVEL KAPCSOLATOS ELVÁRÁSOK

A hazai tanárszerep-felfogás az elmúlt évtizedekben bizonyos módosulásokon ment keresztül. A századfordulón jellemző „tudós-szervező-hivatalnok" szerep betöltésének egyedüli kritériuma a műveltség volt. Ebben az időszakban a tanárral szemben még nem támasztottak módszertani követelményeket. A húszas–harmincas években kezdett megjelenni a szaktanárattitűd a szerepkövetelmények megfogalmazásában. Ezt a folyamatot a tudományok fejlődése differenciálódása indította el. A második világháborút követő időszakban az „agitátor-mozgalmár" szerep került előtérbe. A tanári szaktudás, valamint a klasszikus értelemben vett műveltség némiképp leértékelődött, a pálya „felhígult", elsődlegessé vált a közösségszervező és vezető tevékenység. Ez a helyzet a hatvanas évek végétől kezdett változni, amikor a tudományegyetemek és tanárképző intézmények újra előtérbe helyezték a tárgyi tudást mint a tanári szerep legfőbb követelményét (Boreczky, 1993).

Trencsényi László a tanárszerepet differenciáltan közelíti meg. Szerinte a tanári pályán a személynek három szerepkörben kell megjelennie: a nevelői, a szakemberi (szaktanár) és a tisztviselő hivatalnoki szerep követelményeit egyszerre vagy váltogatva kell teljesítenie. Ezek a viselkedéses és attitűdökre vonatkozó előírások gyakran konfliktusba is kerülhetnek egymással, hiszen más-más kívánatos tulajdonság, esetleg viselkedési stílus szükséges az adott szituációban a megfelelő helytálláshoz (Trencsényi, 1988, lásd még a 13. fejezetet).

A tanári munka talán az a területe a foglalkozások körének, amivel minden ember találkozik élete során, hiszen iskolába mindenki jár. Így ezzel a szakmával kapcsolatban fogalmazódnak meg a leginkább sokszínű és legidealisztikusabb elvárások. Mivel a tanári szerep legfőbb célja a jövő generáció nevelése, a tanárral kapcsolatban magas követelményeket támaszt a társadalom nemcsak a szaktudás, de a személyiségjegyek tekintetében is. Így van ez az ókor óta. Qintilianus a tanítót önfegyelemre képes, atyai szigorral gyámolító szülőhelyettesként írta le (Trencsényi, 1997). Hasonló jellemzést olvashatunk Comenius tollából is, aki szerint a tanár jámbor, szorgalmas, becsületes *férfi*, aki példájával ösztönzi a növendéket a helyes viselkedésre, irán-

A tanári tekintélyhez nem feltétlenül van szükség távolságtartásra

tuk atyai érzéseket táplál (Comenius, 1962). A hetvenes években az ideális tanárra vonatkozó általános elvárás a korrektség, a szolgálatkészség, az igazságosság, figyelmesség és barátságosság (Wright és Alley, 1977). A nyolcvanas évek közepén végzett kutatás eredményei szerint a gyerekek számára a gyermekszeretet, segítőkészség, kedvesség, igazságosság, jó tanítási képességek és nagy szaktudás, szigorúság, vidámság és csinosság voltak a legkedvezőbb tanári jellemzők (Tóth, 1985). Napjaink legfrissebb hazai vizsgálataiban a jó tanárral kapcsolatos követelmények nagyon hasonlóak, de az egyes vonások jelentőségét meghatározza az iskolatípus, amelyben a tanár dolgozik. A kedvelt tanárok jellemzésében az általános iskolások leírásaiból a megértés és türelem emelkedik ki, míg a középiskolások nagyobb fontosságot tulajdonítanak a szigornak, igazságosságnak és következetességnek (Boreczky, 1997). A hosszabb-rövidebb tulajdonságlisták csoportosítása alapján a tanári értékelés (szerepelvárások) három fő dimenzióját lehet felállítani (Hamachek, 1990; Szabó, 1999):

- a személyiségvonások dimenziója,
- az intellektuális viselkedés dimenziója (tárgyi tudás és kommunikáció),
- a tanítási módszer és készségek dimenziója.

Az előzőekből teljesen nyilvánvaló, hogy az ideális tanárnak olyan, sokszor egymásnak ellentmondó tulajdonságokkal kell rendelkeznie, ami a valóságban bizonyosan kivitelezhetetlen. Így például, hogy valaki egyszerre legyen megértő és következetes. Ha például megérti egy gyerek nehézségeit, akkor vele méltányosan fog eljárni, ami biztosan nem nevezhető következetesnek. (Maximum abban lehet következetes, hogy máskor majd másokkal lesz megértő.) A jó és rossz tanárokkal kapcsolatos saját kutatásaink négy jellemző típust fedtek fel. Ezek részletes jellemzésére most nem térünk ki, de fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a szigorúság nem tett különbséget kedvelt és nem kedvelt tanár között (ahogy azt egyébként sokan feltételezik). A legkevésbé elfogadható vonás a diákok szemében a kiszámíthatatlan viselkedés és érzelmi reakciók. Ennél még a kemény, de kiszámítható tanárt is jobban elfogadják. A másik lényeges elem a szaktudás, ami főként a középiskolában jelent kifejezett követelményt (Szabó, 1999).

Amint látjuk, a különböző szerepelvárásokból adódó konfliktusok a tanári munka elválaszthatatlan velejárói. Az idézett példákon túl most leginkább azt hangsúlyoznánk, hogy nagyon sok tanár szenved attól, hogy segítő attitűdje erősen ütközik a hatalmából adódó felelősségével. Nem kis lélektani feszültséget okoz annak a látszólagos ellentmondásnak a feloldása, hogy minden tanár szeretne határozott, tekintélyes vezető, mégis partner lenni a gyerekek számára. Megmaradni szeretetre méltó modellnek. A fejezet további részében a hatalom és a hatalomgyakorlás különböző módjaival, azok lehetséges következményeivel ismertetjük meg az olvasót.

A HATALOM ÉS A TEKINTÉLY PROBLÉMÁI A TANÁRI MUNKÁBAN

A tekintély fogalma talán az egyik legellentmondásosabb kifejezés a pedagógiában. Leggyakrabban kettős értelemben jelenik meg. A *Blackwell Handbook of Education* (Farell, 1995) megkülönbözteti a *személyes tekintélyt* (being an authority), amely a jólinformáltság, a szaktudás, a felkészültség következtében kialakuló jellemző, valamint a *kapcsolatban jelentkező tekintélyt* (being in authority), ami a gyerekekkel szemben elfoglalt pozíciót jelenti, és a tanár elismert, vezető szerepére utal. Ebben az értelmezésben mindkét jelentés pozitív. A tekintély megteremti a vezetés és az irányítás lehetőségét. Ebben nem jelenik meg a hatalommal való élés-visszaélés konnotációja, mint a tekintély jellegét meghatározó tényező. Az iskolai életben azonban a tanár-diák kapcsolat aszimmetriája miatt latensen mindig megjelenik ez az aspektus (Kron, 1997).

Ezt hangsúlyozza Gordon a tanári hatékonyság fejlesztését célzó elméletében.

- *Kiérdemelt* vagy *feltételezett tekintély.* Szerinte ez a fajta tekintély a másiknak tulajdonított szakértelmen alapul. A gyermekek számára kezdetben minden felnőtt ilyen tekintéllyel bír. Később azonban (olykor keserű csalódások árán) belátják, hogy a felnőttek sem tévedhetetlenek. Vannak hibáik, és nem is értenek mindenhez. A tanárok képzettségük, szakértelmük folytán rendelkeznek ilyen tekintéllyel. Lényeges azonban,

hogy ezt ne terjesszék ki a szakértelmükön túlmutató határokra. Egy matematikatanár például lehet kiváló szaktekintély a matematika terén, de azt már nem mondhatnánk, hogy ugyanilyen szaktekintéllyel rendelkezik abban a kérdésben, hogy mi a helyes öltözék egy fiatal számára, melyik az értékes és hallgatható zene, stb.

• *A hatalmon alapuló tekintély*. A másik tekintélyforma abból a lehetőségből származik, hogy a tanároknak vannak eszközeik a diákok jutalmazására és büntetésére. Ebben a kontextusban a jutalmazás a gyerekek különböző szükségleteinek kielégítését jelenti, míg a büntetés az elvárások teljesülésének elmaradását, esetleg kellemetlen következmények elszenvedését jelenti. A tanár-diák kapcsolatban a gyerekek függősége a tanártól a fejlődés során egyre csökken, így fokozatosan csökken a hatalmon alapuló tekintély ereje is. Ezt a tanárok általában tehetetlenségnek élik meg, ilyen és ehhez hasonló panaszokban mondják el: „Képtelenség hatni rájuk." „Ezek már nem félnek semmitől." „Nem tisztelik a tekintélyemet."

Az iskolában meglehetősen hamar kimerülnek a jutalmazás és büntetés lehetőségei. Ráadásul a rendelkezésre álló eszközök is fokozatosan veszítenek erejükből. Az első beírás „túlélése" erőteljesen csökkenti egy következővel való fenyegetés hatékonyságát. A jutalmazással kapcsolatban még drámaibb a helyzet. A tanár mosolya, a piros pont vagy kis képecskék, a formális jutalmak egyre kevésbé izgatják a diákokat. Sőt serdülőkorban akár negatív hatást is kiválthatnak. Ezért a tanárok tekintélye ezen a hatalmi területen fokozatosan csorbul. Marad számukra a szakmai tekintély, amelynek értéke meglehetősen korlátozott.

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tekintély fogalmának átalakulásában a nevelés tágabb közegében a társadalomban lezajló változásokat sem. A szülő-gyerek viszony is alapvetően megváltozott az elmúlt húsz év során. A kapcsolatok sokkal rugalmasabbak, lényegesen egyenrangúbbak lettek. A legtöbb gyereket a szülők kicsi korától fogva önállóságra, véleményformálásra, esetleg döntéshozásra nevelik. A családban megélt nagyobb szabadság és autonómia óhatatlanul elkíséri a gyerekeket a másodlagos szocializációs színtérre is. Nem kívánjuk eldönteni, hogy ezek a változások örvendetes fejlődésnek vagy súlyos értékválságnak nevezhetők-e. Tény azonban, hogy e hatásmechanizmusok között kell végezni mindennapi nevelőmunkánkat az iskolában is. (A tágabb szocializációs és médiahatásokról bővebben lásd a 26. fejezetet.)

A XXI. században a tanár-diák kapcsolat legfontosabb mozgatórugójává fokozatosan a kölcsönös tisztelet kialakulása válik. A hatalomból fakadó elvesztett tekintély helyébe a személyes kvalitások kölcsönös elismeréséből fakadó tekintély kell, hogy lépjen. Ezt a gyerekek a serdülőkor táján már erőteljesen megfogalmazzák, mint alapvető követelményt a tekintélyes tanárral szemben. Elfogadják a tudásból, kompetenciából, életkori különbségből adódó távolságot, alá- és fölérendeltségi viszonyt, ugyanakkor fontosnak tartják, hogy a tanár ne akarjon folyamatosan uralkodni felettük. Megértő és segítő attitűddel jellemezhető személy legyen (Csorba, 1995).

Az ilyen kapcsolat kialakításához adnak támpontokat a humanisztikus pszichológiát és az erre épülő tanári kommunikáció rendszerét bemutató fejezetek (lásd 4., 18. fejezet).

A HATALOMGYAKORLÁS LEHETŐSÉGEI I. VEZETÉS, VEZETÉSI STÍLUSOK

A szociális szerepek legnehezebb és talán legtöbb konfliktust hordozó változata a vezetőszerep. A vezetés, vezető meghatározása nem egységes a tudományban. Egyes nézetek szerint a vezetés a csoport egyik tulajdonsága, míg mások szerint inkább az egyénre jellemző vonás (Cartwright és Zander, 1980). A szociálpszichológiai kutatások egyik központi témája a vezetés, a vezetői hatékonyság, a vezetési technikák vizsgálata, feltárása. A fejezet következő részében áttekintjük a vezetéssel kapcsolatos elméleteket, a vezetési stílusok problémáját, kitérünk a konfliktushelyzetek és a stresszkezelés stratégiáinak bemutatására is.

A vezetés és a személyiség összefüggéseit vizsgáló kutatások

A vezető olyan személy, aki képes hatást gyakorolni egyes emberekre, csoportokra, meghatározni bizonyos szabályokat, normákat, dönteni

kritikus helyzetekben; képes modellt nyújtani és bátorítást adni másoknak (Sears et al., 1994). Ki a jó vezető? Ez a kérdés a tudomány kialakulásának kezdetétől fogva foglalkoztatta a szociálpszichológusokat. A témában felhalmozott kutatási eredmények más-más szempontból közelítettek a kérdéshez, attól függően, hogy mit tekintettek a hatékony vezetés legfontosabb kritériumának.

Már az ötvenes évek elejétől kezdve folyamatosan foglalkoztak a kutatók azzal a kérdéssel, hogy mely személyiségjellemzők tesznek valakit vezetővé. Ezekből a kutatásokból fejlődött ki az ún. „kiváló személy" *(great person)* elmélete. Számos kutatást végeztek annak érdekében, hogy megtalálják azokat a vonásokat, amelyek élesen megkülönböztetik a vezetőket a követőiktől. Ennek eredményeként azonban mindig más tulajdonság megléte tűnt fontosnak. Volt, amelyikben azt találták, hogy a vezető intelligensebb, mint a követők, míg más vizsgálatok nem erősítették meg ezt a nézetet. Végül elfogadottá vált az a gondolat, hogy a vezetők nem különböznek alapvetően azoktól, akik követik őket. Az utóbbi néhány évben újra „fellángolt" a vezetők személyiségvonásaival kapcsolatos érdeklődés. Kirkpatrick és Locke 1991-ben (Baron és Byrne, 1994) kiterjedt vizsgálatot végeztek, és azonosították a vezetőket jellemző legfontosabb tulajdonságokat.

- *A hajtóerő (drive).* A vezetőket általában magas teljesítményszükséglet, ambíció jellemzi. Képesek nagy energiákat mozgósítani céljaik elérése érdekében. Kitartóak, szívósak, az akadályoktól nem hátrálnak meg.
- *Őszinteség és becsületesség.* Ezen megbízhatóságot, hitelességet és nyitottságot értenek.
- *Vezetői motiváció.* A vezető vágyik arra, hogy hatást gyakoroljon másokra, befolyásoljon embereket, és eljuttasson csoportokat bizonyos célok eléréséhez. Ez a motiváció két fő forrásból táplálkozhat. Az egyik a „személyes hatalmi motiváció", amikor az egyén azért szeretne vezető lenni, hogy megszerezzen egy olyan státust, amelyben uralkodhat mások felett, dominánsnak, erősnek érezheti magát. A vezetői ambíció másik forrása lehet a „társas hatalmi motiváció", amelynek lényege, hogy a személy azért kíván vezető lenni, hogy másokkal együttműködve elérjen közös célokat. Szükségtelen talán hozzátenni, hogy ez utóbbi általában sokkal jobban megfelel a szervezetek elvárásainak, ezért az ilyen motiváció által vezérelt személy hatékonyabb vezetővé képes válni, mint az, aki elsősorban kontrollálni akarja a többieket.
- *Önbizalom.* A vezető erősen hisz saját képességeiben, bízik önmagában.
- *Kognitív képesség.* Ez elsősorban intelligenciát jelent, azt a képességet, hogy a személy képes nagy mennyiségű információ feldolgozására, szervezésére és értelmezésére.
- *Szakértelem.* A vezetőnek ismernie kell a csoport céljait, megfelelő szakismeretekkel kell rendelkeznie, hogy ő is átlássa a különböző megoldási lehetőségeket, képes legyen szakmailag is vezetni az adott csoportot. Ez nem jelenti azt, hogy mindenhez jobban kell értenie, mint bármelyik csoporttagnak, hiszen egy üzemben, iskolában nagyon sokféle szakember működik együtt. A szakértelem ebben az esetben azt jelenti, hogy a vezetőnek a saját szakterületén, illetve a rábízott feladatokban kell alapos ismeretekkel rendelkeznie. Ebbe egy vezető esetében beletartozik minden olyan ismeret, amelyet a vezetéssel összefüggésben tudni kell. Hiszen mindenki elismeri: attól, hogy valaki kiváló művelője például a vegyészetnek, még nem biztos, hogy alkalmas egy vegyi üzem vezetésére.
- *Kreativitás.* A vezetőnek képesnek kell lennie arra, hogy a problémákat újszerű szempontokból vizsgálja, és arra is, hogy eredeti megoldásokat tudjon kitalálni, illetve javasolni a csoportnak.
- *Rugalmasság.* A vezetőnek fel kell ismernie a helyzet által megkívánt követelményeket, és tudnia kell alkalmazkodni azokhoz. A problémák megoldásának folyamatában számtalanszor állhat elő olyan helyzet, amelyben a „jól bevált" módszerek és eszközök nem használhatók, vagy nem megfelelően működnek. Ilyenkor a vezetőnek nyitottnak kell lennie minden olyan megoldásra, ami szokatlan, de valamilyen eredménnyel kecsegtet.

Áttekintve egyéb, a vezetői képességekkel kapcsolatos kutatásokat, mindig három fő faktor mentén rendezhetők el a talált jellemzők: az adott csoport *céljainak elérését szolgáló* képességek, megfelelő *kapcsolatteremtési, kommunikációs* képességek és a *motiváció* (Sears et al., 1994). A későbbi vezetéselméletek a vezető és a csoport viszonyait alapul véve komplexebb megközelítést alkalmaztak. Figyelembe vették a ve-

zető és a csoportfunkciók kapcsolatát, a csoport és a vezető viszonyát, valamint ezek speciális kombinációit.

A vezető és a csoportfunkciók kapcsolatát előtérbe helyező megközelítés

A vezetői tulajdonságokkal kapcsolatos kutatások mellett kibontakozott egy olyan megközelítésmód, amely a vezetésen nem egy személy valamilyen személyes tulajdonságait érti, hanem azt a cselekvést, amellyel a csoport eléri célját. A vezetés ebben az értelemben nem más, mint csoportfunkció, ennek megfelelően a csoport vezetésére alkalmas személy tulajdonságai minden csoport esetében mások lehetnek. Azt, hogy mikor milyen funkció ellátására van szükség, a csoport jellemzői és a szituáció együttesen határozzák meg (Cartwright és Zander, 1984). A különböző csoportokban más-más funkció hárul a vezetőre, sőt adott csoporton belül sokféle lehetséges feladat merülhet fel, amelyet nem is mindig egy személy lát el. Például más vezeti a csoportot, ha valamilyen baráti hangulatú ünnepséget kell megszervezni, és más akkor, amikor egy határidős munkát kell elkészíteni. A két alapvető csoportfunkció: a *csoportcél elérése* és a *csoport fennmaradása*.

A vezetői hatékonyságot ebben az esetben az adott funkció ellátására való alkalmasságban kell keresni. Egy olyan formális szervezetben, mint amilyen az iskola, a kétféle csoportfunkció szinte azonos súllyal szerepel a működés hatékonyságának biztosításában. Egy olyan iskolában, ahol a hangsúly eltolódik az intellektuális célok irányába, gyakran megtörténik, hogy ezt a célt a csoport légkörének romlása árán is el akarják érni. A kíméletlen verseny a gyerekek és a tanárok között is ellenséges hangulatot eredményezhet.

A vezető és a vezetettek interakcióján alapuló modell

Nem kell különösebben bizonyítani, hogy egészen másfajta képességek kellenek egy hadsereg vezetéséhez, mint egy óvodáscsoport irányításához. A vezető és vezetettek kapcsolatának jelentőségére a vezetői hatékonyság kritériumainak megállapításában Hofstatter hívta fel a figyelmet (Hofstatter, 1969). Elméletében olyan modellt állított fel, amelyben a vezető és a vezetettek bizonyos vonásainak kölcsönös megfelelését hangsúlyozza. A csoport jellemzői közül kiemelt jelentőségű a vezetéssel kapcsolatos elvárások és a megelőző tapasztalatok említése. A hatékony vezetésnek alapvető tényezője, hogy a csoport elfogadja az illető személyt vezetőnek. Ez az elfogadás bizonyos mértékig attól is függ, hogy a vezető által képviselt értékek és viselkedések megfelelnek-e a csoport elvárásainak.

A szereppel kapcsolatos elvárások általában a megelőző tapasztalatok összeadódásából alakulnak ki. Minden csoportnak van valamilyen előtörténete, még akkor is, ha olyan emberekből szerveződött, akik korábban nem ismerték egymást. Minden egyes tag korábban már más csoportok tagja volt, és van elképzelése arról, hogy milyennek kell lennie egy vezetőnek. Ezek a nézetek a csoportalakulás folyamán összeadódnak, és így alakul ki a vezetőszerep követelményrendszere.

Ha a csoport formális (kinevezett) vezetője nem felel meg ennek, akkor ő valóban csak névlegesen lesz vezető, a csoport nem fog engedelmeskedni neki, és saját tagjai közül informális vezetőt választ, esetleg szimbolikusan vagy valóságosan is megfosztja hatalmától a vezetőt. Ez a helyzet különösen kritikus, amikor egy már működő csoport valamilyen oknál fogva új vezetőt kap, például osztályfőnök- vagy igazgatóváltás miatt. Ilyenkor az új vezetőnek nehéz dolga van, és különböző stratégiákhoz folyamodhat annak érdekében, hogy a csoport elismerje vezetőnek.

Ezeket a lehetőségeket vizsgálta Mérei kísérletében, az *„együttes élmény"*-ben (Mérei, 1989). Óvodások már kialakult csoportjaiba nagy szociális hatékonysággal rendelkező gyerekeket helyezett. A jól kommunikáló, vezetésre képes gyerekek más-más módon próbálták megszerezni a vezetői hatalmat az új helyzetben. A különböző viselkedésmódok három fő stratégia köré rendeződtek.

- *Parancsoló stratégia.* Bekerülve az új csoportba, a gyerek azt a megoldást választotta, hogy parancsolgatni kezdett, különböző cselekvésekre utasította a többieket. Azok azonban nem engedelmeskedtek neki, hanem tovább játszották a játékaikat ugyanolyan szabályok szerint, mint azelőtt. A „vezető" elszigetelődött, és elkezdte megtanulni a csoport szokásait. Mikor már fel-

ismerte a csoportban uralkodó és elfogadott normákat, átvette a parancsnokságot, és elkezdett olyan utasításokat osztogatni, amelyekkel olyan viselkedésekre szólította fel a gyerekeket, amelyeket azelőtt is rendszeresen tettek. A csoport ekkor már engedelmeskedett, hiszen a vezető semmi olyat nem kívánt tőlük, ami szokásaik megváltoztatását követelte volna.

• *A tulajdon megszerzésének módszere.* Néhány gyerek azt a stratégiát választotta, hogy a csoportban azonnal, erőszakosan magához ragadta a játéktárgyakat. A csoport meglévő szokásain nem változtatott, mégis mindenki alárendelődött neki, mivel nála voltak a játékok. A csoport ezután is ugyanazt játszotta, mint azelőtt, azzal a különbséggel, hogy a szükséges tárgyakat mindig a vezetőtől kellett elkérniük.

• *A „kerülő út" megoldás.* A gyerekek közül néhányan a csoportba kerülés első időszakában nem törekedtek vezetőszerepre, megtanulták és közösen játszották a hagyományos játékokat, és csak bizonyos idő elteltével kezdték irányítani azokat. Amikor ezt a csoport elfogadta, apró módosításokat kezdtek belevinni a játékokba, melyek fokozatosan hagyománnyá váltak. Így lettek lépésről lépésre ezek a gyerekek modellértékű vezetővé, aki már konstruktívan képes befolyásolni a csoport együttes tevékenységét.

Mérei munkája azt bizonyítja, hogy egy működő csoportban kialakult hagyományok, közös élmények összetartóvá teszik a csoportot, és ez az erő nagyobb, mint a legrátermettebb vezető szociális hatékonysága. Csak az válhat igazi vezetővé, aki előbb képes elfogadni az adott csoport normáit, és fokozatosan kezdi irányítani az együttes tevékenységet.

Az iskolai életben nagy jelentőséggel bír a vezetői hatékonyság szempontjából a megelőző csoporttapasztalatok és a vezetőváltás problémája. A gyerekek iskolai éveik előtt már többnyire tagjai voltak egy óvodai csoportnak, ahol a szabályok, a normák és a vezetőszereppel kapcsolatos elvárások nagyon különbözőek lehettek. A kicsi gyerekek esetében is számolni kell azzal, hogy a tanárhoz mint vezetőhöz való viszonyukat befolyásolja, hogy milyen tapasztalatokat szereztek korábban az óvónőkkel. A tanítónak bizonyos mértékig könnyű dolga van, hiszen általában ő és a napközis párja az a két személy, aki a gyerekekkel érintkezik, és a vezetői modellt képviseli. Ebben az első időszakban a gyerekek még egyértelmű tekintélynek tartják a tanárt, és gyakorlatilag bármilyen vezetési stílust elfogadnak. A megelőző tapasztalatok hatása sokkal élesebben jelentkezik a kényszerű vagy törvényszerű osztályfőnökváltáskor. Ilyenkor a csoportnak időre van szüksége, míg befogadja, elismeri az új tanárt vezetőnek.

Hasonlóan működik ebből a szempontból a tantestület mint csoport. Az igazgatóváltás mindig kritikus egy iskola életében, a szituációból fakadó feszültségek kezelése elsősorban a vezető dolga.

A vezető, a feladat és a csoport kapcsolatát komplex módon kezelő modell

Fred Fiedler megpróbált olyan modellt felállítani a vezetői hatékonyságról, amelyben a vezetés legfontosabb elemeit kezelni lehet (Fiedler, 1980). A róla elnevezett kontingenciamodell szerint egy vezető hatékonysága három tényezőtől függ:

• a vezető és a tagok kapcsolata,
• a feladat strukturáltságának mértéke (a feladat akkor strukturált, ha világosan meghatározott a célja, és kidolgozottak a megoldási lépések is),
• a vezető pozíciójából fakadó hatalma.

19.1. TÁBLÁZAT
A vezetői hatékonyságot befolyásoló tényezők (Fiedler, 1980 nyomán)

Oktáns	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Vezető-tag kapcsolatok	jó	jó	jó	jó	rossz	rossz	rossz	rossz
Feladatstruktúra	strukturált		strukturálatlan		strukturált		strukturálatlan	
Vezető pozíciójából fakadó hatalma	erős	gyenge	erős	gyenge	erős	gyenge	erős	gyenge

A tényezőket és azok lehetséges kombinációit a 19.1. táblázat mutatja.

A különböző konfigurációk más-más vezetői hatékonyságot eredményeznek, attól függően, hogy milyen a vezető stílusa. Vannak olyan vezetők, akik elsősorban a feladat precíz végrehajtását tartják fontosnak, és ezt akár a személyes kapcsolatok rovására is el akarják érni. Az ilyen vezető *feladatorientált*. Más vezetők számára nagyon fontos a csoportlégkör, mindig igyekeznek jó kapcsolatokat kialakítani a munkatársakkal és a csoporton belül. Ők a *kapcsolatorientált* vezetők. Fiedler és munkatársai különböző szervezetekben végzett kutatásaikban azt találták, hogy a vezetés hatékonyságát a három tényező és a vezetési stílus közötti bonyolult összefüggés határozza meg. Eredményeik alapján elmondhatjuk, hogy nincs egy „üdvözítő" vezetési stílus, minden helyzet más-más típusú vezetőnek kedvez. Például egy erős hatalommal rendelkező és alapvetően feladatorientált vezető, akinek nincs jó kapcsolata a beosztottaival, egy jól strukturált és pontosan ellenőrizhető feladatot bizonyára meg tud oldatni a csoportjával, hiszen a beosztottak tudják, hogy amennyiben nem végeznek megfelelő munkát, nem számíthatnak arra, hogy a vezető ezt majd kedvesen elnézi nekik a barátság vagy a békesség kedvéért. Az iskolában a feladatok gyakran nem strukturáltak, a tanári hatalom ereje a gyerekek életkorának növekedésével egyre csökken. Ezekkel a tényekkel számolva, illetve a vezetési stílus ismeretében, a különböző helyzetekben megjósolhatóvá válik a vezetői hatékonyság. A táblázat adatait felhasználva az I., II., III. és VIII. helyzet a feladatra orientált vezető sikerességét valószínűsíti, míg a IV., V. és a VII. szituációban nyilvánvaló a kapcsolatorientált vezető fölénye. A VI. helyzetben nincs egyértelmű különbség a vezetési stílus hatékonyságában. Itt feltehetően egyéb szempontok játszanak szerepet a helyzet sikerességében.

A vezetési stílusok hatása a csoport teljesítményére és a vezető elfogadására

A körülmények hatását a vezetői magatartásra a korábbiakban már megpróbáltuk áttekinteni, most a vezetői hatékonyság másik oldalát vesszük szemügyre: hogyan hatnak a különböző vezetési stílusok a csoport légkörére és teljesítményére. Erre a kérdésre Kurt Lewinnek a munkatársaival közösen végzett kísérletén keresztül próbálunk választ keresni. A harmincas években gyerekcsoportokkal végzett kísérletükben három jellegzetes vezetési stílus hatását követték nyomon a csoportlégkör, a tagok közérzete és a csoportok feladatmegoldási hatékonysága szempontjából. A vizsgált stílusok: az autokratikus, a demokratikus és a laissez faire (ráhagyó) stílus. A három különböző vezetői magatartás jellemzőit a 19.2. táblázat mutatja.

Kísérleteikben voltak olyan csoportok, amelyeket végig ugyanolyan stílusban vezettek, de vizsgálták a vezető- és vezetésistílus-váltás hatásait is.

Összegezve az eredményeiket, azt mondhatjuk, hogy az autokratikus vezetési stílus mellett hatékony csoportmunka érhető el, de nagyon hasonló színvonalú teljesítményt mutatott a demokratikusan vezetett csoport is. A laissez fair módon irányított csoport mennyiségileg és minőségileg egyaránt gyenge teljesítményt produkált. A csoportlégkör, a vezetővel kapcsolatos érzések és az agresszív viselkedés terén számos különbséget írtak le a három vezetési stílus között (Lewin et al., 1975; White és Lippit, 1991).

- *A laissez fair nem egyenlő a demokráciával.* Az „engedékeny" csoport szervezettsége lényegesen alacsonyabb volt, mint a demokratikusé. A gyerekek teljesítménye alacsony színvonalú volt. Nemcsak mennyiségileg teljesítettek kevesebbet, hanem a feladatmegoldás minősége is jóval alacsonyabb színvonalú volt, mint a demokratikus csoportban. Annak ellenére, hogy ebben a csoportban a gyerekek lényegesen többet játszottak, sokkal kevésbé voltak elégedettek a csoporttal, mint a demokratikusan vezetettek. A csoporthoz és a vezetőhöz való ragaszkodás is sokkal gyengébb volt, mint a másik csoportban.
- *Nemcsak az autokratikus stílusban vezetett csoport lehet eredményes, hanem a demokratikus is.* A hétköznapi tapasztalataink alapján általában azt szoktuk gondolni, hogy igazán jó munka csak szigorú fegyelem és állandó ellenőrzés mellett történik. A kísérletek azt mutatták, hogy a demokratikusan vezetett csoport ugyanolyan eredményesen dolgozott, mint az autokratikusan vezetett. A munka mennyiségét illetően az autokratikus csoport egy picit jobb teljesítményt nyújtott ugyan, de a demokratikus

csoportban sokkal kreatívabb, azaz jobb minőségű munkák születtek. A munka iránti spontán érdeklődés pedig sokkal nagyobb volt a demokratikus csoportban, mert ők akkor is tovább dolgoztak, amikor a vezető elhagyta a termet, míg az autokratikus csoportban a teljesítmény a vezető nélküli időszakban a felére esett vissza.

• *Az autokratikusan vezetett csoportban erősödik az agresszióra való hajlandóság.* A kutatók azt tapasztalták, hogy az autokratikusan vezetett csoportokban a gyerekek közötti agresszív megnyilvánulások száma időnként megnő. Azonban nem minden esetben volt ilyen nyilvánvaló az erőszak fokozódása, sőt néhány autokratikusan vezetett csoportban egészen alacsony mértékű volt. Ez azonban nem jelentette azt, hogy ezekben a csoportokban a feszültség nem növekedett, csupán azt mutatta, hogy a gyerekek elfojtották a bennük felgyülemlett agressziót. Ezt a következtetést támasztották alá a csoporton kívüli viselkedéses jellemzők is. Az autokratikus csoportban dolgozó gyerekek a munka végeztével gyakran tönkretették, amit készítettek. Az agresszió visszafojtását igazolták azok a tapasztalatok is, amelyeket a vezetési stílus váltásakor figyeltek meg. Ha a korábban autokratikus módon vezetett csoportot demokratikus vezető vette át, a gyerekek agresszív viselkedéseinek száma drámaian megemelkedett. A korábban felgyűlt feszültséget a felszabadult légkörben levezették a gyerekek.

• *Az autokráciában erős függés, kisebb önállóság jellemzi a tagokat, mint a demokráciában.* Az autokratikusan vezetett csoportban a gyerekek megnyilvánulásait nagyfokú függőség jellemezte. Nem kezdeményeztek, inkább csak behódoltak az utasításoknak. Egymással való beszélgetéseik nem voltak olyan változatosak, mint a másik két csoportban.

• *A demokratikus légkörben jobb csoporton belüli kapcsolatok, több segítő megnyilvánulás volt megfigyelhető.* A demokratikus légkörben a gyerekek jobban figyeltek egymásra, több volt a „mi" típusú kommunikáció, több játékos megnyilvá-

19.2. TÁBLÁZAT
Háromféle vezetői stílus jellemzői (Kurt Lewin nyomán)

Autokratikus	Demokratikus	Laissez faire
Minden fontos kérdésben a vezető intézkedik.	Fontos kérdésekben a csoport vita után dönt; ezt a vezető bátorítja és segíti.	A csoportos vagy az egyéni döntés teljes szabadsága a vezető részvétele nélkül.
A kivitelezést, a tevékenység egyes lépéseit a vezető diktálja egyenként; a következő feladategységek mindig bizonytalanok, homályosak.	Az első megbeszélési szakaszban kialakítják a tevékenység perspektíváját. A csoport célkitűzéséhez vezető út főbb szakaszát vázlatosan meghatározzák; ha technikai tanácsra van szükség, a vezető két vagy három eljárási alternatívát javasol, a csoport ezek közül választhat.	A vezető ellátja a csoportot különféle nyersanyagokkal, egyben közli, hogy kérdésekre további tájékoztatást is nyújt. Megbeszélésben, vitában egyébként nem vesz részt.
A vezető rendszerint kijelöli minden csoporttag munkafeladatát és munkatársait.	A csoport tagjai szabadon választhatják meg, hogy kikkel dolgozzanak; a feladatok megosztásáról a csoport határoz.	A vezető teljesen kimarad a kérdések megoldásából.
Az autokratikus vezető az egyes tagok munkájának dicséretében és bírálatában „személyes" vagy szubjektív, de az aktív csoporttevékenységben csak akkor vesz részt, ha valamit megmutat. A vezető viselkedése inkább barátságos vagy személytelen, mintsem nyíltan ellenséges.	A vezető dicséretében és bírálatában „objektív" vagy reális, és igyekszik szabályos csoporttagként beilleszkedni a csoportba, anélkül hogy túlzottan nagy részt vállalna a feladat megoldásában.	A vezető igen ritkán és csupán külön kérdésre szól hozzá a csoporttevékenységhez; nem próbál részt venni, illetve nem próbálja befolyásolni a csoporttörténéseket.

nulás és differenciáltabb csoportszerkezet (több alcsoport) volt megfigyelhető. A demokratikus csoportra sokkal jellemzőbb volt a csoporttulajdon védelme, mint az autokratikusan vezetett csoportra. Az autokrácia fegyelmezett és az egyéni kezdeményezéseket elnyomó rendszerében szükségszerűen felhalmozódnak feszültségek, és ez a légkör nem kedvez a másokra való odafigyelésnek, segítségnyújtásnak.

Lewin kísérletének eredményeit bizonyos fenntartásokkal szabad csak kezelni. Egyrészt, mert laboratóriumi kísérletről van szó, a csoportok létszáma meglehetősen alacsony volt, a csoportok nem voltak igazi függő viszonyban a kísérletben dolgozó vezetőkkel (Snyders, 1991). Maguk a vezetői típusok is a kísérleti megvalósítás során úgy voltak meghatározva, mesterségesen hozzákötöttek az egyes vezetőkhöz olyan jellemzőket, amelyek nem szükségszerű velejáróik. Az autokratikus vezető nem feltétlenül undok, sőt lehet kifejezetten kedves is, miközben tekintélyt parancsol. A laissez faire vezető viszont nem kell, hogy nemtörődöm és passzív legyen, miközben önállóságot biztosít és kezdeményezőkészséget vár el. Egyszóval leegyszerűsített és bizonyos mértékig mesterséges helyzetről volt szó.

Lewin egyértelműen a demokratikus vezetés előnyeit hangozúlyozza. Érdemes azonban látnunk, hogy jól meghatározott és gyors munkát igénylő feladatoknál a tekintélyelvű vezető hatékonyabb (lásd 13. fejezet, kommunikációs hálók), és a feladatvégzésre motivált és önállóan dolgozni képes csoporttagok és kreatív feladat esetén a laissez faire vezetés is lehet kívánatos.

Másrészt a kétségtelenül szellemes és széles körben ismert kísérlet hiányosságának az is felróható, hogy a különbségeket túlzottan kiélezi, azonban a valóságban tiszta típusok csak igen ritkán fordulnak elő.

Mégis a hétköznapi vezetői gyakorlat a legtöbb eredményt bizonyos mértékig visszaigazolja. A legszembetűnőbb az iskolai helyzetekben az agresszív viselkedés és az autokratikus vezetési mód kapcsolata. Megfigyelhető, hogy a kemény fegyelmet tartó, autokratikus eszközöket használó tanárok óráin a gyerekek gyakran kifogástalanul viselkednek, de kilépve a teremből vagy az iskolából, felszabadulnak indulataik, és gyakran nagyon agresszíven viselkednek egymással. Az agresszív viselkedésnek más módjait, mint például az árulkodást, a segítség megtagadását, egymás lebecsülő minősítését is gyakrabban használják, mint a demokratikusabb légkörben nevelt társaik.

A kísérlet figyelemre méltó mozzanata volt, amikor egy autokratikus vezetőt demokratikus vezető váltott fel a csoport élén: az agresszió ugrásszerűen megnőtt, a rend felbomlott. Az iskolában ez a szituáció gyakran előfordul, és komoly konfliktusforrást jelent. Ennek az egyik tipikus megjelenése akkor figyelhető meg, amikor *egy szélsőségesen autokratikus* tanító által vezetett osztály felső tagozatba lép. Ilyenkor a „kisangyalnak" tartott osztály „kisördöggé" változik, és a tanárok között elindul a bűnbakkeresés. Az új tanárok általában a tanítót hibáztatják, míg ő azt bizonygatja, hogy az ő vezetése alatt ez nem fordult elő, a többiek bizonyára nem tudnak bánni a gyerekekkel. Itt azonban ennél sokkal összetettebb jelenségről van szó. Az autokratikus légkörben nevelt gyerekek egyrészt felszabadulnak, másrészt kezdetben nem „értik" azt a kommunikációt, amely számukra ismeretlen. Nem tudják, hogyan kell élni a nagyobb szabadsággal. Ugyanis a kontroll megszűnésével egy időben nem tud az önkontroll működni, mivel ki sem fejlődött. Időre van szükség, a nevelők részéről pedig a türelem mellett nagyfokú tudatosságra az önállóságra, önfegyelemre szoktatásban. Fokozatosan csökkentve a külső szabályozást, egyre több szabadságot engedve a gyerekeknek, azok lassanként megtanulnak élni a lehetőségekkel, nem csak visszaélni vele. Nagyjából ugyanez a mechanizmus érvényesül a csoportos együttélés minden szintjén, a tantestületben egy hasonló jellegű vezetőváltás következtében éppúgy, mint a társadalmi berendezkedés változásakor. Ezek a jelenségek nem kiküszöbölhetők, nem lehet átugrani ezt a fejlődési fázist, de megfelelő ismeretek és készségek birtokában mederben lehet tartani és segíteni lehet a folyamat békés lezajlását.

A HATALOMGYAKORLÁS LEHETŐSÉGEI II. FEGYELMEZÉS

Ha arról kérdezünk tanárokat, hogy mi okoz nekik komoly, gyakori problémát munkájuk során, az első helyek egyikét a fegyelmezetlenség, a fegyelmezés foglalja el. A fegyelmezés jelentős

mennyiségű időt vesz el a tanítástól. Egy vizsgálat szerint a tanóráknak hozzávetőleg fele nem tanulással telik, és az időveszteség jelentős részéért a fegyelmezési problémák felelősek (Cotton, 1990).

A fegyelmezés része a pedagógus vezetői szerepkörének. Az osztály társas közege és a fegyelmezés közötti kapcsolat kölcsönös: a fegyelmezés befolyásolja a csoport jellemzőit, működési dinamikáját és a tanár-diák viszonyt, ugyanakkor megfordítva is igaz: ezek a tényezők hatnak a pedagógus fegyelmezési módszereire.

A következőkben a csoportra ható fegyelmezési lehetőségek közül emelünk ki kettőt: az osztály közös munkáját irányító szabályok kidolgozásának szempontjait és a tanár irányító szerepének érvényesülését az órai munka szervezése során.

Az elvárások megfogalmazása, a szabályalkotás szabályai

A kapcsolatalakítás kezdeti időszaka nemcsak a tanár-diák interakciók kimondatlan szabályai, hanem az órai viselkedést vezérlő explicit szabályok szempontjából is jelentős. Azoknak a tanároknak, akik a tanév elején egyértelmű szabályrendszert alakítanak ki, az év későbbi részeiben kevesebb fegyelmezési problémájuk van. Amennyiben az első néhány hetet felölelő „kritikus periódust" kihasználatlanul hagyjuk, a későbbiekben jóval nehezebb lesz megnyerni a tanulók együttműködését (Evertson et al., 1989).

A megfelelő keretek kialakításának jelentőségével a tapasztalt tanárok tisztában vannak. Egy angol vizsgálatban arról kérdeztek hosszú ideje a pályán lévő tanárokat, hogy mit tesznek a fegyelem érdekében. A válaszok 53%-a a megfelelő keretek kialakításáról, a szervezésről szólt (pl. megfelelő instrukciók, munkaszervezés, előkészület, tervezés, rutinok kialakítása, ültetés), míg mindössze 25%-ban jelentek meg reaktív megoldások (szankciók alkalmazása, szóbeli elmarasztalás, figyelmeztetés stb.) (Munn et al., 1992).

A zökkenőmentes óravezetésben nagy támogatást jelentenek a megfelelő órai viselkedést vezérlő szabályok. A hatékonyan fegyelmező tanárok osztályaiban vannak szabályok, amelyek a gyerekek óra alatti beszélgetéseire, mozgására (sorakozás, csoportokba rendeződés, anyagok, eszközök szétosztása stb.), illetve az esetleg felmerülő üresjáratok kitöltésére vonatkoznak. A szabályok megalkotásakor mindenképpen érvényt kell szerezni a következő szempontoknak:

- *Ne legyen túl sok!* Sem a gyerekek, sem a tanár nem fog emlékezni egy hosszú listára. A tapasztalatok alapján az tűnik célravezetőnek, ha fontossági sorrendet állítunk fel a szabályok között, és egyszerre mindig csak néhányat (3-5) állítunk a figyelem homlokterébe. Ha ezekben javulás mutatkozik, újabbakat választhatunk.
- *Vonjuk be a gyerekeket is* a folyamatba! A szabályok kialakításában, megvitatásában aktív szerepet bízhatunk a gyerekekre. Léteznek olyan fegyelmezési programok, amelyekben a gyerekek a szabályok betartásának és megszegésének következményeit is meghatározhatják: maguk döntik el, hogy milyen jutalmak vagy szankciók járnak együtt bizonyos viselkedésekkel. A gyerekek minél nagyobb fokú bevonása azért fontos, mert ha személyesen magukénak érzik a szabályokat, akkor motiváltabbak lesznek a betartásukra, és fokozódik a kontrollérzésük, amely lényeges lépése a belső fegyelem kialakulásának, a külső szabályok kényszerű elfogadása helyett. Bizonyos fegyelmezési programokban a csoporttal szerződést köt a tanár, amelyet akár írásban is rögzíthetnek.
- *Legyenek rugalmasak*, változtathatóak! A szabályokat időnként érdemes felülvizsgálni, módosítani.
- A szabályok olyan elvárásokat fogalmazzanak meg, amelyek *ténylegesen segítik* a tanulást elősegítő környezet létrejöttét (pl. a rágógumizás tiltása háttérbe szorulhat más, zavaróbb viselkedéseket tiltó szabályokkal szemben)!
- *Legyenek egyértelműek*, a gyerekek számára is világosak! Minimálisan meg kell bizonyosodni arról, hogy a tanulók tudják, mit várnak el tőlük. A szabályok mellett azt is egyértelműen fogalmazzuk meg, hogy milyen következményekkel jár a szabályszegés.
- *Legyenek inkább állító, mint tagadó formájúak!* Jóval nehezebb megfelelően viselkedni, ha csak azt tudjuk, mi az, amit nem szabad. A jó szabály azt is megmondja, hogy mit lehet tenni.
- *Legyenek ellenőrizhetőek és betarthatóak!*
- *Legyenek szembeötlőek!* Szem előtt tarthatók a szabályok, ha kifüggesztjük őket a tanteremben. A kincstári házirendek csekély hatékonyságát elkerülendő, jó, ha a néhány, aktuálisan

kiválasztott – érdekesen és érthetően megfogalmazott – szabály elhelyezését időnként váltogatjuk.

Az órai munka hatékony szervezése

Kounin hetvenes években végzett klasszikus kutatásai nyomán kiderült, hogy a fegyelem kulcsa nem abban van, ahogyan a tanár az egyes gyerekekkel bánik, hanem ahogyan a csoport működését vezényli. Megfigyelései alapján körvonalazható néhány olyan tanári viselkedésmód, óravezetési jellemző, amely pozitív kapcsolatban áll a fegyelemmel és azzal, hogy a gyerekek ténylegesen mennyi időt töltenek feladatvégzéssel. Tekintsük át a legfontosabbakat (Kounin, 1970)!

Az éber jelenlét az a rejtélyes képesség, amelylyel a tanár a deviáns viselkedést észreveszi, szinte még mielőtt elkezdődne. A megfelelő időben a megfelelő helyen van. Magyarul az ilyen tanárra mondjuk, hogy „hátul is van szeme". A tanár – nem is annyira a szavaival, inkább viselkedésével – azt a benyomást kelti, hogy minden pillanatban tudja, mi folyik az osztályban. Korai fázisban be tud avatkozni a problémahelyzet kialakulásába, mielőtt még az elterjedne. Ennek a képességnek a hiányát mutatják az időzítési hibák, amikor a tanár már csak későn veszi észre a rendzavarást, amely ekkor már komolyabb beavatkozást igényel.

A diákokról és az osztály egészéről mint csoportról felhalmozott ismeretek mellett ebben a képességben valószínűleg nagy szerepe van a korábban már említett térkihasználásnak: vagyis hogy a tanár mennyire jól tudja áttekinteni, használni, birtokba venni az osztálytermet.

A figyelemmegosztás képessége lehetővé teszi, hogy a tanár észrevegye és kezelje a zavaró viselkedéseket az óra menetének megszakítása nélkül. Számos példát láthatunk erre: előfordul például, hogy a tanár tudja, hogy egy gyereknek nehezebben szokott menni valamilyen feladat, ezért rá külön is figyel, mellette állva segíti, ha elakad.

Egyenletes óratempó biztosítása. Fontos, hogy az óra változatos, lendületes legyen, hogy ne időzzünk fölöslegesen hosszan egy-egy kérdésnél, különösen, ha azt már egy-két gyerek kivételével mindenki érti. A hosszas magyarázatnak az a veszélye, hogy – bár segíti azt a gyereket, aki nem érti, miről van szó, vagy éppen többet szeretne tudni – az osztály nagy részének az érdeklődése fokozatosan lanyhul. A tanórának vannak olyan részei, amelyek kritikusak a fegyelem megtartása szempontjából: az egyik az *órakezdés*. Egyfelől, kicsiben megismétlődik az, amit a kapcsolatalakítás kezdeteiről elmondtunk: a tanárnak fel kell mérnie a gyerekek aktuális állapotát, hangulatát, valamilyen tájékoztatást kell adnia arról, hogy mi fog történni. Ugyanakkor gyakran adminisztratív teendőket is el kell látnia (hiányzók, naplóbeírás stb.). Vannak, akik szerint az első öt percet érdemes nagyon aprólékosan megtervezni. Néhány tanárnak, különösen az alsó tagozaton, vannak órakezdési ceremóniái, amelyek a gyerekek ráhangolódását biztosítják.

A tevékenységek közötti *átmenetek* ugyancsak problematikusak lehetnek. Egy amerikai felmérés szerint az általános iskolai osztályokban naponta átlag 31 nagyobb átmenet van, amelyek összesen a teljes tanítási idő 15%-át teszik ki. A legtöbb fegyelmezetlenség, rendzavarás ezekben az időszakokban történik. Segítséget jelent, ha lépésről lépésre megtervezzük ezeket az átmeneteket, és ennek algoritmusát akár le is írhatjuk, sőt a tanulóknak is odaadhatjuk.

Például a tanári magyarázatra figyelés után valamilyen egyéni munkába történő váltás gyerekek számára megfogalmazott lépései a következők lehetnek:

1. lépés: Tedd el a jegyzeteidet, és tégy rendet az asztalodon!
2. lépés: Készítsd elő a ceruzáidat, és vedd elő a munkalapot, amelyet a csoportfelelőstől kaptál!
3. lépés: Láss munkához!
4. lépés: Ha segítségre van szükséged, tedd fel a kezed!

Az ilyesfajta forgatókönyvek különösen a kezdő tanároknak segíthetnek, illetve fiatalabb gyerekek tanításakor lehetnek jelentősek. Az *óra vége* is kritikus szakasz szervezési szempontból. Általános hiba, hogy a tanár sietve fejezi be az órát, kifut az időből. Másik jellegzetes hiba, ha az óra nincs kellő hangsúllyal lezárva, mintegy feloszlik a társaság.

A gördülékenység a tevékenységek zökkenőmentességét biztosítja. Az óra lendületének megtörése zavaró, veszélyezteti a kialakult rendet.

Nem tanácsos például belekezdeni egy tevékenységbe, amíg az előzőt le nem zártuk. Az is zavaró lehet, ha egy már lezárt tevékenységhez utólag teszünk még hozzá valamit. Gátolja a gördülékenységet az is, ha túlságosan széttagolunk, nagyon kis lépésekre bontunk egy-egy tevékenységet.

Figyelemfelhívó, figyelmeztető jelzések használata • A figyelemfelkeltés hasznos eszköze, ha a gyerekeket előre figyelmeztetjük arra, hogy mi fog történni a következőkben. Bonyolultabb átmenetek zökkenőmentes levezényléséhez jelzések is használhatók. A jelzés lehet verbális (pl. „Még öt percetek van, hogy befejezzétek a csoportmunkát!" „Most kb. húsz perce dolgoztok, nagyjából a felénél kellene tartanotok") vagy nem verbális. A kéz- és hangjelek, illetve írásos/rajzos jelzések különösen kisgyerekek esetén hatékonyak, illetve olyan tevékenységek és tantárgyak esetén, amikor az osztály nehezen hallaná meg a tanárt. A figyelemkérés egyezményes jele lehet például, ha a tanár felemeli az egyik kezét. Aki ezt észreveszi, megáll, és szintén felemeli a kezét. Minél több gyerek „vette" a jelzést, annál nagyobb a valószínűsége, hogy a többiek is észreveszik.

A HATALOMGYAKORLÁS LEHETŐSÉGEI III. ELLENŐRZÉS, ÉRTÉKELÉS

Az értékeléssel kapcsolatban azt a kérdést vizsgáljuk ebben a részben, hogy hogyan hat az iskolai teljesítmény értékelése (kitüntetetten a feleltetés és osztályozás) a tanuló személyiségére és a tanár-diák kapcsolatra.

A pedagógusok, szülők, de még a diákok egyöntetű véleménye szerint is szükség van az iskolai értékelésre, és a legtöbben még azt is természetesnek tartják, hogy ez az értékelés jegyekkel történjen. Bár van példa arra, hogy bizonyos évfolyamokban vagy iskolákban nem osztályoznak – első osztályban vagy az alább ismertetésre kerülő Rogers-, Waldorf- és Kincskereső iskolákban –, a legtöbben elkerülhetetlennek tartjuk a jegyeket. Pedig ennek valószínűleg a tradíció a legfőbb oka. Elképzelhető lenne, hogy a tanulási folyamatot és a bizonyítvánnyal történő teljesítményértékelést elválasztjuk egymástól. Gondoljunk csak a nyelvtanfolyamok és nyelvvizsgák gyakorlatára vagy a művészeti szakkörökre, ahol a megmérettetés az év végi kiállítás vagy a külső pályázatokon való részvétel során történik. Ezekből a példákból is sejthető, hogy a tanulás során adott visszajelzések, a feleltetés, dolgozat, jeggyel való osztályozás közül a *visszajelzés* az oktatásnak az az eleme, ami feltétlenül szükséges ahhoz, hogy a tanulás hatékony legyen.

A kérdést mégsem az „osztályozzunk vagy sem" dilemmára szeretnénk kiélezni. Úgy gondoljuk, hogy az iskola tradíciói, a tanár és a diákok személyiségtényezői, tudása és elvárásai együttesen vezetnek egyik vagy másik értékelési módszerhez, és mindegyiknek megvan a maga előnye és hátránya. A kérdés, amit meg szeretnénk vizsgálni, nem az, hogy hogyan értékeljünk, hanem hogy bármelyik módszert hogyan tudjuk úgy alkalmazni, hogy az a leghatékonyabb legyen. Ebben három szempont az irányadó:

- elsősorban az, hogy mi szolgálja a diákok személyiségfejlődését, vagy minimális célként mi az, ami nem káros;
- mi segíti elő a teljesítményt, optimális esetben a tanulás színvonalának a javulását;
- adjon támpontot a következő iskolatípusba lépéshez.

Az iskolai értékelés elmaradhatatlan funkciója, hogy a végső bizonyítvány kifejezze a tudás mértékét. Ez azt jelenti, ne érjen „többet" egy jó hírű iskola négyese, mint máshol egy ötös. A bizonyítvány a további iskoláztatáshoz információt nyújt, ezért a jegyeknek az iskolák közt összehasonlíthatóaknak kellene lenniük.

Az osztályzatokkal való értékelés

Az osztályozás az iskolai mindennapi gyakorlat része. Sarkítva azt mondhatnánk, hogy a gyereket az iskolából hazaérve, szinte köszönésként azzal a kérdéssel fogadja a család, hogy milyen jegyet kaptál. A szülőket érdeklik a jegyek, legalábbis addig, amíg nem adják fel a reményt, hogy a gyermekük képes jól teljesíteni. Ugyan nincsenek egzakt mérések, mégis mindenki tudja, hogy a fogadóórákon a szigorúan osztályozó tanárok ajtaja előtt kígyóznak a sorok.

A tanulói teljesítmény értékelésének vannak

19.3. TÁBLÁZAT
Az iskolai értékelés előnyei és hátrányai

Előnyei	Hátrányai
1. Fokozza a teljesítményt	1. Szorongást okoz
2. Folyamatos tanulást biztosít	2. Fokozza a rivalizálást
3. Visszajelzés a tanulóknak	3. Nem reális
4. Visszajelzés a tanárnak	4. Konfliktusforrás a tanár és a diákok közt
5. Az ismétlést szolgálja	5. Időigényes
6. Siker esetén növeli az önértékelést	6. Kudarc esetén csökkenti az önértékelést
7. Informálja a szülőket	7. Csökkenti a kreativitást

előnyei és hátrányai, a 19.3. táblázatban számba vesszük, hogy miben nyilvánulnak meg az előnyök, és hogyan lehet a hátrányokat mérsékelni.

Hét pozitív és hét negatív hatást veszünk számba, előre bocsátva azt is, hogy itt most alapvetően a jegyekkel való értékelés hatásaival foglalkozunk.

+ 1. Fokozza a teljesítményt • A vizsgálatok tanulsága szerint az értékelés minden esetben fokozza a teljesítményt az értékelés nélküli csoportokhoz képest (P. Balogh és Gergencsik, 1974). Ez összefügg azzal, hogy a viselkedés irányítása az iskolai gyakorlatban alapvetően külső. Büntetések és jutalmak „járnak" tanulmányi munkáért már az első naptól kezdve, a különbség csupán annyi, hogy kezdetben piros pontokat, nyuszikat és oroszlánokat, később ötösöket lehet kapni. Sajnos az oktatásban meglehetősen kicsi tere marad az intrinzik motivációnak (vö. a 8. fejezettel).

+ 2. Folyamatos tanulást biztosít • A külső szabályozás eredményeként a jutalom vagy a büntetés (feleltetés, röpdolgozat) veszélye egyenletesebbé teszi a tanulást. Ha a diákok tudják, hogy csak bizonyos időszakonként van számonkérés, akkor a tanulás mennyisége egyenetlenné válik, a dolgozat előtt sokat tanulnak, a dolgozat utáni időszakban szinte semmit (Gage és Berliner, 1984). Ezért a tanárok igyekeznek is a feleltetést és dolgozatokat úgy alakítani, hogy ne lehessen megúszni a nem készülést. A diákok a középiskolai tanulmányok során a külső kényszer hatására tanulnak, tipikusan mindig a következő napra készülnek (Martonné, 1988; N. Kollár és Martonné, 2001). Az egyetemi tanulmányok kezdetén a szorgalmi időszakban nincs külső kényszer a tanulásra. Sok diák a vizsgaidőszakban szembesül azzal, hogy a nagy mennyiségű anyag megtanulásához nem elegendő számára a vizsgák közti idő. Érdemes lenne már a középiskolában a nagyobb önállóságot igénylő tanulási formákkal előkészíteni a tanulókat az egyetemi követelményeknek való megfelelésre.

+ 3. Visszajelzés a tanulóknak + 4. Visszajelzés a tanárnak • A dolgozatokban, de akár a feleleteknél kiderülő hiányosságok, meg nem értett anyagrészek fontos információkkal szolgálhatnak arról, hogy a tanulók jó irányba haladnak-e a tanulás során. Sok tanulás-módszertani hiba korrigálható lenne, ha ezeket az információkat felhasználnánk. A tömeges rossz teljesítmény azonban a tanár számára is jelezheti azt is, hogy a diákok számára nem megfelelő az a mód ahogy szervezi vagy tanítja az anyagot, esetleg a számonkérés módszerével van baj (P. Balogh, 1978).

+ 5. Az ismétlést szolgálja • Sokszor dilemma egy tanár számára, hogy mennyi időt fordítson az ismeretek ellenőrzésére. Ilyenkor érdemes azt is mérlegelni, hogy milyen formában szolgálja az ismeretek átismétlését az anyag számonkérése. Különösen nagy szerepet érdemes szánni a hibák visszajelzésének és azon hiányosságok pótlásának, amelyekre a következő anyagrész épül.

+ 6. Siker esetén növeli az önértékelést • Ez elsősorban akkor következik be, ha a tanuló a saját erőfeszítéseinek és képességeinek tulajdonítja a teljesítményt (lásd 8. és 16. fejezet).

+ 7. Informálja a szülőket • Nagy szerepe lehet a tanulmányok szempontjából (is, a nevelési szempontokon túl) a szóbeli értékelésnek és a szülőkkel való személyes kapcsolattartásnak. Azonban, ha az értékelés csak a számszerű ered-

ményekre korlátozódik, akkor a szülők még a tanulóknál is kevesebb támpontot kapnak a teljesítményproblémák kezeléséhez. A bizonyítvány a továbbtanuláshoz is információkat szolgáltat. Ezért lenne többek közt fontos, hogy az iskolák ne a saját követelményszintjükhöz, hanem országos standardhoz mérjék a tanulók teljesítményét.

– 1. **Szorongást okoz** • Ennek mértéke függ az egyén teljesítménymotivációjától (lásd 8. fejezet), a szorongásra való hajlamtól, de a számonkérés különböző formái sem egyformán megterhelőek mindenki számára. Az írásbeli vagy szóbeli felelés az extraverzió-introverzió személyiségdimenzió mentén különböző diákok számára eltérő nehézségi szintet jelent. Az extravertált tanulók általában jobban teljesítenek szóban, könnyebben használják fel a tanár visszajelzéseit, és kevésbé vált ki belőlük szorongást a társak előtt való szereplés. Az introvertált tanulók számára viszont az írásbeli felelet, dolgozatírás a kedvezőbb forma (P. Balogh és Gergencsik 1974).

– 2. **Fokozza a rivalizálást** • A tanulók egymással szembeni versengése elsősorban olyan feleltetési és osztályozási gyakorlat mellett fokozódik nem kívánt mértékűvé, ahol az erőforrásokért meg kell küzdeni. Az egész osztálynak feltett kérdések és a jelentkezés alapján való felelés tipikus példája ennek. Többen tudják a jó választ, sőt a tanár akkor elégedett, ha sok a jelentkező, de csak egyvalaki mondhatja el azt, amit tud. Érdemes ilyenkor arra a mozzanatra különösen figyelmet fordítani, hogy a többi diák kifejezetten abban érdekelt, hogy a felelő ne tudja jól a választ, mert ilyenkor újabb esélyt kap mindenki a megszólalásra.

Az egymáshoz mért teljesítmény alapján megállapított szintje az osztályzatoknak szintén alapja a rivalizálásnak. Ha csak bizonyos számú ötöst vagyunk hajlandóak adni, és jó teljesítmény esetén feljebb visszük a követelményszintet, akkor a jó jegy feltétele, hogy a többieknél jobbnak kell lenni.

Még inkább fokozott rivalizálás következik be olyankor, amikor csak a győztes kaphat jutalmat. Ilyenkor csak az kaphat ötöst, aki elsőként vagy legjobban oldja meg a feladatot. Ezek a helyzetek kifejezetten az egymással való versenyre épülnek.

– 3. **Nem reális** • Nem csupán a közgondolkozás, hanem mérési eredmények alapján is elmondhatjuk, hogy az iskolák által alkalmazott osztályzatok nem azonos értékűek. Saját vizsgálatainkban például (N. Kollár, 2001) azt találtuk, hogy a nagy hírű, a magas túljelentkezés miatt a diákok közül válogatni tudó iskolákban az átlagos színvonalú iskolákhoz képest, valamint a tagozatos osztályokban a nem tagozatosokhoz képest sok esetben rosszabb osztályzatokat kapnak a diákok. Ez különösen akkor elgondolkodtató, amikor a matematika tagozatos diákok matematikából, a nyelv tagozatosok nyelvből kapnak gyengébb osztályzatokat, mint a párhuzamos nem tagozatos osztályok diákjai. Ezért a diákok gyakran úgy vélik, hogy nem érdemes erős iskolába menni, mert az egyetemi felvételihez a „vitt pontszámuk" nem tükrözi a tudásukat.

Nem csupán az alkalmazott mérce relativitása miatt nem pontosak az osztályzatok. Vizsgálatok alapján azt tapasztalták, hogy ugyanaz a tanár ugyanarra a teljesítményre is nagyon különböző értékeléseket adhat. Most tekintsünk el azoktól a 16. fejezetben tárgyalt torzító tényezőktől, amelyek a személyészlelést befolyásolják. A vizsgadolgozatok értékelésében a tanulók személyétől függetlenül is elgondolkodtató különbségeket mutatnak a vizsgálatok. Franciaországban, ahol 20 fokú skálán osztályoznak, egy tanárral három év után újra megítéltették ugyanazokat a természettudományos dolgozatokat, 37 dolgozatból 7-re született ugyanolyan osztályzat, a többi dolgozatnál 1–10 jegynyi eltérés is volt.

Több tanár összehasonlításában is hasonlóan változó értékelést találtak matematika érettségi dolgozatok osztályzataiban. Hat tanárral megítéltetve 100 dolgozatot, 8–12 jegy eltérést is találtak (P. Balogh, 1978). Ezek a vizsgálatok, bár „régiek", két szempontból is figyelemre méltóak. Egyrészt, mert a könnyebben számszerűsíthető reáltárgyakkal kapcsolatosan mutattak ki változékonyságot az értékelésben, másrészt, mert választ adnak arra a kérdésre, hogy megoldanák-e az osztályozással kapcsolatos problémákat, ha nem ötfokú, hanem finomabb skálát használnánk.

– 4. Konfliktusforrás a tanár és a diákok közt • Ez két okra vezethető vissza. A tanulót – jó esetben – érdekli az osztályzat, az önértékelésében szerepet játszik ez a teljesítményre adott visszajelzés, ezért „harcol" a jegyért. A gond ezzel a jegyek és az önértékelés viszonyában kétféleképpen jelentkezhet, egyrészt hogy a diákot elsősorban a jobb jegy, és nem a jobb teljesítmény érdekli, a másik és tanári szempontból nehezebben kezelhető probléma a diák közömbössége az osztályzatokkal szemben, amit egyrészt a környezet érdektelensége, másrészt a tanult tehetetlenség érzése vált ki (P. Balogh, 1978).

A konfliktus másik lehetséges forrása az értékelés körülményeinek és az osztályzatok igazságosságának a kérdése.

Egy osztályban a diákok panaszt tettek az angoltanárra az igazgatónál, hogy jogtalanul íratott dolgozatot, mert nem jelentette be előre. A tanár azzal védekezett, hogy órák óta olyan feladatokat oldanak meg, amik a dolgozatban szerepelnek, és folyamatosan utalt is rá, hogy ezek a dolgozat feladattípusai. A legérdekesebb a vita megoldására született „javaslat", hogy a tanár jelentse be, hogy dolgozatot fognak írni, és ha már egyszer bejelentette, akkor joga legyen akármelyik órán megíratni. Mintha a diákok érdeke a jegy, a tanáré meg a sakkban tartás lenne.

A példa jól mutatja, hogy az értékeléssel kapcsolatos konfliktusok sokszor a hatalmi kérdések és az eljárási szabályok körül bontakoznak ki: joga van-e a tanárnak számon kérni, és mikor; lehet-e javítani; figyelembe lehet-e venni az osztályzatok átlagán kívül más szempontot is; fölfelé vagy lefelé kell-e kerekíteni a 3,5-et; egyáltalán, az évközi jegyek-e a meghatározóak; stb.

A kérdésekre adott válaszok, úgy gondoljuk, kevésbé fontosak, mint a világosan lefektetett követelmények és értékelési szempontok és a nyílt problémamegoldásra törekvő kommunikáció konfliktusok rendezésében. A vitákat csökkentheti az is, ha a tanári karon belül van egy viszonylag egységes elvárásrendszer.

– 5. Időigényes • A feleltetés a tanórák többségében 15-20 percet vesznek el az órából. Nem véletlenül használjuk a köznapi kifejezést, ami a veszteségre utal. A tananyag ismétlése, a tanultak ellenőrzése és az értékelés fontos eleme a tanulási folyamatnak. Azt érdemes mérlegelni, hogy olyan formákat találjunk, amelyek nem csupán az anyag mechanikus ismétlését szolgálják, hanem minél több tanulót vonnak be aktívan ebbe az órai tevékenységbe, és a megértést szolgálják. A dolgozatok esetén külön érdemes odafigyelni, hogy a hibázásokat használjuk fel arra, hogy megkeressük a homályos pontokat, és orientáljuk a tanulókat a további tanulás módszereinek a megválasztásában.

– 6. Kudarc esetén csökkenti az önértékelést • Ebből a szempontból lényeges, hogy van-e esély a teljesítmény javítására. Az év végi vizsga problémáját is érdemes ebből a szempontból mérlegelni. Egyre több iskolában tartanak év végi vizsgát vagy „kis érettségit". Amennyiben az év végi jegyet ez a felelet döntően meghatározza, és nincs lehetőség a javítására, extrém módon megnőhet a diákok szorongása. Ha azonban ez csupán egy lehetőség arra, hogy az év közbeni rossz teljesítményt kijavítsuk, akkor a pozitív hatásai kerülhetnek előtérbe. A kudarc önértékelést romboló hatása a tanár visszajelzéseitől is függ, amit alább a „homlokzatóvás" kérdéskörében mutatunk be.

– 7. Csökkenti a kreativitást • Ez összefüggésbe hozható az értékelés szorongást növelő hatásával. Kísérleti bizonyítékok is vannak arra (Pléh, 1981), hogy az eredeti ötletek megjelenését a szorongás és a kudarcélmény gátolja. A gimnázium 12. évfolyamára járó tanulóknak a kísérlet első szakaszában szorongást mérő tesztet, majd egy (konvergens) gondolkodási feladatot adtak. Egy hét múlva hamis visszajelzést adtak a diákoknak a teljesítményükről, majd kreativitástesztet kellett megoldaniuk. A magas szintű szorongás rontotta a kreatív teljesítményt, az alkatilag szorongóbb csoport éppúgy gyengébben teljesített, mint azok, akik a teljesítményükről kapott hamis visszajelzés miatt éltek át kudarcérzést, és ez okozott náluk szorongást.

Még egyszer az értékelés és a tanulók énképének kapcsolatáról

Az énkép és az iskolai értékelés összefüggéseit már érintettük a 3. fejezetben, és foglalkoztunk azzal is, hogy a diák milyen attribúciókkal él, a teljesítményét külső vagy belső okokkal magyarázza (vö. a 16. fejezettel). Itt csupán a tanárok visszajelzéseivel kapcsolatban szeretnénk egy szempontot kiemelni.

Nagy általánosságban a kudarc a teljesítmény csökkenését, a siker a teljesítménymotiváció és végső soron a teljesítmény növekedését eredményezi (8. fejezet). Egy gyenge felelet vagy dolgozat kudarcot jelent a diáknak, ezt utólag a pedagógus nem tudja befolyásolni. Azt azonban igen, hogy ezt a diák hogyan értelmezze, milyen attribúciókat tegyen ezzel kapcsolatban: pechnek, a nem elegendő szorgalmának, a gyenge képességeinek vagy a tanár pikkelésének tulajdonítsa-e a rossz jegyet. A magyarázatot nagymértékben befolyásolja a tanár szóbeli és nem verbális visszajelzése is. Ezzel kapcsolatban egy paradox hatást lehet megfigyelni.

A kudarc esetén a tanári reakció különböző érzéseket vált ki a diákokból. Tanárként és diákként egyaránt azt szoktuk gondolni, hogy a diákoknak rossz, ha büntetjük, szidjuk őket. A siker vagy kudarc átélése esetén azonban ez nem egészen így van. Ha egy diák rossz dolgozatot ír, és ilyenkor azt mondjuk neki: „Szegénykém, de sajnállak, hogy ilyen rosszul sikerült a dolgozatod, biztos nagyon nehéz volt", akkor azt kommunikáljuk ezzel, hogy „Te ennyire voltál képes." Ha viszont jól leszidjuk, hogy „Hogy merészelt ő ilyen csapnivaló dolgozatot írni!", akkor ezzel a rosszallásunkon kívül azt is kifejezzük, hogy „Te egy tehetséges diák vagy, ennél sokkal többre lennél képes." A tanári reakciók a kudarcra a diákok önértékelését is befolyásolják. Azt tapasztalták, hogy az alacsony teljesítményt követő szimpátiamegnyilvánulások a tanár részéről – amik a diák önértékelésének a védelmében születnek – csökkentik a diákok önértékelését (Graham, 1984; Hughes, 1992).

Nemcsak a diákokat befolyásolja az osztályzat. Magyar diákok és osztályfőnökeik körében végzett vizsgálatban (N. Kollár et al., 1999; N. Kollár, 2001) a tanárok véleménye a tanulókról a tanulmányi eredménnyel mutatott szoros együtt járást. A jó bizonyítványt a tanárok a diák érdeklődésével és terhelhetőségével azonosítják. A jól tanuló diákot érdeklődőbbnek és terhelhetőbbnek tartják. A tanulmányi teljesítmény a diákok megítélésében központi szerepet kap. A rossz tanulmányi teljesítményt az alulterheltséggel azonosítják. A jó jegyek és a kevesebb szabad idő a tanárok számára a képességnek megfelelő szintű teljesítmény jele.

Az osztályzatok és a tanár-diák viszony

A tanulmányi eredmény, a kapott jegyek, a bizonyítvány is közvetlenül kapcsolatba hozható azzal, hogy mennyire jó a kapcsolat a tanár és a diák közt. A diákok véleménye a tanáraikkal való viszonyukról pozitív együtt járást mutat a tanulmányi eredményükkel ($r = +0{,}25$), a jobb tanulók kedvezőbben nyilatkoztak a tanáraikkal való viszonyukról is. Három korosztályt, a 3., a 7. és a 11. évfolyam diákjait vizsgálva, az életkor növekedésével romlik a kapcsolatuk. A diákok megítélése alapján a 3. évfolyamon a tanítóval még meglehetősen pozitív a viszonyuk a későbbi korosztályokhoz képest. A tanulmányi eredményekben ugyanezt a drasztikus romlást figyelhetjük meg már a 7. osztályra (N. Kollár, 2001).

A tanár-diák viszony az értékelés hatékonyságát is nagymértékben befolyásolja. A személyre szabott értékelés és a diák motivációját fokozó szóbeli és nem verbális jelzések fontosságát érdemes hangsúlyozni (P. Balogh, 1978). Minél jobb és szorosabb a tanár és a diák közti kapcsolat, annál nagyobb esélye van a pedagógusnak arra, hogy a visszajelzései hatékonyak legyenek. Elgondolkodtató eredmény az osztálytermi megfigyelések alapján, hogy a tanári megnyilvánulásokban a *negatív visszajelzések* dominálnak, ami a tanár-diák kapcsolat romlásához vezet.

A FELELTETÉS: AZ ÉRTÉKELÉS „PROTOTÍPUSA"

A pedagógusok véleménye a feleltetésről

Egy vizsgálatban (Síklaki, 2001) pedagógusokat kérdeztek az értékelésről *fókuszcsoporttal* folytatott beszélgetés keretében. A többségében középiskolai tanárok a feleltetést elkerülhetetlen rossznak találták. A feleltetés gyakorlatát egyrészt saját tanáraiktól, másrészt tapasztaltabb kollégáiktól vették át. A feleltetést annak ellenére rendszeresen alkalmazták, hogy az egyetemi tanulmányaik során nem tanulták, és többüknek tudomása volt arról, hogy az angolszász oktatásban gyakorlatilag ismeretlen ez a módszer. Itt jegyezzük meg, hogy az angolban nincs is megfelelő kifejezés a feleltetésre.

A feleltetés hatása a tanulók énképére – a homlokzatóvás eszközei

A feleltetés mint kommunikációs aktus javíthatja és ronthatja is a tanulók önbecsülését, és ez nem csupán a felelés sikerétől vagy kudarcától függ, hanem attól is, hogy milyen üzenetet hordoz a felelés alkalmával zajló kommunikáció. Síklaki (2001) a feleltetések során zajló párbeszédek elemzéséhez Goffman homlokzatvédelemmel kapcsolatos elképzelését használja szellemes elemzési keretül.

Goffman (1990) elképzelése szerint a kommunikáció során igyekszünk magunkról egy bizonyos benyomást kialakítani az interakciós partnerekben. Ezt nevezi *homlokzatnak*. Ez a számunkra érzelmileg fontos tulajdonságainkat tartalmazza. A diák és a tanár is szeretné fenntartani azt a képet magáról, amit fontosnak érez. Ez nem egy megjátszott szerep, hanem a jó benyomásra törekvés. A homlokzat nem az énideálunk, de nem is csupán az az énkép, amit igaznak tartunk magunkról (aktuális énkép), hanem ennél egy kicsivel feltehetően előnyösebb kép („kell" énkép, lásd 3. fejezet).

Ha például tanárként műveltnek, okosnak, a diákokkal törődőnek szeretnénk látszani, akkor ezért művelődünk, megfontoltan mondunk véleményt az osztály előtt, és törődünk is a diákokkal. Vagyis a homlokzat az a tulajdonságrendszer, amit szeretnénk, hogy mások gondoljanak rólunk, és ami felé törekszünk. Ugyanígy a diákoknak is megvan a maguk homlokzata. A feleltetés éppen azért kínos legtöbbször, mert közvetlenül veszélyeztetheti az okos, szorgalmas stb. diák homlokzatot. Lehet azonban, hogy egy osztályban a „laza, könnyed" az értékesnek tartott tulajdonság, a „szorgalmas diák" viszont nem egy kívánatos homlokzat, így az egész délután tanuló diákok határozottan titkolják, hogy a tudást nem a kisujjukból rázták ki, hanem az előző napi megfeszített munka eredménye.

A homlokzat kétféle tulajdonságot tartalmaz: azokat amelyeket mutatni szeretnénk, ezt nevezzük *pozitív homlokzatnak;* és azokat, amikről szeretnénk, hogy ne kelljen megtennünk, ezt nevezzük *negatív homlokzatnak* (pl. ne gondolják rólunk, hogy hazugok vagyunk, ne írják elő a felnőttek a 16 évesnek, hogy mikor menjen haza, stb.). A beszélgetőpartner részéről nyújtott pozitív udvariassági gesztusok segítik a személyt abban, hogy fenntartsa a homlokzatát. A negatív udvariassági gesztusok (pl. Nem szeretnélek zavarni! Ha majd időt tudsz szakítani arra, hogy...) arra irányulnak, hogy a személy megőrizze a cselekvési szabadságát.

A feleltetés során mind a diák, mind a tanár élhet a diák *homlokzatát védő* stratégiákkal, de Síklaki idézett vizsgálatában gyakran találunk *homlokzatromboló* stratégiákat is.

Mikor használunk homlokzatvédő stratégiát? • Ha egy helyzet a kommunikációs partner homlokzatát veszélyezteti, akkor élhetünk a homlokzatvédő stratégiákkal (19.4. táblázat). Ezek lehetnek a csoport előtt zajló („mikrofonba mondott") kommunikációk, vagy a nyilvánosságot szándékosan kizáró („mikrofon mellé mondott") kommunikatív aktusok.

A homlokzatvédő stratégiák segítenek abban, hogy a diák fenntartsa azt a képet önmagáról, amit mutatni szeretne. Gimnáziumi osztályban regisztrálva a feleltetés alatt zajló kommunikációt (Síklaki, 2001, 42.), homlokzatóvásra példák:

„Most lehet, hogy nem voltál itt, s persze nem emlékszel rá."

„Nem volt messze az ötöstől, de valahogy mégis. A felelet jó volt, csak ezt itt eltévesztetted."

Támogató légkörben még a magas követelmények is teljesíthetők

19.4. TÁBLÁZAT
A diák homlokzatát védő és romboló stratégiák

A tanár hatása a diák homlokzatára, amikor rosszul felel.				A homlokzat-rombolás kockázata
Mikrofonba	orvoslás nélkül		*Ilyen ostobaságot még soha nem hallottam!*	nagy
	orvoslással	pozitív udvariasság	*Gondold át újra, és akkor biztos eszedbe fog jutni!*	
		negatív udvariasság	*Megfogalmazhatod a saját szavaiddal is!*	
Mikrofon mellé			*Ezt majd óra után megbeszéljük*	kicsi

A kommunikáció során a felek, aszimmetrikus viszony esetén főként a nagyobb hatalommal rendelkező (a tanár) eldöntheti, hogy milyen mértékben használ homlokzatvédő stratégiát. A döntést alapvetően három tényező befolyásolja:

• *A felek társadalmi távolsága.* Minél közvetlenebb a viszony, annál inkább használhatunk nyílt, orvoslás nélküli kommunikációt. Ennek az is az oka, hogy ha jó a kapcsolat, akkor a másik fél „tudja", hogy nem bántó célzattal fogalmazzuk meg a kritikát.
• *A hatalmi helyzet.* Ha aszimmetrikus a kapcsolat, a hatalmi helyzetben lévő élhet a homlokzatromboló stratégiával, mint ahogy a példákból látszott, a tanárok időnként élnek is vele. Ez azonban rontja a tanár-diák viszonyt. A fordítottját is érdemes hangsúlyozni, az udvariassági gesztusok a tanár részéről éppen azért nagyobb hatásúak, mint ha egyenrangú felek közt zajlik a beszélgetés, mert a hatalma miatt nem várjuk el, hogy ilyen gesztusokat tegyen. Ez viszont azt jelenti, hogy az őszinte együttérzés kifejezése a tanár részéről nagy információtartalommal bír.
• Az adott megfogalmazás ebben a *kulturális környezetben* mennyire számít tolakodásnak. Az osztályteremben például természetesnek vesszük, hogy a tanár megszabja, miről és mennyi ideig beszélhetünk. „Most csak a fő témákat mondd el, amiről még beszélnél!" Képzeljük el ugyanezt a mondatot a férj vagy feleség szájából a családi vacsora közben!

A homlokzatromboló stratégiák több csoportját különbözteti meg Síklaki a fenti vizsgálat alapján:

• A tanár csak egy jó választ fogad el: Ez így nem pontos! Már nagyon sokszor megbeszéltük.
• Szókratészi kérdés abból a célból, hogy pontosan azt a megfogalmazást hallja, amit ő tanított. Ilyenkor a tanár addig kérdez, míg az általa megfogalmazott formában nem kapja meg a feleletet. Ebben a homlokzatromboló elem elsősorban az, hogy a tanár a hatalmát hangsúlyozza vele (joga van előírni a formát is, nem csak a tartalmat).
• Gúnyolódás: „Bori, szerinted meddig kellett megtanulni ezt az anyagot mára? Jó, örülök, hogy egyetértesz velem." (I. m. 40.)
• Személyre irányuló kritika: „Ez, úgy látszik, magas!" (Uo. 40.)
• A tekintély mindenáron való fenntartása. A diákok jelzésére, hogy kicsöngettek, a tanár reakciója: „Elnézést kérek. Örülök, hogy észrevettétek két perc után." (Uo. 41.)

A feleltetés alternatívái

A szóbeli kifejezőkészség fejlesztése az egyik fontos érv a feleltetés mellett. Ha az iskolai követelményeken, a sikeres felsőfokú tanulmányokhoz szükséges képességeken túlra tekintünk, és a munkahelyi követelményeket mérlegeljük, akkor még inkább világos ennek szükségessége. A feleltetés a vele járó feszültség miatt még támogató tanári kommunikáció mellett sem optimális helyzet a társak előtti beszéd gyakorlására.

Azokat a beszédet igénylő természetes helyzeteket érdemes fokozottabb mértékben felhasználni, ahol az osztálytársak számára is érdekes valódi információkat kell szóban előadni. Ilye-

nek a kiselőadások, az érvelés a viták során, a csoportos feladatvégzés. Az alternatív iskolákban nem véletlenül biztosítanak nagyobb teret ezeknek a módszereknek.

HATALOMMAL VAGY A NÉLKÜL: KONFLIKTUSOK ÉS KEZELÉSÜK AZ ISKOLÁBAN

Az emberi együttélés egyik elkerülhetetlen velejárója a konfliktus. A konfliktusok kialakulhatnak személyek között, egy személy és egy csoport között, csoportok között, valamint a személyen belül is (pl. szerepkonfliktus, motivációs konfliktusok). Jelen fejezetben nem térünk ki a csoportközi konfliktusra, azt bővebben a 15. fejezetben elemezzük. Az emberek többsége szeretné elkerülni ezeket a feszült helyzeteket, vagy lecsökkenteni a konfliktusok számát. Felfogásunk szerint a konfliktus egy *próbatétel*, olyan krízis, amelynek sikeres megoldása növeli önbecsülésünket, *hozzájárulhat kapcsolataink fejlődéséhez*. Tanárként a konfliktuskezelés felelősége még nagyobb, mert saját stratégiáink ebben az esetben is modellként szolgálnak a tanítványok számára.

A konfliktusok forrásai a szervezetekben és az interperszonális kapcsolatokban

A konfliktus szó a latin *confligo* ma már szimbolikus jelentésűvé vált kifejezésből származik. Eredetileg fegyveres összeütközésre utalt. A társas kapcsolatokban is előfordul olykor, hogy a konfliktust így oldjuk meg, de jellemzően az alkalmazott fegyverek ma már inkább a szavak és a különböző viselkedési, környezeti változtatások.

A hatékony konfliktuskezelés első lépése annak megértése, hogy mi okozta a konfliktust, milyen szinten keletkezett. A szervezetek működésével és fejlesztésével foglalkozó kutatók a lehetséges konfliktusforrások két formáját különítik el (Baron és Byrne, 1994). Az egyik a *szervezeti okok*, a másik a *személyek közötti okok*. Az egyes csoportok elemeit és azok hatását a 19.1. ábra mutatja.

A kutatások kezdeti időszakában főleg a szervezeti okokra helyezték a hangsúlyt, de a későbbi vizsgálatok bebizonyították, hogy a munkahelyi konfliktusok kialakulásában a személyes tényezőknek legalább olyan nagy szerepük van, mint a szervezeti okoknak. Az okok között nem lehet mesterségesen sorrendet felállítani. A szervezet funkciójától, felépítésétől, létszámától függően más-más gyakorisággal okoznak gondot a különböző típusú ellentétek.

Az iskolának mint szervezetnek megvannak a maga sajátos konfliktusforrásai. Ezek rendszerezésében Horváth-Szabó Katalin munkájára támaszkodunk (Horváth-Szabó, 1997). Az iskolai konfliktusok leggyakoribb forrásai:

- *Érdek-szükséglet-cél* konfliktusok. Ebben az esetben mindkét fél szeretne valamit elérni, és ezek a célok látszólag vagy valóságosan ütköznek. Pl. a gyerek fecseg (figyelmet akar kapni) – a tanár csendet szeretne (tanítani szeretne).
- *Értékkonfliktusok*. Ezek kialakulhatnak a személyes értékek, kulturális értékek, önértékelés mentén. Ha például egy tanár helyteleníti egy diáklány ruhaviseletét, testékszereit vagy tetoválását, az a személyes, kulturális értékek területe a tanár számára, viszont a diáknak az önértékelését sérti, amennyiben a tanár ezt szóvá teszi.
- *Strukturális konfliktusok*. Ezek a szervezeten belül tisztázatlan jogkörök, kompetenciák, merev szabályok, eltérő szabályértelmezés miatt alakulnak ki leggyakrabban.

19.1. ÁBRA
A munkahelyi konfliktusok okai (Baron és Byrne, 1994 nyomán)

• *Kapcsolati zavarból adódó konfliktusok.* Ezek a konfliktusok a kapcsolatok eltérő értelmezéséből adódnak, különböző elvárások ütköznek. Többnyire a bizalom témakörét, gyakran énképet érintenek. Pl. ha egy tanár szeretne beszélgetni egy tanítványával az iskolán kívüli problémáiról, esetleg segítő szándékkel, de a diák (serdülő) úgy ítéli meg, hogy ehhez semmi köze, az autonómia megsértéseként értelmezi a tanár szándékát.
• *Kommunikációs zavar alapú konfliktusok.* Nem önállóan jelentkeznek általában. De olykor a szavak súlyának eltérő értelmezése, a gesztusok túl- vagy alulértékelése áll a hátterében. Pl. a serdülő arckifejezését, kínos mosolyát, vállrándítását a tanár lekezelésnek, tiszteletlenségnek értelmezi.
• *Hatalmi konfliktusok.* Kinek mihez van joga? Ki kinek parancsolhat, mibe szólhat bele. Pl. az osztályfőnök megtilthatja-e egy szaktárgyi versenyen való részvételt valamilyen nevelési okból, büntetésből?
• *Túlterheltségből, stresszhatásokból származó konfliktusok.* Ez általános oka lehet például az impulzív, meggondolatlan kommunikációnak, ami megbánt valakit. Fontos dolgok elfelejtésének, elhanyagolásának, ami vezethet érdek- vagy strukturális konfliktushoz. De indulatos viselkedés válthat ki hatalmi konfliktust is. A fokozott lelki terhelés növeli mindenféle konfliktus kialakulásának esélyét.

A tantestületen belüli konfliktusok és azok kezelése alapvetően meghatározza az intézmény klímáját, légkörét. Nem beszélve arról, hogy ezeknek a konfliktusoknak a következményei gyakran a gyerekeket is érintik. Érdemes ezért külön figyelmet szentelni ezek lehetséges forrásainak (Szalai, 1988). Ezek leggyakrabban:

• *A szerepkonfliktusok.* (Ezekről már ejtettünk szót az előző részben.)
• *A tanárok közötti versengésből* (destruktív rivalizálás) adódó konfliktusok. (Pl. az egyik szaktanár lerontja a másik tanár „kedvenc" diákjának jegyét, mert az sem adta meg a jobbat az ő tanulójának.)
• *A sikertelen nevelési módszerek által okozott* konfliktusok. A tanárok frusztrációikat gyakran egymás hibáztatásával vezetik le, hárítják el. Ha valaki nem boldogul egy osztállyal, nem ritka, hogy „megtámadja" az osztályfőnököt, és számon kéri rajta, hogy miként vezeti az osztályt, miért nem neveli őket ilyen vagy olyan módon.
• *A vezetővel való szembenállásból fakadó* konfliktusok. Főként vezetőváltás, igazgatóválasztás idején erősödhetnek fel a tantestületen belüli ellentétek azok között, akik az egyik, és azok között, akik esetleg a másik jelöltet támogatják.
• *A külső kapcsolatokból adódó konfliktusok* (pl. üzemeltető, szaktanácsadó, szülők). Ezeknek a konfliktusoknak átmenetileg általában jó hatásuk van a tantestület légkörére. Ilyenkor a „külső ellenség" összekovácsolja a közösséget, szövetségessé teheti az egyébként nem jó kapcsolatban lévő tagokat is.

A konfliktusok megoldására irányuló stratégiák

A konfliktus-szakirodalom legnagyobb része a munka- és szervezetpszichológia területéről származik, a megoldási stratégiák keresésének itt vannak a legnagyobb hagyományai. Ezek között a modellek között azonban kevés olyat lehet találni, amely átültethető lenne az iskolai konfliktusok területére is. Ilyen jellegű speciális vizsgálatokkal a tanítói nevelés terén Ungárné Komoly Judit foglalkozott (Ungárné, 1978). Kutatásaiban gazdag módszertani eszköztárat alkalmazva feltárta a tanítók nevelési stílusainak lehetséges formáit, és ennek keretében kitért a konfliktusmegoldó stratégiák leírására is. Hipotetikus nevelési helyzetekre adott válaszok tartalomelemzéséből a konfliktusmegoldó stratégiák öt fő típusát különítették el:

• *Agresszív megoldások:* ide soroltak minden olyan választ, amelyben a tanár hatalmi pozíciójánál fogva maximálisan háttérbe szorítja a tanuló függetlenségét.
• *Restriktív megoldások:* minden olyan megnyilvánulás, amely valamilyen mértékben korlátozza a gyerekek viselkedését, kijelöli a szabályokat, és utasít azok betartására.
• *Kooperatív megoldások*: ide azok a válaszok tartoztak, amelyekben megnyilvánult a tanító együttműködési készsége, a konfliktusmegoldás során a közös megoldás keresésére irányuló erőfeszítés.
• *Inerciás megoldások:* amikor a tanító tehetetlennek, passzívnak bizonyult.

• *Indifferens megoldások:* ezek a válaszok közönyös, érzelmi megnyilvánulásokat, empátiát nélkülöző megoldásmódokat tükröztek.

Természetesen ezek a stratégiák szituációnként is változhatnak, illetve adott megoldás ezek kombinációiból is kialakulhat. A legjellemzőbb megoldásmódok hozzájárulnak a pedagógus nevelési stílusának alakulásához. Az alkalmazott konfliktuskezelési technikák alapvető hatást gyakorolnak a tanítás légkörére, a pszichés klímára. Az agresszív-restriktív megoldások félelmet keltenek, ilyen légkörben a gyerekek alacsonyabb rendűnek érzik magukat, nagy fegyelemmel, de kevés önálló kezdeményezéssel, rossz hangulatban végzik a dolgukat. Ezek az eredmények nagymértékben összecsengnek White és Lippitt korábban már bemutatott kísérletének végkövetkeztetéseivel (White és Lippitt, 1991).

Az ún. *igénykonfliktusok* megoldásának három lehetséges módját elemzi Gordon (Gordon, 1990).

• *I. módszer:* ennek a stratégiának Lewin nyomán az *autokratikus* nevet is adhatnánk. Lényege, hogy a konfliktushelyzetben a másik fél (tanár, kolléga, főnök, házastárs stb.) olyan megoldást választ, amely csak az ő igényeit elégíti ki, nem veszi figyelembe a vele konfliktusban lévő egyén szükségleteit, sőt eléri, hogy az mondjon le róluk. Ezekben a helyzetekben többnyire hatalmi eszközökkel él. Ennek eredménye általában a másik fél elégedetlensége, legyőzöttségérzése, ami rontja a kapcsolatot és a későbbi együttműködés esélyeit.

• *II. módszer:* ezt nevezhetnénk *engedékeny* megoldásnak is. Ilyenkor az egyik fél lemond igényeiről, és hagyja, hogy a másik fél legyen a helyzet győztese.

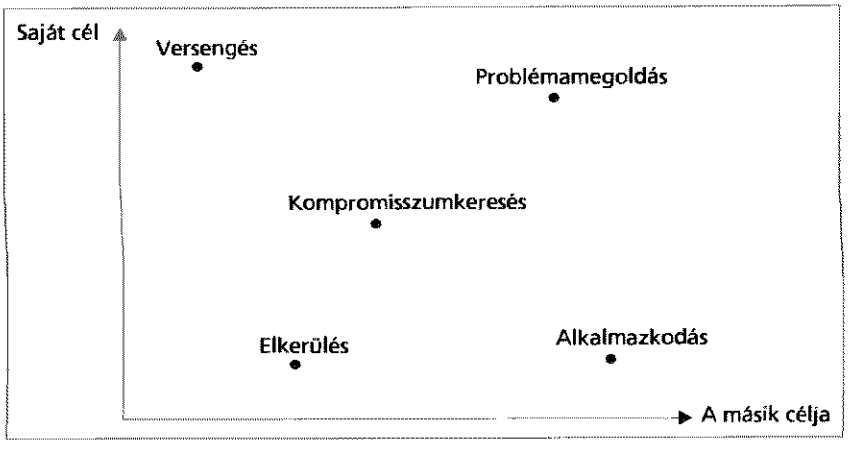
A tanárok és a vezetők is gyakran ingadoznak az engedékenység és a szigor két végpontja között, esetleg helyzetről helyzetre váltogatva a két megoldásmódot. Például egy bizonyos helyzetben engedékenynek mutatkoznak, majd úgy érzik, hogy nem eléggé határozott vezetők, és a következő helyzetben talán éppen az előző engedékenységre hivatkozva hatalmi eszközökkel szereznek érvényt igazuknak. A két módszer váltogatására épülő kapcsolatok dinamikája a „győztes-vesztes" filozófiára épül, ami hosszú távon fokozatosan felőrli mindkét fél pozitív érzéseit, kapcsolatukat.

• *III. módszer:* ennek a „nyertes-nyertes" filozófia az alapja. Ilyenkor a konfliktusban részt vevő felek egymás igényeit meghallgatva és létjogosultságát elfogadva nyílttá teszik a problémát, és olyan megoldásokat keresnek, amelyek segítségével mindkét fél szükségletei kielégíthetők lesznek. Egyik fél sem várja el a másiktól, hogy csak azért mondjon le egy számára fontos igényről, mert a hatalmi, az életkori, a nemi stb. különbség ezt diktálná. A kapcsolatok alapja egymás szükségleteinek *kölcsönös tiszteletben tartása.*

Az ilyen nevelés eredménye azonban sajnos nem közvetlenül, hanem hosszú távon válik láthatóvá.

Végezetül bemutatjuk a konfliktusmegoldások egyik átfogó rendszerét, amely Thomas és Kilmann nevéhez fűződik. Szerintük az egyes megoldásmódok két dimenzió mentén helyezhetők el. Az egyik azt mutatja, hogy a megoldás során milyen mértékben éri el a személy saját céljait, a másik pedig arra utal, hogy a partner (másik fél) céljai milyen mértékben valósulnak meg. A célok érvényesülésének mértéke tesz különbséget az egyes megoldások között (Hocker és Wilmot,1985). Az öt lehetséges stratégiát a 19.2. ábra mutatja be.

A versengés esetében a személy úgy éri el a céljait, hogy nincs tekintettel a másik fél szempontjaira. Ez hatalomorientált eljárás (Lewin: autokratikus, Gordon: I. módszer). Az alkalmazkodás ennek ellentéte: maximális önalávetés a saját igények háttérbe szorításával. Ez a nagyvonalúságtól a behódolásig sokféle alakot ölthet. Az elkerülés megnyilvánulhat diplomatikus elhárításban, más időpontra tolásban vagy teljes visszahúzódásban. A kompromisszumkeresés átmenet az önalávetés és önérvényesítés között. Jelszava: „Ha te engedsz az álláspontodból, akkor én is engedek az enyémből." Így általában részlegesen mindkét fél igényei teljesülnek, de bizonyos dolgokról le kell mondaniuk. A problémamegoldás során a személy saját céljai elérésére törekszik, és közben maximálisan figyelembe veszi a partner igényeit is. Ez azt jelenti, hogy olyan megoldást keresnek, amelyben senkinek nem kell lemondani semelyik fontos igényéről. Ennek azonban feltétele a probléma megértése,



19.2. ÁBRA
A konfliktusmegoldó stratégiák rendszere

mindkét fél nyílt kommunikációja, amelyben nem leplezi el valódi igényeit.

Minden ember él szinte mindegyik megoldásmóddal, amelyek közül nem lehet egy univerzális megoldást választani. Fontos, hogy az egyén, a szituáció és a partner sajátosságaiból kiindulva képesek legyünk a legalkalmasabb módot megtalálni. Az igazi veszélyt az jelenti, ha egy személy (vagy egy nevelő) leragad valamelyik megoldásnál, és mindig azt részesíti előnyben, függetlenül attól, hogy milyen a helyzet vagy milyen a partner hozzáállása. Ennek megfelelően, aki leggyakrabban hatalmi megoldásokkal dolgozik, attól félni fognak, aki viszont minden konfliktusban az elkerülést használja, az erősen frusztrálja a környezetét, akik nem találnak benne partnerre a problémák megoldásához. Hasonlóképpen negatív hatású az egyoldalúan alkalmazkodó viselkedés is. Ez kedvező a környezetnek, de kifejezetten egészségkárosító lehet a személynek, aki így minden helyzetben vesztes marad. A kompromisszumkeresés gyakran nagyon adaptív stratégia, de ha valaki olyan helyzetben is kompromisszummal éri be, amikor a valódi megoldás is elérhető volna, akkor mindkét fél veszít valamit. A problémamegoldó hozzáállásnak kevés hátránya van, de fontos, hogy felismerjük, ha nincs rá lehetőség (pl. túl kevés az idő, krízishelyzet van), vagy a másik fél nem partner ebben, és akkor a saját érdekünkben, esetleg az általunk képviselt személyek érdekében váltsunk stratégiát.

TANÁR-DIÁK VISZONY AZ ALTERNATÍV ISKOLÁKBAN

Az alternatív iskolák egyik szembetűnő jellemzője, hogy a szokásostól eltérően definiálják a tanár-diák viszonyt. Nagy hangsúlyt helyeznek a személyes kapcsolatra és a diákokkal való egyénre szabott bánásmódra. Ebben az alfejezetben nem célunk sem az alternatív iskolák általános jellemzőinek, sem az alternatív iskolák irányzatainak teljes körű bemutatása, ezzel reményeink szerint minden tanárjelölt találkozik a pedagógiai tanulmányai során. Az itt bemutatásra kerülő irányzatok is csupán kiragadott példák a gazdag kínálatból. Éppen ezekre azért esett a választásunk, mert itt a tanár-diák kapcsolat szempontjából lényeges sajátosságokkal találkozhatunk, amik, úgy véljük, mintául szolgálhatnak „nem alternatív" iskolai körülmények között is.

Bár a fő hangsúlyt a tanár-diák viszonyra helyezzük, az érthetőség kedvéért elkerülhetetlenül ki kell térnünk az egyes irányzatok egyéb jellemzőire is.

Az irányzatok egy része elméletileg tudatosan kidolgozott elvekre épül, ilyen a most tárgyaltak közül a Rogers-, a Waldorf- és a Freinet-iskola, mások a pedagógiai gyakorlat talaján jöttek létre: Montessori-, Kincskereső, de ezek hatásmechanizmusa is jól nyomon követhető az eddigiekben ismertetett pszichológiai elvek alapján. Ezért bemutatjuk, hogy milyen pszichés mechanizmusok állnak ezek hátterében.

A humanisztikus pszichológia alapelvei és a Rogers-iskola

Alapelvek • Carl Rogers (1986) a humanisztikus szemlélet alapján feltételezi, hogy megfelelő légkört teremtve, a személyek hozzásegíthetők ahhoz, hogy személyiségük optimális irányba fejlődjön (vö. a 3. fejezettel). A terápiás tapasztalatokból indult ki, és úgy találta, három viselkedési alapelv fogalmazható meg: a hitelesség, az elfogadás és az empátia. Ezek azok az alapvető jellemzők, amelyek a terapeuta viselkedésében szükségesek ahhoz, hogy a kliens számára megfelelő légkört teremtsen. Nemcsak a terápiás helyzetben, hanem a tanár-diák viszonyban és a mindennapi érintkezésben is ezek azok a tulajdonságok, amelyek segítik a partnert az optimális önfejlesztés elérésére.

A *hitelesség* azt jelenti, hogy a tanár őszintén, önmagát vállalva viselkedjen. Vállalja saját érzelmeit, és az elvei szerint viselkedjen. Ha egy tanárnak fontos, amit tanít, érdekesnek tartja a saját tárgyát, akkor képes igazán érdeklődést kelteni. Az érzelmek megjátszása, a hamis elfogadás vagy az érdeklődés tettetése viszont disszonáns hatást kelt, mert a nem verbális jelzéseink ellentétesek a nyílt kommunikációval.

Az *elfogadás* és a tanítványokba vetett bizalom segíti a diákokat abban, hogy maguk is egyre inkább higgyenek a saját képességeikben. Az érzelmek vagy a viselkedés elfogadása nem azt jelenti, hogy a tanárnak mindig egyet is kell értenie a diákokkal, vagy helyeselnie kell a viselkedésüket. Ez csupán annak az elfogadása, hogy az adott helyzet belőlük milyen érzelmi reakciót, milyen viselkedést váltott ki. Ez talán a legizgalmasabb pontja a rogersi szemléletnek. Az elfogadás azt jelzi a másik számára, hogy nem kell félnie. A másik fél a viselkedésével lehet, hogy nem ért egyet, de képes elfogadni, hogy a másik személy az adott helyzetben erre a reakcióra volt képes, ez tűnt számára célszerűnek. Ugyanakkor a másikba vetett bizalom azt is jelzi, hogy a legközelebbi alkalommal képesnek tartjuk a személyt arra, hogy sikeresebben oldja meg a helyzetet. Így az elfogadás éppen viselkedésváltozáshoz vezet el. Ha nem akarjuk kívülről megváltoztatni a személyt, hanem rá tudjuk bízni, hogy a saját dolgaiban felelős döntéseket hozzon, akkor hozzá is segítjük ahhoz, hogy változzon.

Az *empátia*, a másik fél helyzetének átérzése segíti az elfogadást, és lehetővé teszi a tanár számára is, hogy támogatni tudja a diákot, amikor segítségre szorul. Ezt nem csupán belülről kell érezni, hanem ki is kell azt fejezni, hogy megértjük a másikat. Rogers (1986) gyakorlatából való egy szemléletes példa az empatikus visszajelzésre, Gordon szavaival: „értő figyelemre" (Gordon, 1990), ami a segítségnyújtás legfőbb eszköze.

Egy kisfiú sorozatosan agresszív volt, káromkodott, míg végül az igazgató elvesztette a türelmét, és megpofozta. A fiú agyagból megformálta az igazgatót, majd letépte a figura fejét. Rogers ezt így fogalmazta meg: „Ugye, néha úgy érzed, hogy szeretnéd lecsavarni az igazgató fejét, olyan mérges vagy rá?" (1986, 59.) Az empátia és az értékelés nélküli visszajelzés segíti az érzelmileg nehéz helyzetben lévő gyereket, hogy megoldja a helyzetet.

A humanisztikus pszichológia alapelveiből az iskolai oktatás számára gyakorlati következmények vonhatók le (Gage és Berliner, 1984):

- A belső motiváció alapvető fontosságú. A tanulók azt tanulhatják, amire szükségük van, és amit ők szeretnének megtanulni. A gyerekek az iskolába lépéskor érdeklődőek, ezt az alapvető kíváncsiságot kell, hogy kielégítse az iskola, és akkor fenn is marad az érdeklődés, amire felépíthető az oktatás.
- A munkájuk sikerességét és eredményességét saját maguknak kell megítélni, és az ítéletük önmagukról az egyetlen hiteles mércéje a teljesítménynek. A gyerekek aktuális teljesítményének megítélésében az egyéni haladás üteme a lényeges, és nem az, hogy egy elképzelt követelményhez vagy az osztálytársakhoz képest hogyan teljesít a gyerek. Még egy többiekhez képest kiváló teljesítmény esetén is érdemes feltenni a kérdést, hogy ez-e az elérhető maximum a gyerek jelenlegi helyzetében, és lehet, hogy egy szerény teljesítmény is nagy előrehaladást jelez.
- A tanításban sokkal fontosabb cél, hogy a diákok megtanuljanak tanulni, mint az, hogy nagy mennyiségű információt sajátítsanak el. A világ rendkívüli mértékben változik napjainkban. Az akadémikus tudás túlnyomó része is elavul néhány év alatt. Ezért a sikeres alkalmazkodáshoz a tanulás képessége és igénye szükséges.
- Az érzelmek megértésének és szabályozásának elsajátítása ugyanolyan fontos, mint a gondolkodás fejlesztése. Az oktatásban szerepet kap

a saját érzelmek átélése, a negatív érzelmek kezelése és az empátiás gyakorlatok.
• A tanulás alapfeltétele a szorongásmentes légkör.

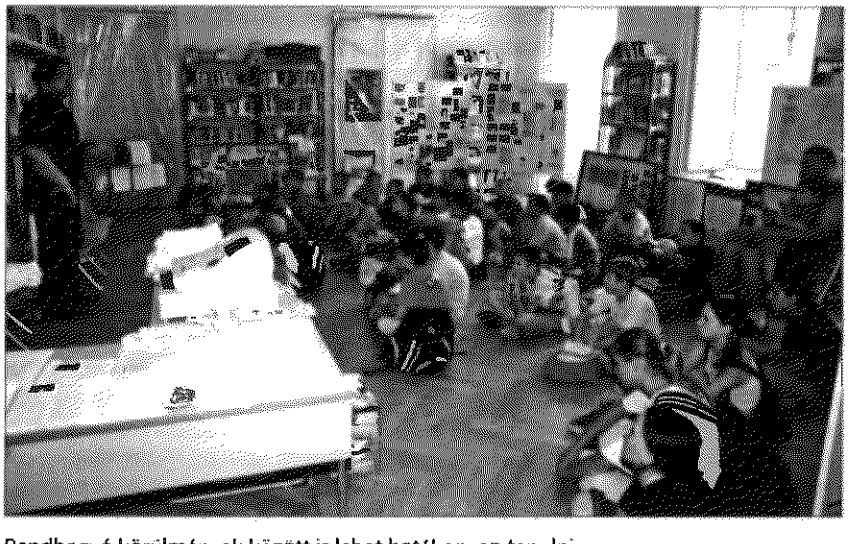
A Rogers-iskola gyakorlata • A humanisztikus pszichológia alapelveit Rogers először saját egyetemi csoportjainak oktatása során alkalmazta. Később főiskolákat szerveztek, amelyek ezeket az elveket tekintik alapvetőnek. Budapesten közel tíz éve alakult az első ilyen típusú 12 osztályos iskola (Csizmazia, 1995).

Rogers a tanításban az egyéni szükségletekhez igazított módszereket tartja célravezetőnek. Ez az egyéni igények iránti megértés és a személyiség tisztelete odáig terjed, hogy úgy véli, minden tanárnak a saját személyiségének megfelelő egyéni metódusokat kell megtalálnia. Ugyanakkor vannak általánosan célravezető eljárások:

• Egyéni érdeklődésnek megfelelő tananyag oktatása. Ehhez nagy segítség a valódi problémák feldolgozása. A gyerekeket olyan helyzetek elé kell állítani, ahol tényleges kérdéseket kell megoldani. Ilyenkor a tanulás egy megoldandó problémához szükséges ismeretek elsajátítása.

Mindnyájunk számára ismerős példa erre a számítógépes szövegszerkesztés. Talán el se tudnánk képzelni unalmasabb „tananyagot", mint ezeknek a szabályoknak az elsajátítását. Ha azonban valamilyen célra, pl. iskolaújság szerkesztésére szeretnénk használni, akkor érdeklődéssel tanuljuk meg.

• Támaszkodni kell a diákok saját élethelyzetére, ami tanulnivalót és megoldandó szituációkat vet fel. Ugyanakkor meg is lehet ismertetni őket izgalmas kérdésekkel, melyekre a választ nekik kell megtalálni. Ilyen helyzet lehet például a középiskolai nyári szakmai gyakorlat, ahol a gyerekeket egy-egy szakember mellé osztják be, hogy vele dolgozzon, és a gyerekek saját érdeklődési körük szerint választják ki, hogy ki mellé kerüljenek.
• A források biztosítása. A gyerekek által választott problémák esetén is minél inkább meg kell könnyíteni a források elérhetőségét. A szükséges cikkek fénymásolatától a könyveken át a kompetens szakemberekkel való találkozás lehetőségéig. A tudás egyik legfontosabb forrása maga a tanár. Az oktatás alapvetően egyéni tanulásra épít, de intenzív és személyes kapcsolat van a tanár és a diákok közt.
• Szerződések. A diákok maguk tűzik ki az elérendő célokat és a határidőket is, de megállapodnak a tanárral, hogy az adott terv teljesítése esetén milyen minősítést érdemelnek majd. Lehet közepes, jó vagy jeles szintű feladatot is vállalni. Először rövid távú szerződéseket kötnek, később hosszabbakat. Se a túl könnyű, se



Rendhagyó körülmények között is lehet hatékonyan tanulni

a túl nehéz szerződés nem ösztönöz kellő mértékben.

• Mind az egyéni, mind a csoportos munkavégzés során beszámolnak folyamatosan a munka előrehaladásának üteméről. Folyamatos kontroll működik így, de nem a tanár ellenőriz, hanem a diákok jelentik, hogy hogyan haladnak.

• Nem mindenkivel kötnek egyforma szerződéseket. Maga a szerződéskötés és a szabadság biztosítása is fokozatosan történik. Először egy-két diákkal kötnek rövid távú szerződést – kiselőadás, anyaggyűjtés stb. –, és fokozatosan egyre több diákkal. Nem minden diák örül a szabadságnak, van, aki jobban és szívesebben dolgozik, ha vezetik.

• A harmonikus tanár-diák viszony feltétele a tanár részéről az empátia, a hitelesség és az elfogadás. A jó viszony kialakításához a tanév elején pár napos kommunikációs tréningen vesznek részt együtt a tanárok és a diákok, ami segíti az őszinte, kölcsönös tiszteleten alapuló viszony kialakulását.

• A teljesítmény értékelését a diákok maguk végzik, és a tanárral megbeszélik.

Rogers az egyetemi csoportjában az egyéni érdeklődésnek megfelelő tananyag kialakítását és az értékelést a követelményeken keresztül biztosította. A hallgatóknak irodalomjegyzéket kellett összeállítani az év elején azokról a művekről, amelyeket a kurzus keretében el szándékoznak olvasni. Visszatérő tapasztalat, hogy a hallgatók általában többet vállalnak el önként, mint amennyit a tanár adna fel nekik.

