

# **ALKALMAZOTT PSZICHOLÓGIA**

XII. ÉVFOLYAM 3–4. SZÁM  
2010

Alapítás éve: 1998

Megjelenik a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem,  
az Eötvös Loránd Tudományegyetem  
és a Debreceni Egyetem együttműködésének keretében.

A kiadást támogatta a TÁMOP-4.2.3-08/KMR számú, az „ELTE házhoz megy”  
c. pályázat a „Tudományos eredmények disszeminációja” alprogram keretében

**A szerkesztőbizottság elnöke:**

SZABÓ LAURA

E-mail: [szabo.laura@ppk.elte.hu](mailto:szabo.laura@ppk.elte.hu)

**Szerkesztőbizottság:**

FARAGÓ KLÁRA	KOLLÁR KATALIN
GYÖNGYÖSINÉ KISS ENIKŐ	KÓSA ÉVA
JUHÁSZ MÁRTA	KOVÁCS JUDIT
KALMÁR MAGDA	MÜNNICH ÁKOS
KATONA NÓRA	SZABÓ ÉVA
KIRÁLY ILDIKÓ	URBÁN RÓBERT

**Szerkesztő:**

Szabó Mónika • E-mail: [szabo.monika@ppk.elte.hu](mailto:szabo.monika@ppk.elte.hu)

**A szerkesztőség címe:**

ELTE PPK Pszichológiai Intézet  
1064 Budapest, Izabella u. 46.

**Nyomdai előkészítés:**

ELTE Eötvös Kiadó  
e-mail: [info@eotvoskiado.hu](mailto:info@eotvoskiado.hu)

---

## **EMPIRIKUS TANULMÁNYOK**





*Boncsér Ágnes*

Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet  
4010 Debrecen, Egyetem tér 1.  
boncser.agi@gmail.com

*Polonyi Tünde Éva*

Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet  
4010 Debrecen, Egyetem tér 1.

*Abari Kálmán*

Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet  
4010 Debrecen, Egyetem tér 1.

## **SZÖVEGÉRTŐ OLVASÁS A KÉT TANNYELVŰ OKTATÁSBAN RÉSZT VEVŐ DIÁKOK KÖRÉBEN**

Korábbi tanulmányok kimutatták, hogy a kétnyelvűség kognitív előnyökkel jár együtt (Bialystok, 2001, Bialystok et al., 2004, Bialystok és Feng, 2009; Moreno et al., 2010). Magyar kutatók hasonló eredményekre jutottak két tannyelvű oktatásban részt vevő diákokkal kapcsolatosan (Cs. Czachesz és Vidákovich, 2003). Jelen tanulmány azt hivatott meghatározni, hogy a két tannyelvű oktatás és más lehetséges háttértényezők milyen különbségeket eredményeznek az anyanyelvi fejlődés egyik aspektusa, az olvasott szövegértés tekintetében. A vizsgálat során két tannyelvű és egynyelvű oktatási formában részt vevő középiskolás diákok teljesítményét hasonlítottuk össze az általános intelligencia és az olvasott szövegértés terén, valamint vizsgáltuk a szülők végzettségét is.

A szövegértő olvasás feladatban a két tannyelvű oktatásban részt vevő tanulók eredményei minden évfolyamon magasabbak, mint az egynyelvű tagozatosoké. További eredményünk, hogy tanulmányaik előrehaladtával az összes diák teljesítménye javuló tendenciát mutat. Összegezve tehát, a szövegértési feladatban nyújtott teljesítményre egyrészt hatással volt a képzési forma (egynyelvű vagy kétnyelvű), másrészt az, hogy a vizsgálati személy melyik évfolyam tanulója volt.

Az eredmények alapján arra következtethetünk, hogy a középiskolai két tannyelvű oktatás az anyanyelvi fejlődés tekintetében csak bizonyos évfolyamokon jelent egyértelműbb fejlesztő hatást az egynyelvű képzési formához képest.

Mai modern társadalmunkban egyre kitüntetettebb szerepet kap az információk birtoklása. Nem véletlenül illetik a 21. század társadalmát az információs társadalom kifejezéssel. Gyakran elhangzik, hogy ez az évszázad a tudás társadalma lesz, hogy a globalizálódó világversenyben csak azok a nemzetek vagy egyének nem maradnak le végérvényesen, akik felkészültek a folyamatosan bővülő ismeretek befogadására (Cs. Czachesz, 2001). A globalizációnak köszönhetően a megszerzett tudás szinten tartása és bővítése mellett fontos szerep jut az idegen nyelvek elsajátításának is. Az önálló ismeretszerzésnek kétségkívül az egyik legfontosabb eszköze az olvasás. Aki nem tud megfelelő szinten olvasni, általában nem képes arra, hogy állampolgárként ügyeit önállóan és felelősséggel intézze, szükség esetén új szakmát tanuljon, illetve váratlan élethelyzetekben informáltan cselekedni, válaszolni tudjon.

Vizsgálatunkkal a mai társadalom fent említett két problémájának, az olvasás, illetve az olvasott szövegértés és a nyelvtanulás kapcsolatáról igyekszünk pontosabb képet mutatni.

## A PISA 2006 VIZSGÁLAT

Az elmúlt néhány évben egyre gyakrabban hallhattunk a magyar gyerekek olvasás-szövegértés feladatokban nyújtott alacsony teljesítményéről. A média által is felkapott téma mögött komoly nemzetközi kutatások állnak. A 2000-ben induló PISA-mérés (Programme for International Student Assessment – a tanulói tudást mérő nemzetközi program) arra keresi a választ, hogy a kötelező iskoláztatás vége felé a tanulók birtokában vannak-e mindazon tudásnak és képességnek, melyek elengedhetetlenek a mindennapi életben való tevékeny részvételhez.

A szakértők olvasásról alkotott álláspontja és a vizsgálat követelményei szerint a középiskolát befejezni készülő tanulóknak képesnek kell lenniük, hogy iskolai vagy nem iskolai környezethez kötött, folyamatos vagy nem folyamatos szövegek jelentését megértsék, értelmezzék, a szöveg jelentését kiterjesszék, illetve a szövegre reflektáljanak. („Képesek komplex és ismeretlen szövegek feldolgozására, az adott feladatmegoldási helyzethez szükséges kritikai értékelésre, hipotézis felállítására és specifikus tudás kialakítására. Képesek a szöveg tartalmát saját értékítéletükkel összevetni, vagy egy szereplő cselekedeteit objektív vagy szubjektív szempontok alapján értelmezni” /Balácsi, Ostorics, Szalay, 2007/).

A nemzetközi adatokat összehasonlító vizsgálat eredményei szerint a magyar diákok teljesítménye a nemzetközi átlagnál valamivel gyengébb olvasás-szövegértés területén. A felmérésben részt vett 57 ország eredményeit figyelembe véve a magyar diákok szövegértés-vizsgálatban nyújtott teljesítménye a 23. és 30. pozíció közötti tartományba sorolja hazánkat. Ennek oka lehet az is, hogy a PISA-mérés inkább olyan képességek meglétét vizsgálja (pl. a mindennapi életben használatos szövegek megértése), amelyeket a magyar közoktatás kevésbé fejleszt (Kárpáti et al., 2002).

Az országok közötti különbségeknél nagyobbak az országokon belüli egyenlőtlenségek, és természetesen nagyobb problémát is jelentenek. Ez az egyenlőtlenség annak alapján ítélné meg, hogy mekkora különbség van egy országon belül a legjobban és a leggyengébben teljesítő diákok eredményei között. A magyar diákok képességeloszlása a különbségek tekintetében az „egészségesebbek” közé tartozik, az eredmények távolsága 305 pont. A maximálisan elérhető pontszámot, 625 pontot a magyar diákok 4,7%-a érte el, a nem megfelelő szövegértéssel rendelkezők aránya 20,6% (407,5–334,8 pont között vagy 334,8 pont alatt), ez megegyezik az OECD-országok átlagával.

## A SZÖVEGÉRTŐ OLVASÁS

Az olvasás tudományos kutatásának története a pszichológia területén belül kezdődött, ott is eleinte a vizuális információfeldolgozás került a középpontba. Csak a 20. században kezdtek a nyelvészek is érdeklődni az olvasási folyamatok iránt. Az eddigi tapasztalatok alapján elmondható, hogy „a korszerű olvasástanítás nem képzelhető

el megfelelő nyelvészeti, pszichológiai, pszicholingvisztikai és alkalmazott nyelvészeti ismeretek, illetve az ezeken a területeken végzett kutatások eredményei nélkül. A megfelelő olvasási technikával olvasott szöveg értése a szóbeli és írásbeli kommunikációt szolgálja és elengedhetetlen a sikeres tanuláshoz. Az olvasási képesség élményszerző, információszerző, tudásszerző funkciói csak a szöveg megértésének köszönhetően működnek” (Gósy, 2008).

A hagyományos megfogalmazás szerint az olvasás a leírtak által vezetett gondolkodás. Az olvasási folyamat két fő részre osztható. Az első rész a dekódolás, a vizuális élmény alapján a betűsorok megfejtése, a betűknek a megfelelő beszédhangokkal történő megfeleltetése. A második részben történik a leírtak megértése, vagyis a lexikai egység morfológiai szerkezetének felismerése és a jelentés azonosítása. A nyelvi tudatosság megléte vagy hiánya, valamint a szövegértés minősége az olvasástanulás kulcskérdései. A témában végzett kísérleti eredmények szerint az olvasottak megértése több tényező függvénye. Ilyen a beszédpercepciók mechanizmus korszpecifikus működése, az elhangzó beszéd megértésének szintje, a grammatikai tudás, sőt a tipográfia is (Gósy, 2005; Adamikné, 2006; Csépe, 2006, Laczkó, 2008). Az értő olvasás feltételei: a vizuális dekódolás pontossága, a betű-beszédhang kapcsolat felismerése és tudatos alkalmazása, a vizuális bemeneten alapuló beszédészlelési folyamatok jó működése, a mentális lexikon megfelelő aktiválása, a morfológiai jegyek és szintaktikai szerkezetek felismerése, elvárt asszociációs működések, azaz a grammatikai és jelentéstani szerkezetek egymáshoz viszonyított megértése és értelmezése. Mindehhez jó munkamemória és hosszú távú memória, valamint megfelelő feldolgozási tempó szükséges (Gósy, 2008).

A különböző szövegek műfaji eltérései mellett, vagy azokon belül a tanulók teljesítményében különbséget okozhat az elért olvasási szint is. A Jászó Anna 2002-es cikkében kiemelte, hogy az olvasás fejlesztésében fontos szerepet kell adni az egyes olvasási szintek javításának. Az 1. szint a szó szerinti olvasás, ami a szövegben lévő ismeretek leltározását jelenti, a szövegben lévő információ kikeresését. A szövegértő olvasást vizsgáló tesztek először ilyen feladatokat alkalmaznak. Ez a fokozat még nem szokott nehézséget okozni, azt viszont meg kell jegyezni, hogy megfelelő olvasási sebesség, jó memória és figyelem szükséges hozzá. A 2. szint az értelmező olvasás: a szövegben lévő rejtett, kikövetkeztethető gondolatok feltárása. Ezt a feladattípust használják leginkább a tesztekben. Ez a fokozat sokszor nehézségeket okoz a diákoknak, gondolkodást kíván, vagyis a következtetések működését.

A szövegértő olvasás készségrendszer több fontos területből tevődik össze. Az előzetes ismeretek vagy háttérismeretek a kognitív pszichológia információátviteli elméleteinek alapján fontos szerepet kapnak. Az elmélet szerint az ismeretek az agyban szervezeten tárolódnak, az egyes egységek kapcsolatban vannak egymással. Az új ismereteket a régiekhez kapcsoljuk, így építgetjük életünk folyamán az agyunkban tárolt tudásstruktúrát. A régebbi, már meglévő ismeretek felidézése segíti a szövegek megértését (Eysenck és Keane, 2003).

Zwaan és Rapp (2006) munkájukban több olyan tényezőt is kiemeltek, amelyek segíthetik vagy éppen össze is zavarhatják az olvasót a szöveg értelmezésekor. Ők a szövegértést egy olyan összetett mentális folyamatnak tekintik, ami magában foglalja a léírtakról létrehozandó mentális reprezentációt és annak megfelelő alkalmazását is. Kiemelik, hogy a megértéshez elengedhetetlen az új információk és az emlékezetben már meglévő információk közötti kapcsolatok kialakítása, az új ismereteknek a régiekhez kapcsolása (Adamikné, 2002). Zwaan és Rapp felhívja a figyelmet a szövegben lévő nyelvi kulcsokra, ezek olyan kritikus információkkal szolgálhatnak, amelyek segíthetik vagy gátolhatják a megértést. Ilyenek például a határozott vagy határozatlan névelők a szövegben, amelyek okozhatják, vagy éppen csökkenthetik is a kétértelműséget, így befolyásolva a megértést. Két típusú nyelvi kulcsot különböztethetünk meg, a lexikai és a szerkezeti kulcsokat. A lexikai kulcsok ahhoz biztosítanak információt, hogy a különálló nyelvi egységek között kapcsolatokat tudjunk találni. A szöveg értelmezése során segítségükkel mindig azok a fogalmak lesznek aktívak, melyek a témával összefüggésben vannak. Ilyen lexikai kulcsok például a kötőszavak a szövegben. Szerkezeti kulcsra jó példa a mondatnak a szövegben elfoglalt helye. A szöveg elején lévő mondatoknak különleges szerepe van a figyelem szempontjából, megragadják az olvasó figyelmét, információt közvetítenek a témáról, annak fontosságáról és segítségül szolgálnak az olvasónak ahhoz, hogy elő tudja hívni emlékezetéből a témával kapcsolatos tudást. A megértés során a lexikai és szintaktikai kulcsok gyakran működnek együtt egymással és az olvasónak a már meglévő tudásával.