Ezekről a művekről év végén olvasónaplót kell készíteni, amelyben a diáknak a véleményét kell megírnia az olvasottakkal kapcsolatban, és azt, hogy hogyan olvasta el (pl. kijegyzeteltem, két fejezetet átlapoztam, mert unalmas volt, csak a főcímeket és a példákat néztem át, stb.). Ezenkívül a saját személyes élményt, hogy ő maga változott-e a kurzus során, és ha igen, miben? Értékelést a saját munkáról: mennyire elégedett magával, és hányast adna? Végül visszajelzést arról, hogy milyennek találta magát a kurzust. Elsőre talán szokatlan az értékelésnek ez a formája, de Rogers tapasztalata az volt, hogy a diákok felelősségteljesen végzik ilyen feltételek mellett a feladataikat, és inkább alulértékelik a saját teljesítményüket a tanár ítéletéhez képest.

Sok tereptanulmány tanulsága alapján ennek az oktatásnak számos előnye van (Rogers, 1986). A tanárok és diákok involváltsága nő. Aktívabbak, érdeklődőbbek, nyitottabbak a tanulás iránt, intellektuális teljesítményük nagyobb, önértékelésük magasabb. A humanisztikus oktatás bevezetésekor a feszültség pár hétig nő, mivel hozzá kell szokni az új helyzethez, és a szabad légkör kedvez a véleménynyilvánításnak és az érzelmek kimutatásának.

A módszer sikere a tanárok megfelelő magatartásától függ, ezért fokozottan hangsúlyozni kell a tanárképzés fontosságát.

Kincskereső iskola

A Budapesten működő Kincskereső iskola nem tartozik egy reformirányzathoz sem. Talán furcsának is tűnik, hogy a „nagy reformpedagógiákkal" együtt említjük. Az iskola működési elvei sok szempontból rokoníthatók a humanisztikus iskolákéival, és a tanár-diák kapcsolat szempontjából van egy-két említésre méltó sajátossága is.

A tanár-diák viszonyra itt is a nyílt kommunikáció, a másik fél elfogadása a legjellemzőbb. Újdonsága azonban az önismeret tudatos és módszeres fejlesztése a viselkedés és az ezt kísérő érzelmek nyílt megbeszélésével. A pedagógus nyíltan mond véleményt, és a szabályok állításában jelentős szerepe van, de a diákokkal együtt alakítják ki a szabályokat, és nagy hangsúlyt kap a szabályok ésszerűségének, a társak szempontjainak a megbeszélése.

A tanár nem verbális jelzésekkel is segíti a szabályok betartását, az osztálybeli történéseket sokszor egyezményes jelzésekkel szabályozzák. Például a nyugtalan, rendetlenkedő gyerek padjára, kezére vagy fejére helyezett tanári kéz jelzi a gyereknek, hogy folytassa a munkát. Az utasítás nyomatékos ismétlése lehalkított hangon történik, a suttogás az erős helytelenítést fejezi ki (Winkler, 2001).

A tanár szerepe, éppúgy, mint a Rogers-iskolában, itt is a diák fejlődésének és az önkontroll kialakításának a segítése a büntetés és jutalmazás helyett.

Az értékelés az első három évben nem jegyekkel, hanem szöveges értékelőlapon történik, ahol a gyerek érdeklődése a világ dolgai iránt szintén minősítendő szempont. A gyerekek előbb maguk ítélik meg a saját teljesítményüket, majd a tanító is értékeli őket. Ami az értékelésben talán

ennél is lényegesebb, hogy ennek a tartalma mindig pozitív. Objektíven megítéli ugyan a pillanatnyi teljesítményt, de ennél nagyobb hangsúlyt kap az erősségek kiemelése és a fejlődés segítése.

Az oktatás itt is nagymértékben épít a gyerekek spontán érdeklődésére. Az olvasás tanítása során például szándékosan a gyerekek addigi ismereteit használja fel és építi tovább. Abból építkeznek, amit a diák már tud, gyűjtögetik a már ismerős feliratokat, szavakat, ezekből lépnek tovább.

A problémaérzékenység fejlesztését szolgálja, hogy a tananyagot élő, a mindennapi tapasztalatokhoz köthető problémák megvitatásán keresztül sajátítják el. A gyerekek egy-egy matematikapélda megoldása során az érvelési technikát és az egymásra figyelést is gyakorolják.

Rendszeres, de önkéntes feladata a gyerekeknek a „kincsgyűjtés", tetszőleges témakörben az őket érdeklő vagy az osztálytársak körében érdeklődésre számot tartó anyagokról beszámolás az osztályban.

Waldorf-iskola

Az iskola koncepcióját Rudolf Steiner dolgozta ki, akinek filozófiai nézetei (antropozófia) alapvető szerepet játszottak az oktatás és nevelés céljainak meghatározásában. Talán helyesebb is a sorrendet felcserélnünk, és a nevelésre helyeznünk a hangsúlyt. Az ember fizikai, biológiai, érzelmi és szellemi fejlődésének harmóniáját tartja fontosnak, és ezért nagy hangsúlyt kap az érzékletek fejlesztése, az érzelmi, mozgásos és művészeti nevelés a Waldorf-iskolákban (Calgren, 1992).

A pedagógusnak központi szerepe van a Waldorf-iskolában. Az osztályt első osztálytól nyolcadikig viszi egy osztálytanító, aki a személyes kapcsolat révén fejti ki a hatását. Ez a személyesség talán legjobban az értékelés formáiban jut kifejezésre. Osztályzatok helyett időszakonként szöveges értékelést kapnak a diákok, melyben az érzelmi életükkel, élményeikkel kapcsolatos reflexiók éppúgy megjelennek, mint a teljesítményre bátorítás. Nem ritka ezekben az iskolákban, hogy a tanár visszajelzése is művészi formát ölt, például egy verssel fejezi ki a tanár a mondanivalóját.

A nevelést Steiner művészetnek tartja, amelyben a tanuló igényeire való ráhangolódás, a tanár empátiája, az erőszakmentes légkör, az adott tanuló fejlődési szintjéhez alkalmazkodás biztosítja a gyermekek fejlődését.

Az oktatás ritmusa a gyerekek igényeinek figyelembevételével alakul ki. Az oktatás egyéves ritmus szerint zajlik, amiben az ünnepek is hangsúlyos szerepet töltenek be. A tantárgyakat a készségtárgyak – ének, zene, nyelvoktatás, euritmia (a Waldorf-pedagógia tantárgya: zene és beszédhangok mozgásban való kifejezése) – kivételével epochális formában tanítják. Egy-egy témakörrel foglalkoznak egy 3-4 hetes időszakban, ami lehetővé teszi a sokoldalú megközelítést és a témában való elmélyülést.

Montessori-pedagógia

A Montessori-pedagógia különösen érdekes abból a szempontból, hogy alapelvei alapvető egyezést mutatnak Piaget kognitívfejlődés-elméletével. Az iskola koncepciója és Piaget elmélete egy időben fogalmazódtak meg, anélkül hogy az elmélet és a gyakorlat szembesítése megtörtént volna.

Maria Montessori a XX. század elején dolgozta ki pedagógiai gyakorlatát (Montessori, 1994). Mint orvos abban a korban nőként nehezen kapott állást, és egy Róma környéki, iskolázatlan, csellengő gyerekeknek létesített intézetben alkalmazták. Itt a gyerekeket írásra, olvasásra próbálták oktatni, de a gyakran enyhén értelmi fogyatékos és ingerszegény környezetből kikerült gyerekek a hagyományos módszerekkel nem voltak oktathatók. Így alakultak ki a sajátos Montessori-alapelvek. Olyan módszereket keresve, amelyekkel ezek a gyerekek is sikerrel képezhetők, nagy hangsúlyt fektetett a *szenzoros tapasztalatszerzésre*. Minél változatosabb érzékszervi ingereket igyekezett biztosítani a gyerekeknek. Különböző tapintási ingereket nyújtó készleteket szerkesztett, dörzspapír, bársony, selyem stb. segítették az érzékszervi tapasztalatok szerzését. A különböző anyagból készült, változatos felületű térbeli betűkészlet segíti például az olvasás-írás tanulását. Fontos szerepet kapott a fonás, a hajtogatás.

Másik lényeges alapelv a gyerekek *aktivitására* alapozott oktatás. A tanulóknak – illetve már

az óvodásoknak is – gondosan szerkesztett játékkészleteket bocsátanak rendelkezésükre, megmutatva nekik a „játékokban" rejlő lehetőségeket, és a gyerek spontán érdeklődésére bízzák, hogy mivel akar aktuálisan foglalkozni. A játékszerek nagyon vonzóak, esztétikus kivitelűek, és kifejezetten intellektuális élvezetet nyújtanak. Feltételezik, hogy a gyermek a saját fejlettségi szintjének megfelelő játékokat részesíti előnyben, azokat, amelyek optimális nehézségűek a fejlődés számára.

A pedagógus szerepe ebben a környezetben egyrészt az életkornak és szellemi fejlettségnek megfelelő eszközök biztosítása, másrészt a speciális fejlesztési célokra kifejlesztett eszközök szabályos használatának a megtanítása.

A rend fontos szerepet játszik az elképzelésben. A gyermekek szabadon és önállóan választhatják ki, hogy melyik eszközzel akarnak tevékenykedni. Maguk veszik le a polcokról a készleteket, és használat után elvárják tőlük, hogy rendbe rakva vissza is tegyék. Ehhez a Montessori-óvodákban és -iskolákban – és a nyomukban ma már nekünk természetesnek tűnő módon mindenütt – gyerekméretű bútorokat, a gyerekek által elérhető játékpolcokat használnak (Kis és Szirt, 1992).

A gyerekektől elvárják a környezet rendben tartását. Az önkiszolgálás-mosdóhasználat, terítés, öltözködés szintén fontos cél, ehhez méretre alakított mosdóberendezést először a Montessori-intézményekben alakítottak ki, a naposi feladatok adása, ami ma már minden óvodában természetes, szintén ennek az elképzelésnek a szerves része.

Piaget (lásd 12. fejezet) elméleti megállapításainak legfőbb gyakorlati konzekvenciája az, hogy az adott gondolkodási szinthez kell igazítani a tanítás módját. A gyakorlati tapasztalatok gyűjtése a tanulásban központi szerepű. Iskoláskor előtt ez elengedhetetlen feltétele az ismeretek értő elsajátításának, de a szemléletvezérelt gondolkodás miatt az első négy osztályban is elkerülhetetlen az eszközhasználat, a tárgyakon elvégzett logikai műveletek végzése. Idősebb korban a könnyebb és már gyakorlatban elsajátított tananyag esetén használhatók a szimbólumok, mint például a számok, a geometriai vagy nyelvtani fogalmak, de nehezebb témák esetén a szemléletes oktatáshoz vagy akár a konkrét cselekvéshez kell visszanyúlni. Montessori pedagógiája megfordítja a gondolkodás irányát: nem azt nézi, hogy kell-e a megértéshez gyakorlati cselekvés, hanem az ismeretszerzéshez eleve olyan feltételeket biztosít, amelyek révén a gondolkodási műveleteket gyakorlati feladatok keretében végzik a tanulók. Ezért ez a módszer egyaránt használható értelmileg akadályoztatott és átlag fölötti értelmi képességű gyerekeknél is. Nem véletlen, hogy a Montessori-intézményekben a kezdetektől fogva találkozhatunk a szellemi fogyatékosok integrált nevelésével.

Freinet-iskola

A Freinet-oktatás története különösen érdekes abból a szempontjából, hogy miért alakult ki ez a pedagógiai koncepció. Freinet, aki tanító volt, az első világháborúban szerzett sérülése miatt keresett olyan módszereket a tanításban, amelyek a hagyományos frontális oktatás helyett fizikailag kevésbé megterhelőek a számára. Ezt azért tartjuk igazán elgondolkodtatónak, mert a ma a magyar oktatásban (is) túlzottan nagy szerepet kapó frontális oktatás mellett szóló legfőbb érv a tanárok számára éppen az egyszerű, könnyen kivitelezhető volta, szemben a sok munkát igénylő egyénre szabott vagy csoportmunkával.

Freinet koncepciójának két vonását emeljük ki: a tényleges *munkavégzést* és a *természetközelséget*.

A gyermekek életét sokszor szembeállítjuk a felnőttekével abból a szempontból, hogy a gyerek fő tevékenysége a játék, szemben a felnőttek „igazi" tevékenységeivel. Freinet úgy gondolta, hogy a gyermekek fejlődése szempontjából kifejezetten hasznos, ha nem úgy tesznek, mintha a felnőttek tevékenységét folytatnák, hanem lehetőséget biztosítunk számukra, hogy igazi eszközökkel valóban meg is tegyék azokat. Igazi lisztből és cukorból ehető süteményt süssenek, éles fűrésszel fából madáretetőt, nyomdával iskolaújságot készítsenek, és ezeket a rendeltetésüknek megfelelően valóban használják is.

Miért jó ez? Alapvetően két okból. Egyrészt a tényleges tevékenység fegyelmezi, neveli a gyereket. A süteményt nem lehet félbehagyni, mert tönkremegy, az anyagok visszajelzést adnak a munka színvonaláról, a borsófőzelék leég, ha nem keverjük, ha a madáretető oldalai pontatlanok, nem lehet összeilleszteni a házikót. Másrészt Freinet szerint a gyermekek számára kife-

jezetten vonzó a felnőttek világa, szívesen és élvezettel vesznek részt a felnőttes tevékenységekben.

Ez a reformpedagógiai irányzat a Montessori-pedagógiához hasonlóan szintén olyan, aminek elemeivel kisebb vagy nagyobb mértékben mindnyájan találkoztunk. Sokunknak volt egy ágyása a nagymama kertjében, vagy akár az óvodában, ahol kedvünkre ültethettünk: neveltünk borsót, virágokat és két-három eperpalántát. A sorok írója a konyhában azzal a gyerekkéz méretéhez igazított sodrófával dolgozott kislánykorában a családi süteménykészítésnél, amit a saját nagyanyjától örökölt, aki éppen a XX. század elején, a reformpedagógiák térhódításakor volt gyerek. Miért érdekes ez? Mert ez a konyhai eszköz olyan minőségben készült, hogy a mai napig használatban van, és generációkon keresztül nemcsak lehetőséget biztosít, de hívogat is kisgyermekkortól arra, hogy a konyhában egyenrangú félként vegyen részt a gyermek a süteménykészítésben.

A Freinet-óvodákban ennek fényében nem játszó-, hanem „dolgozó"-sarkokat találunk: barkács-, konyha-, zenesarkot, igazi eszközökkel, hangszerekkel, és színpadot, ahol valódi előadások készülnek igazi közönségnek.

Az iskolában is több olyan tevékenység bukkan fel, ami Freinet munkásságának köszönhető – az iskolaújság, a technikaórán készített valódi használati tárgyak, az iskolaudvarban vagy az iskola környékén a gyermekek által ültetett és gondozott (!) fák ennek a koncepciónak a megvalósulásai.

A természetközelség több formában is megjelenik a tevékenységekben. Az évszakokhoz igazodó tevékenységek – pl. gyümölcsszedés és befőzés –, a természetben való közvetlen információszerzés, a környező táj növény- és állatvilágának megismerése és a kertgondozás a fontos elemek ezzel kapcsolatban.

Mi a pedagógus szerepe ebben az óvodában és iskolában? Egyrészt segítséget nyújt a gyermekeknek ahhoz, hogy a szükséges eszközök használatát elsajátítsák, másrészt tanácsokat ad a tervek megvalósításához, és nem utolsósorban abban segít, hogy a gyerekek megtervezzék, mit is akarnak csinálni, és ezeket be is tudják tartani.

Például az egyik óvodában egy gyerek elhatározta, hogy készít egy faliújságot egy számára érdekes témakörről. Ehhez az óvónővel egyhetes munkatervet készítettek, és az óvónő figyelemmel kísérte a gyerek munkavégzését, és figyelmeztette arra, hogy nem tudja megvalósítani, amit szeretett volna, ha nem foglalkozik vele mindennap valamennyit. A *felelősségvállalás*, az *önkéntesség* és a megvalósított tervek által szerzett *sikerélmény* a kulcsfogalmai ennek a pedagógiának (Kovács et al., 1993.)

AJÁNLOTT OLVASMÁNYOK

Az alternatív iskolák további jellemzőiről és számtalan gyakorlati megoldásról olvashatunk a hivatkozott munkákban is. Különösen ajánljuk az érdeklődők figyelmébe a konkrét tanulságok miatt Carl Rogers: *A tanulás szabadsága a 80-as években* (Szeged, 1986, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola) című művét, és különösen a tanítók számára Winkler Márta *Kinek kaloda, kinek fészek* (Budapest, 2001, SHL Hungary Kft.) című munkáját.

KULCSFOGALMAK

szerep • szerepkonfliktus • vezetői stílus • autokratikus vezető • demokratikus vezető • fókuszcsoport • homlokzat • homlokzatóvás • alternatív pedagógia

20. AZ ISKOLA MINT SZERVEZET

Az iskola szervezeti jellemzői 452
Az iskolák formális és informális működése 452
Az iskolák formális jellemzői 453
Az iskola szervezeti struktúrája 454
Az iskola mérete 454
Az iskola kultúrája 455
A szervezeti kultúra sajátosságai 455
Az iskolai szervezeti kultúra tartalma 456
Az iskolák kultúrájának megnyilvánulási formái: a közvetlenül észlelhető jelek 457
Vizuális, materiális megnyilvánulások, jelképek 457
Fogalmi, verbális megnyilvánulások 458
Viselkedésbeli megnyilvánulások 459
Hogyan formálódik, alakul és változik a szervezeti kultúra? 460
Nemzeti kultúra 460
Piaci környezet 460
Alapítók 461
Szervezetikultúra-típusok 461
Handy szervezetikultúra-típusai 461
Quinn „versengő értékek" modellje 463
Az iskolavezető vezetési stílusa 466
A pedagógusok az iskolai szervezetben 467
A nevelőtestület mint csoport 468
Iskolapszichológus a szervezetben 468
Az iskolapszichológia fogalma 468
Az iskolapszichológusi munka direkt és indirekt feladatai 469
A pedagógiai pszichológia „társintézményei", nevelési tanácsadó, gyermek- és ifjúságvédelem 470
Nevelési tanácsadó 470
Gyermek- és ifjúságvédelem 471

Egy tanár nem elszigetelten dolgozik, tagja egy intézménynek, egy kollektívának. Amikor bemegy az iskolába, hangulatát befolyásolja az ottani légkör, a munkatársaival való kapcsolata. Munkavégzésében önálló, de a nevelési-oktatási céljait csak kollégáival együttműködve valósíthatja meg.

Az alábbi fejezetben az iskola szervezeti működésének jellemzőivel foglalkozunk. Célunk, hogy bemutassuk, ezek a sajátosságok miként hatnak a pedagógiai munkára, a tanárok tevékenységére. Szeretnénk segíteni a pályakezdőknek, hogy törekedjenek a szervezeti jellemzők megismerésére és megértésére, amikor elkezdenek egy iskolában dolgozni. A fejezet második része bemutatja, hogy milyen szerepe, feladatai

nek egy iskolában dolgozni. A fejezet második része bemutatja, hogy milyen szerepe, feladatai lehetnek egy iskolapszichológusnak az intézményben, miben tudja segíteni a pedagógusokat. Végül arról írunk, hogy milyen további segítő szakemberek és intézmények (nevelési tanácsadó, pályaorientációs, illetve gyermek- és ifjúságvédelmi szakember) közreműködését igényelhetik a tanárok egy-egy konkrét probléma megoldásában.

AZ ISKOLA SZERVEZETI JELLEMZŐI

A gyerekek nevelése, oktatása olyan átfogó cél, amelynek megvalósításában sokféle feladatot kell ellátni, azokat meg kell osztani a munkatársak között, akik így különböző dolgokért lesznek felelősek. Szükségszerű az is, hogy valaki összefogja ezt a rendszert, irányítsa az embereket, képviselje az intézményt a külvilág felé, vagyis minden iskolának van vezetője, aki az intézmény egészének működéséért felelős.

Az iskolák tehát *szervezetek*, mert:

- van átfogó, közös céljuk, aminek az érdekében működnek;
- a tagjaik között munka- és felelősségmegosztás van, ez teszi lehetővé a célok elérését;
- alkalmazottaik együttműködve, összehangoltan tevékenykednek;
- a feladatok és a felelősség megosztása révén különböző szerepek alakulnak ki bennük (pl. matematikát tanító tanárok, a természettudományi munkaközösség vezetője, a diákönkormányzat segítője, a felsős igazgatóhelyettes, gazdasági vezető, iskolatitkár);
- felépítésükben, struktúrájukban megragadhatók bizonyos hierarchikus viszonyok: vannak beosztottak és vezetők.

AZ ISKOLÁK FORMÁLIS ÉS INFORMÁLIS MŰKÖDÉSE

Az iskolák *formális*, hivatalos működését különféle dokumentumok szabályozzák: például a közoktatási törvény, a szervezeti és működési szabályzat, a kollektív szerződés és a munkaköri leírások, a házirend. Fontos szakmai dokumentum az iskola *pedagógiai programja*. Ez elsődlegesen a pedagógiai munka iránytűje, lényeges része a helyi tanterv, de kitér a szülők-tanulók-pedagógusok együttműködésének formáira is. Ezek a szabályozó dokumentumok hivatottak megteremteni a tervszerű, stabil működés kereteit, összehangolják a különféle szerepeket, munkafeladatokat. Ha ezek az elő- és leírások jól lefedik az iskolai tevékenységeket, a főbb folyamatokat, akkor lehetővé teszik, hogy az intézmények akkor is zökkenőmentesen működjenek tovább, ha esetlegesen személycsere történik, ha változik egy adott pozíciót betöltő személy. Természetesen ez egy kissé idealisztikus elképzelés, mert az informális kapcsolatok, az emberek személyisége, tulajdonságai jelentősen befolyásolják egy iskola működését. Nem lehet minden részletre kiterjedően, hiánytalanul definiálni a szerepeket, a betöltőik aktívan alakítják azokat. Például nagyon különböző lehet, hogy egy-egy pedagógus miként értelmezi az osztályfőnöki szerepkört, milyen feladatokat vállal magára a kötelezőeken túl.

A hivatalos intézményi dokumentumok elkészítésében jelentős szerepe van a nevelőtestületnek. A gyakorlatban nem tűnik túl izgalmasnak ezek megírása, módosítása; a tanárok többsége nem szívesen vesz részt ebben az aprólékos feladatban. Pedig jó volna megtalálni ennek hatékony módjait, mert ezek során a kollektíva megvitathatna fontos nézeteket, értékeket. Ezek a szabályozók adják meg a napi munkavégzés keretét, jelentősen befolyásolják a pedagógusok tevékenységét, akik elkötelezettebbek azoknak a céloknak és normáknak a követésében, amelyek kidolgozásában részt vettek.

Az iskolák működésében meghatározóak az *informális* jellemzők is. A tanárok közötti személyes kapcsolatok (rokonszenv, ellenszenv, ismeretségek) áthatják az iskolát, kommunikációs útvonalként is működnek. A kollégák közös normákat alakítanak ki, amelyek befolyással vannak az egyes pedagógusok viselkedésére. Ezeket a tényezőket hívjuk összefoglalóan a szervezetek informális szintjének. Jó esetben segítik, erősítik a formális működést, például azzal, hogy ellensúlyozzák annak merevségét, lehetővé teszik a helyzetekre való rugalmas reagálást, a gyors információáramlást. A személyes kapcsolatok révén az emberek jobban, nagyobb biztonságban érzik magukat, erősebb az intézményhez való kötődésük. Ismerünk azonban olyan iskolákat is, ahol ezek az informális tényezők

negatívan hatnak az intézmény formális működésére, inkább gyengítik, hátráltatják, túlzottan kiszámíthatatlanná teszik azt.

Az iskolák formális jellemzői

A közoktatási törvény általánosságban fogalmazza meg az iskolák feladatát: „A tanulók rendszeres nevelése-oktatása, alapműveltségi vizsgára, érettségi vizsgára, illetve szakmai vizsgára történő felkészítése." (25. §) Ez a meghatározás túlságosan tág, egy-egy intézmény konkrét működéséhez nem ad kellő támpontot. Éppen ezért az iskolák működésében meghatározó szerepű a már említett dokumentum, a *pedagógiai program*, melyet az intézmények maguk dolgoznak ki. Ez részletesebben tartalmazza az iskola *céljait*, azokat az *értékeket, alapelveket*, amelyek mentén pedagógiai tevékenységrendszerüket felépítették. Kialakításában az intézmények általában figyelembe veszik az iskola fizikai adottságait, hagyományait; a pedagógusok szakmai elképzeléseit és speciális képzettségét; az iskolába járó gyerekek jellemzőit (pl. családi háttér), a szülők és tanulók igényeit, elvárásait. Emellett fontos a tágabb környezeti tényezőkre, így más iskolák programjára, valamint a fenntartó azon elképzelésére is tekintettel lenni, hogy az adott intézménynek milyen szerepet szán a helyi iskolarendszerben.

Mint minden szervezet esetén, az iskolákban is a célok vezérlik a működést, amelyeknek több szintje lehet.

Hivatalos, küldetés jellegű célok • A pedagógiai programban deklarált célok hivatalos, küldetés jellegű célok, meglehetősen általánosak, hosszú távon fogalmazzák meg az iskola elképzeléseit. A szervezet életére nagy hatással vannak, egyrészt közös hivatkozásként szolgálnak, összetartást teremtenek, motivációs erők, értelmet adnak az egyéni feladatoknak.

Idézetek iskolák pedagógiai programjából, célmeghatározásából:

„Széles körű műveltség, erkölcsi tartás, saját vélemény kialakítását lehetővé tevő személyi autonómia, szociális képességek kialakítása a diákokban."

„Célunk a tanítványok harmonikus személyiségének kialakítása, mely egyben az állandóan változó, piacközpontú világra való felkészítést is tartalmazza."

„Olyan magas színvonalú szaktudással és általános műveltséggel rendelkező szakemberek képzése, akik jól érvényesülnek majd a munka világában."

Operatív, speciális célok • Ezeken az átfogó, orientáló célokon túl az iskola mindennapi életében szükség van konkrétabb iránytűkre is. Ezeket operatív, speciális céloknak nevezzük, amelyek voltaképpen a hivatalos célok elérésének eszközei, a hétköznapokban ezek teljesítésére törekszünk. Ezek a konkrét célok akkor segítik igazán a pedagógusok munkavégzését, ha kellően konkrétak egy-egy részterületen, reálisak, időben ütemezettek és mérhetőek, azaz egyértelműen eldönthető, hogy teljesültek-e vagy sem. Ezek az operatív célok is sokfélék lehetnek egy iskolában, vonatkozhatnak annak részleteire, hogy mit szeretnének elérni, milyen tudással, képességekkel vértezzék fel a gyerekeket; hogyan tegyék azt, milyen légkörben, milyen módszerekkel, milyen sajátos tevékenységeket, szolgáltatásokat szeretnének nyújtani a tanulóiknak.

Rejtett, nem hivatalos célok • A szervezetekben működnek még rejtett, nem hivatalos célok is, amelyek adódhatnak az alkalmazottak egyéni törekvéseiből, vagy amelyekről az intézmény úgy véli, hogy nem lehet őket hangoztatni, mert nem pedagógiai jellegűek, de mégis elérendőek az iskola eredményes működéséhez (pl. túlélés: ne zárják be az intézményt, legyen elegendő gyermek).

A szervezeti működést elemezve fontos, hogy a tagok, alkalmazottak hogyan vesznek részt a célok kialakításában. Tágabb értelemben is igaz, hogy ha valaki részese volt a célok kidolgozásának, akkor elkötelezettebb azok megvalósításában is. Ráadásul ekkor nagyobb az esélye annak is, hogy személyes törekvései is megvalósulhatnak az iskola céljainak teljesítése során. Ezt az elvet alkalmazhatjuk a gyerekek nevelése-oktatása során is. A nyílt oktatás megközelítése nagyobb teret és beleszólást enged a tanulóknak a napi, heti tevékenység megtervezésébe, továbbá az osztályon belüli és iskolai szabályok kialakításába is.

Az iskola szervezeti struktúrája

Minden iskolának lerajzolható a formális felépítése, ábrázolhatjuk a szervezeten belüli szerepeket, azok kapcsolatrendszerét. Az egyes intézmények struktúrájáról készülő sémák nagyon különbözőek lehetnek, az iskola mérete, tevékenységrendszerének komplexitása, működési mechanizmusa, valamint a kollégák tapasztalatainak, elgondolásainak függvényében. A szervezeti sémák gyakran hierarchikusak, megfigyelhetők különböző szintek, ami azt jelenti, hogy a szervezet egységekre oszlik, ezek alegységekre, majd még kisebb egységekre. A konkrét szervezeti forma többféle lehet a munka- és a felelősségmegosztás logikája szerint, bár ezek a formák ritkán jelentkeznek tisztán (Barlainé, 2003).

A szervezeti struktúra döntően befolyásolja egy iskola működését, a pedagógusok kapcsolatrendszerét, együttműködését. Az alábbi szempontok mentén különbözhet egy iskola felépítése:

- az irányítási feladatokat döntően egy ember, az igazgató látja el, vagy egy testület (pl. iskolavezetőség);
- egy-egy pedagógusnak egy felettese van-e, vagy több is akár, az általa végzett feladatoknak megfelelően (ez utóbbira példa, ha egy tanár több szakmai munkaközösségnek is tagja);
- egy adott területet az ahhoz leginkább értő ember irányít-e vagy sem;
- új feladat esetén (pl. iskolai pedagógiai program átdolgozása, minőségbiztosítás) mennyire rugalmasan változtatható a struktúra.

Egyre gyakrabban figyelhető meg az iskolákban is, hogy az állandó szakmai munkaközösségek mellett egy-egy nagyobb szabású feladat (projekt) megvalósítását (pl. minőségbiztosítás, helyi tanterv kidolgozása, pályázatírás) egy csoportra bízzák, akik viszonylagos önállóságot kapnak a végrehajtásban, a belső munkamegosztás kialakításában, a munkafolyamat ellenőrzésében. Ez a projektalapú szervezésmód általában nagyobb hatékonyságot is biztosít. A feladatcsoportok egyik nagy előnye lehet, hogy együtt dolgozhatnak különböző tárgyat tanító, a hétköznapokban alig találkozó kollégák (pl. testnevelő és matematikatanár), megismerhetik egymás véleményét, elképzelését, szélesebb kommunikációra nyílik így lehetőség.

Működnek olyan szervezetek is az oktatásban, amelyek több, egymástól fizikailag is elkülönülő tagintézményből állnak. Ilyenek például az összevont intézmények (óvoda + iskola + kollégium), óvodaigazgatóságok egy-egy városban. Ezekben az intézményekben konfliktusokat okoz, hogy melyik tagintézményben van a vezető központi helye, milyen gyakran látogatja meg a többi részleget. Különösen nehéz, amikor a tagintézmények eltérő típusúak, és az igazgató szakmai felkészültsége az egyik területen elmélyültebb (pl. tanárként végzett igazgató egy összevont óvoda-iskola élén).

Az iskola mérete

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül az iskola méretének jelentőségét. Nagy szervezet esetén szükséges a fokozott specializáció, a hatáskörök delegálása, a szabályok és eljárások formalizálása. A szervezet mérete jelentősen *befolyásolja* az intézményen belüli *kommunikációs utakat* és módokat is. A kisebb iskolákban, ahol kevesebb gyerek, tanár van, személyesebb kapcsolat van a tagok között, gyakoribbak az interakciók, az összetartozás érzése így eleve erősebb. Ilyen intenzív együttlét, együttműködés jellemzi általában az alternatív iskolákat is méretükből adódóan, emellett azonban tudatosan is foglalkoznak a csoportépítéssel, a teammunka fejlesztésével. Ahol nagyobb a szervezet, ott törekedni kell arra, hogy részegységeiben megvalósuljon az intenzív kommunikáció, ugyanakkor meglegyen a szervezet egészéhez tartozás érzése is.

A szervezet méretének másik következménye a *szabályozottság szükségességének mértéke*. Egy 15-20 fős nevelőtestület jól átlátható egység, kevésbé van szükség lefektetett szabályokra; úgy is működtethető, ha ad hoc módon megbeszélik a felmerülő problémákat, ügyeket. Egy ekkora méretű csoportot inkább lebéníthat a túl erős szabályozottság, a személyesség, a bizalom érzését veheti el az emberektől. Nagyobb szervezet esetén azonban szükségesek a leírt, előírt szabályok, eljárások, mert lehetetlen mindig minden kérdést közösen megvitatni.

Az iskola kultúrája

Minden iskola más és más, sajátos az intézmény légköre, a kialakult szokások; az, hogy mi a fontos, hogyan döntenek el dolgokat, ki adja a feladatokat, milyen az információáramlás. Belépve, néhány napot eltöltve tapasztalja a gyakorlaton lévő tanár szakos hallgató vagy a leendő kolléga is az intézmény egyediségét, azaz a kultúráját.

A *szervezeti kultúra* a tagok által elfogadott, közösen értelmezett, mélyen beágyazódó értékek, attitűdök, meggyőződések és normák rendszere; az intézményre jellemző viselkedésminták együttese. A kultúra tanulási folyamat eredménye, a működés lényegi sajátosságait, az ezekben megjelenő alapértékeket, a látható és láthatatlan szimbolikus elemeket jelenti, mely által a szervezet tagjai megteremtik a közösség érzetét (Bakacsi, 1996; Beare et al., 1998; Barlainé, 2000).

A szervezeti kultúra sajátosságai

A szervezeti kultúra összetettsége • A szervezeti kultúra nem egységes, a legkisebb intézmény tagjai sem alkotnak homogén közösséget; a domináns kultúra vagyis a szervezet többségére jellemző érték- és normakészlet mellett, azzal párhuzamosan kisebb-nagyobb csoportok sajátos *szubkultúrákat* alakítanak ki. Például az alsó és felső tagozaton, az általános iskolai és a középiskolai egységben, az egyik és a másik tagintézményben, a nagy és a kis épületben, a különböző műveltségterületek munkaközösségeiben. A hasonló munka hasonló tapasztalatokat, élményeket biztosít, a kívülállók számára érthetetlen szaknyelv vagy zsargon segít a csoport tagjainak határait definiálni. Az azonos munkakört betöltők sokszor fizikailag, térben is közelebb vannak egymáshoz, ami önmagában is olyan élményközösséget hozhat létre, amely rendelkezik a domináns kultúrától eltérő értékekkel. Minél bonyolultabb szerkezetű és célú egy intézmény, annál valószínűbb, hogy kialakulnak szubkultúrák. A hierarchiában elfoglalt pozíció, vagyis a személyek beosztása alapján kialakult csoportok (vezetők és beosztottak) is rendelkeznek saját értékkészlettel. Teljes mértékben a szervezettől független tényező a személyek életkora – amely szintén alapja lehet egy szubkultúra kialakulásának. A pályakezdők és a régóta tanító kollégák gyakran eltérő értékeket vallanak és követnek.

Az iskolai ünnepek, rendezvények a szervezeti kultúra megnyilvánulási formái

A szubkultúrák léte pozitív és negatív egyaránt lehet. Pozitív lehet, mert a belső differenciáltság segítheti a különböző környezeti kihívásokhoz való alkalmazkodást. A szubkultúrák léte ugyanakkor hátrányos is lehet, ha erősebbek annál, mint hogy a domináns kultúra integrálhatná őket; ilyenkor hiányzik a közös értelmezés, ami stabilizálja és kiszámíthatóvá teszi a szervezeti viszonyokat (Bakacsi, 1996).

Vallott és követett értékek a szervezeti kultúrában • Minden intézményben létezik egy normatív jellegű, ideálisnak tartott szervezeti kultúra, amelynek tartalma a *vallott értékekkel* írható le; és ezzel párhuzamos egy működő szervezeti kultúra, amelynek a tartalmát a ténylegesen *követett értékek* jelentik – ez a kettő nem feltétlenül azonos. A vallott szervezeti kultúra a szervezet minden tagja számára hozzáférhető, sokszor explicit módon is ki vannak mondva mindazok az értékek, amelyeket fontosnak tart az intézmény a sikeres működése és a megfelelő imázsa szempontjából. Ezzel szemben a *működő szervezeti kultúra* azokra az értékekre vonatkozik, amelyek *ténylegesen befolyásolják*, irányítják a személyek viselkedését, gondolkodását és érzéseit. A működő kultúra tartalma

egyrészt a vallott értékek működésének automatikussá válásával alakul ki, másrészt a szervezet mindennapos működése során kialakult gyakorlat határozza meg. A vallott értékek minden esetben tudatosak, míg a követett értékek kevésbé – a legtöbb esetben nem gondoljuk végig, hogy egy adott helyzetben mit szabad tennünk, hogy is kell köszönnünk valakinek, vagy miként kell reagálnunk vezetőnk legújabb bejelentésére, válaszunk automatikus és (jó esetben, vagyis, ha az adott szervezetnek tagjai akarunk maradni) megfelel az intézmény által elvárt normáknak és értékeknek (Biró és Serfőző, 2003).

Az iskolai szervezeti kultúra tartalma

Egy-egy iskola kultúráját különféle értékdimenziók mentén jellemezhetjük. Robbins (1993, idézi Bakacsi, 1996) tizenegy fogalompárt azonosított, amelyek segítségével egy szervezet érték- és normarendszere leírható. A következőkben ezeket mutatjuk be iskolai példákkal illusztrálva.

Azonosulás a munkakörrel vagy a szervezettel • Az-e a lényegesebb, hogy a munkatársak remek pedagógusok legyenek, vagy az, hogy intézményük elkötelezett tagjai? Mennyire elfogadott, hogy hangot adnak a kollégák annak, ha szakmájuk, hivatásuk értékeit nem látják kellően megvalósulni az iskola működésében?

Egyén- vagy csoportközpontúság (individualizmus-kollektivizmus) • Az egyéni vagy a csoportcélok a hangsúlyosabbak-e, a munkavégzés egyénileg vagy csoportokba szervezve történik-e inkább? Mennyire hangsúlyosak például a kooperatív munkaformák az oktatásban? Milyen szerepe van a tanulók egyéni versenyeztetésének, a gyerekek közötti összehasonlításnak? A továbbképzéseknél csak az intézmény érdekeit, szükségleteit veszik figyelembe, vagy az egyéni érdeklődést is?

Humán orientáció • A személyközpontú szemléletmód, a humanisztikus értékek fontosságát fejezi ki ez a dimenzió. Ez egyfelől a pedagógiai munkában is megfigyelhető, másrészt az iskolavezetés beállítódásában is. Feladat- vagy személyorientált inkább a vezető? Figyelembe veszi-e munkatársai képességeit, személyes stílusát, érdeklődését a feladatok megosztásánál, vagy csak a feladatok megoldását tartja szem előtt? Támogatja, bátorítja-e az informális együttléteket, együttműködéseket, vagy nem tartja azokat fontosnak?

Belső függés-függetlenség • Ez a szempont a szervezeti egységek függetlenségére, illetve a központi koordináció, centralizáció mértékére utal. Kifejezi, hogy mennyire elfogadott a kollégák, munkaközösségek önálló, független fellépése, cselekvése, vagy mennyire elvárt a központi koordináció, az előzetes egyeztetés a vezetéssel.

Erős vagy gyenge kontroll • Kifejezi, hogy mennyire erős a szervezeten belül az egyéni viselkedések feletti kontroll szabályok vagy közvetlen ellenőrzés útján. Mennyire törődnek a szabályok, a munkaköri leírás pontjainak betartásával? Milyen következményei vannak annak, ha valaki rendszeresen elkésik, nem végzi el folyosóügyeleti feladatát, mindig határidőn túl fejezi be az adminisztratív teendőit?

Kockázatvállalás-kockázatkerülés • Ez a dimenzió arra utal, hogy mennyire elvárt vagy támogatott a kockázatkereső, innovatív magatartás, mennyire viselik el a bizonytalanságot az intézményben. Mennyire törekszik az intézmény arra, hogy biztosra menjen a vállalásaiban; támogatják-e, hogy olyanba fogjanak egyénileg vagy kollektíven, amiben nem százszázalékos a siker valószínűsége?

Teljesítményorientáció • A teljesítményorientáció mértékét kifejezi az, hogy a szervezet jutalmazási rendszere mennyire épít a teljesítményre, illetve milyen mértékig vesz figyelembe egyéb tényezőket (pl. végzettség, lojalitás). Mire törekednek: arra, hogy mindenkinek egyenlően jusson; vagy arra, hogy a hűséges, elkötelezett, régóta az intézményben dolgozó kollégákat ismerjék el leginkább; vagy az adott időszak pluszerőfeszítéseit honorálják? Milyen számban és miért osztanak jutalmat az évzárón a tanulóknak?

Konfliktustűrés • Ez a szempont arra utal, hogy milyen az intézményben a konfliktusok megközelítése. Hogyan viszonyulnak a konfliktusokhoz: pozitívnak, előrevivőnek tekintik-e azokat,

vagy igyekeznek tudomást sem venni róluk, szőnyeg alá söpörni őket? Mennyire megengedett az egyet nem értés nyílt kifejezése, kommunikációja?

Cél-eszköz orientáció • Azt fejezi ki, hogy inkább az eredményre vagy az eredményhez vezető folyamatokra helyezik-e a hangsúlyt az intézményben. A pedagógiai munkában csak a teljesítmény számít, vagy az, hogy hogyan érik el azokat? Fontos-e, hogy milyen a gyerekek iskolához való viszonya, tanulási motivációja?

Nyílt-zárt rendszer • Ez a dimenzió a szervezet és a környezet viszonyára utal. Mennyire veszi figyelembe a szervezet a külső környezeti változásokat, hogyan reagál azokra, illetve milyen mértékben törődik a belső történésekkel.

Időorientáció • Ez a szempont azt fejezi ki, hogy a szervezet milyen időhorizonton tervezi jövőjét, rövid vagy hosszú távra tekint-e előre. Van-e az intézménynek jövőképe, milyen időtávlatra? A napi működésükben, cselekvéseikben mennyire mernek előre tervezni, mennyiben építenek a távlati célokra?

AZ ISKOLÁK KULTÚRÁJÁNAK MEGNYILVÁNULÁSI FORMÁI: A KÖZVETLENÜL ÉSZLELHETŐ JELEK

A következőkben azt elemezzük, hogy az imént felsorolt értékek hogyan, milyen jelekből, megnyilvánulásokból ismerhetők meg egy iskolában. Bemutatjuk az iskolák szervezeti kultúrájának látható, közvetlenül észlelhető alapjait. Ezekkel kapcsolatban mindig azt kell vizsgálnunk, hogy mit kommunikálnak ezek a jelek, milyen értékeket közvetítenek, vajon milyen mélyebben gyökerező feltevés, filozófia húzódik meg a hátterükben. Azt is fontos figyelembe vennünk, hogy a közvetlenül észlelhető sajátosságok egyaránt lehetnek szándékos vagy szándékolatlan közlések, így mélyebben kell elemeznünk, hogy azok a vallott, ideálisnak tekintett vagy a ténylegesen követett értékekről szólnak-e. (Az áttekintés az alábbi munkák alapján készült: Barlainé, 2000; Beare et al., 1998; Biró és Serfőző, 2003.)

Vizuális, materiális megnyilvánulások, jelképek

Létesítmények, felszerelés • Az épület, a terek elrendezése, az osztályok egymáshoz viszonyított elhelyezkedése, a felszerelések, bútorzat, tárgyak mind-mind fontos jelei az intézmény kulturális sajátosságainak. Érdemes megfigyelnünk, hogy milyen az iskola épülete, milyen a tér elrendezése, felszereltsége. Hogyan helyezkednek el a különböző osztályok, hol van a problémás gyerekek fejlesztő osztálya, esetleg elzárva egy hátsó folyosó végében? Hol van a tanári szoba, bemehetnek-e oda a gyerekek? Hol tartjuk a nevelőtestületi értekezleteket? Milyen a nevelőtestületi szoba elrendezése, berendezése és felszereltsége – frontális, mint az osztálytermek, vagy nagy körben helyezkednek el az asztalok, esetleg több kis csoport ülhet körben? Van-e mindenkinek saját tere, vagy osztoznia kell másokkal? Van-e informális kommunikációra lehetőséget, alkalmat teremtő beszélgetősarok kialakítva? Hol helyezkedik el a vezető irodája, milyen a berendezése, felszereltsége? Nyitva vannak-e az ajtók (pl. a tantermekben, nevelőtestületi szobában, vezetői irodában)? Természetesen a tárgyi környezet alakítása sok tényező függvénye, az elemzés során azon jellegzetességeket érdemes elemezni inkább, amelyek nem adottságok, hanem választás, döntés eredményeképpen alakultak így.

Nevezetes eseményeket idéző tárgyak és emlékek • Egy iskolába lépve érdemes megfigyelnünk, hogy milyen tárgyak, emlékek vannak a folyosókon? Van-e valamilyen emléktábla, van-e „dicsőségfal", milyen sikerek, eredmények szerepelnek ott? Milyen az osztálytermek dekorációja: a pedagógus kézügyességét, kreativitását hivatottak bemutatni, vagy a gyerekekét? Egyáltalán, van-e lehetőségük a gyerekeknek arra, hogy saját maguk alakítsák környezetüket (erősítve ezzel az elköteleződésüket, csökkentve a rombolásokat, rongálásokat)? A folyosók a dicső múltat idézik (pl. évtizedes tablók), vagy inkább a jelen sikereit?

Logó, embléma, címer • Azok a tárgyak, szimbólumok is érdekesek, amelyek szándékolt kommunikációs céllal készültek. Gondoljuk csak meg, hogy mit mond, milyen jellegzetességeit, értékeit emeli ki az intézménynek a választott,

Az iskola épülete is hatást gyakorol a szervezet légkörére, életére

megtervezett logója, címere? Egyáltalán, fontosnak tartja-e az intézmény, hogy legyen saját emblémája, jelvénye a tanulóknak és tanároknak? Van-e egységes megjelenése az intézményből kikerülő dokumentumoknak, például a leveleknek, szórólapoknak?

Öltözködés, egyenruha • A szervezet tagjai által viselt (egyen)ruha nem csupán kulturális szimbólum, hanem a csoporttagság, az identitás biztosításában, az uniformizálásban, a tagok felismerésében is jelentős szerepet játszik. Érdekes, hogy van-e valamilyen egyenruha az intézményben? Ez a gyerekeké vagy a pedagógusoké is? Az ünnepi alkalmakra szól, akkor viselendő, vagy inkább a szabadidős programokon (pl. iskolapóló)?

Fogalmi, verbális megnyilvánulások

Az intézmény neve • Gondoljunk csak bele, hogy egy-egy intézmény neve milyen értékeket, hagyományt közvetít, mire asszociálunk, ha meghalljuk. Például: Benedek Elek, Kincskereső, Csillagszem, Tamás Apostol, Talento-ház Általános Iskola. Önmagában az, hogy egy iskola mennyire tartja fontosnak a nevét, milyen alapon választja azt, már tükrözi kultúráját. Lehet ez persze az intézmény múltjához, történetéhez való ragaszkodás vagy valamilyen érték kifejeződése egyaránt.

Az intézmény deklarált céljai • Az intézmény szándékai, célkitűzései adják meg a tevékenységek irányát. Nem örökre szólnak, időről időre érdemes felülvizsgálni őket. Az iskolákban a célkitűzéseket is tartalmazó pedagógiai program a szakmai munka legfőbb vezérlője.

Tanterv • A tantervet is tekinthetjük a kultúra fogalmi jelrendszerének, de mindenképpen széleskörűen értelmezve: nemcsak a hivatalos, órarendbe foglalt tantárgyakat, órákat, hanem az azokon kívüli tevékenységeket is. Azaz a teljes elsajátítandó ismeretanyagot, a fejlesztendő képességeket, készségeket, jártasságokat, a nevelési tartalmakat, a rejtett tanterv elemeit is. Beare és munkatársainak megfogalmazásában (1998) a tanterv azon tervszerű változások összessége, amelyek a gyermekekben, tanulókban végbemennek, mind tudásukat, mind képességeiket, mind személyiségüket tekintve.

Iskolai kommunikáció • Az intézményen belüli kommunikáció nyelve sajátos megnyilvánulása a kultúrának. Jelentős hatást fejthet ki a gondolkodásra, nem csupán egyik hordozója a kultúrának, hanem közvetítője is. Ugyanakkor a nyelv, különösen a zsargon elsajátítása elengedhetetlen feltétele annak is, hogy az egyéneknek sikerüljön beilleszkedni a szervezetbe, illetve hogy a tagok „felismerjék" egymást. A zsargon nemcsak hatékonyabbá teszi a kommunikációt, hanem kizárja mindazokat, akik nem értik.

Metaforák, hasonlatok • A metaforák, hasonlatok, amelyekkel élünk intézményünkkel kapcsolatban, igen sokat elárulnak a kultúráról, illetve a szervezet sajátosságairól. Más gondolat-

sor indul el bennünk, ha valaki azt mondja, hogy az ő iskolájuk olyan, mint egy nagy család, mint ha azt mondja, hogy leginkább egy gyárhoz hasonlítható. Serfőző (2002) rendszeresen gyűjt pedagógusoktól jármű metaforákat. Megkéri őket, hogy rajzolják le, írják le intézményüket, mint egy járművet, mint valamilyen mozgó szerkezetet. Általában szembetűnő, hogy mennyire dinamikus szerkezetet választanak, hogy milyen analógiát találhatunk a struktúrára vonatkozóan, milyen részei vannak, ezek milyen viszonyban vannak egymással, milyen viszonyban van a szerkezet a környezetével, mennyire van kitéve a környezeti viszontagságoknak.

Intézményi hősök, történetek • A nyelven keresztül öltenek alakot a mítoszok és történetek is, amelyek megoldási mintákat mutatnak számos, a szervezet életében gyakran felbukkanó helyzetre; segítenek eligazodni a mindennapi szituációkban, döntést hoznak az egyének helyett azokra az esetekre nézve, amelyeket elmondanak vagy leírnak. A legendák inkább szimbolikus jelentőségük miatt fontosak; a bennük ábrázolt hősök, események a szervezet szempontjából kiemelkedő értékeket képviselik, segítik az azonosulást, legitimitást adnak a szervezet tevékenységeinek. Egy iskolába bekerülve a fiatal pedagógus hamar megismeri az intézmény korábbi és jelenlegi nagy alakjait, jelentős történeteit. Az iskola kultúrájáról sokat elárul, hogy kiket tekint kiemelkedő tagjainak, és miért! Hogyan mesélnek ezekről az emberekről? Milyen sztorikat emelnek ki az iskola életéből? A hősök és sztorik jó példái annak, hogy szándék nélkül is lehet értékeket, normákat kifejezni.

Intézményi struktúra • A hatalmi és kommunikációs struktúra, a feladatmegosztás rendszere voltaképpen a vezető fejében lévő mentális térkép kifejeződése a döntési folyamatokról, a kommunikációs csatornákról, a hatalmi és erőviszonyokról.

Viselkedésbeli megnyilvánulások

Ünnepek, szertartások • A szervezetek életében kiemelt jelentőséggel bírnak az ünnepségek, a hétköznapokból kiemelt események. A dominánsértékek kapnak ilyenkor megerősítést vagy megnyilvánulási lehetőséget, a szervezet tagjai számára maradandó élményként az odatartozást, az identitást erősíthetik meg. Az ünnepségek jellege, helyszíne, az ott zajló események mind-mind a kultúráról árulkodnak. Bizonyos hagyományok a nemzeti kultúra értékeit hangsúlyozzák (nemzeti ünnepek), mások speciális iskolai vonatkozásokat (pl. a névadóról való megemlékezés, az iskola alapításának megünneplése). Érdekes, hogy ezek az események mennyire tartalmasak, vagy csak formálisak. Szabad-e hiányozni az ünnepekről, szükségszerűnek érezzük-e, hogy kötelezővé tegyük ezeket? Ha igen, ez azt jelenti, hogy maguktól nem jönnének el az emberek? Mennyire kapcsolódik össze a munka és a magánélet, megünneplik-e például a születésnapokat, névnapokat? Vannak-e közös nevelőtestületi programok az iskolán kívül, például kirándulás, pedagógusnapi vagy tanévzáró bográcsolás? Egyáltalán, mennyire szokás, hogy a kollégáknak az iskolán kívül is legyenek közös programjaik?

Mindennapi rituálék, szokások • Nemcsak a kiemelt események, hanem a hétköznapok szokásai is jellegzetes megnyilvánulásai a kultúrának. A mindennapi rituálék is fontos részei a kultúrának, erősíthetik vagy gyengíthetik a tagok összetartozását. Végiggondolhatjuk, hogy hogyan kezdődik egy hét, egy nap az osztályban (pl. beszélgetőkör, közös heti tervezés vagy számonkérés), a nevelőtestületben. Milyen napi szokások alakultak ki (pl. van-e közös kávézás, közösen ebédelnek-e a kollégák)?

Munkaszervezési mód, alkalmazott eszközök • A szervezet által használt munkaszervezési mód is jelzésértékű a kultúrára vonatkozóan. Lásd a projektalapú szerveződést a struktúra tárgyalásánál, vagy a humán orientációnál leírt feladatosztási szempontokat.

A nevelés-oktatás folyamata • A tanítás és tanulás, nevelés-oktatás folyamata maga is értékközvetítő folyamat. Az iskola érték- és normarendszere kifejeződik az oktatott tartalmakban, az alkalmazott módszerekben, a gyermekekkel való bánásmódban. Fontos kulturális jellemző például, hogy mennyiben törekszik egy intézmény és tanárai arra, hogy a gyerekek egyéni

jellemzőire, eltérő igényeire tekintettel legyenek, differenciáltan neveljenek. A különböző tanulásszervezési módok (pl. frontális, páros, kooperatív) aránya kifejezi, hogy milyen szerepet tulajdonítanak a pedagógusnak az adott iskolában, hogy mennyire nyílt az oktatás. (Ezzel a kérdéskörrel bővebben a pedagógia tudományterülete foglalkozik.)

A szervezeti működés sajátosságai • Az iskola működési folyamatainak részletei, vagyis a belső kommunikáció, a döntéshozatali folyamat eljárásai, a konfliktuskezelés módjai, a változtatások kivitelezése, az ellenőrzés, értékelés technikái is jelzik az intézmény értékeit. A vezető emberképéről sokat elárul, hogy például hogyan végzi az óralátogatásokat, váratlanul, vagy előre bejelenti. Hogyan zajlanak a nevelőtestületi, alkalmazotti megbeszélések? Sokat elárulnak apró történések vagy azok hiánya például arról, hogy valóságosan mennyire építenek az egyének véleményére, a közös döntésekre. Tudható-e előre a megbeszélés napirendje, várható időtartama, van-e lehetősége felkészülni, tájékozódni előzetesen a kollégáknak? A kérdések felvetése után van-e lehetőség az egyéni véleménynyilvánításokra még a vezető álláspontjának meghallgatása előtt? Mennyire törődünk a munkatársak energiájával, idejével, azzal, hogy az értekezletek célratörők, hatékonyak legyenek?

Szabályok és előírások • A szabályok és előírások, valamint a hozzájuk kapcsolódó jutalmazás és büntetés is értékteremtő, -közvetítő dolgok. Egyrészt lényeges a kontroll mértéke, másrészt, hogy milyen viselkedéseket tartanak kívánatosnak, és melyeket elkerülendőnek. A tanulókkal kapcsolatban ezek jó kifejezője az iskolai házirend.

A lelki és közösségi támogatás • A kultúra kifejezője, hogy mekkora figyelmet fordítanak a gyerekek, diákok és a kollégák lelki, közösségi, erkölcsi és szellemi támogatására. Például az egyházi iskolákban gyakran van közös lelki gyakorlat. Egyes alternatív iskolákban közös szertartások léteznek, melyek az önmagukban, világban való elmélyülést, a pedagógiai elképzelést megalapozó filozófia megismerését szolgálják (pl. a Waldorf-iskolákban az antropozófia megismerése).

Az iskolai kultúrának vannak közvetlenül nem észlelhető, mélyebb rétegei is. Ezeket szokták filozófiának, világnézetnek, értékrendszernek is nevezni. A látható jelek voltaképpen ezek megnyilvánulásai.

HOGYAN FORMÁLÓDIK, ALAKUL ÉS VÁLTOZIK A SZERVEZETI KULTÚRA?

A szervezeti kultúra nem statikus jellemzője az intézménynek, folytonosan változik. A szervezet megalakulásakor a kultúra formálásában három, egymással is kölcsönhatásban lévő nagyobb tényezőnek van szerepe: a *nemzeti, társadalmi kultúrának*, a *piaci környezetnek* és az *alapító(k)* személyének, értékrendszerének.

Nemzeti kultúra

A nemzeti kultúra, a társadalmi környezet érték- és normarendszerének fontosságát nem nehéz belátni: magától értetődő, hogy az intézményt is magában foglaló nagyobb közösség értékei, normái, hiedelmei és életstílusmintái hatnak a szervezeti kultúrára. A nemzeti kultúra nem homogén, egy-egy intézmény kultúráját, küldetését, célkitűzéseit erősen meghatározzák a helyi közösség szociális, kulturális, gazdasági, politikai jellemzői. Jól tudjuk, hogy a családi környezet, a szülők iskolázottsága, érték- és normarendszere mennyire meghatározó az iskola működésében, nemcsak a szakmai, hanem a szervezeti folyamatokban is. Befolyásolja az intézmények belső értékeit, viselkedésmintáit, például a szülőkkel való kapcsolattartás, kommunikáció normáit. A kultúra megnyilvánulásának tekinthető az, hogy hogyan beszélünk a szülőkkel, milyen fizikai körülmények között tartjuk a fogadóórát, szülői értekezletet. A családi háttér ismerete esetleg speciális szakmai célokat is kijelölhet, például egészséges életmódra nevelés, a természeti környezet megismertetése, a néphagyományok őrzése.

Piaci környezet

A piaci környezet a nevelési-oktatási intézményrendszer sajátosságait jelenti. Fontos meghatározója a kultúrának, hogy önkormányzati, egy-

házi vagy alapítványi iskoláról van-e szó, milyen az adott település, kerület intézményi ellátottsága, van-e versenyhelyzet, mennyire változnak a környezeti feltételek. Mindezek befolyásolják a kultúrát, például azt, hogy mennyire törekszik az intézmény a kliensek elvárásaira figyelni, megújulni. Természetes, hogy más egy alapítványi és egy stabil önkormányzati óvoda, iskola kultúrája a piaci környezet sajátosságai miatt is. Egy-egy intézménynek érdemes tekintetbe vennie a szomszédos iskolák programját, az általuk nyújtott szolgáltatásokat is.

Alapítók

Nagy szerepe van a kultúra kialakulásában az alapítóknak, az első vezetőknek, ők határozzák meg az intézmény küldetését, azt, hogy milyen szolgáltatással, programmal lépnek a piacra. Az alapítók, az első vezetők érték- és normarendszere, alapfeltevései sokáig mérvadóak. Elképzeléseik, stílusuk, az általuk kialakított működési elvek és módok jelentősen meghatározzák az intézmény életét, a munkatársak egymással való együttműködését. Egy alapítványi iskola esetében is az alapítók szakmai koncepciója, a szervezeti működésre vonatkozó elképzeléseik sokáig rányomják bélyegüket az intézmény működési stílusára, a kultúrára. Például hogyan képzelik el az iskola vezetését, van-e szüksége egyszemélyi vezetőre, mennyi kérdést, problémát lehet, szükséges és érdemes megosztani a kollégákkal, hogyan alakul a munkamegosztás, a döntéshozatal. Ezek az első hatások gyakran még akkor is mérvadóak, amikor az objektív feltételek változása (pl. az iskola bővülése, gyereklétszám, a tantestület méretének növekedése) esetleg már igényelné a változtatást.

A három legfontosabb tényezőn túl a szervezeti kultúra további alakulásában, formálódásában más szereplők és tényezők is meghatározóak (Biró és Serfőző, 2003), például:

- az iskola partnerei,
- az oktatáspolitika,
- a közönség értékei és normái,
- az iskolai nevelés-oktatás megszervezése,
- az iskola életének jelentős történései, eseményei,
- az iskola mérete,
- az iskola stratégiája, célrendszere,
- külső, környezeti tényezők (pl. demográfiai változások).

SZERVEZETIKULTÚRA-TÍPUSOK

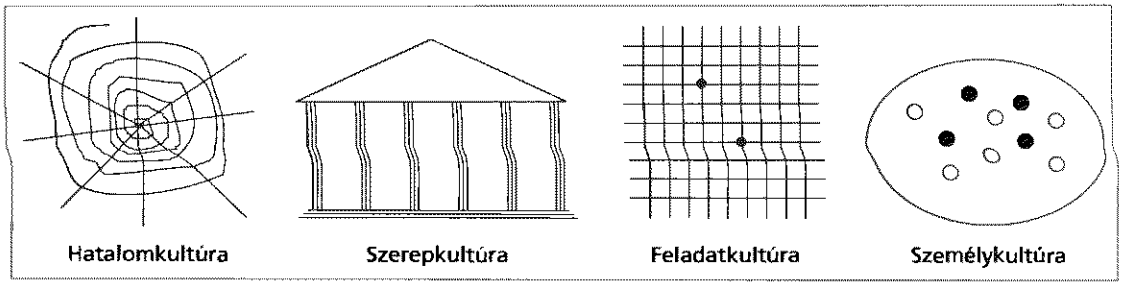
Handy szervezetikultúra-típusai

Bár, mint hangsúlyoztuk minden iskola kultúrája eltérő, a tipológiai modellek mégis arra tesznek kísérletet, hogy kiemeljenek olyan alapjellemzőket, amelyek mentén leírhatók és összehasonlíthatók a különböző intézmények. A következő két alfejezetben azon két modellt mutatjuk be, amelyek a leginkább alkalmazhatóak a közoktatási intézményekben.

Handy (Handy és Aitken, 1986) négyféle szervezeti kultúrát írt le, amelyek a vezető szerepében, a környezethez való viszonyban, az irányítási, döntéshozatali módban, a szervezeti teljesítmény legfőbb meghatározójában térnek el. Az egyes típusok felépítését egy-egy rajzzal (20.1. ábra), a vezető szerepét egy-egy istenséggel illusztrálta. A valóságos iskolák kultúrája ezen négy típus keveréke, ezeket a jellemzőket tartalmazzák különböző arányban.

Hatalomkultúra • Kisebb méretű, karizmatikus személy által irányított iskolák képviselhetik ezt a típust, amelyet egy pókhálóhoz hasonlíthatunk, ahol a hatalom, az erő a középpontban koncentrálódik. A vezető (akinek szerepét Handy Zeuszéhoz hasonlítja) vagy a vezetőség tartja kézben a szervezetet, innen indulnak és ide futnak a szálak, e körül helyezkednek el koncentrikusan a további szereplők; minél közelebb van valaki a „pók"-hoz annál befolyásosabb. A vezető meghatározó egyéniség, felnéznek rá a kollégák, képes személyes erejével hatni. Jellemző az ilyen nevelési-oktatási intézményekre, hogy kevés dolgot írnak le, inkább mindent megbeszélnek. Sokszor a formális pozíciók helyett a személyes kapcsolatok a befolyásolás útjai, ideális esetben nagyfokú bizalom jellemzi ezeket a szervezeteket, az alkalmazottak viszonylag jól ismerik egymást, tudnak egymás munkájáról, értékeiről és gyengeségeiről.

Válsághelyzetekre vagy lehetőségekre gyorsan, ösztönösen tud reagálni egy ilyen intézmény; veszélyes lehet azonban a központi em-



20.1. ÁBRA
Handy szervezetikultúra-típusai (Handy és Aitken, 1986 nyomán)

ber dominanciája. Másik problémás pontja ennek a típusnak a méret: egy nagyobb iskola nem tud ilyen módon hatékonyan működni.

Szerepkultúra • Nagy méretű, bonyolult szerkezetű oktatási intézményekre lehet jellemző a szerepkultúra, például egy városi óvodaigazgatóság összevont óvodái, többcélú intézmények, sokféle szakmát oktató szakképző intézmények esetén. Felépítése görög templomhoz, vezetője Apollóhoz hasonlítható. Az ilyen szervezetek esetében az intézmény struktúrája is erősen tagolt, magas, hierarchikus szerkezetű. Törekszenek arra, hogy minél pontosabban definiálják a különböző funkciókat, munkaköröket, hatásköröket. Az egyes egységek (pl. tagintézmények, tagozatok) tagjai alig találkoznak, együttműködés nem nagyon van közöttük. Formalizált a kommunikáció, az eljárási utak, gyakran csak írásban lehet hivatalosan elintézni az ügyeket, ezek a levelek, feljegyzések soha nem személyeknek, hanem munkaköröknek, pozícióknak szólnak, szigorúan meghatározott a formájuk és a stílusuk (pl. magázódó levelek az egyébként tegeződő kollégák között). A szerepkultúrában még erőteljesebb lehet a formális rend mögött kialakuló informális kapcsolathálózat jelentősége, amelynek támogatása a jó légkör kialakulását és fenntartását segíti. Egy stabil körülmények között létező, jó hírű, „monopolhelyzetben" lévő iskola működhet így, de ha fontos a környezethez való proaktív alkalmazkodás, a rugalmasság, akkor muszáj lazítani a biztonságos, kiszámítható renden. Az egyének számára biztonságot, belátható jövőt kínál ez a kultúra; nem kell azonnali döntéseket hozni, kényelmes, bár nem túl izgalmas, nem tud az egyéni elvárásokkal, kezdeményezésekkel mit kezdeni.

Feladatkultúra • Olyan iskolákra jellemző, amelyekben a feladatok, projektek játszanak központi szerepet. Felépítése hálós szerkezetű, a vezetőt Handy Pallasz Athénéhez hasonlítja. Gyakori a teammunka, a nevelőtestület különböző feladatokra különböző csoportokat szervez, melyekben az adott probléma megoldásában legkompetensebb emberek dolgoznak együtt nagyfokú önállósággal. A vezető dolga, hogy koordinálja a csoportok munkáját (bár a csoportok gyakran maguk is keresik egymással a kapcsolatot), segítse az ehhez szükséges erőforrások megteremtését, elsősorban a teljesítményük alapján értékeli a kollégáit, nem akar mindig mindenről tudni. A feladatkultúra sajátossága a céltudatosság, törekszenek a kollégák arra, hogy a közösen kitűzött célok megoldása érdekében tervszerűen dolgozzanak, munkájukat, az embereket az elért eredmények fényében értékelik. A környezeti feltételeket tekintve ott lehet megfelelő ilyen kultúra, ahol erős a piaci verseny, fontos a gyors reagálás és a kreativitás. Hátrány lehet, hogy a szaktudás kevéssé specializált, kevéssé elmélyült, mint például a szerepkultúrában, sőt különösen értékesek lehetnek azok az emberek, akik többféle területhez értenek, gyorsan tanulnak, könnyebben változtatnak. Általában fiatal, dinamikus, fejlesztő emberek tudják megvalósítani ezt a kultúrát, akiknek nagy az önbizalma, nem aggódnak még a biztonság miatt.

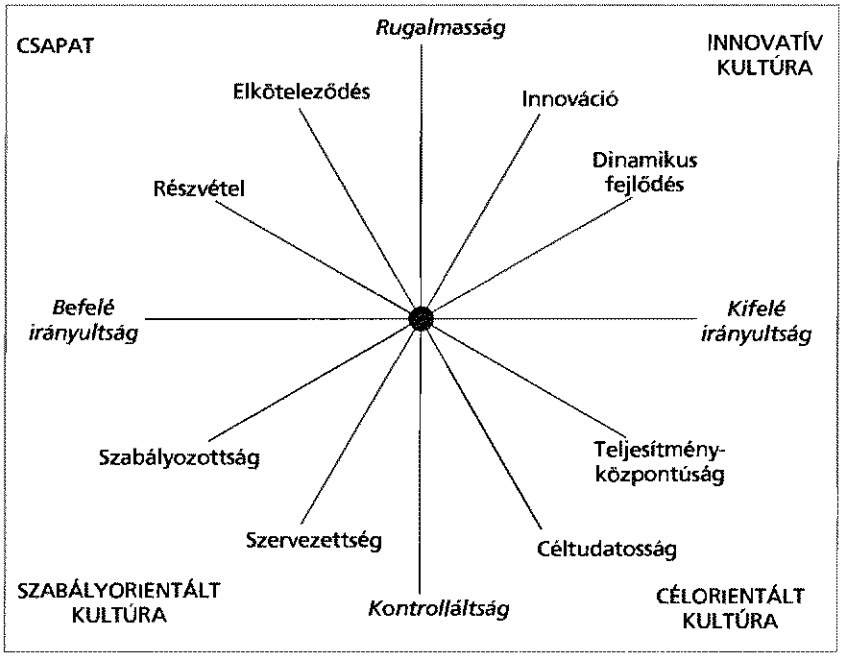
Személykultúra • Közoktatási intézményekben nem nagyon fordul elő tisztán ez a típus. Jellegzetességei egyes magániskoláknál, nagy hírű gimnáziumoknál figyelhetők meg, vagy olyan intézményeknél, ahol a pedagógusok jelentős részének nem az iskola a főállású munkahelye (pl. szakképző intézményekben, nyelviskolák-

ban). Pontok laza halmazával jellemezhető egy ilyen iskola felépítése. A fókuszban az egyén áll, az egyéni célkitűzések dominálnak, a szervezet az egyének képességei, tehetsége köré épül, csak az egyéni kibontakozáshoz szükséges hátteret biztosítja. A Dionüszosz által képviselt szellemiséget véli Handy felfedezni ebben a szervezettípusban. Itt a kollégák nagyon önállóak szakmai munkájukban is, nem igazán kötődnek morálisan a szervezethez, mindenkinek megvan a maga territóriuma, egy jól körvonalazott feladatot látnak el meghatározott keretek között (idő, tárgyi és anyagi erőforrások). A szervezet kevéssé formalizált, a közös érdekek biztosítják a kohéziót. Nem működhet szigorú irányító mechanizmus, főleg nem vezetői hierarchia, csak a közös megegyezés szabályozza a működést, a szakértői hatalom az elfogadott. Az ilyen típusú szervezet csak addig tud fennmaradni, amíg céljai halványak, nem körvonalazottak.

Quinn „versengő értékek" modellje

Quinn (1988) a hatékonyan működő szervezetek jellemzőiből alakította ki „versengő értékek" modelljét. Az elnevezés arra utal, hogy az intézmények különféle, egymással versengő értékek mentén törekszenek hatékonyságuk, eredményességük növelésére. Ezek között a prioritások között azonban tényleges ellentmondás nincs, így azok együttesen is megvalósulhatnak. Egy-egy intézmény kultúráját inkább úgy jellemezhetjük, hogy ezen szempontok mentén megrajzolhatjuk érték- és normarendszerének profilját.

Quinn a kultúrát egyrészt aszerint jellemzi, hogy inkább kifelé vagy befelé forduló az intézmény, azaz hogy inkább a környezetre vagy a belső folyamatokra koncentrál. Másrészt a merevség vagy a rugalmasság két szélsőséges pontja között helyezi el az intézményeket az alapján, hogy mennyire tudnak gyorsan reagálni a környezet változásaira, vagy lassúak a szigorúan szabályozott, bürokratikus működésük miatt. Ennek megfelelően két tengely mentén: rugalmasság–kontrolláltság és befelé irányultság – kifelé irányultság, helyezte el a négy kultúratípust, amelyek típusonként két-két, összesen nyolc szervezeti kritérium hangsúlyosságában figyelhetők meg (20.2. ábra). Jellemezte még az egyes kultúratípusokban domináns és a hatékony működtetéshez szükséges vezetői szerepköröket is, ezzel téve teljessé rendszerét (20.3. ábra).



20.2. ÁBRA
Kultúratípusok és szervezeti kritériumok Quinn „versengő értékek" modellje szerint (Quinn, 1988; Cameron és Quinn, 1999 nyomán)

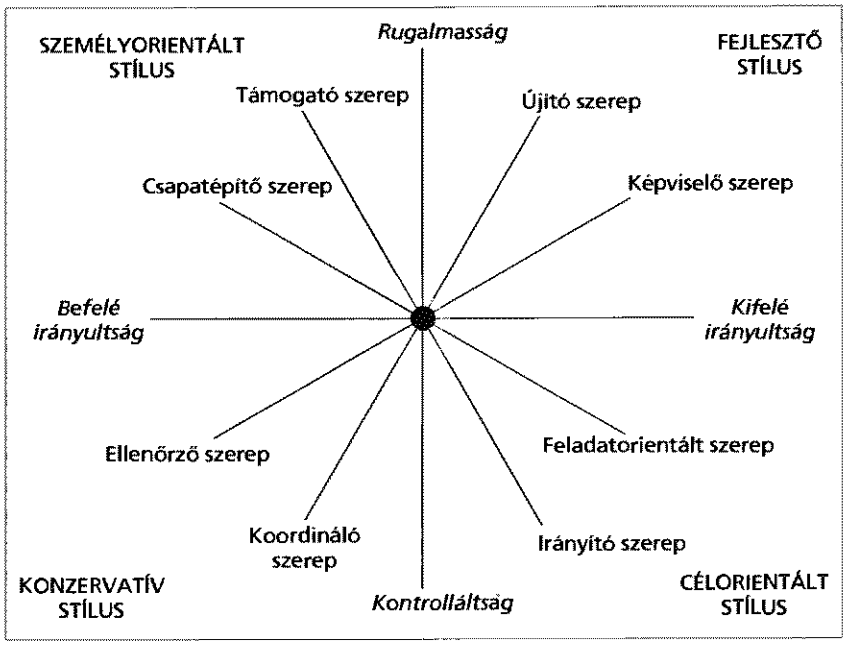
Handy modelljéhez képest ez az elmélet rendezettebb, teljesebb a vezető szerepének alaposabb elemzése miatt. A szervezeti kritériumok konkrétabb támpontokat adnak egy-egy iskola kultúrájának jellemzéséhez, továbbá kiindulópontként szolgálhatnak az intézmény eredményességének megítélésében is.

A következőkben bemutatjuk a Quinn által értelmezett szervezetikultúra-típusokat és a hozzájuk tartozó vezetői szerepkörök jellemzőit (Baráth, 1998; Barlainé, 2000; Serfőző, 2002).

Szabályorientált kultúra (hierarchia) • Ez a típus az egyik legrégebbi és legtartósabb szervezeti elképzelésen alapszik, a bürokratikus modellen, megfelel Handy szerepkultúrájának. Egy ilyen iskola tagjainak biztonság- és állandóságigényét tudja leginkább kielégíteni. Az alkalmazottaknak jól definiált szerepeik, feladataik vannak, legfőbb elvárás feléjük, hogy kövessék a szabályokat, fontos a formális pozíciók tisztelete. Jól strukturált feladatok esetén funkcionál jól az ilyen intézmény, olyankor, amikor nem kell gyorsan reagálni. A befelé irányultság és a kontrollálás, ellenőrzés magas foka jellemzi, amely rendet, stabilitást, egyensúlyt eredményez. Ehhez a szervezeti kultúrához két fontos kritérium tartozik: a szabályozottság és a szervezettség. A hierarchiában a stabilitás, a folyamatosság megteremtésének eszköze a szabályozás, a dokumentálás és az információáramlás megszervezése.

A vezetők két elsődleges szerepe: az ellenőrző és a koordináló szerep. Ellenőrzőként a vezetőtől azt várják el, hogy tudja, mi történik a szervezetben, tudjon minden tényről, eseményről. Ő foglalkozik a papírmunkákkal, beszámolókkal, elemzésekkel, ellenőrzésekkel. A koordinátor feladata, hogy fenntartsa a szervezet egészének struktúráját, és biztosítsa működését. Különféle módokon mozdítja előre a munkát, tervezéssel, ütemezéssel, szervezéssel; összehangolja a pedagógusok munkáit, kezeli a kríziseket, munkaszervezési kérdésekkel foglalkozik.

Ez a kultúratípus leginkább a „tradicionális magyar iskolákat" jellemzi, az önkormányzati iskolákban sokszor találkozhatunk a hagyománytisztelet, rend, kiszámíthatóság értékeivel (Baráth, 1998). Az alapítványi, egyesületi fenntartású magániskolák gyakran kifejezetten elutasítják a szigorú szabályozottságot, a pedagógusok éppen azt hangsúlyozzák, hogy ettől „menekültek el" az önkormányzati iskolákból. Ez az érzésük azonban ingadozó, időnként elbizonytalanodnak a nagy szabadságban, és kívánják az értelmes rendet, a belső biztonságot és a stabilitást (Serfőző, 1997). Az önkormányzati iskolák vezetői is sokszor ambivalensek a konzervatív



20.3. ÁBRA
Vezetői stílusok és szerepek Quinn „versengő értékek" modellje szerint (Quinn, 1988; Cameron és Quinn, 1999 nyomán)

vezetői stílushoz tartozó szerepekkel kapcsolatban. A koordinálást, összehangolást fontosnak tartják, szívesen vállalják; az ellenőrző szerepet azonban kifejezetten elutasítják, a legkevésbé kedvelt feladataik közé sorolják az adminisztratív munkát, a szabályozások elkészítését (Hunyady és Serfőző, 1998).

Célorientált, teljesítmény-központú kultúra (cég) • Ez a típus az egyik legáltalánosabb szervezeti elképzelésen nyugszik, amely a szervezetet racionálisnak tekinti, elsősorban közgazdasági szempontból vizsgálja. A hangsúly az eredményességen, hatékonyságon van. A feladatok tisztázása, a célok kitűzése a legmeghatározóbb történések ebben a szervezettípusban, amely a tagoknak elsősorban a teljesítményigényét tudja kielégíteni. A kontroll, az ellenőrzés magas foka és a kifelé irányultság jellemzi, mindez az eredmények maximalizálását, a kitűzött célok elérését, a minél nagyobb teljesítményt szolgálja. A két fontos kritérium az eredményességre törekvés és a céltudatosság. A tervezés és a célkitűzés az eszköze a teljesítmény elérésének, az eredményességnek és hatékonyságnak.

Ebben a kultúrában a vezető két elsődleges szerepe az irányítás és a feladatorientáció. Irányítóként a vezető feladata a racionális célkitűzés, a világos elvárások megfogalmazása és a tervezés. Határozott kezdeményezőnek kell lennie, aki definiálja a problémákat, választ a lehetőségek közül, megteremti a feltételeket, meghatározza a szerepeket és feladatokat. A feladatorientált vezetőtől azt várják, hogy a feladatra, a munkára összpontosítson, legyen energikus, motiválja a pedagógusokat a teljesítményük növelésére a kitűzött célok megvalósítása érdekében.

Baráth (1998) szerint ennek a típusnak a jellemzői a nagyvárosi elitiskolák többségében dominánsabbak. Ezeket az intézményeket a precíz célmeghatározás és a teljesítmény-központúság jellemzi; kemény kézzel irányítják az iskolát, nagy a nyomás a tanárokra, diákokra a minél jobb teljesítmény elérése érdekében. Kutatások eredményei (Serfőző, 1997; Hunyady és Serfőző, 1998) azt mutatják, hogy a célorientáltság, eredményességre törekvés a vallott értékek szintjén gyakran jellemzi az intézmények kultúráját, a működésükben azonban még kevéssé nyert teret a célkitűzés-tervezés-megvalósítás-értékelés logika követése.

Innovatív kultúra (adhokrácia) • Ezen kultúra legfőbb erőssége a rugalmasság, az alkalmazkodóképesség és a cselekvőkészség; a hangsúly az innovativitáson, a kreativitáson és a kockázatvállaláson van. Az információ szabadon áramlik, a munka inkább teamekben folyik, az intézményben állandó képzés, tanulás valósul meg. A pedagógusokat kevéssé ellenőrzik, inkább lelkesítik, ösztönzik; így teljes elkötelezettséget, kihívást éreznek, nem kell külsőleg motiválni őket. Akkor funkcionál jól ez a kultúra, amikor nagyon kevéssé strukturált a feladat, és sürgős a megoldása. Az emberek fejlődés iránti szükségletét tudja leginkább kielégíteni, a kifelé irányulás és a rugalmasság jellemzi ezt a típust. Jellemző kritériumai az innováció, a fejlesztés és a dinamikus fejlődés. Az alkalmazkodóképesség, a nyitottság az eszköze a fejlődésnek, az erőforrások és a külső támogatás megszerzésének.

A vezető két elsődleges szerepe: újító és képviselő. Újítóként azt várják tőle, hogy felismerje, előmozdítsa a szükséges változásokat, a környezethez való adaptációt, legyen kreatív, építsen az ötletekre, intuitív meglátásokra. A másik szerepben az iskola külső képviselete, az intézmény érdekeinek érvényesítése a feladata. Fontos, hogy el tudja fogadtatni az iskolát, támogatást tudjon szerezni.

Baráth (1998) szerint az innovatív típus jellemzői dominánsan a szakképző intézményeknél jelenhetnek meg, akiknek a képzésből fakadóan számos külső intézménnyel, szervezettel van kapcsolata. Felértékelődik számukra a forrásszerzés képessége és a kockázatvállalás is; szervezeti működési jellemzőik gyakran hasonlatosabbak a vállalati működéshez, mint az oktatási intézmények működéséhez. Mások szerint (Serfőző, 1997, 2002) ez a típus jellemző az alapítványi, egyesületi fenntartású iskolákra és mindazon intézményekre, amelyek ráébredtek, hogy az erős versenyhelyzetben csak a környezetre aktívan figyelő, rugalmas, változásra kész szervezeti kultúra lehet eredményes. Az iskolavezetők is az innovátorszerepet tartják az egyik legfontosabbnak, érdekesség azonban, hogy emellett a képviselő szerepet kevésbé kedvelik (Hunyady és Serfőző, 1998).

Csapat, személyorientált kultúra (team) • Ez a szervezeti modell az egyetértés, az összetartás, a csapatmunka szerepét és fontosságát hangsú-

lyozza. Ebben a kultúrában az emberi erőforrásokon, az egyéni fejlődés lehetőségén és az elkötelezettségen van a hangsúly. Különösen fontos az információk megosztása (a kommunikáció döntően informális és szóbeli), a döntéshozatalban való részvétel (participatív döntéshozatal). Az összetartozás érzése hatja át az intézményt, amely leginkább az alkalmazottak egyéni fejlődési és társulási szükségletét tudja kielégíteni; a kollégák támogatják egymást. Ez a szervezeti kultúra a belső folyamatokra figyel, ugyanakkor rugalmas; a legfontosabb kritériumok az elköteleződés és a az érintettek részvétele a működtetésben. Az összetartozás, a morál megteremtése révén válnak értékessé az emberi erőforrások.

A vezető két elsődleges szerepe: csapatépítő és támogató. A csapatépítőtől azt várják, hogy elősegítse az együttes erőkifejtést, az összetartozást, a csapatmunka építését, szervezze meg a részvételt a döntéshozatalban, segítse elő a csoportos problémamegoldást. A támogató, tanácsadó az emberek fejlesztésével foglalkozik, törődően, megértően fordul hozzájuk; segítőkész, empatikus, megközelíthető és nyitott kell, hogy legyen. Meghallgatja a kollégákat, támogatja a jogos kéréseket; elismerést, megbecsülést közvetít, dicsér és jutalmaz. Segíti a tagok képességeinek, készségeinek fejlesztését, gondot fordít a továbbképzésükre.

Baráth (1998) szerint az alternatív pedagógiák alapján szerveződő iskolákra dominánsabban a teamtípus jellegzetességei illenek. Itt erősebbek az informális kapcsolatok, a döntések is egyeztetések, beszélgetések során alakulnak ki, aminek mindenki részese, úgyhogy ennek következményeként erős kohézió alakul ki a nevelőtestületben. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az emberi kapcsolatok fontossága, az együttműködés, elköteleződés értéke nemcsak a magánintézmények sajátossága. A kisebb, családiasabb méretű önkormányzati iskolákban is erős tud lenni a kollektíva támogató jellege, hiszen fizikailag közelebb vannak egymáshoz az egyének, gyakoribb a kommunikáció, az interakció. A vezetőket kérdezve, ők a három legfontosabb vezetői szerep között említik a csapatépítő és a támogató tevékenységeket (Serfőző, 1997; Hunyady és Serfőző, 1998).

Természetesen egyik kultúratípus sem lehet az abszolút ideál. Az aktuális szervezeti céltól, feladattól, környezeti feltételektől függ, hogy mikor mely értékek, működésmód a hatékony, megfelelő.

AZ ISKOLAVEZETŐ VEZETÉSI STÍLUSA

Az előzőekben sok szó esett már az iskolavezetőkről, szerepükről az intézmény működtetésében, a kultúra alakításában. A 19. fejezetben elemzett tanári tekintély és hatalom kérdésköré-

Az iskolán kívüli közös élmények új színt visznek a szervezet életébe

nél bemutatott szempontok, elméletek az iskolaigazgatóra is vonatkoztathatók. Tekinthetjük úgy, hogy ő a vezetője a nevelőtestületnek, illetve az egész tanári és tanulói közösségnek. Az intézmény érték- és normarendszerét, a légkörét jelentősen befolyásolja, hogy milyen a vezetési stílusa. A Lewin-féle modell elsődlegesen a döntéshozatalban, a feladatok kijelölésében betöltött szerep elemzésére alkalmas. Eszerint különíthetjük el az autokratikus, demokratikus és laissez faire (ráhagyó) vezetői stílust. A Fiedler-féle feladatorientált-személyorientált megközelítésre már utaltunk a 19. fejezetben, az értékdimenziók bemutatásánál. A produktív, de biztonságot is nyújtó iskolai légkör megteremtésében fontos, hogy a célkitűzésekre, az abból következő feladatokra irányuló figyelem mellett az iskolavezetés (az igazgató vagy valamelyik helyettese) törődjön a kollégák társas szükségleteivel, az intézményi klímával, a munka elismerésével is.

Az iskolaigazgató vezetői munkájában különösen érvényesítendő Hersey és Blanchard helyzetorientált vezetési modellje (lásd Zétényi, 2002). Az a jó, ha az iskolavezető nem egyformán bánik a beosztottjaival, illetve mindenféle helyzettel, hanem figyelembe veszi a kollégái tudását és motiváltságát az adott feladat, tevékenység vonatkozásában, és így alakítja vezetési stílusát. Eszerint a vezető hatékonysága abban rejlik, hogy tudja-e a szükséges stílusokat váltogatni annak megfelelően, hogy milyen helyzetről van szó. Két viselkedési elemet érdemes megfelelően változtatnia. Egyrészt a kapcsolatorientált megnyilvánulásait, vagyis a bátorítást, személyes támogatást, elismerést. Másrészt a feladatorientált viselkedést, azaz az irányítást, összehangolást, tervezést.

A PEDAGÓGUSOK AZ ISKOLAI SZERVEZETBEN

A tanárok tevékenységét, a gyerekekkel való együttműködését jelentősen meghatározza az iskolához való kötődésük és közérzetük. (Az iskola iránti értékelő beállítódás egyébként egyfajta attitűd, elemezhetők ezzel kapcsolatban mindazok a szempontok, amelyekkel a 17. fejezetben ismerkedhet meg az olvasó.) Az iskolához való viszonyulás alapja az, hogy hogyan kerültek erre a pályára és ebbe az intézménybe a kollégák. Vannak, akik úgy érzik, nem volt más választásuk, lakóhelyükön nincs más munkahely, ehhez értenek, nincs lelkesedésük valami új szakmát megtanulni. Egészen más az a kiindulópont, amikor valaki úgy kerül egy iskolába, hogy egyetért annak céljaival, szakmai elképzelései és az iskola programja összhangban van; örömét leli a tanításban. Ezen az alaphelyzeten túl a pedagógusok munkához való aktuális viszonyát szervezeti tényezők is befolyásolják. Egy rossz légkörű, sok konfliktust hordozó nevelőtestületben a tanárok feszültebbek, indulatosabbak, kevesebb türelemmel tudnak a problémahelyzetekre reagálni. A tanári pályával való elégedettség nagymértékben befolyásolja a pedagógusok önbecsülését. Akik jól érzik magukat, elégedettek munkájuk és életük minőségével, megfelelő önbecsüléssel rendelkeznek, jó hangulatban végzik munkájukat; ez pedig közvetve visszahat a gyerekeknek az iskolához való viszonyára is.

A munkára irányuló motivációval kapcsolatban hajlamosak vagyunk csak a pénzre gondolni. Pedig nemcsak a fizetés mértéke befolyásolja azt, hogy milyen lelkesedéssel dolgozik egy pedagógus, hogy mennyi energiát hajlandó belefektetni iskolai tevékenységébe, lényegesek más jellemzők is (Bakacsi, 1996; Barlainé, 2003; Bodnár, 1998):

- a fizikai munkakörülmények (pl. az iskola infrastruktúrája, eszközökkel való ellátottsága),
- a munkahely biztonsága,
- a vezetővel és a kollégákkal való emberi és munkakapcsolat,
- erkölcsi elismerés (pl. vezetői dicséret, iskolai díj),
- a szakmai autonómia (pl. a módszerek, a taneszközök megválasztásában),
- a szakmai fejlődés támogatása (pl. továbbképzési lehetőségek),
- a kihívást, nagyobb felelősséget jelentő feladatokkal való megbízás (pl. tananyagfejlesztés, részvétel egy pedagógiai innovációban, megbízás egy új feladattal, bemutató óra tartása, tanítási gyakorlatban való részvétel),
- a munka változatossága (pl. jó, ha időnként változik, hogy ki melyik évfolyamot, milyen tagozatos osztályt tanít, milyen tankönyvet használ).

A NEVELŐTESTÜLET MINT CSOPORT

Az iskola céljainak megvalósítása érdekében tevékenykedő nevelőtestület egy csoport. Működésének megértését segíti, ha a 13–14. fejezetben olvasható csoportdinamikai jelenségeket elemezzük.

A nevelőtestület egy viszonylag állandó formális csoport, amit hivatalosan az igazgató vezet. Ezenkívül további állandó vagy ideiglenes csoportok is létrejöhetnek egy iskolában. Általában működnek szakmai munkaközösségek a hasonló tárgyakat tanító pedagógusok részvételével. A struktúra jellemzésénél utaltunk rá, hogy egy-egy nagyobb feladat végrehajtása érdekében is alakulhatnak teamek.

A csoportban végzett munkának vannak előnyei. Például az, hogy több ember tudása, véleménye adódik össze, több oldalról közelíthetnek meg egy problémát, a tagok lelkesíthetik egymást. Hátrányos lehet azonban, ha bizonytalan a felelősség, ha túl erős a konformitás, a csoportnyomás, ha nagymértékű a társas lógás, ha a problémamegoldás folyamata a vita megnyeréséről szóló játszmává válik, vagy ha néhány személy túlságosan domináns. Egy-egy munkacsoport működtetésénél érdemes a tagok számára odafigyelni. Egy 6-8 főnél nagyobb munkacsoport már nem tud eredményesen működni, nehezebb közöttük a kommunikáció, a vélemények egyeztetése, törvényszerű, hogy nem mindenki lesz aktív, hogy alcsoportok képződhetnek.

A pedagógiai munka eredményességéhez hozzájárul, ha a szakmai munkaközösségek vagy az egy osztályban tanítók csoportja jól működik. Ezt erősíti, ha ezek a csoportok autonómak, ha nagyobb felelősséget kapnak: kialakíthatják a csoport céljait, kijelölhetik, hogy hol és mikor akarnak találkozni, dönthetnek a munkamódszerről, meghatározhatják a belső munkamegosztást, vezetőt választhatnak.

A fejezet további részében az iskola pedagógiai munkáját segítő szakemberekről és intézményekről, így az iskolapszichológusról, a nevelési tanácsadóról, a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatokról lesz szó. A pályaorientációt segítő pályaválasztási tanácsadóról lásd a 22. fejezetet.

ISKOLAPSZICHOLÓGUS A SZERVEZETBEN

Az iskolapszichológia fogalma

A meghatározáshoz elsőként tisztázni kell, hogy iskolapszichológiáról beszéljünk inkább vagy az oktatási intézményekben végzett pszichológiai tevékenységről. A kétféle elnevezés felfogásbeli különbségeket is rejt: az *iskolapszichológia* elnevezés azt a pszichológiai gyakorlatot takarja, amely közvetlenül a pedagógia területéhez kapcsolódik; a *pszichológia az oktatási intézményben* pedig leginkább az embertudományoknak azt a gazdaságát, amely lehetővé teszi alkalmazásukat számos területen, így az iskola körülményei között is. A mai nemzetközi gyakorlatban mindkét koncepció felbukkan (Mihály, 2001). E fejezet szerzőjének álláspontja szerint az iskola igényeinek, illetve a szervezeti feltételek adta lehetőségeknek megfelelően kell kialakítani a mindennapos iskolai pszichológiai munka gyakorlatát.

A magyarországi iskolapszichológiai gyakorlat elterjedése hosszú folyamat eredménye volt. A nevelési tanácsadásra, illetve a pszichológia iskolai alkalmazására mutatkozó igény az ötvenes évektől egyre erősödött. A hatvanas években történtek már kísérletek az iskolapszichológia feladatainak megfogalmazására, 1966-ban megjelentek a szakma úttörői néhány iskolában. Egyetemen oktatni az iskolapszichológiát csupán a hetvenes években kezdték el, és 1986-ig kellett arra várni, hogy a művelődési minisztérium támogatásával 30 főállású óvoda- és iskolapszichológiai státus létesüljön (Porkolábné és Szitó, 1987). Ezek az iskolához rendelt iskolapszichológusok szervezeti szempontból az adott iskolához tartoznak, munkaidejüket kizárólagosan ott töltik. Ám ez a szervezeti felállás csak egy alternatívája a potenciális szervezeti feltételeknek. Több budapesti kerületben óvoda- és iskolapszichológus-munkacsoport dolgozik nevelési tanácsadó, pedagógiai kabinet keretein belül, s ezekben az esetekben egy pszichológus nem egyetlen (hanem 2-4) iskolát vagy óvodát lát el. A pszichológus tehát több intézményben van otthon, a nevelési tanácsadó vagy a pedagógiai kabinet (konkrétabban a helyi önkormányzat)

jelenti a munkáltatóját, s egy-egy napot munkacsoportjában tölt a felmerülő szervezeti és szakmai kérdések megoldásával (Martonné, 2002). Összefoglalva tehát meg kell különböztetnünk az iskola szervezeti keretein kívül és belül dolgozó iskolapszichológusokat.

Az 1986-os kezdet (30 fő) óta ma az országban hozzávetőlegesen 200-300 iskolapszichológus dolgozik, s számuk egyre növekszik.

Az iskolapszichológus munkájával kapcsolatban *különféle tévhitek élnek.* Az alábbiakban ezekből mutatunk be néhányat:

• *A rossz gyereket kell „megjavítani".* Ha egy iskolában pedagógusoknak vagy igazgatóknak feltesszük a kérdést, szeretnék-e, ha iskolájukban iskolapszichológus dolgozna, akkor általában egyértelműen igenlő választ kapunk. Ennek hátterében gyakran az a téves elvárás áll, hogy a pszichológus megjelenésével a problémás gyerekek kezelésének gondja megoldódik. A tanárok fellélegezhetnek. Ehhez képest az iskolapszichológus működésével kapcsolatban az első csalódást éppen az szokta jelenteni, amikor a tanárok lassan megértik, hogy a pszichológus csupán segít nekik. Segíti őket abban, hogy fejlesszék magukat, segít megérteni rossz beidegződéseiket, nem hatékony reakcióikat, rávilágít a tanár-diák kapcsolatban rejlő negatív hatásokra, stb. Tehát a munkájuk bizonyos értelemben még több is lehet. Tény azonban, hogy az iskolapszichológussal való együttműködés sok sikerélményhez és hosszú távon tartós pozitív változásokhoz vezet, ami alapvetően javítja a tanári hatékonyságot és közérzetet.

• *Az iskolapszichológus – órásmester.* A pszichológus munkájával kapcsolatos másik tévhit, hogy mint a jó műszerész, képes megjavítani az elromlott lelki szerkezetet, a gyerekeket. A valóság azonban az, hogy az iskolapszichológus a legritkább esetben végez egyéni terápiát. Erre az iskola nem megfelelő terep. A gyerekekkel való foglalkozás hatása pedig alig érezhető, ha a közeg, amelybe a gyerekek nap mint nap visszamennek a foglalkozások után, semmit sem változik. A tanárok aktív közreműködése tehát a gyerekekkel való munka sikerességét is befolyásolja.

• *A pszichológus – mint varázsló.* Egy következő tévhit vagy inkább túlzott elvárás, hogy a pszichológus megjelenése mintegy varázsütésként hat az iskolára, és már másnap érezhető a pozitív hatás. A valóság az, hogy a pszichológusi munka eredményeként kialakuló változások hosszú távon működnek. A szervezetre és azok tagjaira gyakorolt hatás általában egy-két év után jelentkezik. S mivel ez folyamatos, lassú javulást jelent, gyakran a benne élők észre sem veszik. (Olyan ez, mint például az anya, aki mindennap látja gyermeke fejlődését, alig érzékel változást, míg aki ritkán találkozik vele, rögtön észreveszi, mennyit nőtt, stb.).

Az iskolapszichológusi munka direkt és indirekt feladatai

Az iskolapszichológusra váró feladatok a szakma kialakulása kezdetén nem voltak kristálytiszták, s még ma is bukkanhatunk különbségekre, ha megvizsgáljuk a különböző iskolákban dolgozó pszichológusok tevékenységét.

Mégis elmondható, hogy az iskolapszichológus elsődleges feladata a *pedagógiai munka segítése.* Tevékenységének indirekt célja tehát, hogy a gyerekek és a felnőttek minél jobban érezzék magukat az iskolában, örömmel és eredményesen vegyenek részt az intézmény életében. Ez egyrészt direkten az intézmény alapvető szocializációs folyamataihoz kapcsolódó pszichológiai tennivalókat jelenti, másrészt a személyiségzavarok, tanulási nehézségek, társas beilleszkedési problémák, deviáns jelenségek megelőzését, korai jelzéseinek felismerését és a megoldásukban történő közreműködést (Kósáné és Ruskó, 1997). A fenti célok elérése érdekében az iskolapszichológus mindenekelőtt törekszik a szervezet formális és informális csoportjainak megismerésére (Martonné, 2002).

A megismerés eszközei között a *hospitálás* módszerét említhetjük elsőként. Ebben a szituációban találkozik sok diák az iskolában első alkalommal az iskolapszichológussal, sőt pszichológussal egyáltalán. Éppen ezért kiemelt jelentősége van annak, hogyan mutatja be a pedagógus a pszichológust osztályának. Mindazonáltal a hospitálás kezdeti lépése csupán a megismerésnek, az iskolapszichológus szövevényes tevékenységeinek.

A tanári konzultáció • A pedagógus és pszichológus együttes problémamegoldó tevékenysége a gyermek pedagógiai és pszichológiai szempontú megsegítése érdekében előzetesen egyeztetett

időpontban történik, lehetőség szerint nyugodt körülmények között, négyszemközt vagy a problémában érintett emberek részvételével. Az első *konzultációs* alkalommal az adott gyermekkel kapcsolatos probléma mindenre kiterjedő részleteit ismertetik, majd az iskolapszichológus felvázolja, hogy ebben a konkrét esetben mi lesz a diagnosztikus munka menete. A pedagógus a vizsgálat minden fázisát végigkísérheti a további konzultációk alkalmával. Mindeközben világossá válik, hogy a két szakember *közös eszmecseréje*, illetve a pedagógiai folyamat változása hozza majd meg az eredményt. A diagnosztikus szakaszt lezáró beszélgetés során az iskolapszichológus ismerteti szakvéleményét, s az általa felvázolt megoldási lehetőségek közül közösen vitatják meg a pedagógussal, mi lenne a leginkább célravezető a gyerek szempontjából (Martonné, 2002). Itt nem minden esetben zárul le a munka, sok esetben csupán a probléma feltárása történik meg. Egyes szituációknál a probléma megoldását az iskola társintézményeiben dolgozó szakemberektől lehet várni (nevelési tanácsadó, gyermekjóléti szolgálat, drogambulancia stb.), más esetekben ellenben a pedagógus kezében van a megoldás, miután tisztábban látja a diákkal kapcsolatos probléma lényegét, s a konzultáció alkalmával sikerült stratégiát kidolgozni a gyerek pedagógiai kezelésére. A konzultációs tevékenység tehát pedagógus és pszichológus *egyenrangú partnerkapcsolatán* alapulva tud eredményesen működni.

Iskolapszichológus az oktatómunkában • Tudásalapú európai társadalmunkban az egész életen át tartó tanulás egyre nagyobb szerepet kap. Annak érdekében, hogy ne csupán frázisokként visszhangozzanak a fenti szavak, elengedhetetlen hatékony tanulási stratégiák alkalmazása. Optimális esetben az iskolapszichológus korábban említett szűrővizsgálatai a diák egész iskolai pályafutását végigkísérik. Ezek a preventív jelleggel, általában csoportosan, osztályfőnöki óra keretein belül végzett vizsgálatok a tanulási, magatartási, beilleszkedési problémák korai azonosítását, a tehetségek felismerését szolgálják (Porkolábné, 1990). A szűrővizsgálatokon felszínre került tanulási problémák kezelésén túl lehetőség nyílik a hatékony tanulási stratégiák tanítására igény szerint osztályszinten, tematikus csoportokban vagy egyénileg (Szitó, 1987). A tanulás tanítása pedagógiai pszichológiai kérdés, ezeket az órákat tarthatja pedagógus, pszichológus vagy akár mindkettő együtt. A tematikus foglalkozások témája a tanulás optimális belső és külső feltételeinek megismerése, a koncentráció, az emlékezet, a gondolkodás fejlesztése, az önművelés változatos lehetőségeinek keresése, elsajátítása (Oroszlány, 1998). A fent említett helyzeteken kívül az iskolapszichológus az oktatómunkában indirekt módon is részt vállalhat, amikor a pedagógussal történő konzultáció folyamán felszínre kerülő szaktárgytanítási problémákat segít kezelni.

Az iskolapszichológusra a nevelőmunkában szükség lehet a *tehetséggondozás* területén, a tehetségek felismerésétől kezdve konkrét tanácsadásig, hogy osztályt léptessenek a tehetséges tanulóval, vagy dúsítóprogramban részesítsék-e inkább (Gyarmathy, 2001). Szerepet vállalhat a pszichológus a serdülők *szexuális felvilágosításában*, amit sok esetben nem szívesen vállal fel az osztályfőnök vagy a biológiatanár. Segíthet az osztályfőnöknek abban is, hogy előkészítse a gyerekek *pályaorientációját* (később látni fogjuk, hogy ezt a feladatot az iskola egy társintézménye is elláthatja) egymásra épülő, az önismeretet fejlesztő foglalkozássorozatokon keresztül. Ha igény mutatkozik rá egy-egy osztály részéről, segíthet *osztályközösségek építésében*, a nagyobb összetartás elérése érdekében. Mindezt többnyire osztályfőnöki órák keretein belül.

A PEDAGÓGIAI PSZICHOLÓGIA „TÁRSINTÉZMÉNYEI", NEVELÉSI TANÁCSADÓ, GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGVÉDELEM

A pedagógiai pszichológus iskolapszichológiai hálózatban, vagy a nevelési tanácsadás, vagy a gyermek- és ifjúságvédelem területén dolgozik, s a gyermekek és ifjak személyiség- és képességfejlesztésére irányuló feladatokat lát el.

Nevelési tanácsadó

A nevelési tanácsadó pedagógiai szakszolgálat, azaz az iskolai tevékenységet segítő intézményként tartjuk számon. Szakembereinek segítségét állampolgári jogon, tehát ingyenesen vehetik

igénybe a gyerekek, szülők, pedagógusok. Hatásköre a 3–18 éves korú gyerekekre terjed ki. A nevelési tanácsadó igénybevétele az alábbi esetekben javasolt:

- Magatartási és beilleszkedési problémák esetében (megváltozott viselkedés, túlzott visszahúzódás, közösségi szabályok figyelmen kívül hagyása, kapcsolati nehézségek).
- Az érzelmi, indulati élet zavarai esetében (fokozott érzékenység, nyugtalanság, agresszivitás, ideges eredetű beszédzavar, neurotikus tünetek stb.).
- Tanulási és teljesítményzavarok esetén, ha a gyermek teljesítménye képességei alatt marad, írás-, olvasászavar, figyelemzavar, tanulási kedv hiánya stb.
- Iskolaérettség megállapítása, ha a szülő vagy az óvodapedagógus bizonytalan a gyermek iskolakezdésével kapcsolatban.
- A nevelési tanácsadót a gyermekvédelmi hatóságok, társintézmények is megkereshetik szakvéleményadás céljából a jogszabály által előírt esetekben.

A nevelési tanácsadóban gyermekpszichológus, fejlesztőpedagógus, családgondozó pedagógus, gyógypedagógus, logopédus és gyermekorvos vagy gyermekpszichiáter működik közre a panaszok enyhítése és a gyermek lelki egyensúlyának helyreállítása érdekében.

Gyermek- és ifjúságvédelem

Gyermek és ifjúságvédelem alatt a gyermek testi, szellemi, erkölcsi, anyagi érdekeit előmozdító szociális, jogi, egészségügyi, valamint pedagógiai tevékenységek és intézkedések összességét értjük. A gyermeket veszélyeztető tényezők adódhatnak a környezetből, a gyermek személyiségéből, anyagi, egészségügyi vagy egyéb okokból. A környezeti okok között szerepel a családszerkezet (egyszülős család, árvaság), az erkölcsi fejlődést veszélyeztető családi környezet, nevelési szokások, nevelési hiányosságok, lakásgondok, a családon kívüli negatív környezet.

A gyermek nevelése elsősorban a *család* feladata és kötelessége. Ebben azonban segítségére lehet az iskola, az önkormányzat, az állam. Az iskolán belül a *gyermek- és ifjúságvédelmi szakember* alapvető feladata a tanulók fejlődését veszélyeztető okok feltárása, pedagógiai eszközök segítségével a káros hatások megelőzése, ellensúlyozása. Feladatai közé tartozik továbbá kapcsolatot tartani a gyermekjóléti szolgálattal és indokolt esetben eljárást kezdeményezni a gyermekvédelmi hatóságoknál.

Mindamellett az iskola *minden pedagógusának* figyelemmel kell követnie például, hogy a tanulók rendszeresen járnak-e iskolába. A gyermekjóléti szolgálat szakembereit abban az esetben érdemes bevonni a folyamat rendezésébe, ha a tanár és a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős a maga kompetenciaterületén nem tud továbblépni. A megoldás felé vezető úton szakemberek (pedagógus, iskolapszichológus, gyermekvédelmi felelős) együttműködésére van szükség, ehhez viszont kommunikáció, bizalom és mindenkinek a saját szakterületén belüli kompetenciája elengedhetetlen.

Összefoglalásképpen, a pedagógusnak fontos minden olyan problémát helyben és minél hamarabb kezelnie, amire az ő kompetenciája kiterjed, azonban azt is látnia kell, hol ér véget az ő hatásköre, s ebben az esetben a megfelelő szakember megkeresése tekinthető elsődleges feladatának.

KULCSFOGALMAK

szervezet • szervezeti kultúra • hospitálás • iskola- és óvodapszichológia • konzultáció • nevelési tanácsadó • gyermekvédelem • pályaorientáció • pedagógiai szakszolgálat

21. PROBLÉMÁS TANULÓK, OKOK ÉS MEGOLDÁSI JAVASLATOK

Az egészséges fejlődés feltételei 473
Belső feltételek 473
Külső feltételek 475
Az egészséges fejlődést károsító tényezők 477
Biológiai tényezők 478
Pszichoszociális tényezők 479
A problémás gyermek 481
Kit nevezünk problémásnak? 482
A problémás viselkedés mint tünet 483
A tünetek tartossága 484
Az iskoláskor legjellegzetesebb tünetei 485
A problémás viselkedés háttere 486
Figyelemfelkeltés 486
Tekintély- és hatalomszerzés 487
Feszültséglevezetés 487
Modellkövetés 487
Tehetetlenség 488
Elkerülő jelleg 488
Provokatív jelleg 488
Kimerültség 488
Mit tehetünk? A problémás viselkedés rendezése 489
Kiindulási alapok – szemléleti váltás 489
Első reakciók 489
Az elfogadás nyelve 489
Helyzetelemzés 490
Figyelmen kívül hagyás 491
Elszeparálás 491
Váratlan figyelem 491
„Tedd dicsérhetővé!" 491
Szuggesztív dicséret 491
A szabálykövetés fejlesztése 492
A tanulási problémák kezelése 492
Segítő beszélgetés az érintettekkel 492
Beszélgetés a problémás gyerekkel 493
Konzultáció a problémás gyermek szüleivel 493
Beszélgetés a kollégákkal 495
Záró gondolatok 495

A pedagógiai munka eredményességének gyakori kerékkötője a tanulók problémás viselkedése. Akadályozhatja a tanórát, a tanár tevékenységét, bizonyos tantárgyak sikeres oktatását, kisebb csoport vagy egy egész osztály működését, befolyásolhatja a tanár hangulatát, az osztály közérzetét, amennyiben megjelenik a tanítási órán a beszélgetés, nevetgélés, az állandó mocorgás, bohóckodás, a nyegle, tiszteletlen viselkedés. Ekkor hosszabb-rövidebb időre a tanár és a tanulók figyelmének középpontjába a problémás viselkedés és az annak kezelésére irányuló próbálkozás kerül. De előfordulhat az is, hogy az oktatás lehetetlenné válik. Az osztály összetételétől függően vannak, akik várják, sürgetik a problémás viselkedés beszüntetését, de akadhatnak olyanok is, akik lelkes közönségként figyelik az eseményeket, sőt olyanok is, akik csatlakoznak a problémás irányhoz. A kialakult, sokszor nehéz nevelési helyzet kezelése a pedagógusra vár. Elvárja ezt önmagától, elvárják tőle a felettesei, a szülők és a tanulók is. Ugyanakkor a képzés nem vértezi fel kellőképpen a tanárokat azokkal az ismeretekkel, készségekkel és szemléletmóddal, amelyek szükségesek a problémás gyermekek és helyzetek hatékony kezeléséhez.

A tankönyv e fejezetében olyan ismeretekkel, szemléleti kerettel, megoldási javaslatokkal szeretnénk hozzájárulni a pedagógusok gyakorlati nevelési munkájához, amelyek a problémás esetek megértését és kezelését előmozdíthatják. Ennek érdekében először áttekintjük azokat a belső és külső feltételeket, amelyek az egészséges fejlődés és így az alkalmazkodóképes viselkedés előmozdító, illetve gátló tényezői lehetnek. A továbbiakban arra a kérdésre keressük a választ, hogy kit nevezhetünk problémásnak, és iskoláskorban milyen jellemző típusai vannak a problémás viselkedésnek. Számba vesszük az e viselkedés hátterében meghúzódó leggyakoribb okokat. Mindezek elemzése, megértése után figyelmünket a megoldás felé fordítjuk, s megfelelő értő viszonyulás kialakítása mellett a problémás viselkedés különböző rendezési lehetőségeivel ismerkedünk meg. A fejezet végén szükséges kitérnünk azokra a legfontosabb szempontokra is, amelyek mentén a pedagógus úgy vezetheti le a konzultációt a problémás gyermek szüleivel, hogy annak lehetőleg ne legyen további problémagerjesztő hatása a szülő-gyermek kapcsolatra, amely természetesen visszahat a pedagógiai szituációkra, s hogy a szülőben együttműködő társra találjon a viselkedés rendezésében.

AZ EGÉSZSÉGES FEJLŐDÉS FELTÉTELEI

Az ember egészséges fejlődésmenetének eredménye, hogy megfelelő szintű adaptációs képességgel rendelkezik egy-egy adott életkori szinten. Ez az adaptációs képesség teszi lehetővé számára, hogy környezetével viszonylagos harmóniába kerüljön.

A veleszületett adottságok mint belső feltételek és a környezeti hatások mint külső feltételek dinamikus egymásra hatásának kiegyensúlyozott kölcsönkapcsolata eredményezi az egészséges fejlődést.

Belső feltételek

Az egészséges fejlődés belső feltételcsoportját alkotják az egyén öröklött adottságai. Elsősorban említhetjük alapfeltételként az átlagos *testi adottságok* meglétét. Az ép érzékszervrendszer, mozgásrendszer, beszédszervek és egyéb ép testi, szervi felépítettség a környezettel való megfelelő kontaktuskészség alapjául szolgál. Az öröklötten *jó immunjellemzők* hatására az egyén egészségi állapota kielégítő. Ezáltal válik lehetővé a normál fejlődéssel együtt járó betegségekből való gyors regenerálódás, s így az egészséges fejlődési út folytatása. Az egyén testi adottságai és immunjellemzői a testi teherbíró képességét határozzák meg.