#### AZ OLVASOTT SZÖVEG ÉRTÉSE: KÍSÉRLETI EREDMÉNYEK

Gósy Mária (1996) második, harmadik, negyedik és ötödik osztályos gyermekekkel végzett vizsgálatában arra kereste a választ, hogy az életkornak megfelelő tartalmú szöveg milyen feldolgozást mutat eltérő bemenet esetén (hangzó beszéd értése, illetve hallás alapú szövegértés). Az egyik csoport feladata az elhangzott szöveg hallás utáni, míg a másik csoporté az olvasás utáni megértése és értelmezése volt. Az eredmények azt igazolták, hogy a hangzó beszéd megértése fokozatosan fejlődik az életkor előrehaladtával. Továbbá, a hallás alapú szövegértés szignifikánsan jobb eredményt hozott az olvasott szöveg értéséhez képest negyedik osztályig. Az ötödikesek olvasásértésének szintje megegyezik a hallás utáni szövegértés eredményével, vagyis négy év olvasástanulás szükséges, hogy az értési és az értelmezési folyamatok ugyanolyan szintűek legyenek olvasáskor, mint hallottak feldolgozása esetén.

Egy másik vizsgálatban 14 éves tanulók szövegértését vizsgálták. A kísérlet eredménye, hogy a tanáraik szerint gyenge olvasók helyes szövegértési átlaga 49,7%, míg a jó olvasóké 69% lett. A különbség nagy, mégis még a jó olvasónak számító tanulók sem érték el a korosztályuktól elvárt szintet (90–100%), így ez a vizsgálat



arra hívja fel a figyelmet, hogy tanítani kell az olvasott szöveg helyes megértését az általános iskola alsó tagozatán túl is (Gósy, 2008).

Az olvasásértés tanítása során tehát készségszintűvé kell emelni a vizuális információ értő dekódolását. Magyar szakos főiskolásokkal végzett kísérletek eredményei (Gerliczkiné, 2007) azt mutatták, hogy erre még sokszor az érettségit követően is szükség van. A kísérletben részt vett hallgatók 19–57%-ban mutattak beszédészlelési tévedéseket, szövegértési zavara átlagosan a hallgatók 20%-ának adódott. Ez erőteljesen nehezíti az előadások, magyarázatok megértését, illetve megfelelő rögzítését a tanulmányok folytatása közben.

Bransford és Johnson (1972, 1973; idézi: Zwaan és Rapp, 2006) kísérletükben egy mosásról szóló szöveget olvastak fel a különböző háttérinformációval rendelkező kísérleti csoportoknak. A legérthetőbbnek az a csoport találta a szöveget, amelyben a vizsgálati személyek a felolvasás előtt kapták meg az információt, és ők is tudták felidézni a legtöbb részletet a szövegből, szemben azokkal a csoportokkal, akik csak utólag vagy egyáltalán nem kaptak információt a szöveg témájáról. Ahogyan a kísérlet is mutatja, ezek az információk elősegíthetik a szöveg megértését, de ehhez szükséges, hogy ezek az információk aktivizálva legyenek a szöveg olvasásakor. Ahhoz, hogy megértsük, hogy hogyan hatnak a háttérinformációk a megértésre, képet kell alkotnunk arról, hogy ezek az információk hogyan szerveződnek a hosszú távú memóriában.

## ANYANYELVI SZÖVEGÉRTÉS ÉS GRAMMATIKAI TUDÁS

Laczkó Mária (2008) középiskolába felvételiző nyolcadik osztályosok körében vizsgálta az anyanyelvi grammatikai ismeretek és a szövegértés közötti összefüggést. Tanulmányában azt vizsgálta, hogy a tanulók grammatika tudásának a szintje, a leíró nyelvtani ismeretek (azaz a különböző morfémák előhívása, a szórendre vonatkozó előzetes tudás, mondatszerkesztési szabályok) alkalmazása milyen szerepet játszhat egy szöveg megértésében. A feladatban a diákoknak egy teafőzőhöz mellékelte, idegen nyelvről hibásan lefordított, úgynevezett „külföldi használati utasítás” hibáit kellett „átírniuk” úgy, hogy nyelvtanilag helyes és értelmes szövegeket kapjanak. A tanulók számára igen nehéznek bizonyult jól felismerni a szöveg mondatait a grammatikai szabályok helyes alkalmazásával, vagyis nehezükre esett a mondatot alkotó szavakat megfelelő toldalékformákkal ellátni. A vizsgálati személyeknek több mint a fele követett el valamilyen hibát, és kevesebb, mint a fele nem tudta értelmezni és helyesen leírni az adott szöveget.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a leíró grammatikai ismeretek előhívásán alapuló rövid szöveg megértése és megalkotása a tanulók számára morfológiai, lexikai, szemantikai és szintaktikai hibázásokkal járt együtt. Az eredmények így alátámasztják a szerző feltételezését, miszerint a tanulók felületes és/vagy hiányos leíró nyelvtantudása, előzetes grammatikai ismereteinek nem megfelelő szintű

aktiválása egyértelműen rontja az olvasott szöveg megértését. Ha a grammatikai ismeretek előhívása elősegíti a tanulók olvasott szövegértésben mutatott teljesítményét, akkor felmerülhet a kérdés, hogy azok a diákok, akik az átlagosnál többet elemzik a szövegeket/mondatokat grammatikai szempontból, jobb teljesítményt nyújtanak-e az olvasott szöveg megértését vizsgáló tesztekben.

Moreno és munkatársai (2010) kutatásukban egynyelvű és kétnyelvű vizsgálati személyek esetében mértek eseményhez kötött potenciált (ERP) különböző mondatelemző feladatokban. A feladat során a személyeknek mondatokat mutattak, melyek között egyenlő arányban szerepeltek helyes mondatok, szintaktikailag hibás, de jelentéssel bíró mondatok, szemantikailag szabálytalan, de grammatikailag helyes mondatok és mind szintaktikai, mind szemantikai szempontból helytelen mondatok. Egy személy összesen 120 mondatot olvasott a vizsgálat során és két feladatban vett részt. Az „elfogadhatóságot” mérő feladatban 1-1 mondat megjelenése után a résztvevőknek igennel kellett válaszolni, ha a mondatot helyesnek találták és nemmel, ha úgy érezték, hogy nem jó a mondat, anélkül, hogy meg kellett volna magyarázniuk, hogy mi volt rossz a mondatban. A „nyelvtani” feladatban akkor kellett igennel válaszolniuk, ha a mondatot nyelvtanilag helyesnek találták és akkor nemmel, ha nyelvtanilag helytelennek gondolták, a mondat jelentésétől függetlenül. A kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a kétnyelvűek nyelvi tapasztalatai hatással vannak agyi folyamataikra a mondat szintű nyelvi ingerek feldolgozása során. Az ERP eredmények azt mutatják, hogy azokban a mondat elemző feladatokban, melyekben szelektív figyelemre volt szükség, a kétnyelvű személyek előnyben voltak az egynyelvűekhez képest. A figyelem megosztása és a probléma megoldás is könnyebben megy a kétnyelvűek számára.

## KÉT TANNYELVŰ ISKOLÁK ÉS A KOGNITÍV KOMPETENCIA

A két tannyelvű oktatásban részt vevő tanulóknak a második nyelv elsajátítása során több alkalmuk van az anyanyelv és az idegen nyelv grammatikai jellegzetességeinek összehasonlítására, ezáltal gyakrabban hívják elő ismereteiket, és mélyebben elemzik is azokat, mint az egynyelvű oktatásban részt vevő társaik.

A kétnyelvűség és a két tannyelvű oktatás meglehetősen összetett jelenség, így csoportosításuk is nehéz és ellentmondásos feladat. Egy definíció szerint (Vámos, 1993) kétnyelvű az iskolarendszer akkor, ha a tanítás bármely fokán, illetve típusában különböző tannyelvek vannak. Emellett a külföldi szakirodalomban található példát arra, hogy olyan oktatási formák is kétnyelvűnek minősülnek, melyek egyéni vagy csoportos kétnyelvűséget eredményeznek, vagy a különböző etnikumok oktatásához kapcsolódnak (Skutnabb-Kangas, 1988; Baker, 1993; idézi: Lesznyák, 1996). A Baker által alkalmazott tipológia (1993; idézi: Lesznyák, 1996), tartalmazza a két tannyelvű oktatás utóbbi évtizedekben elterjedt formáit is. Baker alapvető szempontként emeli ki azt, hogy a két tannyelvű oktatás típusai célként az egynyelvűséget

vagy a kétnyelvűséget tűzik-e ki, hogy az iskolázás additív vagy szubtraktív kétnyelvű környezetet teremtsen. A szubtraktív kétnyelvűséget eredményező, azaz a kétnyelvűséget csak átmeneti állapotnak tekintő, és valójában egynyelvűségre törekvő oktatási formákat gyenge hatékonyságú típusoknak („*weak types*”) nevezzük, míg a hosszú távon kétnyelvűséget megcélzó formákat erős/magas hatékonyságú típusokként („*strong types*”) jelöljük. További osztályozási szempontként szerepelnek: a megcélzott társadalmi csoport, az iskolában használt nyelv és a kisebbség státuszával kapcsolatos társadalmi célok is. E szerint az osztályozás szerint a magyarországi, két nyelven oktató iskolák a magas hatékonyságú típusba sorolhatók.

A kétnyelvűség és a kognitív kompetencia közötti összefüggéseket már korábban is több szempontból elemezték. Ezek a kutatások erősítették azt a 20. század elején érvényben lévő feltevést, hogy a kétnyelvű személyek intellektuális növekedése a két nyelv használatának következtében nem duplázódik, hanem fele az egynyelvű egyénekének (Laurie, 1890, idézi: Cs. Czachesz és Vidákovich, 2003). Például az intelligenciatesztekben, az egynyelvű személyek által nyújtott teljesítményeket Saer jobbnak találta kétnyelvű kortársaikénál (Saer, 1923; Darcy, 1953, idézi: Cs. Czachesz és Vidákovich, 2003). Később ezeket az eredményeket Jones (Jones, 1963, idézi: Cs. Czachesz és Vidákovich, 2003) újraelemezte, és azt találta, hogy a két csoport teljesítménye között nincs szignifikáns különbség. A korábbi eredmények valószínűleg az intelligenciatesztek kidolgozatlanságának, valamint a méréskor használt nyelv státuszának voltak köszönhetőek. A későbbi vizsgálatok már szinte egyöntetűen a kétnyelvűség kognitív kompetenciára gyakorolt pozitív hatásait mutatták ki (Peal és Lambert, 1962, idézi: Lesznyák, 1996). Az egynyelvűek és kétnyelvűek csoportjai között fellelhető különbségek arra utalnak, hogy a többnyelvűség nem redundáns állapot. Egyre inkább az a szemléletmód az elfogadott, hogy a többnyelvűségnek sajátos feldolgozási és reprezentációs módozatai vannak, melyek tanulmányozása értékes adatokat nyújthatnak a két- vagy többnyelvű egyének reprezentációs rendszeréről és a kognitív rendszer működéséről általában (Polonyi és Kovács, 2005). A legfontosabb pozitív hatásokat a metanyelvi tudatosság és az általános nyelvi érzékenység területén találták a kutatók. Ilyen pozitívan érintett területek: a szövegértés differenciáltsága (Swain, 1986, idézi: Cs. Czachesz és Vidákovich, 2000), a kétnyelvűek általában nagyobb szókincse, a nagyobb kreativitás, valamint a problémamegoldásban mutatott jobb teljesítmény is.