Szintén lényeges alaptényező a *normál értelmi képességek* megléte. Ez teszi lehetővé, hogy az egyén racionálisan gondolkodjon, célszerűen cselekedjen és eredményesen bánjon a környezetével (Kun és Szegedi, 1983). Az értelmi képesség különböző funkciókból áll (emlékezet, figyelem, asszociációs képesség, ok-okozati viszonyok felismerése, vizuális analízis-szintézis, aritmetikai absztrakciós képesség stb.), amelyek változatos konfigurációkat alkotnak egymással. Ezek mérése révén ismerhető meg az intelligencia. Az egészséges fejlődéshez szükséges, hogy a konfigurációk eredményeként elérhető intellektuális teljesítmény az átlagos vagy normális

intelligenciaövezetbe tartozzék (IQ 90 és 120 között).

Az egyén lelki habitusa, érzelmi reakcióképessége, temperamentuma, vagyis *személyiségjellemzőinek alapjai* részben öröklés által befolyásoltak, vagyis az emberi agy sajátosságaihoz kötődnek. A személyiség biológiai gyökeréről Eysenck így fogalmaz: „A személyiségfaktorok nem közvetlenül öröklődnek, hanem az ember csak egy bizonyos fajta idegrendszert örököl, ami arra hajlamosítja, hogy egy bizonyos irányba fejlődjék." (Peck és Whitlow, 1983, 87.)

Az egyén életének irányításában, intellektuális teljesítőképességében, személyiségének különböző megnyilvánulásaiban központi szerepet játszik tehát az emberi agy. Mindezt a tizenötmilliárdnyi idegsejt és a közöttük lévő összeköttetések, hálózatok rendkívül sokrétű kapcsolata teszi lehetővé (Hebb, 1972). Az emberi agy két féltekéje különböző feladatok ellátására „szakosodott". A bal félteke egy-egy területe irányítja az intellektuális, ésszerű, racionális, objektív, elemző, döntéshozó, gyakorlatias részünket. Itt helyezkedik el a beszédközpont is. A jobb félteke az intuitív, szimbolikus, ösztönös, kreatív, szubjektív, emocionális életünket vezérli. De szervezi a térlátásunkat, muzikalitásunkat, és meghatározza humorérzékünket, aggodalmainkat és érzelmeink intenzitását is (Roeders, 1995; Hámori, 1985; Rose, 1983; Klix, 1985). Mindannyiunk életének belső komponálásában mindkét félteke részt vesz. Egyénenként azonban eltérő a jobb vagy a bal félteke dominanciája. A féltekei dominancia, illetve a különböző funkciók irányítását meghatározó területek fejlettsége és jellegzetes kombinációi a személyiség különböző típusait eredményezik.

Például, tanítványai közül bárki felismerheti és beazonosíthatja azokat a gyermekeket, akik cserfesek, beszédesek, esetleg előbb szólnak, utána gondolkodnak, könnyen lépnek kapcsolatba másokkal, szociálisan ügyesek, gyakorlatiasak, ugyanakkor felületesnek látszanak, nehezen ismerik fel a lényeget, elvesznek a részletekben.

Mások ellenben csendesek, zárkózottak, nehezen szólalnak meg és teremtenek kapcsolatot. Képzeletük, érzelmeik, intuícióik gyakran eluralkodnak rajtuk, s mintha ott sem lennének, ábrándjaikban élnek. Megbízhatunk azonban tájékozódóképességükben, s még a humort is értik, ha zárkózottságukat valamennyire sikerül oldanunk.

Az első típust C. G. Jung nyomán kifelé fordulónak, *extravertáltnak*, míg a másodikat befelé fordulónak, *introvertáltnak* nevezhetjük (Jung, 1988). Az emberek többsége azonban ún. kevert típus, *ambivertált*, vagyis mindkét típus jegyeinek változatos keveredése a jellemző (Allport, 1985). Bármely típus egészséges irányú fejlődése akkor lehetséges, ha a biológiai öröklés nem túlságosan szélsőséges típust eredményez, illetve ha a környezeti hatások kedvezőek a típus fejlődéséhez.

A veleszületett adottságok, a genetikus meghatározottságok a fejlődés során az *érés* folyamatában teljesednek ki. A testi-lelki-szellemi érés beépített menetrend szerint zajlik, amely a környezeti hatásoktól viszonylag független (Atkinson, 1999). A különböző funkciók érésének programja jellemző egy adott korcsoportra, például a mozgásfejlődés terén átlagosan egyéves kor körül érik el a járáshoz szükséges feltételek (az idegrendszer mozgatóközpontjának érettsége, az izmok, a csontozat, az egyensúlyszerv fejlettsége) azt a szintet, hogy egy gyermek megtehesse első önálló lépéseit. A finommozgások fejlődése során öt–hét éves kor között érnek meg az írás megfelelő kivitelezéséhez szükséges képletek, a csontrendszer, a kézcsontok, az izomszövet, az idegrendszer megfelelő érző- és mozgatóterületei, amelyek a szem-kéz koordinációját is irányítják (Ligeti, 1982). Az elvont fogalmakon alapuló gondolkodás érése tíz–tizenkét éves kor körül következik be. Ennek eredményeként a gyermek olyan feladatok elvégzésére is képes lesz, amelyeket korábban konkrét, szemléletes gondolkodásmódja miatt nem tudott megoldani. A viselkedés fejlődése átlagosan hat–hét éves kor táján éri el azt az érettségi szintet, amelynek hatására a gyermek képes lesz mozgásosságát, hirtelen késztetéseit, azonnaliságát fékezni. Monotóniatűrése alkalmassá teszi a számára kevéssé érdekes helyzetek, feladatok véghezvitelére, és képessé válik a közösségben uralkodó szabályok felismerésére, követésére, elfogadására.

A fenti példák is mutatják, hogy egy-egy funkció érettsége bizonyos, jól körülhatárolható időszakhoz köthető a fejlődés során. Természetesen egyéni eltérések mutatkoznak az érés ütemét illetően, azonban valamely funkció túl korai vagy túl késői érése kedvezőtlen hatást fejthet ki.

Az egészséges fejlődés szempontjából nélkü-

lözhetetlen figyelembe vennünk, hogy a gyermek testileg-lelkileg-értelmileg-viselkedésében annak produkálására lesz képes, aminek teljesítésére szervezetileg érett, alkalmas, amihez a belső feltételek adottak.

Külső feltételek

Az egyén biológiai öröksége azokkal a környezeti befolyásokkal kölcsönhatásban határozza meg a fejlődést, amelyekkel az ember élete során találkozik. Egyrészt adekvát környezeti hatások szükségesek az öröklött tulajdonságok érvényesüléséhez, másrészt a kedvező vagy kedvezőtlen környezeti feltételek módosíthatják is az öröklött adottságokat. A fejlődést befolyásoló külső környezeti tényezők spontán vagy tudatos mechanizmusokon keresztül fejtik ki hatásukat. A legjelentősebb befolyásolt kifejtő környezeti tényezők:

- elsődleges szocializációs közeg (család),
- másodlagos szocializációs közegek (óvoda, iskola, barátok, rokonok, kortársak),
- életmód, életstílus, tevékenységek, aktivitások köre.

Az elsődleges szocializációs közeg (általában a család) az a legjelentősebb közösség, amely a legkorábbi életszakasztól kezdve és a legtartósabban fejti ki hatását az egyén életére és annak fejlődésére. A család különböző formában és mértékben biztosítja az egyén biológiai létét, a fejlődéshez és éréshez szükséges feltételeket. A biológiailag beépített menetrendet legkorábban ez a szocializációs közeg befolyásolja, alakítja, formálja tovább. Az itt megélt körülmények, kapcsolatok, kötelékek, hiányok, érzelmi hatások mély lenyomatokat, mintákat képeznek az egyénben, amelyeket mint *hajlamosító tényezőket* (diszpozíciókat) visz tovább az életébe (Bagdy, 1986). A család értékrendjén átszűrve jut el a gyermekhez más közegek, a társadalom értékrendje, a világ jelenségeihez való viszonyulás mintája. A gyermek születésétől kezdve mint a szivacs szívja magába, hogy mire reagáljon, mire ne, mire milyen erővel és módon reagáljon, hogyan viszonyuljon önmagához, másokhoz, múlthoz, jelenhez, jövőhöz. Megtanulja, hogyan oldjon meg problémákat, hogyan kommunikáljon, hogyan szelektáljon az élet pozitív és negatív dolgai között, s egyáltalán, mit nevezzen pozitívnak és negatívnak. A mintának, modellnek kiemelt jelentősége van a fejlődés során. Ez a hatás a szociális tanulás folyamatában valósul meg, *spontán* jelleggel. Ez azt jelenti, hogy akkor is tanulunk a környezetünktől, amikor nem tudatosan gondolunk rá. (Bővebben erről a témáról lásd az 5. fejezetet.)

A *tudatosan* közvetített családi hatás a nevelés folyamatában érvényesül. Ideális esetben a spontán és a tudatos hatás kongruenciában van. A szülők a kívánatosnak ítélt elképzeléseiket, szándékaikat a nevelés különböző eszközeit igénybe véve próbálják érvényesíteni neveltjeiken. Rögtön meg is jegyezhetjük: több-kevesebb sikerrel, hiszen sokszor más a végeredmény, mint amit szerettek volna. Jelentőségét tekintve talán túlzás nélkül állíthatjuk, hogy a nevelés minden szakma fölött álló szakma, amit sehol sem tanítanak. A legtöbb szülő generációról generációra áthagyományozódott elvek alapján nevel, többnyire úgy, ahogy őt is nevelték. A két szülő kétféle stílust hoz magával, amelyek egyeztetési próbálkozásai alatt évek telhetnek el, vagy esetleg az egész nevelhetőségi korszak. A szülők konfliktusainak jelentős viharai sokszor a gyermeknevelés körül alakulnak ki. A válások jelentős hányadában is ez az egyik döntő ok.

Ahhoz, hogy a család mint elsődleges szocializációs közeg helyesen töltse be az egészséges fejlődést elősegítő funkcióját, bizonyos feltételeket teljesíteniük kell (Bagdy, 1986; Barnes, 1991; Bettelheim, 1987; Hermann, 1986; Ranschburg, 1983, 1998):

- Nyújtsa a biológiai gondozás feltételeit, az éréshez, fejlődéshez szükséges feltételeket.
- Tudjon biztonságot, védettséget, támaszt adni tagjainak.
- A szülőknek alapvető irányultsága legyen a gyermek iránti szeretet, bizalom.
- A szülő nyújtson a gyermek számára elismerhető, vállalható pozitív, proszociális személyes mintát, hatékony modellt viselkedési, magatartási, probléma- és konfliktuskezelési téren, s követhető szerepmintákat; tehát önmaga legyen olyan, amilyenné a gyermekét nevelni szeretné.
- A szülő is éljen azok szerint az elvek szerint, amelyeket a gyermekben is jutalmaz, s ne tegyen olyanokat, amelyekért a gyermekét bünteti; jó, ha őszinte önismeretre törekszik.
- Fontos az összehangolt nevelés, ami nem je-

lenti feltétlenül a teljes egyetértést, sokkal inkább egymás szülői megoldásainak elfogadását, hogy ne alakulhasson ki a kettős (vagy többszörös, ha nagyszülők is részt vesznek a nevelésben) nevelési helyzet; alapelv tehát, hogy aki először lépett nevelési akcióba, annak a megoldásait hagyjuk érvényesülni akkor is, ha nem értünk egyet vele, később ez megbeszélhető.

- Ehhez szükséges a szülők súrlódásoktól, konfliktusoktól, negatív érzésektől sem mentes, de nem is terhelt, állandóan konstruktívan kiegyensúlyozódó kapcsolata, amelynek alapja egymás személyiségének kölcsönös tisztelete.
- Kedvező, ha a szülők fejlesztik fejlődés-lélektani, nevelés-lélektani ismereteiket, hogy minél tudatosabban végezhessék a gyermeknevelést, hiszen az „elég jó" szülői szerep tanulható.
- Ezen ismeretek alapján alakítsanak ki rugalmas nevelési stílust, amely a gyermek személyiségéhez, adottságaihoz, életkori és fejlődési szintjéhez megfelelő.
- A nevelés meleg-engedékeny légkörben történjen, amelyre a pozitív érzelmi túlsúly jellemző; ahol van következetesség, vannak tilalmak, korlátok, de azok nem merevek; ahol a negatív érzéseket sem kell elfojtani, de nem is hangsúlyozzák őket túl.
- Neveljenek az épp elégséges frusztráció elve alapján, vagyis támasszanak adekvát nevelői követelményeket, hogy a gyermek ne legyen túlzottan frusztrált a sok korlát, a fejlettségéhez nem igazodó elvárások miatt, s ennek következtében ideges, feszült, agresszív; vagy ne legyen alulfrusztrált a túlzott engedékenység, a korlátok hiánya miatt, s ebből adódóan elkényeztetett, túlvédett, határokat kevéssé ismerő.
- Nagyon fontos, hogy a nevelési visszajelzések, értékelések túlnyomórészt a gyermek pozitívumaira épüljenek a negatívumok, a kritika helyett, hogy lehetőleg pozitív énképet formáljunk.
- Alapvetően lényeges, hogy a kritika és/vagy a dicséret differenciált formában legyen eljuttatva a gyermekhez, vagyis mindig csak az adott viselkedést, jelenséget, teljesítményt, megnyilvánulást illesse, ne a gyermek teljes személyiségét (pl. „Rendetlen vagy" helyett: „Ezt most rendetlenül csináltad"; vagy „Ügyes vagy" helyett: „Tetszik, hogy ilyen ügyesen megoldottad ezt a dolgot").
- A szülők a biztonságot adó „gyökerek" után képesek legyenek „szárnyakat" adni gyermekeiknek; serdülőkortól fokozatosan tudják elősegíteni a leválás folyamatát.

Amennyiben sikerül a fenti alapelveket követnie a családnak, kialakulhat az érzelmileg meleg, elfogadó nevelési légkör, amelyben a gyermek egészséges önbecsülésre tehet szert, ami az egészséges fejlődést kielégítően szolgálja. Azonban azzal is tisztában kell lennünk, hogy az élet változatos fordulatai gyakran akadályozhatják, hogy ilyen ideális körülmények alakulhassanak ki.

A másodlagos szocializációs közegek a gyermek családon kívüli legintenzívebb kapcsolatrendszerei, amelyek alakító hatással lehetnek a fejlődésére. Jelentőségénél fogva kiemelésre méltó az óvoda, az iskola, ahol fejlődést formáló erővel bírnak a pedagógusok, a nevelők és a kortárscsoport. (A kortárscsoport jellegzetességeiről részletesen lásd a 13. fejezetet.)

Az óvoda, az iskola az intézményesült nevelés színterei, ahol a gyermek a legtöbb idejét tölti a családon kívül. A pedagógusok mint hivatásos nevelők egy szakmát képviselnek, amely szakmára kevéssé képezik ki őket, pedig szükséges ismerni a szakma alapfortélyait, ami a fő (a helyes és a helytelen) irányokat mutatja. Munkaeszközük a személyiségük, amit szüntelenül kívánatos fejleszteni, hiszen ehhez a munkához precíziós szaktudásra és készségekre van szükség. Amikor emberekkel foglalkozunk, nevelünk, az „emberformálás műhelyében" vagyunk (Bagdy, 1986). Hasonlatként leginkább a szobrász munkáját képzelhetnénk el, aki különböző anyagok formálását végzi különböző eszközökkel, de sohasem a lepattanó szilánkokra figyel, hanem az alakuló formára. Arra, aminek a megvalósulásán dolgozik. Az emberformáló munkának is ilyen hozzáállással kell történnie. A gyermekek mint rendkívül sokféle „alapanyagok" különböző eszközökkel formálhatók. Rugalmasság kell tehát a nevelő részéről, hogy megtalálja a leghatékonyabb formálóeszközöket. Mivel előtte már formálták a gyermeket valamilyen eszközzel a családban, azt is érdemes megismerni. Kettejük eszközrendszere olyan kedvezőtlenül befolyásolhatja egymást, hogy a „mű" csak nem alakul. Lehet, hogy a tanárnak kell eszközöket váltani, lehet, hogy a szülőnek lenne célszerű. Ha a tanár vállalta ezt a munkát, szembe kell néznie azzal, hogy esetleg naponta

arra kényszerül, hogy a családi szobrászkodás durva vájatait egyengesse ki, pedig ő mást szeretett volna: alkotni. Ideális törekvés az „együtt szobrászkodás" lehetőségének megvalósítása, amely szerencsés esetben kölcsönös, de az is lehet, hogy egyoldalú törekvés. Elképzelhető, hogy a szülő szobrász nem hajlandó az együttes munka érdekében eszközöket váltani, de arra is ismerünk példákat, hogy a pedagógus szobrász teszi ugyanezt. Mivel a pedagógusnak egyszerre nemcsak egy-két „szobrocskával" van dolga, hanem nagyon sokkal, azt is gondolhatnánk, hogy ezt a munkát lehetetlen jól csinálni. Valóban ki is mondhatjuk, hogy az emberekkel végzett munkát nem lehet jól csinálni, csak egyre jobban. Fontos, hogy ezt mindig szem előtt tartsuk, és kerüljük a túlzott elvárásokat saját magunkkal szemben is.

Az életmód, életstílus, kultúra, amely adott társas-társadalmi körülmények között és adott életkorban jellemző, szintén jelentős befolyást gyakorol az egyén fejlődésére. Témánk szempontjából az iskoláskort közvetlenül megelőző és az iskoláskorban jellemző életstílus jellegzetességeit vesszük nagyító alá, s jelen esetben annak az egészséges fejlődést kedvezően befolyásoló hatásait.

Az iskolába lépést megelőző időszakban, a gyermek öt–hat éves korában a legjellemzőbb tevékenység a *játék*. Ebben az időszakban különös jelentőséget kapnak a szerepjátékok, szabályjátékok. Egészségesen fejlődik az a gyermek aki tud életkorának megfelelő szinten játszani, s ezt a tevékenységet helyezi előtérbe másokkal (pl. gyakori tv-nézés, unatkozás) szemben. A játék többszörös hatást fejt ki a gyermeki pszichikumra. Ezen keresztül zajlik a gyermek önkifejező, öngyógyító és önfejlesztő tevékenysége (Millar, 1973). Ez szolgálja a vágyak megélését, örömöt biztosít, általa válnak kifejezhetővé a nehezen megfogalmazható problémák, konfliktusok, szorongások. Segíti az érzelmek átélését, az indulatok levezetését, a traumatikus élmények feldolgozását szimbolikus formában. A valóság megismerésének forrása a világban előforduló tevékenységek, szabályok, normák, kapcsolatok, viszonyok utánzása révén. A játék során tanulja, gyakorolja a gyermek a különböző helyzetekre való reagálást, viselkedést. Szocializációs, nevelési és fejlesztő hatása tehát igen jelentős. A játéktevékenység folyamatában fejlődnek, érnek az értelmi, érzelmi, viselkedéses, mozgásos funkciók arra a szintre, amely az iskolában kívánatos.

Az iskolaérett gyermek a megfelelő testi és értelmi fejlettség mellett szociálisan, készségeiben is alkalmassá válik az iskolai életre. Elfogadja a felnőtt irányítását, a szabályokat, s igyekszik is azokat betartani. Kitartással végzi a feladatait, ösztönzi, hogy új jártasságokat, ügyességeket szerezzen. Eléri az érzelmi rátermettség állapotát, amit Goleman *érzelmi intelligenciának* nevez. Ez olyan képességeket foglal magában, mint az indulatok fékezésének, a vágyteljesítés késleltetésének, a hangulat kiegyensúlyozásának az irányítása, önmaga ösztönzése, kitartás akkor is, ha nehézségek adódnak. Társas kapcsolatokban a saját szempontok figyelembevétele mellett empátiás készséget is mutat. „A fejlett érzelmi képességű embernek nagyobb az esélye a megelégedett, termékeny életre, mert elsajátította azokat a lelki szokásokat, melyek teljesítőképességét fokozzák; akinek semmi kontrollja sincs érzelmi élete felett, belső csatákban őrlődik, melyek elvonják a koncentrált munkától és a világos gondolkodástól." (Goleman, 1997, 63.)

Kisiskoláskortól fő tevékenységgé a feladatvégzés, ismeretszerzés válik, de nem szorulhat teljesen háttérbe a játéktevékenység, amennyiben a fejlődést kedvező irányba kívánjuk mozgatni. Az évek előrehaladtával egyre nagyobb jelentőséget kapnak a kortársak, barátok (lásd 13. fejezet), a közös beszélgetések, programok. Serdülőkorban elkezdődik a családról való leválás, az önállósodás folyamata, az önálló életstílus kialakítása. Ettől az időszaktól kezdve csak úgy folytatódhat az egészséges fejlődés, ha a fiatal életmódjában, szokásaiban, tevékenységeiben ennek kedvező döntéseket hoz. Védi biológiai adottságait, olyan kapcsolatokat és tevékenységeket választ, amelyek testi-lelki, értelmi-érzelmi egészségét szolgálják.

AZ EGÉSZSÉGES FEJLŐDÉST KÁROSÍTÓ TÉNYEZŐK

Széles körű azoknak a bio-pszicho-szociális hatásoknak a rendszere, amelyek kedvezőtlenül fejtik ki hatásukat, s bár következményük más

és más lehet, de mindenképpen nehezítik, akadályozzák vagy végzetesen gátolják az egészséges fejlődés útját, az egyén sikeres adaptációját.

Biológiai tényezők

Az egyén biológiai állományának öröklött vagy szerzett defektusai kisebb-nagyobb mértékben befolyásolják testi-lelki-szellemi fejlődését. Már az élet legkorábbi szakaszában, a *születés előtti* (prenatalis) időszakban, az anyaméhben olyan ártalmak hatásai érvényesülhetnek, amelyek kedvezőtlenek a magzati fejlődésre. Ilyenek lehetnek például az anya anyagcsere- vagy hormonzavara, magas vérnyomásos betegsége, káros anyagok (alkohol, drog, nikotin, sok koffein) fogyasztása. Tartós vagy súlyos stresszhatás, amely az idegi-hormonális rendszeren keresztül fejti ki hatását a magzatra. Zavart kelthet a túlhordott terhesség hatására elöregedett placenta, amely nem tudja betölteni szerepét.

Veszélyeztethetik az egészséges fejlődést a *szülés alatti* (perinatalis) zavarok. A természetestől eltérő szülési folyamat (koraszülés, késői szülés, rohamos szülés, elhúzódó szülés, fájásgyengeség, a köldökzsinór nyakra tekeredése), vérkeringési problémák anyánál, magzatnál a szülés alatt, oxigénhiányos állapot mind-mind rizikófaktort jelenthetnek.

Szintén érzékeny időszak a sérülésekkel szemben az újszülött *szülés utáni* (postnatalis) állapota. Leggyakrabban a saját légzési és keringési funkciók elégtelenségei vagy a túlzott mértékű sárgaság jelenthet veszélyt ebben az időszakban. A csecsemőkort meghaladó időszakban a nagyobb fertőzések, súlyosabb betegségek jelenthetnek veszélyt a fejlődésmenetre.

A születés előtti-alatti és utáni káros hatások problémákat okozhatnak a magzat vagy a csecsemő agyának szerveződési, felépülési, fejlődési folyamataiban. Így később funkciózavarokat, érési és fejlődési eltéréseket idézhetnek elő (Erhart, Mattmüller és Frick, 1991). Ezek rendszerint nem érintik az egyén értelmi képességét, viszont a biológiai működészavar talaján kialakulhat a különböző részképességek (vizuális, auditív észlelés, mozgáskoordináció, vizuo-motoros és audio-motoros koordináció, memória és figyelmi funkciók, térbeli tájékozódási képesség) deficitje. Olyan alapvető részképességek ezek, amelyek az olvasás, az írás, a számolás, az adaptív viselkedés alapjául szolgálnak. Iskoláskorban pedig a részképességek rendellenessége a teljesítmény és a viselkedés zavaraihoz vezethet (Porkolábné, 1992).

Az *értelmi képességeket nem érintő részképességzavarok*:

- *Beszéd és nyelv, artikuláció területén:* a nyelvi fejlődés zavara, a beszédkészség lemaradása, amely iskoláskorra oldódik, de ekkor olvasási nehézségek léphetnek fel.
- *Diszlexia:* az olvasáshoz szükséges részfunkciók (betű-hang-szó felismerés, olvasásértés) sérülése, amelynek következtében a gyermek olvasási teljesítménye lényegesen alatta marad az életkora vagy általános intelligenciája alapján elvárható szintnek.
- *Diszgráfia:* a helyesírási teljesítmény lényegesen elmarad az elvárhatóhoz képest.
- *Diszkalkulia:* az aritmetikai készségek zavara esetén nehézséget jelent a műveletek elméletének, a matematikai jeleknek, kifejezéseknek, a számszimbólumoknak a megértése.
- *Motoros készségek zavara:* a finom- és nagymozgások, a koordináció zavara, amelynek következménye az ügyetlenség, esetlenség, csúnya kézírás és rajzolás, nehéz mozgástanulás.
- *Aktivitászavar-hiperaktivitás:* egyik tevékenységből a másikba csap át anélkül, hogy az előzőt befejezte volna, ugyanazon helyzetben kortársaihoz képest extrém aktivitás, izgés-mozgás jellemző. Fontos megjegyezni, hogy az ideges gyermeket – a depresszió és a szorongás egyik megnyilvánulásaként – szintén a fokozott aktivitás, nyughatatlanság jellemzi, de ezek akutan jelentkeznek, és rendszerint pszichogén eredetűek, míg az aktivitászavar az élet korai szakaszában, az első öt éven belül kezdődően és áthatóan jellemzi a gyermek viselkedését. Gyakori jelenség az is, hogy ahol nagy a kulturális igény az önkontrollra, ott hamar rásütik a nyüzsgő gyermekre, hogy hiperaktív.
- *Figyelemzavar:* a figyelem tartósságának és terjedelmének fokozott változékonysága, szétszórtság, figyelmetlenség, könnyű elterelhetőség jellemző; a probléma differenciálása más zavaroktól az előző elvek alapján történik.
- *Figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar:* jellegzetes tünetegyüttes, amelyet sokféle terminológiával illettek az idők folyamán (MCD – Minimal Cerebral Dysfunktion; POS – Pszichoorganikus Szindróma; FIMOTA – figyelem- és

mozgászavaros tanuló; hiperkinetikus szindróma). Feltételezhetően a mozgás és a figyelem szabályozásáért felelős agyi területek biokémiai rendszerében történt eltérés okozza a figyelemzavarral és a túlzott aktivitással járó tünetegyüttest (Wender, 1993). A kifejezett figyelmetlenség, a kitartás hiánya, a szegényesen szervezett, dezorganizált, rosszul szabályozott viselkedés miatt tanulási és magatartási problémákkal küzdenek.

Az előzőekben olyan zavarokról esett szó, amelyek az egészséges fejlődést gátló tényezők hatására keletkeznek, de az értelmi képességeket nem érintik. Léteznek azonban problémák, amelyek az egyén *értelmi képességeit* változó formában, de *érintik:*

- *Szórt intelligenciastruktúra:* egyes funkciók alapjául szolgáló agyi területek fejlettebbek, sőt az életkori átlaghoz képest kifejezetten fejlettek (pl. számolási képesség), más területek alulfejlettek (pl. ok-okozati gondolkodás). Ezek a gyerekek gyakran ütköznek akadályokba feladat- és élethelyzetekben, és a felnőttek gyakran nem értik a probléma okát. Hiszen ha valamelyik jól fejlett képesség szükséges a feladat megoldásához, akkor kifejezetten jó, sokszor egyedi megoldásokat produkálnak. Amennyiben azonban egy helyzet megoldásához olyan képességekre lenne szükség, amelyek az ő esetükben alulfejlettek, akkor ugyanazok a gyermekek rendkívül alacsony teljesítményt nyújtanak. Sok tehetséges gyermek is ebbe a csoportba tartozik (lásd még 22. fejezet).
- *Kiemelkedő értelmi képességek:* igen magas vagy extrém magas képességek jellemzőek (IQ 130-140 fölött); tehetségük, zsenialitásuk eltérő bánásmódot igényel (lásd 22. fejezet).
- *Alacsony értelmi képességek:* alacsony vagy igen alacsony intellektuális nívó, amely már majdnem eléri a fogyatékosság határát (IQ 70-80 körül). Ezek hátterében gyakori károsító tényezők az egyén súlyos idegrendszeri, hormonális vagy anyagcsere-betegségei.

Pszichoszociális tényezők

Hasonlóan az egészséges fejlődést befolyásoló külső feltételek tárgyalásának logikájához, most is a három legjelentősebb tényezőkör jellegzetességeit vizsgáljuk meg a fejlődést károsan befolyásoló hatásuk alapján.

Az elsődleges szocializációs közeg károsító hatásai • A harmonikus fejlődéshez a család meghitt, protektív menedéke elengedhetetlen (Barnes, 1999). Ha ez a menedék tartósan nem tudja betölteni támogatószerepét, akkor az egészséges fejlődés is veszélybe kerül. Az elsődleges szocializációs közeg, a családi szerkezet és működés kitermelhet olyan károsító tényezőket, amelyeknek kedvezőtlen hatása van a fejlődésre. Már magzati korban kifejezett lehet ez a hatás az anya szervezete által közvetített stresszhatás formájában. Csecsemő- és kisgyermekkortól kezdetben közvetve (főleg az anyai gondozóviselkedés minőségén keresztül), később (ahogy a gyermek egyre függetlenebb, önállóbb lénnyé válik) közvetlenül is érvényesülnek a károsító hatások. Szerencsés esetben más szociális közegek (nagyszülők, barátok, rokonok, óvoda, iskola) részben kompenzálhatják a káros családi hatásokat. Azonban nagyon gyakran a károsult (fizikai, intellektuális, emocionális, pszichés értelemben) családi viszonyok között nevelkedett gyermekek más szociális helyzetekben is elutasításra találnak.

A családok történetük során több, feszültséggel is járó fejlődési stádiumon mennek keresztül (pl. új gyermek születése, serdülő a családban, felnőtt gyermek önállósodása, kirepülése, nagyszülők betegeskedése, halála). Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy ezeknek a feszültségeknek a jelentkezése normális. Az átmeneti krízisek elkerülhetetlenek a család életében. Rappaport ezt „normális krízisnek" nevezi (Komlósi, 1989). Ha ezek a krízisek túlságosan gyakran követik egymást, vagy valamely oknál fogva a család nem tud túljutni rajtuk, „beleragadnak" a számukra feszültséget jelentő helyzetekbe. Következményképp újabb és újabb feszültségek gerjednek, amelyek miatt tartósan negatív hatás alá kerülhet a családi rendszer. Ez az állapot s ennek előnytelen megoldási kísérletei a család minden tagjának állapotára, további fejlődésére kedvezőtlenül hat.

Nagyon hosszadalmas lenne, s talán lehetetlen is számba venni minden ártalmat, amelyet a módosult vagy károsodott családi jellegek eredményezhetnek. Megemlíthetünk azonban néhányat a negatív tényezők közül, amelyek kifejezetten ártalmasak lehetnek a fejlődés szempont-

jából (Barnes, 1999; Bagdy, 1986; Ginott, 1980; Komlósi, 1989):

- ha az érzelmi biztonság és hovatartozás érzése tartósan felborul;
- ha a nevelési légkör ideges, feszült, gyakori a durvaság, az agresszió;
- ha túl sok a változás a gyermek személyi (élettársi kapcsolatok) és tárgyi (költözések) környezetében;
- ha állandóan ellentmondó hatások érik a gyermeket (ellentétes utasítások, következetlenség);
- ha nem megfelelő a szülői modell (agresszív, alkoholista, túlzott érzelmi töltésű, éretlen);
- ha az érzelmi elhanyagoltság, magárahagyatottság állapota tartósan fennáll;
- ha a szülő társ hiányában gyermekét terheli saját maga felnőtt problémáival;
- ha valami miatt a gyermek tartósan hátrányos helyzetűnek, kisebbrendűnek érzi magát (pl. mert csonka családban él);
- ha bármilyen okból a gyermeket mértéktelenül kényeztetik, a korlátozás teljes hiányával nevelik;
- ha teherbírásához (fizikai, lelki, intellektuális, emocionális) képest tartósan túlzott követelmények elé állítják (pl. „Hogy belőle legyen valaki, ne egy alkoholista");
- ha a családot ért veszteség (haláleset, válás) miatt a gyászreakció kóros mértékű;
- ha örökös aggodalommal, gyámolítással veszik körül a gyermeket;
- ha az önállósulás, a leválás folyamata akadályozott, konfliktusos vagy meg sem valósul.

A családok hibás működése diszharmóniát kelt, a feszültségekkel terhelt miliőben a kapcsolatok elégtelenül működnek. A megrendült belső egyensúly érzelmileg bizonytalan helyzetet eredményez, aminek következménye lehet bármely családtag betegsége, viselkedészavara. A nevelés klímája, a szélsőséges nevelői magatartások tartóssá válása is komoly zavarokat okozhat (Arató és Kiss, 1991; Ranschburg, 1983):

- *Kényeztetés:* jelentős fejlődésgátló tényező, hiszen a gyermek elől az akadályok, a nehézségek el vannak hárítva, nincs lehetősége edződni a valóságos életre; nincs lehetősége megismerni saját erőit, felnő anélkül, hogy éretté válna; elmélyülhet a szorongása, bátortalansága, önállótlansága, függőségi igénye, kisebbrendűségi érzése.
- *Szigor, keménység:* a gyermek behódoló, önalávető viselkedésének az elérése a lényeg ebben a nevelési magatartásban; a gyengédségre, szeretetre való képesség nem tud kifejlődni; kiválthat ez a nevelés túlzott engedelmességet is, de a dresszúra növelheti a belső ellenállást, lázadást, negativizmust, s az embertársi kapcsolatokban harcias, agresszív, lázadó, el nem fogadó lehet az így nevelt gyermek.
- *Hideg-engedékeny:* érzelmi melegség, kedvesség, szeretet kifejezésének a hiánya, a negatív érzések kifejezése, az ellenségesség túlsúlya jellemzi ezt a nevelési stílust; a gyermek agresszív feszültségeivel, negatív érzéseivel engedékeny; a gyermek negatív mintát kap, és azt korlátozás nélkül alkalmazhatja; ennek következménye rideg, agresszív gyermeki magatartás lesz.
- *Hideg-korlátozó:* a negatív érzelmi viszonyulás mellett jelentős a korlátozás, nemritkán testi büntetés alkalmazása is jellemző, amennyiben a gyermek nem igazodik a felállított szabályokhoz, vagy feszültségeit, negatív érzéseit kifejezésre akarja juttatni; ezek a szülők ellátják gyermeküket, sőt „feláldozzák" önmagukat; a gyermekben bűntudat keletkezik hálátlansága miatt, feszültségeit, agresszióját kénytelen elfojtani, s a következmény szorongásosság, bűntudat, depresszió.
- *Meleg-korlátozó:* a pozitív érzelmek túlsúlya, túlszerető, túlvédő, túloltalmazó szülői magatartás, a negatív megnyilvánulások korlátozása; önmagának sem és a gyermeknek sem engedi a feszültségek, ellenérzések kinyilvánítását; az eredmény a gyermek viselkedésében befelé fordulás, szorongásosság.

A másodlagos szocializációs közeg károsító hatásai • Ezek a nevelési stílusok nemcsak a szülői magatartást jellemezhetik, hanem bármely más nevelési helyzetben megnyilvánulhatnak, hiszen a nevelői magatartások a felnőtt (bármely felnőtt) karakterjegyeiből származnak. Így a másodlagos szocializációs közegek hivatásos nevelőire is vonatkozhatnak. Érdemes tehát pedagógusként is átgondolni, monitorozni a saját felnőtt karakterből fakadó vonásokat (akár nevelési stílust érintő, akár az egész rendszer működését befolyásoló vonásokat), s beazonosítani az esetlegesen káros irányba hatókat. Természete-

sen mindennek akkor van értelme, ha ezt pozitív irányú önfejlesztés követi.

A pedagógusokra oktatómunkájuk mellett rendkívül sok nevelési feladat vár, és gyakran kerülnek olyan helyzetbe, amikor családgondozói, tanácsadói, korrekciós vagy terápiás segítségnyújtásra is kényszerülnek. Mivel azonban ezek meghaladják kompetenciahatáraikat, fokozott megterhelésnek vannak kitéve. A pedagógiai munka anyagi, erkölcsi megbecsülésének hiánya csak tovább fokozza a belső feszültséget. A tartós stresszhatás eredményeként felléphet a fizikai-emocionális-mentális kimerülés állapota, a *burn-out szindróma* (Petróczi, Fazekas, Tombácz és Zimányi, 1999). Ez az állapot kifejezetten káros hatást fejt ki nemcsak az egyén életére, hanem bármely szociális kapcsolatára, amelyekben ezáltal lehetetlenné válik a harmonikus fejlődés.

Az életmód, a szokások, a kultúra károsító hatása • Az iskoláskort közvetlenül megelőző időszakban, az óvodáskorban sok gyermek életében háttérbe szorul az életkornak megfelelő játékforma, s helyette dominánsan a „képernyőkultúra" hatása érvényesül. A gyermekek túl sokat ülnek a tv képernyője vagy a számítógép monitorja előtt. A közvetlen emberi kapcsolatokat ezek az eszközök pótolják, s a gyermek egy sajátos „televalóság" részese lesz, tudatában tartósan összemosódik a valóság és a fikció (Kozma, 1994). Ez késlelteti a gyermeki gondolkodásban a valóságfunkció fejlődését. Intenzív fantáziában élés várható, eláraszthatják és béníthatják fantáziafélelmei, hiszen azokat valóságként éli meg. Mialatt bombázza őket az információzuhatag (sok hasznos és életkorilag haszontalan vagy kifejezetten káros információ), jelentős idő vész el a gyermek mindennapjaiból, hogy a játéktevékenység által fejlődjön, érzelmi rátermettsége érjen. Ez az életmód eltérő fejlődést eredményezhet. Ismereteiben korábban érő, míg szociális készségeiben, érzelmi intelligenciájában lassabban érővé válhat a gyermek. Az iskolában ebből beilleszkedési, viselkedési problémák adódhatnak, ami előbb-utóbb teljesítményét is veszélyezteti. Az iskolába lépés után szintén gyakori jelenség, hogy a gyermekek tévézéssel, számítógépezéssel pihenik ki fáradalmaikat.

Alsó tagozatban napi egy-másfél óra ezekből a kikapcsolódási formákból rendszerint elfogadható, amennyiben a gyermeken utána valóban a pihentség jelei mutatkoznak. Gyakori viszont, hogy inkább az izgatottsága fokozódik.

Ha az idegrendszer működésének oldaláról vizsgáljuk ezt a helyzetet, érthetővé válik a káros hatás biológiai mechanizmusa. Az agy irányítja minden tevékenységünket, az iskolai tanulást is. A félnapos igénybevétel után, ha továbbra is olyan tevékenységet kínálunk fel számára, ami fokozott munkát igényel a részéről (gondoljunk csak egy számítógépes játékra, amelyben az életéért küzd a játékos), akkor az inkább jelent megterhelést, stresszt, mint relaxációt. A szervezetben pedig stressz hatására stresszanyagok szabadulnak fel, amelyek kifejtik izgató hatásukat az idegrendszerre. Nagyobb gyermekek idegrendszere, pszichés és szellemi terhelhetősége átlagos körülmények között, már egy-két órás képernyős foglalkozást kibír különösebb megterhelés veszélye nélkül.

A kamaszok életmódjában megjelenhetnek olyan káros szokások, amelyek az egészséges fejlődésmenetet megzavarhatják. A bulizásokkal együtt járó éjszakázások, alkohol- és drogfogyasztás veszélyezteti a testi, idegrendszeri egészséget. Kialakulhatnak alvás- és evészavarok, szorongásos zavarok, hangulatzavarok, depresszió. A problémás családokban, ahol a kohezív erő gyenge, a gyermek kötődési igényei kielégítetlenek, túl korán, nyolc–tíz éves kortól elkezdődhet a hasonló helyzetűekhez való sodródás (Vajda, 1997). A korán elkezdett egészséget veszélyeztető életmód még fokozottabban fejti ki károsító hatását az éretlenebb szervezetre, idegrendszerre.

Az egészséges fejlődést károsító tényezők nem egyszerűen az egyén fejlődésére gyakorolnak hatást, hanem befolyásolják a környezetnek a további fejlődésre gyakorolt hatását is (Vajda, 1999).

A PROBLÉMÁS GYERMEK

Amennyiben az egészséges fejlődés külső és/vagy belső feltételei nem adottak, illetve a károsító bio-pszicho-szociális tényezők tartósan hatnak az egyén életében vagy életének bizonyos szakaszában, nagy a valószínűsége annak, hogy a működése problémássá válhat. Vajon kinek a számára jelent problémát, és milyen formában nyilvánulhat meg mindez? A problémák megje-

lenése problémássá válást jelent? Tenni kell valamit, vagy várni kell? Az alábbiakban megpróbáljuk megválaszolni ezeket a nem könnyű, de minden nevelőt foglalkoztató kérdéseket.

Kit nevezünk problémásnak?

Hétköznapi, szubjektív értelemben azt mondhatjuk, hogy bárki, aki számunkra zavaró, nehezen kezelhető helyzetet teremt, az problémásnak tekinthető. Ez azonban rendkívül szubjektív megközelítése a problémás viselkedésnek. Számtalan buktatót rejt, s végül felmerül a kérdés, hogy valóban az-e a problémás, akit annak nevezünk? Az alábbiakban a *szubjektív értelmezés* buktatóit elemezzük részletesen.

Nagyon gyakran találkozhatunk felnőttekkel, akik beleesnek a szubjektív értelmezés hibájába, és sokszor észre sem veszik, hogy akit ők problémásnak minősítettek, az mások számára nem az. Nézzünk, egy példát:

A második osztályos gyerekek két tanító nénivel egy épületben eltévedtek, és keresik a helyes útirányt. Gergő javasol egy szerinte helyes irányt. Az egyik tanító néni ellenkező irányba tereli az osztályt, majd végül kiderül, hogy a Gergő által javasolt lett volna a megfelelő. Az öntudatos Gergő megjegyzi: „Na ugye, hogy nekem volt igazam!" Az egyik tanítónő ezt tiszteletlenségnek ítéli, okoskodásnak és visszabeszélésnek címkézi. Meg is jegyzi még aznap a szülőnek, hogy Gergőnek túl nagy a szája, állandóan visszabeszél. A másik tanító néni nem panaszkodott ugyanerről. Az anya iskola után megfeddi a gyermekét. Ezután hazaérkezik az apa, és az anya elmondja, hogy Gergőre panaszkodott a tanító néni, hogy visszabeszél. Ekkor újabb nevelési procedúra következhet az apa vérmérséklete szerint.

Talán ki sem derül, miért kapta a gyermek ezt a negatív minősítést, ami miatt a szülők újabb és újabb próbálkozásokat tesznek, hogy gyermekükből „kineveljék" a rossznak ítélt viselkedést. Nem kap hangsúlyt, hogy egy másik nevelőnek nincs ilyen problémája Gergővel. Arról nem is szólva, hogy valójában elismerést érdemelt volna a gyermek jó téri tájékozódási képessége miatt. Valószínűleg sok hasonló helyzet adódik nap mint nap, amelyeknek konzekvenciája a tekintélyszemély karakteréből fakadó megítélésektől függ!

Sajátosan egyéni jellemzője mindenkinek, hogy mi jelent számára problémát, hogy hol van a problémaérzékenységi küszöbe, s hogy e küszöb minek hatására változik. Érdemes tehát megszívlelni azt a tételt, amelyet egy ókori filozófus, Epiktétosz felvet: „Az embert nem maguk a dolgok, hanem az a mód zavarja meg, ahogyan a dolgokat látja." (Beck, 2000, 17.)

A szubjektív értelmezés sajátos zsákutcája a probléma kivetítése, a *projekció*. Az ember lelki működésének nem tudatos énvédő mechanizmusa arra készteti az egyént, hogy helyzeteket úgy értékeljen, hogy nem vele, hanem a másikkal van a probléma. (Bővebben erről lásd a 4. fejezetet.) Felismerhető ez a jelenség például, ha a türelmetlen pedagógus a gyermeket hibáztatja és bünteti, mert figyelmetlen, piszmogó. Ilyenkor a gyermek igazságtalanságot, haragot él át, aminek feszültsége aktív vagy passzív formában megjelenhet a viselkedésében. Vagy nyíltan kifejezi a haragját, és visszabeszél, bosszantja a tanárt, vagy gondolatban haragszik rá, de ettől a negatív érzelmi állapottól valóban lassúbb, elterelődőbb lesz, s a probléma öngerjesztő köre alakul ki. A formálódó gyermeki személyiség védelmére életkorilag jellemző természetes énvédő mechanizmus a projekció. Ezért a gyermek gyakran úgy védi önmagát tudattalanul is, hogy a társait, a tanárt hibáztatja egy-egy kellemetlen helyzet kialakulásáért. Nemcsak a gyermek, hanem egy helyzet bármely felnőtt résztvevője is élhet ezzel az elhárítómechanizmussal, ami kölcsönös hibáztatáshoz és nem konstruktív meg-

A túl aktív, türelmetlen gyerek gyakran csak több figyelmet szeretne kapni

oldáshoz vezet. A professzionális nevelőnek tudásával és önismeretével ügyelnie kell arra, hogy ne essék a szubjektív értelmezés hibájába, a projekciós mechanizmusok örvényébe, vagy legalább utólag felismerje és korrigálja azokat.

A szubjektív megítélések együtteséből alakulnak ki a tantestületi vagy családi szabályok, nyílt vagy rejtett megegyezések arról, hogy mi a problémás viselkedés. Ennek megfelelően, ami az egyik közösség számára még elfogadható, az a másik közösségben már probléma lehet. „Ezt lehet, hogy otthon megengedik neked, fiacskám, de nálam ezt nem lehet!" – hangzik a jellegzetes mondat, amely kifejezi ezt a jelenséget. Fontos, hogy a gyerekek megtanulják, hogy alkalmazkodniuk kell az eltérő helyzetekhez, követelményekhez, de lényeges, hogy az erre való neveléshez konstruktív módszereket válasszunk.

A különböző helyzetekhez való alkalmazkodást nehezíti, hogy az iskoláskorban a gyerekek még nem képesek pontosan érzékelni a határokat. Minél fiatalabb életkorról van szó, vagy minél problémásabb családból származik a gyermek, annál inkább kifejezett ez a vonás. Nem tudja, hogy meddig mehet el egy adott helyzetben, és nem tudja megítélni, hogy mi vonatkozik rá. Emiatt egyrészt gyakori próbálkozásokkal tanulják a határok pontosabb észlelését, ami zavaró viselkedéseket eredményezhet. Másrészt olyan kritikát, fenyegetést is magára vonatkoztat, ami valójában nem neki szólt. Ezért is veszélyes a differenciálatlan visszajelzés, értékelés, szankcionálás! Ezek miatt nőhet a gyerekek feszültsége, szorongása, ami további problémás (pl. agresszív) viselkedésekben vezetődik le.

A *pedagógia értelmezésében* az átlagtól való viselkedéses eltérést nevezik problémásnak. Problémás gyermek az, aki egy adott szociális közegben és életkorban elfogadott magatartásúaktól különbözik (Zsidi, 1997). Előfordulhat azonban, hogy a problémásnak minősített tanuló egy másik iskolában, ahol más az elfogadás, nem minősül annak.

Nem egyszerű feladat olyan egységes kritériumrendszer felállítása, amely alapján a problémás viselkedés biztonságosan meghatározható, hiszen az eddigiekből is látható a téma összetettsége. Figyelembe kell venni fejlődés-lélektani szempontból a szabályok, normák kezelésének az életkorra jellemző, az adott életkorban elvárható módjait is (Ranschburg, 1998).

Így a leginkább *elfogadható értelmezés* szerint a válasz az alfejezet elején feltett kérdésre az alábbi lehet: Azt a *gyermeket* nevezhetjük *problémásnak*, akivel szemben az élethelyzet nem támaszt fokozottabb követelményeket az adott életkorban elvárhatóhoz képest, és mégis tartósan hiányos az alkalmazkodása, vagy nem tud megfelelni az adott szabályoknak, elvárásoknak.

A problémás viselkedés mint tünet

Ideális fejlődésmenetben a gyermek képes megküzdeni az adott életszíntéren megjelenő feladatokkal, kihívásokkal, hatásokkal, problémákkal. Azokat többnyire sikeresen meghaladva kerül egy következő szintre. A sikertelen megküzdések a későbbiekben részben korrigálhatóak, azonban halmozódásuk akadályokat, zavarokat képez.

Ha a fejlődésben rövidebb-hosszabb időre zavar keletkezik, az valamilyen tünetben manifesztálódik. A tünet felhívó üzenet, amely jelzi, hogy a fejlődésben időlegesen vagy tartósan zavar keletkezett. A tünet olyan kifejezési módban fog megnyilvánulni, amelyre az adott életszakaszban az egyén képes:

- *csecsemőkorban* a tünetek legjellemzőbben a táplálással, táplálkozással, a bőr reakcióival összefüggésben jelentkeznek;
- *kisgyermekkorban* a tünetek a beszéd, a mozgás, a tisztasági szokások, önállósulási törekvések köré csoportosulnak;
- *iskoláskorban* a tünetképződés főként a viselkedés és a teljesítmény területét érinti;
- *serdülőkorban* pedig az önértékelést és az identitást.

A tünetek tehát nagyon jellegzetesek lehetnek életperiódustól függően, ugyanakkor áthúzódhatnak vagy megjelenhetnek más életszakasz tünetei is. Ez utóbbit már regressziónak nevezzük.

A tünetek megjelenése nagyon változatos lehet. Iskolás életkorban tünetként értelmezhető a gyermek agresszív viselkedése vagy annak ellentettje, a túlságosan gátlásos, visszahúzódó viselkedés, de a pszichoszomatikus testi tünetek (hasfájás, hányinger, fejfájás) szintén. Ha a zavar testi tünetekben jelentkezik, gyakran rejtve marad a pedagógus előtt, csak a szülő és az orvos tud róla. Sokszor nem ismerik fel az ilyen tünet jelentőségét és az iskolával való esetleges

összefüggését. A testi tünetekkel elfogadóbbak vagyunk, holott az is ugyanúgy tünet, mint a magatartászavar, viselkedészavar, teljesítményzavar. A testi tünetek esetén sohasem várjuk el a gyermektől, hogy azonnal szüntesse meg, például egyetlen nevelőnek sem jutna eszébe, hogy büntetést, beírást adjon egy gyermeknek, mert fáj a feje. Nem így a viselkedéses tünetek esetén. Mivel a tünetek általában hosszabb idő alatt lépnek fel, elhagyásukhoz is időre van szükség. Testi tünetek esetén természetesnek vesszük, hogy otthon maradjon, pihenjen a gyermek, de korántsem tartjuk ugyanezt természetesnek például viselkedéses tünetek esetén. Pedig mindegyik tünet ugyanazzal a kommunikatív jelentéssel bír. Üzeni, hogy elakadás, nehézség, baj van. Üzeni, hogy kínzó feszültségek keletkeztek például az ijesztő új követelmények hatására vagy az elégtelen mennyiségű, minőségű gondoskodás hatására, vagy az elvárások, tilalmak okozta megterhelés kapcsán.

Ahhoz, hogy az iskolai viselkedésproblémákat hatékonyan tudjuk kezelni, azokat tünetként kell értelmezni, és ennek megfelelően viszonyulni hozzájuk. Ez komoly szemléletváltást igényel a pedagógusoktól.

A tünetek tartóssága

Nagyon fontos differenciált látásmódot kialakítani a tünetek tartósságának kérdésében is, hiszen gyakran tapasztalhatjuk, hogy a nevelő ideges lesz, szinte pánikba esik, ha egy-egy gyermek viselkedése problémás vagy eltér az addig megszokottól. Különösen, ha ezt egy mindeddig „jó" gyerekkel kapcsolatban tapasztalja. Súlyos vészjelként értelmezi, úgy, mint aki elindult a „romlás" útján. Ki is fejezi ezzel kapcsolatos rosszallását, s hogy elejét vegye a bajnak, gyorsan jelez a szülőnek is. Kedvezőtlen esetben követi mindezt a szülői túlreagálás, és elkezdődik a probléma elmélyülése. Pedig ahogy a testünk bármely szerve megbetegedhet, úgy a viselkedésünk is kedvezőtlenül változhat. Szem előtt kell tartani az iskolás életkorra legjellemzőbb tünetcsoport megjelenésének valószínűségét is.

A fejlődésben zavart keltő hatások jellege, minősége befolyásolja a tünetek fennállásának idejét is. A tünet tartóssága alapján lehet:

- *átmeneti:* a gyermek meg-megbillenő egyensúlyát jelzi, ez azonban napokon belül kompenzálódik, és a gyermek újra képessé válik a tőle megszokott és elvárható viselkedésre és teljesítményre;
- *időszakos:* egy hónapnál nem hosszabb ideig fennálló tünetek, amelyeknek szintén nagy a spontán rendeződési esélye;
- *tartós:* a problémák egy hónapon túl is fennmaradnak, ebben az esetben kevéssé lehet számítani a spontán rendeződésre, segítség szükséges;
- *állandósult:* hónapokon, esetleg éveken át tartó problémák, amelyek általában hullámzó lefolyásúak, rosszabb és kevésbé rossz állapotok váltakozása jellemző; mindenképpen pszichológus segítsége szükséges.

A fokozatok azt is kifejezik, hogy a tünetek megjelenése nem feltétlenül azt jelenti, hogy nagy a baj. Lehet egészen enyhe a probléma, például a tipikus hétfői visszaesés. Az átmeneti és az időszakosan jelentkező problémák a normál fejlődéssel együtt járó hullámzások kifejeződései is lehetnek, vagy a gyermek környezetében történt változások (negatív vagy akár pozitív, pl. testvér születése) következményei. Ebben az időszakban kinek a teljesítménye, kinek a magatartása, kinek esetleg mindkettő kedvezőtlen irányba változhat. Az átmeneti zavarok esetében kifejezetten káros, ha a pedagógus elégedetlenségének ad hangot („Mi van veled mostanában?"), vagy büntet, fenyegetőzik. Ám ha jelzi, hogy észrevette a változást, de megértően viszonyul a helyzethez (pl. „Ne aggódj, lesz még módod javítani!"), biztatást, pozitív változás iránti reményt kelt, akkor bizonyos, hogy nem ront tovább a gyermek nehéz helyzetén. Érdemes tehát legalább egy hónapot türelmesen várni, sem a gyermek, sem a szülők irányába nem adni vészjeleket. Szó sincs azonban tehetetlen várakozásról. A problémás viselkedés rendezéséről szólva a későbbiekben bemutatjuk azokat a szempontokat, amelyeket érdemes ez alatt az időszak alatt is követni.

A tartós zavar esetén kevesebb az esély, állandósult zavar esetén pedig szinte lehetetlen szakember segítsége nélkül enyhíteni a helyzeten, s a nevelőt is fokozottabb megterhelés érheti (a segítségnyújtástól vezérelve öntudatlanul is felvállalhat olyan problémákat, amelyek a saját lelki egészségét veszélyeztethetik).

A tartós vagy állandósult zavar kezelése több szempont miatt is feltétlenül indokolt. Egyrészt mert a gyermek személyes kapcsolatai, szociális pozíciója megromlik, és ez mélyebb emocionális és önértékelési zavart okozhat. Ennek kompenzálására torz mechanizmusok indulhatnak be, amelyek a probléma önfenntartó jellegéhez vezetnek. A legkedvezőtlenebb hatása mindennek az, hogy a jellem formálódása egyre negatívabb irányt vesz.

Az iskoláskor legjellegzetesebb tünetei

Ahogy arról az előzőekben már szó esett, a különböző életszakaszoknak jellegzetes tünetei, tünetegyüttesei vannak, amelyek jelzést adnak az időlegesen vagy tartósan megzavart fejlődésmenetről. Az iskoláskori jellegzetes tünetek döntően a viselkedés és a teljesítmény problematikus megváltozásában mutatkoznak meg.

Viselkedéses tünetek • A problémás viselkedés különböző típusai egyben a súlyossági fokozat kifejezői is aszerint, hogy mennyire akadályozzák a gyermek adaptív működését, fejlődését, szociális kapcsolatait, örömképességét (Kozma, 1994; Nemes, 1974; Ranschburg, 1983, 1998; Vikár, 1980; Zsidi, 1997):

- *Beilleszkedési zavar:* új közösséggel való kapcsolatfelvételi vagy kapcsolat-fenntartási zavar, amely adódhat a leválás nehézségeiből, az alacsony fokú odatartozási vágyból, idegen helyzetekkel, emberekkel kapcsolatos félelmekből, szorongásokból, a szabálykövető magatartás, az együttműködési készség kisebb fokú éretlenségéből. Adódhat továbbá a szociális adaptáció hiányosságából, peremhelyzet (kialakulhat nemcsak a közösségbe kerülés időszakában, hanem a kapcsolatrendszerek folyamatos átrendeződése révén is) okozta feszültségekből.
- *Viselkedészavar:* a viselkedés alkalmi jellegű, a megszokottól eltérő kedvezőtlen megváltozása, amely körülményektől, állapottól, személyektől függő helyzeti reakció (pl. bizonyos órákon, bizonyos tanárokkal kapcsolatban jelentkező szétszórtság, fegyelmezetlenség).
- *Magatartászavar:* az életkorból és élethelyzetből adódó viselkedési követelményeknek, szabályoknak tartósan nem tud megfelelni, azok ellen lázad, vagy azoknak ellenáll; folyamatos figyelmet, kontrollt igényel, az önkontroll szintje alacsony (pl. hiányzások, verekedés, csúfolódás, bohóckodás, dekoncentráltság stb.).
- *Deviáns viselkedés:* a társadalmilag elfogadott magatartási és erkölcsi normák megsértése, aszociális reakciók (pl. lopás, alkohol- vagy kábítószer-használat, szökés, csavargás).

A tanulás és az iskolai teljesítmény zavara a másik jelentős tünetcsoport, amely az iskolás korosztályt érinti. Kialakulásának háttere rendkívül összetett.

Elkezdődhet ez a probléma az iskolába lépés idején,

- amennyiben a gyermek részképesség-problémával küzd,
- iskolai munkára való alkalmasságában (feladattudatában, feladattartásban, teljesítményigényében, érdeklődés és motiváció terén) éretlen,
- szociális készségeiben nem megfelelően fejlett,
- esetleg neuropszichológiai problémák miatt figyelemzavar és hipermotilitás jellemzi,
- vagy intellektuális képességének nívója alacsony.

Ugyanakkor kialakulhat a tanulási folyamat során bármikor az addig tanulási és teljesítményzavarral nem küzdő gyermekeknél is,

- ha tartós figyelemzavar (koncentrációgyengeség vagy könnyű elterelhetőség) keletkezik bármely okból (pl. fáradtság, stressz, deprimáltság, kamaszkori fejlődés),
- ha a motiváció gyengül vagy jelentősen visszaesik (pl. sikerélmény hiánya miatt, érdeklődéshiány alakul ki az újdonság hiánya, a monotónia és kevés önálló aktivitás miatt; céltalanság miatt, értékválság miatt, megfelelő minta hiánya miatt, pozitív kapcsolatok – tanárral, társakkal, iskolával – hiánya miatt; kielégítetlen testi, biztonság- és szeretetigény miatt; negatív értékelések kapcsán a megbecsülés hiánya miatt),
- ha jelentőssé válik az előzetes ismeretek hiánya,
- ha rossz a tanulási módszere,
- ha a saját tanulási stílusának nem kedvez az oktatás módszere.

A gyakorlati tapasztalatok és a szakirodalmi állásfoglalások teljes mértékben megegyeznek abban, hogy a tanulási és viselkedési problémák a legtöbb esetben együtt járnak az iskoláskorú gyerekeknél. Ennek kedvezőtlen következménye, hogy szoros egymásra hatással mélyülhet a probléma. Ugyanebben a viszonyban rejlik a pozitív lehetőség is, hiszen bármelyik terület kedvező befolyásolása maga után vonhatja a másik terület kompenzálódását is.

A PROBLÉMÁS VISELKEDÉS HÁTTERE

Amennyiben a gyermek egészséges fejlődésének külső és belső feltételei kevéssé adottak, illetve a fejlődést károsító bio-pszicho-szociális tényezők jelentősen fejtik ki hatásukat, úgy megteremtődik az a körülmény, amely multikauzális meghatározottság révén okozója lesz a problémás viselkedésnek.

A problémás viselkedés háttere tehát az egyén biológiai-pszichológiai és szociális körülményeiben keresendő. Általában nem egyetlen tényezőről, hanem azok szövevényes kapcsolatáról, egyéni kombinációjáról beszélhetünk, amelyek mint hajtóerők, motívumok beindítják, időlegesen vagy tartósan fenntartják az adott viselkedést. Többnyire nem tudatos az a folyamat, amelyet a pszichológia attribúciónak (oktulajdonítás) nevez, s amelynek során keressük egy viselkedés lehetséges okait, magyarázatát. Ez a továbbiakban befolyásolja az egyénre vonatkozó megítélésünket, reakcióinkat (Atkinson, 1999).

Az oktulajdonítás során érzelmeink és sémáink erősen befolyásolnak minket. Gyakori hiba, hogy ha találunk egy számunkra nyilvánvaló okot a viselkedés magyarázatára, akkor más lehetséges okokkal nem számolunk. Ez az okok leszámítolásának mechanizmusa (Forgas, 1989). (Lásd bővebben a 16. fejezetben.)

A nevelésben törekednünk kell arra, hogy felismerjük az emberi működés ezen automatizmusait is, és minél inkább tudatos módon járjunk el akkor is, amikor problémás viselkedéssel van dolgunk. Tudatosan kell kialakítani egy szemléletmódot arra vonatkozóan, hogy oknyomozó munkánk során hogyan gondolkodjunk.

Lehetetlen tehát minden tényezővel számolnunk, amely a problémás viselkedés hátterében meghúzódhat. Lehetséges azonban azokat a pszichodinamikai állapotokat jellemezni, amelyeket ezen tényezők egyéni mintázata létrehoz. Hangsúlyoznunk kell azt is, hogy ezek a lélektani állapotok, amelyek a problémás viselkedést elindítják, valamilyen igényről, szükségletről, vágyról hordoznak üzenetet, s rendszerint kívül esnek a tudatosság határán. Általában intenzív érzelmi-indulati-hangulati állapotokról van szó, amelyek az egyént az adott viselkedésre késztetik.

A viselkedések kísérletek arra az egyének részéről, hogy megpróbáljanak tartozni valahová, hogy fontosnak érezhessék magukat, hogy kielégítetlen szükségleteiket ellensúlyozzák, hogy megszabaduljanak a tartós vagy helyzeti feszültség nyomása alól (Gordon, 1994). Nem tudják megfogalmazni, kimondani a problémáikat, így hát „kiviselkedik" magukból. Mintha csak azt fejezné ki, azt üzenné a viselkedésük: „Valamilyen problémám van!"

Vegyük sorra azokat a legjellegzetesebb pszichodinamikai állapotokat, amelyek a problémás viselkedés hátterében meghúzódhatnak (Gordon, 1990a, 1990b, 1994; Kopácsi, 1994).

Figyelemfelkeltés

Bár eltérő mértékben, de mindenkinek szüksége van személyes figyelemre. A figyelmen kívül hagyásnál az is jobb, ha negatív módon kapja azt meg valaki. Aktív (kihívó viselkedés) és passzív (zárkózott vagy duzzogó viselkedés) módja is lehet a figyelemfelkeltésnek. Rendelkezhet valaki fokozottabb figyelemigénnyel, s az is lehetséges, hogy például családi problémák miatt vagy testvér születése miatt kiszorul a figyelem középpontjából, s az iskolában pótolja azt. Magas létszámú osztályok esetében ő csak egy a negyven gyerek közül, s ritkán részesül számára elegendő figyelemben. Lehet, hogy pozitív tevékenységek által nem tud elegendő figyelmet kiérdemelni. Számos család működési mechanizmusában tetten érhető az a diszfunkcionális nevelési viszonyulás, hogy ami jó, az természetes, az szóra, figyelemre sem méltó, de ami rossz, arra aránytalanul nagy figyelmet fordítanak. Ennek egyenes következménye az, hogy a gyerekek megtanulják, hogy akkor figyel rájuk a környe-

zetük, ha valami rosszat tesznek. Amennyiben a pedagógus figyelmi beállítódása is inkább negatív tendenciájú, azaz ha valami jól megy, arra nem reagál, de amint az elvárttól eltérőt tapasztal, azonnal odafigyel, úgy nagyobb valószínűséggel számíthat negatív viselkedésre.

Tekintély- és hatalomszerzés

Szintén eltérő mértékben és formában, de mindenkinek igénye van arra, hogy működésével elismerést, tekintélyt szerezzen embertársaitól. Amennyiben nem sikerül ezt elérnie pozitív módon az iskolában vagy otthon, akkor negatív módszerekkel próbálkozhat. Ha egy gyermeknek például a szabálykövető magatartása, együttműködési képessége, kitartása éretlen, vagy részképesség-deficittel küzd, akkor csökken az esélye a sikerre.

Ilyen helyzetet szemléltet a negyedik osztályos Ricsi esete, aki jó tanuló, rendes testvérei mellett kevés elismerésre számíthatott, hiszen a kezdetektől éretlenebb a feladattudata, feladattartása, s enyhe fokú diszlexiával is küzd. Játékossága, kitartásának éretlensége inkább sok iskolai kudarchoz, mint elismeréshez vezetett. Boldogtalansága csillapodott, amikor meséket nézett, s különösen vidám lett egy rajzfilmhős vicces trükkjeitől. Egy napon elhatározta, hogy ő is olyan szeretne lenni, és sorra csinálta a valóságban a felnőtteket és gyerekeket bosszantó, de önmaga számára vicces és sikerélményt biztosító viselkedéseket akkor is, ha büntetéseket kapott érte.

Ebben az esetben nagy volt a sikerélmény megszerzésének, a hatalomvágynak a pszichodinamikai nyomása, még akkor is, ha negatív következményekkel járt.

Szintén kevés sikerélmény és pozitív elismerés várható akkor is, ha például egy gyermeknek a jó képességei adottak, de teljesítményigénye alacsony. Gyakori jelenség az is, hogy a pozitív közösségi interakciók és teljesítményhelyzetek működtetésére nincs megfelelő viselkedéskészlete, s azt hiszi csak akkor fontos, ha az ő kezében van a hatalom. Hosszan lehetne folytatni a lehetséges háttértényezők elemzését, de végső soron ugyanahhoz a végállapothoz érkeznénk, amely szerint a frusztrált gyermek elismerés-, tekintély- és hatalomigényét nem tudatosan negatív formában, például agresszív viselkedéssel, csúfolással, mások leszólásával, bosszantásával fogja kielégíteni akkor is, ha ennek negatív konzekvenciái várhatóak.

Feszültséglevezetés

Közhelynek számít, hogy a mai ember, így a gyerekek is, fokozott megterhelést jelentő stresszhatásnak vannak kitéve a mindennapokban. Sok feszültséget hordozhatnak magukban a problémás családi körülmények, de szintúgy a normál család nevelési konfliktusai, az iskolai követelmények, a pedagógus személyiségéből fakadó kedvezőtlen intézkedések, a társas kapcsolatok konfliktusai stb. Gyermekeknél hamar áttörheti az idegesség, a feszültség a viselkedés gátjait, és fegyelmezetlenségben, a figyelem és a gondolatok szétszórtságában, mozgás- és beszédkényszerben, nyegleségben, agresszivitásban vagy éppen passzivitásban, közönyösségben, érdektelenségben talál mindez kifolyó csatornát magának.

Modellkövetés

A viselkedés formálódása a fejlődés során a szociális tanulás folyamatában történik. Ehhez minták, modellek szolgáltatják az utánzáshoz szükséges alapot, amelyek kiválasztása sokáig nem tudatos módon történik, majd a kamaszkor táján válik egyre inkább tudatossá. A családból származó modellek a legkorábbi életszakasztól kezdve és a legintenzívebben fejtik ki hatásukat a viselkedés alakulására is. Ahogy tágul a gyermek szociális környezete, úgy válhat mintává bármely valóságos személy a számára. Számolni kell tehát azzal a lehetőséggel a nevelőknek, hogy valamely neveltjük épp az ő viselkedésük, megoldásaik részleteit utánozza. Szintén jelentős modellforrás lehet a virtuális valóság, a rajzfilmek, mesék, filmek szereplői vagy éppen a „sztárok" népes hada.

Alacsony szintű önreflexióval rendelkező családokban rejtett maradhat, hogy a gyermek ugyanúgy viselkedik a saját környezetében, mint például az apa a sajátjában. Így fordulhat elő az is, hogy megbünteti az apa otthon a fiát, mert beírást kapott csúnya beszédért, ugyanakkor ezt esetleg maga is trágár szavak kíséretében teszi.

Tehetetlenség

Gyakran adódhatnak az ember életében olyan helyzetek, amelyekben tehetetlenséget él meg. Különösen igaz ez a gyermekekre, akik még viszonylag kevés tapasztalattal, kevésbé hatékony helyzetmegoldó képességgel, hiányos viselkedésmintákkal rendelkeznek. A legkülönfélébb helyzetek kelthetnek bennük tehetetlenségérzést, amely a viselkedéskontroll hirtelen összeomlásához vezethet. Iskolai körülmények között a tanulási és teljesítményhelyzetek gyakran produkálnak ilyet. A tartós tehetetlenség állapota inkább depresszióhoz vezet. A hirtelen fellépő és tehetetlenséget kiváltó helyzetek okozta stresszre a menekülés vagy a támadás jelenik meg mint „ösztönös" reakció (pl. összetépi a dolgozatát, amikor szembesül a számára megoldhatatlan feladattal – támadás; nem ír semmit a lapjára – menekülő viselkedés).

Elkerülő jelleg

Iskolai körülmények között igen jelentősnek nevezhető ez a pszichodinamikai tényező, amely a problémás viselkedések jelentős hányadát mozgatja. Számtalan pedagógiai szituáció kelthet szorongást a gyermekekben az ismeretelsajátítás, az ellenőrzés és értékelés folyamatában. A szorongás pedig beindítja az elkerülő viselkedést. Talán kevéssé gondolunk arra, hogy az órán bohóckodó, közbekiabáló, állandóan izgőmozgó gyerek szorong, pedig éppen ezekkel a problémás viselkedésekkel igyekszik aktívan elkerülni (nem tudatosan) azt, hogy kiderüljön nem tudása, vagy megúszni a felelést. Inkább „vállalja" azt, hogy rendetlen, mint azt, hogy buta. Vannak, akik passzív elkerülő viselkedésűek a szorongásuk hatására, ők nem figyelnek, mintha jelen sem lennének. Mindkét típus a tanárt fegyelmezésre késztetve elvonja az oktatómunkától, így elkerülhetővé vált az a folyamat, amelyben további szorongások gerjedhettek volna.

Provokatív jelleg

Különösen azoknál a gyerekeknél említhető ez a problémás viselkedést mozgató lélektani tényező, akik nagy feszültségben élnek a családban évek óta.

A hatodik osztályos Feri családjában gyakori a fenyegetettség, az agresszió apja alkoholbetegsége miatt. Az iskolában addig piszkál egy-egy gyereket, míg az megelégeli, s például kicsúfolja. Ezen felbőszülve megveri társát, majd megfenyegeti, hogy ha szólni mer felnőttnek, még többet kap.

Amikor azt mondjuk valaki életmódjáról, hogy abban sok a feszültség, idegesség, aggodalom, sok a stressz, mint a Feriében, akkor arra is gondolnunk kell, hogy a szervezet „vegykonyhájában" ennek megfelelő folyamatok hatására sok stresszanyag (pl. adrenalin) keletkezik (bővebben lásd 6. fejezet). Ezek jelenlétéhez ugyanúgy hozzászokik a szervezet, mint a kívülről bevitt kémiai anyagokhoz (pl. nikotin, koffein, alkohol). Amint a stresszanyagok mennyisége csökken, hiányállapot lép fel, megvonási tünetekkel, amely kellemetlen közérzettel, nyughatatlansággal jellemezhető. Ez az állapot beindít egy provokatív viselkedéssort, aminek eredménye egy heves konfliktus kirobbanása, amelyben a hirtelen felszabaduló stresszanyagok hatására az illető visszanyeri kémiai egyensúlyi állapotát, jó közérzetét. A környezete viszont ettől szenved. A gyermek viselkedésének provokatív jellege három fő veszélyt rejt:

- a környezetére mentálhigiénés szempontból veszélyes, a többi gyerek is problémássá válhat;
- másrészt rossz irányt szabhat a személyiség fejlődésének;
- harmadrészt függőségre (adrenalin) utal, amely a veszélykereső magatartás fokozott megjelenésére predesztinálja, és további függőségek (alkohol, drog) társulásához vezethet.

Az ilyen jellegű viselkedésminta felismerése esetén feltétlenül szakember segítségét kell kérni, mert ennek kezelése komplex terápiát igényel.

Kimerültség

Sokan és sokat beszélnek arról, hogy az iskolás gyermekek gyakran nagyon fáradtak, kimerültek. Nagy terhelés érheti őket az iskolában, de a problémás családi környezetben is. Életmódjuk is vezethet fokozott fáradékonysághoz, kimerültséghez (pl. a késő estébe, éjszakába nyúló tévézések, számítógépezés, internetezés). Nemcsak az alváshiány, hanem a feldolgozhatatlan

mennyiségű ingeráradat is megterhelést jelent számukra Az idegrendszer túlzott terhelésének következménye a fokozott mértékű agitáltság vagy gátoltság. Ezek viselkedéses megnyilvánulásai türelmetlenséggel, irritabilitással, robbanékonysággal, hipermotilitással, kontrollálatlan cselekvésekkel, más részről stuporózus, motiválatlan, enervált, lusta állapotokkal jellemezhetők. A gyerekeket éppúgy veszélyezteti a burnout jelensége, mint a felnőtteket.

MIT TEHETÜNK? A PROBLÉMÁS VISELKEDÉS RENDEZÉSE

Elérkeztünk a megoldások kereséséhez. A gyakorlat számára legizgalmasabb téma az lehet, hogy hogyan is reagáljon a nevelő a problémás viselkedésre. Ebben az alfejezetben összegyűjtve találhatjuk azokat a szükséges, hasznos és leginkább kívánatos szemléleti elemeket, reakciómódokat, amelyek a gyakorlati nevelés munkáját segíthetik (Dangel és Polster, 1988; Gordon, 1990a; 1990b; 1994; Kopácsi, 1994).

Kiindulási alapok – szemléleti váltás

Mindenekelőtt arra van szükség a problémás nevelési helyzetek kezelésekor, hogy a pedagógus nyitott legyen az önmagával való szembenézésre, az önismeret szüntelen fejlesztésére. Vannak vakfoltjaink, amelyek csak akkor szüntethetők meg, ha szembenézünk önmagunkkal, s ezt a képet összevetjük a másoktól jövő visszajelzésekkel. Természetesen nem minden visszajelzésre kell figyelnünk, de ha több ember hasonló véleményeket fogalmaz meg, az már feltétlenül megfontolandó.

A szociális visszajelzés szempontjából a gyerekek éleslátása, kendőzetlen kritikája is jól hasznosítható a pedagógus önismereti-önfejlesztő munkájához. Először a nevelőnek önmagát kell „problémafogadó állapotba" hoznia, hogy ne idegesítőnek, zavarónak minősítse a helyzetet, és ne akarjon azonnali megoldást, javulást. Lehetőleg ne úgy értelmezze a helyzetet, hogy „Ezzel a gyerekkel baj van", hanem, hogy „Ennek a gyereknek problémája van."

Első reakciók

Amikor egy problémás viselkedéssel találkozunk, általában kevés idő van a mérlegelésre, ezért rendszerint automatikusan reagálunk. Az eddig leírtak alapján talán már nyilvánvaló, hogy egy tudatosabban tervezett reagálási módot kellene kialakítani. Ennek első feltétele, hogy a gyermek viselkedését figyelve, próbáljuk beazonosítani azt az érzelmi-hangulati-indulati állapotot, amely mozgathatja a viselkedést. Mondjuk ki helyette, amit ő csak „kiviselkedni" képes az adott helyzetben, például: „A viselkedésedből azt látom, hogy nagyon dühös vagy"; „...hogy nagyon unatkozol"; „...hogy mérges vagy"... stb.

Alapszabály a nevelésben, hogy *az érzelmet mindig fogadjuk el, de a zavaró viselkedést korlátozzuk*, kritizáljuk, s ha kell, adott esetben büntessük is, hogy határt állíthassunk, hogy kontrollt gyakorolhassunk a gyermek önkontrollhiánya miatt. Ezen a ponton egy másik lényeges szabályt kell követnünk: *soha nem a gyermeket, hanem a konkrét viselkedését, cselekvését büntessük, kritizáljuk!* (Bár zárójelben jegyzem meg, mégis lényeges, hogy ugyanez az alapelv vonatkozik a dicséretekre, elismerésekre is!) *A gyermekkel mindig éreztetni kell, hogy nem vele van baj, hanem az adott viselkedésével*, amely megváltoztatható. Így korrekt visszajelzést adva számára, hozzájárulhatunk reális énképének alakulásához, fennmaradásához, s nem utolsósorban kisebb ellenállásra számíthatunk a részéről. Azonban annak ellenére, hogy a nevelő követi a fenti alapelveket, a gyermek érezheti úgy (eddigi tapasztalatai alapján), hogy elutasítják. Ezért hangsúlyozottan ügyelni kell arra, hogy eljusson hozzá a „Nem veled van baj, hanem ezzel a viselkedéseddel" üzenet, ugyanis csak ekkor nyílik meg a problémakezelés lehetősége.

Az elfogadás nyelve

A problémás viselkedésre a családi és iskolai környezet leggyakrabban az el nem fogadás nyelvén válaszol. Szidás, veszekedés, kritizálás, büntetés, prédikálás, parancsolgatás, utasítás, moralizálás, „lelkizés", mind-mind elutasítóan szól a gyermekhez, ahhoz, akinek problémája van (valamely oknál fogva negatív érzelmi-indulati állapotba került). Számos hátránya van az

ilyen jellegű reakcióknak. Lehet, hogy félelmet kelt, és leállítja a zavaró viselkedést, de, lévén a félelem újabb negatív érzés, elindulhat egy következő problémás viselkedés lélektani alapjainak a szerveződése, és meglehet, hogy még kevésbé kívánatos viselkedésre készteti a gyermeket. Lehet, hogy lázadást kelt, haragot, dühöt, tehát szintén újabb negatív érzéseket. Ebben az esetben gyorsabban számíthatunk újabb és újabb problémás viselkedésre, sőt arra is, hogy a felnőttet, aki az el nem fogadás nyelvén szólt hozzá, ellenségnek érzékeli, s nem is akar odafigyelni rá, megfelelni neki, pozitívan viszonyulni hozzá. Érezhető, hogy ez a helyzet zsákutcába vezet. Az el nem fogadás nyelve sorompót állít a megoldások elé.

Váltani kell tehát az elfogadás nyelvére! (Bővebben lásd a 18. fejezetben.) Kommunikációnkban és metakommunikációnkban jelezni kell a gyermek felé, hogy érzékeljük és elfogadjuk, hogy valamilyen problémája van, és emiatt viselkedik problémásan. Erről az elfogadási alapról indulhat a nevelés azon mozzanata, amely arra törekszik, hogy a gyermek megtanulja kimondani, megfogalmazni problémáit, s ezáltal szükségtelenné váljék, hogy éretlenebb módon, a viselkedésével fejezze ki azt.

A serdülők gyakran úgy érzik, magukra maradtak a problémáikkal

Az előzőekben elkezdett kommunikációt ezen a módon például így folytathatnánk: „A viselkedésedből látom, hogy mérges vagy. Ezt elfogadom, megértem. Mondd el, mi a problémád, mi dühített fel ennyire, de azt, hogy mérgedben verekedj, megtiltom!"

Ne legyenek azonban illúzióink, hiszen a viselkedés szervezését is az idegrendszer szabályozza, mint minden más megnyilvánulást. A hirtelen keletkező érzelmek, indulatok, stresszállapotok alkattól, típustól függően hol gátló, hol serkentő biokémiai mechanizmusokat indítanak el, amelynek eredményeként hol gátolt, szorongásos viselkedés, hol kontrollálatlan reakció (hétköznapi nyelven szólva, meggondolatlan) keletkezik. Tehát bizonyos körülmények hatására az egyén idegrendszere a rá jellemző módon fog reagálni a helyes nevelés ellenére is.

A megfelelő hozzáálláson alapuló első reakciók után további teendőkre is szükség lehet.

Helyzetelemzés

Ez a gondolatkör már a problémás viselkedés hosszú távú kezelését érinti. Az egyik legfontosabb dolog, amire figyelni kell, hogy első lépésben soha ne találgassunk, ne nevezzünk meg okot, magyarázatot a viselkedésre, mert ezzel le is zárul a rendezés lehetősége, s nagy eséllyel jelentkezik a problémás viselkedés később is.

A helyzetelemzés szempontjai:

- milyen helyzetekben,
- kikkel kapcsolatosan,
- mióta jellemző.

Érdemes rövid jegyzeteket készíteni a megfigyelésekről. A helyzetelemzés a kollégákkal, szülőkkel való együttműködést is igényli, amelynek túl kell mutatnia a probléma egyszerű kibeszélésen, a kölcsönös panaszkodáson. Amint világossá válik a gyermek problémás viselkedésének jellege, gyakorisága, célravezető beszélgetést kezdeményezni az érintettel.

Figyelmen kívül hagyás

Viselkedés-lélektani kutatások szerint az a viselkedés jelenik meg nagyobb gyakorisággal, amely megerősítést kap. A figyelemnek megerősítő ereje van. Mindebből az következik, hogy ha a problémás viselkedésre odafigyelünk (akár negatív jelzéssel is), akkor egyre nagyobb valószínűséggel meg fog jelenni a gyermek viselkedéskészletében. A figyelmen kívül hagyás módszere ezekből a megfontolásokból indul ki. Amennyiben egy zavaró viselkedés nem ön- és közveszélyes, úgy csökkenthetjük a megjelenését, ha egyáltalán nem szentelünk neki figyelmet. Közösségben ez akkor lehet sikeres, ha mindenki követi ezt az elvet. Lehet ez akár egy közös kísérletezés, amelynek során az osztály azt figyeli meg, hogy hogyan változik a tanuló zavaró viselkedése. Szem előtt kell tartani a következőket: ha a problémás viselkedést figyelmen kívül hagyjuk, eleinte nem csökken, hanem egyre többször jelentkezik majd. Mintha „értetlenkedne" az egyén, hiszen szokatlan hatását észleli a viselkedésének, s tudattalanul is elkezd azon dolgozni, hogy a megszokott hatást kiváltsa. Ez az időszak tudatos kivárással áthidalható, s a problémás viselkedés csökkenése várható.

Elszeparálás

A módszer alkalmazása egyéni mérlegelést igényel, adódhatnak olyan problémás helyzetek, amelyekben hasznos lehet. Lényege, hogy a zavaró viselkedésű tanulót elkülönítjük, akár tanítási órán a helyzetének megváltoztatásával, nem büntető jelleggel, hanem azért, hogy kimozdítsuk abból az állapotból, amelyben a viselkedése problémás. Az elszeparálás önmagában nem mindig vezet eredményre. Hatékonyabb akkor, ha rögtön, amint megváltozik a zavaró viselkedés, konstatáljuk a pozitív változást (pl. „Örülök, hogy tudtál változtatni"), és visszaállítjuk az eredeti állapotot.

Váratlan figyelem

A figyelmen kívül hagyás módszerével együttesen alkalmazva fokozott hatékonyság érhető el a viselkedés rendezésében. Tehát amikor a zavaró viselkedésnek nem szentelünk figyelmet, viszont váratlanul és következetesen figyelünk akkor, amikor csökkent vagy éppen elmaradt a zavaró jelleg, vagy semleges módon viselkedik a tanuló. Ezzel a figyelemáthelyezéssel a viselkedésének a kívánatos irányát erősítjük meg. A váratlan figyelem természetes módon, legtöbbször nem verbális jelzés a gyermek felé, tehát nem dicséret, moralizálás („Látod, tudsz te rendes is lenni"), amellyel kifejezzük, hogy mikor tartjuk figyelemre méltónak a működését. Ha a figyelemváltással együtt dicsérni kezdjük, kevés eredményre számíthatunk, hiszen a pozitívumok észlelésére, vételére kevéssé vannak kondicionálva ezek a gyerekek, s gyakran a pozitívumok sem férnek össze a negatív énképükkel, s az elismeréstől, a pozitív kritikától inkább zavarba jönnek, és elhárítják maguktól.

„Tedd dicsérhetővé!"

Olyan helyzetek teremtéséről van szó, amelyek során a problémás gyermek dicsérhető módon tud viselkedni. Ezek után a helyesen alkalmazott elismerés – amellyel nem őt dicsérjük és ismerjük el, hanem a konkrét cselekvését a lehető legtermészetesebb módon – megszakíthatja a problémás viselkedési láncot. Mindez akkor sikeresebb, ha kezdetben gyakrabban dicsérjük a kívánatos viselkedést, majd csak részlegesen alkalmazzuk az elismerést, s ha nem vesszük el a dicséret erejét a hozzá adott prédikálással.

Szuggesztív dicséret

Elgondolkodtató, hogy milyen intenzív gesztikulációval és szuggesztív kommunikációs, metakommunikációs erővel fordulnak a nevelők a gyermekek felé, amikor problémás a viselkedésük. Nem történik azonban hasonló akkor, amikor pozitív a viselkedés. Jellemzően kis negatív esemény is kiválthatja ezt a reakciót, ugyanakkor nagy pozitív eseménynek kell bekövetkeznie, hogy a kifejezésmód szuggesztibilitása kissé erősebb legyen. Pedig abban legszükségesebb megerősíteni a gyereket, amit jól csinált. Él a köztudatban egy olyan nézet is, hogy „Nem dicsérek, mert még elbízza magát." Ez alapvetően hibás szemlélet. A gyermek egészséges fejlődéséhez elengedhetetlenek az elfogadó, elismerő szavak, amelyekkel a konkrét cselekvését, visel-

kedését dicsérjük. A szemkontaktus tartása is kulcsfontosságú ilyenkor. Érdemes a nevelőnek önmegfigyelést tartania abból a szempontból, hogy milyen mértékű szuggesztív ereje van a pozitív és negatív közléseinek, s kiegyensúlyozni az ilyen irányú kommunikációját. A dicséret hatását azonban erősen csökkentheti, ha a gyerek nem tudja elfogadni azt. Annak a gyermeknek, aki nem tart szemkontaktust, kevesebb esélye van a befogadásra. Egy-két kedves szó, érintés, gesztus sokat segíthet ilyenkor. Korán, már első osztályos kortól kezdve játékos helyzetgyakorlatokkal fejleszteni kell a gyermekek hiteles kommunikációját, a pozitív kritika fogadásának képességét. Ennek a fejlesztésnek kora kamaszkortól újra nagy jelentősége van a későbbi problémák megelőzését illetően.

A szabálykövetés fejlesztése

A szabálykövető magatartás tudatos fejlesztésében nagy lehetőségek rejlenek. Már az iskolakezdés idején szükséges játékosan, például dramatikus játékok segítségével tudatosítani a gyerekekben az iskolai szabályokat, azt, hogy miért jár fekete és piros pont, tervet készíttetni velük, hogy melyiket akarják gyűjteni, ahhoz mit kell tenniük. Visszatérően elemezni, kinek sikerül tartani a tervet, kinek nem, és miért, illetve hogyan lehetne elérni, hogy az elismerések gyűljenek. Játékos megoldásokkal, sok-sok biztatással a problémás viselkedések jelentős része megelőzhető. Minden változásnál (új gyermek érkezése a csoportba, új tanár érkezése, belépés a kamaszkorba) ismételten foglalkozni kell ezzel a témával. Nem elegendő elmondani a szabályokat és fenyegetéseket kilátásba helyezni megszegésük esetére. A legtöbb problémás gyermeket rengeteg tiltással engedik el otthonról, s ez csak tovább fokozódik az iskolában. Könnyen elképzelhető annak a helynek a vonzereje, ahol ezt sem szabad, azt is tilos. Nem tiltani és fenyegetni, inkább megengedni kell. Tudatosítani a gyerekekben, hogy az iskolában is mindent ki lehet próbálni, csak nem mindent érdemes. Főleg arról beszélni, hogy mit érdemes. Így nem a fenyegetettséget, hanem az alkalmazkodóképességet alakítjuk a gyerekekben. A magatartás értékelése jó, ha arról is szól, hogy ki fejlődött önmagához képest a szabálykövetésben. A heteseknek olyan megfigyelési szempontot is adhat a nevelő, hogy azokat írja fel, akiknek sikerült tartani a szabályokat, s azt jutalmazva, kívánatos céllá válhat mások számára is az alkalmazkodás.

A tanulási problémák kezelése

Iskolai körülmények között a problémás viselkedés a legtöbb esetben tanulási problémával is társul. Ezért gyakran csak úgy juthatunk előbbre a problémás viselkedés kezelésében, ha a tanulási problémák rendezésére is figyelmet fordítunk. Egyre szélesebb körű szakirodalom foglalkozik a tanulás módszertanával, s kedvező, hogy egyre több pedagógus képzi magát az egyéni tanulási problémák diagnosztizálására, kezelésére. A sikeres tanulás menedzselése minden iskola elsőrangú feladata és érdeke. Vizsgálni kell ezt a kérdést egyrészt a tanuló oldaláról (érdeklődés, motiváció, képességek, készségek, egyéni tanulási stílus, teljesítményigény, szorongások stb.), másrészt a tanítás oldaláról. Ez utóbbival kapcsolatban is számos tényező felsorakoztatható, itt most mégis egyet szeretnék kiemelni, konkrétan a tanítási óra szervezésének kérdését. Témánk szempontjából ugyanis ennek van kiemelt szerepe. A frontális munkamód melegágya a tanulói passzivitásnak, s ezzel hatványozott esélyt teremt a problémás viselkedésre. A nagyobb tanulói aktivitást igénylő kooperatív munkamódok lényegesen csökkenthetik a zavaró viselkedés megjelenésének esélyét.

SEGÍTŐ BESZÉLGETÉS AZ ÉRINTETTEKKEL

A problémás viselkedés rendezése a nevelőtől megkívánja, hogy az érintettel, az érintettekkel beszélgetést kezdeményezzen. Ennek a beszélgetésnek a jellege, eltérően a hagyományos beszélgetésektől, az együttműködés előmozdítására, a problémakezelésre irányul, és éppen ezért nevezzük segítő beszélgetésnek (Dangel és Polster, 1988).

A segítő beszélgetés alappillérei az empátia és az elfogadás, amely az eddigiek alapján kialakított szemléleten kell, hogy alapuljon. Fontos szempont, hogy találjuk meg a megfelelő alkalmat és helyszínt a beszélgetésre. Jelezzük az igényt az érintett felé, egyeztessünk alkalmas

időpontot (pl. „Szeretnék veled egy fontos dologról beszélni, egyeztessünk erre egy mindkettőnknek alkalmas időpontot"), ne váratlanul indítsuk a beszélgetést! Ezzel jelezzük a helyzet fontosságát, másrészt kíváncsiságot ébresztünk a másik félben, ami kedvezően fejtheti ki a hatását a nyitottságra. Természetesen mindez csak akkor valósulhat meg, ha a metakommunikációnk is hitelesen közvetíti a megértő, segítő közeledést, nem pedig elrettentő, vészjósló fenyegetést jelez.

Teremtsük meg a személyes (nem személyeskedő) légkört! Lehetőleg csak az érintettel, érintettekkel bonyolítsuk a beszélgetést, ne a zsúfolt folyosón vagy az osztály előtt! Szánjunk elegendő időt a segítő beszélgetésre, ugyanakkor ügyeljünk, hogy ne váljék parttalanná!

Beszélgetés a problémás gyerekkel

Saját tapasztalatból is tudhatjuk, hogy ha problémánk van, milyen viszonyulás esik jól embertársainktól: a megértő, támogató odafordulás. A prédikálás, fenyegetés, a kritika, parancsolás, utasítás vagy büntetés azt üzeni vissza a gyermeknek, hogy: „Neked ne legyen semmilyen problémád, azonnal szüntesd azt meg!" Az ideges el nem fogadás a nevelő részéről hozzásegíti a gyereket ahhoz, hogy később is problémás legyen. Szemléletváltásra, viszonyulásváltoztatásra van tehát szükség ahhoz, hogy sikeresebben kezelhetőek legyenek a problémás viselkedések, hogy a gyermek is megtanuljon más, fejlettebb problémakifejezési módokat.

Szakmailag akkor járunk el helyesen, ha a problémás viselkedést megfigyelő, elemző periódust követően kezdeményezünk beszélgetést a gyermekkel. A helyzeti problémás viselkedésekre többnyire az előzőekben leírtak alapján érdemes reagálni.

Az adott gyermek pozitív viselkedéseit is érdemes röviden feljegyezni, s amikor a beszélgetésre sort kerítünk, jó, ha előbb a pozitívumok említésével kezdjük (emlékeztetőül: csak a viselkedéseket minősítjük pozitívan, nem a gyereket), mintegy feltöltjük, hogy szembe tudjon nézni a saját viselkedésének negatív oldalaival is.

Mindvégig érdemes kerülni az el nem fogadás nyelvét, a „te"-típusú vádló kommunikációt (Gordon, 1990a). Gyakran csak többszöri problémakezelő beszélgetéssel érhető el eredmény. Így kerülhetünk közelebb a viselkedéses szint mögött húzódó egyéni pszichodinamikai okokhoz. Az ismételt beszélgetések hangsúlyosan a pozitív viselkedésváltozásra kell, hogy fókuszáljanak, s arra, hogy milyen problémái maradtak még a gyermeknek, hogy ő mit gondol ezekről a problémákról, milyen helyzetek zavarhatják majd a jövőben is, amelyektől feszült, ideges lehet.

A pedagógusoktól a nevelés más attitűdöt igényel, mint az oktatás. Ez nagyon lényeges eleme lesz a sikeres problémakezelésnek. Nem érünk el kívánt hatást, ha megmondjuk, mit tegyen, tanácsot adunk. Ettől leginkább a pedagógus problémamegoldó készsége fejlődik. Érdemes inkább abban segíteni, hogy a diák maga fejtse ki problémáit, s találjon megoldást. Gyakori hiba, hogy a segítő szándék elsodorja a pedagógust, és amint úgy véli, érti a problémát, azonnal tanácsot ad. Fontos azonban, hogy előbb fogadókészséget kell kialakítani a gyerekben. Ellenkező esetben a legjobb ötletet is visszautasíthatja. Különösen jelentős ez az idősebb, serdülőkorú gyerekeknél. Például felkínálni: „Nekem lenne ezzel kapcsolatban ötletem, ha érdekel, elmondom." Ha látjuk a fogadókészséget, el lehet mondani gondolatunkat, de ha nem, akkor ezt el kell fogadnunk. Ilyenkor különösen lényeges, hogy éreztessük a gyerekkel, nem haragszunk, amiért nem akarja elfogadni a segítségünket, és a későbbiekben, ha másképp gondolja, nyitottak maradunk az újabb beszélgetésre. Sok felnőtt sértésnek veszi a visszautasítást, és szimbolikusan becsapja az ajtót (pl. „Jó, de később nekem ne gyere azzal, hogy még mindig bajban vagy" vagy „Ha nem hát, nem, vess magadra" stb.). A diáknak éreznie kell, hogy támogatásunknak nem feltétele, hogy azt teszi, amit mondunk. Ezt is jelenti az elfogadás.

Konzultáció a problémás gyermek szüleivel

A problémás viselkedés kezelésében különös jelentőséget érdemel a szülőkkel való foglalkozás kérdése. A szülők jelentős része gyakran szorongással éli meg szülői szerepét. A köztudat a magatartási, viselkedési zavarokat a rossz családi neveléssel hozza összefüggésbe, a teljesítményzavarokat pedig a lustaság vagy a butaság kérdésével párosítja. Amikor egy gyermek-

nek viselkedési problémái merülnek fel, a szülők egy részének szorongásai, kétségei jelentősen fokozódhatnak, saját szülői identitásuk kerülhet válságba. Az ennek eredményeként keletkező bizonytalanság, idegesség, boldogtalanság állapota további kedvezőtlen nevelési légkört teremt.

Az iskola jelzései a szülő felé ilyen esetekben sokszor mélyítheti a problémát. Ezért érdemes szem előtt tartani néhány szempontot, ami elősegítheti a probléma kezelését (Dangel és Polster, 1988):

- Kezdjük a pozitívumokkal a beszélgetést! Előrebocsátható a gyermek néhány pozitív viselkedése, hogy differenciáltabb képet alkossunk róla, és a szülőben se induljanak el szorongások, védekezési mechanizmusok.
- Kérdezzük a szülőt! Érdemes megkérdezni a szülőt, hogy mit szokott tenni, amikor otthon a gyermekénél problémás viselkedést tapasztal. Meg kell kérni, hogy a következő időkben mindezt ne alkalmazza. Elképzelhető, hogy nehéz lesz ezt megvalósítania, de nagyon fontos, hogy most ne a hagyományos módon neveljen, hanem segítsen a probléma kezelésében.
- Fontos megnyerni a szülőt az „együtt nevelésre". Ehhez biztosítani kell őt arról, hogy nem a gyermekével van probléma, hanem csak néhány viselkedésével, amely zavaróan hat, és a gyereknek is kedvezőtlen hosszú távon. Fel kell kérni a szülőt otthoni tudatos, egy-két hétig tartó megfigyelésre a kérdéses viselkedéssel, viselkedésekkel kapcsolatban. Készítsen feljegyzéseket azokról a helyzetekről, amelyekben esetleg otthon vagy az otthonnal kapcsolatos más szociális helyzetekben megjelenik a zavaró viselkedés.
- Lényeges a megfigyelések egyeztetése, az érintett bevonása.

A segítő beszélgetés, konzultáció célja mindig a probléma jobb megértése, a megoldások közös keresése

Ezt követi egy megbeszélés, amelyen egyeztetik a megfigyeléseiket, majd a gyerekkel együtt kezdenek beszélgetni. Először visszajelzéseket adnak a gyereknek a pozitív vonásairól, majd ezt követően a problémás viselkedéséről, s kérik, hogy próbálja megfogalmazni, mi a problémája akkor, amikor így viselkedik. Szerencsés esetben érkezik valamilyen válasz, de az is várható, hogy nem. Ez nem jelenti azt, hogy kudarcba fulladt az erőfeszítésünk. A problémakezelés folyamatában vagyunk. Kérni kell a gyereket, hogy figyelje magát, amikor a kérdéses zavaró viselkedése működésbe lép – mire gondol, mit érez, mi a gondja, mi bántja, próbáljuk megfogalmaztatni vele, hogy mi a problémája. Már az eddigiek alapján is várható, hogy a viselkedése kissé tudatosabb, kontrolláltabb lesz. Pár nap múlva külön-külön, pedagógusnak, szülőnek érdemes rákérdezni a gyermek önmegfigyelésére. Ezután a szülő és a pedagógus egyeztesse, amit hallott. Ebben a fázisban nagyon fontos az őszinte kommunikáció, hogy felszínre kerülhessenek a gyermeknek esetlegesen az iskolára, a tanárra vagy a családra vonatkozó problémái. Hangsúlyozni kell, hogy nem hibást keresünk, hanem problémát és annak megoldási lehetőségeit! Ha semmi érdemlegeset nem sikerült megtudni a gyermektől, akkor kérni kell, hogy figyelje magát tovább, és ezzel párhuzamosan törekedjen másképp kifejezni a problémáját, hogy a zavaró viselkedésből ne keletkezzen további hátránya. Amennyiben nem sikerül egyedül szabályoznia a zavaró viselkedést, eldöntheti, hogy kitől kér segítséget, de hogy segítség kell, az bizonyos. Tudatosítani kell benne, hogy egy-két hét múlva újra leülnek együtt beszélni a változásokról, addig mindenki folytassa a megfigyeléseket. Amennyiben megreked vagy kezelhetetlenné válik a helyzet a szülő-pedagógus-gyerek viszonylatában, akkor pszichológus segítségére van szükség.

Beszélgetés a kollégákkal

Mivel a problémás gyermek intézményes nevelésében több pedagógus is részt vesz, ezért nagyon fontos, hogy a nevelők konzultáljanak egymással is az érintettel kapcsolatban. Egyeztetni kell a szemléletet, a megfigyeléseket, a sikeres és sikertelen problémakezelési módokat, a lehetséges új megoldásokat. Nagyon hasznos lehet az egymás közti segítő beszélgetésen túl esetmegbeszélő csoportok tartása is, amelyeket vezethet a testület egy tagja vagy más személy is (pl. iskolapszichológus, gyermekvédelmi munkatárs, fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus). A problémás viselkedés üzenetét értve nemcsak az adott esetben lehet eredményes a közös gondolkodás, hanem a szemléleti alapok egységesítésére, a pedagógus-mentálhigiéné gondozására is kiválóan alkalmas az esetmegbeszélő munka.

ZÁRÓ GONDOLATOK

Talán ebből a fejezetből világossá vált, hogy a régi (kínainak tartott) bölcsesség a problémás helyzetek kezelésére is igaz. Másokat nem tudunk megváltoztatni, jobb, ha magunkat változtatjuk meg. A tanárok elsődleges feladata, hogy megtanulják összetett módon szemlélni a problémás viselkedést, és készek legyenek saját szemléletüket, eddigi gyakorlatukat az új kihívások, a változó követelmények ismeretében folyamatosan alakítani, fejleszteni. Hosszú tanulási, önfejlesztési folyamat eredményeképpen sikerülhet csak elsajátítani a problémás gyermekek nevelésének hatékony készségeit. A változáshoz elméleti pszichológiai ismeretek, gyakorlati tapasztalatok és azok elemzése éppúgy szükséges, mint az önismeretet és a különböző tanári készségeket fejlesztő tréningek. A fáradságos munka eredménye pedig a nevelés hatékonyságának növekedésében, a pedagógus kompetenciaérzésének fokozódásában, jobb közérzetében és a további önfejlesztési igényének erősödésében mutatkozik meg.

KULCSFOGALMAK

problémás gyermek • beilleszkedési zavar • viselkedészavar • magatartászavar • deviáns viselkedés

22. KELLEMES PROBLÉMÁK

A diákok megismerése 497
A diákok megismerésének lépései 498
Az iskolapszichológus feladatai a diákok megismerésében 498
A pedagógus eszközei a diákok megismerésében 499
A megfigyelés formái: közvetlen és közvetett módszerek 499
Önértékelő eljárások: tanulói becslés és reflexió 500
Az interjú típusai, exploráció és anamnézis 500
Etikai kérdések a tanulók megismerése során 504
Pályaszocializáció 504
Pályaorientációs munka az iskolában 504
Karrier, karrierépítés 505
Az életpálya-tanácsadás formái 506
A pályaválasztási folyamat, a döntés tényezői 506
A pályaválasztási döntés munkajellemzőkre és személyre vonatkozó tényezői 507
A hivatástudat kialakulásának feltételei, pályafejlődési mintázatok 509
Személyiség- és foglalkozástípusok osztályozása 509
Szakterületek és szakmacsoportok a hazai képzési rendszerben 511
A szakképzés rendje Magyarországon 512
A pályaorientációs munka tanári lehetőségei, feltételei 512
A pályaelképzelések felhasználása a pályaválasztás segítésében 512
Foglalkozásprofilok 513
Pályatablók, tanulmányi útvonalak 513
Diplomát adó főiskolai, egyetemi képzési formák és felsőfokú szakképzési kínálat 514
A pályaválasztási tanácsadás intézményi hátterének múltja és jelene 514
Korlátok a pályaválasztási folyamatban 515
Egyéni korlátok 515
Külső tényezők, korlátok 515
Pályaválasztási trendek 516
Magyarországon 516
Képzettségi szint, életpálya-tervezés az Európai Unióban 517
Iskolai tehetséggondozás: bevezető gondolatok 518
A tehetségfogalom alakulása, tehetségmodellek 518
Tehetség- és intelligenciakutatások, kreativitásvizsgálatok 518
Tehetségmodellek 520
A fejlesztés főbb irányai a tehetségmodellek alapján 521
Kiemelkedő képességek 521
Kreativitás 522

Feladat iránti elkötelezettség 525
Életkor és tehetségfejlesztés 526
A tehetség felismerése, azonosítása 526
A tehetség jellemzői 527
Iskolai azonosítás 528
Fejlesztőprogramok tanórán és órán kívül 529
A tehetségfejlesztő programok célkitűzései 529
Gazdagítás, dúsítás 530
Gyorsítás 531
A tehetségfejlesztés szervezeti formái 531
Speciális feladatok a tantestületben 533
Iskola és család együttműködése a tehetségfejlesztésben 534

Az iskolai tanulás nemcsak akkor állítja kihívások elé a pedagógusokat, amikor a fejlődés zavaraival, képességbeli vagy magatartás-problémákkal szembesülnek. A mindennapi tanári munkavégzés sem lehet hatékony a tanulók alapos megismerése nélkül.

Az oktatás kifejezett célja, hogy felkészítsen a megfelelő pályaválasztásra, és ideális esetnek azt tarthatjuk, ha a diák nem az átlaghoz képest teljesít jól, hanem a saját lehetőségeihez képest éri el a maximumot, és a tehetséges tanulók számára is kihívást jelent az iskola.

Mindehhez elengedhetetlen, hogy a tanár jól ismerje a diákjait. Ebben a fejezetben sorra vesszük a pszichológia által a pedagógusok számára ehhez kínált eszközöket, majd foglalkozunk a pályaválasztás és végül a tehetség kérdéseivel.

A DIÁKOK MEGISMERÉSE

A mindennapi tanítás során sok és értékes információhoz jutunk a tanulókról. A tanulók megismerésével kapcsolatban mindenekelőtt szem előtt kell tartani azt a tényt, hogy a diák – az általunk oktatott tantárgyon, a tanórákon és iskolai környezeten túl és kívül – elsősorban él: egy összetett, teljes személyiség.

Megnyilvánulásaival az iskolában és a tanítási órán mindössze egy szűk szeletet enged láttatni teljes személyiségéből. Az iskolai környezet, különösen a szaktanárok esetében, korlátozott lehetőséget biztosít a diákok teljes viselkedési spektrumának és személyiségének megismerésére.

Fontos, hogy a tanár minél komplexebb képet lásson diákjairól, amely a differenciált pedagógiai fejlesztés alapját jelentheti. A diákok megismerésére tett erőfeszítések eredményeként reményeink szerint változhat a kép: a tanárok valóban kíváncsiak lehetnek a gondjaikra bízott tanítványok személyiségére.

Rendelkezésre állnak azonban célzott módszerek is, amelyek a hatékony megismerést segítik. A pedagógiai munka szempontjából jelentős információkat hordoz a tanulók előzetes tudása, képességei, különféle kompetenciái, érdeklődése és személyiségjellemzői. A pedagógiai munka célja, hogy a diákok további életpályájuk során megőrizzék nyitottságukat a világból érkező információk iránt, képesek és hajlandóak is legyenek tanulni (lásd a 8. fejezetben is).

Az iskolai munka eredményességét az intellektuális képességek mellett érzelmi tényezők is jelentősen befolyásolják. A tanárnak és diákjának tisztában kell lennie azzal, milyen célból, milyen módszerekkel képes a leghatékonyabban tanulni. Meghatározó változó e tekintetben a tanuláshoz való viszony, a megtapasztalt énhatékonyság mértéke is (Kiss, 2003).

Ha egy diákot szeretnénk pedagógiai-pszichológiai jellemzői alapján megismerni, nem szabad figyelmen kívül hagynunk a szocioökonómiai háttér korlátait sem: milyen családi, baráti vagy tágabb szociális környezetben, milyen anyagi és érzelmi, intellektuális támogatás, tanulmányi (és egyéb iskolán kívüli) terhelés mellett készül a mindennapok során a tanulásra (vö. a 25. fejezettel).

Vizsgálati eredmények szerint a fiataloknak átlagosan kevesebb mint 40%-a gondolja azt, hogy a tanárokat érdekelné diákjaik egyénisége. Különösen a felsőbb évfolyamokon jellemző ez a vélekedés (Golnhofer, Szekszárdi, 2003; Szabó, 2003).

A diákok megismerésének lépései

A tanulók megismerése azoknak az információknak a gyűjtését és értékelését foglalja magában, amelyek segítenek a diákok személyiségjegyeinek, intellektuális jellemzőinek, beállítódásainak és viselkedési szokásainak megértésében, a tanulás környezeti változóinak és a családi nevelői hatásoknak a felmérésében.

Általában az alábbi *lépéseket* érdemes követni:

- problémafelvetés: azoknak a kérdéseknek a meghatározása, amelyekkel kapcsolatban információkat szeretnénk gyűjteni,
- tájékozódás a problémához kapcsolódó szakirodalomban,
- módszerek és eszközök kiválasztása,
- vizsgálat végrehajtása,
- kiértékelés és összefüggések keresése,
- az eredmények alapján a pedagógiai feladatok megállapítása, az eredeti problémával kapcsolatos „kezelési" terv, stratégia kidolgozása, szükség esetén külső szakemberek bevonása.

Melyek azok az információk, amelyeket érdemes megtudni a diákról annak a kérdésnek a megválaszolásához, hogy milyen készségekkel és kompetenciákkal rendelkezik, és milyen területeken szorul fejlesztésre?

- A diák becslési és előrejelzési képessége az eseményekkel, információkkal kapcsolatban. Például: milyen váratlan eseményekre kell felkészülni egy sportversenyen?
- Információszelekció: hogyan képes a diák a különféle információkat megragadni (pl. különféle jellemzők mentén tájékozódni a történelmi események sorozatában)?
- Információmérési és -ellenőrzés: például fizikai vagy kémiai kísérletezés során megragadni a lényegi jellemzőket.
- Információrendezés és -bemutatási képesség (pl. az események közötti összefüggések felismerése a történelemben).
- Tervezőképesség: segítségével a különféle feladatok megoldására stratégiákat dolgozhat ki a diák (pl. egy kapcsolási rajz kidolgozása fizikai kísérlethez).
- Kommunikációs képesség: például kortársakkal való együttműködés a feladatmegoldás során.
- Saját teljesítmény és képességek reális értékelése.

Az iskolapszichológus feladatai a diákok megismerésében

Bár ma még a szükségesnél lényegesen kevesebb iskolapszichológus áll a pedagógusok rendelkezésére, az iskolában dolgozó szakemberek olyan problémákkal is szembekerülnek, melyekben a tanári munkakört meghaladó pszichodiagnosztikai munkára van szükség. Pszichológus igény-

Kirándulás, táborozás alkalmával egészen más oldalról ismerhetjük meg a diákokat, mint a hagyományos, formális keretek között

bevétele ajánlható a tanulók különféle képességeinek, tehetségének vagy kiemelkedő teljesítményének pontos felmérésében. Segítséget nyújthat az iskola- vagy tanácsadó szakpszichológus a diákok érdeklődésének feltérképezésében, a kreativitás mérésében. Pályaválasztási és életpálya-tervezési kérdések megoldásában, ifjú felnőttek karriertervezési folyamatában is fontos új információkkal szolgálhat a pszichodiagnosztikai munka. Az előbbiek mellett a különféle hátrányok és problémák feldolgozásához: a viselkedési problémák és beilleszkedési zavarok kezeléséhez, a részképességzavarok azonosításában, korrekciójában és különféle motivációs problémák megoldásában is eredményesen alkalmazható a pszichológussal való együttműködés. A pedagógiai módszerekkel gyűjtött információk feldolgozásánál fontos segítséget jelent a tanárok számára az iskolapszichológussal történő konzultáció. Ennek során felmerülhet a további, már pszichológusi szaktudást igénylő módszerek alkalmazásának szükségessége is.

Ezen a ponton szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy a tanulók személyiségének pszichodiagnosztikai eszközökkel történő vizsgálatához iskolapszichológus közreműködése szükséges. Egyrészt a diákok, tanárok vagy szülők által megfogalmazott probléma esetén alkalmas vizsgálati módszer kiválasztása, másrészt ezek szakmailag helyes alkalmazása jelenti azokat a feladatokat, amelyeket *csak a speciálisan képzett szakemberek* láthatnak el (az iskolapszicholológus szerepéről és munkájáról lásd részletesebben a 20. fejezetet).