További kutatások (Bialystok, 1988) azt mutatták ki, hogy a kétnyelvű fiatalok az egynyelvűeknél eredményesebben kontrollálják nyelvi folyamataikat, kognitív folyamataik jobban gátolják, hogy félrevezető információkat vegyenek figyelembe, és lehetővé teszik, hogy könnyebben váltsanak versengő válaszok, lehetőségek közül (Bialystok et al., 2004). Bialystok szerint (2001) a kétnyelvű gyerekek is sokkal könnyebben alakítják ki a kontroll folyamatokat, mint az egynyelvűek. Ez valószínűleg azért van, mert a kétnyelvűeknél mind a két nyelv egyformán aktív, de amikor a kétnyelvű személy adott nyelvi környezetben van, akkor csak az egyik működik,

a másikat gátolni kell. A Green (1998) által javasolt modell szerint kialakul egy olyan kontroll folyamat, ami gátolja a helyzetben nem releváns nyelv működését.

Bialystok és munkatársai (2004) egy későbbi kísérletükben fiatal felnőttek és idős, kétnyelvű- és egynyelvű emberek kognitív képességeit hasonlították össze. A kísérletek fő összehasonlító eszközéül a Simon-féle feladatot alkalmazták, melyet gyakran használnak a kognitív kontroll mérésére. Az alapfeladatban a számítógép képernyőjén különböző színű négyzeteket mutattak a vizsgálati személyeknek, és mindegyik színhez 1-1 billentyűt rendeltek. Később felcserélték a színekhez rendelt kombinációkat, így kapva meg az inkongruens kísérleti feltételt. A kényszer válaszon alapuló, gombnyomós feladatban, melyben válaszaikkal a résztvevők szabályozzák az ingerek megjelenésének sebességét, a vizsgálati személyek gyorsabban és pontosabban reagáltak, ha az inger a helyes választ jelentő gombbal azonos oldalon jelent meg (kongruens feltétel), mint amikor az ingerek azzal ellentétes oldalon jelentek meg (inkongruens feltétel). Ez a jelenség minden esetben megfigyelhető volt, függetlenül attól, hogy a vizsgálati személyeknek az inger formáját, színét vagy más tulajdonságát kellett figyelemmel kísérniük.

A vizsgálat vezetői azt is várták, hogy mind a kétnyelvű fiatalokat, mind a kétnyelvű időseket kevésbé fogja zavarni az inkongruencia, mint az egynyelvűeket és ezért gyorsabbak lesznek, mint az egynyelvűek. Feltételezésük helyes volt, sőt a későbbi kísérletekben további előnyeiket is feltárták a kétnyelvűségnek. A nehezített feladatban a két csoport közötti különbség fokozódott, ami a szerzők szerint annak köszönhető, hogy a kétnyelvű személyek jobban emlékeztek a színek és a feladatok kapcsolatára, ez pedig gyorsabb munkamemóriáról tanúskodik (Bialystok et al., 2004). Vizsgálataik eredményeit úgy foglalhatjuk össze, hogy a kétnyelvűség csökkentheti a korrall járó kognitív hanyatlást, ami arra utal, hogy a már említett gátló, és teljesítménynövelő kognitív folyamatok kevésbé hanyatlanak, ha valaki egész életén át két nyelven gondolkodik és beszél.

Egy újabb kétnyelvűség-vizsgálat során (Bialystok és Feng, 2009) a résztvevőknek 4 szólistát adtak, melyekből bizonyos idejű késleltetés után a lehető legtöbb szót kellett felidézni. Az első három szólista szavai egy kategóriából kerültek ki (gyümölcsök, ruhák, színek, testrészek), míg a negyedik szólista szavai az előzőektől eltérő kategóriába tartoztak. Az egynyelvűek teljesítménye a visszaidézés során egyre rosszabb volt az azonos kategóriát képviselő listák esetében, majd javult a negyedik lista felidézése során. A kétnyelvűeknél nem volt megfigyelhető ez a hatás, azaz nem volt szignifikánsan kimutatható teljesítményromlás az egyes listák felidézése során. Az, hogy az egynyelvűek a második és harmadik listánál több hibát vétettek, mint a kétnyelvűek valószínűleg annak tulajdonítható, hogy az azonos kategóriába tartozó, de korábbi listán szereplő szavak megzavarták az aktuális lista szavainak előhívását. Ennek a zavaró hatásnak a „kivédése” a kétnyelvűeknél a végrehajtó folyamatok magasabb kontroll szintjéről tanúskodik. A kétnyelvűség tehát a magától értetődő személyi és társadalmi hasznosságán túl, egyéb előnyökkel is jár.

A magyar kutatások közül Cs. Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor (1999, 2003) a két tannyelvű oktatással kapcsolatosan végeztek az előbbiekhöz hasonló vizsgálatokat. Korábbi kutatásaik alapján azt feltételezték, hogy eltérő lehet a két tannyelvű oktatás hatása a különböző életkorokban, illetve a nekik megfelelő iskolaszakaszokban. Vizsgálatukat angol–magyar két tannyelvű középiskolákban végezték. Mérésükben szerepelt az olvasásmegértés, fogalmazás, szókinccsterjedelem, szókinccsmélység, tollbamondás, intelligencia és a motiváció.

A kutatók minden tanulóval felvették a társadalmi-kulturális háttérükre vonatkozó adatokat is. Ezek alapján megállapították, hogy nincsenek nagyobb eltérések a két tannyelvű és a kontrollcsoportok tanulói között, csak az apa és az anya iskolai végzettségében tudtak kimutatni tendenciaszerű eltéréseket minden vizsgált évfolyamon (a két tannyelvű képzésben részt vevő tanulók szüleinek iskolai végzettsége minden évfolyamon magasabb volt). A Raven-teszt eredményeinek statisztikai értékeléséből azt a következtetést vonták le, hogy a két tannyelvű képzés részmintájának görbéje minden évfolyamon a kontrollminta görbéje felett fut, de a számszerű teljesítménykülönbségek csak a 10. és 12. évfolyam esetében szignifikánsak. Az általános képességek szempontjából tehát a két rész minta nem minősíthető egyértelműen eltérőnek.

Az olvasásmegértési feladatokban a két tannyelvű és a kontrollcsoportok teljesítményeinek különbségében minden évfolyamon számszerű különbség mutatkozott, ez azonban csak a 9. és a 10. évfolyamon volt szignifikáns, a felsőbb évfolyamokon már nem. A két tannyelvű osztályoknak tehát a középiskola első két évében kimutatható előnye a képzés második felében eltűnik, ami azt valószínűsíti, hogy ebben az életkorban a két tannyelvű képzés nincs szignifikáns hatással az olvasásmegértési képesség fejlődésére. Ez az eredmény azt mutatja, hogy a két tannyelvű csoportok magasabb olvasásmegértési teljesítményét nem az oktatási forma, hanem a felvételi szelekció befolyásolja. A vizsgálat eredményeit összefoglalva a szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a középfokú két tannyelvű oktatás az anyanyelvi fejlődés tekintetében nem jelent egyértelműen jelentősebb fejlesztő hatást, mint a nem két tannyelvű képzési forma.