A PEDAGÓGUS ESZKÖZEI A DIÁKOK MEGISMERÉSÉBEN

A tanulók megismerésének pedagógusok számára is használható alapvető eszközei:

- a diákok közvetlen megfigyelése: a tanórán és tanórán kívüli megfigyelés;
- a közvetett megfigyelés eszközei: kérdőív, attitűdskála (lásd az 1. fejezetet), esszé;
- a diákok önreflexiói és önértékelése: teljesítményértékelés, önjellemzés;
- a személyiség megismerését segítő, célzott beszélgetés: interjú, exploráció, anamnézis;
- a diákok közötti kapcsolatrendszer feltérképezése: szociometriai vizsgálat (lásd 13. fejezet).

A megfigyelés formái: közvetlen és közvetett módszerek

Közvetlen megfigyelés • A megfigyeléssel történő adatgyűjtés során előre meghatározzuk azt a kritériumrendszert, amelynek segítségével le kívánjuk írni a diákok viselkedését. Például: hányszor jelentkezik valaki a tanórán, vagy menynyi időt használ fel saját kérdések megfogalmazására. A kritériumrendszer támaszkodhat a szakirodalomban elérhető modellekre, de lehet saját fejlesztésű szempontrendszer is. A meghatározott szempontokat alkalmazva figyeljük meg a diákok viselkedését, kategorizáljuk a megfigyelt jegyeket, és megkíséreljük az adatok alapján a közöttük lévő összefüggéseket felderíteni. Számos kiváló megfigyelési szempontrendszer található a szakirodalomban, amelyek eredeti vagy a felhasználó által módosított változatai alkalmazhatóak a tanár által meghatározott megfigyelési célkitűzésnek megfelelően.

Kritériumrendszert önállóan is összeállíthatnak a tanárok, meghatározva azokat a fő viselkedéses jegyeket, amelyek a megfigyelés és értékelés alapját képezik. A megfigyeléssel történő információgyűjtést hasznosan egészítheti ki a későbbiekben bemutatásra kerülő interjútechnika, amelynek segítségével a viselkedés hátterében zajló egyéni, kognitív folyamatok is megragadhatóak.

Az osztálytermi környezet megfigyelése összetett feladat. Elsősorban olyan megfigyelési módszerek terjedtek el, amelyek egy adott osztályban egy-egy személy viselkedésének felmérését segítik (Páskuné, 1997). Ilyen eljárás például *Flanders interakcióelemzési módszere*, amelynek segítségével külső megfigyelőként a tanár-diák interakció jellegzetességeiről nyerhetünk információkat (Szitó, 1987).

Közvetett módszerek: kérdőívek • A tanulmányi teljesítménnyel kapcsolatos *kompetenciák* felmérésére standardizált képességfelmérő tesztek, illetve a tanárok által összeállított kérdéssorok egyaránt használhatóak. Ezt is kiegészítheti a diákok közvetlen megfigyelése a számonkérés vagy csoportos munka során.

Tanárok és nevelők körében kedvelt módszer a saját kérdéssorok, kérdőívek, „tesztek" összeállítása. Célja a legtöbb esetben, hogy a lehetőségekhez képest objektív képet kapjon a tanár diákjairól, azonos szempontokat alkalmazva a megismerésük során. A kérdéssorok bármely témára vonatkozhatnak, például lehetnek a szaktantárgyhoz kötődő ellenőrzés kérdései, de a diákok pályaorientációjával vagy motivációjával kapcsolatos kérdéssorok is összeállíthatók. Ezek az önállóan összeállított kérdéssorok azonban nem tekinthetők standardizált vizsgálóeszköznek. A legtöbb esetben a reprezentatív minta és a statisztikailag megalapozott viszonyítási normák is hiányoznak. Ugyanakkor nagyon jól alkalmazhatóak, ha a szempontokat minden megvizsgált tanuló esetében szisztematikusan elemzik a tanárok.

A nagyobb mintán már kipróbált kérdéssorok, kérdőívek közül eredményesen alkalmazható szempontrendszer lehet például a kísérleti személyiséglap (P. Balogh, 1987) vagy az életmódkérdőív, amely a diákok terhelésével kapcsolatos információk és iskolával kapcsolatos attitűdök gyűjtésére, a tanulmányokkal összefüggő pszichoszomatikus problémák feltárására használható (N. Kollár, 2001; N. Kollár és Martonné, 2001; Martonné és N. Kollár, 2001; N. Kollár et al., 1999).

Közvetett módszerek: esszéfeladatok • A tanárok által alkalmazható nagyon hatékony eljárások közé tartozik a fogalmazások, szabad elbeszélések íratása. A témakör széles spektrumon mozoghat, az értékelés szempontjait azonban ajánlatos minden esetben pontosan meghatározott kategóriákban megjelölni. Az objektivitás érdekében a tartalomelemzéshez egy további, független megítélő segítsége is igénybe vehető. Ilyen esetben a két megítélő közötti összhang statisztikai módszerekkel ellenőrizhető (együtt járás, korreláció). A szabad fogalmazás során kapható válaszok nagyon eltérőek lehetnek. Az esszét értékelő tanárnak érdemes ezeket az egyéni különbségeket vizsgálnia.

Önértékelő eljárások: tanulói becslés és reflexió

A jelenlegi iskolai gyakorlatban kevésbé elterjedt módszer az önbecslésen alapuló mérés. Annak ellenére, hogy a kívánatos cél az iskolai képzés során az élethosszig tartó tanulásra, folyamatos önfejlesztésre, önirányított tanulásra való felkészítés lenne, hiányzik a diákok felelősségének elismerése, elfogadása és elfogadtatása saját tanulmányi teljesítményük alakításában. Ennek a gyakorlatnak a hátterében részben a jelenlegi iskolarendszer, részben a tanári tekintélyen alapuló oktatási-nevelési módszerek állhatnak.

A diákok önbecslésére alapozó módszerek azonnali alkalmazhatóságának korlátját jelentheti, hogy a diákok általában kevés gyakorlattal rendelkeznek saját teljesítményük értékelésében. Az alkalmazástól visszatartó tényező lehet az is, hogy a diákok tanulási problémáikat, rossz teljesítményüket iskolai környezetben nem szívesen jeleznék vissza.

A tanulók önreflexióinak bátorításához a tanárok úgy járulhatnak hozzá, ha a diákok önmagukra vonatkozó megítélését a tanári teljesítményértékeléstől időben is elválasztva kérik.

Az önreflexió fejlesztéséhez nagyfokú tanári toleranciára és az esetleges tanár-diák kommunikációs problémák szakszerű megoldására van szükség.

Tanári segítség hiányában a diákok önreflexiós folyamata nehezen fejlődhet, visszajelzések hiányában nehezen ítélhetik meg saját tudásuk, képességeik és kompetenciáik szintjét. Különösen serdülőkorban és azt megelőzően igényel fokozott erőfeszítéseket a tanároktól az önreflexiós képesség fejlesztése. Az önreflexióra történő szocializálás kezdő lépése lehet a fiatalabbakkal dolgozva például a házi feladatok önálló javításának kérése.

Az interjú típusai, exploráció és anamnézis

A diákok személyiségének megértése leghatékonyabban a velük folytatott interjúk segítségével valósulhat meg. Az *interjú* olyan célzott beszélgetés, amely meghatározott információk gyűjtését szolgálja.

Interjútípusok • A pedagógiai munkához szükséges információk előkerülhetnek a célzott beszélgetés során egyrészt spontán módon, amikor a kérdéseket felvető tanár hagyja a diákot saját gondolatmenete szerint haladni.

A célzott beszélgetés szabad formáját *strukturálatlan interjúnak* nevezzük, a diákok megis-

merésében a kezdeti fázisban vagy a későbbiekben problémás szituációk felderítéséhez alkalmazható eredményesen.

Másrészt az interjú követhet meghatározott irányvonalat – ez esetben félig strukturált vagy strukturált interjúról beszélünk, amelynek során a kérdező előre meghatározott kérdéssor szerint halad az információgyűjtésben.

A *félig strukturált interjú* esetében csak a témák vagy kérdéskörök kötöttek. A kérdések feltevésének sorrendje vagy a kifejtés mélysége az interjú készítőjétől függően változtatható. A félig strukturált beszélgetés előnyeként említhetjük, hogy az interjú során lehetősége van a tanárnak a fontos, egyéni variációk figyelembevételére és ennek megfelelően a beszélgetés menetének alakítására, további részletek megismerésére a diák élettörténetéből. A diák maga is aktív részese bizonyos keretek közt a beszélgetés alakításának, és így a diák számára fontos témakörök alaposabb megismerésére ad lehetőséget ez a módszer.

Előnyösek lehetnek a saját összeállítású kérdéssorok, mivel teljes mértékben személyre vagy csoportra szabottak lehetnek. A fontosnak látszó kérdések, témák tetszés szerinti mélységig vizsgálhatóak. A félig strukturált kérdéssorok és saját összeállítású interjúk esetében a szó szerint fogalmazott kérdésekkel szemben a válaszokhoz és a személy gondolatmenetéhez alkalmazkodó kérdések állnak.

A célzott beszélgetés félig strukturált formájának alkalmazása során az adatok összevetését és elemzését megnehezítheti, hogy bizonyos adatok hiányozhatnak vagy eltérő sorrendben kerülnek elő az interjúkban. Nagyobb odafigyelést igényel, ha például egy osztály tanulóiról szeretne ezzel a módszerrel átfogó képet nyerni egy tanár.

További probléma lehet, hogy a szabad vagy félig strukturált beszélgetésből fontos témák kimaradhatnak. Esetleg a diák szégyelli, elfelejti, elfojtja, mindenesetre nem beszél a tanár számára szükséges információkról.

Strukturált interjú során a tanár előre meghatározott irányvonal, kialakított struktúra alapján, meghatározott kérdéskörökre tér ki. A kiértékelési szempontokat előre elhatározva értékelni tudja az eredményeit. A strukturált interjú esetében a leírt kérdéseket az eredeti sorrendben és módon kell feltennie a kérdezőnek. Az eredményként kapott válaszok szintén előre rögzített kategóriák szerint értékelhetőek, és a különböző diákokról gyűjtött eredmények az egységes kategóriarendszer alapján egymással összevethetőek, elemezhetővé válnak.

A standard kérdéssorok előnyeiként tartják számon, hogy alkalmazásuk és kiértékelésük gazdaságos. Az alkalmazott módszer validitása, reliabilitása biztosítható, a hibák, amelyek például az eltérő fogalmazásból, kiértékelésből fakadnának, minimalizálhatóak. A strukturált beszélgetések esetében hátrányként jelentkezhet azonban, hogy az interjúalany számára fontos témákat esetleg nem érint az előre rögzített kérdéssor, így a valós problémához való hozzáférést a kérdezés gátolhatja.

A standard kérdéssorok vagy az önállóan összeállított, saját kérdéssor megkönnyíti a beszélgetés vezetését, folyékonyabb beszélgetésmenetet eredményez. Egy jól összeállított szempontrendszer csökkenti az adatgyűjtés hibáit, és mérséklődik a torzítás a véleményalkotásban. A strukturált interjú formájában sokban hasonlít a kérdőívhez. Mégis vannak olyan helyzetek, amelyekben a szóbeli felvétel hatékonyabb. Egyrészt kb. 9–10 éves kor alatt a kérdőív kitöltése nem várható el (gyenge íráskészség esetén idősebb korban is célszerű szóban gyűjteni az információkat). Másrészt vannak olyan témák, amelyeknél a kérdező technikai segítsége javítja a feladat pontos megértését és a válaszadási készséget.

Exploráció és anamnézis • A pedagógiai-pszichológiai diagnosztikai munka *explorációnak* nevezett módszerével a személy életkörülményeinek, tárgyi és társas kapcsolatainak megismerése történik. Egy adott probléma feltárásához az ezzel kapcsolatos információkat célzottan is gyűjteni kell külső személyek segítségével. (Például egy hirtelen zárkózottá váló kisdiák viselkedésváltozásának explorációjához saját magán kívül a barátaival, a családjával, a számára fontos más felnőttekkel is célszerű beszélni a probléma lehetséges hátteréről.)

Ha ebben a célzott megismerési folyamatban a problémák kialakulásának okait is fel kívánjuk tárni, akkor a személyes fejlődéstörténet, teljes fejlődésmenet feltárása szükséges. A diagnosztikai munkának ezt a fázisát *anamnéziskészítésnek* nevezik. (Az elnevezés jelentése: felidézni, emlékezni, visszahívni.)

Az exploráció és az anamnézis együttesen az irányított beszélgetésben bizonyos kérdések,

témakörök alaposabb megértését szolgálja, a diagnosztikai munka során mutatkozó hiányosságok, tisztázatlanságok vagy ellentmondások feltárásához, az alkalmazott tesztek eredményeinek ellenőrzéséhez szükséges.

Az anamnézis és exploráció témakörei, kérdései • A családi környezet és az általa biztosított feltételek jelentős hatást gyakorolnak a tanulmányi munkára, a személyiségfejlődésre. A legfontosabb, elemzést igénylő változóknak a családi interakciók mintázata, a családtagok közötti érzelmi viszony és a család szocioökonómiai háttere tekinthető. A *szülői-nevelői háttérrel* kapcsolatban vizsgálandó tényezők:

- Személyes adatok: lakhely, szocioökonómiai státus.
- Általános egészségi állapot, gyermekkori meghatározó betegségek: a problémafelvetés szempontjából releváns kérdésekként előkerülhetnek az egészségi állapotra vonatkozó témák.
- Élettörténet: a jelenlegi helyzet és a gyermek fejlődéstörténete (terhesség, szülés, az első életévek, nyelvhasználat fejlődése, toalett-tréning körülményei, kortársakkal való kapcsolat alakulása, intim kapcsolatok, pl. barátságok, gyermekkori szerelmek, a beiskolázás körüli történések).
- Az iskolai évek jellemzői: pillanatnyi állapot, serdülőkori sajátosságok.
- Családi és környezeti változók: családi nevelési stílus és iskolai környezet szabályrendszerei, azok esetleges konfliktusainak feltárása.
- Család története: szülők, testvérek, nagyszülők és más, a gyermek szempontjából érzelmileg fontos személyek, valamint szerepük a diák életében.

Megfigyeléssel és célzott beszélgetéssel megismerhető a szülői-nevelői stílus, a családban uralkodó elképzelések a nevelés célját illetően (pl. önállóság, konformizmus, teljesítménycentrikusság), illetve a közvetlen nevelői akciók (pl. jutalmazás, megerősítés, testi fenyítés különböző formái, érzelmi légkör). A családi klíma jellemzőinek értékelésekor akár saját, szubjektív mércére támaszkodva is érdemes felbecsülni a családi összetartás jellemzőit, illetve a család nyitottságát szociális környezete felé.

Fontos információt jelenthet a családi konfliktuskezelési mintázatok felmérése: például mi történik, ha a diák hibázott, milyen reakciókra számíthat. További értékes szempont a családon belüli önállóság mértéke, a teljesítményorientáció a szülők és gyermekek felfogása szerint. Hasznos lehet a versengéssel kapcsolatos elképzelések felmérése, a szabadidő eltöltésének mintázata, a szervezettség és kontroll. A kora gyermekkori kötődési mintázat hatásait jól megfigyelhetjük a tanulók szüleikhez és társaikhoz való viszonyában.

A tanulót érintő problémákkal, kérdésekkel kapcsolatban külön kérdésekkel térhetünk ki a viselkedésbeli sajátosságokra és az esetleges okok rendszerére. Az adott problémát tünetként értelmezve megkísérelhetjük feltérképezni, a családi háttér és az iskolai intézményrendszer működésének jellemzői milyen módon játszhatnak közre a gyermeknél tapasztalt problémák kialakulásában. Például a család kedvezőtlen lakásviszonyai, a saját tanulósarok hiánya, esetleges átmeneti nevelőotthoni elhelyezés következményei hogyan vezethettek az iskolában tapasztalt viselkedési problémákhoz. A nevelői háttér pedagógiailag is fontos információt hordozó elemeit jelentheti például a szülők túlterheltsége, esetleges válása vagy a szülők valamelyikének halála (Bognár-Telkes, 1994).

A problémák hátterében a család túlméretezett teljesítményelvárása is állhat: például a felsőoktatási karrier irányába való nyomás. Az alkalmazkodást nehezítő teljesítménynyomás kezdeményeit feltételezhetjük olyan kijelentéseket hallva, hogy a gyermek mindig megelőzte kortársait, jobb volt és gyorsabban fejlődött, már egyéves korában szobatiszta volt – elemezhető e tekintetben a szülők közlési módjainak rejtjelezése (Kapitány és Kapitány, 1995). A gyanút csak erősíti, ha a tanuló ezeket a teljesítményeket hirtelen már nem hozza, serdülőkorában lázad a kötöttségek ellen. A különféle testi betegségekre utaló jegyek, fogyatékosságok egyszerű szemrevételezéssel megállapíthatóak (sápadtság, túlzott aktivitás, betegség miatti gyakori hiányzás az iskolából).

Megfigyelhetőek az egyes feltűnő viselkedési jegyek is: agresszió, autoagresszió bizonyos fajtái (pl. körömrágás, hajtépés, a bőrfelszín sértése, tetoválás), a társakkal való folyamatos összetűzések.

Az előbbiekben felsorolt hátrányok és veszélyeztető tényezők mellett nem szabad megfeledkezni a tanuló pozitív jellemzőiről, saját és a kör-

nyezet fejlesztést segítő erőforrásainak összegyűjtéséről sem. Minden olyan jellemző ebbe a csoportba sorolható, amely segíti a diákot iskolai feladatainak megoldásában. Például ilyen lehet a szülők által teremtett harmonikus családi háttér, a szükséges szocioökonómiai biztonsággal párosulva.

Az összegző értékeléshez az előbbiekben felsorolt tényezők dinamikus kölcsönhatásainak mérlegelése szükséges.

Anamnézis és exploráció a gyakorlatban • A diákok megismerése nem csupán egy szabadon áramló beszélgetést vagy egy előre rögzített kérdésekből álló kérdőív felvételét, lekérdezését jelenti. A kérdezőnek pontos ismeretekkel kell rendelkeznie a diákok személyiségfejlődésének átlagos, jellemző menetéről ahhoz, hogy a nyers adatokat értékelni, elemezni tudja.

A célzott beszélgetés, interjúkészítés során célravezetőek az egyszerű, röviden megfogalmazott kérdések. Lehetőség szerint kerüljük a válaszok sugalmazását, hogy megelőzhessük az információk torzítását. A szabad beszélgetés vagy félig strukturált interjú során feltett kérdések illeszkedjenek az interjúpartner által felvetett témákhoz.

Sok új információhoz juttatja a kérdezőt az elhangzottak konkretizálása, mélyítése: kérjünk példát a diáktól arra, hogy mit jelent számára egy-egy általa használt fogalom. Ha például arról beszél, hogy fontos számára a pontosság, akkor kérjük meg, írja körül, mikor, milyen helyzetekben mit ért ő pontosság alatt.

A beszélgetés során hasznos lehet időről időre röviden összefoglalni az addig elhangzottakat. Ennek haszna kettős lehet: egyrészt lehetőséget ad a továbbgondolásra, hogyan folytatódjék a beszélgetés, másrészt ellenőrizheti az interjú készítője, hogy valóban azt értette-e az elhangzottak alapján, amit gondolni vélt. A beszélgetés menetét segíti az aktív hallgatás, amelynek során verbális és nem verbális eszközökkel is jelezzük figyelmünket, a megértést (lásd 18. fejezet).

Fontos alapszabály az interjú készítéséhez: engedjünk teret az interjúalany számára, hogy megnyíljon. Nyitott kérdésekkel, a felesleges megszakítások és szakkifejezések mellőzésével, különösen fiatalabb diákok esetében az életkorhoz és érettséghez igazodó nyelv használatával segíthetjük az interjú gördülékennyé válását.

A jó interjú készítéséhez érdemes összeállítani egy tervet, amelytől azonban szükség esetén el kell vagy el lehet térni, ha a félig strukturált vagy szabad interjúhelyzet azt megköveteli. Fel kell készülni a probléma típusához elérhető szakirodalomból, összegyűjteni a diákkal kapcsolatos alapinformációkat, megpróbálni elképzelni a diák életkörülményeit, hátterét.

A tanítási helyzettől merőben különböző interjúk intimitását biztosítani kell: megfelelő időpontot, helyszínt választani a beszélgetéshez, tudni, hogy mikor és hogyan zárható le a beszélgetés. A tanárnak törekednie kell megismerni előítéleteit, amelyek befolyásolhatják az észlelés, döntéshozatal során.

Az interjúkészítéshez hozzátartozik, hogy a legfontosabb tényeket írásban rögzíteni kell, esetleg már az interjú során. A jegyzetek készítéséhez kérjük a partner engedélyét. A legfontosabb benyomásokat és következtetéseket pedig közvetlenül a beszélgetés lezárása után érdemes papírra vetni.

Hibaforrások az interjúkészítés során • Az interjúk készítése során előforduló jellegzetes hibaforrások közül elsőként a burkolt személyiségelméletek hatását emeljük ki. Torzításhoz vezethet az előítéletek és sztereotípiák információszelektáló hatása. További hibalehetőségeket jelenthet, ha az interjú készítője túlságosan távol tartja magát érzelmileg a helyzettől, kilép a tanuló megismerésének szituációjából. Veszélyes, ha az interjú készítője monologizál, nagy kitérőket téve beszél. Megakasztják a beszélgetés folyamatát a kommunikációs gátak (Gordon, 1991), például a tanácsok osztogatása, a tanmesék vagy a témáról való eltérelés, illetve a fixálódás a téma bizonyos pontjaihoz.

Torz eredményekhez vezethet a saját élmények behozatala a beszélgetésbe, az értékelés (a válaszok jónak vagy rossznak minősítése), a moralizálás (erkölcsi szabályokra hivatkozás), a címkézés (valamilyen viselkedés stb. minősítő jelzővel ellátása) vagy a generalizálás (általánosítás a közlés alapján). A megismerést szolgáló beszélgetésnek nem lehet célja a vitába bonyolódás, és nem eredményezheti a diák vagy a szülő problémája fontosságának megkérdőjelezését.

Etikai kérdések a tanulók megismerése során

A diákok megismerésével kapcsolatosan ki kell emelnünk az adatkezelés bizalmas jellegének fontosságát. A diagnosztikai munka során nyert információk személyes adatok, amelyek a titoktartás, adatvédelem és az adatkezelés törvényes előírásainak megfelelően csak a tulajdonos *engedélyével* használhatóak. Különösen fontos az információk bizalmas jellegének figyelembevétele, ha azok egy döntési folyamatban például a diákok különböző szempontok szerinti szelekciójához jelentenek kiindulási alapot.

A továbbtanulás, pályaválasztás vagy speciális támogatóprogramokon való részvétel szempontjából fontos adatok minden esetben a diák tulajdonát jelentik, amelyekről törvényes képviselője hozzájárulásával rendelkezhet nagykorúsága eléréséig. Jelenleg is folyamatban van a tanári titoktartás kérdésének rendezése, ami a diák által bizalmasan közölt információk kezelésére vonatkozó rendelkezések pontosítását célozza.

Az adatvédelem törvényi szabályozása mellett a tanár-diák viszony bizalmi jellege is megköveteli a rendelkezésre bocsátott információkkal való tapintatos, körültekintő eljárást.

Az osztályközösségekről nyert információk – többek között a csoportokról készülő szociometriai felmérések eredményei, szociogramjai – is a szigorúan bizalmasan kezelendő információk körébe tartoznak. A csoporttal való egyeztetés függvényében a szociogram egyéni megtekintése vagy a többség egyetértésével az azonosító adatok nélküli (üres körökkel ábrázolt) szociogram bemutatható, amennyiben ez a csoportépítés céljait szolgálja (lásd 13. fejezet).

PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ

A pályaválasztás kérdésének megoldása minden diák életében megkerülhetetlen feladat. Az iskolarendszer a tanulmányi eredménytől függően a diákokat már nagyon korán választás elé állítja: felkínálja a szakmacsoportokra bontott szakmai képzés rendszerében való továbbhaladás lehetőségét, illetve a felsőoktatásra előkészítő gimnáziumi tanulmányok útvonalát.

A tanári munka jelentős eleme és egyben fontos kihívása a tanítványok *pályaszocializációs* folyamatában való aktív részvétel. Annak a folyamatnak a támogatása, amely a társadalmi munkamegosztás rendszerébe saját igényeinek és személyiségének megfelelő módon betagozódni képes személyiség kialakítását eredményezi. A pályaszocializáció folyamatában a leendő hivatás, foglalkozás gyakorlásához szükséges tudás átadásában, a pályaválasztást szolgáló érzelmi elköteleződés és a munkavégzés iránti szándék kialakításában, illetve a fiatalok pályaválasztási érettségének támogatásában jutnak fontos szerephez a tanárok.

A pályaszocializációs folyamatban részt vevő tanárok feladataiként összefoglalóan tehát a pályaválasztási érettség fejlesztését, az optimális pályaválasztási döntés megfogalmazásának támogatását, a hivatástudat kialakítását és a foglalkozási területre való beilleszkedés segítését jelölhetjük ki (Ritoókné, 1986). E feladat megvalósításában minden mentori szerepet gyakorló személy szerephez juthat: egyrészt közvetlen támogatást gyakorolva, másrészt modellt nyújtva a fiatalok választásaihoz.

Pályaorientációs munka az iskolában

Optimális esetben az iskolai oktatás részét kellene, hogy képezze tanári irányítás mellett a foglalkozási szerepek gyakorlásához szükséges alapvető készségek fejlesztése, a pályaválasztással kapcsolatos önismereti munka és a pályákra vonatkozó információk közvetítése. A pályákkal kapcsolatos ismeretek közvetítése részben megvalósítható az oktatási munka során a mindennapi oktatási helyzetek keretei közt: például a különféle foglalkozásokra, szakmákra vonatkozó olvasmányok kiválasztásában, nyelvórákon különféle helyzetgyakorlatok témájaként. A *pályaorientáció* képezheti pályaorientációs foglalkozások keretében külön munka tárgyát is. Ágyazódhat továbbá az osztályfőnöki órák munkatervébe. Fontos, hogy az oktatási-nevelési folyamatban részt vevő valamennyi tanár tudatában legyen annak, hogy a szakmai szocializáció feladatának megvalósításában, elsősorban a szakmai-életvezetési készségek modellezésében fontos szereppel bír. A pályaorientációval célzottan, külön szakterületként foglalkozni kívánó pedagógusnak (pályaválasztási felelős) ismernie kell

a szakmai képzésbe való bekapcsolódás lehetőségeire vonatkozó információkat, képzési lehetőségeket.

Karrier, karrierépítés

Az életpálya-építés során – a korábbi évtizedekhez hasonlóan – a megfelelő szakmai képzettség, konvertálható tudás és az élethosszig tartó tanulás jelenti a sikeres adaptáció lehetőségét. A megfelelő pályaválasztásnak a széles körű általános képzést követően az egyéni érdeklődés, képességek, készségek és személyiségjegyek alapján kell megvalósulnia.

E tényezők mérlegelése során a munkaerőpiaci lehetőségeket, aktuális trendeket oly módon kell figyelembe venni, hogy a fiatalok különböző területeken fejleszthető kompetenciái jelentsék a választás alapját, ne kizárólag az egyes gazdasági ágak várható prosperitása. Ne az alapján válasszunk pályát, hogy mennyit lehet majd keresni. A választások, döntések sorozatában ajánlott figyelembe venni, hogy a képzési kapacitás és piaci felvevőképesség fáziseltolódásai néhány éven belül alapvetően megváltoztathatják az elhelyezkedés lehetőségeit, és a karrierépítés során a kizárólag piaci szempontok vezérelte döntés – amely nem fedi a pályaválasztó élményigényét – a motivációs bázis hiánya miatt a beválás sikerében akadályt képez.

A fiatalok és felnőttek gyakran szereznek további szakmai képzettséget – esetleg az eredeti szakmai ismeretektől eltérő, új területeken is. Ennek oka lehet a korábban választott ágazat átmeneti válságperiódusa, ami szükségessé teszi az átképzést, de a személyből magából is indulhat ez az igény. Ennek oka a választott területek kihívásainak hiánya, a személyes, szakmai célok kiürülése. Egy ember teljes életpályáját, szakmai pályafutását elemezve megállapíthatjuk, hogy időről időre felül kell vizsgálnia előrehaladását, amelyben a döntési szempontok között céljainak, vágyainak és igényeinek megvalósíthatósága, szakmai kompetenciáinak mérlegelése jelenti az önreflexió alapját. Az életpálya-építés a foglalkozási területek kiválasztása mellett az értékstruktúra és jövőkép átdolgozását, a foglalkozási szerep és további életszerepek egyeztetését jelenti.

Az elmúlt évtized általános oktatási szint emelését célzó koncepciója az általános műveltségi szint emelése mellett különféle veszélyeket is rejthet magában. Amikor egy fiatal mindenáron a felsőoktatásba igyekszik, követve kortársai példáját és engedelmeskedve környezete elvárásainak – figyelmen kívül hagyva személyes képességeit –, könnyen előfordulhat, hogy túlzott kihívásokkal és ezek teljesíthetetlensége miatt súlyos csalódásokkal szembesül. A pályaválasztásban segítséget nyújtó tanácsadóknak és tanároknak ezért törekedniük kell a reális életpálya-építést segítő beavatkozásokra. Meg kell ismertetniük a fiatalokkal saját, különféle módon korlátozó jellemzőiket. Pontos visszajelentést kell adni képességeikről, bemutatva fejlesztést

Az érdeklődés már egész kicsi korban megmutatkozhat bizonyos tevékenységek, sportok vagy pályák iránt, de ez nem feltétlenül lesz tartós

igénylő jellemzőiket. A tanároknak és tanácsadóknak súlyos dilemmát jelenthet, amikor arra kell felkészíteni a tanulókat, hogy pályaválasztási elképzelésükön módosítsanak. A változtatást segítheti, ha megfelelő információkkal látják el a diákokat a lehetőségekről.

A továbbtanulásról való döntésben fontos szempont, hogy milyen erős a tanulás iránti motiváció. Rossz eredmények ellenére is tanácsolható a továbbtanulás, ha erre a motivációra építve kiegészítő oktatásba vonható a diák. A gyengébb eredményekkel induló tanulók esetében érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a jövőben keressék az önfejlesztés lehetőségeit, a felzárkóztató foglalkozásokat – ezek hiányában a lemorzsolódás veszélye jelentős lehet. A továbbtanuláson gondolkodó diákok számára is fontos, hogy rendelkezzenek pályaelképzeléssel. Az életpályaterv nem állhat csupán a felsőoktatási felvételi intézményének kiválasztásából. A jövőbeli foglalkozási szerepek – lehetőség szerint több alternatívát tartalmazó – változatait ajánlott kidolgozni minden tanulónak.

Érdemes felvilágosítani a tanulókat a különböző képzési szinteken szerezhető végzettségek hasznosíthatóságáról. Számos foglalkozás nem igényel egyetemi-főiskolai diplomát, illetve szerezhető felsőfokú szakképesítés különböző képzési formákban. A jövőbeni szakmai siker, foglalkoztatottság nem áll közvetlen kapcsolatban a tanulmányi eredménnyel (Rosenbaum és Person, 2003).

Az életpálya-tanácsadás formái

Az *életpálya-tanácsadás* az ember teljes élethossza alatt jelentkező választási, döntési helyzetek, pályaváltási, pályakorrekciós feladatok, krízisek, adaptációs nehézségek megoldásához nyújt segítséget.

A serdülő- és ifjúkorban a foglalkozási területek körvonalazása, a szakmák kiválasztása jelenti az alapkérdést. Ebben az életszakaszban a pályaválasztásra vonatkozóan a speciális tanácsadási formák két alaptípusát különíthetjük el:

- *Orientáló* pályaválasztási tanácsadás, amely az ismeretek bővítésével segíti a pályákkal kapcsolatos döntés folyamatát. E folyamat során alapvetően az általában szakmával még nem rendelkező személy újabb információkat szerez a foglalkozásokról, a munkaerő-piaci lehetőségekről, s önismeretét is bővíti. A folyamat során a hangsúly az információszerzésen és a felkészülésen van (Váry, 1998). Ebben a szakaszban nem feltétlenül születik pályaválasztási döntés. A pályaorientáció olyan tanácsadói feladat, amelyet elláthatnak erre felkészült tanárok is.
- *Pályaválasztási szaktanácsadás:* elmélyült elemző és konzultációs munka során, a tanácskérő (kliens) múltjának és jelenének alapos feltérképezését, képességei, érdeklődése és személyisége különböző vonatkozásainak felmérését követően integráló, szintézist teremtő folyamat, amely a pályaválasztás iránti motiváció, érzelmi elköteleződés kialakításában tölt be fontos szerepet. Pszichológus által végzett tanácsadói munka.

A PÁLYAVÁLASZTÁSI FOLYAMAT, A DÖNTÉS TÉNYEZŐI

A fiatalok énképének alakulásában fontos szerepet tölt be a foglalkozási szerepekkel való azonosulás, a *pályaidentifikáció* folyamata. A pályaidentifikáció az élet különböző szakaszaiban különféle formában megfogalmazott válaszokat eredményez a kérdésre: miért is éljen a fiatal, milyen céljai fontosak, hogyan tudja önmagát megvalósítani foglalkozási szerepeiben (Ritoókné, 1986).

A pályafejlődési folyamat már kisgyermekkorban elkezdődik, ezért a pályaválasztás, foglalkozási terület meghatározása során ajánlott, hogy a döntésben segítséget nyújtani kívánó személyek (tanárok, tanácsadók) részletesen tájékozódjanak a fiatalok korábbi terveiről, a pályaelképzelések változásairól. Fontos információkat nyújthatnak a szülők a kérdés megválaszolásához: ők nyomon követhették a gyermek fejlődésének különböző fázisait. Ismerhetik, milyen foglalkozások kerültek gyermekeik figyelmének fókuszába az eltelt évek során. A pályafejlődés támogatása az általános nevelés, személyiségfejlesztés részterületét képezi.

A pályaválasztási döntés munkajellemzőkre és személyre vonatkozó tényezői

Piacgazdasági körülmények között a pályaválasztási döntés egy-egy foglalkozási terület, szakmacsoport kijelölését eredményezi, amelyen belül az adekvát foglalkozásválasztás mindenkor csak a társadalom gazdasági-technológiai változásainak figyelembevételével, a munkaerő-piaci lehetőségek folyamatos monitorozásával történhet.

A választásra vonatkozó döntés során fontos mérlegelni az egyes foglalkozáscsoportokra jellemző *élménytartalom* jellemzőit az *önmegvalósítás* lehetséges kerettényezőiként. A döntéshozás folyamatában a pálya által kínált élménytartalom és a pályaválasztásra készülő fiatal *élményigényének* összevetése alapvető fontosságú feladat.

Annak eldöntése történik, hogy mi az, amit a fiatal meg akar tenni – összehasonlítva mindazon alternatívákkal, amelyeket meg tudna tenni, ha nagyon szükséges lenne. A döntéshozatali folyamatban elsődleges célként a fiatal *érdeklődéséhez, személyiségéhez, készségeihez* és *képességeihez* illeszkedő foglalkozáscsoport meghatározására célszerű koncentrálni. A döntés későbbi fázisában választható ki a *képzési szint*, az előbbi szempontok alapján meghatározott foglalkozási területre vonatkozóan (Ritoókné, 1986).

Valódi pályaválasztási folyamat hiányában, az önismereti munka vagy a pályák és foglalkozások területén végzett tájékozódás elmulasztása esetén a pályaválasztási döntés nehezen valósul meg, a pályaszocializáció és pályaidentifikáció sérül. A helytelen pályaválasztási döntés eredményeként elsajátított szakma birtokában a pályakezdőket sújtó fiatalkori munkanélküliség veszélye hatványozottan érvényesül. Mint azt Váry (1998) írja: „Pályakorrekciós tanácsadás nélkül ezek a helyzetek legfeljebb véletlenszerűen oldódnak meg. A sodródás veszélyes, egyrészt, mert a sikertelenség sorozata befolyásolja az önértékelést, másrészt, mert a munkanélküliség negatív hatásai azoknál a fiatal felnőtteknél is észlelhetők, akik még nem is voltak alkalmazásban. Aki már fiatalon kikerül a munkaerőpiacról, azt csak nagyon nagy erőfeszítéssel és magas költséggel lehet oda visszavezetni. Ezért a legtöbb munkaügyi rendszer különböző megoldásokat vezet be a kiszorulás elkerülésére, s ezek része a tanácsadási szolgáltatás biztosítása is."

A pályakorrekciós tanácsadás igénybevételére a foglalkoztatási hivatalok, munkaügyi központok jelentik az intézményes hátteret, amely a munkaerő-piaci helyzetmegoldásokat a munkaközvetítő szolgáltatás mellett tanácsadással támogatja.

Nemzetközi tapasztalatok alapján a pályaválasztási folyamatot támogató tanácsadási munka során érdemes elkülöníteni az információátadás, diagnosztikai munka, tanácsadás, pályára nevelés, elhelyezés feladatait, amelyeket ki kell egészítenie a kliens képviseletének, a pályaválasztási döntés folyamatelemzésének és az utánkövetésnek a fázisaival (Mihályi, 2001). Ezt a komplex tanácsadói munkát jelenleg hazánkban egyetlen tanácsadással foglalkozó szervezet sem képes megvalósítani. Jelenleg a pályára nevelés elsősorban az iskolák feladatkörébe tartozik, a tanácsadás a munkaügyi szervezetek és pedagógiai intézetek hatáskörébe került, az utolsó három feladat azonban jelenleg ellátatlan.

Kompetenciák, skillek, szakképesítések és munkaerő-piaci esélyek • Az elhelyezkedés esélyei, a munkaerő-piaci lehetőségek elsősorban a képzési folyamat során elsajátított *kompetenciák*, az alkalmazható tudás függvényében alakulnak. E tekintetben más minőséget képvisel az elméleti tudás, amely az iskolai-akadémiai karrier során adható át, és a kompetenciák, amelyek a gyakorlatba átültetett ismereteket jelentenek. A kompetenciák – mint egy speciális tudáskészlet – az egyes feladatok függvényében eltérő mértékben mozgósítható tudást képviselnek, folyamatos fejlesztést igényelnek. Kompetenciák nemcsak a szakmai képzés során sajátíthatók el. A szabadidős tevékenységek, hobbik, iskolarendszeren kívüli egyéb tanulmányok és a mindennapi interakciók eredményeként a kompetenciák jelentős köre fejlődhet magas színvonalra egy-egy embernél (Barmetler, 2000). A pályaválasztás folyamatában, a döntés során érdemes azokra a kompetenciákra támaszkodni, amelyeket a fiatal előszeretettel alkalmaz.

Az iskolai közösségi és oktatási helyzetek interakció-rendszere fontos, jól megfigyelhető támpontokat szolgáltathat a tanároknak a döntési folyamat segítésében, a fiatalok kompetenciáinak, erősségeinek tudatosításában. Például jól

megfigyelhető, amikor szervezői kompetenciáját fejleszti az iskolaújság szerkesztőjeként dolgozó diák. Erre felhívhatjuk figyelmét, ha a diák a gazdasági terület iránt érdeklődne. Ezt a kompetenciát ugyanis egy cég termelési igazgatója mellett, asszisztensként kitűnően kamatoztathatja.

A kompetenciákra vonatkozó preferenciák alapján összeállítható a fiatalok egyéni portfoliója, amelynek segítségével az ajánlható szakmai területek és képzési formák körülhatárolhatók. Az élethosszig tartó tanulás folyamatában a képzési portfolio folyamatosan bővíthető, és az európai integráció folyamatában a munkakeresés során egyre fontosabb szempontként érvényesülhet. A nyugat-európai gyakorlatnak megfelelően a munkáltatók a kiválasztás során a megszerzett bizonyítványok mellett fokozott hangsúlyt helyeznek a transzferábilis kompetenciákra. Amikor az előbbi példában említett diák önéletrajzát állítja össze egy álláspályázathoz, akkor érdemes kitérnie erre, az iskolaújságszerkesztői tevékenységére. Előnyös lehet számára, ha leírja: ebben a feladatkörben a szerkesztőségi munkatársakkal való kapcsolattartás, a kiadványok szerkesztése, a kiadás menetének koordinálása, az elkészült anyagok egyeztetésének és ellenőrzésének feladata hárult rá. Számítógép-kezelői ismereteit, kommunikációs készségét és tervezői-szervezői adottságait kellett mozgósítania. A szerkesztőségi munka számos eleme azonnal alkalmazható az asszisztensi munkakörben, az adott cég speciális követelményeit pedig idővel megismerheti a jelölt.

Életvezetési készségek, soft skillek és életpálya-építés • A pályaválasztási döntés sikerességének mércéjeként a döntéshozó személy szakmai területeken való beválása, a hivatástudat kialakulása, illetve a megélt önkiteljesítés élményének mértéke szolgálhat. A beilleszkedéshez, pályán való megfeleléshez a szakmai kompetenciák fejlesztésén túl a fiataloknak az *életvezetési készségek* bizonyos területein is gyakorlatot kell szerezniük. Ezek a területek (Kiss, 2000) az alapvető fizikai és érzelmi szükségletek kielégítésének készségei, a tanuláshoz szükséges készségek csoportja, a személyes értékek struktúrájának karbantartási készsége, az önmenedzselés, a személyközi kommunikáció, a szoros személyes kapcsolatok kezelésének képessége, valamint a tágabb társas közösségekbe való beilleszkedéshez szükséges eszköztár. Életpálya-építés tekintetében kiemelt szerephez jutnak ezek a készségek vagy *skillek* többek között a *teammunkában* való részvétel területén (különböző képzési hátterű munkatársakból álló szakmai csoportok résztvevőiként, akár térben szétszórt hálózatot alkotva), a *kommunikációval* összefüggésben (nyelvi készségek, érvelés és meggyőzés formájában), a *problémamegoldási* készségek formájában (kihívásoknak való megfelelés, kreativitás, innováció), valamint a *vezetői-szervezői* feladatok teljesítése során (projektvezetés, mentori tevékenység). Az információs társadalom és szolgáltatói szemlélet, szolgáltatói készségek szerepe az elmúlt évtizedben hazánkban is előtérbe került, akár a szervezeteken belüli kommunikáció, akár a fogyasztókkal való kapcsolattartás területén. A gyűjtőnéven *soft skillek* elnevezés alatt ismeretes életvezetési készségek szerepe egyre jelentősebbé válik az életpálya-építés és élethosszig tartó tanulási folyamat során.

Érzelmi intelligencia és munkavállalás • Az előző szakaszban ismertetett életvezetési készségek hátterében az érzelmi intelligencia különböző faktorainak hatását feltételezhetjük (Emmerling és Goleman, 2003). Szükséges készség e paradigma értelmében elsőként a személy tudatossága a saját érzelmi állapotainak átélése során, az élmények megértése és kifejezési képessége. Fontos tényező a társakra vonatkozó érzelemészlelés, -felismerés és kapcsolatteremtés, az erős érzelmekkel való megküzdés és indulatkontroll, illetve a változásokhoz való alkalmazkodás és a társas jellegű problémahelyzetek megoldásának készsége. Ezek az intra- és interpersznális készségek az adaptáció, a stresszel való megküzdés és az általános hangulatszabályozás eszközei (Bar-On, 1997, idézi Emmerling és Goleman, 2003). Az éntudatosság, önmenedzselés, a társas tudatosság és a kapcsolatkezelési készségek Goleman szerint a munkahelyi sikeresség alapfeltételei. Az éntudatosság készsége többek között szerephez juthat a helyzetekkel kapcsolatos döntéshozatali folyamatokban, a vezetői erősségek és határok mérlegelése során. Az énhatékonyság élménye a készségek határterületein érzelmi válaszokat vált ki az érintett személyből, amelyek észlelése a reális megoldási lehetőségek kiválasztásában fontos információt jelent. (Mindannyian ismerjük ezt az élményt,

például amikor egy-egy vizsga előtt a „meg tudom tenni" vagy az „ez nem fog sikerülni" bizonytalan érzése fog el.)

Az emocionális intelligencia meghatározott, potenciális lehetőséget képvisel egy adott foglalkozási területen elérhető eredményekre vonatkozóan. Az emocionális kompetencia különböző részterületei jelentős mértékben fejleszthetők, és a munkahelyi beválás, eredményesség fontos tényezőit jelentik. Carnevale és Desrochers (2003) tapasztalatai szerint a munkaerőpiaci sikeresség feltételei: gondolkodás és problémamegoldás magas színvonala, pozitív kognitív stílus (amelynek része a megfelelő színvonalú önértékelés és az énhatékonyság élménye, esetleges kudarcok elviselésének képessége), valamint a szakmai és munkakeresési kompetencia. Az általános jelentésadási képesség és viselkedésszabályozási készség az élethosszig tartó tanulás szempontjából is fontos indikátornak tekinthető.

Hazai kutatási eredmények (Szabó, 1998) szerint a munkaadók alkalmazható nyelvtudással rendelkező munkavállalókat szeretnének, szakmai nyelv tanítását igénylik. Beszámolnak arról is, hogy a fiatal munkavállalók nem képesek együttműködésre kollégáikkal, nem tanulják a teammunkát. Felmerül az igény speciális szakmai tudás iránt is, amelyet a szakok speciálkollégium keretében hirdethetnének meg, a területspecifikus vállalati igények szerint. A vizsgálatban részt vevő vállalkozások komoly hiányosságokat látnak továbbá a fiatal diplomások komplex látásmódja tekintetében. Szakmai gyakorlatok szervezésével javítható lenne az együttműködés, és az oktatók számára is szükséges lenne a betekintés a vállalatoknál folyó gyakorlati munkába.

A hivatástudat kialakulásának feltételei, pályafejlődési mintázatok

Az eddigiek összegzéseként megállapítható, hogy a pályaválasztás hatékonyságát, a pályával való identifikáció mértékét számos tényező befolyásolja: az önismeret, az énkoncepció és pályacélok kidolgozottsága, illetve a társadalmi célok iránti elkötelezettség. A hivatástudat kialakulásának feltételeit képezik az előbbiekben felsorolt elemek (Ritoókné, 1986).

Az iskolarendszerben jelenleg végbemenő folyamatok a pályaválasztási döntés egyre korábbi időpontra tolódását eredményezik. A különböző iskolatípusok eltérő életkorban állíthatják döntés elé a fiatalokat, többnyire azonban az optimálisnak tekinthető 16–18 éves kor előtt kínálnak különféle variációkat a képzési útvonalak kiválasztására. A tantárgyak variációi, a fakultációválasztás és az egyes iskolák speciális képzési kínálata jelentősen beszűkítheti az intézmények közötti átjárhatóság és ezzel az optimális pályaválasztási és karriertervezési folyamat megvalósítását.

Viszonylag ritkának tekinthető az egyenes vonalú pályafejlődés, amely egy korai, megalapozott döntés alapján választott, egyenletes karrierépítést jelent (Ritoókné, 1986). A nehezített körülmények vagy az érdeklődés és képességjellemzők alapján sokoldalú diákok esetében többirányú próbálkozással jellemezhető karriermintát fedezhetünk fel. További jellemző pályafejlődési ív a kezdetben gyakorlati érdeklődéssel jellemezhető, a későbbiekben elméleti irányultságúvá váló beállítódással leírható pályafejlődési modell. Nehezen fejlődő és lehetőség szerint orvoslást igénylő forma az „átállított" pálya, amelyen haladva a fiatal személyes, belső motívumai ellenében, valamilyen külső szempont alapján választ. Kizárólag szülei sugallatára vagy az elhelyezkedési lehetőségek egyoldalú mérlegelése alapján, figyelmen kívül hagyva saját személyes jellemzőit.

SZEMÉLYISÉG- ÉS FOGLALKOZÁSTÍPUSOK OSZTÁLYOZÁSA

A megalapozott pályaválasztási döntésnek figyelembe kell vennie az ember-pálya megfeleltetés koncepciójának értelmében a munka jellemzőinek (munkaprofil) és a személy készségeinek, képességeinek illeszkedését, a munka emocionális adottságainak és a személy affektivitásának, valamint a munka dinamizmusának és az egyén motivációjának egyezéseit (Ritoókné, 1986).

Az egyes pályák, foglalkozások meghatározott környezettípusokat képviselnek, amelyek Holland elméletében személyiségtípusokkal összevethető területeket jelölnek ki. Ezek a környezet-, illetve személyiségtípusok (Ritoókné, 1986):

• *Gyakorlati-technikai irányultság.* A csoporthoz vonzódó személyek olyan tevékenységeket kedvelnek, amelyek erőkifejtést, koordinációt és kézügyességet igényelnek, kézzelfogható, konkrét, látható eredményre vezetnek. Érdeklődésüknek a különféle kézműipari szakmák, mérnöki tevékenység, technikai, mezőgazdasági, elektronikai ipar különböző szintjein végezhető tevékenységek nyújtanak megfelelő színteret. Elsősorban mechanikai, technikai, elektrotechnikai és mezőgazdasági területeken mutatnak ezek az egyének megfelelő képességeket. Rendszerint az emberekre irányuló tevékenységeket (pl. oktatás, nevelés) maguktól távol állónak érzik.

• *Intellektuális-kutató irányultság.* A területet kedvelő személyek a fizikai, biológiai és kulturális jelenségek megfigyelését, kutatását érzik kihívásnak, az ilyen irányú tevékenységet helyezik előtérbe. Elsősorban a matematikai és természettudományi területeken elért eredményeik (reáltárgyak) jelzik erősségeiket. Jellemző szakmák lehetnek például a különféle mérnöki, kutatói tevékenységek, pszichiáter, kémikus, programozó, statisztikus.

• *Művészi-nyelvi irányultság.* A művészi-kreatív környezetet előnyben részesítő személyek nyitott, kevésbé strukturált helyzetekben szeretnek tevékenykedni. A művészi önkifejezés lehetőségét, illetve kreatív termékek előállítását kedvelik. Erősségeiket a nyelvi, művészeti, zenei, színjátszói és írói tevékenység területén érdemes keresni. Esztétikai igényük kielégítésére például nyelvi, zenei, színészi és írói pálya alkalmas.

• *Szociális irányultság.* A csoportba tartozó személyek olyan tevékenységeket részesítenek előnyben, amelyeknél a tanítás-oktatás, kiképzés, ellátás, ápolás, segítés és támogatás valamilyen formája áll előtérben. Erősségeik a társas kapcsolatok területén keresendők.

• *Szervezői-vállalkozói irányultság.* A csoportba tartozó személyek olyan tevékenységeket részesítenek előnyben, amelyek során a nyelv vagy más eszközök segítségével más emberek felett befolyást gyakorolhatnak, valamilyen cél érdekében mozgósíthatják, motiválhatják, manipulálhatják őket. Erősségeiket a meggyőzés és vezetési képességek területe jelenti. Kedvelik a vezető pozíciókat, illetve a képviselő, szervező és ügynöki tevékenységet.

• *Konvencionális-hagyománykövető irányultság.* A csoportba tartozó személyek olyan tevékenységeket részesítenek előnyben, amelyeknél a szabályokhoz igazodó, jól strukturált munkavégzés a jellemző, az adatokkal való munka elsőrendű. Ilyen területek például a nyilvántartások vezetése, strukturálása, rendszerező, igazgatási munkák. Gyakran az üzleti élettel kapcsolatos háttérmunkák (back-office) területén találnak megfelelő munkát. Ilyenek lehetnek a hivatalnoki, programozói, titkár(nő)i, asszisztensi tevékenységek. Erősségeiket a számolási és üzleti élet területén kell keresni.

Holland elmélete szerint (idézi Ritoókné, 1986) a személyek olyan környezetet keresnek, amely megfelel munkaérdeklődésüknek. A környezettípusok meghatározása az egyéni érdeklődéshez hasonlóan a hat kategória segítségével történik, kérdőíves módszerrel. A környezet és egyén közötti kongruencia minél magasabb foka szükséges az eredményes és elégedettséget nyújtó tevékenység biztosításához.

Az előbbiekben bemutatott érdeklődési irányok a következő munkaterületeken találhatnak kifejeződési lehetőséget Roe csoportosítása alapján (idézi Ritoókné, 1986):

• a szociális irányultság a szolgáltatás-szolgálat területén,
• a szervezői-vezetői érdeklődés az üzlet-üzleti kapcsolatok, vezetés-szervezés területén,
• a gyakorlati-technikai érdeklődés a technológia, természetben végzett munka területén,
• a tudományos érdeklődés a társadalom- és természettudomány valamely ágában,
• a művészi irányultság az általános kultúra, művészet, szórakozás valamely ágában valósulhat meg.

Az előbbiekben ismertetett felosztás alapján könnyen meghatározható az egyes diákok optimális pályatervezési útvonala. A tanórák keretében és a kötelező foglalkozásokon kívüli viselkedés alapján a tanárok könnyen azonosíthatják a kutatói vagy szervezői érdeklődés jegyeit. Könnyen meghatározható a művészi érdeklődés különböző területeinek jelenléte például az irodalmi vagy képzőművészeti foglalkozások során, szakkörök keretében nyújtott teljesítmény alapján. A hagyományos, konvencionális érdeklődési irány a lelkiismeretes, alapos, biztonságra törekvő diákok számára ajánlható.

Figyelembe véve a fő érdeklődési irányultsá-

got – pályaválasztási szaktanácsadás keretében, pszichológus közreműködésével –, részletesebb elemzés készíthető. Minden kategóriához kapcsolódnak altípusok, amelyeket a kategóriák kombinációinak segítségével írhatunk le. A pályaválasztási szaktanácsadói gyakorlatban további érdeklődésvizsgálati, szakmai preferenciatesztek, illetve a gyakorlati tevékenységében előszeretettel alkalmazott viselkedésmódok alapján tehető javaslat a pályaválasztási döntés folyamatában.

Az előbbiekben bemutatott irányultságot a személyes fejlődés folyamán kulturális-szocializációs hatások alakítják. A kisgyermek kezdetben előnyben részesít bizonyos cselekvésformákat, amelyek a későbbiekben erős érdeklődéssé fejlődnek. Korán elválik egymástól a személyek vagy tárgyak iránti alapérdeklődési beállítódás. Az életkor előrehaladtával a fokozatosan kristályosodó érdeklődési irányoknak megfelelően alakulnak, fejlődnek a kompetenciák, amelyek specifikus hatást fejtenek ki az észlelésre, gondolkodásra, cselekvési tendenciákra. Az érdeklődés változásának folyamata nem áll meg a felnőttkorban sem: környezeti hatások, változások jelentős mértékben képesek befolyásolására.

Szakterületek és szakmacsoportok a hazai képzési rendszerben

A hazai képzési rendszer szakterületek szerint, szakmacsoportokba osztályozva kezeli az egyes érdeklődési irányokhoz rendelhető foglalkozásokat. A szakterületek és szakmacsoportok ismerete a pályaorientációs folyamatban szerepet vállaló tanárok számára alapvető fontosságú.

A hazai szakmai képzés (szakképzés) és felsőoktatás a 22.1. táblázatban bemutatott felosztás alapján kezeli a szakterületeket.

22.1. TÁBLÁZAT
Szakterületek, szakmacsoportok

Szakterület	Szakmacsoport
Humán	• Egészségügy • Szociális szolgáltatások • Oktatás (oktatás, pedagógia) • Művészet, közművelődés, kommunikáció (zene-, tánc-, képző- és iparművészet, színművészet-bábművészet, színházművészet, sajtó, közművelődés) • Egyéb szolgáltatások (személyi, biztonsági, polgári védelmi, rendészeti szolgáltatások, honvédelem, tűzvédelem, munkavédelem, kis- és kézművesipar)
Műszaki	• Gépészet (gépgyártás, gépszerelés, gépkezelés, bányászat, kohászat, finommechanika, anyagvizsgálat, automatika, hegesztés, felületkezelés, minőségbiztosítás) • Elektrotechnika-elektronika (elektrotechnika, elektronika és távközléstechnika) • Informatika (szoftver) • Vegyipar (vegyipar, laborvizsgálatok) • Építészet (építészet, építőipar, építőanyag-ipar, közlekedés-építő) • Könnyűipar (ruha-, textil-, bőr-, szőrme- és cipőipar) • Faipar • Nyomdaipar • Közlekedés (közlekedéstechnika, közlekedés-üzemvitel) • Környezetvédelem-vízgazdálkodás
Gazdasági-szolgáltatási	• Közgazdaságtan • Ügyvitel • Kereskedelem, marketing és üzleti adminisztráció (kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció, menedzselés, nem gazdasági ügyintézés, szervezés)
Agrár	• Mezőgazdaság (növénytermesztés, kertészet, állattenyésztés, erdészet, vadászat, halászat, térképészet) • Élelmiszeripar

A szakképzés rendje Magyarországon

A jelenlegi szabályozás értelmében az államilag elismert első és második szakképesítés megszerzése – nappali rendszerű képzés keretében – ingyenes: a tanulók 22. életévének betöltéséig, illetve kitolva egy évvel, azokban a speciális esetekben, ha

- a diák a 7. életévében kezdte az általános iskolát (évvesztes),
- a szakképzési évfolyamok száma meghaladja a kettőt,
- valamilyen korlátozottsággal él (beilleszkedési zavar, tanulási és magatartási nehézség),
- tartós gyógykezelés miatti mulasztás volt a kihagyás oka.

A szakmai képzésre vonatkozó ismeretekről az OKJ (Országos képzési jegyzék) szolgáltat információkat.

A szakképzést Magyarországon 1998 óta el kell választani az általános képzéstől. Iskolarendszeren belül és kívül egyaránt csak 16 éves kortól (jelenleg a tankötelezettség felső határa) lehet bekapcsolódni a szakképzési rendszerbe.

A szabályozás szerint középiskolának minősülnek:

- gimnázium,
- szakközépiskola,
- szakiskola (régen: szakmunkásképző),
- speciális szakiskola.

Iskolarendszerű képzésben szakképesítést csak a szakképző iskolák (szakközépiskola, szakiskola) szakképzési évfolyamain lehet szerezni, a 16. életév betöltése után kezdődő képzés keretében. A rendelkezés értelmében ezért szakiskolában az első két, szakközépiskolában az első négy (kétnyelvű oktatás esetén öt) év során közismereti tárgyakat tanítanak, illetve intézménytől függően szakmai alapozó tárgyak oktatására kerülhet sor. Az oktatáshoz kapcsolódó szakmai gyakorlati képzés lehetősége intézményi döntés függvénye, de általános elv itt is érvényes: speciális szakmai ismeretek és szakképesítés szerzését célzó oktatás csak a 10. évfolyam befejezését követően kezdődhet.

A PÁLYAORIENTÁCIÓS MUNKA TANÁRI LEHETŐSÉGEI, FELTÉTELEI

A pályaválasztási döntés optimális támogatásához tanárként szükséges ismernünk tanítványaink igényein, vágyain kívül különféle készségeik, képességeik jellemzőit is.

Alapvető fontosságú tényező a diákok figyelmi kapacitásának megismerése, visszajelzése: a tanórák keretében könnyen felmérhetjük diákjaink koncentrációs készségét, az elvégzett feladatok megoldásának pontosságát, figyelmi hullámzásának jellemzőit.

A mindennapi oktatási és nevelési folyamat során megfigyelhetjük az élvezettel végzett tevékenységek jellemzőit: képet alkothatunk a tanítványok munkamódjának jellemzőiről – az elmélyültség fokáról.

Hasznos információkat jelent a különféle képességek színvonalának megfigyelése. Fontos terület a tantárgyi teljesítmény mellett a kapcsolatteremtés és kapcsolatkezelés. A szociometriai státus előrejelző lehet a választott szakterületen, szakmacsoporton belüli beilleszkedéshez. Az érdeklődés és motiváció sajátosságainak feltérképezéséhez jól használható módszer az iskolapszichológusok, pályaválasztási szaktanácsadó munkatársak közreműködésével készíthető érdeklődésvizsgálati tesztek eredményeinek közös átgondolása, a különféle szakmákra vonatkozó információk feldolgozását segítő csoportos konzultáció. Osztályfőnöki óra keretén belül, kötetlen beszélgetés segítségével jól meghatározható, diákjaink a korábbiakban bemutatott Holland-féle érdeklődési körök melyik típusaiba sorolhatók.

A pályaelképzelések felhasználása a pályaválasztás segítésében

A diákok iskolai keretek között – pályaválasztási szakkörön vagy osztályfőnöki óra során – gondolkodhatnak saját pályaválasztásukról. Eredményesen használható az önismeret bővítésére a jövőbeni vágyott tevékenységek jellemzése, az „Egy munkanapom tíz év múlva" fantáziajáték, illetve a pályaelképzelések alakulásának nyomon követéséhez Thorngren és Feit (2001) *pályadiagram-módszere*. A pályadiagram rajzolása

során a tanulók feladata: gondolják át az eddigi életük során felbukkant, pályaválasztási szempontból meghatározó jelentőségű emlékeiket. Az emlékeket, vágyakat „pályaválasztási családfák" formájában ábrázolják. A pályaválasztási családfa, az ún. karrierogram segítségével tevékenységeket, fontos személyekről, izgalmas tevékenységekről szerzett élményeket összegezhetnek, amelyek segítségével körülhatárolhatják az érdeklődési irányuknak megfelelő területeket.

E munkát a tanárok a karrierogram létrehozását facilitáló kérdésekkel segíthetik. Példaként néhány kérdés a karrierogram felvázolásához szükséges információk gyűjtéséhez:

- Mennyi idős korodban jelent meg ez a számodra fontos elképzelés, élmény?
- Milyen, számodra fontos emberek voltak azok, akik ezt az elképzelést erősítették vagy az elvetéséhez hozzájárultak?
- Mi volt a megismert pálya/foglalkozás számodra érdekesnek, vonzónak tűnő része?
- Milyen lehetőségeket tartogat az adott pálya/foglalkozás?
- Mennyi volt az esélye, hogy egy ilyen pályát válassz, abban az időszakban?
- Mit kellene tenned ahhoz, hogy ezt a régi célt most megvalósítsd? Milyen erőfeszítések szükségesek?
- Szeretnéd-e ezt a célt követni, vagy vannak további, fontos modellek az életedben?

A tanítás-nevelés mindennapi gyakorlatában jól felbecsülhető diákjaink energetizáltságának szintje, amely az egyes foglalkozási ágakban eltérő követelményeket támasztó szakmák esetében fontos döntési szempont lehet. Az érzelemkifejezés, együttműködési igény és önkontrollfunkciók megfigyelése a tanórákon vagy a csoportfoglalkozásokon e jellemzőkkel kapcsolatban végzett önismereti munka a döntés fontos eleme lehet. A foglalkozások vezetéséhez ajánlható iskolapszichológus, pályaválasztási szaktanácsadó felkérése.

Fontos szerephez jut a helyes pályaválasztási döntésben a tanulmányi munka mellett a munkához való érzelmi viszony, a foglalkozással kapcsolható szakmai tapasztalatok, az oktatási intézmények és tanácsadók, valamint foglalkoztatók szakmai kapcsolatrendszerének kiaknázási képessége a diákok esetében.

Tanárként a tanulmányok tervezésének, a későbbiekben gyakorolható foglalkozások, a munka világának és az iskolai képzés kapcsolatának bemutatása, az információszerzés lehetőségeinek ismertetése jelentik a pályaorientációs munka legfontosabb feladatait – valamint segítséget kell nyújtani a diákoknak a pályatervezésben, a többféle lehetőséget tartalmazó pályaterv kidolgozásában (Rosenbaum és Person, 2003).

Foglalkozásprofilok

Szakkörök, osztályfőnöki órák keretében a diákokkal együttműködve célszerű az érdeklődés körébe eső foglalkozási profilok összeállítására időt szakítani. A foglalkozási profilok az egyes szakmák gyakorlásához kötődő speciális jellemzők, a munkafeladat, munkakörnyezet, társas együttműködési formák, személyi követelmények, tanulmányi és alkalmazási sajátosságok bemutatásával segítik a diákok információinak gazdagítását. G. Tóth Mária javasolt elemzési szempontjai: mit, milyen folyamatok során, milyen opciók mentén, milyen részfeladatokat végezve, milyen eszközök segítségével munkál meg a személy (idézi Ritoókné, 1986). Fontos, hogy az egészséggel, érzékszervekkel és ügyességgel kapcsolatos speciális elvárásokkal számoljunk a pályatükrök vagy foglalkozási profilok összeállítása során. A profilok készítéséhez segítséget nyújtanak a *www.taninfo.hu*, a *www.palya.hu* és a *www.sulinet.hu* oldalon található információk.

Pályatablók, tanulmányi útvonalak

Fontos tanári feladat a rendelkezésre álló információs források segítségével támogatást nyújtani a diákok számára a lehetséges képzési útvonalak, pályatablók kialakításához. A pályatablók térképszerűen foglalják össze az egyes szakmák, szakmacsoportok területén elérhető képesítések és képzést biztosító intézmények adatait. A sokszínűvé vált hazai szakmai képzési rendszer iskolarendszeren belüli és iskolarendszeren kívüli szakmai képzési kínálatát tematikus kiadványok mellett a *www.taninfo.hu* oldal mutatja be, illetve a Nemzeti Szakképzési Intézet különféle forrásai nyújtanak segítséget a tájékozódás-

hoz. A pályatabló kialakításakor a regionális jellemzőket érdemes figyelembe venni. Az iskola profiljához illeszkedő társintézmények, gyakorlati képzés és foglalkozás lehetőségeit nyújtó vállalkozások, szervezetek adatait is felhasználhatjuk a tanulók legteljesebb tájékoztatása érdekében.

Diplomát adó főiskolai, egyetemi képzési formák és felsőfokú szakképzési kínálat

A felsőfokú képzési információkat a felsőoktatási képzési rendszer bemutatásáért, a felvételi tájékoztatásért és a felvételivel kapcsolatos adminisztratív teendők végzéséért felelős Országos Felvételi Iroda kiadványai tartalmazzák. Minden tanár számára javasolt forrás a *Felsőoktatási felvételi tájékoztató* (megjelenik minden év decemberében), a magyar felsőoktatás rendszerét és nyelvezetét bemutató kiadvány, a felvételivel kapcsolatos feladatok és felvételi vizsgakövetelmények gyűjteménye, illetve a doktori felvételi tájékoztató (PhD- és DLA-képzési formák).

A felsorolt kiadványokon kívül a *www.ofi.hu* oldalon szerezhetők be azok az információk, amelyek az összes hazai felsőoktatási intézményben végezhető szakok felvételi és képzéssel kapcsolatos ismereteit összegzik. Az oldal kínálata a felsőoktatással, képzéssel és életpálya-építéssel, karriertervezéssel kapcsolatos hírek és interaktív szolgáltatások körére is kiterjed. Az Országos Felvételi Iroda az információszolgáltatáson kívül személyes tanácsadással segíti a pályaorientációval, felsőfokú képzéssel kapcsolatos kérdések megválaszolását.

A felsőfokú képzés területéhez sorolódnak a felsőfokú szakképzési kínálatban szereplő, egyetemi vagy főiskolai irányítás alatt, esetenként középiskolai környezetben oktatott, emelt szintű képzési formák. Fontos tudnivaló, hogy a jelenlegi szabályozás szerint a felsőfokú szakképzés során szerezhető végzettség a további felsőfokú tanulmányok során előnyöket jelenthet a felvételi folyamatban, vagy a tanulmányok során beszámítható az elvégzett kreditek között. Nem terheli továbbá az állami finanszírozással végezhető képzésiidő-keretet sem. A gyakorlatorientált felsőfokú szakképzés a későbbi álláskeresés során is fontos tőkét jelent: szakmai tapasztalatok és kapcsolatok szerzésének lehetőségét, már a képzési idő során. Ezért tanárként érdemes a tanulmányi téren nem igazán jól teljesítő tanulókat a kétlépcsős képzési formában való részvételre ösztönözni.

A pályaválasztási tanácsadás intézményi hátterének múltja és jelene

A hazai pályaválasztási tanácsadás történetében a jogszabályi alapot az 1961-ben kiadott 1027. (XII. 30.) sz. kormányrendelet jelentette, amelynek értelmében folyamatosan szerveződtek a megyékben és a fővárosban a pályaválasztási intézetek. A pszichológusok, pedagógusok, orvosok, szociológusok és közgazdászok összehangolt munkája eredményeként az 1970-es évekre kialakult a pályaválasztási intézetek szakmai háttere, valamint gyári, üzemi, közhivatali kapcsolatrendszere (Laki, 1998).

A nagyobb gyárakban, üzemekben pályaválasztási megbízottat jelöltek ki, aki egyrészt a pályaválasztási intézetekkel, másrészt az iskolákkal működött együtt. Kiépült a pályaválasztás iskolai hálózata is, iskolai pályaválasztási felelősökkel, akik az intézetekkel tartották a kapcsolatot. Létrejött a megyei és fővárosi intézeteket összefogó, irányító Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet. A 3/1982. (II. 10.) MM-rendelet értelmében a pályaválasztás irányításában az Országos Pedagógiai Intézet kapott fontos szerepet.

Időközben mindkét intézmény megszűnt. A feladatok részben a megyei pedagógiai intézetek, részben a megyei munkaügyi központok hatáskörébe kerültek és maradtak. Budapesten 1966-ban alakult meg a Fővárosi Pályaválasztási Intézet, amely 1988-tól Fővárosi Pályaválasztási és Munkavállalói Tanácsadóként működött tovább, majd 1991. május elsejétől ismét megalakult a Fővárosi Pályaválasztási Tanácsadó.

Az 1995-ben készített, az egész országra kiterjedő felmérése alapján a megyékben működő pedagógiai intézetek, munkaügyi központok, nevelési tanácsadók és családsegítő szervezetek határozott leépülési tendenciát jeleztek vissza, az egykori tanácsadói állomány létszáma tizedére csökkent. A nagyarányú érdeklődés ellenére a rendelkezésre álló kapacitás minimális (Laki, 1998).

KORLÁTOK A PÁLYAVÁLASZTÁSI FOLYAMATBAN

Egyéni korlátok

A pályaválasztás során személyes korlátot jelentenek a pályát választó személy egyes testi és/vagy pszichés jellemzői: a különféle fogyatékosságok és az értelmi, illetve érzelmi intelligencia, különféle készségek, képességek alacsony szintje.

Fontos tudnunk azt a tényt is, hogy a serdülőkori fejlődés az intelligencia egyes részterületeinek egyenetlen fejlődésével járhat együtt, s ezért a kiemelkedő intelligenciaterületekre alapozott korai döntés – például matematika tantárgyban elért jó eredményre alapozott mérnöki szakma választása – idővel elégedetlenséghez vezethet. Az időközben változó érdeklődés például felszínre hozhatja az emberekhez való kapcsolódás vágyát, és a mérnöki feladatokkal irodába kényszerülő fiatal hirtelen üresnek, elégtelennek érzi hivatását. Szerencsés esetben a választott szakmán belül található olyan terület, feladat, ami az érdeklődés, igények és vágyak teljesebb kielégítését szolgálhatja: például az előbb említett mérnök esetében tanítás egy szakiskolában vagy ügyfelekkel való kapcsolattartás formájában.

Eltérő az egyes fiatalok fejlődése a testi készségek szempontjából is. Fejlődésben van a kézügyesség, mozgásügyesség.

Jelentős átrendeződések várhatók az *érdeklődési területek* között. Múlékony a serdülőkorban a lányok vonzódása az állatok, kisgyerekek iránt, és az ehhez kapcsolódó pályaválasztási szándék fokozott elemzést igényelhet. Hasonlóan változékony a fiúk technikai érdeklődése vagy a kalandos életformához való vonzódása. Mint azt Ritoókné (1986) megállapítja, a természet iránti fokozott vonzódás is értelmezhető egyfajta sajátos megküzdési formaként: az emberi viszonyok, kapcsolatok elutasítása – menekülési kísérletként. A művészi érdeklődés hátterében érdemes mérlegelni – az adottságok és lehetőségek mellett –, mennyiben jelenti az önkifejezés vágya a serdülőkori identitáskeresés jellegzetes megnyilvánulásait. A sporttal kapcsolatos választások esetében tanárként ajánlott mérlegelni: vajon volt-e más terület a fiatal életében, ahol sikereket érhetett el, megerősítést kaphatott tevékenységének eredményességével összefüggésben. Különösen korlátozottsággal élő diákok esetében fokozottnak bizonyulhat a segítés iránti vágy, a segítőfoglalkozások választásának igénye. Ilyen esetekben kiemelt figyelemmel mérlegelendő: a fogyatékosság mennyiben jelenthet korlátokat, kizáró tényezőt a segítőszakma gyakorlásában. A segítés vágya esetenként a saját, segítség iránti igény szublimált megnyilvánulásaként is értelmezhető. Ebben az esetben a segítőfoglalkozás választása az idő előtti kiégés veszélyét rejtheti.

A pályaválasztási döntést akadályozhatja valamilyen – az életvezetést aktuálisan nehezítő – esemény, trauma elhúzódó hatásaként kialakuló blokk, a reális önismeret és önértékelés hiánya. Túlterhelt diákok esetében neurotikus reakcióként döntésképtelenség alakulhat ki, különösen erőteljes környezeti nyomás – a szűkebb szociális környezetből tartósan kifejtett nyomás, túlzott mértékben követelő szülői, nevelői elvárások – hatására.

Veszélyeztetettnek tekinthetők az állami gondozásban részesülő fiatalok a pályaválasztási döntés szempontjából. Esetükben szűkebb az információforrások köre a szakmák, pályák világára vonatkozóan, gyengébb lehet a motivációs bázis és az általában gyengébb tanulmányi eredmények a választások lehetőségét erősen korlátozzák a továbbtanulás során. Rossz prognózisú a pályaválasztási sikeresség szempontjából, ha fejletlen e diákok agressziókezelési stratégiája.

Külső tényezők, korlátok

A pályaválasztási lehetőségeket személyes jellemzőkön túl külső, objektív tényezők is korlátozhatják. A piacgazdasági helyzet és ennek függvényeként az aktuális munkaerő-piaci egyensúly határozott preferencia-rangsort állít fel az egyes foglalkozáscsoportok között. Az aktuális munkaerő-piaci trendeket a foglalkoztatási minisztérium negyedéves helyzetjelentései alapján követhetjük nyomon.

Korlátot képeznek a választott foglalkozási területtel kapcsolatos képzési kapacitás jellemzői, az egyes iskolatípusok befogadóképessége. A gyerekek és a szülők pályaválasztási elképzeléseі-

nek megvalósulását az iskolakínálat és az iskolákba való bejutás feltételei korlátozzák (Liskó, 1998).

A keretszámokról az Országos Felvételi Iroda vagy közvetlenül a képzést indító intézmények tanulmányi osztályairól kérhető információ.

Torzító elemként jelentkezik továbbá a foglalkozások társadalmi megítélésének hatása, a foglalkozások presztízséről kialakult elképzelések. A pályaválasztási kérdések megoldásában ajánlott a szülőkkel egyéni vagy csoportos konzultáció formájában együttműködni. Az egyes szakmacsoportokra, foglalkozástípusokra vonatkozó információk a szülők számára is alapvető fontosságúak. A megváltozott gazdasági szerkezetben ugyanis a szülők is nehezen tájékozódnak, mindössze a foglalkozások szűkebb köréről rendelkeznek megfelelő ismeretekkel, s ez a gyermekek pályaválasztási döntéseinek támogatásához nem tekinthető ideális feltételnek. Kutatási eredmények szerint (Gebauer, 1998) a pályaválasztási döntés középiskola előtt nagyobbrészt a szülők befolyása alatt áll. A fiatalok pályaválasztással kapcsolatos döntése a szülők javaslatait tükrözi, mivel a fiatalok a szülőknél is kevésbé ismerik a pályák sokszínűségét, választásaikban ezért a formai elemek válnak meghatározóvá.

Sajnálatos módon a média sem nyújt értékelhető információt a pályaválasztás folyamatában. Szükséges ezért egy olyan önismeret-fejlesztő, pályaképeket bemutató, hiteles tájékoztatás, amelynek megvalósításában kiemelt szereppel bírnak az élethosszig tartó tanulás modelljeként szolgáló tanárok. Gebauer (1998) nyomán felhívjuk a figyelmet arra a tényre is, hogy a jelenlegi iskolai oktatás keretein belül a diákok többsége passzívan elszenvedi a „kiképzést", ami a pályaidentifikáció folyamatában hátráltató tényezőként lép fel, esetenként az érdeklődés körébe tartozó foglalkozás elutasítását válthatja ki reakcióként. A mindennapi tapasztalatok és kutatási eredmények egyaránt rámutatnak az országos pályaorientációs és pályaválasztási tanácsadó rendszer hiányára. Szükséges lenne egy megalapozott szakmai tudásra épülő, a családdal, gyerekkel, pedagógussal kapcsolattartásra képes tanácsadói hálózat kiépítésére, amely a folyamatosan változó gazdasági környezetben optimálisan hasznosítható képzési portfolio összeállításában segítséget nyújthatna.

PÁLYAVÁLASZTÁSI TRENDEK

Magyarországon

A Magyarországon jellemző pályaválasztási trend a széles körben alkalmazható képzettség és a biztonság keresésének igénye: magasan kvalifikált szakmák választása vagy több, egymástól esetleg jelentősen eltérő foglalkozási területen szerzett szakmai képzés. A fiatalok és szülők igénye, hogy diplomával, lehetőleg többfélével rendelkezzék a fiatal.

Csákó (1998) vizsgálati eredményei szerint a rendszerváltást követően is igaz a megállapítás, hogy a családok kulturális szintje továbbra is meghatározó hatással van mind a gyerek tanulására, mind iskolai útjára. Nem csökkent az alsó rétegek súlyos információs hátránya, és a társadalmi rétegződés hierarchiája érvényesül a továbbtanulási útvonalak kiválasztásában is. Erősen jelen van továbbá a családok és intézmények esetében is a tanulmányi eredmény jelentőségének ideologikus túlértékelése a pályatervezésben.

Mint az a felmérésben részt vevő családokkal folytatott interjúkból kiderül, a gimnázium a családok többségében még mindig úgy él, mint parkolópálya, a pályaválasztási döntés elodázásának eszköze. Kivételt képeznek azok a családok, amelyek határozott egyetemi továbbtanulási aspirációkkal küldik gimnáziumba gyermeküket. Azért, mert tudják, hogy mit akar.

A döntések során a bizonyítvány, tanulmányi eredmény túlértékelt szempont: a megkérdezett szülők a szakképzési utat legfőképpen a tanulmányi eredmények függvényében választják.

A szakképzést biztosító intézmények esetében racionalizáló motívumként megjelenik a végzettség munkaerő-piaci értéke. Ma a legtöbb megkérdezett szülő olyan erős és egyértelmű kapcsolatot lát a tanulmányi eredmény és az eséllyel megpályázható középiskolák között, amilyet korábbi vizsgálatok keretében nem tapasztaltak a kutatók.

A képzési formák közötti választásban fontos szempontként jelenik meg a felvételi vizsga elkerülésének lehetősége, esetleg a választott szakmával kapcsolatos, a foglalkoztatás biztonságára vonatkozó megalapozatlan optimizmus.

A pályaválasztásra vonatkozó családi reprezentációkban a tanulás gyakran gyötrelemként jelenik meg, amelyet a jövőért áldozatot vállaló

fiatalnak el kell szenvednie, hogy a munkanélküliséget elkerülje a jövőben.

Az ösztönözendő megoldás olyan szakma választása, amelynek alapja az érdeklődés. A pályaorientációs vagy pályaválasztási kérdés megoldásában segítő tanárok, tanácsadók feladata: segíteni a fiatalokat a képességeikhez illeszkedő, eredményes továbbhaladást biztosító pálya megtalálásában, megismerésében.

A tizennégy év alatti gyerekek pályaválasztásával kapcsolatban fontos elem, hogy a választott szakterület és földrajzi elhelyezkedés összefüggnek egymással. A szülők nem szívesen engedik gyerekeiket kollégiumba, a bejárást is alaposan megfontolják.

A pályaválasztásra, foglalkozásválasztásra jelentős hatást gyakorol a testvérek, szülők, rokonok, elérhető barátok példája. A családi „mikrokörnyezet" jelentős befolyásoló hatással bír (Csákó, 1998). Ezt a hatást a „közvélemény" és tárgyszerű ismeretek is nehezen ellensúlyozzák. Az eredmény: néhány foglalkozáscsoportra, foglalkozásra vonatkozó konkrét képük, amely jelentős torzulásokat szenvedhet.

A továbbtanulási döntés hátterében további fontos szempont a család anyagi teherbíró képessége, amely a választás lehetőségeit jelentős mértékben korlátozza.

A jelenlegi hazai pályaválasztási lehetőségeket, a továbbtanulás, iskolai képzettség szintjét, a bejutás esélyeit a fiatalok körében a szülők által teremtett családi körülmények jelentős mértékben befolyásolják. Iskolázatlan szülők általános iskolát végzett gyermekei közül mindössze 8% jut be az érettségit követően felsőfokú intézménybe, még akkor is, ha lemorzsolódással egyáltalán nem számolunk. Felsőfokú, egyetemi szintű végzettségű szülők gyerekei esetében ez az arány 52%. Főiskolai diplomát szerzett apák gyerekei körében 37%-os bejutási aránnyal számolhatunk, míg az érettségizettek gyerekeinél 23% az azonnali továbbtanulási lehetőséget szerzők aránya. Szakmunkás apák gyermekeinél mindössze 11% (Andor, 1999).

Képzettségi szint, életpálya-tervezés az Európai Unióban

Az EU-ban (Eur-lex, 2000) az általános képzettségi színvonal emelkedése figyelhető meg. 1997-ben az 55–64 év közötti munkavállalók 59%-a mindössze legfeljebb 12 osztályos képzésben vett részt. Ez az arány a 25–34 éves korosztályban 32%-ra csökkent. Az élethosszig tartó tanulás paradigmájának megfelelően a fiatalabb korosztály számos – a magyarországi rendszerben érettségit nyújtó képzésnek megfelelő – továbbtanulási formát választhat, illetve magasabb szintű képzésben vehet részt. Hazánkban a magasabb szintű oktatási formákban részt vevő diákok aránya erőteljesen növekedett az elmúlt évtizedben, miközben a szakmai képzés fokozatosan háttérbe szorult. A statisztikai adatok hátterében azonban nem tévesztheto szem elől az a tény, hogy a családok szocioökonómiai státusa továbbra is alapvető tényezőként befolyásolja az életpálya-tervezési lehetőségeket. Alacsony jövedelmi szint, több gyermek, bevándorló státus, fogyatékosság a társadalmi inklúzió ellen ható tényezők. A tudásalapú társadalom felé vezető úton az előbbiekben említett csoportok hátrányainak kompenzálása a jövő egyik megoldandó feladata.

Az oktatási rendszerből különböző szinteken, esetleg iskolai végzettség nélkül kikerülő diákok segítésére – az EU nyugat-európai gyakorlatában – a pályaorientációs szolgálatok a középfokú oktatás felsőbb évfolyamaiban fejtik ki tevékenységüket.

Az oktatásból kikerülő diákok a munkaügyi központok klienseivé válnak, mely intézmények tevékenysége a munkaerő-piaci igényekhez igazodó továbbképzési irányok ajánlására szorítkozik. További szervezetek egészíthetik ki e központok korlátozott működését. Például képességalapozó tanfolyamok, ezenkívül önértékelési tesztek, (pálya)alkalmassági vizsgálatok, gyakorlati tapasztalatszerzés és szakmai orientáció segíti a megfelelő képzési forma választását. Országos és helyi törekvések eredményeképpen a társadalmi, gazdasági, kulturális és politikai élet valamennyi résztvevője közötti partneri kapcsolatok kiépítését szorgalmazzák. Iskolák, társadalmi és szakmai testületek, helyi vállalkozások és szociális munkások működnek közre a fiatalok tájékoztatásában, pályaorientációjában, képzésében, foglalkoztatásában, társadalmi integrációjának biztosításában.

Szabó Balázs (1999) hazai vizsgálatai alapján ugyanakkor érdemes szem előtt tartanunk, hogy az iskoláktól nem várható el a társadalmi kirekesztés minden formájának megszüntetése, de az oktatás-nevelés folyamatában közreműköd-

hetnek abban, hogy egyre nagyobb számú fiatal kerüljön tanulmányai és pályaválasztási döntése során olyan helyzetbe, hogy aktív szerepet játszhasson az Európai Unió gazdaságában, kultúrájában.

ISKOLAI TEHETSÉGGONDOZÁS: BEVEZETŐ GONDOLATOK

A sikeres pályaválasztás minden tanuló számára elérendő cél, de külön figyelmet érdemelnek és más módszereket is igényelnek az átlagtól eltérő képességűek.

A problémás tanulókról, képességbeli és magatartási nehézségekről az előző fejezetekben sok szó esett. Van azonban az átlagtól eltérő bánásmódot igénylő gyermekeknek egy csoportja, akik igazán „kellemes problémákat" jelentenek a tanároknak, ezek a tehetséges tanulók.

A tehetség óriási érték, hiszen ezáltal halad előre az emberiség társadalmi-gazdasági fejlődése. Nem mindegy tehát, hogy mekkora figyelmet fordítunk a kibontakoztatására. Közismert mindannyiunk előtt, hogy amióta iskola van, azóta mindig is volt tehetségfejlesztés, tehetséggnevelés.

Nemcsak évtizedekre, de évszázadokra nyúlnak vissza a magyar iskolák tehetséggondozásának eredményei, azonban nagy az egyenetlenség az egyes korokat összehasonlítva. A református kollégiumok évszázadokon át bocsátották ki a világnagyságnak számító ifjú tehetségeket a matematikus Maróthy Györgytől a fizikus Bay Zoltánig. Ugyancsak büszkén mondhatjuk el, hogy a magyar Nobel-díjasok iskoláikat itthon végezték – az már más kérdés, hogy tudományos alkotásaikat többnyire külföldön produkálták. Voltak persze olyan időszakok is a magyar történelemben, amikor nem a tehetségnevelés állt az iskola pedagógiai tevékenységének középpontjában, összességében azonban komoly hagyományai és eredményei vannak a magyar iskolai tehetséggondozásnak. Ezen folyamat mai kiteljesedését segíti, hogy az utóbbi két évtizedben világszerte egyre gyakrabban került ez a kérdéskör a kutatások középpontjába, keresve a tehetségnevelés még hatékonyabb módszereit (vö. Balogh, 2003; Heller, Mönks, Sternberg és Subotnik, 2000). Ezzel együtt a hazai útkeresés is intenzívvé vált a nyolcvanas évek közepe óta (vö. Balogh, 2000, 2002c; Balogh és Tóth, 2001; Czeizel, 1997; Mező, 2003; Tánczos, 2003; Tóth, 2003). A vizsgálatok és gyakorlati tapasztalatok alapján kirajzolódtak az iskolai tehetséggondozás kritikus pontjai, melyek a következő főbb témakörökhöz kapcsolhatók:

- a tehetség összetevői,
- a fejlesztés főbb irányai,
- életkor és tehetségfejlesztés,
- a tehetség felismerése, azonosítása,
- fejlesztőprogramok tanórán és órán kívül,
- speciális feladatok a tantestületben,
- iskola és család együttműködése.

Vázlatosan szemügyre véve ezeket a kérdéskröket, kiemelhetők azok a sarokpontok, amelyek támpontul szolgálhatnak a gyakorlati tehetségfejlesztő munka még hatékonyabbá tételéhez iskolai keretek között.

A TEHETSÉGFOGALOM ALAKULÁSA, TEHETSÉGMODELLEK

A tehetség tudományos értelmezésére a XIX. századtól találunk próbálkozásokat. Először az intelligenciakutatások irányították erre a figyelmet, majd a kreativitásvizsgálatok hoztak eredményeket. A tehetség fogalma mai értelmezésének bemutatása előtt érdemes ezeket az előzményeket vázlatosan áttekinteni, kapaszkodókat adnak a jelenségkör átfogóbb értelmezéséhez.

Tehetség- és intelligenciakutatások, kreativitásvizsgálatok

A tehetségelméletek születése szorosan kapcsolódik az intelligenciakutatásokhoz. Több szempontból is vizsgálták a tehetség jelenségkörét, s már a XIX. században, először F. Galton munkásságában került terítékre a tehetség értelmezése. Ebben a sorban kell említeni A. Binet, Th. Simon, W. Stern és Ch. Spearman kutatásait. Ezen előmunkálatok után, a múlt században több kutató kiemelt figyelmet szentelt e kérdéskörnek, ezeket érdemes tételesen is felsorolni.

- A tehetség értelmezése szempontjából jelentős *L. Terman* munkássága. Kutatásait kettős cél-

Van, hogy a tehetség már egészen kis korban megmutatkozik, de a kibontakozás feltétele a megfelelő nevelés, támogatás

lal végezte (Montgomegy, 1996). Egyrészt a tehetséges gyerekek azonosítására keresett módszereket, másrészt azt vizsgálta, hogy a gyermekkori tehetség összefügg-e azzal a kimagasló teljesítménnyel, amit a gyermek később, felnőttként potenciálisan elérhet.

- *Guilford* (1967) intelligenciamodellje jelentős szerepet játszik abban, hogy a tehetség értelmezésében az egytényezős elméleteket felváltják a többtényezős elméletek, azaz nem egy, hanem több pszichikus jelenséghez kötik a tehetség fogalmát.
- *Gardner* (1983, 1991) saját kutatásaira építve arra a következtetésre jut, hogy nincs egy mindent átfogó intelligencia, mivel annak számos különböző megjelenési formája van. A tehetségkutatás szempontjából kiemelkedő, hogy elkülönít hét, egymástól független intellektuális képességet, amelyek a *speciális tehetségterületeket* jelentik. Ezek a következők: logikai-matematikai, nyelvi, testi-kinesztetikus, térbeli, zenei, interperszonális, intraperszonális.
- Ki kell emelni még *Sternberg* (1995) kutatásait. Ő a tehetségeseket jellemző *általános intellektuális sajátosságokat* azonosított, ezek a következők: szelektív kódolás, amely a releváns és irreleváns információ megkülönböztetését jelenti; szelektív kombinálás, amely a releváns információ részeinek újszerű összekapcsolását jelenti; és szelektív összehasonlítás, amely az új és a régi információ újszerű összekapcsolását jelenti.

Az intelligenciakutatások ráirányították a figyelmet arra, hogy a tehetség összetevői között mindenképpen megtalálhatóak a magas szintű általános intellektuális képességek. A XX. század közepén a *kreativitás* problémakörének terítékre kerülése hozott újabb lendületet a tehetség értelmezésében. A korábban már említett *Guilford* (1950) robbantotta a bombát, amikor 120 faktoros modelljében megnevezte a divergens gondolkodást, amely – szemben a konvergens gondolkodással – algoritmusok nélkül működik, s különféle utakon többféle megoldásra jut. Ezt követően három vonalon kezdték feltárni a kreativitás (alkotóképesség) jelenségkörét, s ezek mindegyike fontos szerepet játszott a tehetség fogalmának tisztázásában. Vizsgálták a kreativitást mint *folyamatot*, mint *személyiséget* és mint *produktumot*.

A *kreatív folyamat* során négy fázist lehet elkülönítni (Taylor, 1959):

- valóságfelfedés (problémalátás, exponálás),
- lappangás,
- megvilágosodás (belátás),
- kivitelezés.

A fázisok más-más érzelmi állapottal járnak: az előkészítés feszültséget okoz; a lappangásnak frusztrációs hatása van; a belátás örömérzéssel párosul; a kidolgozás fázisában a kitartásnak, fegyelmezettségnek van meghatározó szerepe.

A *kreatív személyiség* alapteóriája szerint a következő tulajdonságok jellemzik a kreatív személyiséget (Barron, 1969):

- önállóság a hozzáállás és szociális viselkedés tekintetében;
- dominancia, introverzió;
- tolerancia a nem egyértelmű dolgok iránt;
- széles körű érdeklődés, önelfogadás, intuíció, rugalmasság, kockázatvállalás, szociális jelenlét;
- a külső kényszerek elutasítása;
- az ötletekkel való játék képessége;
- a munka iránti morális elkötelezettség.

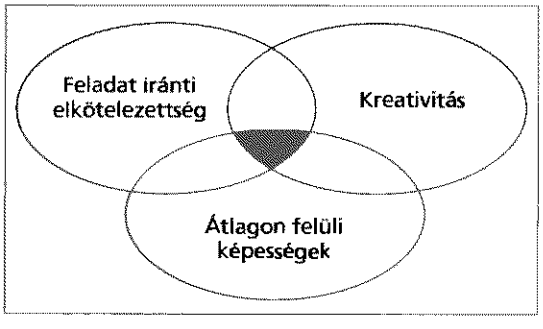
A *kreatív produktum* mélysége és hatóköre alapján szintén érdemes különbséget tenni. Az alkotóképesség szintjei a következők (Taylor, 1959):

- Expresszív (kifejező) szint: ez spontán alkotást jelent, egyfajta önkifejezést, amely általában nem igazi eredetiség.
- Produktív (alkotó) szint: elsősorban ismeretek alkalmazását magában foglaló kreativitás.
- Inventív (felfedező) szint: a tudás birtokában megjelenő rugalmas asszociációk, szimbolikus folyamatok eredménye a felfedezés.
- Innovatív (újító) szint: a tudomány vagy művészet valamely területén az alapelvek megújítását, továbbfejlesztését jelenti.
- Emergentív (gyökeresen újat teremtő) szint: olyan ritka magas szintű alkotás, amely eredményeként egészen új tudományos, művészeti elvek születnek.

Tehetségmodellek

Az előbbiekben csak vázlatosan bemutatott intelligencia- és kreativitáskutatások jelentős szerepet játszottak abban, hogy a múlt század utolsó harmadában megszülettek a *többtényezős tehetségmodellek* a tehetség értelmezésére. Ma már szinte megszámlálhatatlan ilyen modell van forgalomban, itt most a szakmai közvélemény által legáltalánosabban elfogadottakat mutatjuk be, ezek kiindulási pontjai az iskolai tehetségfejlesztés feladatainak.

A modern tehetségkutatás egyik legjelentősebb állomását Renzulli (1978) *háromkörös tehetségkoncepciója* jelentette, ez a modell ma a leggyakrabban idézett kiindulási pontja a tehetség értelmezésének. Amint azt a 22.1. ábra mutatja, ő három komponenst különböztet meg a tehetség összetevői között: az átlagon felüli képességeket, a feladat iránti elkötelezettséget és a kreativitást.



22.1. ábra
Renzulli háromkörös tehetségmodellje

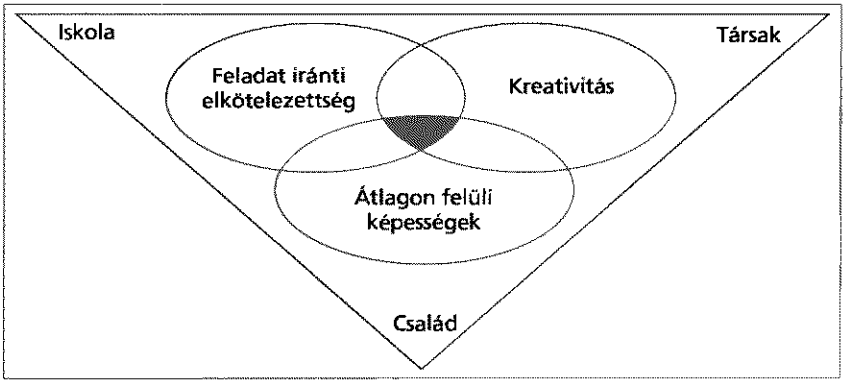
Szövegszerűen is érdemes felidézni, hogy miként vélekedik a tehetségről a szerző, már csak azért is, mert felvillantja az iskolai fejlesztés aspektusát is.

„A tehetség olyan viselkedésformákból áll, amik az emberi vonások három alapcsoportjának interakcióját tükrözik. Ez a három alapcsoport az átlagon felüli általános és/vagy specifikus képességek, magas fokú feladat iránti elkötelezettség és kreativitás. A tehetséges viselkedést felmutató emberek azok, akik ezekkel a jegyekkel bírnak, vagy ki tudják őket fejleszteni, és azokat az emberi teljesítmény bármilyen potenciálisan értékes területén hasznosítják. Azok az egyének, akik rendelkeznek ilyen interakcióval, vagy képesek annak kialakítására a három terület között, az oktatási lehetőségeknek és szolgáltatásoknak széles skáláját igénylik, és ezek gyakran hiányoznak a normál iskolai programból." (Renzulli, 1981, 24.)

A kutatások előrehaladtával egyre nagyobb támogatást nyertek azok az elméleti feltételezések, amelyek a tehetséghez szükséges faktorok interakcióját vizsgálták. Ez vezetett Mönks (1997) *többtényezős tehetségmodelljéhez.* Amint azt a 22.2. ábra is mutatja, Renzulli háromkörös modelljét fejlesztette tovább a szerző.

Mönks a különleges képességek kategóriájába sorolja az intellektuális képességeken túl a motorikus, szociális és művészi képességeket is. Ez annyit jelent, hogy nemcsak a nagyon intelligens emberek esetében beszélhetünk tehetségről. A kivételes képességek azonban önmagukban nem elegendőek a tehetség manifesztálásához, a kérdéses személynek igen motiváltnak kell lennie, más szóval, nagy akaraterőre, kitartásra van szüksége. A *kreativitást* a függetlenség és produktivitás magas szintjeként értelmezi a szerző, a rutinszerű vagy reproduktív gondolkodással szemben.

- A társadalmi pillérek közül a *család* játssza Mönks véleménye szerint a legfontosabb szerepet a tehetség nevelésében. Ez a közeg tudja biztosítani azt, hogy a gyermek egészségesen és



22.2. ÁBRA
Mönks többtényezős tehetségmodellje

kiegyensúlyozottan nőhessen fel. Másrészt arra is van példa, hogy a család nem ismeri fel vagy nem ismeri el a gyermek potenciális tehetségét, és ez negatívan befolyásolhatja a gyermeket.

- Az *iskola* szintén fontos pillér, beleértve mind a vezetést, mind a tantestületet. A tanárok között van, aki odafigyel a tehetségesekre, és van, aki ignorálja őket az osztályban. A szerző véleménye szerint döntően az iskolavezetésen múlnak a dolgok: amennyiben a vezetés tisztában van a tehetséggondozás jelentőségével, ez az egész iskola légkörére kihat, és pozitív hozzáállást eredményez. Így a tanárok könnyebben állnak elő a tehetséges gyermekek igényeinek kielégítését célzó saját kezdeményezésekkel. Másrészt azonban, ha az iskola nem elégíti ki a tehetséges tanulók igényeit, nagy a valószínűsége annak, hogy ez súlyos testi és lelki problémákat fog kiváltani.
- A harmadik pillért a *társak* jelentik. Társaknak azokat a gyerekeket tekinti Mönks, akik hasonló fejlettségi fokon állnak. A nem azonos szinten álló osztálytársak komolyan gátolhatják a tehetséges gyermek fejlődését. A tehetséges tanulót gyakran tartják beképzeltnek vagy strébernek, ami aztán alulteljesítéshez és személyiségbeli torzulásokhoz vezethet.

Végezetül szöveghűen is idézzük fel a szerző tehetségmeghatározását:

„A tehetség három személyiségjegy interakciójából jön létre. Ennek a három jegynek az egészséges fejlődéshez megértő, támogató társadalmi környezetre van szüksége (család, iskola, társak). Más szóval: a hat faktor pozitív interakciója a tehetség megjelenésének feltétele." (Mönks és Knoers, 1997, 192.)

A FEJLESZTÉS FŐBB IRÁNYAI A TEHETSÉGMODELLEK ALAPJÁN

A tehetségfejlesztés főbb irányainak meghatározásánál a tehetség értelmezéséből kell kiindulnunk. Amint láttuk az előző részben, sok olyan kutatási eredmény van, amely körülhatárolja a tehetséget, s ezek mindegyikében – kimondva vagy kimondatlanul – ott találjuk a tehetségnek a következő négy fő összetevőjét (Czeizel, 1997):

- átlag feletti általános intellektuális képességek,
- átlagot meghaladó speciális képességek,
- kreativitás,
- feladat iránti elkötelezettség, motiváció.

Vegyük ezeket most szemügyre abból a szempontból, hogy az iskolai tehetséggondozásban milyen közvetlen fejlesztési célokat fogalmazhatunk meg, már előre jelezve, hogy kiemelten foglalkozunk a magyar iskolák leggyengébb oldalával, a kreativitásfejlesztéssel.

Kiemelkedő képességek

Az *átlag feletti intellektuális képességek* adják az alapját a kiemelkedő teljesítménynek. Nem véletlen, hogy gyakran már ennek az egy elemnek a birtokában tehetségesnek tűnhet valaki. Az általános képességek körébe tartozik például a magas szintű elvont gondolkodás, a fejlett anyanyelvi képességek, a jó memória, a hatékony információfeldolgozási stratégiák stb. Ezek jelentősége természetesen más és más az egyes speciális tehetségterületeken, de a lényeg: nélkülük

nem bontakozhat ki a tehetség, nem jöhet létre magas szintű teljesítmény. Tehát a fejlesztés főbb irányai között ennek az elemnek az iskolai programok között mindvégig ott kell lennie. A tehetségfejlesztés életkori problémáinál még erre visszatérünk.

A *speciális képességek* adják meg igazán a tehetség jellegzetességét, hiszen „általában" nehéz tehetségesnek lenni, ez mindig kötődik valamilyen konkrét tevékenységi területhez. Ezekből sokféle van, a Gardner-féle (1983, 1991) csoportosítás megfelelő keretet biztosít az eligazodáshoz: a *nyelvi, zenei, matematikai-logikai, vizuális-téri, testi-mozgásos, szociális-interperszonális* és *intraperszonális* területek a speciális iskolai tehetségfejlesztéshez is kiindulási alapként szolgálnak. Szemügyre véve a magyar iskola tehetséggondozó programjait az elmúlt fél évszázadban, azt állapíthatjuk meg, hogy a speciális tehetségfejlesztés volt a legerősebb oldala iskoláinknak a fenti négy szempontot alapul véve. A régóta működő tagozatos osztályok, fakultációk, emelt szintű képzés középpontjában egy-egy speciális képességcsoport állt: ének-zene, matematika, idegen nyelv, sport stb. Ezeken a területeken nagyon gazdag a magyar iskolák repertoárja, s a nemzetközi versenyeken elért eredmények is bizonyítják évtizedek óta a magyar iskola kiválóságát. Minden bizonnyal még sikeresebbé lehet tenni a speciális tehetséggondozást, ha nemcsak erre az elemre, de a tehetség másik három összetevőjére is nagyobb figyelmet fordítanak a pedagógusok a fejlesztő munkában. Már itt meg kell azonban jegyezni, hogy a speciális képességfejlesztést az iskola csak a tanórán nem tudja megoldani, szükség van más szervezeti keretekre, ahol a kiscsoportos és egyénre szabott munkaformák dominálnak. Erről majd a későbbiekben részletesen is esik szó.

Kreativitás

A tehetség harmadik eleme a *kreativitás*. Ennek fejlesztésével van a legtöbb probléma a mai gyakorlatban. Nem kell különösebben bizonygatnunk, hogy mennyire fontos mozzanat a tehetség fejlesztésében a kreativitás kialakítása, e nélkül nehezen képzelhető el, hogy a tehetséges ember magas szintű produkciót hozzon létre. A tehetségtől elvárható magas szintű teljesítmény nemcsak egyszerűen reprodukciója a korábbiaknak, hanem mindig valami újat is hoz. Ennek szintje pedig nagymértékben összefügg a kreatív képességekkel. A mai magyar iskolai gyakorlatot szemügyre véve viszont megállapítható, hogy gyerekcipőben jár ezen képességek-

A kreativitás fejlesztéséhez nyugodt légkörre, kiegyensúlyozott kapcsolatra van szükség. A szorongás gátolja a kreativitás kibontakozását

nek a fejlesztése, nemcsak a hétköznapi tapasztalat, de kutatások is bizonyítják ezt (Balogh, 1999; Mező és Mező, 2003). A kreativitás fejlesztésének az eddiginél jóval nagyobb szerepet kell kapnia az iskolai tehetséggondozó programokban.

A kreativitásról már vázlatosan esett szó a korábbiakban, amikor a többtényezős tehetségkoncepciók kialakulását segítő előkutatásokat vettük számba. Most további kérdéskörök kerülnek terítékre: át kell tekintenünk a kreatív képességeket és néhány modellt, amelyek kapaszkodót jelenthetnek az iskolai kreativitásfejlesztés hatékonyabbá tételéhez. A *kreatív képességek* alapkoncepcióját *Guilford* és *Hoepfner* (1971) alkotta meg, ez azóta is általánosan elfogadott. Ők kutatásaik alapján a következő elemeket különítették el a kreativitás fogalmában:

- A *gondolkodás folyékonysága (fluencia)*. Ez három altényezőből áll: a szótalálás gyorsasága, az asszociációk gyorsasága és a fogalomalkotás gyorsasága.
- A *gondolkodás rugalmassága (flexibilitás)*. Ez a változó igényekhez való alkalmazkodást, a gondolkodás mozdulatlanságából való szabadulást, a spontán átváltási képességet jelenti.
- Az *eredetiség (originalitás)* a fantázia ereje, amely arra irányul, hogy elszakadjon az adott szituációtól, és új asszociációs kapcsolatban strukturálja a helyzetet.
- Az *újrafogalmazás (redefiniálás)* azt jelenti, hogy a megszokott eljárásokat felülvizsgáljuk, átalakítjuk.
- A *kidolgozás (elaboráció)* azt a képességet jelenti, hogy az egyén mennyire tudja a felmerülő ötleteket megvalósítani.
- A *problémaérzékenység (szenzitivitás)* a problémák észrevételének, megfogalmazásának a képességét jelenti.

A tehetségfogalomban való eligazodáshoz további kapaszkodókat nyújt *Urban* (1990) *kreativitásmodellje*. Ezt a 22.3. ábra mutatja be, amelyen hat összetevőt találunk: az általános ismeretszintet, a specifikus ismeretszintet, a divergens gondolkodást, a feladat iránti elkötelezettséget, a motiváló erőket és a bizonytalanság tűrését. Ezek az iskolai fejlesztőmunkához támpontokat jelentenek.

Sternberg és *Lubart* (1993) *kreativitásmodellje* ugyancsak hat faktort vett számba: intelligenciafolyamatokat, ismereteket, gondolkodási stílusokat, személyiséget, motivációt és környezetet. Ez alapján meg is fogalmaznak *alapelveket* az iskolai kreativitásfejlesztésre vonatkozóan. Ezek a következők:

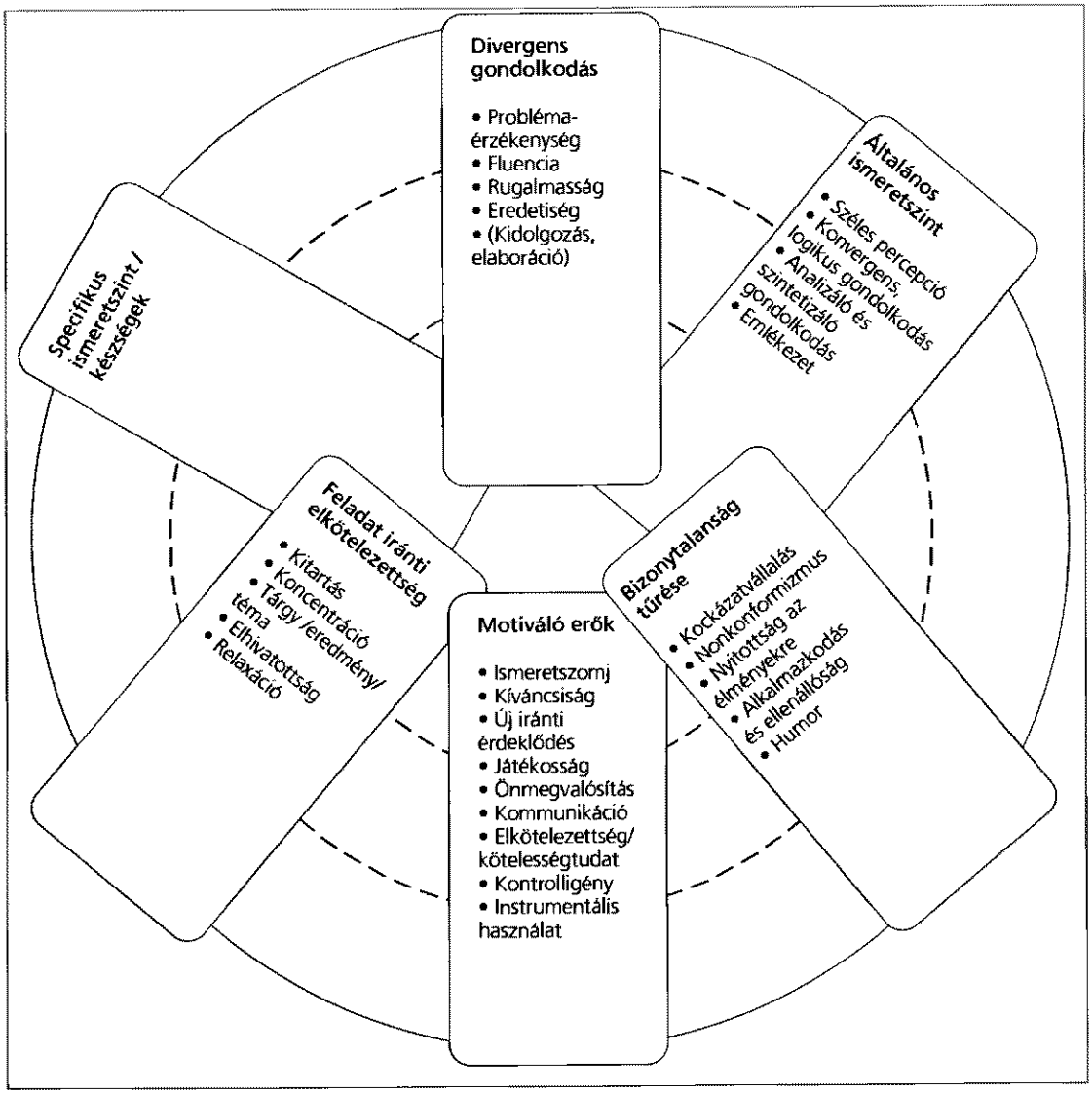
- Ösztönözni kell a gyermekeket, hogy problémákat keressenek, határozzanak meg vagy definiáljanak újra, ahelyett hogy csak felvetett problémákat oldjanak meg.
- Meg kell tanítani őket a tudás rugalmas felhasználására.
- A gondolkodás globális stílusát erősíteni kell a szabályvégrehajtó és lokális stílus helyett.
- Ki kell alakítani a gyerekekben, hogy toleráljják a kétértelműséget a problémák megoldásának keresése során, s hogy tartsanak ki, és vállaljanak értelmes kockázatot a feladatmegoldásokban.
- Ki kell alakítani a gyerekekben, hogy a feladatra koncentráljanak, ne a potenciális jutalomra (pl. jó jegy).
- Végezetül javasolják az osztálytermi környezet változtatását a diákok kreatív munkájának ösztönzéseként.

A szerzők új elemként hívták fel a figyelmet arra, hogy az ismeretszerzés elengedhetetlen a kreatív munkához, az erős ismeretalap segíti a magas színvonalú kreatív produkció létrehozását.

Van Tassel-Baska (1998), összegezve a kutatásokat, *a kreativitás fejlődésének négy faktorát* emeli ki. Ezek a következők:

- Belső tényezők: ezek tartalmazzák az intelligenciát, a személyiséget és az energiát.
- Külső tényezők: ezek a szociokulturális és oktatási feltételek.
- Elősegítő folyamatok, amelyek relevánsak a kreatív alkotáshoz: a fogalomalkotás folyékonysága, az újdonság, a kognitív stílus, a belátás, a képek használata és a metakognitív stratégiák.
- Személyes katalizátorok, amelyek együtt munkálkodnak a késztetés létrehozásán, külsők és belsők egyaránt lehetnek. Ilyenek a feladatmotiváció, a kikristályosodó élmények, valamint jelentős példaképek vagy mentorok.