Jelen vizsgálatban Cs. Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor (2003) munkájához hasonlóan jártunk el, azzal a céllal, hogy vizsgálatukat összevethessük az általunk kapott, másik két tanítási nyelvű iskolából származó eredményekkel. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a két tannyelvű oktatás hatással van-e a diákok kognitív teljesítményére? Ennek érdekében a diákok anyanyelvi képességeit mértük olvasott szövegértési feladatokban nyújtott teljesítményük alapján. A felmérés kiegészítéseként egy általános intelligenciát mérő tesztet (Raven-teszt), és a szülők legmagasabb végzettségét felmérő kérdőívet is kitöltettünk a vizsgálatban részt vevő diákokkal, hogy más, a kognitív teljesítményt esetleg befolyásoló hatások is kimutathatóak legyenek. Előzetes ismeretek és az idézett szakirodalmak alapján, a két tannyelvű oktatásban résztvevő diákoktól, ha nem is kiemelkedően, de magasabb

teljesítményt vártunk a kontrollcsoportként szerepelő „egynyelvű” tagozatos diákok teljesítményéhez képest.

## A KUTATÁS MENETE

A kutatás során két tannyelvű és „egynyelvű” tagozatos diákok anyanyelvi és általános (nem nyelvi) teljesítményét mértük fel olvasott szövegértési feladat és intelligenciateszt segítségével, majd a kapott eredmények közötti kapcsolatokat vizsgáltuk statisztikai eljárások alkalmazásával.

### A kísérleti személyek

A felméréseket az egri Pásztorvölgyi Általános Iskola és Gimnázium két tannyelvű és egynyelvű tagozatos osztályaiban vettük fel. Összesen 249 fő vett részt a vizsgálatban, ebből 119 két tannyelvű oktatásban, 130 egynyelvű oktatásban vett részt.

A két tannyelvű osztályosoknak a 9. évfolyamon, csoportbontásban heti 16 angol órájuk van, emellett magyart, matematikát és testnevelést oktatnak nekik. A 10–13. évfolyamon angolul csoportbontásban matematika, informatika és célnyelvi civilizáció tantárgyakat tanulnak. Nyelvi tanulmányaikat minden évfolyamon anyanyelvi lektor segíti. Tanulmányaik során felsőfokú nyelvvizsgára készítik fel őket, továbbá két másik tantárgyból is angol nyelven érettségiznek.

Az egynyelvű tagozatos osztály képzése is egy nyelvi előkészítő osztállyal kezdődik. Nekik a 9. évfolyamon heti 14 angol órájuk van. Ezen az évfolyamon még magyar, matematika, történelem és testnevelés órák is vannak. A 10–13. évfolyamon emelt óraszámú csoportbontásban részesülnek angol oktatásban, de ezek mellett más tantárgyakat nem tanulnak angol nyelven. Angol óráik száma évfolyamonként változik a magyar nyelven tanult tantárgyak mennyiségéhez igazodva. A 10–13. évfolyamon emelt szintű oktatás keretében készülnek a tanulók az emelt szintű (középfokú nyelvvizsgálóval egyenértékű) idegen nyelvi érettségi vizsgára.

2005 óta a hazai érettségi rendszer átalakulásával a magyar nyelv és irodalom tantárgy érettségi követelményei kibővültek egy olvasott szövegértési feladattal, mely az érettségin megszerezhető 150 pont 40%-át jelenti. Az új követelmények újfajta oktatási eljárásokat követelnek meg. Ennek megfelelően a diákokat a 11. évfolyamon, mikor már elegendő alapismerettel rendelkeznek, elkezdik felkészíteni erre a feladattípusra. Ez jelen vizsgálat szempontjából azért lényeges, mert a 9. és 10. évfolyamon tanuló diákok még nem rendelkeznek specifikus ismeretekkel az ilyen fajta feladatokról.

### Eszközök

A vizsgálatban részt vevő személyek mindannyian ugyanazt, a középszintű érettségire felkészítő, magyar nyelvű feladatlapot töltötték ki. A szöveg elolvasása után 8 feladatot kellett elvégezniük. A kérdések különböztek a szükséges feldolgozás

tekintetében. Az 1., a 2., a 3. és a 7. feladat megválaszolásához elegendő volt a szöveg szó szerinti értelmezése, azaz a válaszok a szövegből kikereshetőek voltak. Ezek voltak a legegyszerűbb feladatok. A 4. és 6. feladat nehézségét magának a feladatnak a megfogalmazása jelentette, ugyanis a feladat szövegében két különböző kérdés szerepelt, ez azonban nem volt elég egyértelmű, és ha a diákok nem vették észre a „rejtett” feladatokat, nem kaphatták meg a maximális pontszámot. Az 5. feladatban a vizsgálati személyeknek érvelniük kellett, mely műfajnak a jellegzetességeit szintén a 11–12. évfolyamon kezdik el tanulni, mert ekkorra több kötelező olvasmányt ismertek meg, és már nem jelent nehézséget a követelményben szereplő szépirodalmi példák felsorakoztatása. Az utolsó feladatban a diákoknak bele kellett élniük magukat egy szituációba, és a szövegből nyert tudásukat kellett bemutatniuk egy rövid fogalmazásban. A feladatlapok javítása egy megadott megoldó kulcs alapján történt.

Az általános teljesítmény felmérésére a Raven-tesztet alkalmaztuk. A tesztben elért teljesítmények kiszámításához, a nagyobb validitás érdekében, súlyozott pontozást alkalmaztunk.

Az esetleges szociokulturális hatások vizsgálatára a vizsgálati személyek kitöltötték egy kérdőívet. A kérdőív alapján a szülők legmagasabb végzettségét egy 5 fokú skálán regisztrálták, az általános iskolától (1) a főiskola/egyetemig (5).