Mindezek a kutatások bizonyítják, hogy a kreativitás fejlesztése is döntően az iskolai feltételeken múlik. Mindehhez azonban meg kell változtatni az ismeretcentrikus szemléletmódot a



22.3. ÁBRA
Urban kreativitásmodellje

magyar iskolákban, s a jelenleginél jóval gazdagabb, rugalmasabb tanítási-tanulási módszereket kell alkalmazni, a képesség- és személyiségfejlesztést állítva a középpontba. A tehetségprogramoknak különösen nagy figyelmet kell fordítaniuk a kreativitás fejlesztésére, ehhez támpontul szolgálnak hazai viszonyok között is *Van Tassel-Baska* (1998) *oktatásfejlesztő elvei.* Ezek a következők:

- A tanácsadásnak segítenie kell a diákok érdeklődési profiljainak differenciált számbavételét.
- Erősíteni kell a diákok metakognícióját azzal is, hogy rendszeresen tervezniük, figyelniük és értékelniük kell saját fejlődésüket – megfelelő támpontok alapján.
- A kreatív kifejezésre való ösztönzés, annak biztosítása, hogy a diákok új ötletekkel álljanak elő feladatmegoldásaik során.

• Demonstrálni kell, hogy az iskola értékeli a kreatív gondolkodást, azzal is, hogy az egész iskolában megjelenési lehetőségeket biztosít a kreatív diákok munkái számára.
• Aktív részvételi stratégiákat kell alkalmazni az oktatás során, amelyek megjelenési formákat biztosítanak a kreatív gondolatoknak, mint például a szerepjátékok, szóbeli problémamegoldás.
• Iskolán kívüli tevékenységeket kell kínálni olyan területeken, amelyek nem találhatók meg az iskolai tantárgyakban, a tanórai és tanórán kívüli foglalkozásokon.
• Mély tananyagtartalom azokon a területeken, amelyeken a tehetséges diákok kifejezetten alkalmasságot és érdeklődést mutatnak.
• Módot adni a diákok számára, hogy közvetlen kapcsolatot teremthessenek a gyakorló szakemberekkel.
• Ösztönözni kell a tanulókat arra, hogy érdeklődési területük kiemelkedő személyiségeinek életrajzát tanulmányozzák.

Feladat iránti elkötelezettség

A *motiváció*, a *feladat iránti elkötelezettség* a negyedik összetevő a tehetségkomponensek között. Ez olyan *személyiségtényezőket* foglal magában, amelyek a magas szintű teljesítményhez az energiát biztosítják: érdeklődés, versenyszellem, kitartás, emocionális stabilitás stb. A képességek bármilyen magas szintre is fejlődnek, e háttértényezők fejlesztése nélkül nincs érdemi tehetséggondozás. Gyakran ezek alacsony színvonala vagy egyenetlen volta okozza a tehetséges tanulóknál az *alulteljesítést*. A konkrét okokat keresve azt találták, hogy a tanulói személyiségből fakadóan négy dolog játszik elsődlegesen szerepet a tehetségesek jó teljesítményének akadályozásában (Gefferth, 2000):

• a gyerek önértékelésének irrealitása – vagy alul-, vagy túlértékeli önmagát,
• belső érzelmi labilitása,
• szociális éretlensége, amely elsősorban kapcsolatrendszerének egyenetlenségében, kommunikációs zavaraiban nyilvánul meg,
• agresszivitás.

Mindez arra figyelmeztet bennünket, hogy amikor a tehetséges gyerekeket formáljuk, fejlesztjük, akkor a képességek fejlesztése mellett mindig figyelnünk kell a motiváltságra, az érdeklődésre, a kíváncsiságra s mindarra, ami stabil személyiséghátteret biztosít a folyamatos magas szintű teljesítményhez és intenzív fejlődéshez. Mindez természetesen az eddigieknél komplexebb iskolai tehetséggondozó programokat kíván, amelyekben a személyiségfejlesztés kiemelt szerepet kap. Részletesen itt nincs lehetőség ezzel a kérdéskörrel foglalkozni, de e speciális pedagógiai feladathoz további támpontul szolgálhat a fejlesztő munkában Dabrowsky elmélete.

Dabrowsky (1937) *túlingerlékenységi elmélete* a tehetséges gyerekekkel és felnőttekkel folytatott kutatásokra épül. A vizsgálatok alapján azt állapította meg, hogy a tehetségesekre jellemző a túlingerlékenység, s ennek öt formáját különítette el:

• Pszichomotoros túlingerlékenység: energiatúltengés, az érzelmi feszültség pszichomotoros kifejezése.
• Érzéki túlingerlékenység: fokozott érzéki és esztétikai élvezet, az érzelmi feszültség érzéki kifejezése.
• Intellektuális túlingerlékenység: az agy fokozott tevékenysége, a nehéz kérdések és problémamegoldások kedvelése, körültekintő gondolkodás.
• Képzeleti túlingerlékenység: a képzelet szabadjára engedése, képzelt világban élés, spontán képek használata az érzelmi feszültség kifejezésére, az unatkozás rossz tűrése.
• Érzelmi túlingerlékenység: felfokozott érzések és hangulatok, erős szomatikus kifejezés, erős affektív kifejezés, szoros kötődésekre való képesség, önmagunk iránti jól differenciált érzelmek.

Későbbi kutatások alapján Piechowski és Colangelo (1984) hangsúlyozta, hogy a túlérzékenység formái nem a kimagasló teljesítmény specifikus területei, inkább olyan jellemzők, amelyek a tehetséget táplálják, gazdagítják és felerősítik. Ezt figyelembe kell venni a tehetséges gyerekek fejlesztésénél, hiszen ezen sajátosságok figyelmen kívül hagyása, esetenként radikális „fegyelmezése" akadálya lehet a tehetség kibontakozásának. Meg kell találnia a pedagógusnak azokat

az egyéni fejlesztési módszereket, amelyekkel kialakítható az egyensúly a tehetséges tanulók magatartásában a túlingerlékenység és a szociális konformitás között.

ÉLETKOR ÉS TEHETSÉGFEJLESZTÉS

A fejlesztőmunkának egyik kritikus pontja, hogy mely életkorban kezdjük el a speciális tehetségfejlesztést. Az is problémákat hozhat, ha túl korán kezdjük el e munkát, ugyanakkor az is, ha elszalasztjuk a szenzitív korszakot az adott speciális képességterületeken. Nem könnyű megválaszolni a fenti kérdést, hiszen ez mindig függ az adott speciális képességtől, annak megjelenési idejétől. Például a zenei, matematikai és bizonyos mozgásbeli tehetség már *óvodáskorban* megjelenhet, s ezek programszerű fejlesztése már akkor fontos. Összességében azonban mégis azt kell megállapítani, hogy az óvodáskor igazán „csak" alapozó korszaknak tekinthető: mindenekelőtt a megfelelő érzelmi fejlődést kell biztosítani azzal, hogy „törődünk" a gyerekekkel az óvodában is, s engedjük őket játszani. Ebben a korban még nem szabad „elkülöníteni" a tehetségesnek látszó gyereket, ebből sok probléma adódhat.

A *kisiskoláskor* természetesen már más lehetőségeket kínál, de ekkor is óvatosan kell eljárnunk. Ez is alapvetően alapozó korszaknak tekinthető, csak más értelemben, mint az óvodáskor. Ezekben az években elsősorban a tehetség általános képességekhez tartozó elemeit (lásd a korábbi felsorolást) kell hatékonyan fejleszteni. Az ún. speciális osztályok koraiak még ekkor, hiszen ezekben a tanulók kiemelkedő teljesítményének alapja többnyire a magas szintű általános képességrendszer, nem pedig a speciális képesség. Ha felbukkan a tehetség – pl. matematika, nyelv –, egyéni programmal lehet a fejlesztést megoldani.

A *felső tagozat,* illetve az ennek megfelelő gimnáziumi osztályok már színterei lehetnek a hatékony speciális tehetségfejlesztésnek. Ez az a kor, amelyben a kutatások és a tapasztalat szerint is (12–13 éves kor körül) már többnyire megjelenik a speciális tehetség. Kettős itt az iskola funkciója: egyrészt a tehetséges gyermekek felderítéséhez kell folyamatosan működő, változatos programokat biztosítani, másrészt – ha megtaláltuk a tehetséget – speciális szervezeti keretek között kell azt továbbfejleszteni.

A *középiskoláskor* adhat igazán teret a hatékony speciális tehetségfejlesztéshez. Sokféle szervezeti forma áll rendelkezésre ehhez az iskolai gyakorlatban: fakultáció, tagozatok, speciális osztályok stb. Ezek mindegyike hatékonyan működhet, fontos azonban, hogy a programok ne legyenek túlzóan speciálisak. Egyrészt a tehetség általános képességeihez tartozó elemek fejlesztéséről itt sem szabad megfeledkeznünk. Másrészt még ekkor is lehetőséget kell biztosítani a tanuló számára, hogy érdeklődésének változásával, új, magas szintű képességeinek megjelenésével összhangban tudjon változtatni képzési menetrendjén. Rugalmas, sokféle képességterületet átfogó programokra van tehát szükség. Természetesen fontos, hogy a középiskolás korszak végére találjuk meg a gyerek igazi értékeit, s készítsük elő a felsőoktatásban a számára legadekvátabb szakterületen való sikeres tanulmányokra.

Itt kell megjegyezni, hogy a *felsőoktatásban* tudjuk a pontot az i-re feltenni, s lényegesen befolyásolja a sikert, hogy ott milyen programokat indítunk, s mennyire tudunk túllépni az egyoldalú szakmai fejlesztésen, s tudjuk az egész ember fejlődését elősegíteni (vö. Balogh, Fónai, 2003).

A TEHETSÉG FELISMERÉSE, AZONOSÍTÁSA

Sokan tartják ezt a területet az iskolai tehetséggondozó munka legkritikusabb pontjának. Nem véletlenül, hiszen ha nem találjuk meg az igazi tehetségeket, nem lehet hatékony a leggondosabban összeállított a program sem. Másrészt azért is kritikus elem ez, mert nagyon nehéz korrekt módon azonosítani a tehetséget. Ennek a feladatnak a megoldása körültekintő munkát kíván a pedagógustól, tekintsük át, hogy az eddigi kutatások milyen kapaszkodókat nyújtanak a pedagógusok részére.

A tehetség jellemzői

Sok kutató készített listát arról, hogy *mi jellemzi a tehetséges gyerekeket,* ezek közül a gyakorlatban jól hasznosítható szempontokat fogalmaz meg Van Tassel-Baska (1989). Ő két csoportra osztja a jellemzőket, egyfelől a tehetség kognitív, másfelől affektív jellemzőit ajánlja a felismeréshez. A tapasztalat szerint a tehetséges gyerekek gyakran már a fejlődés korai szakaszában eltérő viselkedést mutatnak, mint kevésbé tehetséges társaik.

A *kognitív jellemzők* közül a következőket emeli ki a szerző.

- Szimbólumok és szimbólumrendszerek használata: a tehetséges gyerekek bizonyos rendszereket (pl. matematikai) hamarabb el tudnak sajátítani, kiválóan bánnak a számokkal és a betűkkel, gyakran tesznek a matematikai problémák kapcsán bonyolultabb analitikus és összegző megjegyzéseket.
- Koncentrációs kapacitás: a tehetséges gyerekek jó koncentrációs képességekkel rendelkeznek, sokáig tudnak egy bizonyos problémával foglalkozni, s általában jól tudnak egyszerre több dologgal foglalkozni.
- Szokatlanul jó memória: a tehetséges gyerekeknek nagy kapacitású és jól felépített memóriájuk van, a tényeket és eseményeket részletesen megjegyzik, és sokáig tudják tárolni is.
- Fejlődési előnyök: a tehetséges gyerekek pszichológiai szempontból fejlődési előnyökkel bírnak, általában biológiai korukat megelőzik a lelki fejlődés egyes területein.
- Korai érdeklődés a beszéd iránt, korai nyelvfejlődés: általában a tehetséges gyereknek társainál nagyobb a szókincse, több bonyolult szót ismer, ezeket fel is használja beszédében, s gyakran használ korát meghaladó nyelvi formulákat.
- Kíváncsiság, tudásvágy: a tehetséges gyerekek feltűnően vágynak arra, hogy megismerjék, megértsék a világot.
- Önálló tanulásra való hajlam: a tehetséges gyerekek jobban szeretnek egyedül dolgozni, s ennek az oka döntően nem az, hogy a személy antiszociális, hanem a problémában való elmélyülés.
- Sokrétű érdeklődés: ez szorosan kapcsolódik a kíváncsisághoz, tudásvágyhoz.
- Kreativitás: a tehetséges gyerekek gyakran állnak elő egyéni ötlettel, gondolattal, fogalommal, termékkel.

A tehetség nemcsak a művészet terén jelenhet meg

A tehetséges gyerekek *affektív jellemzői:*

- Fejlett igazságérzet: a tehetségesek igazságérzete korán megmutatkozik, problémák forrásává válhat, például, ha a tanár nem tudja felállítani és megvédeni az iskolai és osztálybeli rendszabályokat.
- Humorérzék: a tehetséges tanuló jobban tudatában van a mindennapok abszurditásának, többnyire képes ezt könnyűszerrel venni, s ez egyúttal pozitív énképhez is vezethet.
- Érzelmi intenzitás: a tehetséges emberek gyakran élnek át intenzív érzelmi élményeket, emiatt nemegyszer túlérzékennyé is válnak.
- Maximalizmus: általában sok energiát fektetnek be tevékenységükbe, hogy mindent tökéletesen végezzenek, s megzavarodhatnak, ha ők vagy környezetük hibázik.
- Sok energia: a tehetséges gyerekeknek sok az energiájuk, ez sokszínű tevékenységükben is megnyilvánul, s ugyanakkor több feladatot is tudnak megoldani kevesebb idő alatt.
- Kötődés: a tehetségesek nemcsak az emberekhez, de szakmai tevékenységükhöz is erősen kötődnek, ennek eredményeként feladataikat nagy elmélyüléssel oldják meg.

Iskolai azonosítás

Az előbbi jellemzők támpontul szolgálhatnak a pedagógusoknak a tehetséges gyerekek felismeréséhez, azonban felvetődik a kérdés, hogy *milyen úton juthatunk az iskolában az azonosításhoz szükséges információk birtokába?* A kutatások alapján (Eyre, 1997) az iskolák általában *öt fázison* mennek keresztül, amíg hatékony azonosítókká válnak.

1. fázis. *Az azonosítás szükségességének és hasznának felismerése.* Gyakran fordul elő, hogy elméleti ismereteik vannak a pedagógusoknak arról, hogy fontos a tehetséges gyerekekkel való speciális foglalkozás az iskolában, de nincsenek birtokukban azok a módszerek, amelyekkel korrekt módon tudják azonosítani, felfedezni a tehetséget a különféle tevékenységterületeken.

2. fázis. *Ad hoc azonosítás.* A legtöbb iskola gyorsan átlép az első fázisból a másodikba, s próbál kapaszkodókat keresni a tehetségesek azonosításához. Ezek a támpontok ilyenkor elsősorban a pedagógusoknak a gyerekekre vonatkozó felszínes ismereteiből fogalmazódnak meg, s többnyire általános szempontokat jelölnek meg. Például ilyen lehet, hogy „Jól dolgozik a gyerek", „Motivált a tanuló", „A szülők aktívak az iskolai életben" stb. Ezek utalhatnak ugyan a gyerek tehetségére, de általában téves azonosítási szempontok alapján történik a beválogatás a tehetségprogramokba. Ilyenkor többnyire az azonosítás nem a gyerek által felmutatott kognitív és egyéb jellemzőket célozza meg, inkább az iskola és a tanár által megfogalmazott elvárások teljesítését. Ezért az ilyen típusú azonosítás jóindulatú ugyan, de gyakran pontatlan, elfogult, s nem is hatékony. Még veszélyes is lehet, ha ennek következtében nem azok kerülnek be a tehetségprogramokba, akiknek ott a helyük, így a tehetséges gyerekek elkallódhatnak.

3. fázis. *Tesztek segítségével végzett azonosítás.* Ez a fázis néha a második fázisból származó frusztráció felgyülemlésének („Valaki mondja már meg, mit csináljunk!") az eredménye. Egy jól megtervezett azonosítási programban a tesztek a tanár gyerekre vonatkozó információinak a kiegészítésére szolgálnak, illetve azokat pontosíthatják. Itt azonban átesnek a ló túlsó oldalára a pedagógusok, s keresve az ideális mérési eszközöket, mindenfélével próbálkoznak. A tesztek egyedüli eszközként való alkalmazása azzal is jár, hogy a tanár válláról lekerül a felelősség a döntés meghozatalánál: ha a gyerek jól teljesít a tesztben, bekerül a programba, ha nem, akkor kimarad.

Ez így nagyon mechanikus döntési szituáció, hiszen gyakran előfordulhat, hogy adott alkalommal gyengén teljesít a tanuló a tesztben, holott ez éppen csak aktuálisan történt így: ezért is mondják azt, hogy „egy mérés nem mérés". Mindezen túl még a tesztek megválasztása is komoly problémákat vethet fel az azonosítási folyamatban. Tehát a tesztekre kizárólagosan nem lehet építeni az azonosítást, ezeket csakis korlátaik teljes ismeretében és a tanár egyéb információival együtt lehet alkalmazni.

4. fázis. *Rendszer jellegű azonosítás kialakítása az iskolában.* Ebben a fázisban az iskola kezdi felismerni, hogy a hatékony tehetségazonosítás érdekében többfajta módszert kell alkalmaznia, amelyek mindegyike másfajta információval fogja gazdagítani a palettát. A következő módszerek együttesen biztosítják a komplexitást:

- tanári jellemzés,
- tesztek és felmérések,
- kérdőívek – általános és tantárgyak szerinti,
- iskolapszichológusok véleménye,
- szülői jellemzés,
- tanulótársak jellemzése.

Ebben a fázisban a tantestület minden tagját bevonják az iskola és a saját tantárgya számára megfelelő azonosítási módszerek kiválasztásának folyamatába. A módszerek hatékonysága tantárgyanként, életkoronként, sőt gyerektípusonként is változó lehet, sokféle szempontot kell figyelembe venni a kiválasztásnál. Ebben a fázisban még mindig gyakori, hogy a tanároknak nincs elég önbizalmuk azonosítási kompetenciájukat illetően, különösen a döntések meghozatalánál bizonytalanodhatnak el.

5. fázis. *Professzionális azonosítás*. Ez az optimális helyzet a tehetségesek azonosításában: a tanárok ekkor már – az előző szakaszban megszerzett tapasztalataik alapján – biztonsággal használják a fentebb megjelölt azonosítási módszereket, s egyben hozzáigazítják azokat az iskola adottságaihoz, programjaihoz. Ez a szint biztosítja a tehetségesek korrekt azonosítását, s nagy esélyt ad arra, hogy tehetséges tanuló ne kallódjon el az iskolában. Természetesen az azonosítás és a gondozás folyamata szorosan kapcsolódik egymáshoz, hiszen a hatékony gondozás az éles szemű pedagógusnak lehetőséget nyújt a tehetség megfigyelésére és felismerésére is.

Már az eddigiek is ékesen bizonyítják, hogy hallatlanul összetett és felelősségteljes feladat a tehetséges tanulók azonosítása, beválogatása a fejlesztőprogramokba. Sorsok dőlhetnek el azon, hogy felismerjük-e a tanulók tehetségét, vagy szunnyadva marad. Összegzésként megfogalmazzuk *a legfőbb alapelveket az iskolai tehetségazonosításhoz*, ezek további segítségül szolgálnak a gyakorlati munkában (Balogh, 2002a).

- Az azonosításhoz a korábban bemutatott modell ad kapaszkodókat, mind a négy összetevőre (Czeizel, 1997) figyelnünk kell.
- A ki nem bontakozott, szunnyadó tehetség rejtekezik, gyakran ezért is nehéz felismerni: ezért óvatosnak kell lennünk a „nem tehetséges gyerek" titulussal.
- A képesség és a teljesítmény két különböző dolog: gyakori az alulteljesítő tehetséges tanuló, ugyanakkor a jó tanulmányi eredmény nem mindig rejt tehetséget.
- A pszichológiai vizsgálati módszerek (tesztek) segítséget nyújthatnak az azonosításhoz, de önmagukban nem tévedhetetlenek, így nem jelenthetnek egyedüli megoldást.
- A pedagógus és a gyerek folyamatos együttes tevékenysége ad legtöbb kapaszkodót a tehetség felismeréséhez.
- Minél több forrásból szerzünk a tanulóra vonatkozó információkat teljesítményéről, képességeiről, annál megbízhatóbb az azonosítás.

FEJLESZTŐPROGRAMOK TANÓRÁN ÉS ÓRÁN KÍVÜL

Döntően az iskolai tehetségfejlesztő programokon múlik, hogy ki tudjuk-e bontakoztatni a gyerekekben szunnyadó tehetségelemeket, ezt már a korábban bemutatott tehetségmodellek is kiemelték. (További tájékozódáshoz: Balogh, 2000; Balogh, Herskovits és Tóth, 2000; Balogh és Tóth, 2000; Czeizel, 1997; Persson, Joswig és Balogh, 2000; Tóth, 2003.) Ezeknek is több kritikus pontja van, itt most négy meghatározó kérdéskört tekintünk át:

- a tehetségfejlesztő programok célkitűzései,
- gazdagítás, dúsítás,
- gyorsítás,
- szervezeti formák.

A tehetségfejlesztő programok célkitűzései

Mindenekelőtt ismételten hangsúlyozandó, hogy a programok készítése során a korábban felsorolt négy tehetség-összetevőre (általános intellektuális képesség, speciális képesség, kreativitás, motiváció) egyaránt kell figyelnünk, a képességek mellett a személyiségtényezők formálásának is nagyon fontos szerepet kell kapnia a fejlesztőmunkában. E két fő irányon belül további *négy általánosan elfogadott alapelv* fogalmazható meg a célkitűzésekre vonatkozóan (Feger, 2000). Ezek a következők.

• Fontos fejleszteni a tehetséges gyerek *erős oldalát*. Ez általában a tehetség speciális területein (pl. matematika, zene, sport) nyilvánul meg.
• Nem mondhatunk le ugyanakkor a gyerek *gyenge oldalának* fejlesztéséről sem. (Csaknem minden tehetséges tanulónál van olyan pont, amely akadályozhatja az erős oldal kibontakozását, pl. alacsony önértékelés, nem hatékony információfeldolgozási stratégiák stb.)
• Megfelelő *légkör* biztosítása: kiegyensúlyozott társas kapcsolatok a pedagógusokkal és tanulótársakkal.
• Szabadidős *lazítóprogramok*, amelyek biztosítják a feltöltődést, pihenést.

Ezek a célkitűzések csakis komplex és rugalmas programokkal teljesíthetők, s az iskoláknak mindegyikhez kínálni kell tevékenységi formákat. A magyar iskolák többségében csak az első célkitűzésre figyelnek (erős oldal fejlesztése), ezzel pedig csak rövid távon lehet eredményeket elérni. Ugyanakkor az elmúlt másfél évtizedben egyre több komplex programot indítottak iskoláink itthon is (Balogh, 2000).

Gazdagítás, dúsítás

A gazdagítás, dúsítás tartalmi szempontból a tehetséggondozásnak a legfőbb alapelve. Célja alapvetően az ismeretek és a műveletekre épülő képességek kötelező tananyagon túllépő fejlesztése. A fő kérdés itt az, hogy mennyiségi vagy minőségi dominanciájú legyen-e a gazdagítás. A válasz nem kérdéses, a *minőségi gazdagítás* jellemzőiként *Kaplan* (1979) *tíz elvet* fogalmaz meg (idézi Davis és Rimm, 2000).

• A hagyományos tanulási tapasztalatok bővítése, nem pedig a tananyaggal történő túlterhelés.
• Produktív gondolkodás (célorientált kreatív gondolkodás), nem pedig rutinszerű feladatmegoldás.
• Komplex gondolkodás, nem pedig leegyszerűsített műveletvégzés.
• Fogalmak „kialakítása", nem csupán üres szavak, tények, adatok biflázása.
• A tanultak felhasználása gyakorlati feladatmegoldásban, nem pedig az ismeretek egyszerű visszaadása.
• Belső összefüggésekre koncentráló tanulás, nem pedig „sterilizált" részismeretek elsajátítása.
• A tanulók igényeire, szükségleteire épülő tanulás, nem pedig mindent előíró, merev keretekben mozgó oktatás.
• A problémafeltárás, -keresés tanulása, nem pedig a tanár rutinkérdéseinek megválaszolása.
• A kritikai gondolkodás fejlesztése, nem pedig a „vak" elfogadásé.
• A jövőbeni lehetőségeken való gondolkodás, nemcsak a jelen valóság megismerése.

Ezen elvek gyakorlati alkalmazása a jelenleginél rugalmasabb és korszerűbb, a képességek fejlesztését és az ismeretek gyakorlati alkalmazását középpontba állító tanítási-tanulási folyamatot eredményezhet iskoláinkban, elősegítve ezzel a hatékonyabb tehetséggondozást (vö. Balogh, 1997).

Passow (1958) a *gazdagításnak négy fajtáját* különítette el egymástól, ezek ugyancsak támpontul szolgálnak a sikeres, differenciált gyakorlati megvalósításhoz (idézi Páskuné, 2000).

• *Mélységben* történő gazdagítás. Ennek során több lehetőséget kínálunk a tehetséges gyerekeknek tudásuk és képességeik alkalmazására, mint általában a tanulóknak.
• A *tartalmi* gazdagítás azt jelenti, hogy a tananyagot a tanulókra érzékenyen szerkesztjük meg, figyelembe véve érdeklődésüket, szükségleteiket, s ezeket közben fejlesztjük.
• A *feldolgozási* képességek gazdagítása elsősorban a kreatív és kritikus gondolkodás fejlesztését jelenti felfedező, illetve interdiszciplináris tevékenység közben.
• A *tempóban* történő gazdagítás a tehetséges gyerekek átlagosnál gyorsabb munkájára épül: ugyanannyi idő alatt többet képesek feldolgozni társaiknál, így kiegészítő elemeket is bevonhatunk a tanulási folyamatba.

Közismert *Renzulli* (1977) *gazdagítási triász* modellje is, amely az előző formákat szervesen ötvözve kínál támpontokat a programok készítéséhez, különös tekintettel a tehetséges gyerekek érdeklődési körének feltárására, valamint szélesítésére. Ennek az aspektusnak is kiemelt szerepet kell kapnia a programokban (vö. Gyarmathy, 2000). A modell elemei:

• *Általános explorációs program:* elsődleges célja a tehetséges tanulók érdeklődésének feltárása és szélesítése. Ennek különös jelentősége van a fejlesztésben, hiszen – mint azt a korábban bemutatott teóriák hangsúlyozták – megfelelő motiváció nélkül (s ebben kiemelt szerepe van az érdeklődésnek) a tehetséges diák nem teljesítőképes, és nem fejlődik lehetőségéhez mérten.
• *Csoportos fejlesztő gyakorlatok:* azt szolgálják, hogy a tanulók hatékonyan tudjanak bánni az ismeretekkel – gondolkodásfejlesztő és társas kapcsolatokat fejlesztő tréningek kapnak elsődlegesen szerepet ebben a fázisban.
• *Valódi feladatok egyéni vagy kiscsoportos megoldása:* ezek már igazi kihívást jelentenek a tehetséges gyerekek számára, többnyire komplex feladatok, amelyekben a tanulók tevékenysége adatok gyűjtésére, a szakterületen eddig elért eredmények tanulmányozására és saját megoldások keresésére épül.

E három elem valójában egymásra épül, s alkalmazása teljes ívben átfogja a tehetségesek fejlesztésére szolgáló hatékony iskolai gazdagítóprogramokat.

Gyorsítás

Már a gazdagítás Passow által kidolgozott és fentebb bemutatott rendszerében feltűnt a „tempóban történő gazdagítás", amely arra épül, hogy a tehetséges tanulók gyorsabban többet képesek feldolgozni, teljesíteni. Ezt a szempontot kiterjesztették a tehetséggondozás egész rendszerére, s így jött létre a *gyorsítás fogalma*. Ennek lényege, hogy a tehetséges tanulók általában gyorsabban fejlődnek, mint társaik, s ezért biztosítani kell részükre azokat a kereteket, amelyek lehetővé teszik az egyéni tempójú (gyorsabb) haladást. Sokféle formája alakult ki a gyorsításnak, itt a legfontosabbakat soroljuk fel *Feger* (1997) összegzése alapján.

• *Korábbi iskolakezdés.* Nagy különbségek lehetnek a fejlődésben már a gyerekkorban, s ez alapján nemegyszer előfordul, hogy az általánosan szokásos életkor (6–7 éves kor) előtt elkezdi a gyerek iskolai tanulmányait. Természetesen körültekintő iskolaérettségi vizsgálatok jelentik a garanciát a tévedés elkerüléséhez.
• *Osztályátléptetés.* A gyorsabb fejlődés és ehhez kapcsolódó nagyobb teljesítmény az iskolai évek alatt is jellemezheti a tehetséges tanulókat. Ha ez minden tantárgyban jellemzi a diákot, s idő előtt képes a követelményeket teljesíteni, akkor élni kell ezzel a lehetőséggel is.
• *D típusú osztályok.* Ezek lényege, hogy összeválogatott tehetséges gyerekekkel rövidebb idő alatt (pl. 4 év helyett 3 év alatt) teljesítik az általános iskola felső tagozatának tantárgyi követelményeit (vö. Nagy, 1999).
• *Tanulmányi idő lerövidítése.* A tehetséges diák folyamatos magas szintű teljesítménye lehetővé teszi azt is, hogy az egész iskolai időt (8 év, 12 év) rövidebb idő alatt teljesítse.
• *Egyetemi tanulmányok idő előtti elkezdése.* Ez két formában is lehetséges. Az egyik, hogy tanulmányi ideje lerövidítésével a szokásos életkor előtt teljesíti a középiskolai követelményeket a tanuló, s így hamarabb felvételt nyerhet a felsőoktatásba. A másik lehetőség, hogy egy-egy speciális szakterületen (pl. matematika, zene) a középiskolai tanulmányok mellett már folytatja az egyetemi tanulmányait is.

Világszerte sokféle formáját alkalmazzák a gyorsításnak, a hazai gyakorlatban azonban ezek elvétve fordulnak elő. A tehetséggondozás hatékonyságának növeléséhez nagyobb gondot kell fordítani ezekre a formákra is, hiszen ellenkező esetben akadályozzuk a tehetség kibontakozását. Természetesen körültekintő tehetségazonosítás és korrekt teljesítménymérés a siker záloga ezen a területen is.

A tehetségfejlesztés szervezeti formái

Hagyományosan a *tanóra* a terepe a tehetség felismerésének és fejlesztésének, azonban a gyakorlat bizonyította, hogy csak ebben a szervezeti keretben nem lehet megoldani a hatékony iskolai tehetséggondozást. Leginkább azért nem, mert a tanóra kevésbé teszi lehetővé az egyéni differenciálást, mint a *tanórán és iskolán kívüli* szervezeti formák. A lényeg itt is az, hogy rendszerben tud hatékonyan működni a tehetséggondozás, s ennek a legfőbb elemei a következők:

- a tanórai differenciálás különféle formái (minél több kiscsoportos, nívócsoportos és egyénre szabott munka),
- speciális osztály,
- fakultáció,
- délutáni foglalkozások (szakkör, blokk, önképzőkör stb.),
- hétvégi programok,
- nyári kurzusok,
- mentorprogram stb.

Ezek mindegyike hatékony lehet: a célkitűzésekkel, a programmal, a tanulók jellemzőivel összhangban kell közülük választani.

Természetesen fontos, hogy a tanórai és tanórán (iskolán) kívüli formákat kapcsoljuk össze a hatékonyság érdekében, ebben a tekintetben is csak *egységes rendszerben* lehet sikeres a tehetséggondozás. Nyilvánvalóan más kiemelt funkciói, jellemzői vannak a tanórának és a tanórán kívüli formáknak. Az órai tehetségfejlesztés során az érdemi differenciált munka elengedhetetlen a sikerhez, emellett középpontba kell állítani az egyéni tanulási stratégiák fejlesztését, s folyamatosan biztosítani kell a tanulók számára a valódi kihívásokat. A tanórán kívüli tevékenységeket elsősorban az egyéni érdeklődésre kell építeni, a minőségi gazdagítás elveit kell megvalósítani, valamint változatos szervezeti formákat kell kialakítani, lehetőleg túllépve az iskola falain is (vö. Balogh, 2000).

Mind a tanórai foglalkozásokon, mind egyéb keretekben akkor hatékony a tehetségfejlesztés, ha a differenciálás elve következetesen érvényesül. Ehhez a tehetségesek számára *speciális tanítási-tanulási stílust, munkaformát* kell kialakítani. Az alábbiakban ezek közül bemutatunk néhányat *Eyre* (1997) elemzése alapján.

- *Nyitott feladatok mindenkinek.* Ez messze a legegyszerűbb órai módszer, előnye, hogy a legtehetségesebbek is teljesen részesei maradnak az osztály munkájának. Hátrányai is lehetnek. Egyrészt ehhez meglehetősen alacsony szintű feladatot kell választanunk, ha nagyon heterogén az osztály, s ez nem jelent igazi kihívást a tehetségeseknek. Másrészt a tehetségesek között is vannak kevésbé motiváltak, s így csak a minimumszint teljesítésére törekednek ezen keretek között.
- *Különböző munkatempóra épülő feladatmegoldás.* Ennek lényege, hogy feladatsort kapnak a tanulók, és az előrehaladás során a kérdések egyre nehezebbé válnak. Legfőbb előnye, hogy a tehetséges gyerek saját tempójában tud haladni, anélkül hogy a többiekre kellene várnia. Különösen jól alkalmazható ez a módszer lineáris tantárgyak esetén (pl. matematika), ahol a tanuló fejlődésének útját világosan lehet követni. A gond itt is abból fakadhat, ha a tehetséges tanuló nem eléggé motivált.
- *Képesség szerinti csoportoknak kiosztott feladatok.* A tehetséges tanulóknál ez jól bevált munkaforma, ugyanis ők inkább vállalkoznak kihívó feladatokra, ha képesség szerinti csoportba soroljuk a diákokat. A hátrányok szociális és szervezési jellegűek lehetnek. Egyrészt a képesség szerinti csoportosítás hozzájárulhat az „elitesedéshez", különösen, ha ezek a csoportok tantárgyanként nem változnak. Másrészt gondot okozhat a csoportokba való korrekt besorolás. (Ezekről írtunk a tehetségazonosítás című részben.)
- *Az alapokról való indulás.* Ez egy nagyon demokratikus megközelítés, mert minden gyerek az alapokkal kezd, és csak aztán, a teljesítmények alapján jutnak további feladatokhoz, melyek hierarhikusan egymásra épülnek. A „kötelező-ajánlott- kiegészítő" óratervezési módszer ezt a tanítási stílust alkalmazza. A tehetséges gyerekeknél ez általában hatékony, kivéve, ha a tehetséges tanuló motiválatlan.
- *Alapszint plusz választott feladatok.* Ez két vasat tart a tűzben: egyrészt megvalósítja az alapszint elsajátításának követelményét, másrészt az egyéni igényeket is kielégíti. A tehetséges tanulók itt listáról választhatnak feladatokat az ismeretek gazdagításához, gyakorlati alkalmazásához, s ez az egyéni fejlődést kedvezően befolyásolja. Itt a problémát az alapszint feladatainak unalmassága jelentheti. A szabadon választható feladatok viszont lehetőséget adnak arra, hogy a tehetséges tanuló a neki megfelelő nehézségű feladatot válassza.
- *Egyéni feladatadás.* Ez különösen azokban a tantárgyakban hatékony, amelyekben kisebb az ismeretek szerepe, a hangsúly a tanulók egyéni kompetenciáin van. A sikernek feltétele, hogy a tanuló birtokában legyen az önálló feladatmegoldást biztosító alapvető képességeknek, beleértve a szervezési elemeket is.

Ezek a technikák kedvező feltételeket teremtenek a tehetséges tanulók hatékony fejlesztéséhez

– akár hagyományos osztálykeretekben is. Használatuk azonban egyfelől tantárgy- és osztály-(csoport-) függő, másfelől az adott konkrét célkitűzések is befolyásolják a választást. Természetesen hasznos abból a szempontból is szemügyre venni a fenti módszereket, hogy *a tehetséges diákok mit szeretnek a tanulásban.* A szerző (Eyre, 1997) vizsgálatai alapján a következők voltak fontosak a tanulóknak:

- a hosszú távú követelmények ismerete,
- egyértelmű rövid távú célok (kiindulási pont, megengedett módszerek, várható eredmény),
- a feladaton belüli önállóság,
- választási lehetőségek,
- a tanárral való megvitatás lehetősége,
- értelmes értékelés lehetősége,
- a tanárok összefoglaló értékelése.

Az elmúlt húsz év során világszerte kereste azokat a hatékony tehetségfejlesztési formákat, amelyek *a hagyományos oktatás keretein túlmutatnak. Van Tassel-Baska* (1997) a legfontosabbakat ezek közül a következőkben látja.

- Egyetemi alapú programok: többnyire hétvégi vagy nyári foglalkozások tehetséges tanulók számára – a fejlődés különböző szintjein.
- Speciális iskolák: jórészt állami bentlakásos iskolák, s a szülői (és tanulói) igények alapján szerveződnek az USA-ban és Nyugat-Európában.
- Otthoni iskoláztatás. Ez a forma újabban terjedt el, lényege, hogy szülői irányítással folyik a tehetséges gyerek fejlesztése, egyéni program alapján. Ez különösen az atipikus viselkedésű vagy a nagyon tehetséges diák számára lehet gyümölcsöző. A háttérben természetesen valamely iskola programja és kontrollja áll.
- Technológiai alapú tehetségfejlesztés: a modern technológiának nagy teljesítményű tantervi eszközrendszerként való alkalmazása (távoktatás). A kiemelkedő képességűeknek lehetőséget nyújt az intenzív egyéni fejlődésre – otthoni környezeteben, internetes előadások segítségével.

Az itt felsorolt formák Magyarországon még kevéssé elterjedtek, alkalmazásukkal gazdagítani lehetne azokat a szervezeti formákat, amelyek a tehetséges diák fejődéséhez hatékony lehetőségeket kínálnak.

SPECIÁLIS FELADATOK A TANTESTÜLETBEN

Már az előzőekből is kitűnik, hogy sokirányú, a hagyományostól gyakran eltérő feladatkör megoldása vár azokra az iskolákra, amelyek zászlajukra tűzik a hatékony tehetséggondozás jelszavát. E feladatok sikeres teljesítésére akkor van esély, ha a tantestületen belül jól körülhatároljuk a funkciókat. Ennek kialakult egy rendszere, amely sikeresen működik nagy hagyományokkal rendelkező tehetséggondozó iskolákban (vö. Eyre, 1997). A külföldi és hazai tapasztalatok alapján a *tantestületen belül a következő munkamegosztás ajánlott:*

- Programvezető (igazgató, igazgatóhelyettes): általános áttekintés, bátorítás, segítés, ellenőrzés, a téma napirenden tartása.
- Munkaközösség-vezetők: átfogó programok készítése, tanórai és tanórán kívüli gondozás, folytonosság és előrehaladás, forrásanyagok biztosítása, hatékonyság ellenőrzése.
- Tehetséggondozó koordinátor: össziskolai azonosító- és ellenőrző programok készítése, órán (iskolán) kívüli tevékenységek koordinálása, mentorprogramok irányítása, versenyek szervezése.
- Tehetség-tanácsadó szakember (erre képzett pedagógus vagy pszichológus): problémás helyzetekben – elsősorban egyéni és kiscsoportos formákban – konzultációs keretek között segíti a tehetségprogram megvalósítását. Munkájának három fő iránya van: tanácsadás a gyerekeknek, a közreműködő pedagógusoknak, valamint a szülőknek. A tehetség-tanácsadói munka elemzése részletesen megtalálható *Mező* (2003) könyvében.
- Mentor: olyan szakember, aki közvetlenül és folyamatosan irányítja egy-egy tehetséges diák tevékenységét. Ez a személy tanulmányi tervezési célokat és pszichoszociális célokat is szolgálhat, mivel a mentor példaképet is jelent a tanuló számára. A mentor lehet főállású pedagógus az iskolában, aki csak ezzel foglalkozik, s rendes tanórákat nem tart. Ugyanakkor részmunkaidőben is lehet ezt a tevékenységet végezni, illetve külső szakemberek is sikeresen láthatják el ezt a feladatkört. A hatékony tehetségfejlesztés e szerepkör felhasználása nélkül

ma már nehezen képzelhető el, Magyarországon most van elterjedőben.

• Az egyes szaktanárok: közreműködés a programok kidolgozásában, tehetséges tanulók azonosítása, egyéni szükségletek és érdeklődés felderítése és fejlesztése, tanórai és órán kívüli gazdagítás.

Mivel új típusú feladatok egész sora jelenik meg az iskola tevékenységrendszerében a tehetségfejlesztő programok kapcsán, ezért elengedhetetlen a sikeres munkához a *folyamatos továbbképzés*. Ehhez ma már Magyarországon is rendelkezésre állnak a szervezeti keretek. Van kétéves posztgraduális pedagógusi szakvizsgaprogram „Tehetség és fejlesztése" elnevezéssel (vö. Balogh, 2002b), és működik a szakirányú végzettséget nyújtó, ugyancsak négy féléves „Tehetségfejlesztési szakértő" posztgraduális képzés is.

ISKOLA ÉS CSALÁD EGYÜTTMŰKÖDÉSE A TEHETSÉGFEJLESZTÉSBEN

Közhelynek tűnhet, de igaz, hogy – mint sok más feladatot – a tehetséggondozást sem tudja a család hatékony közreműködése nélkül sikeresen megoldani az iskola. Erre utal a világszerte elfogadott s korábban bemutatott Mönks-modell is , amely szerint három környezeti tényező játszik egyformán döntő szerepet a gyerek tehetségének kibontakozásában: az iskola, a család és a társak (Mönks és Boxtel, 2000).

Fontos tehát a szülőkkel való *folyamatos kapcsolattartás, információcsere, együttműködés*. Ennek legfőbb tartalmi vonatkozásait az alábbiakban lehet összegezni:

• célok tisztázása, egyeztetése, azonos követelményrendszer kialakítása,
• a tanuló megismerése, tehetségének felismerése,
• a fejlődés közös értékelése,
• a pedagógus tanácsa, módszertani segítségnyújtása,
• a gyerek érzelmi támogatása, elfogadása, odafigyelés,
• közös programok szervezése,
• pályaválasztás irányítása.

Sokféle szervezeti formát kell működtetni a családdal való intenzív együttműködéshez: szülői értekezlet, szülők akadémiája, egyéni konzultáció, családlátogatás, tanácsadás stb. Ezen formák kialakításában a kezdeményező szerepet az iskolának kell felvállalnia, s ezek során az aktuális feladatok, problémák megbeszélése mellett továbbképzésben is kell részesíteni a szülőket a korszerű tehetséggondozás alapismereteinek, módszereinek közvetítésével (vö. Győrik, 2000).

AJÁNLOTT IRODALOM A TEHETSÉGGONDOZÁS TÉMÁHOZ

Fentiekben természetesen a tehetség felismerésének, azonosításának és fejlesztésének csak az alapproblémáit érintettük. Ennél jóval gazdagabb ez a témakör. A hivatkozott irodalmon túl a pedagógusi munkához további információk szerezhetők:

Dávid I. (2000): A tehetséges tanulók azonosításának módszerei. In: Balogh L. (szerk.): *Tehetség és iskola*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

Ferku I., Mező F. (2003): *Tanárok a tehetségről*. Nyíregyháza, Megyei Pedagógiai, Közművelődési Intézet és Továbbképző Központ.

Mező F., Mező K. (2003): *Kreatív és iskolába jár*. Debrecen, Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület.

Tóth L. (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Debrecen, 2003, Pedellus Tankönyvkiadó.
Tóth L. (szerk.) (1998): *A tehetségek tanítása*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

KULCSFOGALMAK

interjú • anamnézis • exploráció • Flanders-féle interakcióelemzés • pályaorientáció • pályaszocializáció • karrier, karrierépítés • életpálya-tanácsadás • kompetenciák, életvezetési készségek, soft skillek • foglalkozásprofilok • kreativitás • általános intellektuális képességek • speciális intellektuális képességek

A PSZICHÉS JELLEMZŐK TÁGABB ÖSSZEFÜGGÉSEI

23. EVOLÚCIÓS PSZICHOLÓGIA

AZ ÁLLATOK KIRÁLYA TOVÁBBRA IS AZ OROSZLÁN, AVAGY AZ EMBERI LÉLEK KIBONTAKOZÁSÁNAK RÖVID TÖRTÉNETE

Kezdjük a mítoszokkal! 539
Hát akkor lássuk a medvét *(Ursus arctos)*... Mi is az evolúció? 540
Változékonyság 540
Alkalmazkodás (senki sem tökéletes) 540
Természetes szelekció 541
Még egy kis elmélet... 541
Barkácsoljunk embert *(Homo sapiens)!* 542
Az emberi agy szerveződési elvei – azaz a múlt valósággá válik 543
Mi is van abban az agyban? 544
Mi következik ebből? 546
Az ember *(Homo sapiens)* csoportos viselkedésének az evolúció során kialakult mozgatórugói 546
Rokonok közötti együttműködés 546
Nem rokonok közötti együttműködés 547
Anya-gyerek kapcsolat 549
Az evolúciós pszichológia perspektívái 549
A végső konklúzió 550

Az evolúciós pszichológia az emberi viselkedés evolúciós történetével foglalkozik. Előre le kell azonban szögezni, hogy ez nem egy pontosan leírt, lépésről lépésre kidolgozott elmélet, amiben világossá válik az, hogy az emberré válás során miként alakultak ki a *Homo sapiens*re, azaz miránk, emberekre jellemző viselkedéses, pszichés tulajdonságok. Ebben a fejezetben olyan alapelveket mutatunk be, amelyek megértése lehetővé teszi, hogy az olvasó képes legyen viselkedésformákat evolúciós nézőpontból szemlélni.

KEZDJÜK A MÍTOSZOKKAL!

Miért tartja mai napig magát az a nézet, hogy tökéletesebbek, jobbak vagyunk, mint a többi állatfaj? Hiszen csak szembe kell nézni a tényekkel: a testünkhöz képest nagy fejű, lassan érő, lassan tanuló, a két lábon járás következtében gerinc- és ízületbeteg, állandóan stresszben élő állatfajhoz tartozunk *(Homo sapiens)*, amely egyébként eléggé gyorsan szaporodik (persze a baktériumok gyorsabbak nálunk). Mennyiben vagyunk többek, jobbak, tökéletesebbek, mint például egy földigiliszta *(Lumbricus terrestris)* vagy egy kövi dongó *(Bombus lapidarius)?* Íme néhány tulajdonság, amit meg szoktak említeni: az eszközhasználat, az öncélú játék, a munka, az öncélú ölés, a tudat, a gondolkodás és a kultúra, az intelligencia, a nyelv. A kérdés, hogy miben vagyunk többek, mint a földigiliszta, nem jó. Hiszen egy földigilisztáknak készülő könyvben is feltehetné a kérdést dr. Lumbricus: Tudnak-e az emberek annyi földet megmozgatni a tápcsatornájukon keresztül, mint mi? Nem. És ha megfelelő helyen kettévágják őket, akkor képesek-e regenerálódni? Persze hogy nem. Így megállapodhatunk abban, hogy ki ezt, ki azt tudja. Van-e bármi alapja is az embert övező azon mítoszoknak, amelyek arról regélnek, hogy mi emel ki minket az állatok közül, annak ellené-

re, hogy mindenki tudja, hogy az állatok királya az oroszlán *(Panthera leo)*.

Ahhoz, hogy képesek legyünk rendet vágni a hiedelmek és a tények fura összefonódásából adódó zavaros helyzetben, forduljunk a sajnos sokszor félreértett evolúció elméletéhez. Íme néhány *tévedés* az evolúcióról is, amit tisztázni fogunk fejtegetéseink végére érve: az evolúció a tökéletesedés felé halad; az evolúciónak célja van, az alattunk álló fajok már túlhaladottak, csak esztétikai értékük miatt érdemes megmenteni őket a kihalástól; az ember a majomtól származik.

HÁT AKKOR LÁSSUK A MEDVÉT *(URSUS ARCTOS)*... MI IS AZ EVOLÚCIÓ?

Az evolúcióelmélet nem más, mint egy magyarázóelv a körülöttünk zajló eseményekről. Definíció szerint az *evolúció térben és időben egyenlőtlen, folytonos és megfordíthatatlan folyamat, mely során az élettelen anyagból élő keletkezik, és egyre változatosabb lesz.* A térben és időben egyenlőtlen azt jelenti, hogy az élővilág kialakulásának állomásai, melynek eredményeként benépesül a Föld, külön helyszínekhez és időpontokhoz köthetőek. Az élettelen anyagból szerveződő élő organizmusokra jellemző, hogy egyre komplexebbek, bonyolultabbak lettek (Maynard-Smith és Szathmáry, 2000). Ha jobban odafigyelünk a környezetünkre, mi is megláthatjuk azokat a jelenségeket, amelyeket Charles Darwin nemcsak meglátott, hanem rendszerezett és elméletbe is foglalt. Ami megragadta a figyelmét az 1831. december végén induló, ötéves hajóút alatt, az a természetben megfigyelhető változékonyság volt. Darwin megfigyelései szerint az élőlények nagyfokú változatosságot mutatnak, amit az egyedek igen hosszú időn keresztül, generációról generációra történő változása okoz. Bizonyítékok sorát írja le az 1859-ben megjelent *A fajok eredete* című könyvében (Darwin, 2000). A modern természettudományok olyan területei, mint az embriológia, molekuláris biológia, populációgenetika, számos adattal, ténnyel támasztják alá az angol tudós elméletét, aki olyan fogalmakat hívott életre, mint az *öröklődő változékonyság, alkalmazkodás, természetes szelekció*.

Változékonyság

A változékonyság fogalmának megértéséhez maradjunk az embernél. A gyerek hasonlít szüleire, és amiben biztosan nem különbözik, azok olyan tulajdonságok, amelyek jellemzik fajunkat: van egy feje, két keze, egy mája, egy tobozmirigye stb. A test felépítésében szemmel látható tulajdonságok együttese a *fenotípus*. A testi jellegek megjelenése mögött olyan, a sejtekben lejátszódó folyamatok húzódnak meg, melyekkel a genetika tudománya foglalkozik. Igen, ezek a rejtélyes gének. Ezek szabják meg az egyén tulajdonságait. Ezt *genotípusnak* nevezzük. A gének határozzák meg, hogy az adott egyén milyen külső tulajdonságokkal rendelkezzen. Azaz a genotípus (a testet kialakító gének összessége) meghatározza a fenotípust (a testet). A testi változatosság mögött a genetikai változatosság húzódik meg. Ezt mutatja be a következő példa. Az egypetéjű ikrek azért hasonlítanak egymásra, mert a testüket meghatározó genotípus mindkettejük esetében ugyanaz (mivel egypetéjűek). A kétpetéjű ikertestvérek testileg mások. Miért? Mert genetikailag mások. Ha genetikai változatosság nem lenne, minden egyed ugyanúgy nézne ki. Azt tudjuk már, hogy a testi változatosság mögött a genetikai változatosság áll. De mi okozza a genetikai anyag változását? A válasz a *mutáció*, ami nem más, mint az örökítőanyag megváltozása, ami új génváltozatok létrejöttéhez vezethet. Ezek az új génváltozatok új fenotípusokhoz vezetnek, új lehetőséget teremtve az alkalmazkodásra.

Alkalmazkodás (senki sem tökéletes)

Az alkalmazkodás, más szóval adaptáció fogalma azt sugallja, hogy valamihez kell alkalmazkodni. De mihez? A válasz pofonegyszerűnek tűnik: a környezethez. Ennek a fogalomnak a megértéséhez világosan kell látni, hogy az egyedek kölcsönhatásokkal átszőtt térben élnek. Az életükre, viselkedésükre nagyon sok tényező hat. Ezeket a hatásokat nevezzük környezetnek. Tehát, mi tekinthető az egyed környezetének? Minden olyan tényező, ami hatást gyakorol a működésére, legyenek azok klimatikus vagy akár olyan speciális jellemzők, mint a táplálék, ragadozók jelenléte, lakhely. Akkor tekinthető egy tulajdonság adaptívnak, alkalmazkodásra ké-

pesnek, ha hozzájárul az egyed túléléséhez, illetve, ha növeli az egyed rátermettségét, ami alatt több utódot kell érteni. Ám azok a tulajdonságok, amelyek az egyed túlélését elősegítették, nem kell, hogy az eredeti funkciójukat töltsék be. Akár funkciót is válthatnak, mint a belső fülben található hallócsontocskák, amelyek evolúciós eredetüket tekintve állkapocs-módosulások voltak.

Számos olyan tulajdonsággal vagyunk felszerelve, amit az evolúció hosszú évmilliói alatt összeszedtünk. A legősibbek valószínűleg azok a biokémiai folyamatok, amelyek oxigénfelvételre serkentik sejtjeinket. A környezet korlátozó tényezői csak *fejlődési lehetőségeket zárnak ki*, de nem hatnak kényszerítő erővel egy adott igénynek megfelelő szerv létrejöttére. Jó példa erre a rovarszárny evolúciója, ahol a szárny eredeti funkcióját tekintve nem repülési szerv volt, hanem igen hatékony hőcserélő. Ahogy nőtt a szárny mérete, úgy lett egyre hatékonyabb hőcserélő, és úgy tette egyre alkalmasabbá repülésre a rovar ősöket. Tehát nem a repülés kényszere okozta a szárny létrejöttét. Az evolúció lehetséges útját megköti az, amiből válogathat, az ősök öröksége. Eszerint bármilyen viselkedés csak megelőzően adaptívnak bizonyult tulajdonságra épülhet. Ezt hívják az *evolúciós barkácsolás elvének*. Ebből az elvből következik, hogy az emberre jellemző viselkedésminták sem meghatározott céllal jöttek létre. Sokan tévesen az embert, illetve az emberi intelligenciát tekintik az evolúció csúcsának, és riadtan tekintenek a jövőbe: mi is lesz most, hova tartunk? Nagyon fontos megérteni, hogy az *adaptáció passzív* folyamat. Ebből következik, hogy *nincs semmilyen húzóerő vagy cél*, ami felé az evolúció tart, csak a *vak véletlen és az azt passzívan követő élőlények* vannak (Jacob, 1986). Megállapítható, hogy az élőlények, beleértve az embert is, adaptív komplexitása a természetes szelekcióval jött létre.

Természetes szelekció

A természetes szelekció nem más, mint egy adott *feladat* lehetséges *megoldási* módjai közül való válogatás. Azok a megoldási módok maradnak fenn, jutnak a következő generációba, melyek az adott körülmények között hatékonynak tekinthetők. A biológiai evolúció esetében a „feladat" az egyed génjeinek továbbadása, vagyis a sikeres szaporodás. A feladat „megoldását" olyan „túlélőgépek" létrehozása jelenti, melyek az adott körülmények között ezt sikeresen végzik. A megoldás – illetve annak kódja – az egyed genetikai állományában van rögzítve. A „rossz" megoldások a „ciklus" végén kiiktatódnak, és így a következő ciklus kiindulási populációjának létrehozásában csak az előző ciklusban legjobbnak bizonyult „megoldások" (gének) vesznek részt. Azonban a megoldási kódokban (az egyedek genetikai állománya) véletlenszerű változások, mutációk történhetnek, valamint egymással is kombinálódhatnak. Ezért minden egyes ciklus elején a megoldás újabb és újabb változatai jelennek meg, melyek alkalmassága a ciklus során dől el. Világos, hogy a természetes szelekció mindig az aktuális, a szelekció pillanatában ható nyomásnak engedve juttatja a következő generációba a géneket.

E. Mayr (2003) *Mi az evolúció?* című könyve átfogó képet nyújt az evolúció elméleteiről, többek között a természetes szelekció működéséről. A természetes szelekció darwini modelljét E. Mayr az alábbi öt pontban foglalja össze:

1. tény. Minden populációnak olyan nagy a termékenysége, hogy mérete exponenciálisan növekedne, ha nem ütközne korlátokba.
2. tény. A populációk mérete időben állandó.
3. tény. A fajok számára elérhető erőforrások korlátozottak.

1. következtetés. A fajok egyedei között intenzív versengés folyik.

4. tény. A populációban nincs két egyforma egyed.

2. következtetés. A populációt alkotó egyedek túlélési esélye különböző.

5. tény. A populációk tagjai közötti különbségek nagy része öröklődik.

3. következtetés. Az evolúció a sok nemzedéken keresztül folytatódó természetes szelekció eredménye.

Még egy kis elmélet...

Evolúciós szempontból az egyén sikeressége vagy rátermettsége azon múlik, hogy *génjei* milyen arányban képviseltetik magukat a következő generációban. Ez a géntovábbadás nemcsak a szülő-gyermek, azaz közvetlen úton mehet vég-

be. Ne feledjük, hogy a gének a rokonokban is megtalálhatók, melyek arányát a *rokonsági fok* adja meg. A természetes populációban együtt élő rokonok támogatása, a *rokonszelekció* sikeres stratégiának tekinthető. Az egyedi és a rokonok által közvetített genetikai képviselet növelése a teljes rátermettség vagy *inkluzív fitness*. Az egyedek az életük során törekednek az inkluzív fitnessük maximalizációjára, azaz arra, hogy minél több gént juttassanak a következő generációba. Erre a viselkedésformára sokszor idézett példa az oroszlánfalkában megfigyelhető vezérhímváltások utáni kölyökgyilkosságok. Az új vezérhím lemészárol minden olyan kölyökoroszlánt, amelyik nem tőle származik. Az evolúciós magyarázat szerint az új vezérnek nem áll érdekében az előző hím kölykeinek és így genetikai képviseletének támogatása. Helyette inkább a saját genetikai képviseletét növeli meg, azaz saját utódokat akar nemzeni. Ezt jelentősen akadályozzák az előző kapcsolatból származó utódok, hiszen a szoptatás gátolja a nőstény peteérését, lehetőséget sem adva az új királynak a szaporodásra. Nem marad más hátra, mint elpusztítani az előző hím genetikai képviselőit, másodsorban elősegíteni a gyorsabb peteérést. Ez a fitnessmaximalizáció vezet a kölykök lemészárlásához.

BARKÁCSOLJUNK EMBERT *(HOMO SAPIENS)!*

Ha üres óráinkban állatrendszertani könyvet lapozgatunk, akkor felütve a főemlősök rendjét *(Primates)*, érdekes dologra bukkanunk. Az emberszabásúak családján *(Hominidae)* belül árválkodik egy faj, a *Homo sapiens*, köznapi nevén az ember. A sokszor hangoztatott közhely, miszerint az ember *(Homo sapiens)* is egy állatfaj, érthetőbbé válik, ha tanulmányozzuk egy kicsit az állatrendszertani kategóriában elfoglalt helyét (23.1. ábra).

Mint minden állatfajnak, nekünk is vannak olyan tulajdonságaink, amelyek segítettek a környezetünkhöz való alkalmazkodásban. Különlegesnek is nevezhetnénk magunkat (pl. a tudat, a kreativitás, a nyelv okán), ha nem tudnánk, hogy ezek a tulajdonságok az alkalmazkodás révén jöttek létre. A környezeti feltételekhez való alkalmazkodás azonban számos más, különleges megoldást produkált a különböző élőlényekben. Ilyen például a sörényes hangyász *(Myrmecophaga tridactyla)* táplálkozása: akár 55 centiméteres nyelvét percenként 160-szor dugja be az általa kiszemelt hangyabolyba, hogy onnan megfelelő mennyiségű lárvát bányásszon ki. Ez a megfelelő hangya- vagy termeszmennyiség kb. 35 ezer darab. E táplálkozási viselkedés nehézségeinek megértéséhez próbálja meg az olvasó is kinyújtogatni a nyelvét egy percig, ahányszor csak bírja. Ha szégyenlős, vagy nyilvános helyen olvassa ezt a részt, akkor egy ceruzával próbáljon kopogni (no nem mintha ez kívülről nézve épeszűbb cselekvésnek tűnne). Ilyen különleges képességek tömkelegét szolgáltatják a különféle növény- és állatrendszertankönyvek.

A kérdés tehát nem az, hogy mi emberek mennyiben vagyunk különlegesebbek, mint a többi állatfaj, hanem az, hogy a miránk jellemző tulajdonságokat hogyan tudjuk beilleszteni az evolúciós fejlődéssorba. Ezek a tulajdonságok két nagyobb csoportot képviselnek. Az egyik a testi felépítésünk, a másik az elménk működé-

Állatkör: Többsejtű állatok *(Metazoa)*
Törzs: Gerincesek *(Vertebrata)*
Altörzs: Magzatburkosok *(Amniota)*
Osztály: Emlősök *(Mammalia)*
Alosztály: Méhlepényes emlősök *(Placentalia)*
Rend: Főemlősök *(Primates)*
Alrend: Keskenyorrú majmok *(Catarrhini)*
Család: Emberfélék *(Hominidae)*
Faj: Ember *(Homo sapiens)*

23.1. ÁBRA
Az ember *(Homo sapiens)* rendszertani besorolása (A legnagyobb rendszertani kategória, az állatkör található legfelül, a legkisebb legalul)

sének sajátosságai, illetve az agy által irányított viselkedésünk. A testi felépítésünk evolúciós eredete többé-kevésbé tisztázott. Az emberi elme evolúciós eredetének a megértése nem nélkülözheti az elmét meghatározó szerv, az agyunk evolúciójának megértését. Világossá válhat, hogy milyen evolúciós örökséget hordozunk agyunk struktúráiban, és ez mennyiben határozza meg a jelenlegi környezetünk megismerését.

Mielőtt az emberi agyban található, a környezet megismerését elősegítő struktúrák evolúcióját megértenénk, tisztázzuk, miért is alakult ki az agy, annak ellenére, hogy kialakulása számos hátrányt okoz hordozójának. Mik ezek a hátrányok? Először az, hogy túl nagy. Ez egyrészt a szülésnél, másrészt a különböző koponya- és nyaksérüléseknél jelenthet baleseti kockázatot. Másodszor: sok energiát igényel az agyat felépítő idegsejtek táplálása (közel 30 milliárd található az emberi agyban). Így már világosabb lehet, miért szoktak vizsga előtt/alatt annyi csokit enni a hallgatók. Harmadszor: az agy betanítása sok időbe telik. Ez akár az utódok életébe is kerülhet, ha időben nem tanulja meg a környezeti ingerek veszélyes/veszélytelen kategóriáinak kialakítását. Negyedszer: néha egyszerű feladatokat lassan lát el.

De ennyi hátrányt feltételezve, milyen előny rejlik az agyban? A válasz az egyén életben maradásához nélkülözhetetlen környezeti információk feldolgozásában található. Az információfeldolgozásnak számos változata alakult ki az evolúció során. A természetes szelekció ezeket kialakító génváltozatokat hordozó egyedek közül válogatott. Ennek eredményeként alakulhatott ki az agy, ami lehetővé teszi, hogy az állat információt használjon fel az életmódja által elé állított problémák megoldásában. Ebből az következik, hogy minden állatfaj olyan információfeldolgozó szervvel (aggyal) rendelkezik, amelyik alkalmas a fajra jellemző problémák megoldására. Az emlősök *(Mammalia)* osztályába tartozó állatfajok agyának felépítése szövettanilag közösnek tekinthető. Amiben eltérnek, az az egyes fajoknál az életmódjukból fakadó speciális információfeldolgozáshoz szükséges agyterületek aránya. A magvakat felhalmozó sivatagi egér *(Peromyscus sp.)* agyában nagyobb hippokampusz található, mint a nem raktározó közeli rokonai agyában, mert az emléknyomok tárolásában fontos ez az agyterület.

AZ EMBERI AGY SZERVEZŐDÉSI ELVEI – AZAZ A MÚLT VALÓSÁGGÁ VÁLIK

Az emberi agy az állatvilágban kialakult agyak közül az egyik legbonyolultabb. Ám ez nem jelenti azt, hogy ezért mi jelentenénk az evolúció csúcsát. Az igazság az, hogy az élőlények komplexitása több száz millió év alatt bizonyítottan növekedett. Ám ez a komplexitás nem jelent automatikusan minőségileg jobb alkalmazkodást. Egyszerűen „csak" alkalmazkodást jelent. A jelenleg élő fajokat úgy kell elképzelni, mint egy egyenesre nyírt sövény felszínén található leveleket, nem pedig egy létra fokait. Minden egyes levél egy-egy fajt jelent. Az egyes levelek különböző ágakon találhatóak. Ezek az ágak eredhetnek a talaj közeléből, a bokor közepéből vagy a felszínéhez közeli elágazásból. A talaj közeli elágazások jelentik az evolúciósan igen ősi fajokat (pl. baktériumok), a felszínhez közelebbi elágazások az egyre később kialakult fajokat. Az ember *(Homo sapiens)* jelenlegi, anatómiailag modern formája közel ötvenezer éve alakult ki, ez egy felszín közeli elágazást jelent. Az első baktériumok nagyjából három és fél milliárd évesek, és jóformán nem változtak semmit napjainkig. Ezek képviselik a talaj közeléből a bokor felszínére tartó ágakat. A komplexitás a környezethez való alkalmazkodás következménye, és nem egy minősítő kategória.

Így az emberi agy bonyolultságának felismerésével nem kell, hogy együtt járjon egy lesajnáló érzés, amikor egy tollasfarkú mókuscickány *(Ptilocercus lowii)* agyára gondolunk. Az emberi agy évmilliók alatti fejlődése során – az új környezethez való alkalmazkodás eredményeként – megjelent újabb agystruktúrák nem jelentették a régebbi, ősi területek eltűnését. Már megint a barkácsoláselv!

Ezek az ősi agyterületek jelentős szerepet töltenek be az egyén életfunkcióinak szabályozásában. Az emberi agy evolúciójában felismerhetők bizonyos szerveződési alapelvek: a vertikális vagy függőlegesen egymásra épülő szerveződés, illetve a lateralizáció, ami a két agyféltekére közötti funkcionális szétválást jelenti. Ezek közül csak a vertikális szerveződési elvet tárgyaljuk. Ezek a szerveződési elveknek megfelelő elnevezések utalnak arra az evolúciós időszakra, amikor kialakulhattak: hüllőagy, ősemlősagy, újemlősagy.

A *hüllőagynak* nevezett legősibb agyi struktúránk a jelenlegi hüllőkkel közös múltunkból eredeztethető. Minden szárazföldi gerincesben megtalálható, és feltűnően változatlan maradt az evolúció évmilliói során. Magában foglal olyan agyi területeket (agytörzs, középagy), melyek nélkülözhetetlenek az olyan alapvető életfunkciók ellátásában, mint a szív-érrendszer működtetése vagy a légzés. Feltételezhetően ezen a korai evolúciós szinten sem az érzelmek, sem a múlt és jövőbeli eseményeknek a kognitív értékelése nem jelent meg. A viselkedés nagyrészt automatizált. Tipikusan hüllőagy által vezérelt viselkedés a territórium megszerzése és védelme, a dominanciaharc, a fenyegető magatartás, a párzó viselkedés. Ez a hüllőmaradványunk automatikus, kényszerítő erejű nyomást jelent az emberi viselkedés nagy részére.

Az *ősemlősagy* már rendelkezik tanulási kapacitással, illetve megjelenik az érzelmeken keresztüli szociális szabályozás. Ez az agyterület (pl. a limbikus rendszer és az agyalapi mirigy) a hormonális szabályozáson keresztül segíti fenntartani az egyensúlyi állapotot az éhség-telítettség, szexuális vágy-kielégülés, szomjúság–vizelet-visszatartás, alvás-ébrenlét között. Fontos és evolúciósan új funkció jelenik meg ebben a struktúrában, az emlékek raktározása. Minden emlősben az agynak ez a része szabályozza az adott környezetnek megfelelő alapvető pszichofiziológiai válaszokat és attitűdöket. Olyan alapvető érzelmek megjelenése köthető ehhez az agyterülethez, mint a félelem és a düh, a szeretet és a kötődés, illetve az ezekhez kapcsolódó viselkedéses minták, mint a ragaszkodás vagy a párzás. Ha valamilyen oknál fogva ez az agyterület sérül, akkor az egyed képes enni, inni, fájdalmas ingereket elkerülni, de képtelen megtanulni a dolgok jelentését. A természetes környezetben képes a ragadozó jelenlétét észlelni, de képtelen fenyegetésként értelmezni (látja, de nem tudja, mi az).

Evolúciós léptékben a legfiatalabb agyi struktúránk, az *újemlősagy* felelős a környezetből érkező ingerek megértéséért, a magas szintű észlelési folyamatokért, szemben az érzelmileg erősen színezett és az ösztönös viselkedésekkel. Az ebből a területből kiinduló viselkedésünket tudatosnak, akaratlagosnak, racionálisnak tekintjük. A neokortikális eredetű viselkedésekre jellemző a személyes kontrollérzés.

Mi is van abban az agyban?

Az emberi agyban fizikailag körülírhatóak olyan speciális funkciókkal ellátott területek, melyekhez meghatározott pszichológiai képességek (vagy feladatok ellátása) rendelhető. Az emberi agy/elme felfogható olyan speciális funkciókkal bíró szervnek, amelyben a tapasztalatok hatására érzelmi (emocionális) és tapasztalati (kognitív) sémák alakulnak ki. Ezeket a sémákat nevezhetjük moduloknak (J. Fodor, 1983). Olyan érzékeléshez köthető információfeldolgozó egységeket jelentenek, amelyek egymástól függetlenül működnek. Ezeket a modulokat inkább funkcióként kell elképzelni, semmint fizikailag jól körülhatárolt agyterületekként

Az evolúciós örökségünkről sok mindent megtudhatunk azokból a csecsemőkutatásokból, amelyek tisztázták, mik azok a velünk született képességek, melyek a tapasztalatszerzést irányítják. Három ilyen terület írható körül: ezek a naiv pszichológia, a naiv fizika és a naiv biológia. Azt a tudásunkat, hogy képesek vagyunk a körülöttünk lévő emberekkel kapcsolatot teremteni, naiv pszichológiának hívjuk (a naiv latin eredetű szó, ebben az esetben jelentése: természetes). Ezt olyan öröklött, *beépített tudás* alapozza meg, mint az emberi arc iránti preferencia, a csecsemők utánzási képessége. Idetartozik még az ún. elmeteória (mentális állapot tulajdonítása) kialakulása, mellyel a gyermekek képesek megérteni, hogy az őket körülvevő embereknek vannak gondolataik, vélekedéseik. A fizikai világ birtokbavételét segítik az olyan belénk írt elvek, mint a tárgyállandóság elvének viszonylag korán (3–4 hónapos csecsemő) való megértése. De ilyenek a tárgyak meghatározott kiterjedésével kapcsolatos elvárások. A naiv fizika a stabil, törvényszerű világban való életre készít fel. Az élő, de nem emberi környezettel kapcsolatban is vannak velünk született irányítóelvek. Ilyen például az, hogy a csecsemők azt várják, hogy az élő és élettelen dolgok másképp fognak működni, vagy a különböző élőlények felismerése és kategorizálása.

Az emberszerűek *(Hominoidea)* evolúciója során kialakultak olyan *motivációs diszpozíciók*, amelyek segítségével lehetővé vált a fajfenntartáshoz és életben maradáshoz nélkülözhetetlen erőforrások megszerzése és az azok feletti kontroll megtartása. Ezek az erőforrások három területre vonatkoznak: társas (szociális), biológiai és

fizikai erőforrásokra. Ezeknek a birtoklása, használata révén válnak evolúciós értelemben sikeressé az egyedek.

D. Geary (2002) az emberi elmének az evolúció során kialakult területeit két nagy csoportba osztja: a szociális készségekre és a környezet feletti dominanciára. Szerepük a szociális környezetből érkező információk kezelésében, illetve a környezeti, ökológiai dominanciának elősegítésében rejlik. Négy modul teszi ezt lehetővé. Az individuális modul, a társas kapcsolati modul, az élettelen környezettel kapcsolatos fizikai modul, illetve az élő környezettel kapcsolatos biológiai modul. A modulok olyan kognitív kompetenciákkal, motivációs diszpozíciókkal állnak kapcsolatba melyekkel kontrollálhatóak mind a szociális, mind a fizikai erőforrások (23.2. ábra).

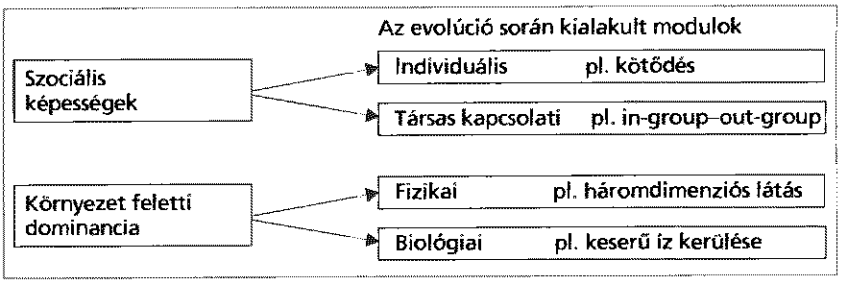
Az *individuális modul* egyik központi funkciója a kétszereplős interakciók kialakítása, kontrollálása, monitorozása, fenntartása. Ennek univerzális megjelenéseit a szülő-gyermek kötődésben, a barátságban, a családi kapcsolatokban láthatjuk, és ilyenek a domináns-behódoló jellegű viselkedések is. A nem verbális viselkedés megértésére és kifejezésére irányuló képességek ezeket a viselkedésformákat segítik elő. Az a képességünk, hogy másoknak értelmet tudunk tulajdonítani, vágyakkal, vélekedésekkel ruházzuk fel őket, szintén az individuális modul funkciói közé tartozik. Ugyanebbe a modulba sorolható az emberi nyelv.

A *társas kapcsolati modul* irányította viselkedéseknek szintén megvannak az univerzális jellemzői. Az emberek közötti hálózatokban az egyének együttműködnek azért, hogy az erőforrások feletti kontroll megtartásában segítsék egymást. Ezt az együttműködést tartja fenn a rokonsághoz való tartozás, a csoporthoz való tartozás (in-group), a csoportonkívüliség (out-group), valamint az ideológiákon alapuló szociális identifikáció belénk írt hajlamai. Ezek segítségével érhető el, hogy az egyén mindenképpen egy csoport tagja lehessen és maradjon.

Az emberősök természetes élőhelyének környezete szelekciós nyomást gyakorolt elméjükre. Az ezzel kapcsolatos tapasztalatok szerveződtek az élő környezetre vonatkozó biológiai és az élettelen környezet működésével kapcsolatos fizikai modullá. A *biológiai modul* részei a növény- és állatvilágra vonatkozó ismereteink, motivációs hajlamaink, amelyek fontos szerepet töltöttek be a táplálkozás, a gyógyászat és a társas rituálék során.

A *fizikai modulok* a háromdimenziós térben való mozgást irányították, elősegítették, hogy mentálisan reprezentálni tudjuk a körülöttük lévő fizikai teret, valamint képessé tettek minket az eszközkészítésre.

Ezeknek a moduloknak a megjelenése az élővilág evolúciójáról való ismereteink alapján feltételezhetően 100 millió évvel ezelőtt kezdődhetett, a mai rágcsálók ősének kialakulásánál. A következő ugrás megközelítőleg 10 millió éve lehetett, a társas intelligencia modul a fejlett szociális életet élő majmoknál (*Simiae* alrend) jelent meg. A növekvő modularizáció két újabb egység fejlődését hozhatta 1 millió éve – ezek a fizikai és biológiai modulok. Feltételezhető, hogy a *Homo habilis* és a *Homo erectus* már rendelkezett velük. Ezek a modulok kialakulásuk után egymástól függetlenül működtek. Fontos lépést jelentett az egyes modulok közötti átjárhatóság kialakulása, lehetőséget teremtve a *Homo sapiens*re jellemző kreativitásra és kognitív hajlékonyságra. Ez közel 100 ezer éve történhetett. Az emberre *(Homo sapiens)* jellemző kultúra nem az egyes modulok működésének, hanem a modulok közötti áthallásnak az eredménye. Felté-



23.2. ÁBRA
Az emberi elme funkcionális területei Geary felosztásában

telezések szerint, ha az egyes modulok között megszűnik az átjárás, tehát függetlenül működnek, akkor olyan speciális emberi működésforma jön létre, mint az autizmus.

Mi következik ebből?

Az emberi evolúció ökológiai és társas feltételei rekonstruálhatóak, ha megvizsgáljuk a gyermekek veleszületett szociális és környezeti erőforrások birtoklását és használatát elősegítő moduljait. Működésük révén alakulnak ki a tudományos-technikai gondolkodás, illetve az intellektuális képességek. Sok esetben szakadék van a naiv, veleszületett tudás és a társadalmilag elvárt tudás között. A társadalmilag elvárt tudás a sikeres élethez segítheti az egyént, ám ez sok esetben nem jelent evolúciós sikerességet. Példa erre a női karrier. Jó, mert a nők szociálisan sikeresek lehetnek, az egyedi életük boldog és tartalmas lehet. De ennek ára van, mégpedig a karrier által kitolódott első gyerekszülés, ami csökkenti az utódszámot. Ha nincs elegendő számú utód, az a faj szempontjából evolúciós katasztrófa, hiszen a faj időbeli folytonosságához szükséges gének nem jelennek meg az utódokban. Az evolúciós sikerességnek gátja lehet az egyedek egyéni életükben való sikerességre törekvése, amely igen meghatározott a szociális közegben uralkodó ideológiák, divat, a kultúra által közvetített különféle szabályok által. Evolúciósan nehezen értelmezhető azoknak az embereknek a viselkedése, akik egy olyan szektába léptek, melynek célja a meghatározott időben elkövetett öngyilkosság, mivel így nem valósul meg az egyének következő generációban megjelenő genetikai képviselete. Az öngyilkosszektába lépő emberek viszont a saját boldogságuk vélt forrását találták meg ebben a speciális szabályokat követő társaságban. Evolúciós értelemben sikertelenek, hiszen nem lehet több utódjuk, viszont úgy érezhetik, hogy sikeresek és boldogok.

Az iskolák célja lehet, hogy a gyerekek megszerezzék azokat a kompetenciákat, melyekkel áthidalják azt a szakadékot, ami a naiv tudás és a társadalom által elvárt foglalkozási, illetve társas követelmények között fennáll. A velünk született kognitív rendszer és a gyerek kezdeményezte cselekvések azok, amelyek elősegítik az elsődleges képességek fejlődését (pl. nyelv), ám önmagukban nem elegendőek a másodlagos készségek megszerzéséhez (pl. írás, olvasás). Az elsődleges rendszer és a másodlagos rendszer közötti távolságból adódik a tanítás jelentős szerepe. Érdemes lenne például a tanítás, tanulás során szerzett kudarcokat és sikereket evolúciós szempontból elemezni. Így felismerhetővé tehetők azok az evolúció során kialakult megismerési, tanulási gátak, melyek a tanítás akadályát képezhetik.

Összefoglalva: a csecsemők veleszületetten kíváncsiak és motiváltak arra, hogy felfedezzék környezetüket, megismerjék és kialakítsák szociális kapcsolatrendszerüket. Ezt segíti elő a naiv tudás. A veleszületett motivációk arra sarkallják a gyereket, hogy olyan tevékenységekben vegyen részt, melyek fejlesztik nála ezt a naiv tudást. Ezzel szemben a társadalmi igény az, hogy a közösség által elismert, elvárt készségekben legyen jártas a gyerek.

AZ EMBER *(HOMO SAPIENS)* CSOPORTOS VISELKEDÉSÉNEK AZ EVOLÚCIÓ SORÁN KIALAKULT MOZGATÓRUGÓI

Ebben a részben az emberi társas együttlét és az anya-gyermek kapcsolat aktuális evolúciós pszichológiai megközelítéseit mutatjuk be.

Rokonok közötti együttműködés

Az emberi élet nagy része csoportban zajlik. Egy csoport életében jól körülírható, meghatározható törvényszerűségek állapíthatók meg, melyekkel hagyományosan a szociálpszichológia foglalkozik, ugyanakkor az evolúciós pszichológia képes egy másfajta magyarázatot adni ezeknek a működésére. Alapvető kérdés, hogy kik a tagjai a csoportnak, és miért is működünk együtt velük. Hol jelenik meg az a haszon, amit az utódszámban lehet majd lemérni? Az evolúciós pszichológiai megközelítés szerint meg kell különböztetni olyan csoporttagokat, akikkel közös génjeink vannak, és olyanokat, akikkel nincsenek. Ennek mértékét a rokonsági együttható adja meg, ami azt fejezi ki, hogy mekkora a genetikai hasonlóság két egyed közt. A szülők és gyermekeik közt a genetikai hasonlóság 50%.

„Anyja lánya." A testi tulajdonságok alapvetően öröklött jellegűek

Ugyanígy a testvérek génállománya is 50%-ban hasonlít egymásra. Minden generáció felerészben a fölötte levő őstől örökli a tulajdonságait, így például a nagyapánk nagyapjának 6,25%-ban hordozzuk a tulajdonságait. Számos mai vadászó-gyűjtögető társadalomban elvégzett kutatás megerősítette, hogy az emberek a közeli *rokonaiknak* inkább kedveznek, mint a távoliaknak vagy a nem rokonoknak. A rokonok támogatásának egy különleges változatát figyelték meg panyókás sakáloknál *(Canis mesomelas)*. A korábbi alomból származó utódok az ivarérettség elérése után a szüleikkel maradnak, és segítenek a később született testvéreik gondozásában.

A paraguayi ache indiánok és a mikronéziai ifaluk falvakban élő közösségeknél is kimutatható ez a viselkedésforma. De nemcsak a természetközeli népeknél fordul elő a szűk-tág családnak való kedvezés, az ipari társadalmakban élőknek is nagyobb elvárásaik vannak a rokonaik felé. Ez az alapelv figyelhető meg a végrendeletek elemzésekor. Az örökség kedvezményezettjei általában az utódok és a közeli rokonok, leszámítva a házastársi hagyatékot. A végrendelethagyó közelgő halálával megnövekszik a rokonok szerepe. Sok esetben az emberek akkor sem büntették a végrendeletből való kizárással a rokonaikat, ha a viselkedésüket erkölcstelennek vagy törvénytelennek ítélték meg. A rokonokkal való szoros együttműködés lényege a genetikai nyereség, amelyet végső soron az utódszámban lehet lemérni.

Nem rokonok közötti együttműködés

De mi a helyzet az olyan együttműködésekkel, amelyek nem rokonok felé irányulnak, vagy nem rokonok felől érkeznek? Érezhetjük nap mint nap, hogy az önzetlenség nem korlátozódik a rokonokra. A nem rokonokkal való együttműködés egyik típusára jellemző a kölcsönösség, a másikra az önzetlenség viszonosság nélkül. A *kölcsönösségen* alapuló kapcsolatok mozgatórugója a *reciprok altruizmus*. Ebben az esetben az együttműködés mindkét fél számára haszonnal jár, így növelve az egyed túlélési és szaporodási esélyét. Érdemes önzetlennek lenni, hiszen a később nyújtott segítség akár felülmúlhatja a befektetett energiát. A reciprok altruizmust bizonyos környezeti feltételek támogatják, ilyen az együttműködések számának növekedése. Erre példa a közös vadászat, az idegen csoportok elleni védekezés, a csoporton belüli dominanciaharcban a szövetségek kialakítása.

A reciprok altruizmus emberi társadalmakban történő elterjedésében nagy szerepet játszott az emberi evolúció során megnövekedett és differenciálódott agy, amely lehetővé tette a kölcsönös juttatások emlékezetben tartását. Hiszen a kölcsönösség nem jelent mindig azonnaliságot. A „csak akkor segítek neked kertet ásni, ha utána azonnal eljössz velem betonozni" kevés esetben valósul meg. Jellemzőbb a hosszú távú megtérülés. A már említett paraguayi ache indiánoknál a vadászat utáni zsákmány elosztása egyenlőségi alapon történik. Azok a vadászok, akik több zsákmányállatot ejtenek, mint a többiek, az osztozkodás veszteseinek tekinthetők, hiszen ők többet termelnek, mint amennyit fogyasztanak. A hosszú távú megtérülés azonban itt is kimutatható. Egyrészt, ezeknek a vadászoknak a családtagjai nagyobb törődést kapnak más csoporttagoktól. Másrészt, a közösség monogám társadalmi berendezkedése ellenére hallgatólagosan elfogadja, hogy ezek a vadászok több szexuális partnerhez jussanak.

Milyen az az egyén, amelyik igénybe veszi a segítséget, ugyanakkor nem segít később sem? Evolúciós értelemben (individuálisan) sikeres,

hiszen extrahaszonhoz jutott. Ám a segítő extraveszteséghez. Azokat az extrahaszonhoz jutó egyedeket, akik felrúgják a kölcsönösségen alapuló segítségnyújtás szabályát, *csalóknak* nevezzük.

Egyes szerzők szerint nemcsak a csalás, hanem a csalás felismerésének a képességével is rendelkezünk, elindítva egy fegyverkezési versenyt, melyben a védelmi eszközök fejlettsége követi a támadófegyverekét. A csalók egyre rafináltabb módszereit ismerték fel a nem csalók, aminek következtében az előbbiek még nehezebben felismerhető eszközöket vetettek be. Ennek az evolúciós játszmának eredményeképpen speciális információfeldolgozó képességek alakulhattak ki. Ezeknek a segítségével nemcsak a csaló személyeket vagyunk képesek megkülönböztetni, hanem az emlékezetünkben is jobban megőrizzük őket. Ahhoz, hogy a kölcsönös segítség rendszere működjön, az embereknek bizalomra és kooperációra való hajlammal kell rendelkezniük, amit az erre vonatkozó vizsgálatok megerősíteni látszanak.

Az eddig elvégzett vizsgálatok tükrében a *kölcsönösség nélküli segítségnyújtás* szinte csak embernél kimutatható, viszonylag ritka viselkedésforma. Alapja valószínűleg az *empátia* lehet, mely emberre és esetleg egyes főemlősökre jellemző tulajdonság: ez magyarázhatja, hogy miért jellemzően emberi. A ritka előfordulást pedig az, hogy nagy költséggel jár, de a nyereség nem garantált. Az önzetlen segítségnyújtás magyarázatára több alternatív magyarázat született, ezek közül az ún. *kérkedésmodell* az egyik legérdekesebb. Az altruista a feltétel nélküli segítségnyújtással mintegy közli a csoporttagokkal, hogy méltó a bizalmukra, ezáltal nő a tekintélye, a presztízse. Ez a viselkedésforma egy hosszú távú befektetési formának felel meg, a segítségnyújtó nem vár viszonzást, cserébe hálára és megbecsülésre készteti a többieket. Szellemes vizsgálat tárta fel, hogy a kérkedésmodell a modern társadalmakban gyakori stratégia lehet a párkapcsolatok terén. Megfigyelték, hogy az utcán magányosan közlekedő, illetve a női társasággal sétáló férfiak eltérő módon adtak adományt kolduló hajléktalanoknak. Egyrészt, aki egyedül volt, inkább a nőknek adott pénzt, aki a partnerével volt, inkább a férfiakat részesítette előnyben. Másrészt az is érdekes eredmény, hogy a párok férfi tagjai eltérő módon adakoztak. Azok a férfiak adtak több pénzt, akik a párkapcsolataik elején jártak. Kevésbé voltak adakozóak azonban azok, akik hosszabb ideje voltak együtt. Az adakozók anyagi helyzetétől nem függött a támogatások mértéke. Az adakozás tehát olyan jó cselekedet lehet, ami befolyásoló erővel rendelkezhet a párkapcsolatok jövőbeli alakulásában.

Nézzük át most a csoportműködések szabályszerűségeit meghatározó elvek közül a csoportmérettel kapcsolatosakat. Az emberi evolúció során kialakult kognitív képességek korlátai alakították az emberi csoportok hierarchikusan egymásra épülő sajátos szintjeit. Ezeket foglalja össze a 23.1. táblázat.

A társas kapcsolatok kialakításának korlátait az emberi agy információfeldolgozó képessége határozza meg. Egyrészt, az agy nem képes egy bizonyos létszámnál nagyobb ismeretségi kört fenntartani. Ez kb. 150 fő. Idetartoznak a *barátok, rokonok, ismerősök.* A szorosabb, érzelmileg elkötelezett kapcsolatok száma kb. 10-15 fő lehet. Velük gyakrabban tartjuk a kapcsolatot,

23.1. TÁBLÁZAT
Csoportméret és csoportműködés

Elnevezés	Alegységek	Hány főből áll	Jellemzők
Csapat (banda)	6-10 család	30-50	Közös táborhelyen élő legkisebb állandó csoportosulás
Származási csoport (klán)	3-5 csapat	100-200	A legnagyobb olyan egység, ahol a tagok ismerik egymást, személyes kapcsolatokat ápolnak, közös munkában vesznek részt
Törzs		500-2500	Olyan szaporodási közösség, ahol a származási csoportok tagjai egymással házasodnak, kölcsönös gazdasági és politikai kapcsolatot tartanak fenn

haláluk igen megvisel minket. Ez a csoport alkotja a *szimpátiacsoportot*. Van egy ennél szűkebb csoport, a *támogató szövetség*. Idetartoznak a hozzánk legközelebb álló személyek. Ha baj van, rájuk feltétlenül számíthatunk. Ezeknek az embereknek a száma 3-5 fő.

Anya-gyerek kapcsolat

Láthattuk, hogy az egyedek a rokonaik támogatásán keresztül képesek növelni a genetikai részesedésüket a következő generációban. A másik, hagyományos útja a genetikai képviselet növelésének az utódnemzés és utódgondozás. Olyan szülői stratégiák alakultak ki, melyek megnövelték az utódok fennmaradásának és későbbi sikeres szaporodásának esélyeit. J. Bowlby attachmentelméletének *kötődés* fogalma ilyen stratégiának fogható fel. A gyerek önálló késztetés alapján törekszik az anya közelségére, és keresi a testi kontaktust. Ez a ragaszkodó magatartás és az anyai érzékenység ezekre a gyerek által kommunikált jelekre alapozza meg a kötődést. A korai kötődés egyrészt biztonságot jelent a gyereknek, másrészt egy olyan belső modellt nyújt, ami a későbbi társas kapcsolatok alapja lehet. A Mary Ainsworth által kidolgozott *idegen helyzet* teszttel (lásd 5. fejezet) három kötődési típust lehetett elkülöníteni.

- A *biztonságosan kötődő* gyerekek az anya jelenlétében nyugodtan játszanak, ám ha kimegy a szobából, nyűgösek lesznek. Ha újra megjelenik, hamar megnyugszanak.
- A *bizonytalanul kötődő elkerülőt* nem igazán érdekli az anya jelenléte, sem amikor vele van, sem amikor elmegy vagy visszatér.
- A *bizonytalanul kötődő ambivalensekre* jellemző, hogy nem mernek eltávolodni az anyától. Amikor az visszatér, egyszerre keresik a közelségét, de közben ellenállást mutatnak.

Az evolúciós pszichológia perspektívájából nem lehet ezeket a kötődési típusokat normális – nem normális, esetleg jó – nem jó kategóriákba tagolni. Egyre több vizsgálat támasztja alá, hogy az adott környezethez való alkalmazkodás funkcióiként kell ezeket tekinteni. A gyermekek eltérő ökológiai és szociális feltételek között születnek meg, és az ezekhez való alkalmazkodás megjelenésének tekinthetők a különféle kötődési stratégiák. A szülők véges erőforrásokkal rendelkeznek, melyek szétosztásáról minden egyes utód esetében rendelkezniük kell. Azokban a helyzetekben nő meg a bizonytalan kötődések száma, ahol a környezet instabil, a szülők nem rendelkeznek megfelelő anyagi és szociális erőforrásokkal. Amennyiben a szülő *képtelen* megfelelő erőforrásokat fektetni az utódba, ott az ambivalens kötődés jelenthet adaptív választ. Ha viszont *nem hajlandó* több erőforrást befektetni, akkor az elkerülő kötődés jelenthet adaptív választ erre a szituációra.

AZ EVOLÚCIÓS PSZICHOLÓGIA PERSPEKTÍVÁI

A fejezetben szándékosan kerültük az olyan viselkedések bemutatását, melyeket az evolúciós pszichológia jelenleg több elmélettel is próbál evolúciós kontextusba helyezni, illetve az olyan jelenségek bemutatását, melyeket igen nehezen lehet csak megmagyarázni. Ennek okait az evolúciós pszichológia elméletgyártásának sajátosságában kell keresnünk. Az alapkérdés az, hogy van-e értelme azt kutatni, hogy az egyes viselkedéseknek jelenleg mi vagy a múltban mi volt az adaptív szerepe. Ezzel a kérdésfeltevéssel igen fantáziadús elméletek születhetnek. Sőt néha több konkurens elmélet is magyarázni véli ugyanazt a jelenséget. Mivel az adaptív értéket a fitnesszel (utódszámmal) mérjük, minden olyan viselkedés, amelyik látszólag nem teljesíti ezt, maladaptívnak, melléktermékneк írjuk le. Essen szó néhány ilyen nehezen magyarázható jelenségről. Ezek közös jellemzője, hogy első ránézésre nehezen lehet adaptívnak tekinteni őket. Itt van például az *öngyilkosság*. Ha az egyed megöli magát, hogyan fog engedelmeskedni a legyen minél több utódod parancsnak? Vagy a *homoszexualitás*. Hiszen az embernél (és minden más szexuálisan szaporodó fajnál) csak heteroszexuális kapcsolatból van esély utódszületésre. Akkor miért van az, hogy nők és férfiak közt is találunk olyan személyeket, akik nem követik a szaporodj parancsot?

Ezek azok a stratégiák, amelyek el sem juttatják az egyedeket a szaporodásig. És azt gondolhatnánk, hogy ha már megszületett az utód, az az édes kis gyermek, akkor már a következő parancsnak engedelmeskedhetnek a szülők: „Ne-

veld fel, hogy továbbvigye a génjeidet!" Hát nem ilyen egyszerű. Itt van a *gyermekbántalmazások, gyermekgyilkosságok,* jelensége. Ugyan miért ölik meg, bántalmazzák a szülők a gyermekeiket? Nem véletlenül fogalmaz igen élesen Steven Pinker (2002) úgy, hogy evolúciós történetünk minden rekonstrukciója vitatható, és az általánosan elfogadott nézet is havonta változik.

A jelen fejezet szerzője szerint a „Miért adaptív egy tulajdonság" kérdés helyett a „Melyik tulajdonságunk tette lehetővé, hogy alkalmazkodjunk" kérdést kell előtérbe helyezni. Ez a megközelítés az alkalmazkodást nem egy kialakult viselkedéssel szemlélteti, hanem azt az alapmintát kutatja, amiből az alkalmazkodás létrejöhetett. Nem elégedhet meg a tudomány azzal, ha rekonstruálja-feltételezi azokat a szelekciós nyomásokat, amelyek az egyes tulajdonságok kialakulásához vezettek. Tisztázni kell a kérdést: mely tulajdonságaink tekinthetők ún. kognitív relikviáknak, amelyekből környezeti változás esetén (szelekciós nyomás hatására) létrejöhet az adaptáció? Ha jobban megismerjük az evolúció természetét, az emberekben megtalálható kognitív relikviákat, potenciálokat, akkor nemcsak a múlt eseményeit lesz képes rekonstruálni az evolúciós pszichológia, hanem képes lesz a jövőbe tekinteni. Képes lehet arra, hogy akár meg is válaszolja azt a kérdést, hogy mi az a megváltozott környezet, amit nem tudunk a kognitív korlátaink miatt befogadni.

A VÉGSŐ KONKLÚZIÓ

Sok millió év történéseit mutattuk be pár oldalon. Ha az olvasónak sikerült végigkövetni, megérteni az evolúció alapelveit, akkor meg tudja válaszolni a kérdést: ki a nagyobb király: az oroszlán *(Panthera leo)* vagy az ember *(Homo sapiens)?*

AJÁNLOTT OLVASMÁNY

Bereczkei T. (2003): *Evolúciós pszichológia.* Budapest, Osiris. – Evolúciós pszichológiai elméletek kitűnő összefoglalását találja meg ebben a könyvben az olvasó. Ugyanitt olvasható J. Fodor modulelméletének, illetve M. Ainsworth – J. Bowlby kötődéselméletének evolúciós szempontú bemutatása.

KULCSFOGALMAK

evolúció • fenotípus • genotípus • mutáció • rokonszelekció • inkluzív fitness

24. A NEMEK KÉRDÉSE – SZEXUALITÁS AZ ISKOLÁBAN

A biológiai és a társadalmi nem 551
A nemi identitás és a társadalmi nemi szerepek kialakulása 552
Pszichoanalitikus megközelítés a nemi szerepek kialakulásával kapcsolatban 553
A nemi szerepek szociális tanuláselmélete 553
A nemi szerepek kulturális megközelítése 554
Az iskolában megfigyelhető pszichológiai nemi különbségek és hasonlóságok 554
Kognitív képességek és készségek 554
Társas-érzelmi különbségek 555
Nemi különbségek az érdeklődésben, a tanulmányi eredményekben és a pályaorientációban 555
A tanári bánásmód nemi meghatározottsága 557
A lélektani különbségek eredete – Lehetséges magyarázatok 557
Biológiai-evolúciós nézőpont 557
Pszichoanalitikus nézőpontok 558
Szociális és szocializációs megközelítések 558
Nők és férfiak az iskolában 559
A szexuális érdeklődés az iskolában 559
A szexuális orientáció változatai 560
Záró gondolatok 561

Milyenek a lányok és a fiúk? Mit jelent az, hogy valaki férfi vagy nő? Jól megkülönböztethető, velünk született kategóriákról vagy csak szerepek tanult összességéről beszélünk akkor, ha valakinek a nemét említjük? Milyen tényleges különbségeket figyelhetünk meg, és milyen vélt eltéréseket tulajdonítunk a két nem képviselőinek? Honnan származnak ezek a vélt és valós eltérések? Milyen következményei vannak a nemi kétalakúságnak az iskolában? És van-e helye mindennek a megkülönböztetésnek az osztályteremben?

Mindezek a kérdések egyre gyakrabban merülnek fel a XXI. század hétköznapjaiban, amikor az addig működő, a nemiségre és szexualitásra vonatkozó fogalmak és szabályok megkérdőjeleződnek, és új megközelítésmódok válnak szükségessé.

Ebben a fejezetben három, egymással szorosan összekapcsolódó témát tárgyalunk, melyeket egy szóval nemiségnek hívhatunk: a biológiai és társadalmi nem kérdéskörét, valamint a szexualitást.

A BIOLÓGIAI ÉS A TÁRSADALMI NEM

A *biológiai nem* a személy nemi szerve által meghatározott jellemző, amely az esetek legnagyobb részében megegyezik nemi kromoszómáinak

sajátosságával. Eszerint biológiailag férfiaknak tekintjük mindazokat, akik férfi, és nőknek azokat, akik női nemi szervekkel rendelkeznek. A látszólag egyszerű megkülönböztetés számos csapdát rejt magában, hiszen ismeretesek olyan esetek, amikor a nemi kromoszómákkal ellentétes külső nemi jelleg alakul ki.

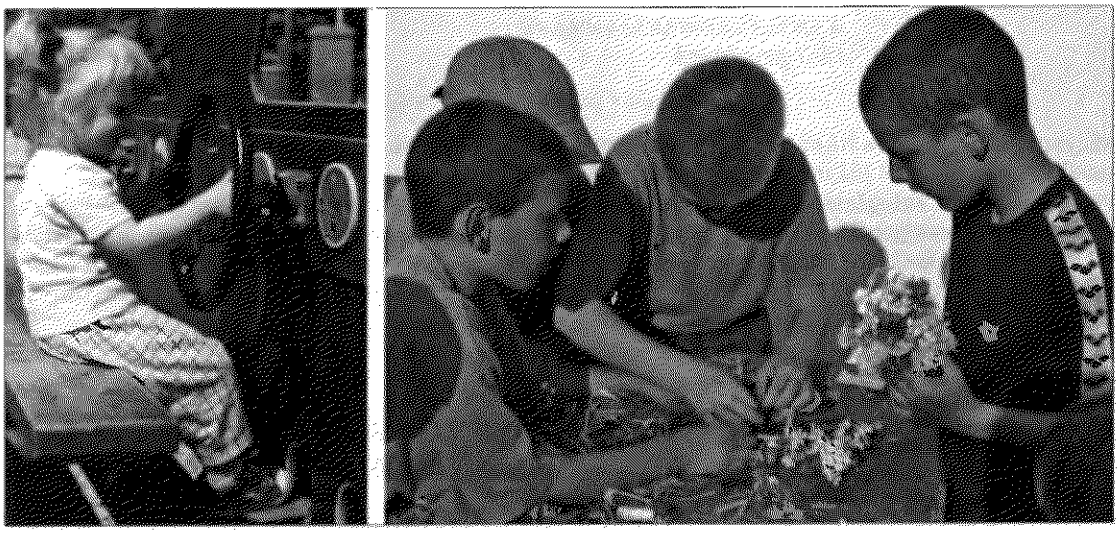
A kérdés tovább bonyolódik, amennyiben figyelembe vesszük a *társadalmi nem* fogalmát, amely az adott biológiai nemhez tartozás lélektani élménye (Gentile, 1993). Legtöbb esetben a biológiai és a társadalmi nem megegyezik – azaz egy női testben élő személy nőnek érzi magát, de ez alól is lehetnek kivételek.

Segíthet a kérdéssel való megbirkózásban, ha megkülönböztetjük a társadalmi nem két fontos aspektusát: a nemi identitást és a nemi szerepet. A *nemi identitás* önmagunk férfiként vagy nőként való megélésének szubjektív élménye, és mint minden identitástényező, ez is része a személyiségünknek, és központi eleme az önmagunkról alkotott énkoncepciónknak. A *nemi szerep* ezzel szemben mindazokra a viselkedésformákra vonatkozik, amelyek a kultúra által maghatározott nőiesség és férfiasság viszonylatában értékelhetők. A *társadalmi nemi szerep* mindazoknak az elvárásoknak az összessége, amelyeket az adott társadalom a nőkkel és férfiakkal szemben támaszt a nemüknek megfelelő viselkedésformák tekintetében, és amelyeknek való megfelelés mértéke alapján az adott személyt többé vagy kevésbé férfiasnak, illetve nőiesnek tekintjük. Ebből következik, hogy a társadalmi nemi szerepek kulturális eltéréseket mutatnak.

A NEMI IDENTITÁS ÉS A TÁRSADALMI NEMI SZEREPEK KIALAKULÁSA

A nemi identitás a legkorábbi életévekben kezd kialakulni. Amint a szülők megtudják, hogy gyermekük fiú vagy lány – és ez az ultrahangos vizsgálatok elterjedésével már a méhen belüli életben lehetővé vált –, a nemének megfelelő nevet választanak számára, és a nemekkel szemben támasztott kulturális elvárásoknak megfelelően kezdenek vele bánni. Így a gyermekek igen korán megtanulják, hogy mi az a – nemileg eltérő – viselkedés, amit elvárnak tőlük.

A *társadalmi nemi szerepek* azokat a viselkedéseket és jellemzőket foglalják magukban, amelyeket a társadalom vár el a férfiaktól és a nőktől biológiai nemük alapján. A nőies viselkedést a nőktől, a férfias magatartásformákat viszont a férfiaktól tartják elfogadhatónak, ezért a nemileg ellentétes viselkedési formák többé-kevésbé szankcionáltak a legtöbb társadalomban. Az egyének azonban egyre inkább nem merev, nemileg élesen szétválasztott térben élik életüket, ezért



A nemi sztereotípiákkal ellentétes viselkedés gyakran vált ki ellenérzést a környezetből

a nemi szerepek előírásai is fokozatosan halványulnak.

A társadalmi nemi szerepek kutatásának kezdetén a *férfiasságot* és *nőiességet* egymással szemben álló, vagy-vagy alapon eldönthető kategóriákként kezelték, amely a személy biológiai nemével egyezett meg. Ma már másként gondolunk ezekre a fogalmakra, és egyre inkább elfogadott az az elképzelés, hogy a férfiasság (maszkulinitás) és a nőiesség (feminitás) nem egymással ellentétes fogalmak, hanem két elkülönült dimenzió (Bem, 1974). Mind a férfiak, mind a nők lehetnek férfiasak és nőiesek. Azokat a személyeket, akik mindkét nemi szerep jellemzőivel egyaránt rendelkeznek, *androgünnek* hívjuk. Számos kutatási eredmény bizonyítja, hogy az androgün jellemzőkkel bíró egyének jobban képesek alkalmazkodni a folyamatosan változó világ kihívásaihoz, ezáltal lelkileg és fizikailag egészségesebbek, mint a merevebb nemi szereppel rendelkezők (Garcia, 1982; Taylor és Hall, 1982).

Honnan származik nemi identitásunk és nemi szerepeink? Erre a kérdésre a választ különböző lélektani nézőpont figyelembevételével kereshetjük. Az alábbiakban a következő domináns megközelítéseket ismertetjük:

- pszichoanalitikus megközelítés,
- a nemi szerepek szociális tanuláselmélete,
- kulturális megközelítés.

Pszichoanalitikus megközelítés a nemi szerepek kialakulásával kapcsolatban

Mivel a freudi elméletet könyvünk énfejlődésről szóló része tárgyalja, ezért most csak a megközelítés nemi különbségekre vonatkozó gondolatait ismertetjük (Freud, 1995). Mindkét nemre jellemző, hogy fejlődésének legkorábbi szakaszában az elsődleges gondozóval, az anyával azonosul. A fiúgyermekek a fallikus szakaszban az anyától való elkülönülést használják az apával való azonosulásra, ami megóvja őket a bűntudattól és az apa büntetésének fenyegetésétől. Ez az azonosulás az erős *kasztrációs szorongás* miatt erős felettes én kialakulását és a szülői (társadalmi) normákkal való azonosulást okozza. A lányok esetében az anyával mint elsődleges gondozóval való azonosulás továbbra is fennmarad, ám a konfliktus itt is fontos tényező. A *fallikus szakasz* a nemi kétalakúság tudatosulásának időszaka a gyermekekben, amikor felfedezik a két nem eltérő külső nemi szerveit. Freud szerint a lányokban, felfedezve saját péniszük hiányát, kialakul a *péniszirigység*. Saját csökkentértékűségükért anyjukat hibáztatják, és szeretetükkel apjuk felé fordulnak, aki rendelkezik az áhított testrésszel. Ez az érzés, azonban ugyanúgy bűntudattal tölti el őket, mint a fiúkat anyjuk szerelmének vágya, így szorongásuk csökkentése érdekében anyjukkal kezdenek azonosulni. A két nem eltérő azonosulási folyamatának eredményeként Freud szerint a nők és férfiak személyisége különböző jellemzőkkel rendelkezik – a női pszichikum sohasem válik el az elsődleges tárgytól, az anyától, valamint nem képes önálló és fejlett igazságérzet kialakítására. Freud a nőket a férfiak alacsonyabb rendű változataiként írta le.

Freud nézeteit számos kritika érte és éri mind a mai napig. Legerősebb ellenérzést a női péniszirigység elképzelése váltott ki, és annak folyománya, miszerint a nők a férfiaknál kevésbé fejlett moralitással rendelkeznek. Leghevesebb kritikusai azok a feministák, akik, elismerve a két nem különbségét, nem fogadják el a kisebbrendűségi elképzelést, hanem a női erkölcsi gondolkodást, valamint a nők nagyobb kötődési igényét erősségnek és nem gyengeségnek tekintik (Gilligan, 1982).

A nemi szerepek szociális tanuláselmélete

A szociális tanuláselmélet a nemnek megfelelő viselkedési formák kialakulásában a *külső környezet mintáit és visszajelzéseit hangsúlyozza* (Bandura, 1976). A nemi szerepeket eszerint saját viselkedéseinkért kapott külső jutalmak és büntetések, valamint mások viselkedésének megfigyeléséből levont következtetéseink alakítják már egészen kis korban is. A szülők nemcsak utánozandó mintát nyújtanak gyermekeiknek, hanem megerősítik az adott kultúrában nemileg elfogadott magatartásformákat, és szankcionálják, ha a gyermek nem nemének megfelelően viselkedik. A tapasztalatok szerint különösen az apák viszonyulnak konzervatívan az előírt nemi szerepekhez, és ők is főleg a fiúk nem megfelelő magtartását, lányos viselkedését büntetik. De nemcsak a szülők szolgálnak mintául és jutal-

mazhatják vagy büntethetik az egyes viselkedésformákat. Legkritikusabb és legkegyetlenebb ítélőik saját kortársaik. Azt a kisfiút, aki nem keresi a fiúk társaságát, mert nem szereti a nagymozgásos játékokat, így inkább a lányokkal játszik, könnyen megbélyegzik, „anyámasszony katonájának" tekintik, és kiközösítik maguk közül társai. Hasonlóképpen a fára mászó, kardozó és építőkockázó kislányoknak sem feltétlenül a szülei próbálnak gátat szabni, és viselkedésüket „jókislányos" mederbe terelni, hanem a lányok, akik kirekesztik, és a fiúk, akik nem fogadják be őket. Felmerül a kérdés, vajon miért ilyen erősek ezek a nemi szerepelőírások, hogyan hagyományozódnak át, akár a liberális szülői törekvések ellenére is? A válasz valószínűleg a harmadik megközelítésben, a kultúra erejében rejlik.

A nemi szerepek kulturális megközelítése

Az adott társadalomban uralkodó *kulturális szokások és normák* születésüktől fogva áthatják a gyermekek nevelését, így *nemi szerepeiket* is meghatározzák. Margaret Mead (1970) antropológiai tanulmányai alatt számos törzsi társadalmat vizsgált meg, és összehasonlította az egyes embercsoportokban uralkodó, szexualitásra és nemi viselkedésre vonatkozó társas szabályokat és szokásokat. Megfigyelései szerint léteznek olyan társadalmak, ahol mindkét nem tagjaira a békés, együttműködő, közösségi, gondoskodó viselkedésformák jellemzőek – melyek a mi normáink szerint inkább a nők sajátosságai. Más törzsekben mind a férfiak, mind a nők erősen versengők, fizikailag agresszívek, és a gyermeknevelést nyűgnek tartják, vagyis a mi kultúrkörünkben férfiasnak neveznénk őket. Végül vannak olyan közösségek, ahol a modern társadalmakban megszokottal ellentétes a nemi szerepek elosztása: a nőké a hatalom, és ők végeznek házon kívüli munkákat, míg a férfiak passzív, másodlagos szerepet töltenek be.

A kulturális megközelítés nyújthat választ arra a kérdésünkre, hogy miért nem alakíthatók olyan könnyen a nemi szerepek, miért fulladnak kudarcba szülőknek és nevelőknek azon kezdeményezései, hogy nemileg kevésbé sztereotip, rugalmas viselkedésformákat alakítsanak ki gyermekeikben. Hiába minden szülői akarat, amennyiben az uralkodó kultúra annak széles körben hozzáférhető közvetítőin – a nyelven, az intézményrendszereken és a tömegkommunikáción – keresztül továbbra is a merev nemi szerepleosztást hangsúlyozza és jutalmazza. A nyelvek például többé vagy kevésbé hangsúlyosan hordozzák magukban a nemi kétalakúság és megkülönböztetés lenyomatait. Egyes nyelvekben eleve létező megkülönböztetést tartalmaz a nyelvtani nemek (hímnem és nőnem) megléte, más nyelvekben sokkal finomabb sajátosságokban érhető tetten a diszkrimináció. A magyar nyelvhasználat a mai napig megőrizte egyes tájakon az asszony-ember és a lány-gyerek megkülönböztetést, ami nyíltan magán viseli a nők és lányok alacsonyabb rendű lényként való kezelését.

AZ ISKOLÁBAN MEGFIGYELHETŐ PSZICHOLÓGIAI NEMI KÜLÖNBSÉGEK ÉS HASONLÓSÁGOK

A fejezet további részében ismertetjük a legfontosabb lélektani különbségeket, kiemelve mindazokat a jellemzőket, amelyeknek fontos szerepük lehet a két nem képviselőinek iskolán belüli viselkedésében, teljesítményében. A téma részletes és jól áttekinthető összefoglalását adja Nguyen Luu Lan Anh (2002) tanulmánya, ezért most főleg csak a vitatott kérdésekre térünk ki. Ezek a következő területeket érintik:

- kognitív képességek és készségek,
- társas és érzelmi jellemzők,
- tanulmányi eredmények és pályaorientáció,
- tanári bánásmód nemi meghatározottsága.

Kognitív képességek és készségek

Összességében fiúk és lányok *inkább hasonló, mint különböző* eredményeket érnek el a kognitív képességek és iskolai teljesítmény vonatkozásában, azonban van néhány terület, ahol a nők, és van, ahol a férfiak teljesítenek jobban. A nők a férfiaknál átlagosan magasabb teljesítményt mutatnak a nyelvi készségek, a szóbeli és térbeli emlékezés, az észlelelés gyorsasága és a finommozgások tekintetében, amíg a férfiak job-

ban teljesítenek a természettudományos tárgyak és a társadalomtudományok területén (Stumpf és Stanley, 1998). Ezek az eltérések azonban kismértékűek. Sokáig úgy tűnt, egy területen mutatható ki jelentős mértékű különbség: a férfiak jobban teljesítenek a térbeli következtetést vizsgáló tesztekben. Egy 2003-as vizsgálat ezt az eltérést sem tudta megerősíteni: 14 éves fiúk és lányok körében semmilyen szignifikáns különbséget nem talált a térbeli képességek megléte vagy fejleszthetősége vonatkozásában (Sanz de Acedo Lizarraga és García Ganuza, 2003). Az ellentmondásos eredmények a stabil nemi különbségek helyett a *szituatív tényezők lehetséges jelentőségére* hívják fel a figyelmet (Scali és Brownlow, 2001). A helyzeti tényezők fontossága kiemeli a *tanári reagálások és bánásmód* fontosságát, amelyet a későbbiekben részletesen is bemutatunk. A kognitív képességek tekintetében azonban mindenképpen fontos hangsúlyozni a tanári elvárás önmagát beteljesítő jóslatként való működését. Az a tanár, aki a természettudományos feladatok megtárgyalásakor és értékelésekor a lányok képességeit eleve lebecsülve, alacsonyabb mércéket állít fel nekik, vagy értékelésében hangsúlyozza a képességek hiányát – még ha ezt elnézőleg, éppen pozitív szándékkal teszi is –, vagy a feladatok kiosztásában a nemi sztereotípiák aktivizálását segítő megjegyzéseket tesz („Itt fontos férfiamunka folyik" – Newman, 2001), nagyobb valószínűséggel fogja az elvárásainak megfelelő nemi különbséget előidézni, mint az a tanár, aki figyel a nemileg egyenlő bánásmódra, a nemtől független pozitív elvárások megjelenítésére és a sztereotip megnyilvánulások elkerülésére.

Társas-érzelmi különbségek

A társas viselkedés és az ezekkel összefüggésben feltárt érzelmi-motivációs különbségek nagyobb mértékű eltérést mutatnak. A vizsgálatok tanúságai szerint (pl. Eagly és Wood, 1999) a nők nagyobb mértékben gondoskodók, barátságosak, segítőkészek, nyitottak, bizalmasak, együttműködők, és egyszerre képesek elrejteni, illetve hajlandóak feltárni érzéseiket. Ugyancsak a nőkre jellemzőbb a szorongás, lehangoltság és a némileg alacsonyabb önértékelés, valamint az indirekt, verbális agresszió. A férfiak ezzel szemben a nőknél nagyobb valószínűséggel fejezik ki ellenséges érzéseiket nyílt fizikai agresszióval, hajlamosabbak a kockázatvállalásra és a legtöbb bűncselekmény elkövetésére.

Az iskolai közegben feltűnő jelenség fiúk és lányok csoportjainak elkülönülése. Eleanor Maccoby (1990), áttekintve a személyközi kapcsolatokban mutatkozó nemi különbségeket, arra a következtetésre jut, hogy fiúk és lányok *eltérő interakciós stílusa* hozza létre a nemi elkülönülést. A fiúk korlátozó interakciós stílust használnak, amely az érintkezés kontrolljára törekszik, a lányok ezzel szemben *felhatalmazó* érintkezési stílust képviselnek, törekednek a másikat megerősíteni, vele egyetérteni, általánosságban az adott tevékenységet folytatni. A két nem, azaz a két stílus találkozása egyértelműen a fiúk dominanciáját és a lányok alárendelődését eredményezi, amelyben a lányok kiszolgáltatottnak érzik magukat. Ezért a lányokat a fiúk interakciós sajátosságai késztetik különálló csoportban tevékenykedni, ahol nem érzik magukat veszélyeztetve. Ugyanezen okból keresik a lányok a fiúkkal való együttes tevékenységek során a felnőttek jelenlétét, amely fékezi a fiúk durva, erő- és hatalomorientált viselkedését.

Bár ezeket a különbségeket számos kutatásban megerősítették, azt hangsúlyoznunk kell, hogy kivételek mindig akadnak. Az, hogy ismerjük egy személy nemét, nem megbízható előrejelzője viselkedésének!

Nemi különbségek az érdeklődésben, a tanulmányi eredményekben és a pályaorientációban

Annak ellenére, hogy a kognitív képesség terén szinte alig mutatható ki szignifikáns nemi különbség, az *iskolai eredmények és érdeklődés* vonatkozásában mégis viszonylag stabil nemi eltéréseket találunk.

A legtöbbet kutatott terület a *természettudományos tárgyak* iránti érdeklődés és az ezekben – kiemelten a matematikában – mutatott teljesítmény nemi meghatározottsága. „A lányok nem értenek a matematikához, vagy ha igen, az megcsúnyítja őket." Ezt a kijelentést diákok ezrei hallhatták az egyik vezető egyetemünk matematikaprofesszora szájából, és ehhez hasonló

jelentésű verbális vagy nem verbális üzenetet szinte mindenki kapott tanulmányai során. Honnan származnak és milyen hatásuk lehet az ilyen véleményeknek, igazságtartalmuktól függetlenül?

Az iskola korai éveiben a lányok több természettudományos érdeklődést mutatnak, és jobb jegyeket kapnak, mint a fiúk (Smith, 1992). Ez így marad egészen a középiskoláig, ahol megfordul a helyzet: a lányok többségének természettudományos érdeklődése háttérbe húzódik, és ez nagyban befolyásolja a felsőoktatási intézmény kiválasztását és a pályaválasztást. A változást több tényezőre vezethetjük vissza, amelyek a serdülőkorral felerősödnek. A továbbiakban a következő *befolyásoló tényezőket* tárgyaljuk:

- attribúciós torzítások,
- tudományszorongás,
- szexuális érés és az intim kapcsolatok felértékelődése,
- sikertől való félelem.

Az iskolai eredményekre vonatkozó attribúciós elképzelések nemi eltérést mutatnak mind a kívülről származó, mind az önattribúció vonatkozásában. A lányok természettudományos sikereit a tanárok és szülők hajlamosak inkább az erőfeszítésnek vagy a szerencsének tulajdonítani, míg kudarcaikat képességeik hiányának rovására írják (Jussim és Eccles, 1992). A saját sikerekre vonatkozó attribúció a lányoknál serdülőkorral megfordul: azaz a képességekről az erőfeszítésre tevődik át. Könnyen lehet, hogy egy tízéves kislány jó matematikajegyeit okosságának és „matematikai érzékének" tulajdonítja, ám ugyanez a lány tizenhárom évesen már azt gondolja, hogy jó jegyeit annak köszönheti, hogy sokat tanult. Az a hiedelem, hogy a természettudományos tárgyakban a sikerhez nagy erőfeszítés szükséges, esteleges kimagasló eredményeik ellenére, eltávolítja a lányokat ezektől a tárgyaktól és a velük összefüggő pályáktól.

A természettudományos tárgyakkal szembeni szorongás (az ún. *science anxiety*) szintén jobban jellemző a lányokra, mint a fiúkra (Mallow, 1994). Ez a szorongás az adott tárggyal szembeni önbizalomhiánnyal és az ebből fakadó csökkent érdeklődéssel jellemezhető, a tárgy óráin való visszahúzódásban, a szaktanár kerülésében és alacsony önértékelésben nyilvánul meg. A jelenség független a diák tényleges képességeitől vagy érdemjegyeitől. A tudományszorongással összefüggésben feltárt külsődleges tényezők közül kiemelkedik a szaktanári hatékonyság, amit a szorongással negatívan korrelálónak találtak (Brownlow, Jacobi és Rogers, 2000).

A szexuális érés és az intim kapcsolatok fontossá válása szintén összefüggésbe hozható a lányoknál megfigyelhető természettudományos tárgyaktól való serdülőkori elpártolással. Lehetséges, hogy a lányok a szorongáson és az ezt erősítő szocializációs hatásokon túl azért választják a humán és művészeti tárgyakat a továbbtanulásnál, mivel az ezekkel összefüggésbe hozható hivatásokat látják vágyott életmódjukkal összeegyeztethetőnek. Ezek a hivatások azonban általában kevésbé értékeltek és alacsonyabb presztízsűek, mint amiket hagyományosan a fiúk választanak. Kutatások igazolták, hogy a kisiskoláskorú lányok változatosabb és magasabb szintű karrierelképzelései a felső tagozatra és a középiskolára leszűkülnek és alacsonyabb szintűvé válnak – és ez még az igazán tehetséges lányok esetében is megfigyelhető (Reis, 2002). Ennek az alacsonyabb elvárásnak számos összetevője van, köztük az a tény, hogy a nemi éréssel bekövetkező megnövekedett szexuális érdeklődéssel párhuzamosan a figyelem a kapcsolatokra terelődik. A lányok gondolkodásában – tapasztalataik alapján – nehezen összeegyeztethetőek a nagy presztízsű karriertörekvések és a kiegyensúlyozott családi élet és gyermekvállalás, ezért úgy érzik, a kapcsolatok oltárán a hivatásukat kell feláldozniuk.

A sikertől való félelem a praktikus szempontok mellett szintén arra készteti a lányokat, hogy tehetségüket elrejtsék, és ambícióikat alacsonyabb szinten fogalmazzák újra (Horner, 1970). A *sikertől való félelem* annak a (sok esetben nem irreális) hiedelemnek a szubjektív megélése, hogy a túlzott hozzáértés és sikeresség elutasítást vált ki a kortársakban és a lehetséges partnerekben. Különösen igaz ez azoknak a tantárgyaknak az esetében, amelyeket hagyományosan férfiasnak tekintünk. Ez tükröződik a fent említett kijelentésben a szépség és a matematika egymást kizáró kapcsolatáról.

A tanári bánásmód nemi meghatározottsága

A tanárok és diákok közötti interakció két, egymással összefüggő, ám külön-külön is tanulmányozott területre bontható: az oktatásra és a nevelésre (vagy vezetésre). Mind a két területen jól megfigyelhető nemi különbségeket tapasztalhatunk, akár a diákok, akár a tanárok nemét állítjuk a vizsgálat fókuszába. Általánosságban igaz, hogy *a fiú diákok több figyelmet kapnak* mind az oktatás, mind a nevelés terén (Sadker és Sadker, 1986), azonban ez nem független a tanár nemétől és a tanított tantárgytól sem. Egy újabb kutatásban Jim Duffy és munkatársai (2001) középiskolás diákok és tanáraik interakcióit vizsgálták. Eredményeik szerint a női tanárokra nagyobb mértékben volt jellemző, hogy többet kommunikálnak a fiú diákokkal, mint a lányokkal, ám ezt is befolyásolta a tanított tantárgy. Matematika-, valamint nyelv- és irodalomtanárokat összehasonlítva, egyedül a férfi matematikatanároknál tapasztalta, hogy azonos mennyiségű interakciót folytatnak a fiúkkal és a lányokkal.

Nevelési, vezetési különbségek • A fiúk felé több irányító, fegyelmező jellegű interakció és kritika irányul, mint a lányok felé, akik sokkal több pozitív visszajelzést kapnak jó magaviseletükért, engedelmességükért (Brophy, 1985). Magyarázatul felvetődik a fiúk viselkedésének különbözősége – a nagyobb fokú aktivitás, több magatartási probléma és a figyelem könnyebb elterelhetősége. Ebből a különbségből adódóan a tanárok, különösen a nők, kezdettől próbálnak több figyelmet fordítani a fiúkra, hogy figyelmüket lekössék, nagyobb autonómiájukat kezelhető mederben tartsák, és az unalomból származó magatartási problémákat megelőzzék. Duffy és munkatársai (2001) azonban nem találtak összefüggést a fiúk interakciókezdeményezése és a nemileg elkülönült tanári reagálások között. Vizsgálatukban a fiúk nem kezdeményeztek több interakciót, mint a lányok, mégis több figyelmet kaptak szinte minden tanártól minden órán. Az a tény, hogy ez a nagyobb arányú fiúk felé irányuló nevelői figyelem főleg kritikai tartalmú és fegyelmezési szándékú, mégsem javítja a lányok iskolai esélyeit. A jó magaviseletű lányokra kevesebb figyelem irányul, és ez az oktatási folyamatban is megnyilvánul.

Különbségek az oktatási folyamatban • A fiúk többször felelnek, többet szólítják fel őket, mint a lányokat, és még a feltett kérdések is különböznek a két nem esetében: a fiúknak inkább nyitott, a lányoknak zárt kérdéseket tesznek fel inkább oktatóik (Beal, 1994). Ez a folyamat önmagát beteljesítő jóslatként a fiúk nagyobb aktivitásáról és jobb képességeiről alkotott elképzelésekből kiindulva, ugyanakkor azokat megerősítve növeli tovább a tanári bánásmód különbségének valószínűségét.

A tanári bánásmód nemi meghatározottságára ilyen átfogó vizsgálatok Magyarországon még nem születtek. A közoktatás hazai szabályozása, az oktatási és nevelési folyamat fontos elemei nagymértékben különböznek a nyugati országok (főleg az USA) hagyományaitól. Ezért az ismertetett eredményeket mindenképpen megfontoltan kell kezelnünk.

A LÉLEKTANI KÜLÖNBSÉGEK EREDETE – LEHETSÉGES MAGYARÁZATOK

Elfogadva a különbözőség létét, a továbbiakban tekintsük át az eredetükre vonatkozó elméleti megközelítéseket. Az itt bemutatott elméletek főleg a társas-érzelmi viselkedésben mutatott nemi eltéréseket tárgyalják, lévén ezek megléte a kutatások alapján stabilabbnak és kevéssé vitathatónak tűnik, szemben a kognitív képességekkel, amelyekben nem találtak konzisztens nemi eltéréseket. A teljesség igénye nélkül a következő elméleti modelleket tárgyaljuk:

- biológiai és evolúciós elmélet,
- pszichoanalitikus kiindulású nézőpontok,
- szociális és szocializációs megközelítések.

Biológiai-evolúciós nézőpont

A biológiai-evolúciós nézőpont szerint a férfiak és a nők veleszületett adottságaik következtében más-más működésmóddal rendelkeznek, ezért különböznek lélektanilag és próbálnak meg más társas szerepeket betölteni (Buss, 1995). Az ősi élet nemi különbözőségének kulcsa, amely ma is meghatározza a nemi különbségeket, az *eltérő reprodukciós stratégia*, amelyet a férfiak és

nők a szaporodásban és utódaik gondozásában alkalmaznak. Az alkalmazkodási problémák megoldása olyan nem specifikus viselkedésekhez vezetett, amelyek sikerességük hatására rögzültek, és ma is gyökerei a nemi különbségeknek. Ez a biológiai különbség az oka, hogy a férfiak egymással való nyílt versengése sokkal gyakoribb, mint a nőké, hiszen a férfiak a megfelelő partner, az élőhely és egyéb erőforrások megszerzésében nyílt küzdelmet folytattak egymással. Ezzel párhuzamba állítható az a nézet, amely szerint a kisebb fokú intimitás és a nagyobb mértékű konfliktusok és versengés hátterében a férfiak nagyobb agressziója áll. A biológiai nézőpont szerint a férfiak agressziója veleszületetten nagyobb, így már igen korán, gyermekkorban megkülönbözteti és elkülöníti a két nem csoportjait. A nők ezzel szemben a szaporodásban és gyermeknevelésben mutatott nagyobb felelősségvállalás miatt váltak kapcsolatorientáltabbá, alkalmazkodóbbá. A megközelítés kritikusai számos ponton támadták a biológiai és evolúciós alapú magyarázatokat, felhívva a figyelmet az emberi nem sajátos tényezőire, a kultúra és a gondolkodás fontosságára.

Pszichoanalitikus nézőpontok

Klasszikus pszichoanalízis • A *pszichoanalitikus nézőpont* Freud klasszikus pszichoanalíziséből kiindulva, azt továbbfejlesztve és vitatva elemzi a nemi különbségeket. Freud „az anatómia a sors" elvének megalkotásakor szintén biológiai felépítésünk különbségét emelte ki a személyiségfejlődés folyamatában, és ennek legkifejezettebb időszakaként a pszichoszexuális fejlődés fallikus szakaszát, az ún. *ödipális konfliktust* emelte ki. (Lásd még fentebb a nemi identitás kialakulásáról szóló részt és a könyv énfejlődésről szóló fejezetét.)

Feminista pszichoanalitikus nézőpontok • A *feminista pszichoanalitikusok* a nemi különbségeket szintén a kora gyermekkor pszichodinamikájára vezetik vissza, azonban elméleteikben fontos hangsúlyt kapnak az ödipális kort megelőző és azt követő időszakok is (Chodorow, 2000). A preödipális szakaszban az anya és a gyermek azonosulási folyamata annak megfelelően alakul, hogy a nemi azonosság mennyire támogatja ezt az azonosulást. Anya és lánya között – lévén azonos neműek – sokkal erősebb azonosulás alakul ki, és a kölcsönös kapcsolat az élet során folyamatosan fennmarad, míg a fiú és anyja között nagyon hamar megkezdődik a leválás, az én-másik elkülönülése. A fiúk a leválás miatt érzett veszteség következtében, védekezésül erős, merev énhatárokat alakítanak ki, személyiségük a másiktól való különbözés jegyében szilárdul meg, és marad a későbbiekben is a kapcsolatok által kevésbé befolyásolt. A lányok ezzel szemben az én-másik elkülönülés hiánya miatt átjárhatóbb énhatárokkal és a kapcsolatokba beágyazott énnel rendelkeznek, amely alkalmasabbá teszi őket az együttérzésre, az intimitásra és a törődésre. Az ödipális szakaszban a különbségek tovább erősödnek. A fiúk azonosulása az apával, illetve az intenzíven megélt konfliktus elnyomásának igénye segíti a kötődések lebontását, és tovább erősíti az énhatárokat. Ennek eredményeként a fiúk a családon kívül, illetve az anyagi világban keresik a támaszpontokat. A lányok nem élnek meg ilyen erős konfliktust, kötődésük az anyával mindig megmarad, nem fordulnak el a családtól, mint a fiúk. Mindennek következtében a lányok átjárhatóbb énhatáraik miatt sérülékenyebbek, intimebbek és önfeltáróbbak az azonos neműekkel való baráti viszonyban. A férfiak elkülönültsége és individuációja azonban arra vezet, hogy kevesebb energiát fektetnek az intim kapcsolatokba, főleg más férfiakkal való barátságukba (F. Lassú, 2004).

Szociális és szocializációs megközelítések

A szocializációt hangsúlyozó elméletek • A *szocializációs megközelítés* a nemi különbségek hátterében a két nemmel szemben felállított eltérő szabályokat, elvárásokat és bánásmódot emeli ki (Sherrod, 1989). A két nem eltérő társas viselkedésének hátterében a *szülők eltérő bánásmódja* áll. Főleg az apák a fiúknál bátorítják a teljesítményt, a függetlenséget és kompetenciát, és büntetik a függőséget, az érzelmek és a kötődés kimutatását. A fiúk kiskorukban változatosabb és erősebb ingereknek vannak kitéve, később nagyobb szabadságot kapnak, kevesebbet aggódnak értük és figyelnek rájuk, viszont magasabbak velük szemben az elvárások. Ha egy kisfiú megsérül és vigasztalásra szorul, sokkal

gyakrabban utasítják el szülei az érzelmi támogatást azzal az indoklással, hogy ez „katonadolog" és „a fiúk nem sírnak", míg a lányok mindkét szülőjüktől elfogadóbb reagálást kapnak az ilyen helyzetekben. A lányokkal csecsemőként finomabban bánnak, jobban aggódnak értük, és többet figyelnek rájuk, sokkal több korlátozást élnek meg. Szüleik akkor dicsérik őket, ha a női nemi szerepnek megfelelően viselkednek, és amint fiús területre tévednek, megkezdődik a szárnyak nyesegetése. A fiúkkal játszó és vadul rohangáló kislányt szülei mérsékeltebb viselkedésre intik, szoknyába bújtatják, és babát vesznek neki, hátha az majd „jó útra téríti". Mindezek következtében a nők kapcsolatokba ágyazottak, gondoskodók, viszonyaikra a kölcsönös törődés a jellemző, a férfiak ezzel szemben instrumentálisak, versengők és elkülönültek, kapcsolataikban a kölcsönös tevékenység a hangsúlyos.

Szociálisszerep-elmélet • Az ún. *szociálstrukturalista megközelítés vagy szociálisszerep-elmélet* (Eagly, 1987; Eagly és Wood, 1999) szerint a férfi és a nő különböző helyzetekkel, kihívásokkal találja szembe magát a társadalmak, korok, technológiák változásának folyamán. Mindezen kényszerek hatása a nemek közötti munkamegosztásban összegződik, és az erre reakcióként létrejött nemi szerepelosztásban érhető tetten. A szerepek a nemi különbségeket a szerepkonformitáson, az egyén társas és viselkedési készségein, valamint a társas viselkedés következményeiről való hiten keresztül hozzák létre. A nemi sztereotípiák – amelyek a nemi szerepek részét képezik, a helyes férfi- és női tulajdonságokról szóló előírásokat tartalmaznak – segítik a gyermekeknek a legvalószínűbb felnőtt szerepekre való felkészülést, a sikeres beilleszkedést a társadalom nemileg elkülönülő munkamegosztási rendszerébe.

NŐK ÉS FÉRFIAK AZ ISKOLÁBAN

Az a tény, hogy biológiailag kétneműek vagyunk, számos társadalmi következményt hordoz magában. Ezek közül a nemek különbözőségének és hasonlóságának mértéke és okai csak az egyik, igen fontos terület. Szintén a biológiai nemi kétalakúsággal összefüggő tény az ivaros szaporodás, amely az embernél – az állatvilágban kevés más fajhoz hasonlóan – speciálisan örömteli tevékenységhez, a szexualitáshoz köthető. Paradox módon azonban – szintén csaknem kizárólag az emberre jellemzően – a szexuális öröm nem korlátozódik két különböző nemű személy együttlétére. Ezért a továbbiakban külön tárgyaljuk a szexuális érdeklődést és a szexuális orientációt.

A szexuális érdeklődés az iskolában

A *szexuális érdeklődés* alapvető motivációs késztetésünk megnyilvánulása, melynek biológiai célja a fajfenntartás. Emberi létezésünk azonban kiemel bennünket az állatvilágból, és ez a szexualitás örömteli jellegében is megnyilvánul. Nehéz erről a kérdésről úgy beszélni, hogy ne érintsük ezzel a társadalmi és vallási normák témakörét, ez a fejezet azonban nem teszi lehetővé, hogy kulturális vagy vallási oldalról is bemutassuk a kérdést.

A szexualitás mint ösztön • A szexualitás, a szexuális örömszerzés igen korán megfigyelhető a gyermek életében. A *pszichoanalitikus megközelítés* szerint a gyermek veleszületett késztetéssel jön a világra, hogy örömteli élményekhez jusson, és az örömök egyik formája a testi érintkezés. A gyermeki szexualitás gondolata sokakat megbotránkoztatott Freud korában, azonban a korai szexuális élmények vitathatatlanul jelen vannak a gyermek életében. Ezek először autoerotikus élmények; a társsal folytatott szexuális játékok az óvodáskorban, a pszichoszexuális fejlődés ún. fallikus szakaszában válnak meghatározóvá. A kisiskoláskor az elmélet szerint a latencia, az ösztönnyugvás időszaka – ekkor a szexuális késztetések háttérbe húzódnak, és csak a serdülőkorral lángolnak újra fel a szenvedélyek. Freud elmélete a késő viktoriánus kor, a XIX. század terméke, ezért mindenképpen szükséges, hogy meglátásait saját korunk jellemzőihez igazítsuk. Ilyen megfigyelhető jelenség a latencia korának csaknem teljes eltűnése, amely a nemi érés korábbra tolódásával és a tömegkommunikáció szexuális átfűtöttségével egyaránt összefüggésbe hozható. Kisiskoláskorú lányok és fiúk egyaránt a televízió előtt nőnek fel, ahonnan folyamatosan érik őket a szexualitással kapcso-

latos képek. Ebben a közegben a szexuális ösztön nem tud „lenyugodni", ahogyan azt Freud tapasztalta saját korának ilyen korú gyermekeinél.

Tanár-diák szerelem • A serdülőkor a felnőtt szexualitás előszobája, az a tér, amelyben a nemi szerepek és a nemi orientáció különböző változatai még tét nélkül kipróbálhatók. A biológiai éréssel bekövetkező hormonális változások adják az érzések és viselkedés gyújtószikráját, amely – csakúgy, mint az érzelmek kognitív megcímkézése esetében – külső gyúlékony anyagot – analitikus szakszóval: szerelmi tárgyat – keres, amelyen lángra lobbanhat. Ilyen szerelmi tárgy éppúgy lehet egy kortárs, mint egy idealizált tanár. Amíg az előbbi esetben a viszonzottság és a szerelem beteljesülésének esélye nem elhanyagolható, addig a tanár-diák szerelmi viszonyt a társadalmi megítélés erősen helyteleníti. Az elítélés azonban nem ment meg minket, pedagógusokat attól, hogy ne érintsen meg egy-egy tanítványunk rajongása. Különösen kitettek ennek a csábításnak a férfi tanárok, akiknek az esetében a korkülönbség nem hátrány, hanem előny a párválasztásban. A középiskolás lányokat tanító pályakezdő férfi tanár, akinél 6-8 évvel fiatalabbak tanítványai, társadalmilag sokkal kevésbé elítélt magatartást tanúsít, ha ilyen korú lánnyal kezd szexuális viszonyt az iskolán kívül, mint női kollégája. A társas normák kettős mércéje itt is működik, ezért a férfiaknak különösen ügyelniük kell az ilyen kísértések kezelésére. De nemcsak velük, velünk nőkkel is megtörténhet, hogy tanítványaink rajongásának tárgyává válunk, ezzel az érzések egész skáláját kiváltva bensőnkben. Felelősségünk ekkor az érzéseink önmagunkkal szembeni tisztázásában és kezelésében rejlik. Az a tanár, aki saját vonzalmát szégyelli, még önmagának sem vallja be, és ezért tudattalanul diákját hibáztatja, bünteti vagy kigúnyolja, éppúgy kárt okoz, mint az, aki kihasználja a diák érzéseit egy futó szexuális kaland idejére. Ha érzéseinket elfogadjuk, és nyíltan szembenézünk velük, megszabadulva a szégyen és bűntudat érzésétől, sokkal könnyebben hozunk helyes döntést a nehéz helyzetekben.

Diákszerelmek • Hétköznapibb és gyakoribb helyzet a diákok közötti vonzalom és szexuális viszony kialakulása, ám legtöbbször ezt is tabuként kezeljük. Világszerte ismert jelenség az első szexuális viszony és ezzel összefüggésben a rendszeres nemi élet kezdeti időpontjának lecsökkenése. A fejlett nyugati államokban ez az életkor átlagosan 16 év (fiúknál és lányoknál egyaránt), ami az esetek nagy részében a közoktatás időszakán belül található. Ez az életkor azonban egy számított átlag, ami azt jelenti: sokan jóval e kor előtt kezdik szexuális életüket. Szülőknek és nevelőknek egyaránt felkészülten kell kezelniük ezt a témát, a szexualitásról való nyílt és őszinte beszélgetés otthon csakúgy szükséges, mint az iskolában. Ehhez azonban legelőször a szülők és nevelők nézeteit és saját szexualitásukhoz való viszonyát kell tisztázni. Az a tanár, aki saját nemiségét bűnösnek, szégyentelinek éli meg, testét elutasítja, és nem tudja elfogadni, nem lesz hiteles diákjai előtt. A téma tanítása nemcsak ismeretek átadását, de egy humánus emberi minta közvetítését is jelenti, amelyben nem lehet szakirodalmi adatokra támaszkodni. Először önmagunknak kell egészséges és örömteli felnőttekké válnunk, hogy segíthessünk másoknak is azzá fejlődni.

A szexuális orientáció változatai

Egy személy *szexuális orientációját* az határozza meg, hogy szexuális jellegű vágyai azonos vagy ellenkező nemű személyek felé irányulnak-e. Ha valaki azonos neműekhez vonzódik, akkor *homoszexuálisnak* (elterjedt köznyelvi kifejezéssel melegnek vagy speciálisan nők esetében leszbikusnak), ha pedig az ellenkezű neműeket kedveli, akkor *heteroszexuálisnak* hívjuk. Azokra a személyekre, akik mindkét nem tagjai felé szexuális késztetést éreznek, a *biszexuális* kifejezést használjuk. Mivel a legújabb kori társadalmakban a népesség legnagyobb része önmagát heteroszexuálisnak vallja, a másik két csoport, azaz a kisebbségben lévő homoszexuálisok és biszexuálisok az előítéletek és sztereotípiák céltábláivá és sokszor súlyos diszkrimináció elszenvedőivé válnak. Igaz ez annak ellenére, hogy az önmagukat demokratikusnak valló államok alkotmánya – így hazánké is – törvényben rögzíti a nemi orientáción alapuló diszkrimináció tilalmát.

Tévhitek a homoszexualitásról • Mivel a homoszexualitás megítéléséhez számos hamis hiedelem tapad, ezért a továbbiakban áttekintünk néhány téves vagy vitatható elképzelést, amely a témával kapcsolatban elterjedt.

• A *homoszexuálisok az ellenkező nemnek megfelelően viselkednek*, vagyis a fiúk lányosan, a lányok fiúsan. A kutatások szerint ez nem igaz. Az a kisfiú, aki a lányokkal játszik a szünetben, vagy a kislány, aki a fiúkkal focizik, nem valószínűbben válik a későbbiekben homoszexuális felnőtté, mint a többi, nemi szerepének megfelelően viselkedő gyerek!

• *A homoszexuális viselkedés eltanulható.* Ez a kijelentés sem igaz, tanulási folyamatok önmagukban nem elegendőek a homoszexualitás kialakulásához. Mi vezet akkor a homoszexuális nemi orientációhoz? A tudomány mai eredményei nem adnak biztos választ a kérdésre, de a kutatások tapasztalatai a *biológiai tényezők hajlamosító hatását* emelik ki, amelyek szükségesek, hogy a külsődleges (társas vagy szocializációs) faktorok esetlegesen kifejthessék hatásukat. Biológiai tényezők alatt mindazon genetikai és hormonális hatásokat értjük, amelyek összefüggésbe hozhatók a homoszexualitás kialakulásával. Ilyen tényező a méhen belüli életben a magzatot ért szexhormonok szintje, amelyek atipikus jellege közvetlenül, illetve az agy egyes területeinek eltérő működésén keresztül megnövelik a homoszexualitás valószínűségét (Meyer-Bahlburg et. al., 1995). A nevelés mint befolyásoló tényező hatása természetesen nem zárható ki, de az erre vonatkozó elméleti koncepciók és kutatási eredmények túlságosan ellentmondásosak ahhoz, hogy komolyan azt gondoljuk, a homoszexualitás pusztán tanulással elsajátítható, vagy a szülők nevelési sajátosságai önmagukban előidézhetik.

• *Az első szexuális együttlét határozza meg, hogy a későbbikben a személy azonos vagy ellenkező nemű partnereket fog-e preferálni.* Számos nyugati társadalom szexuális szokásainak tanulmányozása során nem találtak szignifikáns kapcsolatot az első szexuális tapasztalat és a későbbi szexuális orientáció között, sőt egy új-guineai törzsben végzett antropológiai kutatás szerint még az ifjúkorban, beavatási célzattal gyakorolt, többéves kizárólagosan homoszexuális magatartás sem vezet megnövekedett gyakoriságú felnőtt homoszexualitáshoz (Herdt, 1984).

• *A homoszexuálisok megrontják a gyerekeket.* Számos kutatást áttekintve semmilyen bizonyíték nem támasztja alá azt az elképzelést, hogy a homoszexuálisok nagyobb arányban vagy akár azonos arányban volnának fiatalkorúakkal végrehajtott szexuális zaklatás elkövetői, mint a heteroszexuálisok, valójában ez utóbbi csoportban sokkal több pedofil viselkedést regisztráltak (Stevenson, 2000).

• *A homoszexuálisok felelősek az AIDS terjedéséért.* Ez a nézet erősen összefügg azzal a vallásos nézőponttal, hogy az AIDS az Úr büntetése a homoszexualitásért (illetve a droghasználatért és a korlátlan szexuális élvezetekért). A kutatások eredményei azonban éppen az AIDS elterjedtségében leginkább veszélyeztetett afrikai országokban nem találtak semmilyen összefüggést a szexuális orientáció és a betegség között, sőt szinte kizárólag a heteroszexuális kapcsolatok promiszkuitásával találták azt összefüggőnek (Yeo, 1992).

Homoszexuálisok az iskolában • Magyarországon a homoszexualitás megítélése olyan mértékben negatív, hogy ma még szinte elképzelhetetlen a nyílt felvállalás, az ún. „előbújás" az iskolai közegben. Ehhez olyan elfogadó, biztonságos közeg kell, ahol a homoszexuális nem fél a kigúnyolástól, megvetéstől, bántalmazástól. Sajnos a nemzetközi vizsgálatok is ezeket a reakciókat és bánásmódot emelik ki, mint a homoszexuális orientációra adott elsődleges választ (Cianciotto és Cahill, 2003). Ahhoz, hogy ez megváltozzon számos körülménynek kell változnia, ám saját felelősségünk nézeteink megváltoztatásában és előítéleteink leküzdésében rejlik. Csak ezután tudunk tanárként és nevelőként olyan légkört teremteni, ahol személyes példánkon keresztül a diákok is kialakíthatják a szexuális mássággal szembeni toleranciát és elfogadást.

ZÁRÓ GONDOLATOK

Azt, hogy férfiak és nők különböznek, senki nem vitatja. A tudományos diskurzus a különbségek nagyságáról, eredetéről és következményeiről folyik, és ennek során igen szélsőséges nézőpontok is ütköznek. A férfiak és nők különbözőségének vagy a homoszexualitás okainak kérdése nemcsak tudományos, hanem politikai kér-

dés is. A válasz ugyanis kihat a társadalom minden területére, jól megfigyelhető azokban a folyamatokban, ahogyan az esélyegyenlőségről és diszkriminációról szóló diskurzusok alakulnak és alakítják a döntéshozók és végrehajtók nézeteit és rajtuk keresztül az egész társadalom hozzáállását a nemi viszonyokhoz. Ez a kérdés amennyire politikai, annyira személyes is – hiszen mindannyiunk életét áthatja. Nem mindegy ezért, hogy mit gondolunk és közvetítünk mások felé, hogyan viselkedünk mint nevelők, a felnövekvő nemzedék sorsának alakítói.

KULCSFOGALMAK

biológiai nem • androgün • társadalmi nemi szerep • fallikus szakasz • ödipális konfliktus • szociálisszerep-elmélet • kulturális megközelítés • sikertől való félelem • biológiai-evolúciós nézőpont • szexuális ösztön • szexuális orientáció • nemi identitás

25. AMIKOR NEM A GYEREKKEL VAN A BAJ... MEGVÁLTOZTATHATATLAN ADOTTSÁGOK

A hátrányos helyzet problémája 563
Az esélyegyenlőtlenség okai a tanulók oldaláról 564
Az esélyegyenlőtlenség iskolai okai 566
Az iskolarendszer jellemzői és fejlődési irányai 567
A nyugat-európai iskolarendszer fejlődési tendenciái 568
A magyar iskolarendszer 568
A szülők véleménye az iskolaszerkezetről 569
Megoldási lehetőségek a hátrányos helyzet csökkentésére 569
Felzárkoztatóprogramok 569
A tanár-diák viszony 570
A késői szelekció 570

Ebben a fejezetben a pszichológia és a szociológia határterületein járva, a gyermekek tágabb környezetének hatásait vizsgáljuk. Olyan kérdéseket veszünk számba, amelyek az iskolai tanulásban problémákat okoznak, de amelyekben nem akkor jutunk el a megoldáshoz, ha azt keressük, hogy kivel van a baj!

Egy kutatás keretében azt vizsgálták, hogy a tanárok minek tulajdonítják a tanulókkal kapcsolatos problémákat, mit tartanak elsődleges oknak a tanulási nehézségek, és mit a magatartási nehézségek esetén (Medway, 1979). Az interjúk során a tanárok tanulási probléma esetén elsődleges okként az esetek 67%-ában a *tanulók képességeinek* hiányát hozták fel, viselkedési probléma esetén 67%-ban a *családi környezetet* tartották a gondok okozójának. Viselkedési probléma esetén egyetlenegyszer sem említették a tanulási problémát, mint ami alapvető előidézője lehetne a viselkedési zavaroknak. A saját tanári személyes hatásukat vagy a tanítási módszereket és színvonalat lényegesen kisebb hatásúnak gondolták, mint a képességbeli vagy környezeti okokat. A vizsgálatban nemcsak az a figyelemre méltó, hogy a problémák és sikertelenségek okát alapvetően a tanár szempontjából külső okokkal magyarázták, hanem az is, hogy nem merült fel szempontként a gyermek részéről a motiváció vagy a tanárok részéről a differenciált bánásmód hiánya.

A *szocioökonómiai státus*, a családi és iskolai értékrend, a stílus és a szokások közti különbségek számos vonatkozásban befolyásolják a gyermekek iskolai helyzetét és tanulmányi teljesítményét. Mégsem azt érdemes keresni, hogy hol a „hiba", mert itt nem igazán hibákról, sokkal inkább az iskola elvárásainak és a tanuló jellemzőinek össze nem illéséről van szó.

A könyv keretei közt nem térünk ki teljeskörűen az iskola szociológiai vonatkozásaira, csupán arra vállalkozhatunk, hogy megmutassunk ezek közül néhány fontos szempontot az iskola világának megértéséhez.

A HÁTRÁNYOS HELYZET PROBLÉMÁJA

Kétségtelen tény, hogy a családi helyzet befolyásolja az iskolai teljesítményt. Azonban a sikertelenség okát nem csupán a gyengébb képességekben kell keresnünk.

A Pittsburghi Egyetemen 1966-ban széles kö-

rű felmérést végeztek arról, hogy az azonos értelmi képességű, de különböző társadalmi státusú családok gyermekei milyen eséllyel tanulnak tovább a középiskola befejezése után (Bowles, 1974). A vizsgálatban a középiskolásokat négy csoportra osztották, egyrészt a szülők társadalmi-gazdasági helyzete, másrészt a diákok értelmi képességei alapján. A mintát a változók szerint növekvő sorrendbe állítva, négy egyenlő létszámú almintára osztották (ezt nevezzük quartilisnek), és a csoportokat hasonlították össze.

Az 25.1. táblázatból látható, hogy a továbbtanulási esélyek mind a négy társadalmi rétegben annál nagyobbak, minél jobbak a diákok képességei. A társadalmi rétegződés szerint azonban óriásiak a különbségek! Míg a leggyengébb képességű, de társadalmi réteg szerint a legjobb negyedbe tartozó diák esélyei azonosak a rossz családi háttérből jövő, és a képességek szerint második legjobb csoporttal, a kiváló képességű, de rossz helyzetben lévő diákok esélyei a saját képességi övezetükben lévő, de gazdag és iskolázott réteghez képest csaknem feleakkora.

Ezek szerint az alacsonyabb társadalmi helyzetű gyerekek iskoláztatási esélyei rosszabbak, mint azt az értelmi képességeik alapján várhatnánk. Ez vezetett el a hátrányos helyzet problémájához, az ezzel kapcsolatos kutatások Bourdieu (1970) munkásságával kezdődtek.

A kérdés alapvetően az volt, hogy mi az oka a jó képességű, de rossz családi körülmények közül jövő diákok iskolai *alulteljesítésének*. Ha ugyanis az értelmi képességek helyett az iskolai bizonyítványokat vizsgáljuk, akkor az esélyegyenlőtlenség ennél lényegesen kisebbnek tűnik.

Az esélyegyenlőtlenség okai a tanulók oldaláról

A háttérben több tényezőt találtak. A tanuló oldaláról a nyelvi hátrány, az iskolához való hozzáállás és a tanulás eltérő motivációja, az iskola oldaláról a felülről építkező tanterv, az eltérő tárgyi, személyi és oktatás-módszertani feltételek járulnak hozzá a tanulók közti esélyegyenlőtlenségekhez.

A nyelvi készségek és nyelvi hátrány • Iskolába lépő gyerekek hazai vizsgálatában azt tapasztalták (Nagy, 1980), hogy az iskolaéretlenség egyik oka a nyelvi deficit. A gyerekek teljesítményének minősítése nagymértékben ettől a nyelvi készségtől függ, így a gyerekek kezdettől azt tapasztalják, hogy az iskola elégedetlen a teljesítményükkel. Nemcsak a nyelvi készségekben gyenge tanulók kapnak rosszabb minősítést a teljesítményükre, hanem a nyelvi hátránnyal induló, korlátozott nyelvi kódban beszélő tanulók is. A nyelvi hátrány (Bernstein, 1961, idézi Hess és Shipman, 1981) azt jelenti, hogy a tanulók egy része, az iskolázatlanabb szülők gyermekei az iskolába lépéskor nem rendelkeznek azokkal a nyelvi készségekkel, melyeket az iskola közvetlenül minősít (lásd bővebben az 5. fejezetben).

Részben ezzel magyarázható, hogy a gyerekek továbbtanulási esélyeit alapvetően a társadalmi helyzet határozza meg. Az általános iskola első osztályában elért tanulmányi teljesítmény nem kis mértékben a családi szocializáció nyelvi készségek terén elért eredményeitől függ. Ha az

25.1. TÁBLÁZAT
Az értelmi képességek és a szülők szocioökonómiai státusa (jövedelem és iskolázottság) alapján képzett csoportokban felsőfokú képzésben tovább tanulók aránya (Bowles, 1974)

Értelmi képességek	Társadalmi-gazdasági helyzet szerinti rétegek			
	Alsó negyed	Átlagosan rossz	Átlagosan jó	Legjobb negyed
Leggyengébb 25%	6	12	13	26
26–50%	13	15	29	36
51–75%	25	34	45	65
Legjobb 25%	48	70	73	87

iskola elvárja, hogy a diák kezdettől szépen megformált mondatokban, kidolgozott nyelvi kódot használva fejezze ki magát, és ennek hiányát a gyenge értelmi képességeknek tulajdonítja, akkor a gyermekek közti induló különbségek nem csökkennek, hanem nőnek az évek során.

A nyelvi fejlesztéshez olyan természetes kommunikációs helyzetek szükségesek, amelyekben a gyermekek igazi információkat adnak át egymásnak és a tanárnak. Például saját élményeiket mesélik el, önálló véleményt mondanak.

Az iskolába lépés induló szintjének összefüggéseit mutatták ki a további évek tanulmányi eredményével az 1970-es években, amikor még az első osztályban jegyekkel minősítették a tanulókat (Nagy, 1974). Az első osztályban elért tanulmányi teljesítmény nagymértékben megjósolta a továbbtanulás esélyeit. Az egymás utáni években elért tanulmányi eredmény ugyanis egyre kevésbé korrelált az elsős bizonyítványnyal, kivétel ez alól a 8. osztályos bizonyítvány, ami alapján a diákok felvételt nyernek a következő iskolatípusba. Ma az első osztály végén a tanulók nem kapnak osztályzatokat. A korábbi vizsgálatok tanulsága azonban, miszerint a továbbtanulási esély nagymértékben a családi háttértől függ, ma is vizsgálandó kérdés.

A szülők hozzáállása az iskolához nagyon különböző. Az alacsony iskolai végzettségű réteg tagjai közt sokkal gyakoribb az iskolában kudarcokat vallottak aránya. A rossz emlékekkel rendelkező szülők gyakran tudattalanul azt közvetítik a gyerekeknek, hogy az iskola félelmetes, az akadályok, amelyeket állít, sok esetben leküzdhetetlenek. A tanár-szülő viszony az ő esetükben ezektől a múltbeli tapasztalatoktól terhes alá- és fölérendeltségi viszony. Ezért vagy kerülik a tanárokkal való kapcsolatot, vagy beszélnek ugyan a pedagógusokkal, de idegen, sokszor érthetetlen számukra a tanár más kultúrkör értékeit, szokásait tükröző hozzáállása (Köckeis, 1974; Jackson és Marsden, 1974).

Ez nem azt jelenti, hogy ez a réteg nem tartja fontosnak a tanulást. Nálunk, Magyarországon talán még fokozottabban igaz az, hogy a szülők az iskolát a társadalmi felemelkedés eszközének tartják (Buda, 1999), így az alapvető hozzáállás az iskolához nem elutasító. Sokkal inkább arról van szó, hogy a kudarcok, tanulási nehézségek esetén nem tudják, hogyan lehetne a gyermeknek segíteni. Maguk nem értik a tananyagot, nincsenek hatékony tanulási módszereik, amelyeket át tudnának adni. Sokszor a gyermek iránti neheztelés és a gyerek büntetése a válaszuk a rossz jegyekre. A szigorúság alkalmazásában az a szándék vezeti őket, hogy a gyermek *jusson többre*, mint ők, csak ennek a hatékony módszerei nem állnak rendelkezésükre. Az értelmiségi családok által igénybe vett magántanári korrepetálások sokszor anyagilag sem megfizethetőek ennek a rétegnek, de lényegesen kevesebb tapasztalatuk is van arról, hogy mikor, milyen formában vegyék ezt igénybe, és hogyan válasszák ki a megfelelő korrepetítort. Ezekben a kérdésekben hatékony lehetne a pedagógusokkal való konzultáció, de ebben gátolja őket a félelmeiken kívül az is, hogy a tanárok által közölt információk, főként a tananyaggal kapcsolatos konkrét nehézségek ismertetése, éppen a hiányos képzettségük miatt, nehezen követhető számukra.

A jövőperspektíva idői távlata és a távoli jövőelképzelések kidolgozottsága elősegíti a továbbtanulást. Ebben a vonatkozásban is eltérést találunk a társadalmi rétegekre általában jellemző szemléletek közt (Köckeis, 1974). Az alacsonyabb iskolázottsági szintű családok gyerekeinek jövőperspektívája rövidebb távú, és a saját jövőelképzelésük kidolgozatlanabb.

A továbbtanulás és általában az iskolai siker szempontjából a késleltetés képessége az egyik fontos személyiségtényező. A tanulásban a jutalmak sokszor távoliak, az erőfeszítések csak lassan térülnek meg. Ebből a szempontból is különbség van a gyermekek közt, az iskolázatlanabb szülők gyermekei gyakrabban választják az azonnali kis jutalmakat.

Ezek az eredmények a szülők társadalmi tapasztalataival magyarázhatók: minél iskolázottabb valaki, annál nagyobb mozgástere van a munkahely megválasztásában és a munkakörváltásban. Így több lehetősége van arra, hogy a lehetőségeket számba vegye, és a hosszabb távú lehetőségeket mérlegelje. Így a jövőképe differenciáltabbá válik.

A továbbtanulás motivációja • A szülő végzettségéhez igazodó vagy azt egy lépéssel meghaladó motiváció (Kádárné Fülöp, 1973) jellemző a diákokra. Ezzel összefügg az a jellemző

tendencia, hogy a hátrányos helyzetű tanulók azonos iskolai teljesítmény esetén is kisebb arányban szándékoznak tovább tanulni.

Személyiségtényezők • A hátrányos helyzettel foglalkozó kutatások alapvetően azt vizsgálják, hogy a kedvezőtlen társadalmi helyzetű fiatal azonos képességek esetén miért nem jut el a magasabb iskolaszintre. A kérdést fordítva is érdemes feltenni, vagyis, hogy milyen személyiségtényezők esetén küzdhető le a hátrányos helyzet. Ezt a kérdést kutatja Molnár Péter (1986) longitudinális vizsgálat keretében.

A hátrányos helyzet kedvezőtlen hatását, az induló esélyegyenlőtlenségek növekedését ez a vizsgálat is igazolta. Még a jó tanulmányi eredmények adta továbbtanulási lehetőségekkel is ritkábban élnek az alacsonyabb társadalmi helyzetű családok az általános iskola utáni iskolaválasztás idején. A különböző típusú és színvonalú középiskolákba ezért eltérő arányban kerülnek be a különböző családi hátterű tanulók. A középfokú oktatás szintjén már nem érvényesül további szelekciós hatás, a legkiválóbb alacsony származású tanulók, bekerülve a középiskolába, már ugyanolyan eséllyel őrzik meg korábbi jó tanulmányi eredményeiket, mint előnyösebb helyzetű társaik.

A hátrányos helyzetű tehetséges fiatalok továbbtanulási motivációjának megőrzésében és a sikeres továbbtanulás megvalósításában a vizsgálat eredményei szerint kognitív és személyiségtényezők együttesen játszanak szerepet. A *kognitív képességek* közül az elméleti intelligencia, elméleti érdeklődés és absztrakciós készség fontos tényező. A *személyiségtényezők* közül az alkotásvágy, teljesítményorientált életvezetés, önirányítási igény, vezetői érdeklődés és a szociabilitás segíti elő a mobilitást. A támogató családi légkör szintén fontos a mobilitás megvalósításában, elsősorban az anya szerepe kiemelkedő jelentőségű.

A továbbtanulás megvalósításához további tényezők is lényegesnek bizonyultak, ezek azonban olyan általános feltételei a sikeres felsőfokú tanulmányoknak, amelyek bármilyen társadalmi helyzet esetén elengedhetetlenek. Ezek a tulajdonságok: a sokszínű, jól strukturált érdeklődés, kezdeményezőkészség, elmélyülés igénye, figyelemkoncentráció és belső kontroll.

Az esélyegyenlőtlenség iskolai okai

A felülről építkező tanterv a továbbtanuláshoz szükséges tudást helyezi a középpontba, a gyakorlati, praktikus hétköznapi tudással szemben. Ez jellemző ma általában a magyar oktatásra. A hátrányos helyzet további oka ezzel kapcsolatos. Az iskola céljai és a családok saját, a társadalmi helyzetükből fakadó céljai sok esetben eltérnek egymástól. Míg az iskola a minél magasabb iskolai végzettséget tartja sikernek, addig azok számára, akik elsődleges célként nyolc osztályt szeretnének elvégezni, vagy szakmát szeretnének szerezni, a sok számon kért elméleti tananyag feleslegesnek tűnik.

A felülről lefelé építkező tantervek dominanciájának okát jobban megértjük, ha röviden számba vesszük az iskolarendszer kialakulásának jellemzőit.

Az iskola kialakulásának időszakában csak egy szűk réteg számára nyújtotta az egyetemi oktatás felé vezető utat. Ezért a mai nyugat-európai iskolarendszer kialakulásakor célját és szerkezét tekintve kétféle iskola jött létre: az egyetemi oktatás szempontjait szem előtt tartó „felülről építkező" és a mindennapi életben való boldogulást segítő, alapvetően az írás-olvasás elemi ismereteit közvetítő „alulról építkező" iskola. A kettő a XIX. század második felében vált egységes rendszerré, amikor általánossá tették a tankötelezettséget. A népiskolai és a gimnáziumi oktatást előkészítő alsó szintű oktatás lényegében azonossá vált, és kialakult a négyosztályos elemi szintű oktatás. Így kerültek be a tananyagba már az oktatás alsó szintjeire is, de döntően a középfokú oktatásba olyan elemek, amelyek nemcsak a továbbtanulást szolgálják, hanem a művelt rétegek életstílusára, társasági és szabadidő-eltöltési szokásaira jellemző, ún. „ünnepi" tudást közvetítik.

Nem az a gond ezzel, hogy olyan tudást akar az iskola nyújtani, amellyel a tanulók családja nem rendelkezik, hiszen ez hozzátartozik az iskola feladataihoz, hanem hogy ennek a tudásnak az elsajátítása csak azoknak a gyermekeknek természetes igénye, akiknek a családja is fontosnak tartja az olvasást, a választékos stílust, az idegen szavak értését és használatát stb. Azoknak a tanulóknak viszont, akik ezekkel otthon nem találkoznak, fokozatosan fel lehet és fel is kell kelteni az igényét ezekre. Ha ezt fokozatosan tesszük, sikerélményeket biztosítunk, és ha

az elméleti és gyakorlati tudás közt minél nagyobb mértékben megmutatjuk a kapcsolódási pontokat (Ferge, 1976; Lukács, 1996), akkor eredményt érhetünk el náluk.

Az eltérő tárgyi, személyi feltételek • Külföldi és magyar vizsgálatok egyöntetű eredménye, hogy az iskolák közt különbség van a szülők társadalmi helyzete szerint. Az alacsonyabb társadalmi rétegek gyermekeinek iskolái rosszabbul felszereltek, a tanárok képzettsége alacsonyabb, a speciális többletoktatás (tagozat, szakkör) kevesebb, a szülők érdekérvényesítési képessége kisebb (pl. az iskola számára elérhető anyagi források, külső támogatók megszerzésében), és a gyerekek továbbtanulási esélyei rosszabbak (Jackson és Marsden, 1968; Schmuck, 1980; Ladányi és Csanádi, 1983).

Magyarországon az iskoláztatási esélyek szempontjából a cigány* (roma) családok gyermekei érdemelnek kitüntetett figyelmet. Egyrészt azért, mert ők Magyarország legnagyobb számú kisebbsége, másrészt, mert iskolai végzettségük lényegesen elmarad a magyar átlagtól. Az iskola fizikai adottságai, felszereltsége, anyagi helyzete annál rosszabb, minél szegényebb régióban és minél kisebb településen helyezkedik el. Nem véletlenül, de az esélyegyenlőtlenség szempontjából szerencsétlen körülményként ez egybeesik a cigány tanulók számarányával. Az északi és keleti megyékben – ezekben is elsősorban a kistelepüléseken – járnak iskolába ezek a tanulók. Általában minél kisebb egy iskola, annál kisebbek az anyagi erőforrásai, és annál nagyobb a cigány tanulók aránya. A nagyvárosokban éppen fordított a helyzet, itt az ideális iskolaméretet meghaladó, nagy létszámú iskolákban találunk több cigány származású tanulót (Kertesi és Kézdy, 1996).

A továbbtanulási esélyek különbségeiért azonban nem maga a rosszabb fizikai környezet tehető elsősorban felelőssé, hanem az oktatás színvonala. Ebben a tanárok szakképzettsége, a speciális szükségletű tanulók számára nyújtott segítség eltérő mértéke, a tanulók egymásra gyakorolt hatása (lásd 15. fejezet) és az oktatás maga a meghatározó.

Érdemes kiemelni ezek közül a *rejtett tantervi* hatásokat. Egy angliai vizsgálatban (Anyon, idézi Szabó, 1988) két munkáskerületi, két középosztály gyerekei által látogatott és egy kifejezetten elitiskola oktatási stílusát hasonlították össze. A három társadalmi réteg által látogatott iskolák erősen különböztek mind az oktatás céljában, mind eszközeiben. A munkásgyerekeknek egyszerű szabályokat tanítottak, indoklás nélkül. A diákoktól passzivitást vártak, és a tanár-diák viszony aszimmetrikus volt. A taneszközöket az osztályokban elzárva tartották. Ezzel szemben a középosztálybeliek iskoláiban a szabályszerűségek felismerésére és tudatosítására törekedtek, az életben szükséges készségeket (fogalmazás) tanítottak, kritika és vita nélkül. Az elitiskolában ezzel szemben dominált az értelmi képességek fejlesztése, az önálló döntéshozatal és vita a saját tanulásukat érintő és a társadalmi kérdésekben egyaránt. A rejtett tanterv így a munkásgyerekek számára az engedelmesség, míg a potenciálisan a társadalom vezető rétegévé váló elitiskolába járóknak a rugalmasság, szellemi nyitottság, társadalmi felelősség.

A vizsgálat tanulságainak értékelése azonban összetett kérdés. Egyrészt a követelmények és a módszerek tekintetében érdemes differenciálni és a tanulók képességeihez és motivációjához alkalmazkodni például abban, hogy olyan készségeket fejlesszünk, amikre felnőttkorban szüksége lesz. Másrészről az itt is tetten érhető tanári elvárások önbeteljesítő jóslatként működnek, és gátolják a fejlődést. Néha nem könnyű feladat megtalálni a fejlesztés optimális formáit.

AZ ISKOLARENDSZER JELLEMZŐI ÉS FEJLŐDÉSI IRÁNYAI

Az esélyegyenlőtlenség kérdése szorosan összekapcsolódik az iskolai szelekció problémájával. Minél erősebb a szelekció, vagyis minél kevesebben léphetnek át egyik iskolafokból a következőbe – a középiskolába, illetve a felsőfokú képzésbe –, annál több hátrányos helyzetű, de

* Az etnikailag nem egységes cigányságra a szakirodalom ezt a megnevezést használja, míg a politikai köznyelv a roma megnevezést részesíti előnyben. A magyar cigányok és a beások nem nevezik magukat „romák"-nak, a romani népcsoportba tartozók viszont igen. Az adott közösség megnevezésére a saját szóhasználata az irányadó. Mi itt az egységesebb cigány kifejezést használjuk. A névhasználatról lásd Forray R. Katalin: Cigány kisebbségi oktatáspolitika. *Educatio*, 1999. nyár, 223–234.

rátermett gyerek szorul ki a továbbtanulásból. A napjainkban a nyugat-európai oktatásra jellemző fejlődési tendenciákat érdemes összevetni a magyar iskolarendszer sajátosságaival.

A nyugat-európai iskolarendszer fejlődési tendenciái

Napjainkban Nyugat-Európában az oktatás változásának négy fő jellemzőjét figyelhetjük meg (Lukács, 1996; Roeder, 1995):

- *Expanzió*: a tanulók egyre nagyobb százaléka vesz részt a középszintű, majd napjainkban már a felsőoktatásban is. Ma a fejlett országokban az érintett korosztálynak több mint 15-20%-a részesül felsőoktatásban. Ez egy önmagát gerjesztő folyamat, mivel a diplomás szülők a saját gyermekeiknek is ilyen végzettséget igényelnek, így a mobilitást is figyelembe véve, egyre nagyobb a felsőfokú iskolák iránti igény.
- *Demokratizálódás és egységesedés:* 6–7 évtől 14–16 éves korig kötelező az iskoláztatás, ami általánosan képző intézményekben folyik. Ezután következik a szakképzés, és kitolódott a munkába állás alsó korhatára. Az oktatás az alapszinten ingyenes. Az oktatást a társadalmi egyenlőség eszközeként tekintik. Hangsúlyozzák a csoportos társadalmi mobilitás jelentőségét, és ebben az igazságosabb társadalom megteremtésének eszközét látják. Az oktatásnak fontos szerepet tulajdonítanak az előítéletek leküzdésében. Az oktatást megtérülő gazdasági befektetésnek tekintik, mely a nemzet előrehaladását, versenyképességét szolgálja.
- *Globalizálódás:* a nyugati iskolarendszer modellje világszerte elfogadott lesz, és egyre hasonlóbbá válik az oktatás.
- *Szekularizáció:* az oktatás szabályozása és fenntartása egyre inkább állami feladat. A magán- és a felekezeti iskolákba a tanulóknak csak kisebbsége (jellemzően 5–15%-a) jár, sok helyen ezeket is részben vagy egészen az állam finanszírozza.

Az iskolarendszer szerkezetében is változásokat okoz az iskola jellemzőinek változása. A középszint már nem egy szűk rétegnek nyújt elitoktatást. Az általánosan képző szakasz időben megnyúlik, egységes 8–10 osztályos képzés jön létre. A középszintű oktatás végső szakasza, a 11–13. osztály specializálódást kínál, általában komprehenzív jellegű, egy intézményen belül sokféle képzési programot kínál párhuzamosan – fakultációk formájában.

A különböző képzési formák közt kiépülnek az átvezető csatornák, melyek lehetővé teszik, hogy a különböző típusú képzések átjárhatóak és a felsőoktatás felé nyitottak legyenek. Mindezek a változások a korábbi, alacsonyabb évfolyamon kezdődő specializációval és elitoktatással szemben a késői szelekció megvalósítását szolgálják.

A felsőfokú oktatás kétlépcsős szerkezete egyetemi szinten is lehetővé teszi az átjárást.

A magyar iskolarendszer

Magyarországon a kilencvenes évek elejéig az általánosan kötelező 8 osztályos általános iskola és az ezt követő hármas továbbtanulási irány: gimnázium, szakközépiskola és szakmunkásképző formáját tekintve késői szelekciót valósított meg. A kilencvenes években azonban iskolatípus-váltás következett be, létrejöttek a 6 és 8 osztályos gimnáziumok, ami a szelekció újabb formáját eredményezte. Az iskolák közti különbség a gyerekek kiválasztásában is érvényesült.

Az önkormányzati dokumentumok az iskola céljai közt jellemzően foglalkoznak az esélyegyenlőség és a hátrányos helyzet kompenzálásának kérdéseivel. A megoldás szintjén azonban csak általánosságokat fogalmaznak meg, illetve tüneti kezelést (korrepetálást) tartanak szükségesnek.

A 6 és 8 osztályos iskolák megjelenése szelekciós következményekkel járt, jellemzően a magas iskolai végzettségű és a társadalmi rétegük szerint legkedvezőbb réteg iskolázza be a gyermekeit ezekbe az iskolákba. Így ez az iskolatípus a társadalmi szelekció forrása (Liskó, 1996). 1995–1996-ban a 6 és 8 osztályos gimnáziumi osztályok részesedése a 9. évfolyam tanulói létszámából 4,1%, Budapesten meghaladja a 10%-ot. Ez azt jelenti, hogy ezekben az iskolákban szigorú szelekció érvényesül(het). Az iskola deklarált célja itt a továbbtanulás biztosítása és a tehetséggondozás. A szülők részéről a 6 és 8 évfolyamos középiskola vonzerejét az jelenti, hogy biztosítva látják a gyerek jövőbeni érvényesülését. A továbbtanulásért nem tekintik túlzott áldozatnak a felfokozott versenyt. Pedig

ez az igazi gyerekkor elvesztéséhez, a tanulás megutálásához és külső motivációhoz vezethet.

A tanárok számára a legfőbb előny a homogenitás. Az iskola jelenlegi gyakorlatában az egész osztállyal végzett frontális munka dominál. Az eltérő képességű és tudású gyerekek differenciált oktatása azonban a pedagógus célirányos felkészülését igényli a kiscsoportos és egyénre szabott munkaformák területén.

Az utóbbi években az önkormányzati iskolafejlesztési elképzelésekben nem szerepel a 6 és 8 osztályos iskolák további bővítése. Ez nem érdeke az elitrétegnek, hiszen a további létszámbővítéssel éppen az ezekkel az iskolákkal elért haszon, az erőteljes szelekció szűnne meg. Ha több ilyen típusú iskola lenne, az már újra a kisebb szelekció irányába hatna (Nahalka, 1998).

A szülők véleménye az iskolaszerkezetről

A társadalmi rétegek deklarált véleménye is eltér a különböző típusú iskolákról. Az értelmiségi szülők a leginkább hívei a korai szelekciónak, ami nem véletlen, hiszen az ő gyerekeik kerülnek be legnagyobb eséllyel ezekbe az intézményekbe. A 8 osztályos gimnáziummal kapcsolatos vélemény az elmúlt időszakban is változott: az 1990-es évek közepén még meglehetősen pozitív volt, az elmúlt öt évben viszont lényegesen csökkent a népszerűsége. További kutatásokat igényelne, hogy ez a véleményváltozás az elvárásokhoz képest negatívabb tapasztalatok vagy a hivatalos oktatáspolitikai vélemények változásának köszönhető-e.

Egyértelműen negatív következménye az iskolaszerkezet változásának, hogy az általános iskolák legjobb tanulóit szívja el a 6 és 8 osztályos iskola. Főként azok az általános iskolák kerülnek nehéz helyzetbe, ahol magas színvonalú az oktatás (Lanner, 1996), és ezért tanulóik eséllyel pályázhatnak a szerkezetváltó iskolákba. Az osztályok „maradék" tanulói főként a 6. osztály szintjén személyes kudarcnak élik meg, hogy sikertelen felvételit tettek. Ezért nem is tudnak kellő hasznot húzni az osztályok csökkenő létszámából, mert a csoport légköre kedvezőtlenné válik. A csoportlégkör szempontjából ennek a helyzetnek még problémásabb megoldása a párhuzamos osztályok összevonása vagy különösen az újraelosztása. Ilyenkor az esetek többségében számolnunk kell a különböző osztályokból jöttek szembenállásával, és hatékony csoportépítéssel lehet csak oldani a feszültségeket.

Azt láthatjuk tehát, hogy míg a nyugat-európai fejlődésre a mind nagyobb fokú egységesedés és a minél későbbi szelekció a jellemző, addig nálunk ezzel éppen ellentétes tendenciák érvényesülnek. Az iskolaszerkezet sokszínűvé válása az átjárhatóságot nehezíti, és korai szelekcióhoz vezet. A szelekció okát csak részben kereshetjük a párhuzamosan jelen lévő iskolatípusok létében, hiszen ezek az iskolák egyaránt elvezetnek az érettségihez, és ezzel elvben a továbbtanuláshoz is.

A szelekció erősödésének további oka az egyetemi továbbtanulási lehetőségek szűkössége, ami Magyarországra még egy évtizede is jellemző volt. Ez manapság nem annyira a hallgatói helyek számában, mint a különböző képzések eltérő színvonalában és vonzerejében jelentkezik. A továbbra is meglévő iskolák közti, a tanulók társadalmi összetétele szerinti különbségekben az iskola oldaláról a kis gyerekszám miatt a tanulókért folytatott verseny, a szülők részéről a vélemények változásának konzervativizmusa is szerepet játszik.

MEGOLDÁSI LEHETŐSÉGEK A HÁTRÁNYOS HELYZET CSÖKKENTÉSÉRE

Felzárkóztatóprogramok

A felzárkóztatóprogramok segítséget nyújtanak a hátrányok csökkentésében. Különösen a korai fejlesztőprogramok hatékonyak. Két tényezőt emelhetünk ki: egyrészt a jó minőségű, változatos tevékenységi formákat nyújtó és nem túlzsúfolt óvodák nyújtanak hatékony fejlesztést, másrészt azok a személyre szabott fejlesztőprogramok bizonyultak leghatékonyabbnak, melyekben a családot is bevonták a fejlesztés folyamatába. Ilyenkor megtanították a szülőket arra, hogy hogyan biztosíthatnak a gyermekeknek fejlesztő környezetet, és mik azok a tevékenységek, amelyek leginkább hatékonyak az értelmi képességek kibontakoztatására (Darlington, idézi Atkinson, 1999).

A tanár-diák viszony

A 16. fejezetben már szóltunk a tanárok és diákok kapcsolatának szerepéről. A hátrányos helyzetű tanulók esetén azonban talán még nagyobb ennek a jelentősége. A differenciált módszerek megtalálásához a tanulók ismeretén keresztül juthatunk el. Mint láttuk, az iskolához való viszonyban ezek a tanulók otthonról is várhatóan több fenntartást, félelmet hozhatnak. Míg egy otthonról magabiztosságot hozott tanuló számára természetes a problémák tanárral való megbeszélése, addig a félénkebb tanulókhoz az út a személyes kapcsolatokon keresztül vezet.

Jól példázza ezt egy szakmunkásképzőben az ideális pedagógus tulajdonságaival kapcsolatban végzett felmérés. Cigány tanulók véleményét hasonlították össze a többi tanulóéval és a tanárokéval. Az eredményeket a 25.2. táblázatban foglaljuk össze (Imre, 1999).

Az adatokat úgy rendeztük, hogy a cigány tanulók számára fontos tulajdonságok kerültek előre, ezt követik a többi tanuló számára fontosabb tulajdonságok, az utolsó kettőt pedig a tanárok tartják fontosnak. Láthatjuk, hogy a cigány tanulók számára a *személyes kapcsolat* nagyon fontos tulajdonsága az ideális tanárnak. További tanulsága a vizsgálatnak, hogy a cigány tanulók a fegyelmet és következetességet gyakrabban értékelik kívánatosnak, és hogy a tantárgy szeretete és a tanár példaképszerepe elsősorban a tanárok számára fontos. Ebben a válaszolók életkora (kamaszkor) is magyarázatul szolgál.

A késői szelekció

A különböző képességű gyerekek minél több évig való együtt tanítása a hátrányos helyzetű tanulók esélyeit javítja.

Iskolai keretekben szelekciót valósítottak meg Nagy-Britanniában a hetvenes évekig (Douglas, 1969) a streamingrendszerben: 11 éves kortól a tanulmányi teljesítmény alapján három párhuzamos tanulócsoportot alakítottak ki. Az elképzelés az volt, hogy így jobban biztosítható az optimális haladási ütem mindegyik csoportban. A leggyengébb csoport felzárkóztatásának segítésére ennek az osztálynak a létszámát alacsonyabban határozták meg. Ennek ellenére ez a csoportszervezési forma nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Ugyan a legjobb képességű csoport teljesítménye az esetek egy részében magas szintű volt, de az összes tanuló teljesítményét figyelembe véve a tanulmányi *teljesítmény alatta maradt a heterogén csoportokénak.* Különösen a gyenge csoportok, ezen belül is a jobb képességű diákok lemaradása volt jelentős az induló szintjükhöz képest. Ugyanakkor ezekben a „gyengének" címkézett osztályokban az *oktatáshoz való hozzáállás* is negatívabb volt mind a tanárok, mind a diákok részéről. A kedvezőtlen eredmények több okra vezethetőek vissza. Egyrészt, mint ahogy a társas összehasonlítás teóriája alapján várható (lásd 15. fejezet), a gyerekek az átlagszinttel mérik össze magukat, és az önértékelés szempontjából ezt tekintik mércének. Így ezekben az osztályokban az alacsonyabb átlagteljesítmény miatt kisebb az

25.2. TÁBLÁZAT
A tanulók és tanárok véleménye az ideális tanárról (az adott tulajdonságot megemlítők százalékában)

Az ideális tanár jellemzői	A tulajdonságot említette (%)		
	cigány	nem cigány	tanár
Érthetően magyaráz	52,7	65,6	27,2
Meghallgatja a tanulókat	48,7	43,6	7,6
Bármikor lehet hozzá fordulni személyes problémával	45,1	39,3	17,7
Megértő	27,9	24,0	0,9
Szigorú, de igazságos	26,2	22,9	26,2
Tud fegyelmezni	20,4	15,2	5,1
Bármikor lehet hozzá fordulni tantárgyi problémával	22,2	20,0	23,2
Érdekesen magyaráz	6,5	17,7	6,5
Tekintélye van	9,3	10,6	15,0
Szereti a tantárgyat, amit tanít	21,4	29,6	59,8
Követendő példa tud lenni	6,9	9,5	48,8

a „húzóerő", ami a gyengébb tanulók esetén az átlag elérésére vagy meghaladására motivál. Festinger elméletéből az is következik, hogy a jó csoport esetén az átlagok valóban magasabbak, ami segít a válogatott osztályok esetén a magasabb teljesítmény fenntartásában, de ez a nyereség nem olyan nagy, mint az az ár, amit a gyengébb osztályok alulmotiváltságával megfizetünk.

A streaming nem kielégítő hatásának másik oka a tanárok természetes módon kialakuló eltérő hozzáállása a gyengébb és erősebb osztályokhoz. A Pygmalion-effektus egyaránt hatást gyakorol a tanítás jellemzőire és a tanulók motivációjára. Egyrészt a tanárok kevesebb tananyagot és egyszerűbb módszerekkel, például kevésbé problémacentrikusan tanítanak a gyengébbnek tartott osztályokban, másrészt a kisebb teljesítményelvárás a tanulók motivációjának csökkenéséhez vezet. Végül a csoportbontás és a jobb csoportnál várható tanári sikerélmény afelé hajtja a jobb tanárokat, hogy igyekezzenek az „A" osztályokban tanítani. A szelekciónak ebben a formájában is nyomon követhető a társadalmi rétegződésnek az iskoláztatásra gyakorolt hatása, a teljesítmény szerint bontott csoportok egyben társadalmi rétegződés szerinti bontást is jelentenek. Azonos képességszint mellett is nagyobb valószínűséggel kerülnek az alacsony társadalmi rétegek gyerekei a rosszabb, a felsőbb társadalmi rétegek gyerekei pedig a jobb csoportokba (Douglas, 1969).

A iskolaszerkezet és a tanulócsoportok szintjén a szelektív oktatás nem vezetett a várt teljesítménynövekedéshez. Egyrészt azért, mert a teljesítményt húzó jobb tanulók elkülönítése az összteljesítmény csökkenését eredményezte, másrészt, mert a homogén csoportok szervezése sehol nem párosult a csoport számára megfelelő differenciált oktatással. Ugyanakkor azt kell látnunk, hogy a szelekció alapja nem csupán, sőt elsősorban nem a tanulók képessége, hanem társadalmi réteg szerinti szelekció, ami felerősíti a hátrányos helyzetből fakadó esélyegyenlőtlenségeket.

A képességek szempontjából homogén osztályok összeállítására törekvés a hátrányos helyzet felerősödéséhez és a társadalmi mobilitás esélyeinek csökkenéséhez vezet.

A szelekció megszüntetése, az egységes oktatás természetesen nem automatikusan jelent előnyt, a differenciált oktatás és a tanulók közti kooperáció elősegítése feltétele annak, hogy az egységes oktatás nyertesei lehessenek a hátrányos helyzetű tanulók.

KULCSFOGALMAK

alulteljesítés • szocioökonómiai státus • felülről építkező tanterv • rejtett tanterv

26. A MÉDIA SZOCIALIZÁCIÓS HATÁSAI

A média hatása 573
A médiahatás modelljei 573
A média hatásmechanizmusára vonatkozó pszichológiai elméletek 574
A média napirend-kijelölő és kapuőrfunkciója 576
A meggyőzés hatása 576
A média szerepe a fejlődésben 577
A média megértése gyerekkorban 577
A tévényelv megértése: hogyan „olvassuk" a tévét? 579
A gyerek és a média realitása: a tévé közvetítő-(mediáló-) szerepének felismerése 580
A televíziós történetek (tévéjáték, dráma stb.) megértése 580
A televízió gazdasági-ipari működési természetének megértése 581
A szülők-nevelők médiahatásokat közvetítő (mediáló-) szerepe 581
A média szerepe a serdülők identitásfejlődésében 583
A médiatartalmak hatása: szocializáció, identifikáció és a média 583
A médiatartalmak jellegzetességei: domináns médiareprezentációk 584
A médiahasználatot befolyásoló körülmények: a médiahasználat kontextusa 586
Záró gondolatok 588

A tömegkommunikáció elterjedése óta a szakembereket és a közvéleményt egyaránt érdeklő kérdés, befolyásolja-e a tömegkommunikáció az emberi viselkedést, és ha igen, hogyan?

Szülők és nevelők, politikusok és médiaszakemberek egyaránt egyetértenek abban, hogy életünk társas vonatkozásainak szinte minden területe – azaz például a nevelés, az egészség, a fogyasztói viselkedés, az antiszociális és proszociális viselkedés, az egyes embercsoportok iránti attitűd, a gazdaság, a politika – mind a média potenciális befolyása alatt áll. Érthető módon így a médiakutatások igen jelentős része a média hatására koncentrál.

A kérdések kétirányúak. Az egyik irány a médiaüzenet forrásának szándékára fordítja a figyelmet, és arra keresi a választ, hogyan lehet az embereket leghatásosabban *szándékosan* befolyásolni. Például: hogyan lehet a leghatásosabban elérni, hogy a választók egy bizonyos politikusra szavazzanak; hogyan lehet legjobban eladni egy árut; hogyan lehet egészségesebb életmódra késztetni az embereket; hogyan lehet a gyerekeket megtanítani valamire, stb.

A hatásvizsgálatok másik nagy csoportja a média *szándéktalan* – a médiaüzenet készítőinek szándékától független – hatásával foglalkozik. Az akciófilmek készítői például bizonyára nem az erőszak elterjedését szeretnék elérni, de jogosan tehető fel a kérdés, fokozza-e a néző agresszióját a tévében, például az akciófilmekben gyakran látott erőszak? A hírműsorok szerkesztése befolyásolja-e azt, hogy mit tartanak az emberek fontosnak? Befolyásolják-e a reklámok az emberek értékrendjét vagy például a nemekre vonatkozó sztereotípiáit? Csökken-e a gyerekek koncentrációs képessége, ha sokat néznek televíziót?

A MÉDIA HATÁSA

A média hatására vonatkozó magyarázatok áttekintése előtt szükséges a tömegkommunikáció és a média definícióját megadni, mivel ezek a fogalmak gyakori és mindennapos használatuk ellenére is gyakran tisztázatlanok. Egy széles körben elfogadott meghatározás szerint a *tömegkommunikáció* az a folyamat, melyben

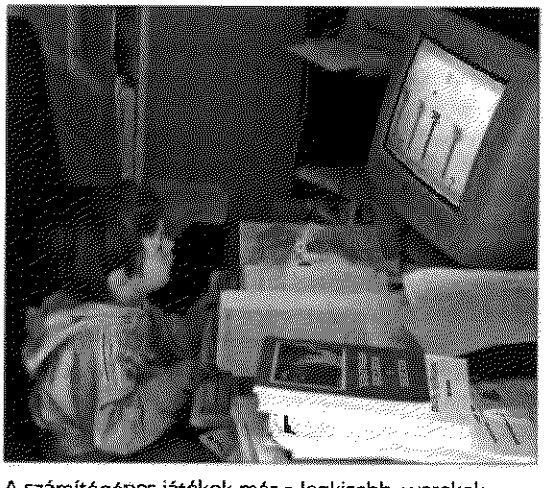
- professzionális kommunikátorok *üzeneteket* készítenek, melyeket
- technológiai eszközök – azaz a *tömegmédiumok* – segítségével széles körben terjesztenek,
- térben és időben szétszórt, *nagyszámú fogyasztó* – a nézők, hallgatók, olvasók *heterogén* csoportja, a befogadók – számára (Wilson, 1993).

A definíció értelmében tehát a tömegmédiumok* a tömegkommunikáció olyan csatornái, eszközei, melyek alkalmasak az üzeneteket nagy távolságra, sok embernek továbbítani. Így a médiumok körébe sorolhatóak a könyvek, az újságok, a magazinok, a rádió, a televízió, a filmek, a műsoros video- és hangkazetták, a CD-k, az óriásplakátok stb. Vannak olyan eszközök (csatornák), melyeket nem nevezhetünk kizárólagosan tömegmédiumnak: ezek a személyes kommunikáció mellett tömegkommunikációs célokat is szolgálhatnak. Az internet és a mobiltelefon például lehet a privát üzenetek továbbítója, de alkalmas szervezett üzenetek nagyszámú befogadóhoz való eljuttatására is. Fontos eleme a definíciónak a befogadók heterogén jellegének hangsúlyozása is: a tömegkommunikáció üzenetei nem személyre szólóak, természetüknél fogva nagyszámú és földrajzilag, életkorban, értékrendben, felfogásban, ízlésben nagyon különböző közönséget céloznak meg.

A médiahatás modelljei

A média hatására vonatkozó magyarázatok és modellek történetileg három szakaszba sorolhatók, és különböző elméleti megfontolásokon alapulnak (Roberts és Maccoby, 1985; Kósa és Vajda, 1998).

- A *direkt hatás modellje* azt feltételezi, hogy a média „mindenható", azaz a tömegkommunikáció szinte közvetlen és azonnali változást tud elérni. Noha a kutatások zöme a „mindenható médiával" szemben mára már messze komplexebb modellben írja le a szimbolikus kommunikáció és az arra adott emberi válaszviselkedés közötti kapcsolatot, mint azt a kezdeti direkt inger-válasz feltételezések tették, a közfelfogás még ma is hajlik a média erejét ilyen közvetlen, egyirányú, ok-okozati összefüggésben látni. (A mára már klasszikussá vált példa erre Orson Welles legendává vált *Támadás a Marsról* című rádiójátéka az 1940-es években, amikor a hallgatók igaznak vélték a rádiójátékban hallottakat, és sokan pánikba esve, az utcákra rohanva kerestek menedéket a földönkívüliek támadása elől.)
- A *korlátozott hatás modellje* szerint a tömegkommunikáció nem rendelkezik olyan hatóerővel, hogy alapvető befolyást gyakoroljon a befogadóra. Fő ereje abban van – vélik ezen álláspont hívei –, hogy a már meglévő véleményeket, értékeket és beállítódásokat (attitűdöket) megerősíti.
- Újabban a média hatását a fenti két modell elképzelésénél bonyolultabb összefüggésben írják le. E harmadik modell hangsúlya arra tevődik, hogy a média *meghatározott feltételek esetén rendelkezik erőteljes befolyásoló erővel.* E feltételek lehetnek egy adott embercsoport (pl. férfiak, nők, idősek, fiatalok, egy kisebbségi csoport stb.) különleges sajátosságai, aktuális események, különleges feltételek.



A számítógépes játékok már a legkisebb gyerekek figyelmét is lekötik

* A media a latin medium szó többes száma, így ezt a magyar többes szám jelével ellátni helytelen.

Szemléletesebbé téve a három felfogás közti különbséget:

- a direkt hatás modellje szerint minden befogadóra nagy (akár százszázalékos) befolyást gyakorol a média,
- a második, a „korlátozott hatás" nézete szerint minden befogadóra gyenge (csak pl. 20-30%-os) a hatás,
- a harmadik elképzelés, a „meghatározott feltételek esetén érvényesülő direkt hatás modellje" szerint a befogadók egy meghatározott csoportjára (mondjuk a médiafogyasztók 20-25%-ára, pl. az üzletemberek egy csoportjára, a magányos nőkre vagy az elhanyagolt gyerekekre) meghatározott feltételek között a hatás akár százszázalékos is lehet. Így lehetnek, akikre a média aktuális üzenete nagyon nagy hatást gyakorol, míg esetleg a befogadóknak akár többségére az adott üzenet semmilyen befolyással nem lesz.

Ma a médiahatással foglalkozó kutatások nagy része a harmadik modellben megfogalmazott „meghatározott feltételekre" kíváncsi. Mik azok a feltételek, amelyek megléte esetén a média hatása jelentős egyik személynél, míg másiknál jelentéktelen, vagy egyáltalán nincs? Ebből következően a hatásvizsgálatok központi kérdésévé a médiahatást mediáló (közvetítő) változók – mint pl. életkor, aktuális pszichés állapot, motivációk, élethelyzet, társas környezet, meghatározott csoporthoz tartozás, intellektuális szint stb. – váltak.

A média hatásmechanizmusára vonatkozó pszichológiai elméletek

A média hatásával kapcsolatban azonban feltehető egy más irányú – és igen nagy súlyú – kérdés is. Miért hatnak ránk a média üzenetei? Miért tűnik aggasztónak a médiában terjedő szex és erőszak? Mit és miért tanulunk, amikor a média termékeit fogyasztjuk? Miért gondolják szülők és nevelők, hogy a gyerekek számára különösen intenzív lehet a média hatása? Milyen pszichológiai jelenségek, dinamika, folyamatok állhatnak a médiahatások hátterében? Kivonhatjuk-e magunkat a médiahatások alól? Ezekre vonatkozóan több – egymást sokkal inkább kiegészítő, semmint kizáró –, kutatásokkal alátámasztott elméleti magyarázat kínálkozik.

Szociális tanuláselmélet • Albert Bandura jól ismert szociális tanuláselmélete – vagy az újabb, árnyaltabb és kiterjesztettebb jelentésű szociális kognícióelméletek – alapul szolgálnak több, a médiahatást magyarázó elmélet számára. Ezen elméletek a humán tanulás során működésbe lépő mentális folyamatokat kísérlik meg leírni, köztük az emberi megismerést, mely bizonyos viselkedéshez vezet.

Ezekben az elméletekben nagy hangsúllyal szerepel a megfigyeléses tanulás fogalma (lásd 10. fejezet). Ahhoz, hogy egy más személynél látott viselkedést később magunk is produkáljunk, az szükséges, hogy

- megfigyeljük az adott személyt,
- emlékezzünk arra, amit csinált,
- képesek legyünk az adott viselkedés végrehajtására,
- és akarjuk is azt végrehajtani.

Tehát a modell viselkedésének ismétléséhez négy alapvető pszichológiai jelenség szolgáltat alapot:

- a figyelem,
- az emlékezeti megtartás,
- a motoros reprodukció,
- a motiváció.

A megtanult jelenség/viselkedés *gátló* és *gátlástalanító* hatású is lehet: azaz gátolhatja egy korábbi viselkedés megjelenését, vagy feloldhat korábban kialakult viselkedésgátlást. Az előbbire példa lehet például a „gyilkos cápát" bemutató film megfigyelése után a tengeri fürdőzés elkerülése, az utóbbira az agresszív – és nem büntetett – cselekvések megfigyelése után a néző megemelkedett agressziója (Bandura, 1977).

Életünk során gyakran kerülünk új helyzetekbe, amikor korábban tanult viselkedéselemeinket az új követelményekhez kell igazítanunk. Ilyen helyzetekben gyakran folyamodunk olyan viselkedéses megoldásokhoz, melyekhez valamely médium szolgáltatott modellt. Fontos hangsúlyozni azt is, hogy nemcsak viselkedéses elemeket tanulunk meg így. Hosszú távra szóló félelmeket, megoldási módokat, preferenciákat és elutasításokat, ellenszenveket is eltanulhatunk a média szereplőitől. Mint látni fogjuk, ez a mechanizmus több más elmélet fogalmi alapjául is szolgál.

Előfeszítési (priming-) hatás • Ez az elmélet arra utal, hogy a médiatartalom olyan korábban elsajátított fogalmakat, gondolatokat, ismereteket aktivál a befogadóban, amelyek kapcsolatba hozhatók az aktuális médiaüzenettel. Ennek következtében a médiaüzenettel való találkozás után egy ideig az egyén gondolati tartalmai között nagyobb valószínűséggel jelennek meg a médiatartalommal kapcsolatos és az általa előhívott emlékek és gondolatok. Ezek az újonnan létesült asszociációk a médiaprezentáció és a korábbi gondolati tartalmak között bizonyos esetekben tartós kapcsolatot eredményezhetnek. Az ilyen hatás ritka és végletes példái az ún. médiából „lemásolt" bűncselekmények, de az emberek többsége esetében ez a hatás múló vagy akár észrevétlen (Bryant és Thompson, 2002).

A kultivációs hatás • Ez a hipotézis elsősorban a televízió nézőkre gyakorolt hatását kívánja megmagyarázni. Az 1960-as évek óta a televíziós erőszak témakörével kapcsolatban folytatott vizsgálatokra alapozva feltételezik – és a vizsgálatok számos esetben igazolják –, hogy a televíziót huzamos ideig és nagy mennyiségben nézők világképe egy idő után a televízióban prezentált világképhez hasonlít. Miért tartható ez a feltételezés jelentősnek?

Az elemzések alapján kimutatható, hogy a televízió szimbolikus világa nagymértékben eltér az objektív valóságtól. Például a nemek, életkorok aránya eltér a valós előfordulási aránytól; a televízióban sokkal több az erőszak, mint a való életben; a nemi, a foglalkozási szerepek többnyire sematikusak; a kisebbségi csoportok ábrázolása torzított és tendenciózus; stb. (lásd erről később). A kultivációs vizsgálatok eredményei szerint a nézők bizonyos csoportjaiban (elsősorban a gyerekek és az iskolázatlanabb réteg körében) a televízió nagymérvű „fogyasztása" azt eredményezi, hogy ők a tévé torzított valóságképét tekintik reálisnak (Gerbner et al., 1986, 1993). A hipotézis szerint az is valószínű, hogy az egyébként heterogén befogadók nézetei egyre hasonlóbbakká válnak, mert a televízió ismétlődően az adott kultúrában domináns attitűdöket, nézeteket, viselkedési mintákat, szerepeket mutatja be. Ez a „főáramnak" nevezett ábrázolás műsorokon és tévécsatornákon keresztül állandóan ismétlődik (a műsorkínálat látszólagos bővülése ellenére), és mivel bizonyos elemei emlékeztetnek a valóságra, a „rezonanciahatás" révén még hitelesebbnek tűnik (Gerbner, 2000).

A kultivációs hipotézis rendkívül jelentősnek tekinthető, mert szisztematikusan törekszik a televízió hosszú távú hatásait elemezni, bár a teóriát érintő kritikák elsősorban azt hangsúlyozzák, hogy a főáramhatás és a rezonanciahatás szigorú tudományos módszerekkel nehezen tesztelhető.

A „szükséglet és kielégülés" hatásmodellje • Ez a megközelítés azt hangsúlyozza, hogy a befogadók közötti egyéni különbségek következtében minden egyén másként és más okból, más szükséglettől indíttatva használja a médiát, másféle „kielégülést" *(gratifikációt)* vár tőle, és így üzeneteire is másképp reagál. Ha valaki azért néz egy bizonyos akciófilmet, mert magányos, és a lakás csendjét akarja oldani, arra valószínűleg más hatást gyakorolnak a látottak, mint arra, aki konkrét ötleteket akar meríteni az ábrázolt bankrablásból. Ennek alapján feltételezhető, hogy az egyének társas és pszichológiai helyzete és állapota ugyanúgy szerepet játszik a hatások kialakulásában, mint maguk a médiaüzenetek (Bryant és Zillman, 1986).

Az ilyen típusú vizsgálatok a médiafogyasztó *motivációit* és viselkedését elemzik, valamint azt, hogy hogyan és mire használják a médiumokat. Ez az irányzat egy kicsit megfordítja a kérdést: nem azt kérdezi, mit tesz a média a fogyasztóval, hanem hogy mit tesz a fogyasztó a médiával? Az elmélet alapvetően azt tételezi fel, hogy a média fogyasztói aktívan választják ki, mely médiumot és milyen programot használnak szükségleteik kielégítésére (ebből ered a modell elnevezése is). A felnőttek beszámolói alapján igen kiterjedt azoknak a szükségleteknek a listája, melyeket valamely médiummal elégítenek ki. Ilyen szükségletek az elidegenedés oldása, az anticipált (elővételezett) kommunikáció, az érzelmi vagy viselkedéses tanácsadás iránti igény, a szórakozás, menekülés, izgalom, információszerzés, magyarázat, ismeretszerzés, tanulás, megerősítés, relaxáció, személyes identitás, társas kontaktus, társas interakciók, szokás, társaságkeresés, menekülés (attól, amit épp csinál), az éberségi szint emelésére, az idő elütésére való törekvés (Greenberg et al., 1993; Roberts és Maccoby, 1985). Érdekes módon ezek a médiával kapcsolatos szükségletek nem köthetők élet-

korhoz: a serdülők és gyerekek körében végzett vizsgálatok hasonló eredményt mutattak. A szükségletek ilyen bőséges listája végső soron négy fő szükségletkategóriába besorolható, nevezetesen:

- a személyes identitással,
- a társas kontaktussal,
- a szórakozással és kikapcsolódással kapcsolatos igények,
- valamint az információ és a világról való tudás bővítése iránti szükségletek.

Bár a teória kulcsfogalmai nem teljesen tisztázottak, és a módszer gyakran az önbeszámolók bizonytalan adataira támaszkodik, a törekvés az egyéni szükségletek figyelembevételére a médiahasználat során mindenképp fontosnak tekintendő.

A média napirend-kijelölő és kapuőrfunkciója

Korunk egyik legjellemzőbb sajátja, hogy legszűkebb környezetünket kivéve a tágabb környezetünkben és a világban történő eseményekről szinte kizárólag a média révén értesülünk. A média azzal kapcsolatos hatalmát, hogy egyáltalán szóljon dolgokról, vagy elhallgassa azokat, hogy értesítsen eseményekről vagy nem, hogy bizonyos témáknak fontosságot tulajdonítson és másokat elhallgasson, *napirend-kijelölő funkciónak* nevezik. Ez a funkció tulajdonképpen a média azon tulajdonságára, erejére és hatására utal, hogy *a média mondja meg számunkra, hogy „mi van"*. Az egyik médiaszakember sokat idézett kijelentése szerint a média „lehet, hogy nem tudja megmondani az embereknek, hogy mit gondoljanak, de abban biztosan sikeres, hogy *megmondja, miről gondolkodjanak*" (Cohen, 1963, idézi Bryant és Thompson, 2002, 141.). Ami az egyik médiumban megjelenik, azt felkapja egy másik, így téma lesz az emberek beszélgetéseiben, amiről majd újra hallhatnak-láthatnak további fórumokon.

Ez a jelenség jelentős hatalmat ad azok kezébe, akik eldöntik, mi is kerüljön a médiumokba. Újságírók, hírszerkesztők, műsorszerkesztők hoznak naponta döntéseket, milyen történetről tudósítsanak, mit és kit tüntessenek fel fontosnak, mit és kit mellőzzenek. Ők azok, akik kijelölik, miről legyen szó, mi van napirenden. Az információ feletti ilyen jellegű kontrollt *kapuőrfunkciónak* hívják. Ha a több helyütt jelen lévő politikai, gazdasági érdekeket és függőségi viszonyokat nem is tekintjük, pusztán a tér és idő adta korlátok is arra késztetik a műsorkészítőket, hogy szelektáljanak, minek következtében az információk jó részét nem továbbítják a nyilvánosság felé. Nem véletlen, hogy a kutatói érdeklődés a kapuőrfolyamatot befolyásoló tényezők iránt egyre intenzívebb.

A meggyőzés hatása

A tömegkommunikáció egyik legjellemzőbb szándékolt hatása a meggyőzés. Az ilyen típusú hatásokra vonatkozó kutatások azt vizsgálják, hogyan változik a befogadó attitűdje a médiaüzenet hatására, majd a megváltozott attitűd mennyiben változtatja meg a viselkedést.

A média meggyőző erejére vonatkozó kutatások már a XX. század közepén, a film és rádió fénykorában virágzásnak indultak, majd a második világháborús időszak propagandahatékonyságának elemzésével újabb lendületet kaptak. Az ezen a területen végzett vizsgálatok elsősorban annak feltárására irányulnak, hogy a meggyőzés különböző tényezői, úgymint

- a forrás (ki a kommunikátor),
- az üzenet maga (mit mond),
- a csatorna (hogyan mondja)
- és a befogadók (kik a célközönség)

mennyiben befolyásolják a meggyőzés hatékonyságát (Bryant és Thompson, 2002).

Az újabb keletű kognitív válaszelméletek azt vizsgálják, milyen összefüggés van a meggyőzés hatékonysága és a meggyőzést célzó információ feldolgozása során fellépő kognitív folyamatok között. A teória szerint a meggyőzést célzó információt a személyek általában két úton dolgozzák fel. Az egyik esetben a meggyőzés újabb gondolatokat, érveket ébreszt a személyben, és az erős érvek hatására a meggyőzés – akár önmeggyőzéssel is kiegészülve – sikeres lehet, és viselkedésváltozást is eredményezhet (pl. az illető végül szavazni fog egy korábban elutasított jelöltre vagy pártra, megvesz egy hirdetett terméket, vagy felhagy valamilyen káros szokással). Ezt nevezik a *meggyőzés centrális útjának* (lásd 17.

fejezet). A centrális út nagyobb kognitív erőfeszítést igényel, és általában tartósabb attitűd- és viselkedésváltozással jár. Más esetben az esetleges attitűdváltozásért nem a belefektetett kognitív erőfeszítés, hanem mellékes, akár irreleváns ingerek és tényezők a felelősek: például a meggyőzés eszközeként szép külsejű vagy szakértelemmel bíró kommunikátort alkalmaznak (lásd pl. fogorvosok szereplését a fogkrémreklámokban). Ez a *meggyőzés periferiális útja*. Az ilyen hatás általában kevésbé tartós, de sokszor észrevétlenül is eredményes.

Végül fontos megjegyezni, hogy noha a meggyőzés egyik legfőbb csatornája a média, a közvetlen kontaktus meggyőző ereje sokszor hatékonyabbnak bizonyul. Az élő előadások vitathatatlan hatását példázza az is, hogy politikai választások előtt a jelöltek igen fáradságos körutakat tesznek a választók személyes meggyőzése érdekében.

A média hatásaira vonatkozó elméletek egyikét sem tekinthetjük kizárólagos magyarázatnak, mindegyik elmélet a hatás mechanizmusainak egy-egy aspektusát ragadja meg. A média üzeneteinek befogadói minden bizonnyal különböző célból és szükséglettől vezérelve használják a médiumokat, eltérően figyelik, tanulnak és tekintik valóságosnak az ott tapasztaltakat, és tájékozottságuktól és beállítódásaiktól függően illesztik be azokat az információkat ismereteik rendszerébe, amiket a média számukra megmutat.

A MÉDIA SZEREPE A FEJLŐDÉSBEN

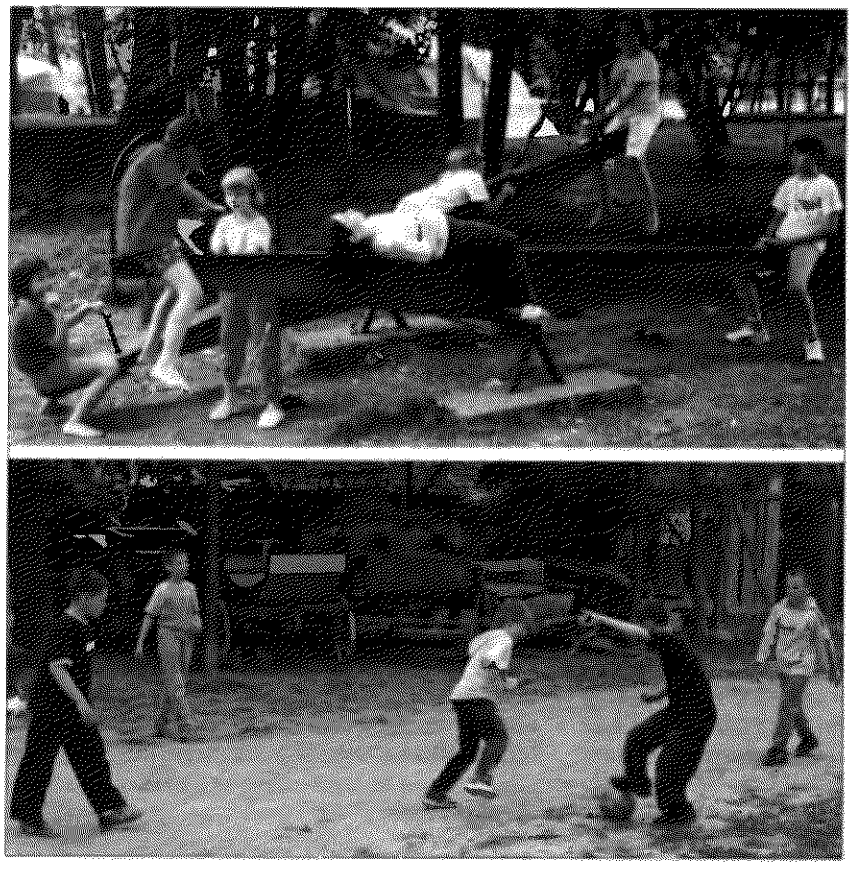
Amikor az 1940-es években megjelentek az első televíziók, egyesek azt a merész jóslatot tették, hogy a televízió hamarosan családtaggá válik. A jóslat egyáltalán nem bizonyult irreálisnak: mára az iparosodott társadalmakban, így hazánkban is a háztartások szinte mindegyikében található legalább egy – többnyire színes – tévékészülék. Sokan a televíziót „vezetékes kábítószernek", „mágikus ablaknak", „az otthon megszállójának" nevezik, és ezek az elnevezések utalnak arra, hogy a tévé – és mára már a video és az internet – hatását is többnyire a negatív következményekkel jellemzik. Felelősnek tekintik őket az agresszió növekedéséért, az iskolai teljesítmény romlásáért, a társas kapcsolatok elsivárosodásáért, az anyagiasság előretöréséért. Való igaz, sokan nem veszik észre, mikor lesz a tévé „társból" „megszállóvá", és a családok tekintélyes része ma a munkának és alvásnak szentelt idő után a legtöbb időt tévénézéssel tölti. Pedig helyes használat mellett a médiumok jelentős pozitív hatást is gyakorolhatnak életünkre: tágíthatják ismereteinket, növelhetik tudásunkat, taníthatnak társas készségeket, fejleszthetik a képzeletet és más kognitív területeket is.

Az elmúlt évtizedekben elvégzett sokezernyi vizsgálat eredményei alapján azt mondhatjuk, hogy a fenti vélemények mindegyike jogos. A médiumok hatása sokrétű, és nagyon sok tényező függvénye.

A fejezet adta terjedelmi keretek között nincs mód az e területen végzett szerteágazó vizsgálatok akár csak vázlatos ismertetésére. A következőkben így csak két, a média gyermekeket és a fiatalokat érintő szerepével kapcsolatos lényeges témakörre térünk ki, kitüntetett szerepet szánva a legelterjedtebb médiumnak, a televíziónak. Az egyik kérdéskör azzal foglalkozik, mit értenek a kisebb gyerekek a médiumok üzeneteiből, a másik a média szerepét vizsgálja a serdülőkor időszakában.

A MÉDIA MEGÉRTÉSE GYEREKKORBAN

Ha gondolatban összehasonlítjuk a mai gyerekek fejlődésének és felnevelkedésének körülményeit a néhány évtizeddel ezelőtti feltételekkel, az egyik döntő különbséget abban találhatjuk, hogyan szereznek a gyerekek a világról tapasztalatokat. Az elektronikus tömegkommunikáció – és elsősorban a televízió – napjainkra jellemző elterjedése előtt a fejlődés első éveiben a fizikai és társas világ működésére vonatkozó ismeretek a gyerekek számára *szinte kizárólag személyes tapasztalatokból* származtak. Ezeket az ismereteket a felnőttek által mondott történetek, mesék is tágították, de a fiatalok fejlődéséért felelős idősebb generáció a történelem során mindig megszűrte a gyerekeket érő információkat. Az iparosodott társadalmakban csak az iskoláskortól – helyesebben az olvasni tudás készségszintű elsajátításától, általában 8–10 éves kortól – kezdődően tudtak a gyerekek olvasmányaikon keresztül a világ előlük addig elzárt éle-



A baráti kapcsolatok, a közös játék értelmes alternatívát kínálhat a tévénézéssel szemben

tébe, a felnőttek világába apránként betekinteni. A televízió gyökeresen megváltoztatta ezt a fokozatos átmenetet. Kendőzetlenül, feldúsítva mutat be mindent, akár a legkisebbek számára is. Az általa ábrázolt világ pedig nagymértékben eltér attól, amit a mesék, a valóság felnőttek által megszűrt, gyerekeknek szánt egyéb történetek az adott kultúrában elfogadott értékeknek megfelelően ábrázoltak: itt gyakran nem az igazság és a rend uralkodik, gyakran nem győz a jó és a becsületes, sok a megtorlás nélküli, sőt eredményes erőszak, és a szexualitás sem a szerelem szép velejárója.

A fenti összehasonlítás persze erősen leegyszerűsített, de *a szakértők* – és az aggódó nevelők is – *a televízió elterjedéséhez kötik a gyermekkor védettségének megszűnését* (Winn, 1990; Postman, 1983). A televízió mindent megmutat, sőt gyakran dúsítva hozza a gyerekek elé a felnőtt világot, annak gyakran csúnya arcát, a társas világ működési rendellenességeit. A televízió nem tud suttogni, mint a gyerekeknek nem való témákról beszélgető felnőttek. Ráadásul a fiktív, gyakran eltúlzott tartalmak a kellő tapasztalattal nem rendelkező gyerekek számára valóságnak tűnnek. Mindez abban az életkorban tűnik igazán kedvezőtlennek, amikor a morális értékrend, a világkép, a társas együttműködés alapjai kialakulnak.

Az aggályok – nem indokolatlanul – abból a félelemből is erednek, hogy a szülők és a család – a szocializáció elsődleges hatótényezői – norma- és értékrendszerétől eltérő tartalmak a média üzenetének könnyű elérhetősége miatt veszélyeztetik a szülők viszonylagos „információs monopóliumát", vagyis azt a jogot és lehetőséget, hogy gyermekeik életkori és egyéb sajátosságainak megfelelően alakítsák a hozzájuk eljutó információk minőségét és mennyiségét. Ez a félelem tükröződik abban, hogy általában sokkal nagyobb hangsúlyt kap a média „ártalmas" hatása a lehetséges kedvező hatásokkal szemben.

A televízió gyerekekre gyakorolt hatásában nem az a legaggasztóbb, ahogyan a kifejezetten

gyerekek számára készült műsorok hatnak a rájuk – bár a tévénézés miatt az egyéb tevékenységek csökkennek, és ez is járhat negatív következményekkel. Nagyobb gond az, hogy nagyon sok gyerek már egészen kicsi korától kezdve válogatás nélkül néz, nézhet bármilyen műsort. Ezért is nevezik a televíziót gyakran „elektromos baby-sitternek", mivel a szülők gyakran azért engedik, hogy gyerekeik már kicsi koruktól kezdve korlátozás nélkül televíziót nézzenek, mert így nyugodtan végezhetik egyéb tevékenységüket. Kutatási adatok szerint a 3–5 éves gyerekek 36%-a, a 6–9 évesek 60%-a, a 10–13 évesek 75%-a maga kapcsolja be a tévét (Kósa és Vajda, 1998).

A nem életkoruknak való tartalmak hatását még fokozza az is, hogy a gyerekek gyakran *egészen másképp értelmezik* a televízióban látottakat, mint a felnőttek. Az alábbiakban azt tekintjük át,* milyen tényezők játszanak szerepet a televíziós ábrázolás megértésében gyerekeknél.

A tévényelv megértése: hogyan „olvassuk" a tévét?

A gyerekek nem mindig értelmezik ugyanúgy a tévében látottakat, mint a felnőttek. Ez természetesnek tűnik, ha a látottak tartalmára gondolunk, de itt egy még alapvetőbb különbségre utalunk: nevezetesen arra, hogy a filmes, televíziós „nyelv" másképpen írja le az eseményeket, jelenségeket, mint a beszéd vagy az írás. A televíziós nyelv gyereki megértésének sajátosságai azonban befolyásolják a tartalmi hatásokat is.

A filmes, tévés ábrázolás másképp „mondja" el azt, ami az észlelésben egyértelmű.

A televíziós ábrázolásnak (és ehhez nagyon hasonlóan a filmes ábrázolásnak is) szintén megvan a maga *szimbolikus konvenciója*, azaz egy nagyjából egyezményesen elfogadott kódrendszere, s ezt a kódrendszert kell a nézőnek ismernie ahhoz, hogy megértse a képernyőn látottakat (pl. ha a filmbéli főhős felidézi a múltat, vagy álmodik, a képsorok homályosabbak vagy „elúsznak"). Olyan ez, mint az írásjelek megértése, azaz az olvasni tudás (ezért is hívják a jelenséget *TV literacy*nek): végső soron ott is az egyes ábécéknek egy adott közösségben elfogadott egyezményes jeleit kell ismernünk és dekódolnunk ahhoz, hogy értsük, amit olvasunk.

Olvasás közben azonban „dolgozni" kell, az írott szimbólumokat le kell fordítanunk, hogy a jelentést értsük. Ezzel szemben a televízió a dolgokról az észleléshez hasonló módon – a látási és hallási ingereken keresztül – szól. Az ábrázolás ilyen formáját az analfabéták is értik, amennyiben járatosak a filmes ábrázolás jelrendszerében. Ugyanis a televízió vagy a film szimbólumainak, a különböző, gyakran alkalmazott filmes technikával (pl. montázsok, zoom, vágások, lassítások stb.) a megfejtését (dekódolását) ugyanúgy tanulni kell, mint ahogy olvasni megtanulunk.

A jelentős különbség abban van, hogy a filmes ábrázolás fent említett kódrendszere oktatás nélkül is elsajátítható. Több vizsgálat bizonyítja, hogy a vizuális technikák megértése több tényező, elsősorban az értelmi fejlettség és a tapasztalat függvénye, és a film megértése nagyban függ attól is, milyen technikákat alkalmaztak benne.

Úgy tűnik, hogy a gyerekek bizonyos fejlettségi szint alatt, nagyjából hét–nyolc éves korukig nem képesek helyesen értelmezni a beállítások, jelenetek közti bonyolult viszonyrendszert. A cselekménynek, a térnek, a nézőpontoknak és főleg az időnek külön *részekre tördelt ábrázolását általában csak tízéves kor* után kezdik megérteni, és a különböző technikák értelmezése még sokáig az életkori fejlettség függvénye. Kisgyerekek néha még a beállítások sorrendjére sem támaszkodnak akkor, amikor a tartalmat próbálják megérteni, s ez azt jelenti, hogy emlékezetükben a program egymástól független részekként tárolódik.

Bizonyos feltételek mellett persze már jóval fiatalabb gyerekek is képesek a jelenetek egymásutániságát megérteni és egy összefüggő történetként érteni. A kicsiknek szóló, igazán jó tévémeséket nagyjából úgy készítik, mint egy bábszínházi előadást, ahol gyakran láthatunk egészen apró gyerekeket is, akik viszonylag hosszú időn keresztül feszült izgalommal élik át a főhős bábu kalandjait, azaz követik az eseményt. Az így ábrázolt cselekmény azonban nem vagy csak nagyon kevéssé használja a tévés-filmes nyelvezetet. Nincsenek különböző nézőpontok, amikből láttatják a történetet (a gyerekek végig saját szemszögükből látják az előadást), nincs ráközelítés, nincs kinagyítás, zoom stb.

* Kósa, É. és Vajda, Zs. (1998): *Szemben a képernyővel* (Budapest, Eötvös Kiadó) című könyve alapján.

A filmes megjelenítés egyik fontos – és az írott információktól eltérő – egyedi sajátossága, hogy a vizuális és auditív ingerek mellett alkalmas a *mozgás* ábrázolására is. A mozgás pedig különösen figyelemfelkeltő és lebilincselő már kicsi gyerekkortól kezdve. (Ezért is – meg a jól megválasztott zenéjük miatt – olyan népszerűek a reklámok már az egy–két éves gyerekek számára is.)

A vizuálisan ábrázolt mozgás ezen tulajdonságánál fogva több területen is jól használható a fejlesztésben, tanításban:

- segít a történetek *cselekményének* megjegyzésében,
- hatékonyabban közöl ismereteket *biológiai vagy fizikai folyamatokra* vonatkozóan (ami jól kamatoztatható ismeretterjesztő vagy dokumentumfilmekben, pl. hogyan lesz a hernyóból lepke, hogyan működnek belső szerveink, hogyan valósul meg a csapadék körforgása, stb.),
- végül eredményesebben segítheti *fizikai ügyességet igénylő dolgok* (pl. a sport vagy egyes szakmák, foglalkozások) megtanítását (pl. milyen fogásokat alkalmazzunk, hogyan szereljünk össze valamit, hogyan készítsünk el egy süteményt, stb.).

A tanulást nemcsak a mozgás megjelenítése könnyíti meg. Segít benne az *ismétlés és az aktív részvétel* is. Gyerekek esetében viszont az aktivitás általában csak a műsort vele együtt néző felnőtt segítségével valósulhat meg, s ennek nyilván fontos pedagógiai konzekvenciái vannak (lásd később).

A gyerek és a média realitása: a tévé közvetítő- (mediáló-) szerepének felismerése

A kisebb óvodáskorúak esetében gyakori, hogy a televíziót valóban egy „mágikus ablaknak" tekintik, amin keresztül a valóság egy darabkáját lehet látni. Ők hajlamosak azt hinni, hogy a televízióban látható emberek a tévédobozban élnek, és ugyanúgy ismerik a nézőt, mint ahogy ők a szereplőket. Nem értik meg, hogy a tévéprogram lehet „kitalált", és a szereplők színészek. Úgy gondolják, hogy a tévészereplőkkel interakcióba lehet lépni, és ezek a *paraszociálisnak nevezett interakciók* gyakran vezetnek csalódottsághoz, amikor a tévéből ismert szereplőkkel találkoznak, és azok nem ismerik meg őket. Kölcsönösnek ítélik a kapcsolatot, és mivel ők látják a szereplőket, beszélnek velük, azt hiszik, a szereplők is ugyanígy vannak velük.