### **A kísérleti helyzet**

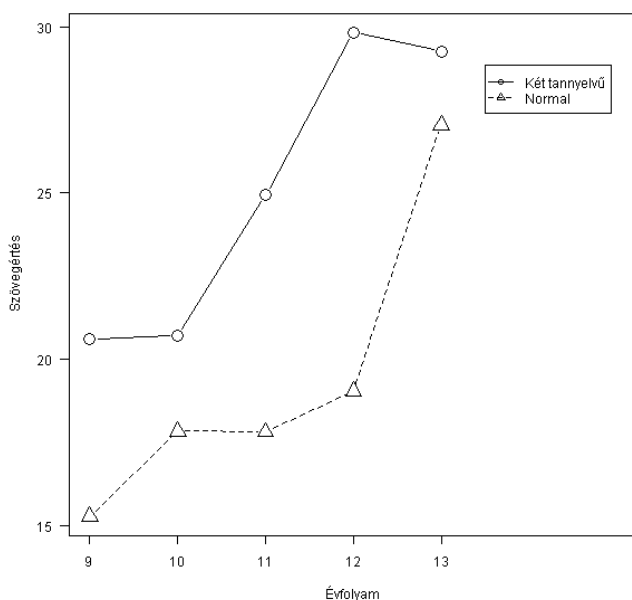
A vizsgálati személyek először a szövegértési feladatot végezték el. A történelmi témájú szöveg elolvasására és a nyolc feladat elvégzésére átlagosan 50 percet kaptak irodalomóra keretein belül. Ezután az intelligencia tesztet töltötték ki, majd a kérdőíven jelölték meg a szükséges adatokat.

## **A KUTATÁS EREDMÉNYEI**

### **Az olvasásmegértés eredményei**

Az olvasásmegértés teszt során nyert adatokon kétszemponos varianciaanalízist végeztünk (képzési forma, évfolyam). Az eredmények alakulását az *1. ábra* mutatja. A csoportátlagokat és a hozzájuk tartozó szórásokat az *1. táblázat* tartalmazza. A két képzési forma szövegértésben elért teljesítménye között szignifikáns különbség mutatkozott ( $F(1,224)=60,42$   $p<0,000$ ). Ahogyan az ábrán is jól látható, a két tannyelvű oktatásban részt vevő tanulók eredményei minden évfolyamon magasabbak, mint az egynyelvű tagozatosoké. Itt érdemes figyelembe venni a két képzési forma közötti különbségeket. A 9. évfolyamra érkező tanulók minimálisan, de eltérő anyanyelvi képességekkel érkeznek (lásd *1. táblázat*). A felvételi során a két tannyelvű osztályba jelentkező tanulóknak egy nyelvértéket mérő tesztet is ki kell tölteniük, melyben egy „kitalált” nyelvben kell nyelvtani szabályokat megfigyelniük, majd néhány feladatban alkalmazniuk. Az első évben azonban a két osztály közel

azonos nyelvi képzésben vesz részt (két tannyelvű osztály heti 16, egynyelvű osztály heti 14 angol óra). A 11. és 12. évfolyamon a magyar nyelv oktatásában a két képzési csoport között nincs különbség, mind a két osztály ekkor sajátítja el a szövegértési feladatokhoz szükséges ismereteket, így a kérdéstípusok közötti különbségtételt, a lényeges tartalmak kiemelését, az érvelő szövegírás módszertanát, a korábban tanult szépirodalmi művek beillesztését. A kétnyelvűek nagyobb szóválasztási differenciáltsága (Swain, 1986, idézi: Cs. Czachesz és Vidákovich, 2003), jellemzően nagyobb szókincsük, a nagyobb kreativitás, valamint a jobb problémamegoldás is a két tannyelvű osztályosok előnyéhez vezethet ezekben a feladatokban. Ezen a két évfolyamon a két tannyelvű oktatásban részt vevő tanulók az emelt óraszámú angol óra mellett további három tantárgyat (matematika, informatika és célnyelvi civilizáció) angol nyelven tanulnak. Az utolsó évfolyamon a diákokat egyre intenzívebben készítik az érettségire: megkezdik a gimnáziumi tananyag ismétlését, és az érettségi feladatok intenzívebb gyakorlását. Azáltal, hogy a diákok rutint szereznek az olvasott szövegértési feladatok megoldásában, sokat javul a feladatokban mérhető teljesítményük.



1. ábra: A szövegértés eredményeinek alakulása a két tannyelvű és egynyelvű osztályokban (pontszámok alapján)



1. táblázat: A szövegértés feladat átlagai és a hozzájuk tartozó szórások évfolyamok szerint

Szövegértés pontszámok				
évfolyam	Két tannyelvű		Egynyelvű	
	átlag	szórás	átlag	szórás
9	20,61	5,53	15,28	4,99
10	20,72	6,29	17,85	6,42
11	24,94	4,76	17,83	7,84
12	29,82	5,76	19,05	6,48
13	29,25	3,44	27,04	5,29

Az ábra alapján az is jól megfigyelhető, hogy az évfolyamok között is szignifikáns különbség van ( $F(4,224)=24,6$ ,  $p<0,000$ ), a diákok tanulmányaik előrehaladtával egyre magasabb teljesítményt nyújtottak a szövegértési feladat elvégzése során. A két főhatás tehát azt mutatja, hogy a szövegértési feladatban nyújtott teljesítményre hatással volt egyrészt a képzési forma, másrészt az, hogy a vizsgálati személy melyik évfolyam tanulója volt. Cs. Czachesz és Vidákovich (2003) vizsgálatukban a két csoport között a képzés elején találtak különbségeket, melyek a 11. és 12. évfolyamra eltűntek. Jelen vizsgálatban viszont a képzési forma és az évfolyam interakcióban vannak ( $F(4,224)=3,97$ ,  $p<0,004$ ), ezért azt mondhatjuk, hogy az egyes évfolyamokban a képzési forma hatása különböző.

Moreno és munkatársai (2010) kutatásában, azokban a mondat elemző feladatokban, melyekben szelektív figyelemre volt szükség, a kétnyelvű személyek előnyben voltak az egynyelvűekhez képest. Ha figyelembe vesszük, hogy egy szöveg olvasása során az olvasó személynek szinte azonos időben kell az olvasott szöveget dekódolnia és értelmeznie is, a kétnyelvűek előnye a figyelem megosztásában segítheti a két folyamat összehangolását, így juttatva előnyhöz a két tannyelvű képzésben részt vevő diákokat. További előnyhöz juttathatja őket a kétnyelvűekre jellemző kognitív gátló folyamatok működése is (Bialystok et al., 2004). Több feladatban is az okozta a fő nehézséget (4., 6. feladat), hogy maga a kérdés is félreérthetően volt megfogalmazva, illetve „rejtett” kérdést foglalt magába. Ezekben a feladatokban a félrevezető információk gátlása komoly segítséget jelenthet mind a kérdés megértésében, mind a helyes válasz megadásában.