Hét–kilenc éves kor körül a gyerekek általában már kétség nélkül felismerik, hogy a televízió nem szó szerint egy „mágikus ablak", annak ellenére, hogy képes a valóságot reálisan is ábrázolni. Egyre inkább megértik, hogy a tévéprogramok jó része nem a való életből kiragadott jelenet, hanem fikció, álvalóság, amit színészek játszanak el. Az életkor előrehaladtával egyre kevésbé ítélik hasonlónak a szereplőket a való életben megfelelő társaikhoz, bár még a tizenhat évesek 20-30%-a is úgy ítéli meg, hogy a tévészereplők úgy viselkednek, mint az emberek a valóságban – bár ez abból is adódhat, hogy a szereplők sokszor sztereotipizált karakterek, és a gyerekek épp ezt a hasonlóságot realizálják.

Mikor és hogyan kezdődik és fejlődik a valóság és a kitaláció közti különbségtétel?

Képi megjelenítés hiányában az olvasott vagy hallott (felolvasott) események, emberi viselkedések kevésbé tűnnek fizikailag azonosnak a való eseményekkel, így az írott médiumok esetében korábban és könnyebben történik meg a bemutatott tartalom és a valóság elkülönítése. De a televíziós ábrázolás közvetítő jellegét a kisgyermek egyáltalán nem érti meg.

Több olyan kutatás is készült, amely összefüggést keresett a média – elsősorban a televízió – tartalmának és üzenetének megértése és a gyermek értelmi fejlődésének szakaszai között. Az óvodáskor vége felé mind a perceptuális kötöttség, mind az egocentrikus gondolkodásmód oldódik, a gyerek képes lesz bizonyos egyszerűbb, szemléletes logikai műveletek végrehajtására. Ezek a fejlődési változások teszik lehetővé, hogy a gyerek meghatározott életkortól kezdve (nagyjából hatéves korától) több szempontot figyelembe véve (pl. szándék és következmény) értelmezze a képernyőn látottakat.

A televíziós történetek (tévéjáték, dráma stb.) megértése

A tartalom szerkezetének, az események időrendi sorrendjének (szekvenciaszerű egymásra épülésének) visszaadása nyolc–tíz éves korig többnyire nem a felnőttek értelmezésében lényeges

szempontok alapján történik. Általában csak tízéves kor után jellemző a cselekedetek motívumainak többé-kevésbé pontos felismerése.

Az ennél fiatalabb gyermekek inkább egymástól független események egymásmellettiségeként fogják fel a darabok tartalmát, sőt a kisebb gyerekek még a helyszíneket sem tudják a történet sorrendjének megfelelően összerakni. Óvodásokkal végzett vizsgálatokban azt találták, hogy a mesefilmek tartalmának megértését, a megfelelő hatás elérését elősegíti az, ha a gyerekek a felnőtt irányításával összefoglalóan megfogalmazzák, megbeszélik a látottakat.

A televízió gazdasági-ipari működési természetének megértése

A tömegkommunikáció mindenekelőtt *üzlet*, melynek célja a *profitszerzés*. Ez az iparág világszerte egyre nagyobb arányú: 1991-ben csak az Egyesült Államokban több mint egymillió ember dolgozott e területen, és az iparág bevétele meghaladta a 125 billió dollárt (Wilson, 1993).

A kereskedelmi televízió működésének, a műsor sugárzásának okára vonatkozó teljesen naiv vagy nem létező koncepciótól a gyerekek még tizennégy éves korukra sem jutnak el annak pontos megértéséig, hogy a televízió elsősorban pénzforrás azok számára, akik emberek millióinak figyelmét adják el az eszméiket, áruikat, termékeiket hirdetőknek. A tízévesek egynegyedének van némi sejtése arról, hogy a tévéadások indítéka gyakran a jövedelem- vagy más jellegű haszonszerzés.

A tévé működésének gazdasági indítékaira vonatkozó felismerések fontos következménynyel járhatnak a gyerekeknek a tévé *hitelességére* (megbízhatóságára) vonatkozó értékeléseire. Annak felismerése, hogy az ábrázolás a nézettség vagy a hatás fokozása érdekében torzított is lehet, csak serdülő- vagy felnőttkorban jellemző, és főleg serdülőknél akár a tévéábrázolás hitelének teljes elutasításához vezethet.

Az ilyen típusú torzítást viszonylag hamar és könnyebben veszik észre a reklámokban, mondván: nem lehet egy sampontól kétszer olyan dús a hajuk, és a család sem attól lesz boldog, hogy a háziasszony egy bizonyos étolajat használt a vacsorához. De még a felnőttek is sokkal kevésbé vannak tudatában a torzításoknak más műfajokban, például a szappanoperákban vagy a hasonló sorozatokban.

Az a tény, hogy a gyerekek nem ismerik fel a média mediálószerepét és a televízió gazdasági működésének valódi indítékait, védtelenné teszi őket a *televíziós reklámok hatásaival szemben*. Ők könnyen hisznek a csábító túlzásoknak, és sokszor eredményesen veszik rá szüleiket a vágyott termékek vásárlására. Egyes országokban éppen ezért nem engedélyezik reklámok sugárzását gyerekműsorok előtt, között és után, mivel alapvetően etikátlannak tartják a szándékos médiahatással szemben védtelen, könnyen becsapható nézők – a gyerekek – szándékos befolyásolását és fogyasztásra serkentését. (Mint láttuk, a reklám az egyik legjellemzőbb példája a szándékos médiahatásnak.)

A média a reklámokon kívül más módon is hozzájárul a gyerekek fogyasztóvá szocializálásához. A gyerekműsorok hősei hamarosan tolltartókon, ruhákon, egyéb tárgyakon jelennek meg, ezzel is növelve a műsorok ismertségét és a vásárlási kedvet is.

A szülők-nevelők médiahatásokat közvetítő (mediáló-) szerepe

Mint az előzőekből láttuk, a gyerekek gyakran évekig nem értik meg vagy félreértik a televízióban látottakat. A fentiek fényében még inkább indokolt hangsúlyozni, milyen kiszámíthatatlan következményekkel járhat gyerekeknél a nem nekik szóló, erőszakkal, brutalitással, szexualitással, de gyakran „csak" a csalódásokkal, ármánnyal, veszteségekkel telezsúfolt felnőtt „mesék" rendszeres fogyasztása. A feldolgozatlan élmények, a meg nem értett szorongató cselekmények, azok véres, de sokszor megtorlatlan következményei bizonyítottan káros hatásúak. Növelhetik az agressziót, szorongásos vagy vegetatív tüneteket okozhatnak, sokszor ok nélkülinek látszó viselkedészavarokhoz vezetnek, és erős befolyást gyakorolnak a felnőttek világáról, annak működéséről alkotott képre (Bryant és Zillman, 1986; Singer és Singer, 2001; Greenfield, 1984; Roberts és Maccoby, 1985).

Természetesen az volna jó, ha egyáltalán nem néznének olyan műsorokat, melyek nem a korosztályuknak szólnak. Gyermekorvosok és pszichológusok egyáltalán nem javasolják, hogy a

három év alattiak akár csak kis mennyiségben is tévét nézzenek (Singer és Singer, 2001). A nemzetközi és hazai tapasztalatok viszont azt mutatják, hogy nem ez a helyzet. Egy kutató keserű megjegyzése szerint az a szülő, aki azonnal kipenderítené lakásából azt az idegent, akit hazaérve a nappali szobában találna verekedés, káromkodás és szexuálisan nyílt viselkedés közben, ugyanezt az idegent nap mint nap megtűri a képernyőn. A gyerekek zöme rendszeresen találkozik ezzel az idegennel (azaz nézi a felnőtteknek szóló műsorokat), és a látottak feldolgozásával, megértésével többnyire magára van hagyva. Nehezen megmagyarázható az a tény, hogy a média káros hatásaival kapcsolatos, sokszor megfogalmazott szülői és nevelői aggályok ellenére milyen keveset tesznek a felnőttek annak érdekében, hogy elősegítsék, *mediálják* a helyes médiahasználatot és médiaértést.

Mediáció alatt a szülők vagy más személyek olyan aktív erőfeszítéseit értjük, melyek arra irányulnak, hogy a fizikai és szociális környezet – benne a televízió mint médium – komplex természetét az adott gyerek értelmi képességeinek megfelelő kognitív szintre „lefordítsák", tolmácsolják, érthetővé tegyék (Buerkel-Rothfuss és Buerkel, 2001).

Ennek révén a felnőtt közvetítőjévé válik a televízióban látottaknak, elősegítve azt, hogy a gyermek az életkorának megfelelő szinten megérthesse nemcsak a közvetített tartalmat, hanem akár a műsorkészítést vagy a televízió mint médium működési mechanizmusát is. Ez a viselkedés ideális esetben nem merül ki az éppen együtt látottak megbeszélésében, hanem egyfajta orientálást (pl. ajánlást vagy éppen lebeszélést, tiltást, illetve akár a médiafogyasztás mennyiségének szabályozását), illetve gyermek televíziózásának folyamatos követését is jelenti (Kósa és Hain, 2004).

A hazai helyzetet tekintve saját vizsgálatunk eredményei is elgondolkoztató adatokat szolgáltattak. Adataink szerint a szülők érdemi részvétele gyerekeik médiahasználatában nagyon csekély. A látottak megbeszélése, a nem életkorhoz illő műsorok nézésének tiltása, a lebeszélés vagy a megfelelő tartalmak ajánlása – azaz azok a formák, melyekben a szülő aktív részese és valódi értelemben közvetítője lehetne a médiatartalmaknak – a gyerekek válaszai szerint legfeljebb néha fordult elő az általunk vizsgált több mint ötszáz gyerek esetében. A szülők túlnyomó többsége ritkán nézi gyermekeivel együtt a televíziót, illetve csak ritkán vagy egyáltalán nem beszélget velük a látottakról. A szülők többnyire nem is tudják, hogy mit néz a gyermekük a tévében. (Megjegyzendő, hogy a gyerekek beszámolói megbízhatóbbak a szülőkénél, mivel a felnőttek hajlamosak a szociálisan kívánatosnak ítélt irányba torzítani válaszaikat.)

Annál gyakoribb viszont, hogy a szülők egyéb, a médiumtól független viselkedések és teljesítmények jutalmazására, illetve büntetésére használják a televíziónézés lehetőségét, de ezt is inkább csak a fiatalabb (10–11 éves) gyerekek esetében tudják érvényesíteni. Például rossz jegyek vagy valamilyen családi szabály megszegése esetén egy időre megtiltják a tévénézést, vagy ellenkezőleg, jutalomként beígérik a továbbnézés lehetőségét (Kósa, 1993). Noha a médiumok kínálata – és vele együtt a nevelői aggodalom – az elmúlt évtizedben jelentősen nőtt, az újabban végzett hazai vizsgálatok hasonló eredményre jutottak (Hain, 2002). A televíziózás a gyerekek számára gyakran alkuk, „szerződések" tárgya, amelyet a szülők jutalomképpen felajánlanak. Kutatások eredményei szerint a harmonikus családokban és a magasabb iskolai végzettségűek körében inkább kontrollálják a gyerekek televíziózását, mint ahol családi problémák vannak, vagy a kulturáltság szintje alacsony (Kósa és Vajda, 1998).

A szakirodalmi adatok alapján a televízióval kapcsolatos szülői mediációs aktivitásnak három nagy típusa írható le: az együttnézés, a korlátozó mediáció és a stratégiával rendelkező vagy nem rendelkező aktív mediáció (Buerkel-Rothfuss és Buerkel, 2001).

Az együtt nézés esetében a szülő együtt ül gyerekével a televízió előtt, ugyanazt a műsort figyelve. Ennek az aktivitásnak az értéke attól függ, mit néznek együtt, és milyen szülői kommentárok hangzanak el eközben. Ily módon az együttnézés interaktív aktivitás formáját öltheti, amikor a szülő és a gyerek megbeszéli, mi történik a képernyőn. Ez esetben aktív mediáció történik. A mediáció passzív formája esetén pedig szülő és gyereke csendben, kommentárok nélkül nézi az adott műsort. A szülő ez esetben is tudja és monitorozza azt, hogy milyen tartalmakkal találkozik gyereke, így akár a nemkívánatos tartalmak megjelenésekor csatornát válthat, vagy kikapcsolhatja a készüléket. A vizsgá-

latok tanulsága szerint összefoglalóan az mondható, hogy az együttnézés jelentősen fokozza a látottakkal kapcsolatos tanulási folyamatot, de fontos azt is megjegyezni, hogy az együttnézés megerősítést is jelent a gyerek számára a tévés tartalommal kapcsolatban. Ez abban az estben különösen problémás, ha a szülő a gyerekével együtt nézi a nem gyereknek való műsort, mert így a szülő a negatív tartalmak fogyasztásának modellje.

A korlátozó (restriktív) mediáció a médiummal tölthető idő és/vagy a fogyasztható tartalom tekintetében mutatott szülői szabályozást jelenti. A szabályozás kategóriájába sorolhatók továbbá azok a szülői stratégiák is, melyek a televízionézéssel szemben alternatív aktivitásokat szorgalmaznak.

Több vizsgálat eredményei szerint a restriktív mediáció kedvező hatású lehet például az iskolai teljesítményre, de befolyásolja azt is, hogy a televízióban látottakat a gyerekek menynyire ítélik reálisnak.

A stratégiával rendelkező vagy nem rendelkező aktív mediáció során a szülő akár a programok nézése közben (stratégiaként), akár a programtól függetlenül, szabad beszélgetésben, valaminek apropójaként (stratégia nélkül) értékeli és megbeszéli gyerekével a látott viselkedéseket, azok motivációit és realitástartalmát, és világosan kifejezi, hogy bátorítana vagy ellenezne-e hasonló viselkedést gyerekénél. Az adatok szerint ilyen családi feltételek mellett – mely egyben nyílt családi kommunikációt is feltételez – a gyerekek reálisabban ítélik meg az ábrázolt szereplőket és szituációkat, és negatív tartalmak esetén kevesebb félelmet élnek át.

A kisebb gyerekek médiahasználatával kapcsolatban összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a nemkívánatos hatások két okra vezethetők vissza. Egyrészt a gyerekek túl korán vagy nem kellő mennyiségben, kontrollálatlanul kerülnek kapcsolatba a médiumokkal és azok tartalmával, elsősorban a televízióval. Másrészt a látottak megértése, értelmezése – életkori sajátosságaiknak megfelelően – gyakran torzítottan történik. Mindkét feltétel alakítása végső soron a gyermekek fejlődéséért felelősséget vállaló felnőttek kezében van, de, mint láttuk, ők ezt a lehetőséget messze nem használják ki.

Pedig a televízió, mint minden más médium, számtalan pozitív lehetőséget hordoz. Hiba volna valamiféle boszorkányüldözést folytatni ellene. Általa a világ soha nem látott mértékben került közel hozzánk, látókörünk kitágult, az információk nem privilégiumok, hanem mindenki számára elérhetőek. Szórakozunk, kikapcsolódunk, ha szükséges, magányunkat oldjuk vele, és tanulunk belőle. Negatív hatásaikat nem megszüntetésükkel, hanem a megfelelő használattal kell csökkenteni vagy, ha lehet, kikerülni.

A MÉDIA SZEREPE A SERDÜLŐK IDENTITÁSFEJLŐDÉSÉBEN

A médiának a serdülők identitásfejlődésben betöltött szerepét két aspektusból mutatjuk be. Az egyik elsősorban (de nem kizárólagosan) arra fókuszál, hogy a média által közölt *tartalmak* milyen hatással vannak a nézők nézeteire, a másik a médiahasználatot befolyásoló körülményeket helyezi a középpontba.

A médiatartalmak hatása: szocializáció, identifikáció és a média

A szocializáció egyik legizgalmasabb kérdése a „hogyanra" vonatkozik: hogyan sajátítja el az egyén a külső normákat, viselkedéses szabályokat, azt a morális szabályozórendszert, mely a szocializált személy belső irányítója lesz?

Noha a büntetés és jutalmazás (a formálás folyamata) következtében kétségkívül jelentős tanulási folyamatok zajlanak, a kultúra elsajátításának domináns módjaként számos pszichológiai elmélet a modellkövetést és az identifikációt hangsúlyozza. Az identifikáció során az egyén kicsit olyanná válik, mint egy másik személy, „kis és nagy dolgokban egyaránt" (Scarr et al., 1983, 551.). E folyamatban a szülők, gondozók az elsődleges modellek, de a fejlődés előrehaladtával egyre több személy szolgál mintául. Gesztusok, viselkedések, normák, ítéletek, attitűdök, stílusok és értékek épülnek be így, és az egyedi személyiség alkotóelemeivé válnak.

Számos pszichológiai elmélet, kitüntetetten Erikson pszichoszociális teóriája szerint a serdülőkor fő feladata az identitás elérése (Erikson, 2002, lásd 7. fejezet). Az identitás az egye-

diség és a folytonosság belső érzete, az egyén arra vonatkozó tudása, hogy másoktól megkülönböztetett, sajátos jövőperspektívával és társas helyzettel rendelkező személy.

A serdülőkkel szemben új elvárásokat támaszt társas környezetük: felnőtté kell válniuk, érettebben kell viselkedniük különböző helyzetekben, új típusú kapcsolatokat kell felépíteniük és fenntartaniuk különböző korú, nemű és társadalmi helyzetű személyekkel, mindeközben önmagukat illetően is jelentős változásokat tapasztalnak meg. Megváltozik a testük és a testképük, megváltozik a gondolkodásmódjuk, máshogy értékelik a szűkebb és a tágabb társas világ eseményeit, mint azelőtt, és újfajta társas kapcsolatokban kell részt venniük. Mindezen változások során az identitás az, ami felruházza a serdülőt egy „olyan integrált tervrajzzal, amely megmutatja, mit kezdjenek a testükkel, gondolataikkal és kapcsolataikkal" (Dacey és Kenny, 1994). Mindezek következményeként a serdülőkorra, különösen annak késői szakaszára rányomja bélyegét az intenzív identitáskeresés, amely az egyént arra kényszeríti, hogy feltegye magának a kérdést: „Ki vagyok én?" Az identitáskeresés ezen időszaka során az azonosulási modellek szerepe és hatása meghatározó jelentőségű lehet.

A serdülők intenzíven keresik választásaikhoz az alternatívákat kínáló modelleket (bár ezt általában élénken tagadják). Noha hangsúlyozzák egyediségüket és függetlenségüket, ugyanakkor éles szemmel figyelnek mindenkit, és ellesnek minden olyan viselkedés-, stílus-, vélemény- vagy ízléstöredéket, amit vonzónak találnak, és beépítik ezeket formálódó, még nem kész identitásukba.

Ezek a választási alternatívák származhatnak a személyes tapasztalatokból is, ám a mai fiatalok nagyon sok alternatívával a különböző médiumok, elsősorban a televízió közvetítésével találkoznak. A média számos életmódot, értéket, személyiséget, szerepet és attitűdöt, mítoszt és ideológiát mutat be. Leckét ad a problémamegoldásról, a népszerűségről, a sikerességről. Óriási hatalommal rendelkezik a szerepmodellek vonzó megjelenítésében és dicsőítésében – legyenek azok akár elfogadottak, akár elutasítottak. Noha a televízió a választások viszonylag korlátozott körét mutatja be egy jóformán korlátlanul sokféle és eltérő érdeklődésű közönségnek, az életstílusra, attitűdökre, személyiségekre, szerepekre vonatkozó médiabeli reprezentációk ismétlődő üzenetei azt sugallják, hogy mindezek széles körben elfogadottak és sikeresek (Gerbner et al., 1993).

A fiatalok ritkán találnak olyan modelleket, akiket minden tekintetben el tudnak fogadni: egyvalakit a hírnevéért csodálnak, másvalakit a vicces bemondásaiért. Ám az azonosulás dinamikájának megfelelően a folyamat során az egyén részben olyanná válik, mint egy másik személy, „kis és nagy dolgokban egyaránt". Ha az ember valakit elbűvölő életstílusáért csodál, az együttal azt is eredményezheti, hogy átveheti értékpreferenciáit vagy ideológiai nézeteit is.

A média által nyújtott modellek elfogadottságát és népszerűségét számos vizsgálat igazolja (Arnett, 2002; Bryant és Zillman, 1986; Gerbner, 2000; Signorelli, 2001), és ezt saját, magyar serdülőkkel végzett kutatásunk is alátámasztja (Kósa, 2002, 2003).

Vizsgálatunkban 14–15 éves serdülőket kértünk arra – a médiahasználatra vonatkozó egyéb kérdések mellett –, hogy nevezzék meg azt a személyt, akihez leginkább hasonlítani szeretnének. A fiúk legnagyobb arányban (46%) a média szereplői közül választottak, és bár a lányok 41%-a a családból választott, 33%-uk a tévé világában találta meg a leginkább neki tetsző modellt. A legkevesebb választás a tanárokra esett(!).

A médiatartalmak jellegzetességei: domináns médiareprezentációk

A médiában szereplő modellek hatása az identitásfejlődés szinte minden aspektusát érinthetik, így érthető, hogy a médiával kapcsolatos kutatások tekintélyes része a médiatartalmak és üzenetek befogadóra gyakorolt következményeit vizsgálja. Az alábbiakban azokat a domináns médiareprezentációkat mutatjuk be röviden, melyek hatása kitüntetetten fontos a serdülőkor idején.

Nemi szerepek • A self egyik leglényegesebb aspektusa a nemhez tartozás tudata, a nemi identitás, ami a legelső évektől kezdődően a felnőttek és a társak jelzései, reakciói alapján fejlődik. De a nemi szerepekhez való igazi, felnőttkori elköteleződés a serdülőkor idején történik.

A fiatalok éles szemmel figyelik a nőies vagy férfias viselkedés minden részletét, és a média

folyamatosan szolgáltat erre vonatkozó információkat. Számos médiatartalom-elemzés tanulsága szerint az utóbbi évek némi változása ellenére a média világa – és elsősorban a televíziós ábrázolás – ebből a szempontból alapvetően tradicionális, konzervatív és férfiközpontú. Ennek legfőbb jellemzői a következők (Gerbner, Gross, Morgan és Signorelli, 1986):

- a férfiak és a nők többnyire hagyományos, erősen sztereotipikus szerepben jelennek meg,
- a főműsorokban a férfi szereplők száma meszsze felülmúlja a nőkét,
- a nők általában fiatalabbak, és konvencionális szerepköröket (anyák, feleségek, szeretők stb.) töltenek be.

A szex a médiában elsősorban az azonnali élvezetről, és nem a kölcsönös elfogadásról, toleranciáról, kompromisszumokról szól. Az ifjúság által olvasott magazinok és a populáris zene csak tovább erősíti azt a benyomást, hogy a nőiesség alapvető kritériuma a fizikai megjelenés és a férfiak elbűvölésére való képesség (Huntemann és Morgan, 2001).

Ez a szexuális élet küszöbén vagy kezdetén álló fiatalokban igen gyakran kisebbrendűségi érzetet kelt (Brown és Steele, 2002).

Mivel a média sok serdülő számára a legjelentősebb nevelő a szexualitás terén, nem kétséges, hogy a nemi szerepek torzított ábrázolásával a média egyrészt fenntartja a nemekre vonatkozó tradicionális nézeteket, másrészt problémákat okozhat a serdülők önértékelésében (Signorelli, 2001).

Az egészséggel kapcsolatos viselkedés • Az ezen a területen folytatott kutatások elsősorban azt igazolták, hogy az egészséggel kapcsolatos viselkedés (mint a táplálkozás, alkoholfogyasztás, szexuális aktivitás, dohányzás és droghasználat) összefüggést mutat a médiában megjelenő reklámokkal és a szórakoztató műsorok szereplőinek e területekkel összefüggő viselkedésével (Bryant és Thompson, 2002).

Igen jelentős további hatásnak tekinthető a médiának a fiatalok testképére gyakorolt befolyása. A médiában jellemzőként ábrázolt, végletesen karcsú női és a kigyúrt, izmos férfiideál szinte elérhetetlen modellt állít a serdülők elé. Ugyanakkor a média ezeket a testformákat a másik nemnél elérhető sikerek legfontosabb elemeként mutatja be.

Mivel a serdülők amúgy is fokozott figyelmet fordítanak megváltozott testükre, és mivel a másik nem iránti érdeklődésük felfokozott, így ez az életkori csoport különösen fogékony az ilyen médiaüzenetekre. Mindennek következményeként esetükben nagyobb az esély arra, hogy elégedetlenek legyenek saját testükkel, vagy valamilyen evészavarral (anorexia, bulimia) küzdjenek (Dacey és Kenny, 1994; Hofshire és Greenberg, 2002).

Kisebbségi csoportok • A kisebbségi csoportok nemcsak alulreprezentáltak (vagy teljesen hiányoznak) a médiaábrázolásokban, de többnyire negatívan kerülnek bemutatásra. Ábrázolásuk gyakran összekapcsolódik a bűnözéssel, munkanélküliséggel, erőszakkal, drogfogyasztással, és ritkán mutatják be őket más etnikai csoporttal való interakciókban (Gerbner, 2000). Mindennek következményeképpen Huntemann és Morgan (2001) szerint három lehetséges hatás írható le a kisebbségi csoportok fiataljainak identitásfejlődésében:

- vagy negatívnak élik meg saját etnikai identitásukat;
- vagy nem azonosulnak a kisebbségi csoporttal, és odatartozásukat tagadni, leplezni igyekeznek (lásd pl. Michael Jackson erőfeszítéseit bőrszínének megváltoztatására);
- vagy pedig a domináns csoporttal való szembenállás miatt erősödik a saját csoporttal való identifikáció.

Fontos hangsúlyozni, hogy csak a többségi kultúrával való szembenállás (a harmadik kimenet) jár együtt az etnikai identitás fejlődésével. Noha a médiának gyakran tulajdonítható homogenizáló szerep (Kósa, 2002), ez a jelenség a média elidegenedést és szegregációt fokozó szerepére mutat rá. A média nyilvánvalóan nem létrehozza, hanem „csak" tükrözi a kisebbségekre vonatkozó sztereotípiákat, de ezen a módon kétségkívül hozzájárul a kisebbségi csoportról alkotott negatív nézetek ismétléséhez, normalizálásához, fenntartásához (Huntemann és Morgan, 2001).

Nem kétséges, hogy a média a kulturális eltérések pozitív vetületeinek bemutatásával hasonló módon hozzájárulhatna a multikulturális ér-

tékek és a kulturális pluralizmus terjesztéséhez is, de ez a lehetőség ma még nagymértékben kihasználatlan.

A munka világa és a foglalkozási szerepek • Fontos feladat a felnőtté válás útján valamely foglalkozás melletti elköteleződés, melyhez mindenképp szükséges kellő ismeretekkel rendelkezni a foglalkozás körébe tartozó munka jellegéről, nehézségéről, árny- és fényoldalairól, presztízséről. Személyes tapasztalatok híján a serdülők foglalkozásokról alkotott benyomásai főleg a médiából táplálkoznak, ám a munka világának médiaábrázolása erősen sztereotipikus és nagyon korlátozott. A médiareprezentációk többségében a nemek közti munkamegosztás hagyományos, ahol a férfiak – többnyire mint rendőrök, orvosok, ügyvédek, menedzserek stb. – sikeres és érdekes tevékenységeket folytatnak, míg a nők javarészt otthoni munkakörben vagy valamilyen gondoskodó szerepben, vagy a férfiak melletti dekorációként jelennek meg.

A munka valódi folyamata ritkán kerül bemutatásra, és a munkáról alkotott általános benyomás az, hogy a munka alapvetően a státusszal, a hatalommal és az erőfeszítés nélkül szerzett pénzzel kapcsolatos jelenség (Signorelli, 2001; Huntemann és Morgan, 2001). Következésképpen a média e területen is fenntarthatja a korábbi sztereotípiákat, és a fiatalokban a munkával kapcsolatban irreális elvárásokat ébresztheti.

Figyelembe véve, hogy a fiatalok milyen nagy arányban választanak modellt a médiából, a lehetséges következményeket mindenképp jelentősnek kell ítélni. Ez még akkor is így van, ha tudjuk, hogy több tényező erősen befolyásolhatja a média e területen tapasztalt befolyásoló erejét. Például egy magyar középiskolások körében végzett vizsgálat azt találta, hogy az apa iskolázottsága, az iskola vallási orientációja és a kevesebb tévénézés kisebb mértékű médiamodell-preferenciával jár együtt (László, 1999).

A médiahasználatot befolyásoló körülmények: a médiahasználat kontextusa

Noha a médiatartalmak lehetséges hatása nem vitatható, ezek a hatások semmiképpen nem általánosak. A média fogyasztói különböző médiumokat részesítenek előnyben, különböző tartalmakat preferálnak, és nagyon eltérően reagálnak ugyanarra a médiumra vagy ugyanarra a tartalomra. A médiumok elérhetőségei, a szabadidős tevékenységek és a médiahasználat szoros kölcsönhatásban áll. Ugyanolyan mennyiségű tévénézés egészen mást jelenthet annak, aki egyedül van, és magányát akarja oldani, mint annak, akinek sokféle médium és társas kapcsolati lehetőség áll rendelkezésére.

Következésképpen, ha a médiának a fiatalok identitásfejlődésében betöltött szocializációs szerepét akarjuk megérteni, figyelembe kell vennünk egyrészt azt, milyen szerepet tölt be a média a fiatalok mindennapi életében és tevékenységében, másrészt, milyenek az egyének egyedi médiahasználati szokásai.

Összehasonlítva a serdülők médiával kapcsolatos tevékenységét a fiatalabb gyerekekével, a következő tendenciák jellemzőek:

- Serdülőkorban a tévének szentelt idő fokozatosan csökken, és eléri az életív során tapasztalt mélypontot. (A tévénézés mennyisége egy–két éves kortól általában fokozatosan nő, és az iskolakezdés idején tapasztalt kis visszaesés után a serdülőkor elejére eléri a fiatalkori csúcspontot, majd az említett csökkenés után felnőttkorban stagnál, és időskorban újra jelentősen emelkedik [Roberts és Maccoby, 1985].)
- Több médium (mint a könyvek, magazinok, képregények) használatában szintén csökkenés figyelhető meg, de a kutatási eredmények e tekintetben ellentmondóak (Brown, 1976; Greenberg et al., 1993; Johnsson-Smaragdi, 1983; Kósa, 2002).
- A video, a számítógép, az internet, és a mobiltelefon használata emelkedik (Livingstone, 2002).
- A mozi az egyik legkedveltebb médium e korosztály számára. A serdülők tipikusan mozirajongók (Rosengren és Windahl, 1989).
- A tinédzserek tipikusan más médiatartalmakat preferálnak, mint más korosztályok. A zene kitüntetetten kedvelt körükben (Greenberg et al., 1993; Rosengren, 1994).

Változások a társas orientációban • Serdülőkor idején a társak szerepe és jelentősége erőteljesen megnő, a kortársak referenciacsoportként szolgának jó néhány területen (Havighurst, 1972). Noha a szülők és egyéb családtagok szerepe és érzelmi jelentősége továbbra is számot-

tevő – legalábbis harmonikus családi légkör esetében –, a serdülők egyre kevésbé kívánnak részt venni a családi programokban, és szabadidejük egyre nagyobb részét kortársaiknak és barátaiknak szentelik. Mivel a tévénézés gyakran közös családi tevékenységet jelent, így érthető, hogy a fiatalok vagy saját tévét igényelnek, vagy társaikkal osztják meg ezt a tevékenységet is.

Változások a serdülők szükségleteiben • Ezekre a változásokra vonatkozóan a már korábban említett „szükséglet és kielégülés" modell nyújt jó magyarázó keretet. E szerint az elmélet szerint a médiahasználatot kielégítésre váró szükségletek irányítják. A különböző szükségletek eltérő médiahasználatot eredményeznek, mely azután megszabja a lehetséges hatások jellegét is.

Brown – a gratifikációs elméletből kiindulva – *reorganizációs modelljében* (1976) négy alapvető elemet tart fontosnak a médiahasználatra vonatkozóan:

- a kielégítendő szükségletet,
- a médiatartalom alkalmasságát a szükséglet kielégítésére,
- a kontroll lehetőségét a médium és tartalmának kiválasztásában,
- a médium „olvasásának" (megértésének) képességét.

Brown feltételezése szerint bármely változás ezekben a faktorokban átstrukturálja a gyerekek médiaorientációját. A harmadik faktor – a kontroll lehetősége – különös jelentőségű a serdülők számára. A könyvek, a mozi és a zene minden típusa alkalmasabb a televíziónál arra, hogy kiválasszák a szükségleteiket leginkább kielégítő médiumot, és egyben kontrollt gyakoroljanak annak tartalma felett. Ezért szorul ez utóbbinak használata háttérbe a serdülőknél. A médium-„olvasási" képesség szintén felelős lehet a változásokért, különösen, ha az újabb médiumok rohamos elterjedését tekintjük a serdülők körében (pl. internethasználat).

Ezek a tendenciák megfigyelhetőek voltak a serdülőkkel végzett saját vizsgálatunkban is (Greenberg, Brand és Kósa, 1993). Tizenkét és tizenhat évesek szükségletkielégítéssel kapcsolatos médiaorientációját elemezve azt találtuk, hogy a 16 szükségletcsoportból átlagosan 6 szükségletet leginkább a tévé elégített ki. Amennyiben a két életkori csoportot vetettük össze, a tizenhat évesek számára nagyobb arányban a könyvek és a mozi, a tizenkét éveseknek a tévé jelentett gratifikációt. A nemek közti eltérés is jelentős volt: a fiúk inkább a tévét, a lányok nagyobb arányban a rádiót, könyvet, magazinokat említették, mint a szükségleteik kielégítésére használt médiumokat. Egy másik vizsgálatban is hasonló nemek közti eltéréseket tapasztaltunk magyar és svéd serdülők összehasonlításakor (Kósa, 2002).

Egyéni sajátosságok • Az egyéni különbségek meghatározóak lehetnek a médiahasználatban és a lehetséges hatások tekintetében is. Az, hogy milyen módon boldogul egy serdülő az előtte álló fejlődési feladatokkal, hogy milyen tevékenységeket folytat, hogy milyen társas közeg veszi körül – ez mind olyan tényező, mely egyedivé teszi a médiahasználatot. Például a nagyobb arányú médiahasználat lehet, hogy a társakkal, felnőttekkel való konfliktusokból ered. A társas alkalmazkodás problémái, az alacsonyabb önértékelés és egyéb érzelmi zavarok gyakran járnak együtt egy meghatározott médiahasználattal (Bryant és Thompson, 2002).

Számos vizsgálat próbált értelmezhető összefüggést találni a karaktervonások és a médiahasználat között. Kapcsolatot kerestek a médiahasználat és olyan faktorok, mint például az extraverzió, neurocitás, a kontroll helye stb. között, de az eredmények többnyire ellentmondóak (Wober, 1986). Más magyarázatok, mint az „optimális arousal" és a „szenzoros élménykeresés" teóriája szerint a viselkedés szabályozását az aktuális affektív állapot kontrollálja, melynek során az egyén a pozitív ingereket keresve a kellemes állapot elérésére, illetve a negatív ingerek elkerülésével a kellemetlen állapot csökkentésére törekszik (Bryant és Zillman, 1986). Ezek a törekvések jobbára spontán módon zajlanak, de nagyon gyakori, hogy a média nyújtotta szórakoztatást a hangulat megváltoztatására veszik igénybe a fogyasztók. Több kutató elismeri, hogy a lehetséges negatív hatások mellett a média sok esetben szolgáltat kedvező érzelmi élményt, mely valódi kikapcsolódást és feltöltődést is biztosít (Bryant és Zillman, 1986). Valóban, a serdülők, akiket gyakran jellemeznek hangulati ingadozások, intenzíven használják a médiumokat – különösen a zenét – ebből a célból.

Életmód, ifjúsági kultúra • Jelentős különbségek találhatóak serdülőkorúak médiahasználatában a nemek és a társadalmi réteg (osztály) függvényében. A nemek közti különbségekre már korábban utaltunk. E helyütt a társadalmi réteghez (osztályhoz) tartozás szerepét hangsúlyozzuk.

Egy Svédországban folyó vizsgálat (Média Panel Program, Rosengren és Windahl, 1989), amely jól megtervezetten kombinálja a keresztmetszeti és a longitudinális vizsgálati módszert, azon a feltevésen alapul (hasonlóan Gerbner kultivációs elméletéhez), hogy a médiának a fejlődés különböző területeire gyakorolt valódi hatása csak hosszú távon válik elemezhetővé. Eredményeik alapján hangsúlyozzák, hogy a társadalmi osztály kategóriáin belül további pontosítás és differenciálás szükséges.

Az MPP vizsgálat adatai szerint – differenciált kategóriarendszert használva – serdülőkorban az eredet szerinti osztály („ahonnan jön") hatása csökken, az elérendőnek tartott osztály („ahová törekszik") hatása nő, és az aktuális osztály („ahol épp van") hatása változatlan. Kézenfekvőnek tűnik, hogy a célként kitűzött osztály hatásának növekedése jól egybecseng a serdülők identitáskereső törekvéseivel. Az identitásukat éppen formáló fiatalok valószínűleg inkább választanak jövendő, vágyott személyiségükhöz és elköteleződéseikhez illő aktivitásokat (többek között a médiával kapcsolatban is), és kisebb hangsúlyt kapnak a korábbi, családban gyökerező befolyások.

A médiahasználat individualizálódása • A serdülők médiahasználata az aktív önszocializáció egyik legjellemzőbb példája. Ők a médiumokat gyakran önmaguk meghatározására használják, és a médiumok választása fejlődő identitásuk egyéni kifejezésének eszköze is lehet. Az ilyen típusú identitáskifejezés egyike a serdülők médiahasználatát jellemző öt sajátosságnak. (A másik négy az élménykeresés, szórakozás, megküzdés és az ifjúsági kultúrával való identifikáció [Arnett, 1995].) Továbbá, a médiahasználat nemcsak a használója számára alkalmas az identitás meghatározására, hanem alkalmas eszköz arra is, hogy mások felé is demonstrálja az identitást. A médiapreferenciák és tartalompreferenciák szembetűnő jelei az egyén csoporthovatartozásának, és megteremtik azt a sajátos ifjúságkultúrát, mely alkalmas a többi életkori csoporttól (a kisebb gyerekektől és a felnőttektől) való elkülönülés kifejezésére.

ZÁRÓ GONDOLATOK

Számos kutatási eredmény bizonyítja a médiának az attitűdökre, a megismerésre, az antiszociális és proszociális viselkedésformákra, az érzelmi állapotra, a sztereotípiákra és az egyén valóságról alkotott elképzeléseire gyakorolt hatását (Bryant és Thompson, 2002; Gerbner et al., 1986; Gerbner, 2000; Greenfield, 1984; Roberts és Maccoby, 1985; stb.). Ezek a hatások különösen a fiatalok körében mutathatók ki, akik a tapasztalatok és az információ hiányának következtében a média legfogékonyabb és legsebezhetőbb fogyasztói.

A serdülőkor új követelményeket támaszt az egyénnel szemben a társas, a kognitív és az érzelmi élet területén egyaránt. Ennek következtében megváltozik a serdülők médiához való viszonya, és ez következményekkel jár identitásfejlődésükre nézve. Amikor vonzó modelleket keresnek ízlésük, életstílusuk, értékrendjük kialakításához, gyakran választanak mintát a médiumokból. Ezek a modellek jelentősen befolyásolhatják az egyén saját testére, saját szexualitására és egészségére vonatkozó értékelését is. Ily módon a média egyik meghatározója annak, mit gondolnak a serdülők a világról, miként határozzák meg magukat benne, és hogyan viszonyulnak hozzá.

Növekvő autonómiájukat a tinédzserek médiahasználatukban is érvényesítik, ami önérvényesítésük és önmeghatározásuk olyan jól látható eszköze lesz, melynek révén elhatárolják magukat a többi életkori csoporttól. Ennek eredményeképpen másféle médiumokat, másféle tartalmakat választanak, és más módon elégítik ki szükségleteiket a médiumokkal, mint azelőtt. Noha még mindig jelentős időt töltenek a televízió előtt, legkedveltebb médiumaik azok (magazinok, mozi, zene, internet), amelyek használata és tartalma felett is önállóságot, kontrollt gyakorolhatnak. A társak felé való intenzív orientáció a családi médiahasználattal szemben a társakkal történő médiahasználatot erősíti, létrehozva a fiatalok jól láthatóan elkülönülő szubkultúráit.

Nem állítható, hogy a média domináns szerepet játszik a szocializációban, de fel kell ismer-

ni, hogy a média korunkban e folyamat fontos ágensévé vált, amely a körülményektől függően néha jobban, néha kevésbé, de versenybe szállhat – és adott tényezőktől függően versenybe is száll – a hagyományos szocializációs ágensekkel. Ennek két oka is van. Egyrészt a közvetlen szocializációs környezet nem szeparálható az azt körülvevő szélesebb társas-társadalmi kontextustól és annak befolyásoló erejétől (Bronfenbrenner, 1979). Következésképpen a szülők, a kortársak, az iskola (azaz a szocializáció hagyományosan meghatározónak tekintett tényezői) – noha kétségkívül alapvető szerepet játszhatnak a normák, viselkedési módok és egyéb személyiségjellemzők elsajátításában, illetve kialakulásában – maguk is a szélesebb társas-társadalmi tényezők hatása alatt állnak. Másrészt a kulturális és társadalmi funkcióknak számos olyan területe van (különösképpen a modern ipari társadalmakban), ahol a tradicionális szocializációs ágensek hatása csökkenhet, és a kultúra társadalmi szintű reprezentációja (Bandura, 1969), *a tömegkommunikáció hatása jelentőssé válik* (Roberts és Maccoby, 1985; Singer és Singer, 2001).

A média kedvezőtlen hatásai számtalan – sokszor jogos – aggályt felvetnek (és kutatást indukálnak), potenciális kedvező hatásai és a média adta lehetőségek azonban még többnyire nincsenek kiaknázva. Ahhoz, hogy a negatív következményeket elkerüljük vagy lehetőség szerint csökkentsük, és a pozitív lehetőségeket saját igényeinknek megfelelően kihasználjuk, *szelektív, kritikus és értő médiahasználókká kell válnunk*, akik igényeik és szükségleteik kielégítésére megfelelő személyes döntések alapján képesek a médiumokat használni.

Ennek érdekében egyre több országban jelent és jelenik meg az alap- és középfokú oktatásban tantárgyként (önálló vagy integrált formában) a *médiaismeret* (Werner, 1998). Magyarországon a kísérleti évfolyamok után a tárgyat a Nemzeti Alaptanterv (NAT) előírása szerint 2004-től vezették be. Hatása és eredményessége nem utolsósorban az iskolák és tanárok fogadókészségén és motiváltságán múlik.

TOVÁBBI OLVASMÁNYOK ÉRDEKLŐDŐKNEK

Gerbner, G. (2000): *A média rejtett üzenete*. Budapest, Osiris Kiadó és MTA–ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport.

Kósa É., Vajda, Zs. (1998): *Szemben a képernyővel*. Budapest, Eötvös Kiadó.

McQuail, D. (2003): *A tömegkommunikáció elmélete*. Budapest, Osiris Kiadó.

Werner, A. (1998): *A tévé-kor gyermekei*. Magyar Felsőoktatás Könyvek 9. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Hartai L., Muhi K. (1998): *Mozgókép és Médiaismeret*. Budapest, Tankönyvkiadó. – A 2004-ben kísérleti jelleggel bevezetett médiaismeret című tantárgy tankönyve.

KULCSFOGALMAK

tömegmédium • mediáció • gratifikáció a médiahasználat során • médiareprezentáció

FOGALOMTÁR

agresszió • Az egyik fél (agresszor) valamilyen kellemetlenséget okoz, vagy valamilyen averzív ingerrel bombázza a másikat, azaz az agresszió áldozatát. Az agresszió lehet aktív, illetve passzív, közvetlen, illetve közvetett, valamint fizikai vagy verbális.

akkomodáció • Piaget-nak a megismerés fejlődéséről adott elméletében használt fogalom. Azt a folyamatot jelenti, amikor a gyermek a fejében lévő tudásreprezentációkat (pl. sémákat) az észlelt valósághoz igazítja – tipikus példája, megnyilvánulása a tanulás.

alaklélektan • Az ingerek felfogásában az egészlegességet, az ingerek egységben való felfogását hangsúlyozó megközelítés.

alapvető attribúciós hiba • Jellegzetes torzítás az attribúciós folyamatban, amelynek során mások viselkedését hajlamosak vagyunk inkább belső tulajdonságokkal, mint szituációs hatásokkal magyarázni.

általános intellektuális képességek • Azok a kognitív képességek, amelyek a hatékony tanulás és feladatvégzés alapjául szolgálnak: a magas szintű elvont gondolkodás, a fejlett anyanyelvi képességek, jó memória, hatékony információfeldolgozási stratégiák stb.

alternatív pedagógia • Gyűjtőfogalom, melybe nagyon különböző koncepciójú reformirányzatok tartoznak. Általában elméletileg is kidolgozott koncepció, az általános pedagógiai gyakorlatot jobbító törekvés és személyes, érzelmileg szoros pedagógus-diák viszony jellemzi ezeket az irányzatokat.

alulteljesítés • A képességek alapján elvárható iskolai teljesítményhez képest rosszabb eredmények.

anamnézis • A személy szocializációjában szerepet játszó tényezők, a személy élettörténetében fontos események felderítése. Interjú keretében a gyermeket elsősorban gondozó személlyel (anya) veszik fel.

androgün • Az a személy, aki mindkét nemi szerep jellemzőivel egyaránt rendelkezik.

arousal • Általános izgalmi-éberségi szint.

ártalomcsökkentő szemlélet • Elsősorban a droghasználat vonatkozásában felmerülő (de más területeken is alkalmazott) megközelítés, amely nem a droghasználat teljes megszüntetésére, hanem a droghasználat által okozott egyéni (egészségügyi, pszichés stb.) és társadalmi (társadalmi költségek, bűnözés stb.) károk mérséklésére irányul.

asszimiláció • Piaget-nak a megismerés fejlődéséről adott elméletében használt fogalom. A gyermek az észlelt valóságot mintegy felülírja a fejében lévő tudásreprezentá-

ciókkal (pl. sémákkal) – tipikus példája, megnyilvánulása a játék, különösen a képzeleti játék.

átpártolás • Kb. 10–12 éves kortól kezdődően a szülők és a felnőttek helyett a kortárscsoportok hatása válik dominánssá. A teljes átpártolás kb. 13–15 éves korra következik be.

attitűd • Olyan mentális (kognitív) reprezentáció, mely összegzi egy tárggyal kapcsolatos értékítéleteinket, ezáltal irányítja viselkedésünket, szervezi a világ megismerését. Az attitűd tárgya lehet egy személy, egy csoport, egy fizikai tárgy, de egy elvont eszme is. Az attitűd meghatározza a tárggyal kapcsolatos viselkedésünket.

attitűdskála • A személyek véleményét, jelenségekhez, személyekhez való viszonyulását mérő eljárás, amellyel a vélemény pozitivitásának mértékét többfokozatú skálán mérik.

attribúció • Az a mentális folyamat, amelynek során saját viselkedésünk és mások viselkedésének okait keressük. Oktulajdonítás.

autizmus • Többnyire genetikusan meghatározott, ritkábban környezeti hatásra (méhen belüli fertőzések, nehéz szülés stb.) kialakuló idegrendszeri fejlődési zavar. A kölcsönösségen alapuló társas interakciók, a kölcsönösségen alapuló nyelvi és nem nyelvi kommunikáció és a rugalmas viselkedésszervezés fejlődésének minőségi zavarában nyilvánul meg; a tünetek harminc hónapos kor előtt megfigyelhetőek. Mai ismereteinkkel még nem gyógyítható, de a jól kidolgozott pedagógiai-pszichológiai eljárásokkal jelentős javulás érhető el.

autokratikus vezető • Olyan vezető, aki a csoportot érintő döntéseket egyedül, a tagok megkérdezése nélkül vagy a tagok véleményének figyelmen kívül hagyásával hozza meg. A jutalmazás-büntetés önkényesen alkalmazott eszközeivel tart fegyelmet a csoportban.

autonóm erkölcs • A szabálykövetés a belső meggyőződésből következik. 10–11 éves kor fölött alakul ki az autonóm erkölcsi szemlélet.

azonosulás (identifikáció) • A számunkra fontos: szeretett vagy csodált személy értékeinek, nézeteinek elfogadása a vele való érzelmi kapcsolat miatt.

behaviorizmus • A XX. század elején megfogalmazott pszichológiai irányzat, mely a környezeti ingerek és az ezekre adott viselkedéses válasz vizsgálatát tekinti a pszichológiai vizsgálatok céljának.

behódolás • A viselkedés szabályozása a külső jutalom vagy büntetés hatására történik.

beilleszkedési zavar • Új közösséggel való kapcsolatfelvételi vagy kapcsolatfenntartási zavar.

belátásos tanulás • A tanulás az összefüggések felismerése, észlelési egységbe rendezése révén egyetlen próbálkozás alapján következik be.

biológiai megközelítés • A pszichés jelenségek hátterében álló fiziológiai folyamatokat vizsgáló irányzat.

biológiai nem • A személy nemi szerve által meghatározott jellemző. Biológiailag férfiaknak tekintjük mindazokat, akik férfi, és nőknek azokat, akik női nemi szervekkel rendelkeznek.

biológiai-evolúciós nézőpont (lélektani különbségek eredete) • Az a nézet, amely szerint a férfiak és a nők veleszületett adottságaik következtében más-más működésmóddal rendelkeznek, ezért különböznek lélektanilag és próbálnak meg más társas szerepeket betölteni.

cinkuláris okság • Körkörösség, kölcsönösség az oksági viszonyokban.

családi életciklus • A család mint szociális rendszer működését az élethelyzet természetes változásából következően a családi életút különböző szakaszaiban eltérő feladatok és nehézségek jellemzik.

csoport • Egymással tartósan interakcióban lévő személyek, akik a közös célért együttes tevékenységet folytatnak. Jellemző a csoport működésére a kohézió és a csoportstruktúra.

csoportfejlődés • A csoport kialakulásának és működésének folyamata. Jellemző szakaszokat lehet elkülöníteni minden csoport életében: az alakulás, viharzás, normaképződés, működés és megszűnés szakaszait.

csoportgondolkozás • Nagy kohéziójú és domináns vezetőjű csoportban fellépő csoportdöntési mechanizmus, amelyre jellemző az egyöntetű véleményre törekvés, idősürgetettség és nagy döntési feszültség, aminek következtében hibás döntés születhet a szempontok egyoldalú mérlegelése miatt.

csoportkohézió • A csoport összetartásának mértéke. A csoporttagok érzelmi kapcsolata, céljai, a csoport működésének szabályai egyaránt befolyásolják. Ezek kölcsönösen hatnak egymásra. A csoportkohézió nagymértékben meghatározza a csoporttagokra gyakorolt befolyás mértékét.

csoportnorma • A csoport működése során kialakított viselkedési elvárás- és szabályrendszer, melynek betartására a csoport a kohézió mértékétől függően nyomást gyakorol a tagjaira.

csoportnyomás • A csoport által közvetített normához vagy véleményhez való igazodás szükségességének érzése, melyet a következetes és egyöntetű csoportvélemény vált ki.

csoportpolarizáció • Csoportos döntéshozatal esetén a vélemények eltolódnak a szélsőségek felé.

dekódolás • A kódolással ellentétes folyamat, amelynek során a hallgató a közlő által kibocsátott üzenetet (mondatokat, gesztusokat stb.) értelmezi, megérti.

demokratikus vezető • Olyan vezető, aki a csoportot érintő döntéseket a tagok véleményének figyelembevételével hozza. A csoport életét a közösen kialakított szabályok, normák működése vezérli. A csoport tevékenységében irányító, facilitáló szerepet tölt be.

deviáns csoport • A társadalmi értékrend elvárásait nem teljesítő vagy azokat nyíltan el is utasító csoport.

deviáns viselkedés • A társadalmilag elfogadott magatartási és erkölcsi normák megsértése, aszociális reakciók.

diszgráfia (az írás zavara) • A kézírás vagy a helyesírás nehézsége, ami a szöveg felismerését, olvashatóságát jelentősen nehezíti, megfelelő tanítás és normál intelligencia mellett.

diszkalkulia (számolási zavar) • A számolási képességek jelentős zavara megfelelő tanítás és normál intelligencia mellett.

diszkrimináció • Ingerek közti különbségek megtanulása. A kondicionálás során a hasonló, de meg nem erősített ingerek megkülönböztetése a megerősítettektől.

diszlexia (olvasási zavar) Az írott nyelv megértésének és felolvasásának problémája megfelelő tanítás, normál intelligencia mellett.

drogprevenció • A droghasználat kialakulásának megelőzésére, illetőleg a drogokat kipróbálók arányának csökkentésére és a kipróbálás életkorának kitolására kialakított speciális programok. Számos különböző irányzat tartozik ide, amelyek célcsoportjaikban, eszközeikben, módszerükben, elméleti hátterükben egyaránt jelentős különbségeket mutatnak.

egészségfejlesztés • Az a megközelítés, amely a problémák (pl. droghasználat) kialakulásának megelőzésével (drogprevenció) szemben az egészséges életmód mint pozitív érték hangsúlyozását tartja szem előtt. Az egészségfejlesztő szemléletmód tehát nem a probléma elkerülésére, hanem a pozitív értékek, az egészség elérésére, fenntartására irányul.

ego (én) • a személyiség tudatos énrésze, az ösztönén és a felettes én igényei közti egyensúlyt biztosítja.

egocentrizmus • Piaget-nak a megismerés fejlődéséről adott szakaszolásában a műveletek előtti szakaszban jellemzi a gyermeki gondolkodást. A gyermek megismerőfolyamatait az elmélet szerint ebben a szakaszban erősen meghatározza az észlelt valóság, melytől nehezen szakad csak el. Mivel a valóságot csak a saját szemszögéből észlelheti, ezért általában csak a saját szempontjából képes ítéleteket hozni.

elektív (vagy *szelektív*) *mutizmus* • Az ezzel a zavarral küzdő gyermek szorongása miatt csak bizonyos személyekkel és/vagy bizonyos helyzetekben tud beszélni, más helyzetekben nem képes megszólalni, s csak gesztusokkal, mimikával kommunikál. Ez a zavar magát a nyelvi tudást, nyelvi képességeket nem érinti.

életpálya-tanácsadás • Az életpálya-építést, karriertervezést segítő speciális tanácsadási forma.

elfojtás (represszió) • Az elhárítás egyik formája. A kellemetlen élmények kiszorítása a tudatból.

elhárítómechanizmusok • Az ösztönfeszültségek csökkentésére szolgáló mechanizmusok, melyek megvédik a szervezetet a feszültségek káros következményeitől, ugyanakkor a valóság felfogásának torzulásához vezethetnek.

az elme könnyű problémái • Tulajdonképpen a tudat jelenségei tartoznak ide, például az éberség és az alvás állapotai, ezek hasonlóságai-különbségei vagy az összpontosított figyelem folyamatai. Azért nevezzük ezeket könnyű problémáknak, mert a pszichológia eszközeivel viszonylag könnyen vizsgálhatók, és magyarázatuk nem feltétlenül vet fel mély filozófiai problémákat.

az elme nehéz problémája • A kérdés itt az, hogy bármely agyi aktivitás miért és hogyan kapcsolódik a tudathoz – ami a pszichológiai kérdéseken túl komoly filozófiai, idegélettani, idegtudományi stb. megfontolásokat is igényel.

előhangolási (priming-) hatás • Egy fogalom aktivációja (pl. elolvasása) átterjed a vele kapcsolatban álló más fogalmakra is, ezáltal könnyebben hozzájuk férünk.

előítélet • Sajátos attitűd, melynek tárgya valamely másik (általában kisebbségi) csoport. Lehet pozitív is, de legtöbbször az emberek a saját csoportot pozitívan, más csoportokat – legalábbis a sajáthoz képest – negatívan értékelik.

előoksági gondolkodás • Piaget szerint a műveletek előtti szakaszban jellemzi a gyermeki gondolkodást. A gyermek még nem valódi oksági kölcsönhatással igyekszik magyarázni a jelenségeket. Keres ugyan magyarázatokat, de ezek esetlegesek, az egyik jelenségről viszi át a magyarázat elveit a másikra. Ennek példája az animizmus, amikor élettelen dolgoknak szándékot tulajdonít.

elsődleges csoport • A közvetlen személyes, érzelemteli kapcsolatok jellemzik. A személy életében mind érzelmileg, mind a normáira gyakorolt hatás szempontjából jelentős csoport. A család, baráti csoportok tartoznak ide, szerencsés esetben az iskolai osztály is válhat elsődleges csoporttá.

én (szelf) • A személyiség egy aspektusa. Hagyományosan két részét különböztetik meg: a létező, cselekvő ént, a szubjektumot és az észlelés tárgyát alkotó ént, azt, amilyennek az ember látja önmagát. A fejlődéslélektan és a szociálpszichológia többnyire ez utóbbival foglalkozik. Az én ennek megfelelően a személy mentális reprezentációja saját tulajdonságairól, társas, etnikai, nemi, életkori szerepeiről, múltbeli tapasztalatairól és jövőbeli terveiről.

az én funkciója • Az énnek elsősorban személyen belüli funkciója van, aminek következtében a társas kapcsolati szerepe is lényeges. Az énkép szervezi a gondolatokat, az érzelmeket és a viselkedést, cselekvésre motivál, és mércét állít önmaga számára.

az énkép dinamikája • A folyamatosan változó környezeti visszajelentések és a személy formálódó tapasztalatai miatt az énkép egy nyitott rendszer. Az átalakuló, módosuló információk feldolgozásakor az egyén motivált arra, hogy énképét fenntartsa (énkonzisztencia), illetve erősítse, pozitívabbá tegye (énerősítés). E két tendencia párhuzamosan megtalálható az énkép dinamikájában.

epigenetikus elv • Az az elv, amely szerint a genetikai potenciálok nem előre elrendelt módon határozzák meg a fejlődést, hanem a külső tényezők hatására sokféleképp realizálódhatnak.

érés • A fejlődési változások genetikai program által irányított folyamata, amely a környezeti hatásoktól viszonylag független.

érték • Az értékek nagyon sok ponton hasonlítanak az attitűdökhöz, irányíthatják a viselkedést, tartalmazzák a jó-rossz megkülönböztetését. Egy fontos különbség van azonban az értékek és az attitűdök között; míg az előbbiek általános célokként fogalmazódnak meg, az utóbbiak konkrét tárgyhoz kötődnek.

értő figyelem • A segítő beszélgetések fontos eleme: a problémát meghallgató fél visszatükrözi a közlő által elmondottakat, időről időre megfogalmazza az elhangzottak tartalmát, illetve a bennük tükröződő érzelmeket.

érzelem • A leggyakrabban környezeti hatásra kialakuló, viszonylag rövid ideig tartó pszichológiai állapot, amely biológiai és pszichológiai folyamatok összjátékaként befolyásolja a kogníciót, az instrumentális és a kifejező viselkedést, valamint a szubjektív élményt.

érzelmi intelligencia • Az a képesség, hogy a személy figyeli a saját és mások érzéseit és érzelmeit, hogy képes megkülönböztetni ezeket egymástól, és hogy felhasználja ezeket az érzelmi információkat a gondolkodásában és a viselkedésében.

etnocentrizmus • Azon hajlamunk, hogy saját kultúránkból kiindulva ítéljük meg az összes többi kultúrát is.

evolúció • Térben és időben egyenlőtlen, folytonos és megfordíthatatlan folyamat, mely során az élettelen anyagból élő keletkezik, és egyre változatosabb lesz.

exploráció • A személy életét befolyásoló környezeti tényezők feltérképezése.

extraverzió-introverzió személyiségdimenzió • Az arousalrendszer aktiválhatóságával összefüggő személyiségdimenzió, amely mentén a szociabilitásban és az impulzivitásban különböznek a személyek. Az extravertáltakat kifelé fordulás, magas szociabilitás, alacsony, valamint nehezen aktiválható arousalszint jellemzi.

extrinzik motivációk • Eszközjellegű humánspecifikus késztetések, melyek célja valamilyen kézzelfogható cél, nyereség elérése, esetleg kár elkerülése.

fallikus szakasz • A 3–6 év közötti időszak, a nemi identitás kialakulásának szakasza a freudi elméletben, amikor a gyermeki libidó elsődleges területe a külső nemi szerv. A szakasz legfontosabb története az ún. ödipális konfliktus jelentkezése.

fáradtság • Élettani állapot, amely a végzett tevékenység következményeként lép fel, és eredményeként a teljesítőképesség csökken.

fejlődési diszfázia vagy *specifikus nyelvi zavar* • Kisgyermekkorban jelentkezik, általában genetikai okokból és/vagy szülés körüli idegrendszeri sérülés hatására, s vezető tünete az erősen megkésett nyelvelsajátítás. A zavar a nyelvi produkciót vagy a megértést, vagy mindkettőt érinti, illetve a nyelv különböző aspektusait. Másodlagosan a gyermek visszahúzódóvá, szorongóvá válhat.

feldolgozási szintek elmélete • Az emlékezeti tárolás hatékonysága, kapacitása és a felidézhetőség az ingerfeldolgozás tartalmi mélységétől függ.

felettes én (szuperego) • A pszichoanalitikus elméletek szerint a társadalmi elvárások, erkölcsi értékek személyiségbe épült rendszere.

felülről építkező tanterv • A továbbtanulás szempontjait, a felsőfokú tanulmányokat előtérbe helyező tanterv a mindennapi életben hasznosítható tudással, gyakorlati készségekkel szemben.

fenotípus • Egy fejlődő vagy kifejlett egyed megfigyelhető tulajdonságainak összessége, ami lehet anatómiai, fiziológiai vagy viselkedéses. A genotípus és a környezet kölcsönhatása alakítja ki.

figyelemzavar • A koncentrálás, a figyelem fenntartásának nehézsége.

Flanders-féle interakcióelemzés • A kommunikációs folyamat megfigyelésére kidolgozott szempontrendszer.

foglalkozásprofilok • Az egyes szakmák gyakorlásához kötődő speciális jellemzők – a munkafeladat, munkakörnyezet, társas együttműködési formák, személyi követelmények, tanulmányi és alkalmazási sajátosságok – bemutatásával kirajzolódó pályakép.

fókuszcsoport • Egy témával kapcsolatos vélemények feltárása csoportos megvitatás keretében. Előnye, hogy olyan szempontokat is végiggondolnak a kérdezettek a beszélgetés során, amelyekkel kapcsolatban vannak tapasztalataik, de maguktól nem térnének ki ezekre.

fonéma • A beszéd legkisebb, jelentésmegkülönböztető egysége, hangok egy osztálya.

forgatókönyv • Jól szervezett cél-akció leírások, a társas helyzetek történéseinek, szabályainak mentális reprezentációja.

funkcionális autonómia • Allport szerint, aki a humanisztikus pszichológiai irányzat egyik képviselője, a szokások, az értékek, az attitűdök és szándékok kialakulásának folyamata. Egy tevékenység korábban más motivációt szolgálhatott, adott pillanatban azonban önmagában motiváló. Az aktuális motivációk tehát a jelenből fakadnak, és függetlenek múltbeli eredetüktől.

generalizáció • Az ingerekhez társított reflexet nemcsak az adott inger, hanem a hozzá hasonlóak is kiváltják, általánosítjuk a tanultakat az ingerek osztályára.

generalizált másik • Az emberekre és azok elvárásaira vonatkozó általánosított tapasztalatok.

genotípus • Az egyed génkészlete.

graféma • Az egy fonémához tartozó betűk vagy betűcsoportok.

grafomotoros zavar • A grafémák (betűk, valamint betűszerű minták, ábrák) kivitelezésének nehézsége.

gratifikáció a médiahasználat során • A „szükséglet és kielégülés" hatásmodellje szerint mindenki más szükséglettől indíttatva használja a médiát, másféle „kielégülést" vár tőle, és így üzeneteire is másképp reagál.

gyermekvédelem • A gyermek testi, szellemi, erkölcsi, anyagi érdekeit előmozdító szociális, jogi, egészségügyi, valamint pedagógiai tevékenységek és intézkedések összessége.

habituáció • Az ismétlődő inger megszokottá válik, és újabb megjelenésekor a személy már nem reagál rá.

hangulat • Olyan elmosódottabb és hosszan tartó érzelmi állapot, amely nem feltétlenül kapcsolódik közvetlenül valamely tárgyhoz, személyhez vagy eseményhez, illetve a kiváltótényezője nem feltétlenül tudatosítható.

hangulatszelektivitás • Az információknak a hangulatunknak megfelelő részleteit nagyobb valószínűséggel jegyezzük meg.

heteronóm erkölcs • A szabálykövetés a külső büntetés, illetve jutalom függvénye, a szabályok kívülről meghatározottak. 10–11 éves korig ez jellemzi a gyermekek gondolkodását.

hiperaktivitás • Túlságos mozgékonyság, motoros nyugtalanság.

holdudvarhatás • A személypercepciós torzítás egy formája, amelynek során a személlyel kapcsolatos egyetlen pozitív vagy negatív információ alapján az észlelő azt feltételezi, hogy a személy többi tulajdonsága összhangban van ezzel a vonással.

homlokzat • Goffman elképzelése arról, hogy az érzelmileg fontos tulajdonságainkról egy bizonyos képet közvetítünk a többi ember felé.

homlokzatóvás • A beszélő vagy a beszélgetőtárs törekvése arra, hogy a személy a vele kapcsolatban kialakított pozitív képet meg tudja őrizni, vagy hogy jó benyomást tudjon kelteni a kommunikációs partnerekben.

hospitálás • Például iskolapszichológus óralátogatása, melynek célja az osztály vagy egyes gyerekek csoportban mutatott viselkedésének pszichológiai megfigyelése.

hospitalizáció • Spitz által leírt fejlődési zavar, amely a személyes gondozó-gyerek kapcsolat hiánya és az ingerszegény környezet következtében a fejlődés minden területén kisebb vagy nagyobb lemaradást, hibás fejlődést eredményez.

hosszú távú memória • Az emlékezettárolás kéttáras modelljében az ingerek megjegyzésének formája.

humanisztikus pszichológia • Az ember személyiségét komplexitásában vizsgáló és a szubjektív nézőpontot hangsúlyozó megközelítés. Felfogása szerint az embert az önfejlődésre törekvés jellemzi.

id (ösztönén) • A pszichoanalitikus elméletek szerint a személyiség veleszületett része, az ösztönös, biológiai és energetizáló működés helye, amely az örömelv alapján működik.

ideális én/énideál • Az az énrész, amely azt tartalmazza, hogy milyenek szeretnénk lenni, milyen tulajdonságokat szeretnénk elérni. Az énképnek az énideálhoz történő mérését mint fontos motiváló erőt a pszichoanalízis, a humanisztikus személyiségpszichológia és a szelfdiszkrepancia-elmélet is megemlíti. Mindhárom megközelítés azt hangsúlyozza, hogy optimális esetben az ideális én kissé pozitívabb, mint az énkép, mert ez az eltérés motivációként hat. Az énideál és az énkép közötti túl nagy különbség egészségtelen, esetleg patológiás személyiségfejlődést eredményez.

idegen helyzet • A gyermeknek az elsődleges gondozójától való eltávolodására, valamint annak újramegjelenésére adott viselkedéses és érzelmi válaszok megfigyelésére és felmérésére alkalmazott vizsgálati eljárás.

identitásdiffúzió • Egy életpálya melletti személyes elköteleződés hiánya.

implikált személyiségelméletek • A tapasztalatok és a szocializáció útján kialakított előfeltevések bizonyos személyiségvonások együtt járására.

imprinting (bevésődés) • A szülő és az utód közelségének megteremtését szolgáló tanulási folyamat, melynek örökletes a lefolyási mechanizmusa, meghatározott kulcsinger váltja ki, és a kialakuló kötődés egy életre szól.

impulzivitás • Lobbanékonyság, megfontolatlanság.

inkluzív fitness • Az egyed génjeinek az utódpopulációban jelentkező gyakorisága.

intelligencia • Általános értelmi és megértési képesség. Eltérő megközelítései a célszerű cselekvést, a környezetben való hatékony működést, a helyes döntést, a racionális következtetést, a szabályszerűségek felismerését stb. emelik ki, egységes intelligenciát, illetve több, egymástól meglehetősen független komponenst feltételeznek.

intelligenciahányados (IQ) • Az általános értelmi képességek pszichológiai mérőszáma. Egy adott életkori sávba tartozó gyermekeknek az értelmi teljesítmény szerinti eloszlása alapján határozzuk meg. A 100-as érték jelzi a *pontosan* átlagos intelligenciát. Ha az érték ennél nagyobb, a gyermek értelmi képességei megelőzik életkorának átlagát, ha pedig kisebb, a gyermek elmarad életkorának átlagától.

interdependencia • Kölcsönös függőség a feladatvégzés során, szerepmegosztás a közös cél, forrás vagy jutalom miatt.

interiorizáció • Értékek, nézetek beillesztése a saját értékrendszerbe. Alapja az információ hitelessége.

interjú • Előre rögzített szempontok alapján folytatott beszélgetés, amely meghatározott információk gyűjtését szolgálja.

intrinzik motivációk • Céljellegű humánspecifikus késztetések, ilyenkor maga a cselekvés, a benne rejlő öröm és élvezet a cél. Típusai a kompetenciamotiváció, az elsajátítási motiváció, az érdeklődés, a teljesítménymotiváció.

iskolaérettség • Iskolai tanulásra való készenlét.

iskola- és óvodapszichológia • Az iskolai pedagógiai munkát segítő pszichológiai szolgálat. Az iskolapszichológus szervezetileg az iskolához, nevelési tanácsadóhoz vagy pedagógiai szakszolgálathoz tartozik. Elsődlegesen preventív és indirekt módszerekkel az oktatási intézmény minden tagjának pszichés egészségét és a hatékony munkavégzését segítik.

az iskolát elutasító magatartás • Az iskola olyan motivált elutasítása, ami megnehezíti az iskolába járást vagy az iskolában való tartózkodást. A fogalom a viselkedések széles körét öleli fel, úgymint az iskola elkerülését, az iskola elhagyását napközben, viselkedéses problémákat, pszichoszomatikus panaszokat, fizikai rosszulléteket stb.

kanalizáló jelenségek • A környezeti hatásokra viszonylag érzéketlen jellegek.

karrier, karrierépítés • Az egyéni érdeklődés, képességek, készségek és személyiségjegyek alapján a munkaerő-piaci lehetőségeket, aktuális trendeket figyelembe véve építkező életpálya-építési folyamat.

kategória • Jól szervezett tulajdonságkészlet, amelyet jellemzőnek tartunk a tárgyak, személyek egy csoportjára.

kategorizáció • Személyek (tárgyak) egy csoportba sorolása bizonyos hasonló vonásaik alapján.

kimutatási szabályok • A nyílt vagy rejtett kulturális előírások, amelyek meghatározzák azt, hogy milyen érzelmeket milyen helyzetben mutathatunk ki.

klasszikus kondicionálás • A feltétlen reflexet kiváltó inger és egy semleges inger közti kapcsolat megtanulása a két inger rendszeres időbeli érintkezése (vagy a feltétlen ingernek röviddel a feltételes ingert követő megjelenése) következtében.

kódolás • Az a folyamat, amelynek során a közlő szándékai, gondolatai, érzései nyelvi szimbólumokká (szavakká, mondatokká) vagy nem verbális üzenetekké (gesztusokká, arckifejezésekké stb.) alakulnak át.

kogníció • Megismerés. A fogalom lefedi mindazokat a pszichés, mentális folyamatokat, amelyek az emberi elmében a tudás elsajátítását, annak tárolását és alkalmazását szolgálják. Így a megismerés körébe tartozik, kognitív folyamat az észlelés, az emlékezés, a gondolkodás, a problémamegoldás, a nyelvhasználat stb. Kognitív fejlődésnek a tudás elsajátítását, illetve a kognitív folyamatok fejlődését nevezzük.

kognitív kiértékelés • Az érzelmet kiváltó helyzettel kapcsolatos információk feldolgozása, ami befolyásolja a kialakuló érzelmet is.

kognitív pszichológia • A külvilág ingereinek gondolati feldolgozását a vizsgálatok középpontjába állító irányzat.

kompetenciák, életvezetési készségek, soft skillek • Az életpálya-tervezés és foglalkozási sikeresség alapját jelentő ismeretek, amelyek a gyakorlatba átültethető, iskolai képzés során elsajátított tudást, az életvezetést segítő, önmenedzselési készségeket és a foglalkozással összefüggő egyéb, az iskolai képzés során nem oktatott készségeket, ismereteket (pl. teammunka, konfliktuskezelési stratégiák) jelentik.

konstanciák (észlelési állandóság) • A tárgyak vagy ingertulajdonságok viszonylag változatlannak észlelése a megvilágítás (színkonstanica), a távolság (nagyságkonstancia), az orientáció (alakkonstancia) és a téri helyzet (helykonstancia) eléggé módosult körülményei ellenére.

konszolidáció • Megszilárdulás, az információ rögzítése a hosszú távú memóriában.

kontiguitás • Ingerek vagy inger és válasz közötti érintkezés, a kondicionáláselméletek egyik alapfogalma.

konzisztenciaelméletek (attitűddinamika) • Attitűdjeink dinamikus kölcsönhatásban állnak egymással és a környezetünkkel. A kölcsönhatás fő mozgatója az ellentmondás kiküszöbölésének vágya. A konzisztenciára való törekvés mozgatója az emberek racionalitása volna, mely nem tűri az ellentmondást. De láttuk azt is, hogy a pszichologikának nemcsak a racionalitás, de az önigazolás és az értékelés összhangja is lehet a célja.

konzultáció • A pedagógus és a pszichológus együttes problémamegoldó tevékenysége a gyermek pedagógiai és pszichológiai szempontú megsegítése érdekében.

kooperatív technikák • Olyan tanítási módszer, melyben a feladat meghatározását, a szerepeket, az ellenőrzés és értékelés módját oly módon szabályozzák, hogy a személyek együttműködjenek a feladatvégzés során. Formái mozaik I., mozaik II., puzzle, csoportjutalom egyéni teljesítményért, csoport által támogatott differenciált oktatás.

korai zárás • A foglalkozás választásának konfliktusa nélküli pályaválasztás, ami nem felel meg az egyén valódi személyiségének.

korreláció • A változók közti együtt járás mértéke (maximális értéke +/– 1).

kölcsönös meghatározottság • A szociális kognitív elmélet alapvetése, miszerint a társas környezet a személyiség és a viselkedés kölcsönös egymásra hatását hangsúlyozza. Bármelyik megváltozása, illetve megváltoztatása változást idéz elő a többiben.

kötődés (attachment) • Az a tartós érzelmi kötelék, amelyet a csecsemők bizonyos emberekkel, először általában az anyjukkal kezdenek kiépíteni 6–9 hónapos koruk között.

kreativitás (alkotóképesség) • Összetevői a gondolkodás folyékonysága (fluencia), a rugalmasság (flexibilitás), eredetiség (originalitás), újrafogalmazási (redefiniálási) képesség, az ötletek kidolgozása (elaboráció) és a problémaérzékenység (szenzitivitás).

kritikus periódus • Fejlődési szakasz, amelyben a szervezet optimálisan kész bizonyos válaszminták megtanulására. Például a korai látási tapasztalatokra van szükség a szem és látókéreg idegi kapcsolatainak kialakulásához. Így egy érzékeny életkori szakaszban a kancsalság esetében a szemben keletkezett torzult kép zavarja a mélységészlelés fejlődését. Más példa a nyelvi fejlődés: a beszédtanuláshoz egy meghatározott életkorban szerzett nyelvi tapasztalatokra van szükség.

kultúra • Generációról generációra hagyományozódó anyagi és szellemi javak összessége, az emberek által felhalmozott tudásra épülő életmódok mintázata, amely a nyelvben kódolódik.

kulturális megközelítés (nemi szerepek kialakulása) • Az adott társadalomban uralkodó kulturális szokások és normák erejét hangsúlyozó elmélet, amelyek meghatározzák a nemi szerepeket.

kulturális relativizmus • Az a felfogás, amely szerint az emberek közötti különbségek a kultúrák közti különbségekből erednek.

kumulatív kulturális evolúció • A kulturális átadás speciálisan emberi formája, amely a távoli ősök tudását is hasznosítja a kultúra evolúciója során.

külső-belső kontroll • Rotter által leírt személyiségdimenzió. Annak mértéke, hogy mennyiben tulajdonítja a személy az életesemények okait a külső körülményeknek, illetve a saját viselkedésének és tulajdonságainak.

Laufer-féle vészjelek • Azok a serdülőkori tünetek, amelyek a fejlődés természetes velejáróin túlmutatva a fejlődési zavarokat jelzik.

legközelebbi fejlődési zóna • Az a sáv a különböző funkciók fejlődése során, amely az aktuális szint fölött van, és amelyet a környezet támogatásával az egyén teljesíteni képes.

magatartászavar • Az életkorból és élethelyzetből adódó viselkedési követelményeknek, szabályoknak tartósan nem tud megfelelni, azok ellen lázad, vagy azoknak ellenáll.

másodlagos csoport • Olyan csoport, melynek tagjai vagyunk, de a kapcsolatot döntően formális, intézményes szálak tartják fenn.

mediáció • Szülők vagy más személyek aktív erőfeszítései, melyek arra irányulnak, hogy a fizikai és szociális környezet – benne a televízió mint médium – komplex természetét az adott gyerek értelmi képességeinek megfelelő kognitív szintre „lefordítsák", érthetővé tegyék.

médiareprezentáció • A tömegkommunikáció által közvetített tartalmak, melyek társadalmi szerepekre, magatartásmódra, értékekre, ideálokra vonatkoznak.

megküzdés • A személy folyamatos gondolati és viselkedéses erőfeszítései arra, hogy valamiképpen kezelje az őt érintő esemény általa észlelt követelményeit.

meggyőző kommunikáció • A meggyőzés az attitűdváltoztatás személyes formája, melynek során érvekkel kívánunk elérni egy kitűzött véleményváltoztatást. A meggyőző kommunikáció folyamatát a kommunikátor presztízse, az üzenet megformáltsága és a befogadó jellemzői egyaránt befolyásolják. Kognitív nézőpontból elkülönithetünk periferikus és középponti feldolgozást is, melyekre eltérő módon is hathat a meggyőző kommunikáció.

mentális műveletek • Azok a belső, mentális megismerőfolyamatok, amelyek során tárgyak és cselekvések, folyamatok belső reprezentációit fejben csoportosítjuk, összekapcsoljuk, szétválasztjuk, átalakítjuk, sorba rendezzük, és ezeket a folyamatokat visszafelé is végre tudjuk hajtani – lehetővé téve, hogy a belső reprezentációkon végzett változtatásokat ne kezeljük véglegesként, valódi átalakításokként. Piaget elképzelése szerint hétéves kor körül jelennek meg a fejlődő gyermeknél, de csak serdülőkorban válnak igazán függetlenné a pillanatnyi környezeti ingerektől.

modellkövetés • A tanulás utánzásos formája. Számos viselkedést ennek a tanulási formának a révén sajátítunk el anélkül, hogy külső megerősítést kapnánk a viselkedésért.

moratórium • A serdülőkor identitásválasztási krízisének átélése, ami természetes jellemzője a fejlődésnek.

motivációk • A viselkedés beindításáért és irányításáért felelős tényezők. Fő típusai az önfenntartó, a fajfenntartó motivációk, a kíváncsiságkésztetés és a humánspecifikus motivációk.

munkamemória • Az éppen feldolgozás alatt álló ingerek egy aktív feldolgozófolyamat révén kerülnek megjegyzésre, a munkamemória három alrendszerből áll: a központi végrehajtóból, a fonológiai hurokból és a téri-vizuális vázlattömbből.

mutáció • Egy örökletes tulajdonság ugrásszerű megváltozása.

naiv fizika • Az a csecsemőkorban már jelen lévő implicit (nem tudatos és nyelvileg nem kifejezhető) tudásunk, amelynek alapján a fizikai világban lezajló kölcsönhatásokat észleljük és értelmezzük.

naiv számfogalom • Az a csecsemőkorban már jelen lévő implicit (nem tudatos és nyelvileg nem kifejezhető) tudásunk, amelynek alapján tárgyak, személyek mennyiségeiről tudunk egyszerű következtetéseket levonni.

nem verbális kommunikáció • Minden olyan kommunikáció, ahol az üzenet nem nyelvi jelek segítségével, hanem más módon fogalmazódik meg. A nem verbális jel lehet vizuális (pl. összeráncolt homlok, elpirulás), auditív (pl. felemelt hang, kapkodó beszédtempó) vagy taktilis (pl. érintés, simogatás).

nemi identitás • Önmagunk férfiként vagy nőként való megélésének szubjektív élménye.

nevelési stílus (szülői nevelői attitűd) • A gondozó jellemző viselkedésmintázata: a kontroll és az érzelmi támogatás mértéke szerint négy típust ír le Maccoby és Martin: megkívánó, megkövetelő, megengedő, elhanyagoló.

nevelési tanácsadó • Gyermekpszichológiai és pedagógiai szolgáltatást nyújtó intézmény, pedagógiai szakszolgálat.

nyelvi fakultás vagy *nyelvi modul* • Noam Chomsky által bevezetett fogalom, melynek lényege, hogy nyelvi tudásunk, elsősorban a nyelvtan alapjai vélhetően velünk születnek egy viszonylagos önállósággal bíró mentális rendszer formájában – ez a nyelvi fakultás vagy modul.

nyelvi hátrány • A szocializáció folyamatából eredően természetes módon van összefüggés valakinek a nyelvi kifejezésmódja és a társadalmi hovatartozása között, s bizonyos nyelvi kifejezésmódok, minták („kódok") mintegy újra is termelik, fenntartják a társadalmi különbségeket azáltal, hogy korlátozzák a kódot használó gyermek iskolai előrejutásának lehetőségeit.

operáns (instrumentális) kondicionálás • Az ingerekre adott viselkedéses válasz megtanulása az ismételt megerősítés (jutalmazás vagy büntetés) hatására.

ödipális konfliktus • A freudi elméletben a gyermekkorban (a fallikus szakaszban) átélt konfliktus, amely az ókori görög mitológia ismert történetének mintájára az ellenkező nemű szülő szexuális vágyát, valamint az azonos nemű szülővel szemben megélt rivalitást, féltékenységet, ellenségességet tartalmazza.

önértékelés • Az egyén magáról készített leírása, amely értékelő, helyeslő vagy helytelenítő attitűdöt tartalmaz.

önmegvalósítás • A fejlődés, a növekedés, az önmagunk tökéletesítésére, az önkifejezésre irányuló humánspecifikus késztetés Maslow elméletében.

pályaorientáció • A pályaválasztás alternatívájaként használatos újabb keletű kifejezés. Egy többlépcsős folyamatra utal, melyben döntések sorát hozza meg a diák, tehát apródonként tart (orientálódik) a neki megfelelő pálya felé, s a pályaorientációs szakember, szaktanár a lehető leggazdagabb információk átadásával segíti ezt a folyamatot.

pályaszocializáció • A társadalmi munkamegosztás rendszerébe saját igényeinek és személyiségének megfelelő módon betagozódni képes személyiség formálásának folyamata.

pedagógiai szakszolgálat • Az iskolai tevékenységet segítő intézmény, pl. nevelési tanácsadó.

percepció (észlelés) • Az érzékszervi információk felvétele, értelmezése és jelentésük megkeresése; az a folyamat, ahogy a dolgok tudomásunkra jutnak.

perceptuális illúzió (észlelési tévedés) • Az a helyzet, amelyben a megfigyelő észlelése egy ingerről nem felel meg az inger fizikai tulajdonságainak; az ókor óta ismert pontatlan vagy ellentmondásos észlelés. Például a Müller-Lyer-illúzió esetében két egyenlő hosszú vonal eltérő nagyságúnak észlelése kifelé vagy befelé irányuló „nyilak" között.

prepubertás • A serdülőkor bevezető szakasza, amely a biológiai serdülés kezdetétől kb. az első menstruáció, illetve pollúció megjelenéséig tart 10–12 éves kor közt, de nagy egyéni eltérések vannak a serdülés kezdetének és végének időpontjában is.

proaktív gátlás • Előre ható gátlás, a korábban tanult anyag gátolja a később tanult előhívhatóságát.

problémás gyermek • Akivel szemben az élethelyzet nem támaszt fokozottabb követelményeket az adott életkorban az elvárhatóhoz képest, mégis tartósan hiányos az alkalmazkodása, vagy nem tud megfelelni a szabályoknak, követelményeknek.

proszociális viselkedés • Önzetlen segítségnyújtás mások érdekében.

protestáns munkaetika • Mai formájában túlmutat a puritánok vallási mozgalmának keretein, a gazdasági kérdésekben elfoglalt pozíciót, egyfajta gazdasági-társadalmi világszemléletet jelent. Az attitűdök számos csoportjának lehet kapcsolata a protestáns munkaetikával.

pszichoanalitikus nézőpont (lélektani különbségek eredete és nemi identitás kialakulása) • Biológiai felépítésünk különbségét emeli ki a személyiségfejlődés folyamatában; a személyiségfejlődés legkifejezettebb időszakának a pszichoszexuális fejlődés fallikus szakaszát, az ún. ödipális konfliktust tartja.

pszichoanalízis • Sigmund Freud elmélete, mely szerint a személyiséget mozgató erő a libidó, a szexuális ösztönkésztetés. A személyiség megértéséhez és a gyógyításhoz a fejlődés történetének analízise vezet.

Pygmalion-hatás • A nyílt vagy rejtett elvárások hatása a teljesítményre, viselkedésre. Az önmagát beteljesítő jóslat egy speciális esete.

rejtett tanterv • Olyan „üzenetek", információk a körülöttünk lévő világról és az iskola szabályairól, melyeket az iskola nyíltan nem fogalmaz meg, de az iskola működésmódja alapján a diákok megtanulják, például hogy „A tudás a fontos", „Csak a sikeres vizsga számít", „A felnőttnek mindig igaza van".

reprezentatív minta • A vizsgálat szempontjából fontos változók mentén a mintában szereplők aránya megegyezik a társadalomban ténylegesen meglévő arányokkal (pl. életkor, iskolai végzettség, lakhely, férfi-nő arány).

retroaktív gátlás • Visszafelé ható gátlás, a később tanult anyag gátolja a korábban tanult előhívhatóságát.

retrográd amnézia • Agyrázkódást követő emlékezetkiesés. A balesetet közvetlenül megelőző események emlékezeti tárolása sérül.

rokonszelekció • A részben azonos genotípusú egyedek altruista magatartásából fakadó szelekciós előny.

rövid távú memória • Az emlékezettárolás kéttáras modelljében az ingerek megjelenésüket követő tárolása, melyre a korlátozott kapacitás és az időleges tárolás jellemző.

séma • Olyan mentális struktúra, amely a korábban megszerzett ismereteink elraktározott, szervezett rendszerét tárolja. Ez befolyásolja Bartlett elmélete szerint az új információ megjegyzését is, az emlékezetünk a séma irányában torzít.

sikertől való félelem • Annak a hiedelemnek a szubjektív megélése, hogy a túlzott hozzáértés és sikeresség elutasítást vált ki a kortársakban és a lehetséges partnerekben.

speciális intellektuális képességek • A nyelvi, zenei, matematikai-logikai, vizuális-téri, testi-mozgásos, szociális-interperszonális és intraperszonális területek valamelyikén az átlagot meghaladó képességek

speciális tanulási nehézség • Az átlagos vagy átlag feletti intelligenciájú gyerek a tanulás egy vagy több területén jelentős elmaradást mutat a normális nevelési körülmények ellenére.

státus • A csoport hierarchiájában betöltött hely.

stressz • A személytől alkalmazkodást (adaptációt) kívánó inger, illetve helyzet (közös néven stresszor) által kiváltott biológiai, viselkedéses és pszichológiai folyamatok együttese.

szabálytudat • Az erkölcsi és viselkedési szabályok természetével és a szabályok betartásának okaival kapcsolatos nézetek, melyek az értelmi fejlődéssel párhuzamosan, fokozatosan fejlődnek.

szelektív figyelem • Az a folyamat, amely kiválasztja azokat az ingereket, amelyeket felismerünk, és azokat, amelyeket nem. A kiválasztott ingerek hatékonysága felerősödik, és másoké csökken.

a személyiség strukturális modellje • Freud szerint a személyiség struktúrája három részre tagolható: az energiával rendelkező, örömelvet képviselő ösztönénre (id), a racionalitást megtestesítő énre (ego) és az erkölcsi szabályokat érvényesítő felettes énre (szuperego).

személypercepció • Személyekről formált benyomások kialakítása. Nehézségeit mások viselkedésének és jellemzőinek változékonysága mellett az észlelő hangulatának és önértékelésének hatása is nehezíti.

szenvedélybetegség (addikció) • Azok az ismétlődő viselkedésformák, amelyeket valaki kényszeresen újra és újra végrehajt, s amelyek a személyre – és többnyire környezetére is – káros következményekkel járnak. A szenvedélybetegségek két típusa a kémiai és a viselkedéses addikciók.

szenzitív periódus • A növekedésnek olyan időszaka, amely során bizonyos környezeti vagy biológiai eseményeknek meg kell történniük, hogy a fejlődés normálisan folytatódjék.

szenzitizáció • Bizonyos ingerekre érzékennyé válás a tapasztalat hatására.

szenzomotoros sémák vagy *érzékszervi-mozgásos sémák* • A szó szigorú értelmében még nincsenek a fejlődő gyermeknek állandó, az aktuális környezettől és viselkedéstől független reprezentációi a világról, tárgyakról, személyekről – ehelyett olyan „környezeti ingermintázat – viselkedéses válasz" sémák hordozzák tudását, melyek hatására bizonyos szituációkban bizonyos viselkedések jelennek meg nála. Az ilyen korú gyermek „tudása" lényegét tekintve szituatív, a viselkedésmintázatok meglehetősen szigorúan kötődnek adott helyzetekhez.

szenzoros élménykeresés személyiségdimenzió • Változatos, új, komplex és intenzív érzések és élmények keresésére való, viszonylag állandó tendencia, azaz személyiségvonás, amelyhez hozzátartozik az is, hogy a személy hajlandóságot mutat arra is, hogy ilyen élményekért akár fizikai, szociális, törvényes és anyagi veszélyeket is felvállaljon.

szerep • Adott társadalmi pozícióhoz, státushoz tartozó elvárások összessége.

szerepkonfliktus • A társadalmi szerep betöltésével kapcsolatos nehézségek: a konfliktus oka lehet az egyidejűleg betöltött eltérő szerepek, a személyiség-szerep és a szerepen belüli követelmények közti összeillés hiánya.

szeriális pozíció hatása • Az elemek sorrendjének hatása a felidézésre. A sorozat elejére és végére jobban emlékszünk, mint a középső elemekre.

szervezet • Több személy együttműködése, tevékenységének ésszerű koordinációja valamilyen közösen kinyilvánított cél megvalósítására.

szervezeti kultúra • A tagok által elfogadott, közösen értelmezett, mélyen beágyazódó értékek, attitűdök, meggyőződések és normák rendszere; az intézményre jellemző viselkedésminták együttese.

szexuális orientáció • A szexuális jellegű vágyak iránya, amely lehet azonos és/vagy ellenkező nemű személyek felé irányuló.

szexuális ösztön • Az a veleszületett késztetés a freudi elméletben, amely örömteli testi kontaktus kialakítására és fenntartására motiválja a személyt.

szignifikáns másik • Az egyén fejlődése szempontjából kiemelten fontos személy, akivel szoros érzelmi kapcsolatban van.

szociálisszerep-elmélet (lélektani különbségek eredete) • A nemi különbségek hátterében a nemek közötti munkamegosztást és az erre reakcióként létrejött nemi szerepelosztást feltételezi.

szocializáció • A társas-társadalmi érintkezések egész életen át tartó folyamata, amely révén az egyén bevezetődik egy adott társadalomba, miközben kialakítja személyes identitását.

szociogram • A kölcsönös rokonszenvi választások alapján felrajzolt csoportszerkezeti hálózat.

szociometria • A csoport szerkezetének vizsgálatára kifejlesztett módszer. Eredeti változatát Moreno dolgozta ki, ez a rokonszenvi választások vizsgálatán alapul. A Mérei Ferenc által továbbfejlesztett, több szempontú szociometria a csoportban betöltött funkciókat, a csoport által számon tartott tulajdonságokat és a népszerűséget is vizsgálja.

szocioökonómiai státus • A család társadalmi-gazdasági helyzete. Meghatározásához a szülők iskolázottsági szintjét, a foglalkoztatási és jövedelmi viszonyokat és az életkörülményeket veszik figyelembe, komplex mutatót képezve ezek alapján.

szórás • A változók eloszlásának jellemző mérőszáma. Azt fejezi ki, hogy egy változó értékei milyen mértékben ingadoznak az átlag körül.

sztereotípia • Emberek adott csoportjának személyiségvonásairól, képességeiről vagy más jellemzőiről alkotott absztrakt kognitív reprezentáció.

szükséglethierarchia (piramismodell) • Sajátosan az emberre jellemző, egymásra épülő szükségletek rendszere Maslow szerint. Ezek sorrendben: fiziológiai, biztonsági, szeretet-, elismerés-, kognitív, esztétikai és önmegvalósítási szükségletek. (A humanisztikus pszichológiai irányzathoz tartozó elmélet.)

tájékozódási reflex • Meghatározott nem specifikus változások az inger hatására, olyanok, mint az agykéreg alfa-hullámának csökkenése, a pupillatágulat vagy a bőr vezetőképességének változása, továbbá az ingerek irányába történő fej- és testmozgások az érzékszervek megfelelő beállításához. Minden hirtelen, váratlan, erős, újszerű, a tapasztalattól eltérő inger kiváltja.

tanulás • Tapasztalatok hatására bekövetkező viselkedésváltozás.

tanulási módszerek • A tananyag szervezésére és feldolgozására kidolgozott módszerek. A komplex tanulási stratégiák (SQ3R, PQRST, SPAR stb.) az optimális tanulás lehetséges lépéseit írják le.

tanulási stílus • Az egyénre jellemző tanulási mód az érzékszervi modalitás, társas helyzet és az információfeldolgozás egysége alapján.

táplálkozási zavarok • Az evési magatartás kóros eltérései a normális működéstől, ilyenek a kóros elhízás (obezitás), az anorexia nervosa és a bulimia nervosa.

tárgyállandóság • Az arról való tudás, hogy a tárgyak és személyek akkor is léteznek, ha aktuálisan nincsenek jelen a gyermek környezetében, ha nem észleli őket. Piaget szerint csak a második életévben alakul ki a gyermekben. A tárgyállandóság előfeltétele a megismerés további fejlődésének, például a nyelvelsajátításnak.

tárgyfelismerés • A tárgy besorolása a jelentést megadó kategóriába; a tárgy azonosításának folyamata; annak tudatosulása, hogy a tárggyal már találkoztunk. Például felismerjük, hogy egy kis zöld tárgy leveli béka.

társadalmi nem • Az adott biológiai nemhez tartozás lélektani élménye. Két aspektusa a nemi identitás és a társadalmi nemi szerep.

társadalmi nemi szerep • Mindazoknak az elvárásoknak az összessége, amelyeket az adott társadalom a nőkkel és férfiakkal szemben támaszt a nemüknek megfelelő viselkedésformák tekintetében, és amelyeknek való megfelelés mértéke alapján az adott személyt többé vagy kevésbé férfiasnak, illetve nőiesnek tekintjük.

társas gátlás • Bonyolult, gondolkodást igénylő, nem rutinfeladatok esetén a teljesítmény társak jelenlétében romlik.

társas összehasonlítás teóriája (Festinger) • Ha nincs objektív mérce, ami alapján a teljesítmény színvonalát vagy a nézetek és bizonytalan érzelmek helyességét megítéljük, akkor motiváltak vagyunk arra, hogy a hasonló társakkal összehasonlítsuk magunkat.

társas serkentés • Egyszerű és jól begyakorolt feladatok esetén a társak jelenlétében javul a feladatvégzés.

teljesítménymotiváció • A jó teljesítményre, a sikerre irányuló humánspecifikus késztetés. A teljesítményhelyzetben megjelenő, önmagunkkal szembeni elvárás az igényszint. Egy időben jelentkező folyamatok ilyenkor a siker elérésének (sikerorientáció) és a kudarc elkerülésének (kudarckerülés) késztetései.

terepkísérlet • Olyan kísérlet, melyben a résztvevők nem tudják, hogy egy kísérletben vesznek részt, ezért természetesen viselkednek.

területáltalános felfogások a megismerésről és fejlődéséről • A megismerés és fejlődésének egyes elméletei mind az emberi megismerőfolyamatokat, mind azok fejlődését egységesként fogják fel – ilyen például Piaget elmélete is. Ezek a felfogások úgy tartják, hogy sokféle képességünk lényegében azonos elvek szerint működik, és egységként fejlődik is – nincsenek elkülönülő mentális rendszerek a különböző tudásterületek megismerésére.

területspecifikus felfogások a megismerésről és fejlődéséről • A különböző tudásterületekre – a társas világ megértésére, a számolásra, a fizikai világ kölcsönhatásaira, a nyelvre stb. – irányuló megismerőfolyamataink specializált, csak az adott területen működő elvekre épülnek, sőt tudásterületenként elkülönülő mentális rendszerek szolgálják a megértést.

tesztszorongás • A szorongásnak az a formája, amely azokban a helyzetekben jelenik meg, amikor a személy, illetve a tanuló teljesítményét nyilvánosan értékelik. A tesztszorongásnak két összetevője van: az aggodalom (negatív gondolatok), illetve az érzelmi aktiváció (a stressz testi tünetei).

tömegmédium • A tömegkommunikáció olyan csatornája, eszközei, melyek alkalmasak arra, hogy az üzeneteket nagy távolságra, sok embernek továbbítsák. Így a médiumok körébe sorolhatóak a könyvek, az újságok, a magazinok, a rádió, a televízió, a filmek, a műsoros video- és hangkazetták, a CD-k, az óriásplakátok stb.

tutortanítás • Idősebb diák által segített tanulás, amelyhez a segítőt tervszerűen felkészítik tanulásmódszertani és kommunikációs készségeinek fejlesztésével.

üzenet • A közlő által kibocsátott kommunikációs megnyilvánulás, amely valamilyen jelentést juttat el a hallgatóhoz. Az üzenet nem feltétlenül szándékos, az önkéntelenül kibocsátott jelzések (pl. remegő hang) is üzenetnek minősül.

verbális kommunikáció • Nyelvi kód segítségével történő kommunikáció. Az írásos és szóbeli kommunikáción kívül idetartozik például a siketnémák jelbeszéde is, amely ugyancsak a nyelven alapul.

vezetői stílus • A csoport vezetőjének jellemző magatartásmódja. Számos kategorizációja van, legismertebb Lewin autokratikus-demokratikus-lassez faire hármas felosztása és a feladatorientált-személyre orientált csoportosítás.

viselkedészavar • A viselkedés alkalmi jellegű, a megszokottól eltérő kedvezőtlen megváltozása, amely körülményektől, állapottól, személyektől függő helyzeti reakció.

vonatkoztatási vagy *referenciacsoport* • A személyre befolyással bíró csoport. Kelley szerint normatív és összehasonlító funkciót egyaránt betölthet. Nem tagsági csoport is lehet referenciacsoport az egyén számára.

IRODALOM

Abelson, R. P. (1991): A script fogalom pszichológiai helyzete. In: Hunyady Gy. (szerk.): *Szociálpszichológiai tanulmányok.* Budapest, Tankönyvkiadó, 182–213.

Adorno, T. (1980): Típusok és tünetegyüttesek. In: Csepeli Gy. (szerk.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok.* Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 237–295.

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D., Sanford, N. (1950): *The Authoritarian Personality.* New York, Harper & Brothers.

A DSM–IV diagnosztikai kritériumai (1997). Budapest, Animula.

Ahrentzen, S., Jue, G. M., Skorpanich, M. A., Evans, G. W. (1982): School environments and stress. In: Evans, G. W. (Ed.): *Environmental stress.* Cambridge, Cambridge University Press, 224–256.

Ainsworth, M. D. Bowlby, J. (1991): An ethological approach to personality development. *American Psychologist, 46,* 333–341.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., Wall, S. (1978): *Patterns of attachment A psychological study of strange situation.* Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Ákos K., Ákos K. (1979): *A fáradás psychochronographiai vizsgálata.* Budapest, Akadémiai Kiadó.

Allport, G. W. (1977): *Az előítélet.* Budapest, Gondolat.

Allport, G. W. (1980): *A személyiség alakulása.* Budapest, Gondolat.

Andersen, P., Andersen, J. (1982): Nonverbal Immediacy in Instruction. In: Barker, L. L. (Ed.): *Communication in the Classroom.* New Jersey, Prentice-Hall.

Anderson, J. R. (1982): Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review, 89,* 396–406.

Andor M. (1999. okt.): Az iskolákon át vezető út. *Új Pedagógiai Szemle.*

Appley, M. H. (1991): Motivation, equilibrium, and stress. In: Dienstbier, R. (Ed.): *Nebraska Symposium on Motivation 1990.* Lincoln, University of Nebraska Press, 1–67.

Arató O., Kiss Gy. (1991): *Az individuálpszichológia és hatása Magyarországon.* Budapest, Tankönyvkiadó.

Arends, R. (1994): *Learning to Teach.* New York, McGraw Hill.

Argyle, M. (1992): *The social psychology of everyday life.* London, Routledge.

Arisztotelész (1987): *Nikomakhoszi etika.* Budapest, Európa.

Arms, R. L., Russell, G. W., Sandelands, M. L. (1979): Effects on the hostility of spectators of viewing aggressive sports. *Social Psychology Quarterly, 42,* 275–279.

Arnett, J. (1995): Adolescents' uses of media for self-socialisation. *Journal of Youth and Adolescence, 25,* 519–534.

Arnett, J. (2002): The Sounds of Sex: Sex in Teens' Music and music videos. In: Brown, J. D., Steele, J. R. (Eds): *Sexual teens, sexual media.* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Inc., 253–265.

Aronson, E., Mills, J. (1981): A csoportba való felvétel szigorúságának hatása a csoport iránti vonzalomra. In: Csepeli Gy. (szerk.): *A kísérleti társadalomlélektan főárama.* Budapest, Gondolat.

Aronson, E. (2002): *A társas lény.* Budapest, KJK–Kerszöv.

Asch, S. E. (1973): A személyekről alkotott benyomások. In: Hunyady Gy. (szerk.): *Szociálpszichológia.* Budapest, Gondolat, 137–152.

Asch, S. E. (1969): A csoportnyomás hatása az ítéletek módosulására és eltorzulására. In: Pataki F. (szerk.): *Csoportlélektan*. Budapest, Gondolat, 180–192.

Astington, J. W., Jenkins, J. M. (1999): A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Child Development, 35*, 1, 1311–1320.

Aszmann A. (szerk. 2003): *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. A WHO nemzetközi kutatásának keretében végzett vizsgálat nemzeti jelentése*. Budapest, OGYEI–NDI.

Atkinson, L. R., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. (1993): *Pszichológia*. Budapest, Osiris.

Atkinson, L. R., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. (1999): *Pszichológia*. 2., javított kiadás, Budapest, Osiris.

Atkinson, J. W. (1993): A kockázatvállaló viselkedés motivációs meghatározói. In: Barkóczi I., Séra L. (szerk.): *Az emberi motiváció II. Humánspecifikus motiváció. Szöveggyűjtemény*. Budapest, Tankönyvkiadó, 179–201.

Atran, S. (1998): Folk Biology and the Anthropology of Science: Cognitive Universals and Cultural Particulars. *Behavioral and Brain Sciences, 21*, 547–609.

Axelrod, R. M. (1984): *The Evolution of Cooperation*. Yale University Press.

B. Kádár J. (1997): Oldás és kötés: A korai serdülőkor folyamatai és helyszínei. In: Bernáth L., Solymosi (szerk.): *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Budapest, Tertia, 87–108.

Baddeley, A (2001): *Az emberi emlékezet*. Budapest, Osiris.

Bagdy E. (1986): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Bagozzi, R. P., Baumgartner, H., Pieters, R. (1998): Goal-directed emotions. *Cognition and Emotion, 12*, 1, 1–26.

Bakacsi Gy. (1996): *Szervezeti magatartás és vezetés*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Balogh L. (1997): Képességfejlesztés és iskolai tanulás. In: Balogh L., Tóth L. (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 213–233.

Balogh L. (1999): Tehetségfejlesztés – kihívások és lehetőségek. In: *Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve*. Szeged, 107–120.

Balogh L. (2001): Konferencia a tehetséges tanulókért. *Alkalmazott Pszichológia, 3*, 117–122.

Balogh L. (2002a): Az iskolai tehetséggondozás kritikus pontjai. In: Pinczésné (szerk.): *A tanítóképzés jelene*. Debrecen, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, 33–57.

Balogh L. (2002b): Tehetségfejlesztő szakpedagógus-képzés a Debreceni Egyetemen. In: *Magyar Tehetséggondozó Társaság Almanach*. Budapest, Magyar Tehetséggondozó Társaság, 221–230.

Balogh L. (2002c): Tehetségkutatás a Debreceni Egyetem doktori programjának keretében. *Alkalmazott Pszichológia, 4*, 103–111.

Balogh L. (2003): Az iskolai tehetségnevelés helyzete hazánkban – európai kitekintéssel. *Alkalmazott Pszichológia, 2*, 89–102.

Balogh L. (szerk. 2000): *Tehetség és iskola*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

Balogh L., Herskovits M., Tóth L. (szerk. 2000): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

Balogh L., Tóth L. (szerk. 1999): *Európai perspektívák a tehetségnevelésben*. Debrecen, Kossuth Lajos Tudományegyetem.

Bandura, A. (1965): Influence of models' reinforcement contingencies on acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology, 1*, 589–595.

Bandura, A. (1969): Social-learning theory of identificatory process. In: Goslin, D. A. (Ed.): *Handbook of socialization theory and research*. Chicago, Rand McNally.

Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

Bandura, A. (1978): Szociális tanulás utánzás útján. In: Pataki F. (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest, 84–122.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989): Szociális tanulás utánzás útján. In: Oláh A., Pléh Cs. (szerk.): *Szöveggyűjtemény az általános és személyiségpszichológiához* Budapest, Tankönyvkiadó, 256–286.

Bandura, A., Ross, D., Ross, S. A. (1981): Film által közvetített agresszív modellek utánzása. In: Csepeli Gy. (szerk.): *A kísérleti társadalomlélektan főárama.* Budapest, Gondolat, 515–525.

Bányai É. (1998): A belső erőforrások mozgósítása aktív-éber (dinamikus) hipnózissal. *Psychiatria Hungarica, 13,* 5, 541–556.

Bányai É. (2000): Hipnózis és szuggesztió Várkonyi Nándor korában. In: Mezey K. (szerk.): *Várkonyi Nándor Varázstudomány.* Budapest, Széphalom Könyvműhely, II. köt. 503–514.

Bányai É., Varga K., Gősiné Greguss A. (2001): Szuggesztív egyéniségek: archaikus bevonódás tanárok és hipnotizőrök hatására. In: Pléh Cs., László J., Oláh A. (szerk): *Tanulás, kezdeményezés, alkotás.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 313–336.

Bar, M., Biederman, I. (1998): Subliminal visual priming. *Psychological Science, 9,* 464–469.

Baráth T. (1998): A közoktatás hatékonysága. In: Balázs É. (szerk.): *Iskolavezetők a 90-es években.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet, Okker, 135–172.

Barker, L. L. (1982): An Introduction to Classroom Communication. In: Barker, L. L. (Ed.): *Communication in the Classroom.* New Jersey, Prentice-Hall.

Barkley, A. R. (1997): Behavioral inhibition, sustained attention and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin, 121,* 65–94.

Barkley, A. R. (2000): Genetics of childhood disorders: XVII. ADHD. Part 1: The executive functions and ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39,* 1064–1070.

Barkóczi I., Putnoky J. (1980): *Tanulás és motiváció.* Budapest, Tankönyvkiadó.

Barlai Róbertné (2000. nov.): Ismeretek a szervezeti kultúra elemzéséhez. *Új Katedra.*

Barlai Róbertné (2003. febr., márc., ápr.): Az iskola, óvoda mint formális szervezet. I–II–III. *Új Katedra.*

Barmettler, C. (2002): *Laufbahngestaltung, Aktiver Berufswechsel* – online: http://www.alpha-online.ch/jobwinner/archiv/texte/show_artikel.cfm?id=2156 – A szerzőnő elérhetősége: www.s-b-institut.ch / e-mail: claire.barmettler@s-b-institut.ch

Barnes, G. G. (1999): *Családterápia, -gondozás.* Budapest, Animula Egyesület.

Baron, R. A., Byrne, D. (1994): *Social Psychology. Understanding Human Interaction.* Boston, Allyn and Bacon.

Baron-Cohen, S. (2000): *Autizmus.* Budapest, Osiris.

Barron, F. (1969): *Creative person and creative process.* New York, Holt, Rinehart & Winston.

Bartlett, F. C. (1985): *Az emlékezés.* Budapest, Gondolat.

Bartoshuk, L. M. (1974): Taste illusions: Some demonstrations. *Annals of the New York Academy of Science,* 279–285.

Bashian, A. (1989): *Expanding the role of the school psychologist through peer tutoring programs.* Kézirat.

Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., Solomon. J. (1991): A Comprehensive Program for the Development of Prosocial Caracter. In: William, M., Kurtines, J., Gewirtz, L. (Eds.): *Handbook of Moral Behavior and Development.* Vol. III./I. Lawrence Erlbaum Ass.

Bayer I. (2000): *A drogok történelme. A kábítószerek történelme az ókortól napjainkig.* Budapest, Aranyhal Könyvkiadó.

Beal, C. R. (1994): *Boys and girls.* New York, McGraw-Hill.

Beare, H. et al. (1998): Az iskolai kultúra fejlesztése. In: Balázs É. (szerk.): *Oktatásmenedzsment.* Budapest, Okker, 189–214.

Beaushamp, G. K., Cowart, B. J., Moran, M. (1991): Developmental changes in salt acceptability in human infants. *Developmental Psychobiology, 19,* 17–25.

Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., Emery, G. (2000): *A depresszió kognitív terápiája*. Budapest, Animula.

Belbin, M. (1998): *A team avagy az együttműködő csoport*. Budapest, SHL Kiadó.

Bem, S. L. (1974): The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47*, 152–162.

Benington, J. H., Heller, H. C. (1994): Does the function of REM-sleep concern non-REM sleep or waking? *Progress in Neurobiology, 44*, 433–449.

Bereczkei T. (1991): *A génektől a kultúráig*. Budapest, Gondolat.

Berger, P., Luckmann, Th. (1998): *A valóság társadalmi megformálása*. Budapest, Jószöveg Kiadó.

Bernáth L., Révész Gy. (1994): *A pszichológia alapjai*. Budapest, Tertia Kiadó.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., Dasen, P. R. (1995): *Cross-cultural psychology, Research and applications*. Cambridge, Cambridge University Press.

Bertenthal, B. I., Fischer, K. W. (1978): Development of self-recognition in the infant. *Developmental Psychology, 14*, 44–50.

Bettelheim, B. (1994): *Az elég jó szülő. Könyv a gyermeknevelésről*. Budapest, Gondolat.

Biederman, I. (1993): Geon theory as an account of shape recognition in mind and brain. *The Irish Journal of Psychology, 14*, 314–327.

Biederman, I., Shiffrar, M. M. (1987): Sexing day-old chicks: a case study and expert systems analysis of a difficult perceptual learning task. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 13*, 640–645.

Bindra, D. (1978): How adaptive behavior is produced: a perceptual-motivational alternative to response-reinforcement. *Behavioral and Brain Sciences, 1*, 41–91.

Biró B., Serfőző M. (2003): Szervezetek és kultúra. In: Hunyady Gy., Székely M. (szerk.): *Gazdaságpszichológia*. Budapest, Osiris, 481–541.

Blair, C. (2002): School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*, 2, 111–127.

Block, J., Kremen, A. M. (1996): IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separatness. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 2, 349–361.

Bloom, P. (1994): Recent controversies in the study of language acquisition. In: Gernsbacher, M. A. (Ed.): *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego, CA, Academic Press.

BNO–10. A mentális és viselkedészavarok osztályozása. 1994, WHO – MPT.

BNO–10. Zsebkönyv. DSM-IV meghatározásokkal. Budapest, 1996, Animula.

Bodnár G. (1998): *Az emberi erőforrás fejlesztése az oktatásügyben*. Budapest, Okker.

Boekaerts, M. (1996): Self-regulated learning and the function of cognition and motivation. *European Psychologist, 1*, 2, 100–112.

Bognár-Telkes J. (1994): *A válás lélektana*. Budapest, Haas és Singer Alapítvány.

Boreczky Á. (1993): Egy letűnt világ árnyai: A tanári szerep átalakulása. *Új Pedagógiai Szemle, 10*, 47–53.

Boreczky Á. (1997): *A gyermekkor változó színterei*. Budapest, Eötvös Kiadó, 181–184.

Bornstein, M. H., Kessen, W., Weiskopf, S. (1976): Color vision and hue categorization in young human infants. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 2*, 115–119.

Bornstein, R. F. (1989): Subliminal techniques as propaganda tools: review and critique. *The Journal of Mind and Behavior, 10*, 231–261.

Bourdieu, P. (1970): *La reproduction*. Paris, Minuit.

Bower, G. H. (1981): Mood and memory, *American Psychologist, 36*, 2, 129–148.

Bower, G. H. (1992): Hangulat és memória. In: Kónya A. (szerk.): *Az emlékezés ökológiai megközelítése*. Budapest, Tankönyvkiadó, 265–310.

Bowersox, S. S., Kaitin, K. I., Dement, W. C. (1985): EEG spindle activity as a function of age: Relationship to sleep continuity. *Brain Research, 63*, 526–539.

Bowlby, J. (1965): *Childcare and the growth of love*. London, Penguin.

Bowlby, J. (1973): *Attachment and loss*. Vol. II. *Separation: anxiety and anger*. New York, Basic Books.

Bowlby, J. (1979): *The making and breaking affectional bonds*. London, Tavistock Publications.

Bowlby, J. (1980): *Attachment and loss*. Vol. III. *Loss: sadness and depression*. New York, Basic Books.

Bowles, S. (1974): Egyenlőtlen iskolázás avagy a társadalmi munkamegosztás újratermelése. In: Ferge Zs. (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó, 249–265.

Bregman, A. S., Campbell, J. (1971): Primary auditory stream segregation and perception of order in rapid sequence of tones. *Journal of Experimental Psychology, 89*, 244–249.

Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Bronfrenbrenner, U. (1986): Ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology, 22*, 723–742.

Brooks, L. R., Norman, G. R., Allen, S. W. (1991): Role of specific similarity in a medical diagnostic task. *Journal of Expereimental Psychology: General, 120*, 278–287.

Brophy, J. (1985): Interactions of male and female student with male and female teachers. In: Wilkinson, L. C., Marrett, C. B. (Eds.): *Gender influences in classroom interaction*. Orlando, FL, Academic Press.

Brown, J. R. (1976): Children's uses of television. In: Brown, J. R. (Ed.): *Children and television*. London, Collier Macmillan, 116–136.

Brown, T. E. (2002): DSM–IV: ADHD and executive function impairments. *Advanced Studies in Medicine, 25*, 910–914.

Brown, J. D., Steele, J. R. (Eds. 2002): *Sexual teens, sexual media*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associate Inc.

Brownlow, S., Jacobi, T., Rogers, M. (2000): Science anxiety as a function of gender and experience. *Sex Roles, 42*, 143–155.

Bryant, J., Thompson (2002): *Fundamentals of media effects*. New York, McGraw-Hill.

Bryant, J. Zillman, D. (Eds. 1986): *Perspectives on media effects*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.

Buck, R. (1989): Prímelmélet: motiváció és érzelem integrált szemlélete. In: Barkóczi I., Séra L. (szerk.): *Érzelmek és érzelemelméletek*. Budapest, Tankönyvkiadó, II. köt. 63–95.

Buda B. (1987): A szerep fogalma a szociálpszichológiában. In: Pataki F. (szerk.): *Szociálpszichológia. Szöveggyűjtemény*. Budapest, Tankönyvkiadó, I. köt. 417–431.

Buda B. (2003): *Az iskolai nevelés – a lélek védelmében. Az iskolai mentálhigiéné alapelvei*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Buda M. (1999. ősz): Minőség és iskola. *Educatio*, 517–532.

Buerkel-Rothfuss, Buerkel (2001): Family Mediation. In: Bryant, J., Bryant, J. A. (Eds.): *Television and the American Family*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers

Burns, R. B. (1982): *Self-Concept Development and Education*. London, Holt, Rinehart and Winston.

Bushman, B. J., Baumeister, R. F., Stack, A. D. (1999): Chatarsis, aggression, and persuasive influence: Self-fulfilling or self-defeating prophecies. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 3, 367–376.

Bushnell, I. W., Sai, F., Mullin, J. T. (1989): Neonatal recognition of the mother's face. *British Journal of Developmental Psychology, 7*, 3–15.

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

Buss, A. H., Plomin, R. (1984): *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, Erlbaum.

Buss, D. M. (1995): Evolutionary psychology: A new paradigm for psychological science. *Psychological Inquiry, 6*, 1–30.

Buzsáki Gy. (2001): Agy–tudat: Válaszok egy nehéz problémára. *Magyar Tudomány, 10*.

Cameron, K. S., Quinn, R. E. (1999): *Diagnosing and Changing Organizational Culture*. USA, Addison–Wesley.

Cantor, N., Mischel, W. (1984): Prototípusok a személypercepcióban. In: Hunyady Gy. (szerk.): *Szociálpszichológia*. Budapest, Gondolat, 325–391.
Carey, S., Spelke, E. (1994): Domain-specific knowledge and conceptual change. In: Hirschfeld, L. A., Gelman, S. (Eds.): *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge, Cambridge University Press.
Carlgren, F. (1992): *Szabadságra nevelés*. Budapest, Török S. Waldorf-pedagógiai Alapítvány.
Carlson, J. G., Hatfield, E. (1992): *Psychology of emotion*. New York, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
Carlson, N. R. (2001): *Physiology of behavior*. Boston, Allyn and Bacon.
Carlson, N. R., Buskist, W.(1997): *Psychology*. Boston, Allyn and Bacon.
Carlson, N. R., Buskist, W., Martin, G. N. (2000): *Psychology. The science of behaviour*. Boston, Allyn and Bacon.
Carnevale, A. P., Desrochers, D. M. (2003. ápr.): Preparing students for the knowledge economy: what school counselors need to know. (Special issue: career development and the changing workplace). *Professional School Counseling*.
Cartwright, D. (1976): A csoportdinamikai elmélet néhány alkalmazási módja. In: Pataki F. (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Budapest, Gondolat, 313–324.
Cartwright, D., Zander, A. (1980): A vezetés és a csoportfunkciók ellátása. In: Pataki F. (szerk.): *Csoportlélektan*. Budapest, Gondolat, 569–603.
Carver, C. S., Scheier, M. F. (1990): Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review, 97*, 1, 19–35.
Carver, Ch. S., Scheier, M. F. (1998): *Személyiségpszichológia*. Budapest, Osiris.
Cernoch, J. M., Porter, R. H. (1985): Recognition of maternal axillary odors by infants. *Child Development, 56*, 1593–1598.
Chalmers, D. J. (1995): Facing up to the problem of consciousness. *Journal of Consciousness Studies, 2*, 200–219.
Chodorow, N. J. (2000): *A feminizmus és a pszichoanalitikus elmélet*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
Chomsky, N. (1975): *Reflections on language*. New York, Pantheon.
Chomsky, N. (1995): *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Budapest, Osiris–Századvég.
Chomsky, N. (1996): Cartesian linguistics. In: *Acquisition and use of language*. New York, Harper and Row.
Churchland, P. S. (1993): Reduction and the neurobiological basis of consciousness. In: Marcel, A. J., Bisiach, E. (Eds.): *Consciousness in contemporary science*. Oxford, Clarendon Press, 273–304.
Cianciotto, J., Cahill, S. (2003): *Education policy: Issues affecting lesbian, gay, bisexual, and transgender youth*. New York, The National Gay and Lesbian Task Force Policy Institute.
Cirelli, C., Pompeiano, M., Tononi, G. (1996): Neuronal gene expression in the waking state: A role for the locus coeruleus. *Science, 274*, 1211–1215.
Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (1996): *A Guide to Teaching Practice*. London, Routledge.
Cole, M., Cole, S. R. (1997): *Fejlődéslélektan*. Budapest, Oriris.
Cole, M., Cole, S. R. (2003): *Fejlődéslélektan*. 2., átdolgozott kiadás. Budapest, Osiris.
Coleman, J. S. (1976): A serdülők szubkultúrája és az iskolai teljesítmény. In: Pataki F. (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Budapest, Gondolat, 588–615.
Collins, A. M., Loftus, E. G. (1975): A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review, 82*, 407–428.
Collins, A. M., Quillian, M. R. (1990): A szemantikus emlékezetből való előhívás ideje. In: Kónya A. (szerk.): *Az emberi emlékezet pszichológiai elméletei*. Budapest, Tankönyvkiadó, 166–179.
Collins, N. L., Read, S. J. (1994): Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models. In: Bartholomew, K., Perlman, D. (Eds): *Attachment processes in adulthood*. London, Jessica Kingsley, 53–92.

Comenius (1962): A jól rendezett iskola törvénye. In: Kovács E. (szerk.): *Comenius Magyarországon*. Budapest, Tankönykiadó.

Comer, R. J. (2000): *A lélek betegségei*. Budapest, Osiris.

Comstock, G., Strasburger, V. C. (1990): Deceptive appearance: Television violence and aggressive behavior. An introduction. *Journal of Adolescent health, 11*, 31–44.

Condry, J. (1993): Az exploráció ellenségei: a saját kezdeményezésű tanulás szemben a más által kezdeményezett tanulással. In: Barkóczi I., Séra L. (szerk.): *Az emberi motiváció II. Humánspecifikus motiváció*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 361–393.

Cooper, H., Good, T. (1983): *Pygmalion grows up: Studies in exctation communicaton process*. New York, Longman.

Cotton, K. (1990): *Schoolwide and Classroom Discipline. School Improvement Research Service*. http://www.nwrel.org/scpd/sirs/5/cu9.html

Craik, F. I. M., Lockhart, R. S. (1990): A feldolgozás szintjei: elméleti keret az emlékezet kutatásához. In: Kónya A. (szerk.): *Az emberi emlékezet pszichológiai elméletei*. Budapest, Tankönyvkiadó, 126–148.

Craton, L. G., Yonas, A. (1990): The role of motion in infants' perception of occlusion. In: Enns, J. T. (Ed.): *The development of attention: Research and theory*. London, Elsevier, 21–46.

Crick, F., Koch, C. (1992. nov.): A tudat problémája. *Tudomány*, 109–115.

Crystal, D. (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Budapest, Osiris.

Czeisler, C. A., Weitzman, E. D., Moore-Ede, M. C., Zimmerman, J. C., Knauer, R. S. (1990): Human sleep: Its duration and organization depend on its circadian phase. *Science, 210*, 1264–1267.

Czeizel E. (1997): *Sors és tehetség*. Budapest, Fitt Image és Minerva Kiadó.

Czeizel E. (2000): *Költők – gének – titkok*. Budapest, Galenus Kiadó.

Czigler I. (1994): *Figyelem*. Budapest, Scientia Humana.

Csákó M. (1998): *A döntést irányító elképzelések: szakirányú továbbtanulás*. Online: http://www.neumann-haz.hu/digital/educatio/1998osz/studies/5csako/5csako.html

Csányi V. (1999): *Az emberi természet*. Budapest, Gondolat.

Csányi V. (2002): *Etológia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Csapó B. (1998): *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris.

Csépe V. (2002): A szóvakságtól a diszlexiáig. In: Martonné Tamás M. (szerk.): *Fejlesztő pedagógia*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 139–158.

Csépe V., Szűcs D., Lukács Á. (2001): Mindegy, hogy hogyan tanulunk olvasni? Eltérő tréning, eltérő összemérés, változó eltérési negativitás (EN). In: Pléh Cs., László J. Oláh A. (szerk. 2001): *Tanulás, kezdeményezés, alkotás*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Csíkszentmihályi M. (1997): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Csizmazia K. G. (szerk. 1995): *Rogers Személyiségközpontú Iskola. Alapelvek és gyakorlat*. Budapest, Rogers Iskola Alapítvány.

Csorba F. L. (1995): „Ki lehet vívni, de nem szükségszerű." *Új Pedagógiai Szemle, 3*, 34–47.

Dabrowsky, K. (1937): Psychological bases of self-mutilation. *Genetic Psychology Monographs, 19*, 1–104.

Dacey, J., Kenny, M. (1994): *Adolescent development*. Brown & Benchmark.

Dale, R. (1977): Implications of the rediscovery of the hidden curriculum for the sociology of teaching. In: Gleason, D. (Ed.): *Identity and structure: Issues in the sociology of education*. Driffield, Yorks, Nafferton Books.

Damon, W., Hart, D. (1988): *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York, Cambridge University Press.

Dangel, R. F., Polster, R. A. (1988): *Teaching child management skills. Psychology Practitioner Guidebooks*. New York, Pergamon Press.

Danner, D. D., Snowdown, D. A., Wallace, V. F. (2001): Positive Emotions in Early Life and Longevity: Findings from the Nun Study. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 5, 804–813.

Darley, J., Batson, D. (1973): „From Jerusalem to Jericho": A study of situational and dispositional variables in helping bebavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 27,* 100–108.

Darwin, C. (2000): *A fajok eredete.* Budapest, Typotex.

Davey, G. C. L. (1995): Preparedness and phobias: Specific evolved associations or a generalized expectancy bias? *Behavioral and Brain Sciences, 18,* 289–325.

David, H. P. (1981): Unwantedness. In Ahmed (Ed.): *Pregnancy, childbirth, and parenthood.* New York.

Dávid I. (2000): A tehetséges tanulók azonosításának módszerei. In Balogh L. (szerk.): *Tehetség és iskola.* Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

Davis, G. A., Rimm, S. B. (2000): A gazdagító programok. In: Balogh L., Herskovits M., Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája.* Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 143–164.

DeCasper, A. J., Fifer, W. P. (1980): Of human bonding: Newborns prefer their mother's voices. *Science, 208,* 1174–1176.

De Casper, A. J., Sigafoos, A. D. (1983): The intrauterine heartbeat: A potent reinforcer for newborns. *Infant Behavior and Develoment, 6,* 19–25.

Deci, E. L. (1993): Kognitív értékelés elmélet: az extrinzik jutalom hatása az intrinzik motivációra. In: Barkóczi I., Séra L. (szerk.): *Az emberi motiváció. II. Humánspecifikus motiváció.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 333–360.

DeGroot, A. D. (1965): *Thought and choice in chess.* The Hague, Mouton.

Demetrovics, Zs. (2000): Family-history perspective of opiate addiction. Focusing on pre- and perinatal events. *The International Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine, 12,* 3, 443–466.

Demetrovics Zs. (2001): *Droghasználat Magyarország táncos szórakozóhelyein.* Budapest, L'Harmattan Kiadó.

Demetrovics Zs. (2002): Néhány gondolat a drogproblémáról. In: Buda B. (szerk.): *Drogok, drogprevenció, ifjúsági problémák, intézményi szerepzavarok.* Budapest, Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, 9–34.

Demetrovics Zs. (szerk. 2000): *A szintetikus drogok világa. Diszkódrogok, drogfogyasztók, szubkultúrák.* Budapest, Animula.

Dennett, D. C. (1991): *Consciousness explained.* Boston, Little, Brown, and Co.

Dennett, D. C. (1996): Facing backwards on the problem of consciousness. *Journal of Consciousness, 3,* 4–6.

Dennis, W. (1973): *Children of the creche.* New York, Appleton-Century-Crofts

Dévai M., Sipos M. (1986): *A Tenessee-énképskála. Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban. Módszertani füzetek 36.* Budapest, Országos Pedagógiai Intézet.

Diab, L. N. (1980): A csoporton belüli és a csoportközi viszonyok tanulmányozása kísérleti úton létrehozott csoportok körében. In: Csepeli Gy. (szerk.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok.* Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó, 392–416.

Diener, E. (1984): Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95,* 542–575.

Diener, E. (2000): Subjective well-being. *American Psychologist, 55, 1,* 34–43.

Diener, E., Fraser, S. C., Beaman, A. L., Kelem, R. T. (1976): Effects of deindividualisation variables on stealing among Halloween trick-or-treaters. *Journal of Personality and Social Psychology, 33,* 178–183.

Dillehay (1989): Tekintélyelvűség. In: Szakács F. (szerk.): *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény.* Budapest, Tankönyvkiadó, IV/2. köt. 422–432.

Douglas, J. W. B. (1974): A tanulók képesség szerinti elosztása. In: Ferge Zs. (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái.* Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó, 249–265.

Duffy, J., Warren, K., Walsh, M. (2001): Classroom interactions: Gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles, 45,* 9/10, 579–593.

Dúll A. (2001): Az érzékelés és az észlelés. In: Oláh A., Bugán A. (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből.* 2., bővített kiadás. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 137–164.

Dúll A. (2004): *A tanítás/nevelés és a tanulás környezetpszichológiája.* Kézirat.

Dúll A., Varga K. (1993): *Általános pszichológiai gyakorlatok II.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Dunn, J. (1990): *Testvérek*. Budapest, Gondolat.

Durkheim, E. (1974): L'Évolution pedagogique en France. In: Ferge Zs., Háber J. (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó, 27–34.

Durkheim, E. (1978): *A társadalmi tények magyarázatához*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó.

Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256–273.

Eagly, A. H. (1987): *Sex differences in social behavior: a social-role interpretation*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Ass.

Eagly, A. H., Wood, W. (1999): The origins of sex differences in human behavior. *American Psychologist, 54*, 408–423.

Eccles, J. S., Barber, B., Josefowicz, D. (1999): Liking gender to educational, occupational, and recreational choices: applying the Eccles et al. Model of achievement-related choices. In: Swann, W. B., Langlois, J. H. (Eds.): *Sexism and stereotypes in modern society*. 153–192.

Eccles, J. S., Blumenfeld, P. (1985): Classroom experiences and student gender: Are there differences and do they matter? In: Wilkinson, L. C., Marrett, C. B. (Eds.): *Gender influences in classroom interaction*. Orlando, FL, Academic Press, 79–114.

Eggen, P., Kauchak, D. (2004): *Educational psychology. Windows on Classroom*. New Jersey, Merril Prentice Hall, 387–423.

Eimas, J. L., Siqueland, E. R., Jujsczyk, P. W., Vigorito, J. (1971): Speech perception in infants. *Science, 171*, 303–306.

Eimas, P. D., Quinn, P. C. (1994): Studies on the formation of perceptually based basic-level categories in young infants. *Child Development, 65*, 903–917.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M. (2000): Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 1, 136–157.

Ekman, P., Friesen, W. V. (1971): Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 17*, 124–129.

Elekes Zs., Paksi B. (1996): *A magyarországi középiskolások alkohol- és drogfogyasztása*. Budapest, Népjóléti Minisztérium.

Elekes Zs., Paksi B. (2000): *Drogok és fiatalok. Középiskolások droghasználata, alkoholfogyasztása és dohányzása az évezred végén Magyarországon. ISMertető 8*. Budapest, Ifjúsági és Sportminisztérium.

Elliott, S. N. et al. (2000): *Educational Psychology*. Boston, McGraw Hill.

Elman, J. E., Bates, E. A., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., Plunkett, K. (1996): *Rethinking Innateness. A connectionist perspective on development*. Cambridge, MA, MIT Press.

Emmerling, R. J., Goleman, D.: *Emotional intelligence: issues and common misunderstandings*. Online: http://www.eiconsortium.org/research/EI_Issues_And_Common_Misunderstandings.pdf

Epstein, S. (1972): The nature of anxiety with emphasis upon its relationship to expectancy. In: Spielberger, C. D. (Ed.): *Anxiety: Current trends in theory and research*. Vol. 2. New York, Academic Press.

Erdélyi M. H. (1983): Az „Új Szemlélet" új szemlélete: Perceptuális elhárítás és vigilancia. In: Séra L., Komlósi A. (szerk.): *Perceptuális tanulás és képzelet*. Budapest, Tankönyvkiadó, 29–70.

Erhart F. Mattmüller F., Frick A. (1991): *A nehezen kezelhető gyermek (POS)*. Budapest, Gondolat.

Erikson, E. H. (1997): Az emberi életciklus. In: Bernáth L., Solymosi K. (szerk.): *Fejlődéslélektan. Olvasókönyv*. Budapest, Tertia, 27–42

Erikson, E. (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Budapest, Osiris.

Eur-lex, 2000. Online: europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/ 2000/com2000_0082en01.pdf

Evertson, C. M., Emmer, E. T., Clements, B. S., Sandford, J. P., & Worsham, M. E. (1989): *Classroom management for elementary teachers*. 2nd ed. NJ, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Eyre, D. (1997): *Gifted Children in Schools*. London, David Fulton Publishers.

Eysenck, H. J. (1978): A személyiség és az Eysenck-démon. In: Halász L., Marton M. (szerk.). *Típustanok és személyiségvonások*. Budapest, Gondolat, 185–214.
Eysenck, M. W. (1981): Learning, memory, and personality. In: Eysenck, H. J. (Ed.). *A model for personality*. Berlin, Springer-Verlag, 169–209.
Eysenck, M. W., Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.
F. Lassú Zs. (2004): *Barátok és barátnők – együtt és egymás ellen*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
Fáyné Dombi A. (1988): Tanárjelöltek hivatáshoz való viszonyának néhány jellemzője. *Pedagógiai Szemle, 6*, 540–542.
Feeney, J. A., Noller, P. (1996): *Adult attachment*. London, Sage.
Feger B. (1997): Tehetségondozó programok. In: Balogh L., Polonkai M., Tóth L. (szerk.): *Tehetség és fejlesztőprogramok*. Debrecen, Kossuth Lajos Tudományegyetem, 47–57.
Feldman, R. S. (1991): A tanuló mint Pygmalion: a tanulói elvárás hatása a tanárra. In: Kósáné Ormai V. (szerk.): *A pedagógus. Neveléslélektan. Szöveggyűjtemény*. Budapest, Tankönyvkiadó, 177–188.
Ferge Zs. (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
Fernald, D. (1997): *Psychology*. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
Festinger, L. A. (1976): A társadalmi összehasonlítás folyamatának elmélete. In: Pataki F. (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Budapest, Gondolat, 259–290.
Festinger, L. (2000): *A kognitív disszonancia elmélete*. Budapest, Osiris.
Fiedler, F. (1980): A hatékony vezetés személyiségtényezői és helyzeti meghatározói. In: Pataki F. (szerk.): *Csoportlélektan*. Budapest, Gondolat, 603–663.
Fischbach, G. D. (1992. nov.): Az elme és az agy *Tudomány*, 6–15.
Fischer, K. W. (1980): A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review, 87*, 477–531.
Fischer, K., Shaver, P. R., Carnochran, P. (1990): How emotions develop and how they organize development. *Cognition and Emotion, 4*, 81–127.
Fiske, S. T. (1991): Mennyit ér a sémafogalom? In: Hunyady Gy. (szerk.): *Szociálpszichológiai tanulmányok*. Budapest, Tankönyvkiadó, 123–145.
Fiske, S., Neuberg, L. (1999): A benyomásszerveződés kontinuuma, a kategórián alapuló folyamatoktól a tulajdonság alapú folyamatokig. In: Hunyady Gy. et al. (szerk.): *A csoportok percepciója*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 169–240.
Fiske, S. T., Taylor, S. E. (1991): *Social Cognition*. 2nd ed. New York, McGraw-Hill, Inc.
Flanagan, O. (1992): *Consciousness reconsidered*. Cambridge, Bradford Books.
Fonagy, P. (1993): *Reflective Self Function in Early Attachment and Borderline States*. Hampstead, Psychoanalisis Unit, University College London, The Anna Freud Centre.
Forgas, J. P. (1989): *A társas érintkezés pszichológiája*. Budapest, Gondolat.
Fox, R., McDaniel, C. (1982): The perception of biological motion by human infants. *Science*, 486–487.
Fraley, R. C., Spieker, S. J. (2003): Are infant attachment patterns continuously or categorically distributed? A taxometric analysis of Strange Situation behavior. *Developmental Psychology, 39*, 3, 387–404.
Fredrickson, B. L. (1998): What good are positive emotions? *Review of General Psychology, 2*, 300–319.
Fredrickson, B. L. (2001): The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*, 3, 218–226.
Fredrickson, B. L., Levenson, R. W. (1998): Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion, 12*, 191–220.
French, J. R. P., Raven, B. H. (1959): The bases of social power. In: Cartwright, D. (Ed.): *Studies in Social power*. Michigan, Ann Arbor, University of Michigan Press.
Freud, S. (1986): *Bevezetés a pszichoanalízisbe*. Budapest, Gondolat.
Freud, S. (1991): *A halálösztön és az életösztönök*. Budapest, Múzsák Közművelődési Kiadó.

Freud, S. (1993). A lelki személyiség felbontása. In: *A lélekelemzés legújabb eredményei.* Nyíregyháza, Könyvjelző Kiadó, 65–89.

Freud, S. (1995): A nemek közötti anatómiai különbségek néhány lelki következménye. In Freud, S.: *A szexuális élet pszichológiája.* Budapest, Cserépfalvi.

Fridlund, A. J. (1997): The new ethology of facial expressions. In: Russell, J. A., Fernandez-Dols, J. M. (Eds.): *The psychology of facial expression.* Cambridge, Cambridge University Press, 103–1129.

Friedlund, A. J., Duchaine, B. (1996): „Facial expressions of emotions" and the delusion of the hermetic self. In: Harré, R., Parrott, W. G. (Eds.): *The emotions, social, cultural and biological dimensions.* London, Sage, 259–284.

Friis, R., Stock, S. (1998): Mental health. In: Henderson, A., Champlin, S. (Eds.): *Promoting teen health. Linking schools, health organizations, and community.* London, Sage, 151–165.

Frodi, A. N., Lamb, M. E., Leavitt, L. A., Donovan, W. L., Neff, C., Sherry, D. (1978): Fathers' and mothers' responses to the faces and cries of normal and premature infants. *Developmental Psychology, 14,* 190–198.

Fülöp M. (1994): *A versengésre vonatkozó tudományos és implicit elméletek.* Kandidátusi értekezés. Budapest, Kézirat.

Fülöp M. (1995): A versengésre vonatkozó tudományos nézetek. *Pszichológia, 1,* 61–111.

Fülöp M. (1997): Versengés az iskolában. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* Budapest, Eötvös Kiadó, 172–196.

Fűlöp M. (2001. nov.): A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle,* 3–17.

Gádoros J., Rózsa S., Kő N. (1998): A gyermek- és serdülőkori elhízás pszichoszociális jellemzői. *Egészségnevelés, 39,* 33–39.

Gage, N. L., Berliner, D. C. (1984): *Educational Psychology.* Boston, Houghton Mifflin Co.

Garcia, T. L. (1982): Sex-role orientation and stereotype about female-male sexuality. *Sex Roles, 8,* 863–876.

Gardner, H. (1983): *Frames of mind: the theory of multiple intelligence.* New York, Harper.

Gardner, H. (1991): *The unschooled mind.* London, Fontana Press.

Gärling, T., Biel, A., Gustaffson, M. (1998): Different kinds and roles of environmental uncertainty. *Journal of Environmental Psychology, 18,* 75–83.

Gazzaniga, M. S. (1993): Brain modularity. Towards a philosophy of conscious experience. In: Marcel, A. J., Bisiach, E. (Eds.): *Consciousness in contemporary science.* Oxford, Clarendon Press, 218–238.

Geary, D. (2002): Principles of evolutionary educational psychology. *Learning and Individual Differences, 12.*

Gebauer F. (1998): *Pályaválasztási szándékok.* Online: www.neumann-haz.hu/digital/educatio/1998osz/studies/6gebauer/6gebauer.html

Gefferth É. (2000): A képességeik alatt teljesítő tehetséges tanulók. In: Balogh L., Herskovits M., Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája.* Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 105–120.

Gendolla, G. H. E. (2000): On the impact of mood on behavior: An integrative theory and a review. *Review of General Psychology, 4,* 4, 378–408.

Gentile, D. A. (1993): Just what are sex and gender, anyway? A call for a new terminological standard. *Psychological Science, 4,* 120–126.

Gerbner, G. (2000): *A média rejtett üzenete.* Budapest, Osiris Kiadó és MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport.

Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., Signorelli, N. (1986): Living with Television: The Dynamics of the Cultivation Process. In: Byant, J., Zillman, D. (Eds.): *Pespectives on Media Effects.* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Ass., 17–41.

Gerbner, G. Gross, L., Morgan, M., Signorelli, N. (1993): Growing up with television: The cultivation perspective. In: Byant, J., Zillman, D. (Eds.): *Media Effects: Advances in Theory and Research.* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Ass.

Geréb Gy. (1962): *Kísérletek a fáradtság lélektanának köréből.* Budapest, Akadémiai Kiadó.

Geréb Gy. (1967): *A monotónia terén végzett kísérleteink néhány tanulsága. Pszichológiai tanulmányok X.* Budapest, Akadémiai Kiadó, 403–407.
Gerevich J., Németh A. (szerk. 2000): *Addikciók.* Budapest, Medicina.
Gergely, G., Nádasdy, Z., Csibra, G., Bíró, S. (1995): Taking the intentional stance at 12 months of age. *Cognition, 56,* 2, 165–193.
Gergencsik E. (1977): Az iskolai tanulás pedagógiai pszichológiai elemzése – az affektív tényezők szerepe. In: P. Balogh K., Gergencsik E. (szerk.): *Pedagógiai pszichológia.* Budapest, Tankönyvkiadó, 92–106.
Gesell, A., Thompson, H. (1929): Learning and growth in identical twins: An experimental study. *Genetic Psychology Monographs, 6,* 1–123.
Gibson, E. J. (1969): *Principles of perceptual learning and development.* New York, Appleton-Century-Crofts.
Gibson, J. J. (1979): *The ecological approach to visual perceptions.* Boston, Houghton Mifflin.
Gillam, B. (1998): Illusion at century's end. In: Hochberg, J. (Ed.): *Perception and cognition at century's end.* New York, Academic Press, 95–136.
Gilligan, C. (1982): *In a different voice: Psychological theory and women's development.* Cambridge, MA, Harvard University Press.
Gilly, M., Lacour, M., Meyer, R. (1976): Az én-kép, a szociális képek és az iskolai előmenetel összehasonlító vizsgálata 10–12 éves tanulóknál. In: Pataki F. (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia.* Budapest, Gondolat, 639–660.
Ginott, H. (1980): *Szülők és gyermekek.* Budapest, Medicina.
Glied, S., Pine, D. S. (2002): Consequences and correlates of adolescent depression. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 156,* 10, 1009–1014.
Goffman, E. (1981): *A hétköznapi élet szociálpszichológiája.* Budapest, Gondolat.
Goffman, E. (1990): A homlokzatról. In: Síklaki I. (szerk.): *A szóbeli befolyásolás alapjai.* Budapest, Tankönyvkiadó, II. köt. 3–30.
Goldstein, E. B. (1999): *Sensation and perception.* 5th ed. Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Co.
Goldstone, R. L. (1998): Perceptual learning. *Annual Review of Psychology, 49,* 585–612.
Goleman, D. (1997): *Érzelmi intelligencia.* Budapest, Háttér Kiadó.
Golnhofer E., Szekszárdi J. (2003): Az iskolák belső világa. In: Halász G., Lannert J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 239–272.
Gopnik, A., Meltzoff, A. (1996): *Words, Thoughts and Theories.* Cambridge, MA, MIT Press.
Gopnik, A., Meltzoff, A. N., Kulh, P. K. (2001): *Bölcsek a bölcsődében.* Budapest, Typotex.
Gopnik, A., Rosati, A. (2001): Duck or rabbit? Reversing ambigous figures and understanding ambigous reference. *Developmental Science, 4,* 303–312.
Gordon, T. (1990a): *A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T.-módszer.* Budapest, Gondolat.
Gordon, T. (1990b): *P.E.T. A szülői eredményesség tanulása.* Budapest, Gondolat.
Gordon, T. (1994): *Tanítsd gyermeked önfegyelemre!* Budapest, Studium Effektíve.
Gordon, T. (2001): *T.E.T. A tanári hatékonyság tanulása. Gordon könyvek.* Budapest, Gondolat.
Goslin, D. A. (1976): Bevezetés a szocializációkutatásba. In: Pataki F. (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia.* Budapest, Gondolat, 33–36.
Gósy M. (1989): *Beszédészlelés.* Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézete.
Gósy M. (2002): A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának zavarai. In: Martonné Tamás M. (szerk.): *Fejlesztő pedagógia.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 117–138.
Gould, M. S., King, R., Greenwald, S. et al. (1998): Psychopathology associated with suicide ideation and attempts among children and adolescents. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35,* 1365–1374.
Graham, S. (1984): Teacher feelings and student thoughts: An attributional approach to affect in the classroom. *The Elementary School Journal, 85,* 91–104.

Granrud, C. E., Yonas, A., Opland, E. A. (1985): Infants' sensitivity to the depth cue of shading. *Perception and Psychophysics, 37,* 415–419.

Green, C. S., Baveller, D.: Action video game modified visual attention. *Nature, 423,* 534–537.

Greenberg, B., Kósa, É. (1993): *Young People and their Orientations to Mass Media. Dept. of Telecommunication.* Michigan State University Press.

Greenberg, B. S., Brand, J. E., Kósa, É. (1993): *Young people and their orientation to mass media. An International study.* Michigan State University Press.

Greenfield, P. M. (1984): *Mind and Media. The effects of television, computers and videogames.* Fontana Paperbacks.

Greenwald, A. G. (1992): New Look 3: Unconscious cognition reclaimed. *American Psychologist, 47,* 766–779.

Gregory, R. (1973): *Az értelmes szem.* Budapest, Gondolat.

Gregory, R. (1978): *Eye and brain: The psychology of seeing.* 3rd ed. New York, McGraw-Hill.

Gregory, R. (1990): How do we interpret images? In: Barlow, H., Blakemore, C., Weston-Smith, M. (Eds.): *Image and understanding.* Cambridge, Cambridge University Press.

Gregory, R. L. (1993): Consciousness in science and philosophy: Conscience and conscience, In: Marcel, A. J., Bisiach, E. (Eds.): *Consciousness in contemporary science.* Oxford, Clarendon Press, 257–272.

Griffin, E. (2003): *Együtt-lét. Mitől jó egy csoport?* Szeged, Harmat.

Gross, N., McEachern, A. W., Mason, W. S. (1973): A szerepkonfliktus és feloldása. In: Hunyady Gy. (szerk.): *Szociálpszichológia.* Budapest, Gondolat, 329–345.

Gruder, Ch. L. (1977): Chioce of comparison persons in evaluating oneself. In: Suls, J. M. (Ed.): *Social Comparison Processes.* New York, Wiley and Sons.

Guenther, K. (1988): Mood and memory. In: Davies, G. M., Thomson, D. M. (Eds.): *Memory in context: context in memory.* New York, John Wiley, 57–80.

Guilford, J. P. (1967): *The nature of human intelligence.* New York, McGraw-Hill.

Guilford, J. P., Hoepfner, R. (1971): *The Analysis of Intelligence.* New York, McGraw-Hill.

Gump, P. V. (1987): School and classroom environments. In: Stokols, D., Altman, I. (Eds.): *Handbook of environmental psychology.* New York, Wiley and Sons, Vol. 1. 691–733.

Gyarmathy É. (2000): A Renzulli-modell felhasználásának lehetőségei a tehetséggondozásban. In: Balogh L., Herskovits M., Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája.* Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 165–180.

Gyarmathy É. (2001): A tehetséggondozás szerepe egy változó értékrendű társadalomban. In: Tordai A., Zádor E. (szerk.): *Az iskola mint az esélyteremtés, felemelkedés eszköze.* Budapest, Oktatási Minisztérium, 243–250.

Győri M. (2002): Az emberi kognitív rendszer szerveződése és az autizmus: evolúciós perspektívák. *Magyar Tudomány,* CVIII (XLVII), 1, 64–70.

Győrik F. (2000): Tehetséges gyerekek szüleivel való konzultáció tapasztalatai. In: Balogh L. (szerk.): *Tehetség és iskola.* Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 161–168.

Haier, R. J., Siegel, B. V., MacLachlan, E., Soderling, E., Lotenberg, S., Buchsbaum, M. S. (1993): Regional glucose metabolic changes after learning a complex visuo-spatial/motor task: A positron emission tomopgraphy study. *Brain Research, 570,* 134–143.

Hain F. (2002): Családi tévénézési szokások és a tévénézés szülői szabályozásának gyakorlata. In: Terestyéni T. (szerk.): *Magyarországi médiumok a közvélemény tükrében.* Budapest, ORTT.

Hakmiller, K. L. (1966): Threat as a determinant of downward comparison. *Journal of Experimental Social Psychology,* Supplement, 1, 32–39.

Halász L. (2003): A véleménynyilvánítás kultúrája. *Új Ifjúsági Szemle, 1,* 1, 9–12.

Haley, J. (2001): A család életciklusa. In: Horváth-Szabó K. (szerk.): *Családpszichológia I.* Piliscsaba, PPKE BTK.

Hall, C. S., Lindzey, G. (1980): Freud pszichoanalitikus elmélete. In: Szakács F., Kul-

csár Zs. (szerk.): *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény. II. Elméleti irányzatok.* Budapest, Tankönyvkiadó, 3–48.

Hall, E. T. (1975): *Rejtett dimenziók.* Budapest, Gondolat.

Hamachek, D. (1990): *Psychology in Teaching, Learning and Growth.* 4th ed. Allyn and Bacon. 391–424.

Hamilton, D. L. (1991): A sztereotipizálás kognitív-attribúciós elemzése. In: Hunyady Gy. (szerk.): *Szociálpszichológiai tanulmányok.* Budapest, Tankönyvkiadó, 322–358.

Hamilton, D. L., Rose, T. L. (1984): A látszatkorreláció és a sztereotip nézetek fennmaradása. In: Hunyady Gy (szerk.): *Szociálpszichológia.* Budapest, Gondolat, 391–422.

Hamilton, D., Stroessner, S. J., Driscoll, D. M. (1994): Social Cognition and the Study of Stereotyping. In: Devine, D. P., Hamilton, D. L., Ostrom, T. M. (Eds.): *Social Cognition: Impact on Social Psychology.* London, Academic Press, 291–321.

Hámori J. (1985): *Nem tudja a jobb kéz, mit csinál a bal.* Kozmosz könyvek. Budapest.

Handy, C. B., Aitken, R. (1986): *Understanding Schools as Organizations.* London, Penguin.

Harangi L. (2003): A „lifelong learning" paradigma és hatása a magyar közoktatásra. In: *A tanulás kora.* Gyula, OKI Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ.

Harlow, H. F., Mears, C. E. (1983): Emotional sequences and consequences. In: Plutchik, R, Kellerman, H. (Eds.): *Emotions in early development.* Vol. 2. New York, Academic Press.

Harter, S. (1990): Causes, correlates and functional role of global self-worth: A life-span perspective. In: Strenberg, R., Kolligian, J., Jr. (Eds.): *Competence considered.* New Haven, CT, Yale University Press, 67–98.

Harter, S (1999): *The construction of the self. A developmental perspective.* New York, The Guilford Press.

Harter, S., Jackson, B. K. (1992): Trait versus non-trait conceptualization of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion, 16,* 209–230.

Harvey, O. J. (1984): Fogalmi rendszerek és attitűdváltozás. In: Hunyady Gy. (szerk.): *Szociálpszichológia.* Budapest, Gondolat, 524–544.

Hatfield, E., Cacioppo, J. T., Rapson, R. L. (1994): *Emotional contagion.* Cambridge, Cambridge University Press.

Havas P. (2002. máj.): Az iskolai tanulás motivációjáról. *Új Pedagógiai Szemle,* 39–45.

Havighurst, R. J. (1972): *Developmental tasks and education.* 3rd ed. New York, David McKay Co.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Miller, J. Y. (1992): Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug Problems in Adolescence and Early Adulthood: Implication for Substance Abuse Prevention. *Psychological Bulletin, 1,* 64–105.

Hazan, C., Shaver, P. R. (1987): Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52,* 511–524.

Hebb, D. O. (1972): *A pszichológia alapkérdései.* Budapest, Gondolat.

Heider, F. (2003): *A személyközi viszonyok pszichológiája.* Budapest, Osiris.

Hein, A., Held, R. (1967): Dissociation of the visual placing response into elicited and guided components. *Science, 158,* 390–392.

Heller Á. (1987): Társadalmi szerep és előítélet. In: Pataki F. (szerk.): *Szociálpszichológia. Szöveggyűjtemény.* Budapest, Tankönyvkiadó, I. köt. 432–452.

Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subotnik, R. F. (Eds. 2000): *International Handbook of Giftedness and Talent.* Amsterdam, Pergamon Press.

Herdt, G. (1984): *Ritualized homosexuality in Malinesia.* Berkeley, University of California Press.

Hermann A. (1986): *Emberré nevelés.* Budapest, Tankönyvkiadó.

Hernád I. (2001): Az érzés-működés viszony. *Magyar Tudomány, 10.*

Hess, R., Shipman, V. C. (1981): A kisgyermekkori tapasztalás és a kognitív eljárások szocializálódása. In: Kósáné Ormai, P. Balogh, Zánkai (szerk.): *Neveléslélektan. Szöveggyűjtemény.* Budapest, Tankönyvkiadó, I. köt. 41–55.

Hetherington, E. M., Morris, W. N., Kleinmuntz, B., Tavormina, J. B., Belknap, J. K. (1978): *Introductory Psychology in Depth: Developmental Topics.* New York, Harper's College Press.

Hewstone, M., Antaki, C. (1995): Az attribúcióelmélet és a társas viselkedés magyarázatai. In: Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J.-P., Stephenson, G. M. (szerk.): *Szociálpszichológia*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó, 130–163.

Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J.-P., Stephenson, G. M. (szerk. 1995): *Szociálpszichológia*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó.

Hidi, S. (2000): An interest researcher's perspective: the effecth of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In: Sansone, C, Harackiewicz, J. M. (Eds.): *Intrinsic and extrinsic motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance*. London, Academic Press. 309–339.

Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affeect. *Psychological Review, 94*, 3, 319–340.

Higgins, E. T. (1991): Development of self-regulatory and self-evaluative processes: Costs, benefits, and tradeoffs. In: Gunnar, M. R., Sroufe, L. A. (Eds.): *Self processes and develpoment: The Minnesota Symposia on Child development*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, Vol. 23. 125–166.

Hilgard, J. R. (1979): *Personality and hypnosis: A study of imaginative involvement*. Chicago, University of Chicago Press.

Hilgard, E. R. (1980): Consciousness in contemporary psychology. *Annual Review of Psychology, 31*, 1–26.

Hilgard, E. R. (1991): A neodissociation interpretation of hypnosis. In: Lynn, S. J., Rhue, J. W. (Eds.): *Theories of hypnosis. Current models and perspectives*. New York, The Guilford Press, 83–104.

Hinton, G. E. (1992. nov.): Hogyan tanulnak az idegi hálózatok. *Tudomány*, 99–106.

Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. (1996): *The origins of grammar: Evidence from early language comprehension*. Cambridge, MA, MIT Press.

Hocker, J. L., Wilmot, W. W. (1985): *Interpersonal Conflict*. 2nd ed. Dubuque, IA, Brown.

Hodge, B. (1993): *Teaching as Communication*. London, Longman.

Hoffman, L., Paris, S., Hall, E., Schell, R. (1988): *Developmental psychology today*. New York, McGraw-Hill, Inc.

Hoffmann O. (1996): *Mini-tini szótár. A mai magyar diáknyelv szinonimaszótára (1975–1990)*. Pécs, JPTE.

Hofshire, L., Greenberg, B. S. (2002): Media's impact on adolescents' body dissatisfaction. In: Brown, J. D., Steele, J. R. (Eds.): *Sexual teens, sexual media*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Ass.

Hofstatter, P. R. (1969): A vezető szerep és annak hordozói. In: Pataki F. (szerk.): *Csoportlélektan*. Budapest, Gondolat, 366–385.

Horner, M. S. (1970): Femininity and successful achievement: A basic inconsistency. In: Bardwick, J. et al. (Eds.): *Feminine Personality and Conflict*. Belmont, CA, Brooks/Cole Publishing Company.

Horváth-Szabó K. (1997): Az iskolai konfliktusról. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológai jelenségvilága*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 197–219.

Horváth A. (1994): *Kooperatív technikák. Altern füzetek*. Budapest, OKI Iskolafejlesztési Központ.

Hovland, C. I., Janis, J. L., Kelley, H. H. (1973): A véleményváltoztatás kísérleti kutatásának összefoglalása. In: Hunyady Gy. (szerk.): *Szociálpszichológia*. Budapest, Gondolat, 60–75.

Hughes, J. N. (1992): Social Psychology Foundations of Consultation In: Medway, F. J., Cafferty, T. P. (Eds.): *School Psychology. A Social Psychological Perspective*. 11. fej. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Ass.

Huntemann, N., Morgan, M. (2001): Mass media and identity development. In: Singer, D. G., Singer, J. L. (Eds.): *Handbook of children and the media*. Sage Publications, Inc., 309–323.

Hunyady Gy. (1996): *Sztereotípiák a változó közgondolkodásban*. Budapest, Akadémia Kiadó.

Hunyady Gy. (1998): Az értékelés konzisztenciája a társas kapcsolatok percepciójában: az ún. kognitív egyensúly kutatásáról. In: *Történeti bevezetés a szociálpszichológiába: a meghonosítás lépései*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 129–153.

Hunyady Gy., Serfőző M. (1998): Az iskola szervezeti kultúrája és vezetése: Quinn elméleti modelljének alkalmazása a 90-es évek magyar iskolájában. In: Varga L., Budai Á. (szerk.): *Közoktatás-kutatás 1996–97.* Budapest, Művelődési és Közoktatási Minisztérium és az MTA Pedagógiai Bizottsága, 86–116.

Hunyady Györgyné (1977): *Kollektivitás az iskolai osztályokban.* Budapest, Akadémiai Kiadó.

Hyman, H. H., Singer, E. (1976): A vonatkoztatási csoport. In: Pataki F. (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia.* Budapest, Gondolat, 292–312.

Imre A. (1999, nyár): Cigány tanulók a szakközépiskolákban. *Educatio,* 286–296.

Inciardi, J. A., Harrison, L. D. (Eds. 2000): *Harm Reduction. National and International Perspectives.* Thousand Oaks, Sage Publications.

Isen, A. M. (2000): Positive affect and decision making. In: Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. (Eds.): *Handbook of emotions.* 2nd ed. New York, Guilford Press, 417–435.

Isen, A. M., Daubman, K. A., Nowicki, G. P. (1987): Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology, 52,* 6, 1122–1131.

Izard, C. E. (1993): Four systems for emotional activation: Cognitive and noncognitive processes. *Psychological Review, 99,* 561–565.

Jackson, N. E., Coltheart, M. (2001): *Routes to reading success and failure: Toward an integrated cognitive psychology of atypical reading.* New York, Psychology Press.

Jacob, F. (1986): *Lehetséges és tényleges valóság.* Budapest, Európa.

Jacoby, L. L., Lindsay, D. S., Toth, J. P. (1992): Unconscious influences revealed – attention, awareness, and controll. *American Psychologist, 47,* 802–809.

Jakobson, R. (1972): *Hang – jel – vers.* Budapest, Gondolat.

James, W. (1890/1981): *The principles of psychology.* Rev. ed. Cambridge, Harvard University Press.

Janis, I. L. (1982): *Groupthink.* Boston, Houghton Mifflin.

Johannson, G. (1973): Visual perception of biological motion and a model for its analysis. *Perception and Psychophysics, 14,* 201–211.

Johnson, J. A. (1997): Units of analysis for the description and explanation of personality. In: Hogan, R., Johnson, J. A., Briggs, S. R. (Eds.): *Handbook of Personality Psychology.* Tulsa, Academic Press.

Johnson-Laird, P. N. (1993): A computational analysis of consciousness. In: Marcel, A. J., Bisiach, E. (Eds.): *Consciousness in contemporary science.* Oxford, Clarendon Press, 357–368.

Johnsson-Smaragdi, U. (1983): *TV use and social interaction in adolescence. A longitudinal study.* Stockholm, Almquist and Wiksell.

Jost, J. T., Burgess, D., Mosso, O. (2003): A self, a csoport és a rendszer legitimálásának ellentmondásai: az elméleti integráció lehetősége a rendszer-igazolási elmélet segítségével. In: Jost, J. T.: *Önalávetés a társadalomban: a rendszerigazolás pszichológiája.* Budapest, Osiris, 80–107.

Józsa K. (2000. okt.): Az elsajátítási motiváció szerepe a kritériumorientált pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle,* 78–82.

Jung, C. G. (1988): *A lélektani típusok.* Budapest, Európa.

Jussim, L., Eccles, J. S. (1992): Teacher expectations II: Construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 63,* 947–961.

Kádárné Fülöp J. (1973): Néhány tanulói környezeti változó összefüggése a tanulás eredményességével. *Pedagógiai Szemle, 7–8,* 658–671.

Kalat, J. W. (2001): *Biological psychology.* Belmont, CA, Wadsworth/Thomson Learning.

Kamin, L. J. (1969): Predictability, surprise, attention, and conditioning. In: Campbell, B. A., Church, R. M. (Eds.): *Punishment and aversive behavior.* New York, Appleton-Century-Crofts, 279–296.

Kampis Gy. (2001): Test és tudat egysége és távolsága. *Magyar Tudomány, 10.*

Kampis Gy. (2002): A gondolkodó test. *Magyar Tudomány, 1.*

Kanizsa, G. (1976): Subjective contours. *Scientific American, 234,* 48–52.

Kapitány Á., Kapitány G. (1995): *Rejtjelek 2.* Budapest, Kossuth Kiadó.

Kaplan, S. N. (1979): Language arts and the social studies curriculum in elementary

schools. In: Passow, A. H. (Ed.): *The gifted and the talented: Their education and development.* Chicago, University of Chicago Press.
Karinthy F. (1993): *Tanár úr, kérem.* Budapest, Trezor Kiadó.
Karmiloff-Smith, A. (1992): *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science.* Cambridge, MA, MIT Press.
Katona, C., Robertson, M. (1997): *Rövid pszichiátria.* Budapest, Springer.
Katz, D. (1979): Az attitűdök tanulmányozásának funkcionális megközelítése. In: Halász L., Hunyady Gy., Marton L. M. (szerk.): *Az attitűd kutatásának pszichológiai kérdései.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
Kearney, C. A., Silverman, W. K. (1996): The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychological Science and Practice, 3,* 339–354.
Kelley, H. H., Michaela, L. J. (1984): Az attribúció elmélete és kutatása. In: Hunyady Gy. (szerk.): *Szociálpszichológia.* Budapest, Gondolat, 55–116.
Kelman, H. C. (1973): A szociális befolyásolás három folyamata. In: Hunyady Gy. (szerk.): *Szociálpszichológia.* Budapest, Gondolat, I. köt. 47–60.
Kertesi G., Kézdy G. (1996): Cigány tanulók az általános iskolában. Helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlata. In: *Cigányok és iskola. Educatio füzetek 3.* Educatio Kiadó, 7–31.
Khantzian, E. J. (1985): The self-medication hypothesis of addictive disorders: Focus on heroin and cocaine dependence. *American Journal of Psychiatry, 11,* 1259–1264.
Kihlstrom, J. F. (1984): Conscious, subconscious, unconscious: A cognitive view. In: Bowers, K. S., Meichenbaum, D. (Eds.): *The Unconscious: Reconsidered.* New York, Wiley.
Kihlstrom, J. F. (1985): Hypnosis. *Annual Review of Psychology, 36,* 385–418.
Kim, R. (1998. márc.): A belső motivációt befolyásoló tényezők és megjelenésük a Montessori-pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle,* 44–54.
King, N. J., Bernstein, G. A. (2001): School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of American Child and Adolescent Psychiatry, 40,* 2, 197–205.
Kis E., Szirt Miklósné (1992): *Montessori-pedagógia az óvodában.* Budapest, Horizont.
Kiss I. (2003): *Életvezetési készségek az ifjúkorban. Tanulmányi krízisek és tanulási készségek a felsőoktatási hallgatók körében.* Budapest, ELTE Bölcsészettudományi Kar. Kézirat.
Kiss P. (1999): A konzervativizmus pszichológiai és társadalmi kontextusban. *Alkalmazott Pszichológia, 1,* 75–87.
Kiss P. (2003): Laikus elméletek és a gazdaság. In: Hunyady Gy., Székely M. (szerk.): *Gazdaságpszichológia.* Budapest, Osiris, 183–222.
Kleinginna, P. R., Kleinginna, A. M. (1981): A categorized list of emotion definitions with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion, 5,* 345–379.
Kleitman, N. (1982): Basic rest-activity cycle. *Sleep, 4,* 311–317.
Klix, F. (1985): *Az ébredő gondolkodás.* Budapest, Gondolat.
Kolominszkij, J. L. (1980): *A szociometriai helyzetet (pozíciót) befolyásoló tényezok.* In: Pataki F. (szerk.): *Csoportlélektan.* Budapest, Gondolat, 391–430.
Kolominszkij, J. L. (1981): *Gyermekközösségek.* In: Kósáné Ormai V. et al.: *Neveléslélektan.* Budapest, Tankönyvkiadó, I. köt. 277–285.
Komlósi A. (2001): A személyiség értelmezései. In: Oláh A., Bugán A. (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből.* Budapest, Eötvös Kiadó. 329–427.
Komlósi P. (1989): A család támogató és károsító hatásai a családtagok lelki egészségére. In: Gerevich J. (szerk.): *Közösségi mentálhigiéné.* Budapest, Gondolat.
Konu, A. I., Alanen, E., Lintonen, T. P., Rimpela, M. (2002): Factor structure of the school well-being model. *Health Education Research, 17,* 6, 732–742.
Konu, A. I., Lintonen, T. P., Rimpela, M. K. (2002): Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research, 17,* 2, 155–165.
Kopácsi Gelberger J. (1994): *Viselkedési problémák kezelése.* Miskolc, B-A-Z Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet.

Kopp, C. B. (1989): Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25*, 3, 343–354.
Kósa É. (1990): Az önkontroll fejlődése és fejlesztésének lehetőségei az óvodáskorban. In: Kósa É., Ritoókné Ádám M. (szerk.): *Fejlődéslélektan. Szöveggyűjtemény pedagógia és tanár szakos hallgatók részére*. Budapest, Tankönyvkiadó, 431–443.
Kósa É. (1993): *A gyermek és a média kapcsolata a szocializáció kontextusában*. Kandidátusi disszertáció.
Kósa, É. (2001–2002): Effects of TV on adolescents' socialisation process. *Applied Psychology in Hungary, 3–4*, 97–121.
Kósa É. (2003): Televíziós hatások serdülőkorúak szocializációjában. *Pszichológia, 2*, 163–190.
Kósa É., Hain F. (2004): *A családi médiaszocializációs gyakorlat elemzése és jelentősége a médiaismeretek iskolai oktatásában*. Kutatási beszámoló. Nemzeti Médianevelési Program – előpályázat.
Kósa É., Vajda Zs. (1998): *Szemben a képernyővel*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
Kósáné Ormai V., Ruskó Gy. (1997. szept.): Iskolapszichológiai hálózat a főváros XIII. kerületében. *Új Pedagógiai Szemle*, 100–114.
Kósáné Ormai V., Porkolábné Balogh K., Ritoók Pálné (1987): *Neveléslélektani vizsgálatok*. Budapest, Tankönyvkiadó.
Kounin, J. S. (1970): *Discipline and group management in classrooms*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
Kovács Gy., Karczewicz Jánosné, Miehle A. (1993): *Freinet hatása a mai magyar óvodapedagógiára*. Budapest, Horizont.
Kovács I. (2003): Az emberi látás fejlődése. In: Pléh Cs. Kovács Gy. Gulyás B. (szerk.): *Kognitív idegtudomány*. Budapest, Osiris, 273–284.
Kozma T. (1994): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
Köckeis, E. (1974): A munkás szubkultúrák és az iskola közötti értékütközés. In: Ferge Zs. (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó, 249–265.
Köhler, W. (1974): Intelligenciavizsgálatok emberszabású majmokon. In: Kardos L. (szerk.): *Alaklélektan*. Budapest, Gondolat, 87–97.
Kräuchi, K., Cajochen, C., Werth, E., Wirz-Justice, A. (1990): Warm feet promote the rapid onset of sleep. *Nature, 401*, 36–37.
Kugler, J. (2003): A légzőszervi immunitásra ható bio-viselkedéses tényezők. In: Urbán R. (szerk.): *A magatartás, a lelki élet és az immunrendszer kölcsönhatásai*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 251–268.
Kulcsár Zs. (1974): *Személyiségpszichológia*. Budapest, Tankönyvkiadó.
Kun M., Szegedi M. (1983): *Az intelligencia mérése*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
Kunda, Z. (2003): A kultúra és a self. In: Váriné Sz. I. (szerk.): *Értékek az életben és a retorikában*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
Ladányi J., Csanády G. (1983): *Szelekció az általános. Iskolában*. Budapest, Magvető.
Laki I. (1998): *Pályaválasztási tanácsadás*. Online: http://www.neumann-haz.hu/digital/educatio/1998osz/research/laki.html
Langlois, J. (1986): From the eye of the beholder to behavioral reality: Development of social behaviors and social relations as a function of physhical attractiveness. In: Herman, Zanna, Higgins (Eds.): *Physical appearance, stigma and social behaviors. The Ontario Sympisium*. Vol. 3. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
Lanner J. (1996): Változások a hazai iskolaszerkezetben. *Educatio, 5.2*. Budapest, Oktatáskutató Intézet, 215–230.
Lashley, K. S. (1970): A tudat behaviorista értelmezése. In: Kardos L. (szerk.): *Behaviorizmus*. Budapest, Gondolat, 59–82.
László E. (2001): *A rendszerelmélet távlatai*. Budapest, Magyar Könyvklub.
László M. (1993): Példa-kép: A tizenéves korosztály értékválasztásai és a média. *Jel-Kép, 3*, 33–49.
László Zs. (1997): *Az örökmozgó gyerek*. Budapest, FI–MO–TA Alapítvány.
Latané, B. (1981): The psychology of social impact. *American Psychologist, 36*, 343–356.

Lazarus, R. A. (1993): From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology, 44,* 1–21.
Lénárd K. (1997): Néhány gondolat a gyermekbántalmazásról. In: Bernáth L., Solymosi K. (szerk.): *Fejlődéslélektani olvasókönyv.* Budapest, Tertia Kiadó, 237–257.
Leonard, L. B. (1998): *Children with specific language impairment.* Cambridge, MA, The MIT Press.
Leventhal, H. (1970): Findings and theory in the study of fear communication. *Advances of Experimental Social Psychology.*
Lewin, K. (1972a): *A mezőelmélet a társadalomtudományban. Válogatott elméleti tanulmányok.* Budapest, Gondolat.
Lewin, K. (1972b): A mezőelmélet és a kísérlet a szociálpszichológiában. In: Lewin, K.: *A mezőelmélet a társadalomtudományban. Válogatott elméleti tanulmányok.* Budapest, Gondolat, 177–214.
Lewin, K. (1975): *Csoportdinamika.* Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
Lewin, K., Lippitt, R., White, R. K. (1975): Agresszív viselkedési sémák kísérletileg kialakított társas légkörben. In: Lewin, K.: *Csoportdinamika.* Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 159–194.
Lewis, M., Alessandri, S. M., Sullivan, M. W. (1992): Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. *Child Development, 63,* 630–638.
Ley, P. (1993): Az elhízás pszichológiája: okai, következményei és szabályozása. In: Barkóczi I., Séra L. (szerk.): *Az emberi motiváció I. Alapvető motivációs mechanizmusok.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 38–58.
Leyens, J.-P., Codol, J.-P. (1995): A társas megismerés. In: Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J.-P., Stephenson, G. M. (szerk.): *Szociálpszichológia.* Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó, 105–130.
Ligeti R. (1982): *Az írástanulás pszichológiája.* Budapest, Tankönyvkiadó.
Liskó I. (1996): A szerkezetváltás első hulláma. *Educatio, 5.2.* Budapest, Oktatáskutató Intézet, 260–273.
Liskó I. (1998): *Továbbtanulás és oktatáspolitika.* Online: http://www.neumann-haz.hu/digital/educatio/1998osz/research/lisko.html
Livingstone, S. (2002): *Young people and new media.* London, Sage.
Loftus, E., Palmer, J. C. (1974): Reconstruction of automobile destruction: An example of interaction between language and memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11,* 585–589.
Logan, G. D. (1988): Toward an instance theory of automatization, *Psychological Review, 95,* 492–527.
Logan, G. D. (1989): Automaticity and cognitive control. In: Uleman, J. S., Bargh, J. A. (Eds.): *Unintended thought.* New York, The Guilford Press, 52–74.
Lonczak, H. S., Abbott, R. D., Hawkins, D., Kosterman, R., Catalano, R. F. (2002. máj.): Effects of the Seattle Social Development Project on sexual behavior, pregnancy, birth, and sexually transmitted disease outcomes by age 21 years. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 156,* 438–447.
Lorenz, K. (1970): *Salamon király gyűrűje.* Budapest, Gondolat.
Lorenz, K. (1985): *Összehasonlító magatartás-kutatás. Az etológia alapjai.* Budapest, Gondolat.
Lorenz, K.: Die Angeborenen Formen möglicher Erfahrung. *Zeitschrift für Tierpsychologie, 43,* 5, 233–409.
Lowinson, J. H., Ruiz, P., Millman, R. B., Langrod, J. G. (Eds. 1997): *Substance abuse. A comprehensive textbook.* Baltimore, Williams & Wilkins.
Lukács P. (1996. nyár): Iskolarendszer a fejlett országokban. Iskolaszerkezet. *Educatio,* 203–214.
Lynch, J. W., Kaplan, G. A., Shema, S. J. (1997): Cumulative impact of substained economic hardship on physical, cognitive, psychological, and social functioning. *The New England Journal of Medicine, 337,* 26, 1889–1895.
Maccoby, E. E. (1990): Gender and relationships. *American Psychologist, 45,* 513–520.
Maccoby, E., Martin, J. (1983): Socialisation in the context of the family. Parent-child

interaction. In: Mussen, P. H. (Ed.): *Handbook of child psychology.* Vol. 4. New York, Wiley.

MacCoun, R. J. (1998): Toward a Psychology of Harm Reduction. *American Psychologist, 53,* 11, 1198–1208.

Maehr, M. L., Sjorgen, D. D. (1983): Atkinson elmélete a teljesítménymotivációról. In: Oláh A., Pléh Cs. (szerk.): *Szöveggyűjtemény az általános és személyiségpszichológiához.* Budapest, Tankönyvkiadó, 177–214.

Mallow, J. V. (1994): Gender-related science anxiety: A first binational study. *Journal of Science Education and Technology, 3,* 227–238.

Manor, H. (1987): The effects of Environment on High School Success. *Journal of Educational Research, 80,* 184–188.

Márkus A. (1998): Számolási zavarok a neuropszichológia szemszögéből. *Fejlesztő Pedagógia, 6,* 3–15.

Márkus A., Tomasowski L., Barczi J. (2000): Diszkalkulia és a figyelemzavar-hiperaktivitás szindróma. *Magyar Pszichológiai Szemle,* LV, 567–582.

Markus, H. R., Kitayama, S. (1991): Culture and the Self: Implication for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Rewiew, 98,* 224–253.

Markus, H., Nurius, P. (1986): Possible selves. *American Psychologist, 41,* 954–969.

Markus, H., Smith, J. (1991): Az énsémák hatása mások észlelésére. In: Hunyady Gy. (szerk.): *Szociálpszichológiai tanulmányok.* Budapest, Tankönyvkiadó, 145–149.

Markus, H., Wurf, E. (1987): The dinamic self-concept: A social psychological perspective. In: Rosenzweig, M. R., Porter, E. P. (Eds): *Annual Review of Psychology, 38,* 299–337.

Marsh, H. W. (1990): Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology, 82,* 4, 646–656.

Martin, A. J., Debus, R. L. (1998): Selfreports of mathematics self-concept and educational outcomes: the roles of ego-dimensions and self-consciousness. *British Journal of Educational Psychology, 68,* 517–535.

Marton L. M. (1983): A viselkedés szabályozásának két elve – általános lélektani, személyiségpszichológiai és pszichopatológiai megközelítés. *Pszichológia, 3,* 3–42.

Marton M. (1970): Tanulás, vizuális-poszturális testmodell és a tudat kialakulása. *Magyar Pszichológiai Szemle, 27,* 182–199.

Martonné Tamás M. (1988): *Tanulási szokások felmérése felső tagozatban. Iskolapszichológia 14.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Martonné Tamás M. (2002): Az óvoda- és iskolapszichológus feladatai a pedagógusokkal való együttműködésben. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* 2. kiadás. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 558–571.

Martonné Tamás M., N. Kollár K. (2001): *A tanulók életmódjának kérdőíves vizsgálata. Iskolapszichológia 25.* Budapest, ELTE.

Martonné Tamás M., Somogyi M. (2002): A nevelési tanácsadóba integrált iskolapszichológiai szolgáltatás modellje. *Alkalmazott Pszichológia, 2.*

Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. (2001): Job Burnout. *Annual Review of Psychology, 52,* 397–422.

Maslow, A. (1962): Lessons from the peak-experiences. *Journal of Humanistic Psychology, 2,* 9–18.

Maslow, A. (1989): Elmélet az emberi motivációról. In: Oláh A., Pléh Cs. (szerk.): *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához.* Budapest, Tankönyvkiadó, 373–392.

Matlin, M. W. (1983): *Perception.* New York, Allyn and Bacon.

Maxwell, W. (1990): The nature of friendship in the primary school. In: Rogers, C., Kutnick, P. (Eds.): *The Social Psychology of the Primary School.* New York, Routledge, 169–189.

Mayer, J., Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In: Salovey, P, Sluyter, D. (Eds.): *Emotional development and emotional intelligence.* New York, Basic Books, 3–31.

Maynard-Smith, Szathmáry (2000): *A földi élet regénye.* Budapest, Vince Kiadó.

Mayr, E. (2003): *Mi az evolúció?* Budapest, Vince Kiadó.
McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., Lowell, E. L. (1953): *The achievement motive.* New York, Appleton-Century-Crofts.
McCloskey, M. (1992): Cognitive mechanisms in numerical processing: evidence from acquired dyscalculia. *Cognition, 44,* 107–157.
McCrady, B. S., Epstein, E. E. (Eds. 1999): *Addictions. A Comprehensive Guidebook.* Oxford, Oxford University Press.
McGuire, W. J. (2001): *Makacs nézetek és a meggyőzés dinamikája.* Budapest, Osiris.
McGuire, W. J., McGuire, C. (1984): A spontán énkép alakulása az egyén különbözősége alapján. In: Hunyady Gy. (szerk.): *Szociálpszichológia.* Budapest, Gondolat.
McGurk, H., MacDonald, J. (1976): Hearing lips and seeing voices. *Nature, 264,* 746–748.
Mead, M. (1937): *Cooperation and Competition among Primitive Peaples.* New York, McGraw-Hill.
Mead, M. (1970): *Férfi és nő: a két nem viszonya a változó világban.* Budapest, Gondolat.
Medway, F. (1979): Causal attribution for school-related problems: Teacher perceptions and teacher feedback. *Journal of Educational Psychology, 71,* 809–819.
Melcher, J. M., Schooler, J. W. (1996): The misremembrance of wine past: Verbal and perceptual expertise differentially mediate verbal over shadowing of taste memory. *Journal of Memory and Language, 35,* 231–245.
Mérei F. (1989): *Társ és csoport.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
Mérei F. (2004): *A közösségek rejtett hálózata.* Budapest, Osiris.
Mérei F., V. Binét Á. (1970): *Gyermeklélektan.* Budapest, Gondolat.
Merton, R. K. (1980): *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra.* Budapest, Gondolat.
Mészáros I. (1984): *Hipnózis.* 2., átdolgozott, bővített kiadás. Budapest, Medicina Könyvkiadó.
Meyer-Bahlburg, H. F. L. et al. (1995): Prenatal estrogens and the development of homosexual orientation. *Developmental Psychology, 31,* 12–21.
Mező F., Mező K. (2003): *Kreatív és iskolába jár.* Debrecen, Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület.
Mihály I. (2001. febr.): Segítő szakmák jelenléte az iskolában: az iskolapszichológus szerepe a nemzetközi gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle,* 95–100.
Mihály I. (2001. márc.): A pályaválasztási tevékenység gyakorlati tapasztalatai a fejlett országokban. *Új Pedagógiai Szemle.*
Milgram, S. (1963): The behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 67,* 467–472.
Millar, S. (1973): *Játékpszichológia.* Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó.
Miller, G. A. (1956): The magic number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review, 63,* 81–93.
Mityók V., Séra L. (2001): Video- és számítógépes játékok, televíziónézés és agresszivitás. *Alkalmazott Pszichológia,* III, 2, 27–36.
Molnár M. (2001): A pszichofiziológia alapjai. In: Oláh A., Bugán A. (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből.* 2., bővített kiadás. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 493–536.
Molnár P. (1989): *A felsőfokú továbbtanulási igény.* Budapest, Akadémiai.
Montessori, M. (1994): *A gyermek felfedezése.* Budapest, Cartaphilus Kiadó.
Montgomery, D. (1996): *Educating the able.* London, Cassell.
Moore-Ede, M. C., Czeisler, C. A., Richardson, G. S. (1983): Circadian time keeping in health and disease. *New England Journal of Medicine, 309,* 469–476.
Moreno, J. L. (1934): *Nervous and mental disease monograph. Who shall survivre?* No. 58. Washington.
Mönks, F. J., Boxtel, H. W. (2000): A Renzulli-modell kiterjesztése és alkalmazása serdülőkorban. In: Balogh L., Herskovits M., Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája.* Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 67–82.
Mönks, F. J., Knoers, A. M. P. (1997): *Ontwikkelingpsychologie.* 7th ed. Assen, Van Gorcum.

Munn, P., Johnstone, M., & Chalmers, V. (1992): *Effective Discipline in Secondary Schools and Classrooms.* London, Paul Chapman.

Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., Huston, A. C. (1984): *Child development and personality.* New York, Harper and Row Publishers.

Müller, R.-A. (1996): Innateness, autonomy, universality? Neurobiological approaches to language. *Behavioral and Brain Sciences, 19,* 4, 611–675.

Myers, D. G. (2000): The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist, 55,* 1, 56–67.

Myers, D. G., Diener, E. (1995): Who is happy? *Psychological Science, 6,* 1, 10–19.

Myers, D. G., Lamm, H. (1976): The group polarisation phenomenon. *Psychological Bulletin, 83,* 502–627.

Myles-Worsley, M., Johnston, W. A., Simons, M. A. (1988): The influence of expertise on X-ray image processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 14,* 553–557.

N. Kollár K. (2001): *Tanulók iskolai közérzete és társas kapcsolatai.* PhD-Disszertáció. Budapest, ELTE. Kézirat.

N. Kollár K. (2002): Az elégtelen jutalom pszichológiája. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 44–56.

N. Kollár K., Martonné Tamás M. (2001): *Tanulási szokások és módszerek. Iskolapszichológia 25.* Budapest, ELTE.

N. Kollár K., Martonné Tamás M., Porkolábné Balogh K., Gyenei M. (1999): Iskolás gyerekek terhelési szintje, pszichoszomatikus egészségi állapota és társas kapcsolatai. In: *Pszichológia és nevelés. Pszichológiai Szemle Könyvtár 3.* Budapest, Akadémiai Kiadó és Magyar Pszichológiai Szemle.

Nagel, T. (1974): What is like to be a bat? *The Philosophical Review, 83,* 435–450.

Nagy J. (1974): *Iskolaelőkészítés és beiskolázás.* Budapest, 35–43.

Nagy J. (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége.* Budapest, Akadémiai Kiadó.

Nagy K. (2000): Tehetségfejlesztő program a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Általános és Szakiskola Kollégiumában. In: Balogh L. (szerk.): *Tehetség és iskola.* Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 215–218.

Nahalka I. (1998): A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. *Új Pedagógiai Szemle, 5,* 3–13.

Naylor, M. W., Starkowski, M., Kenney, M. C., King, C. A. (1994): Language disorders and learning disabilities in school-refusing adolescents. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 33,* 1331–1337.

Nemes L. (1974): *Pszichogén tünetképződés a kisiskolás korban.* Budapest, Akadémiai Kiadó.

Németh Á. (2003): Testkép és testtömeg. In: Aszmann A. (szerk.): *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. A WHO nemzetközi kutatásának keretében végzett vizsgálat nemzeti jelentése.* Budapest, OGYEI–NDI, 88–93.

Németh E. (1997, jan.): Hogyan jutalmazzunk? *Új Pedagógiai Szemle,* 89–96.

Newcomb, T. M. (1973): A személyek közötti vonzalom megjóslása. In: Hunyady Gy. (szerk.): *Szociálpszichológia.* Budapest, Gondolat.

Newman, F. (2001): „Itt fontos férfimunka folyik." Nemi megkülönböztetés az oktatásban. *Fordulópont, 12,* 35–47.

Nguyen Luu L. A. (2002): A nemek szerepe az iskolában. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* 2. kiadás. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 118–132.

Nguyen Luu L. A. (2001): A szociálpszichológia alapkérdései. In: Oláh, A., Bugán, A. (szerk): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Oatley, K., Jenkins, J. M. (2001): *Érzelmeink.* Budapest, Osiris.

Ochs, E. (1982): Talking to children in Western Samoa. *Language in Society, 11,* 77–104.

Oerter, R., Montada, L. (1995): *Entwicklungspsychologie.* Weinheim, Beltz.

Oláh A. (2004): Megküzdés és pszichológiai immunitás. In: Pléh Cs., Boross O. (szerk): *Bevezetés a pszichológiába.* Budapest, Osiris.

Olds, J. (1972): A jutalom fiziológiai mechanizmusai. In: Ádám Gy. (szerk.): *Pszichofiziológia*. Budapest, Gondolat, 317–327.
Ornstein, A. C., Lasley, T. J. (2000): *Effective Teaching*. Boston, McGraw-Hill.
Oroszlány P. (1998): *A tanulás tanítása. Tanári kézikönyv*. Budapest, AKG.
Oyserman, D., Markus, H. R. (1993) The sociocultural self. In: Suls, J. (Ed.): *Psychological perspectives on the self*. Vol. 4. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Ass.
P. Balogh K. (1978): A tanulói teljesítmény mérése, értékelése. Salamon-Voksán (szerk.): *Fejlődés és pedagógiai pszichológia*. Budapest, Kossuth, 311–327.
P. Balogh K. (1987): Gondolatok az iskolai személyiséglapokról. In: Kósáné Ormai V., Porkolábné Balogh K., Zánkai A. (szerk.): *Neveléslélektan. II. Szöveggyűjtemény*. Budapest, Tankönyvkiadó, 829–839.
P. Balogh K., Gergencsik E. (1974): *Pedagógiai-pszichológia*. Budapest, Tankönyvkiadó.
Paivio, A. (1971): *Imagery and verbal processes*. New York, Holt.
Paksi B. (2003a): A kábítószer-fogyasztás elterjedtsége – epidemiológiai helyzetkép. In: Felvinczi K. (szerk.): *Jelentés a magyarországi kábítószerhelyzetről*. Budapest, GYISM.
Paksi B. (2003b): *Drogok és felnőttek*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.
Paksi B., Demetrovics Zs. (2002): *A drogprevenciós gyakorlat megismerése. A budapesti drogprevenciós programok felmérése és értékelése*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.
Palmeri, T. J., Goldninger, S. D., Pisoni, D. B. (1993): Episodic encoding of voice attributes and recognition memory for spoken words. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 19*, 309–328.
Páskuné Kiss J. (1997): Kommunikációfejlesztés a tanítási órán. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 316–325.
Páskuné Kiss J. (2000): *A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra*. PhD-értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszéke.
Passow, A. H. (1958): Enrichment of education for the gifted. In: Henry, N. B. (Ed.): *Education for the gifted. Fifty -seventh yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, University of Chicago, Press.
Pavlidis, G. Th. (1979): How can dyslexia be objectively diagnosed? *Reading, 13*, 2, 3–15.
Peck, D., Whitlow, D. (1983): *Személyiségelméletek*. Budapest, Gondolat.
Peeters, T. (1997): *Autizmus. Az elmélettől a gyakorlatig*. Budapest, Kapocs.
Persson, R., Joswig, H., Balogh, L. (2000): Gifted Education in Europe: Programs, Practices and Current Research. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subotnik, R. F. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam, Pergamon, 735–742.
Petróczi E., Fazekas M., Tombácz Zs., Zimányi M. (1999): A kiégés jelensége pedagógusoknál. In: Vajda Zs. (szerk.): *Pszichológia és nevelés*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 405–443.
Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Budapest, Gondolat.
Piaget, J. (1978): *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Budapest, Gondolat.
Piaget, J. (1993): *Az értelem pszichológiája*. Budapest, Gondolat.
Pinel, J. P. J., Assand, S., Lehman, D., R. (2000): Hunger, eating, and ill health. *American Psychologist, 55*, 10, 1105–1116. (Kéziratos fordítás. ELTE Általános Kísérleti Pszichológiai Tanszék.)
Pinker, S. (2002): *Hogyan működik az elme*. Budapest, Osiris.
Pintrich, P. R., Schunk, D. H. (1996): *Motivation in education. Theory, research and applications*. New Jersey, Prentice Hall.
Pléh Cs. (1981): A szorongás, a siker és a kudarc hatása a kreatív gondolkodás néhány faktorára. In: Kósáné Ormai V., Porkolábné Balogh K., Zánkay A. (szerk.): *Neveléslélektan. Szöveggyűjtemény*. Budapest, Tankönyvkiadó, II. köt. 703–715.
Pléh Cs. (1992): *Pszichológiatörténet*. Budapest, Gondolat.
Pléh Cs. (2000): *A lélektan története*. Budapest, Osiris.
Plutchik, R. (1994): *The psychology and biology of emotion*. New York, HarperCollins.
Pomerantz, J. R., Lockhead, G. R. (1991): Perception of structure: an overview. In:

Lockhead, G. R., Pomerantz, J. R. (Eds.): *Perception of structure*. Washington, APA, 1–20.
Popper P. (1990): Antiszociális csoportok keletkezése fiatalkorban. In: Kósa É., Ritoókné Ádám M. (szerk.): *Fejlődéslélektan Szöveggyűjtemény pedagógia és tanár szakos hallgatók részére*. Budapest, Tankönyvkiadó, 515–522.
Porkolábné Balogh K. (1990): *Módszerek a tanulási zavarok csoportos szűrésére és korrekciójára. Iskolapszichológia 17*. Budapest, ELTE.
Porkolábné Balogh K. (1992): *Kudarc nélkül az iskolában*. Budapest, Alex Typo.
Porkolábné Balogh K., Szitó I. (1987): *Az iskolapszichológia néhány alapkérdése. Iskolapszichológia 1*. Budapest, ELTE.
Porkolábné Balogh K., Szitó I. (1992): Az iskolapszichológus konzultációs tevékenysége. In: Illyés S., Ritoókné Ádám M. (szerk.) *A nevelési és pályaválasztási tanácsadás pszichológiája. Szemelvénygyűjtemény*. Budapest, Tankönyvkiadó, I. köt.
Posner, M., Nissen, M. J., Ogden, W. C. (1978): Attended and unattended processing modes. The role of set for spatial location. In: Pick, H. L., Saltz, I. J. (Eds.): *Modes of perceiving and processing information*. Hillsdale, Erlbaum, 137–157.
Posner, M. I., Raichle, E. (1994): *Image of mind*. New York, Scientific American Libery.
Postman, N. (1983): *The Disappearence of Childhood*. London.
Power, M., Dalgleish, T. (1997): *Cognition and emotion: From order to disorder*. Hove, Psychology Press.
Pratkanis, A. R., Aronson, E. (1992): *A rábeszélőgép*. Budapest, AB OVO.
Printzmetal, W., Banks, W. P. (1977): Good continuation affects visual detection. *Perception and Psychophysics, 21*, 389–395.
Quinn, P. C., Bhatt, R. S., Brush, D., Grimes, A., Sharpnack, H. (2002): Development of form similarity as a gestalt grouping principle in infancy. *Psychological Science, 13*, 320–328.
Quinn, P. C., Burke, S., Rush, A. (1993): Part-whole perception in early infancy: Evidence for perceptual prouping produced by lightness similarity. *Infant Behavior and Development, 16*, 19–42.
Quinn, R. E. 1988): *Beyond Rational Management*. San Francisco, Jossey–Bass Publishers.
Rácz J. (1988): *A drogfogyasztó magatartás*. Budapest, Medicina.
Rácz J. (1999): *Addiktológia. Tünettan és intervenciók*. Budapest, HIETE Egészségügyi Főiskolai Kar.
Rácz J. (2001): *Prevenciós programok értékelése*. Budapest, ISM.
Rácz J. (szerk. 2002): *Drog és társadalom. Az addikció mintázatai*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
Ramachandran, V. S. (1988): Alakészlelés az árnyékképződés alapján. *Tudomány*, IV, 10, 64–71.
Ránki Lantos J. (2002. márc.): A tanulók motiválása az élethosszig tartó tanulásra. *Új Pedagógiai Szemle*, 110–119.
Ranschburg J. (1983): *Félelem, harag, agresszió*. Budapest, Tankönyvkiadó.
Ranschburg J. (1998): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
Rayner, K., Pollatsek, A. (1987): Eye movement in reading: a tutorial review. In: Coltheart, M. (Ed.): *Attention and performance*. Vol. 12. *The psychology of reading*. Hove, England, Erlbaum, 327–362.
Rayner, K., Well, A. D., Pollatsek, A. (1980): Asymmetry of the effective visual field in reading. *Perception and Psychophysics, 27*, 537–544.
Reboul, A., Moeschler, J. (2000): *A társalgás cselei*. Budapest, Osiris.
Réger Z. (1990): *Utak a nyelvhez*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
Reis, S. M. (2002): Internal barriers, personal issues and decisions faced by gifted and talented females. *Gifted Child Today Magazine, 25*, 1, 14–28.
Renzulli, J. (1977): *The Enrichment Triad Modell: A guide for developing defensible program for the gifted and talented*. Mensfield Center, Creative Learning Press.
Renzulli, J., Smith, L. H. (1978): *The compactor*. Mensfield Center, Creative Learning Press.

Resch M. (2001. máj.): Az obezitás pszichoszomatikus szemléletű gyógyítása. *Komplementer Medicina.*

Rescorla, R. A. (1988): Pavlovian conditioning: It's not what you think it is. *American Psychologist, 43,* 151–160.

Ritoók Pálné (1986): *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás.* Budapest, Tankönyvkiadó.

Robbins, T. V., Everitt, B. J. (1995): Arousal systems and attention. In: Gazzaniga, M. S. (Ed.): *The Cognitive Neurosciences.* Cambridge, MIT Press, 703–720.

Roberts, D. F., Maccoby, N. (1985): Effects of mass communication. In: Lindzey, G., Aronson, E. (Eds.): *Handbook of social psychology.* 2nd ed. Vol. I. 539–598.

Roberts, R. D., Zeidner, M., Matthews, G. (2001): Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotions, 1,* 3, 196–231.

Robinson, T., Wilde, M. L., Navracruz, L. C., Haydel, K. F., Varady, A. (2001): Effects of Reducing Children's Television and Video Game Use on Aggressive Behavior: A Randomized Controlled Trial. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 155,* 1, 17–23.

Rock, I. (1983): *The logic of perception.* Cambridge, MIT Press.

Rodgers, J. E. (1982): The malleable memory of eyewitnesses. *Science Digest, 3,* 32–35.

Roeder, P. (1995): *A hatékony tanulás titka.* Budapest, Calibra Kiadó.

Roeder P. M. et al. (Eds. 1995): *Pluralism and Education. Current Word Trends in Policy, Law, and Adminisrtration.* IGS, University of California.

Roediger, H. L., McDermott, K. B. (1995): Creating false memories: Remembering words not presented in lists. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 21,* 803–814.

Rogers, C. R. (1961): *On becoming a person.* Boston, Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1980): Személyiség- és viselkedéselmélet. In: Szakács F., Kulcsár Zs. (szerk.): *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény. II. Elméleti irányzatok.* Budapest, Tankönyvkiadó, 369–404.

Rogers, C. (1986): *A tanulás szabadsága a 80-as években.* Szeged, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola.

Rokeach, M. (1984): A nézetek rendszerének szerveződése. In: Hunyady Gy. (szerk.): *Szociálpszichológia.* Budapest, Gondolat, 469–489.

Rolls, E. T. (2000): Précis of the brain and emotion. *Behavioral and Brain Sciences, 23,* 177–234.

Rosch, E. (1989): Egyetemes és kulturális specifikus jegyek az emberi kategorizációban. In: Pléh Cs. (szerk.): *Gondolkodáslélektan.* Budapest, Tankönyvkiadó.

Rose, S. (1983): *A tudatos agy.* Budapest, Gondolat.

Rosenbaum J. E., Person A. E. (2003. ápr.): Beyond college for all: policies and practices to improve transitions into college and jobs. *Professional School Counseling.*

Rosenberg, M. (1986): Self-concept from middle childhood through adolescence. In: Suls, J., Greenwald, A. G. (Eds): *Psychological perspective on the self.* Hillsdale, NJ, Erlbaum, Vol. 3. 107–135.

Rosengren, K. E., Windahl, S. (1989): *Media Matter. TV use in childhood and adolescence.* Ablex Publishing Corporation

Rosengren, K. E. (Ed. 1994): *Media effects and beyond. Culture, socialization and lifestyles.* London and New York, Routledge.

Ross, L. (1991): Az intuitív pszichológus hibái: az attribúciós folyamat torzításai. In: Hunyady Gy. (szerk.): *Szociálpszichológiai tanulmányok.* Budapest, Tankönyvkiadó, 271–290.

Rotter, J. B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80,* 1, No. 609.

Rueda, R., Moll, L. C. (1999): A motiváció szociokulturális megközelítése. In: O'Neil, H. F., Drillings, M. (Eds.): *Motiváció. Elmélet és kutatás.* Budapest, Vince Kiadó, 129–148.

Rusak, B., Zucker, I. (1979): Neural regulation of circadian rhythms. *Physiological Reviews, 59,* 449–526.

Sallay H. (2002): Tanári elvárások, visszajelentések és a tanulók ezekre adott reakciói: érvényesül-e s miként fejti ki hatását a Pygmalion-effektus? In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* 2. kiadás Budapest, Eötvös Kiadó, 133–143.

Salovey, P., Mayer, J. D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9,* 185–211.

Samuels, A. G. (1997): Lexical activation produces potent phonemic percepts. *Cognitive Psychology, 32,* 97–127.

Sanders, M. S., McCormick, E. J. (1993): *Human factors in engineering and design.* New York, McGraw-Hill.

Sansone, C., Weir, C., Harpster, L., Morgan, C. (1992): Once a boring task always a boring task? Interest as a self regulatory mechanism. *Journal of personality and Social Psychology, 63,* 3, 379–390.

Sanz de Acedo Lizarraga, M. L., García Ganuza, J. M. (2003): Improvement of mental rotation in girls and boys. *Sex Roles, 49,* 5/6, 277–286.

Sarbin-Allen, Th. R., Allen, V. L. (1987): Szerepelmélet. In: Pataki F. (szerk.): *Szociálpszichológia. Szöveggyűjtemény.* Budapest, Tankönyvkiadó, I. köt. 452–473.

Sarnoff, I., Zimbardo, P. (1961): Anxiety, fear, and social affiliation. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 62,* 356–363.

Scali, R. M., Brownlow, S. (2001): Influence of stereotype threat and focus on spatial performances. *Psi Chi Journal, 6,* 3–13.

Scarr, S., McCartney, K. (1983): How people make their own environments: A theory of genotype-enviroment effects. *Child Development, 54,* 424–435.

Scarr, S., Weinberg, R. A., Levine, A. (1983): Understanding development. San Diego, Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

Schachter, S. (1981): Deviáció, elutasítás és kommunikáció. In: Csepeli Gy. (szerk.): *A kísérleti társadalomlélektan fóárama.* Budapest, Gondolat, 288–299.

Schachter, S., Singer, J. E. (1992): Az érzelmi állapotok kognitív, szociális és fiziológiai meghatározói. In: Barkóczi I., Séra L. (szerk.): *Érzelmek és érzelemelméletek.* Budapest, Tankönyvkiadó, I. köt. 63–95.

Schacter, D. L. (1998): *Emlékeink nyomában.* Budapest, Háttér.

Scherer, K. R. (1989): Az érzelem természetéről és funkciójáról: Komponens folyamat megközelítés. In: Barkóczi I., Séra L. (szerk.): *Érzelmek és érzelemelméletek.* Budapest, Tankönyvkiadó, II. köt. 87–115.

Schiff, A. R., Knopf, I. J. (1985): The effect of task demands on attention allocation in children of different ages. *Child Development, 56,* 621–630.

Schmitt, B. H., Gilovich, T., Goore, N., Joseph L. (1986): Mere presence and social facilitation: On more time. *Journal of Experimental Social Psychology, 22,* 242–248.

Schmuck, R. A. (1980): The School Organization. In: McMillan, J. H. (Ed.): *The Social Psychology of School Learning.* New York, Academic Press.

Schunk, D. H. (1992): Self-concept and school achivement. In: Roders, C., Kutnick, P. (Eds.): *The Social Psychology of the Primary School.* London, Routledge.

Scott, S. K., Johnsrude, I. S. (2003): The neuroanatomical and functional organization of speech perception. *Trends in Neuroscience, 26,* 100–107.

Sears, D., Peplau, L. A., Taylor, S. E. (1994): *Social Psychology.* New Jersey, Prentice-Hall International, Inc. 325–332.

Sekuler, R., Blake, R. (2000): *Észlelés.* Budapest, Osiris.

Seligman, M. E. P. (1971): Phobias and preparedness. *Behavior Therapy, 2,* 307–320.

Selye, J. (1976): *Stressz distressz nélkül.* Budapest, Akadémia Kiadó.

Séra L. (1999): A fejlődési diszlexia felosztása a lexikai modellek alapján: Irodalmi áttekintés. In: Vajda Zs. (szerk.): *Pszichológia és nevelés.* Budapest, Akadémia Kiadó, 21–36.

Serfőző M. (1997): Az iskola szervezeti kultúrája. In Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* 1. kiadás. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 381–397.

Serfőző M. (2002): A szervezeti kultúra fogalmának, modelljeinek értelmezése az óvo-

dában, iskolában. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. 2. kiadás. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 495–525.
Sherif, M. (1976): A fölérendelt célok szerepe a csoportközi konfliktus enyhítésében. In: Pataki F. (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Budapest, Gondolat, 325–339.
Sherif, M., Sherif, C. W. (1980): Csoporton belüli és csoportközi viszonyok: kísérleti kutatás. In: Csepeli Gy. (szerk.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó, 347–392.
Sherrod, D. (1989): The influence of gender on same-sex friendships. In: Hendricks, C. (Ed.): *Close relationships. Review of personality and social psychology*. London, Sage, 164–186.
Shevrin, H., Dickman, S. (1987): A pszichológiai tudattalan szükségszerű kelléke minden pszichológiai elméletnek. In: Barkóczi I., Séra L. (szerk.): *A tudat pszichológiai kérdései*. Budapest, Tankönyvkiadó II. köt. 151–173.
Shiffrin, R. M., Schneider, W. (1977): Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. *Psychological Review, 84*, 127–190.
Siegel, S., Hinson, R. E., Krank, M. D., McCully, J. (1982): Heroin „overdose" death: Contribution of drgog associated environmental causes. *Science, 216*, 436–437.
Signorelli, N. (2001): Television's gender role images and contribution to stereotyping. In: Singer, D. G., Singer, J. L. (Eds.): *Handbook of Children and the Media*. London, Sage Publications, Inc., 341–358.
Síklaki I. (2001): A tanári dominancia buktatói. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológai jelenségvilága*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 27–43.
Singer, C., Weiner, W. J. (1996): Male sexual disfunction. *Neurologist, 2*, 119–129.
Singer, D. G., Singer, J. L. (Eds. 2001): *Handbook of Children and the Media*. London, Sage Publications, Inc.
Slavin, R. E. (1986): Cooperative learning: engineering social psychology in the classroom. In: Feldman, R. S. (Ed.): *The social Psychology of Education*. New York, Cambridge University Press, 153–169.
Smith, C. A., Lazarus, R. A. (1990): Emotion and adaptation. In: Pervin, L. A. (Ed.): *Handbook of personality: Theory and research*. New York, Guilford Press, 609–637.
Smith, E. R., Mackie, D. M. (2001): *Szociálpszichológia*. Budapest, Osiris.
Smith, J. C. (1993): *Understanding stress and coping*. New York, Macmillan Publishing Company.
Smith, T. E. (1992): Gender differences in the scientific achievement of adolescents: Effects of age and parental separation. *Social Forces, 71*, 469–483.
Smith, T. W., Ruiz, J. M. (2002): Psychosocial influences on the development and course of coronary heart disease: Current status and implications for research and practice. *Journal of Consulting & Clinical Psychology, 70*, 3, 548–568.
Snyders, G. (1991): White, Lippitt és Lewin kísérletei. In: Kósáné Ormai V. (szerk.): *A pedagógus. Neveléslélektani szöveggyűjtemény*. V. köt. 360–370.
Solomon, R. L. (1980): The opponent-process theory of motivation: The costs of pleasure and the benefits of pain. *American Psychologist, 35*, 681–712.
Southam-Gerow, Kendall (2002): Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review, 22*, 2, 189–222.
Spanos, N. P. (1991): A sociocognitive approach to hypnosis. In: Lynn, S. J., Rhue, J. R. (Eds.): *Hypnosis theories: Current models and perspectives*. New York, Guilford Press, 324–361.
Sperber, D., Wilson, D. (1986): *Relevance. Communication and Cognition*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
Spitz, R. (1967): *Vom Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart, Klett.
Sroufe, L. A. (1983): Infant care-giver attachment and patterns of adaptation in preschool. Minnesota Symposium. *Child Psychology, 16*.
Stanton, M. D. (1979): Drugs and the family. *Marriage and Family Review, 1*, 1–10.
Stefanik, K. (2004): Terápiás lehetőségek az autizmussal élő gyermekek ellátásában. *Fejlesztő Pedagógia, 2*, 12–16.

Sternberg, R. J. (1995a): *In search of the human mind.* Forth Worth, Harcourt Brace.
Sternberg, R. J. (1995b): *Beyond the IQ: a triarchic theory of human intelligence.* New York, Cambridge University Press.
Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1993): Creative giftedness: A multivarieta investment approach. *Gifted Child Quarterly, 1,* 7–15.
Stevenson, M. R. (2000): Public policy, homosexuality, and the sexual coercion of children. *Journal of Psychology & Human Sexuality, 12,* 4, 1–19.
Strack, F., Martin, L. L., Stepper, S. (1988): Inhibiting and facilitating conditions of the human smile: A nonobtrusive test of facial feedback hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 54,* 5, 768–777.
Strasburger, V. C. (1995): *Adolescents and the media. Medical and psychological impact.* London, Sage.
Stumpf, H., Stanley, J. C. (1998): Stability and change in gender-related differences on the college board advanced placement and achievement tests. *Current Directions in Psychological Science, 7,* 6, 192–196.
Suedfeld, P., Landon, P. B., Ballard, E. J. (1983): Effects of reduced stimulation on divergent and convergent thinking. *Environment and Behavior, 15,* 6, 727–738.
Suedfeld, P. (1998): What can abnormal environments tell us about normal people? Polar stations as natural psychology laboratories. *Journal of Environmental Psychology, 18,* 95–102.
Swim, J. K., Sanna, L. J. (1996): He's skilled, she's lucky: A meta-analysis of observers' attributions of women's and men's successes and failures. *Personality & Social Psychology Bulletin, 22,* 507–519.
Szabó Balázs G. (szerk. 1999. dec.): Az iskolai kudarc leküzdése: kihívás az európai építkezési folyamat számára. *Új Pedagógiai Szemle.*
Szabó Cs. (1998): *Diplomások elhelyezkedési esélyei.* Online: http://www.neumann-haz.hu/digital/educatio/1998osz/research/szabo.html
Szabó, É. (1995): Seven questions about teacher's roles. In: *IV. European Congress of Psychology Ellinika Grammata.* Athens, Greece, 281.
Szabó É. (1999): A „kedves", az „okos" és a „gonosz", avagy a kedvelt és nem kedvelt tanár képének jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia, 1,* 31–41.
Szabó É. (2002): A csoportok fejlődésének és működésének alapmechanizmusai. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 164–180.
Szabó É. (2004): *Ki a nyerő? Diákok sikerképe az ezredforduló után.* MPT. XVI. Tudományos Nagygyűlés, Debrecen.
Szabó L. T. (1988): *„A rejtett tanterv."* Budapest, Magvető.
Szabó L. (2001): Normák az osztályban. In: Mészáros A. (szerk): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 198–206.
Szabó M. (2003): Társas kapcsolatok: család, barátok, iskola. In: Aszmann A. (szerk.): *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. A WHO nemzetközi kutatásának keretében végzett vizsgálat nemzeti jelentése,* Budapest, OGYEI–NDI, 109–124.
Szakács F. (1968): Szociabilitásmutatók projektív tesztekben. *Magyar Pszichológiai Szemle,* 564–578.
Szalai K. (1988): *Hogyan döntene? Esetjátékok a pedagógusok továbbképzésében.* Budapest, Pest Megyei Pedagógiai Intézet, 17–36.
Szitó I. (1987a): *A tanulási stratégiák fejlesztése. Iskolapszichológia 2.* Budapest, ELTE.
Szitó I. (1987b): *Kommunikáció az iskolában. Iskolapszichológia 7.* Budapest, ELTE
Szokolszky Á. (1997/1998): A tudomány metamorfózisa és a kognitív tudomány: posztkartezjánus alternatívák. *Magyar Pszichológiai Szemle, 37,* 1–4, 273–294.
Tager-Flusberg, H. (2000): Language and understanding minds: connections in autism. In: Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., Cohen, D. J. (Eds.): *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience.* 2nd ed. Oxford, Oxford University Press.
Tajfel, H. (1980a): Csoportközi viselkedés, társadalmi összehasonlítás és társadalmi változás. In: Csepeli Gy. (szerk.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok.* Közgazdasági és Jogi Kiadó, 25–40.

Tajfel, H. (1980b): Az előítélet gyökerei, néhány megismeréssel kapcsolatos tényező. In: Csepeli Gy. (szerk.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok.* Közgazdasági és Jogi Kiadó, 40–70.

Tajfel, H., Turner, J. C. (1979): An integrative theory of intergroup conflict. In: Austin, W. C., Worchel, S. (Eds.): *The social psychology of intergroup relations.* Monterey, CA, Brooks/Cole, 33–47.

Tárnok Zs., Kovács Gy., Gulyás B. (1999): A figyelemhiányos hiperaktivitási zavar és agyi képalkotási eljárások. *Magyar Pszichológiai Szemle,* LIV, 1, 59–70.

Tarris, T. W., Peeters, M. C. W., Le Blanc, P. M., Schreurs, P. J. G., Schaufeli, W. B. (2001): From inequity to burnout: The role of job stress. *Journal of Occupational Health Psychology, 6,* 4, 303–323.

Tavris, C. (1988): Beyond cartoon killings: Comments on two overlooked effects of television. In: Oskamp, S. (Ed.): *Television as a social issue.* Newbury Park, CA, Sage, 189–197.

Taylor, J. (1973): Az alkotó folyamat természete. In: Halász L. (szerk.): *Művészetpszichológia,* Budapest, Gondolat, 230–248.

Taylor, M. C., Hall, J. A. (1982): Psychological androgyny: Theories, methods and conclusions. *Psychological Bulletin, 92,* 347–366.

Tesser, A. (1988): Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In: Berkowitz, L. (Ed.): *Advances in experimental social psychology.* San Diego, CA, Academic Press, Vol. 21. 181–227.

Thibaut, J. W., Kelley, H. H. (1959): *The Social Psychology of Groups.* New York, John Wiley and Sons.

Thomas, A., Chess, S. (1977): *Temperament and development.* New York, Brunner/Mazel.

Thorngren, J. M., Feit, S. S. (2001. jún.): The Career-O-Gram: A Postmodern Career Intervention. (Effective Techniques.) *Career Development Quarterly.*

Tomasello, M. (2002): *Gondolkodás és kultúra.* Budapest, Osiris.

Tóth A. (1985): *A pedagógiai vezetés stílusa.* Budapest, Akadémiai Kiadó, 21–22.

Tóth I. J. (1989): A fogoly dilemmája. *Valóság, 1.*

Tóth L. (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája.* Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó.

Tóth L. (szerk. 1996): *Tehetség-kalauz.* Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

Tóth L. (szerk. 1998): *A tehetségek tanítása.* Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

Trencsényi L. (1988): *Pedagógus szerepek az általános iskolában.* Budapest, Akadémiai Kiadó.

Trencsényi L. (1997): *Korok, gyerekek, nevelők.* Budapest, OKKER Oktatási Iroda, 23–24.

Tresemer, D. W. (1977): *Fear of success.* New York, Plenum Press.

Triplett, N. (1898): The dynamogentic factors in pacemaking and competition. *American Journal of Psychology, 9,* 507–533.

Túry F., Kovács Sz., Gyenis M. (2001): Az izomdiszmorfia (inverz anorexia) hazai gyakorisága testépítők között. *Szenvedélybetegségek, 9,* 326–330.

Túry F., Szabó P. (2000): *A táplálkozási magatartás zavarai: az anorexia nervosa és a bulimia nervosa.* Budapest, Medicina.

Ungárné Komoly J. (1978): *A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata.* Budapest, Akadémiai Kiadó, 66–98.

Urbán R. (1995): Boldogság, személyiség és egészség. *Magyar Pszichológiai Szemle, 35,* 5–6, 379–404.

Urbán R. (1996): A felnőtt kötődés és intim kapcsolatok. *Magyar Pszichológiai Szemle, 36,* 4–6, 347–361.

Urbán R. (2001): Az érzelem és a motiváció pszichológiájának vázlata. In: Oláh A., Bugán A. (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből.* 2., bővített kiadás, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 195–230.

Urbán R., Varga J. (2003): A negatív érzelmek, az önértékelés, az énhatékonyság és a dohányzás serdülőkorban. *Addiktologia Hungarica.*

Urban, K. (1990): Recent trends in creativity research. *European Jurnal of High Ability, 1*, 99–113.
Vágó I. (2003): Az LLL fogalmának értelmezési lehetőségei a közoktatásban. In: *A tanulás kora*. Gyula, OKI Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ
Vaillant, G. E. (2003). Mental health. *American Journal of Psychiatry, 160*, 8, 1373–1384.
Vajda Zs. (1997): A társas kapcsolatok és a viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest, Eötvös Kiadó.
Vajda Zs. (1999): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest, Helikon.
Valentine, E. R. (1988): *Fogalmak és nézőpontok a pszichológiában*. Budapest, Gondolat, 46–123.
Van Toller, C. (1979): *The nervous body. An introduction to autonomic nervous system and behaviour*. New York, John Wiley & Sons.
Varga K., Dúll A., Gősiné Greguss A. (1992): *Általános pszichológiai gyakorlatok I., Percepció és képzelet, tanulás és emlékezés*. Budapest, Tankönyvkiadó.
Váriné Szilágyi I. (1987): *Az ember, a világ és az értékek világa*. Budapest, Gondolat.
Váriné Szilágyi I. (szerk. 2003): *Értékek az életben és a retorikában*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
Váry A. (1998): *Pályatanácsadás a munkaerőpiacon*. Online: http://www.neumann-ház.hu/digital/educatio/1998osz/studies/8vary/8vary.html
Vellutti, R. A. (1997): Interactions between sleep and sensory physiology. *Journal of Sleep Research, 6*, 61–77.
Vigotszkij, L. Sz. (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
Vikár Gy. (1980): *Az ifjúkor válságai*. Budapest, Gondolat.
Waddington, C. H. (1957): *The strategy of genes*. London, Allan & Urwin.
Wade, K. A., Garry, M., Read, J. D., Lindsay, S. (2002): A picture is worth a thousand lies: Using false photographs to create false childhood memories *Psychonomic Bulletin & Review, 9*, 3, 597–603.
Warren, R. M., Warren, R. P. (1970): Auditory illusions and confusions. *Scientific American, 223*, 30–36.
Warren, S., Obusheck, C. J., Acroff, J. M. (1972): Auditory inductuion of absent sounds. *Science, 176*, 1149.
Waterman, A. S. (1993): Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (Eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 678, 691.
Watson, D., Clark, L. A. (1997): Extraversion and its positive emotional core. In: Hogan, R., Johnson, J. A., Briggs, S. R. (Eds.): *Handbook of Personality Psychology*. Tulsa, Academic Press, 767–793.
Watson, J. B., Rayner, R. (1920): Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology, 3*, 1–14.
Weiner, B. (1993): Az expektancia-érték elmélet attribúciós magyarázata. In: Barkóczi I., Séra L. (szerk.): *Az emberi motiváció II. Humánspecifikus motiváció. Szöveggyűjtemény*. Budapest, Tankönyvkiadó, 202–221.
Weiss, J. (1990. máj.): A tudattalan értelem. *Tudomány*, 64–70.
Wender, P. H. (1993): *A hiperaktív gyermek, serdülő és felnőtt*. Budapest, Medicina Könyvkiadó Rt.
Wertheimer, M. (1958): *Productive thinking*. 2nd ed. New York, Harper and Row.
White, R., Lippitt, R. (1991): A vezető viselkedése és a tagság reakciója háromféle „társadalmi klímában". In: Kósáné Ormai V. (szerk.): *A pedagógus. Neveléslélektani szöveggyűjtemény*. V. köt. 337–359.
White, R. W. (1993): A motiváció fogalmának kritikai áttekintése: a kompetencia fogalma. In: Barkóczi I., Séra L. (szerk.): *Az emberi motiváció. II. Humánspecifikus motiváció. Szöveggyűjtemény*. Budapest, Tankönyvkiadó, 51–103.
Whorf , B. L. (1956): *Language, thought, and reality*. Cambridge, MA, MIT Press.
Wigfield, A., Meece, J. L. (1988): Math anxiety in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology, 80*, 2, 210–216.

Williams, P. G., Holmbeck, G. N., Greenley, N. (2002): Adolescent health psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70,* 3, 828–842.

Wilson, S. L. R. (1993): *Mass Media / Mass Culture: An Introduction.* 4th ed. New York, McGraw-Hill. Inc.

Winkler M. (2001): *Kinek kaloda, kinek fészek.* Budapest, SHL Hungary Kft.

Winn, M. (1990): *Gyerekek gyerekkor nélkül.* Budapest, Gondolat.

Wlaztlawick, P., Weakland, J. H., Fisch, R. (1990): *Változás. A problémák keletkezésének és megoldásának elvei.* Budapest, Gondolat.

Wober, J. M. (1986): The lens of television and the prism of personality. In: Bryant, J., Zillman, D. (Eds.): *Perspectives on media effects.* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Ass., 205–233.

Wright, R. E., Alley, R. (1977): A profile of the ideal teacher. *National Association of Secondary School Ptincipals Bulletin, 61,* 60–64.

Yeo, M. (1992): Sexual ethics and AIDS: a liberal view. In: Overall, C, Zion, W. (Eds.): *Perspectives on AIDS: ethical and social issues.* Toronto, NY, Oxford University Press.

Young, A. W. (1998): *Face and mind.* Oxford, University Press.

Zajonc, R. B. (1965): Social facilitation. *Science, 149,* 269–274.

Zajonc, R. B. (1984): A kogníció és a szociális kogníció. Történeti áttekintés. In: Hunyady Gy. (szerk.): *Szociálpszichológia.* 2., átdolgozott kiadás. Budapest, Gondolat, 544–579.

Zajonc, R. B. (1991): Érzelem és gondolkodás. In: Hunyady Gy. (szerk.): *Szociálpszichológiai tanulmányok.* Budapest, Tankönyvkiadó, 7–55.

Zajonc, R. B., Heingartner, A., Herman, E. M. (1969): Social enchancement and impairment of performance in the cockroach. *Journal of Personality and Social Psychology, 13,* 83–92.

Zattore, R. J., Halpern, A. R.: Identification, discrimination, and selective adaptation of simultaneous musical intervals. *Perception and Psychophysics, 26,* 384–395.

Zeanah, C. H. (1996): Beyond insecurity: A reconceptualization of attachment disorders of infancy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64,* 1, 42–52.

Zeichner, K. M., Tabachnick, B. R., Densmore, K. (1987): Individual, institutional and cultural influences on teachers' craft knowledge. In: Caladerhead, J. (Ed.): *Exploring teachers' thinking.* London, Cassel education, 21–60.

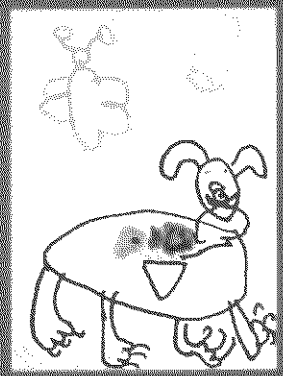
Zétényi Á. (2002): A tanár mint vezető, vezetési stílusok. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* 2. kiadás. Budapest, Eötvös Kiadó, 362–376.

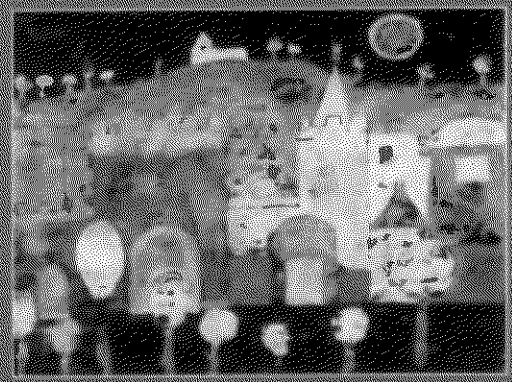
Zimbardo, P. G., Fornica, R. (1963): Emotional comparison and self-esteem as determinants of affiliation. *Journal of Personality, 31,* 141–163.

Zinberg, N. E. (1984): *Drug, set, and setting. The basis for controlled intoxicant use.* New Haven–London, Yale University Press.

Zuckerman, M. (1994): *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking.* Cambridge, Cambridge University Press.

Zsidi Z. (1997): *Hagyjuk sorsára?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.





Számos könyv, tanulmány jelent meg a nevelés és az iskolai szocializáció témakörében az utóbbi években. Mindeddig azonban nem született egy olyan kötet, amely a pszichológia tudományának minden területét annak pedagógiai, nevelés-lélektani és oktatási vonatkozásaival együtt tárgyalná.

A kötet szerzői a szakterületükön kiemelkedő munkát végző, ugyanakkor a tanárképzésben is elkötelezett szakemberek, valamint gyakorló pszichológusok. Az ország számos tanárképző intézményében tanítanak, az óvó- és tanítóképzéstől a főiskolai és egyetemi szintű tanárképzésig.

Jelen tankönyv a pszichológia használható, a gyakorlattal szorosan összefüggő törzsanyagát foglalja össze. A szerzők szándéka szerint haszonnal forgathatják az egyetemi és főiskolai tanárképzésben részt vevő hallgatók, gyakorló tanárok és óvodapedagógusok egyaránt.

Az egyes fejezetek sorra veszik a gyermekek szocializációjában, személyiségük alakulásában fontos kérdéseket, majd a tanulásban szerepet játszó funkciókat, végül a tanári gyakorlat számára fontos szociálpszichológiai és pedagógiai pszichológiai kérdéseket. A témakörök kifejtése tartalmazza a fejlődéslélektani vonatkozásokat, a jelentkező nehézségek okainak, a megoldáskeresés szempontjainak és a problémakezelés lehetséges útjainak tárgyalását is. A fejezetek önállóan is értelmezhetők, felhasználhatók konkrét gyakorlati problémák megoldásához, pszichológiai jelenségek hátterének, működésének jobb megértéséhez.

Minden fontos elméletet, jelenséget valamilyen konkrét iskolai, óvodai példa szemléltet. A könyvben tárgyalt példák és esetek segíthetnek a tanároknak abban, hogy a saját pedagógiai gyakorlatukban jelentkező nehéz helyzeteket mélyebben megértsék, támpontokat kapjanak azok átgondolásához, és megtalálják a legmegfelelőbb megoldásokat.

4980 Ft

ISBN 963 389 672 X