### A Raven-teszt eredményei

A 2. táblázat mutatja az egyes évfolyamok Raven-teszten elért pontjainak átlagait és a szórás értékeit. A vizsgálati személyek intelligenciateszten elért teljesítményében mutatkozó eltéréseket a 2. ábrán tanulmányozhatjuk. Az évfolyamok és a két képzési forma közötti különbségeket ebben az esetben is kétszemponos varianciaanalízissel vizsgáltuk.

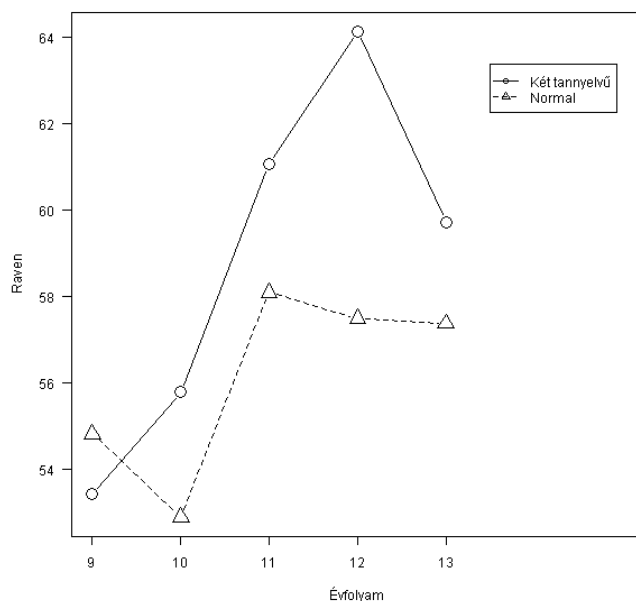
Szignifikáns ( $F(1,224)=6,13$ ,  $p=0,01$ ) különbséget találtunk a diákok általános intelligenciateszten nyújtott teljesítményében a két képzési formának megfelelően. Ahogyan az a 2. ábrán is látható, a két tannyelvű oktatásban részt vevő diákok álta-

lában magasabb eredményt értek el a logikai teszten, mint az egynyelvű képzés tanulói. Az eredményeket elemezve azt is megfigyelhetjük, hogy az évfolyamok között is számszerű ( $F(4,224)=6,25$ ,  $p<0,000$ ) eltérés van (lásd 3. táblázat). Az ábrán is jól követhető a teljesítmény javulása, látható, hogy a diagram vonala emelkedő tendenciát mutat a magasabb évfolyamok irányába.

Összefoglalva, az intelligencia, azaz az általános képességek szempontjából a két képzési forma között és az egyes évfolyamok között is szignifikáns eltéréseket találtunk. A két tényező között azonban nem figyelhető meg interakció. A képzési forma hatását kétmintás t-próbával vizsgáltuk és szignifikáns különbséget találtunk a két tannyelvű és az általános tagozatra járó diákok IQ-teszten elért eredményei között ( $t=2,37$ ,  $df=231$ ,  $p=0,02$ ). Cs. Czachesz és Vidákovich (2003) vizsgálatában is a két tannyelvű minta értékei az egynyelvű osztály értékei felett vannak.

2. táblázat: A Raven-teszt átlagai és a hozzájuk tartozó szórások évfolyamok szerint

Raven-teszt				
évfolyam	Két tannyelvű		Egynyelvű	
	átlag	szórás	átlag	szórás
9	53,4	9,35	54,8	7,82
10	56,5	5,44	52,9	11,03
11	61,1	5,95	58,1	10,75
12	64,1	6,14	57,5	10,59
13	59,7	9,91	57,4	7,12



2. ábra: A Raven-teszt eredményeinek alakulása a két tannyelvű és az egynyelvű osztályokban

3. táblázat: Az egyes évfolyamok Raven-teszten elért pontjainak átlagai és szórás értékei

Raven-teszt		
évfolyam	átlag	szórás
9	54,16	8,52
10	54,07	9,59
11	59,39	8,99
12	61,20	8,94
13	58,33	8,33

### Összefüggések az olvasásmegértés és a háttértényezők között

Az apa és az anya iskolai végzettségének hatását tanulmányoztuk a szövegértés és a Raven-teszt változókra. A szülők legmagasabb végzettségét a vizsgálati személyeknek egy ötfokú skálán kellett megjelölniük, ahol az egyes az általános iskolát jelentette, az ötös főiskolai vagy egyetemi végzettséget jelentett. A szülők iskolai végzettségének hatását egyszempontos varianciaanalízissel vizsgáltuk mind a szövegértési feladatban, mind a Raven-teszt esetében. Eredményeink szerint az intelligencia tesztben nyújtott teljesítményre nincs hatással a szülők iskolai végzettsége.

A szövegértési feladat esetében azonban szignifikáns hatást mutat mind az apa ( $F(4,229)=22,48$   $p<0,000$ ), mind az anya ( $F(4,229)=29,50$   $p<0,000$ ) végzettségi szintje. Post hoc Tukey-próbával ellenőriztük, hogy mely végzettségi szintek esetén jelentkezik szignifikáns különbség. Az apa iskolai végzettségére vonatkozó szignifikáns eredményeket a 4. táblázat, míg az anya iskolai végzettségére vonatkozókat az 5. táblázat tartalmazza. Tekintetbe véve, hogy egyes csoportokban kevesen vannak (pl. az általános iskolát végzettek – 1-es szint – apa esetében 4 fő, anya esetében 3 fő) érdemes lenne egy további kísérletben a szülők végzettségének hatását vizsgálni.

4. táblázat: Apa végzettségének vizsgálata Tukey-próbával

csoportok	t	p
4 – 1	-2,734	0,04480 *
5 – 1	-3,737	0,00187 **
3 – 2	-2,648	0,05639 ,
4 – 2	-4,582	< 0,001 ***
5 – 2	-7,506	< 0,001 ***
4 – 3	-3,045	0,01831 *
5 – 3	-7,322	< 0,001 ***

5. táblázat: Anya végzettségének vizsgálata Tukey-próbával

csoportok	t	p
5 – 1	-3,836	0,00126 **
4 – 2	-2,537	0,07205
5 – 2	-5,663	< 0,001 ***
4 – 3	-2,773	0,03859 *
5 – 3	-9,577	< 0,001 ***
5 – 4	-5,951	< 0,001 ***

A továbbiakban a szülők iskolai végzettségét, mint kovariánst kiszűrtük a szövegértési feladatokból származó eredményből, így azt találtuk, hogy az új modellből levonható következtetések ugyanazok maradnak, mint amikor a modellben az apa és az anya iskolai végzettsége is szerepel. A korábbi elemzésekhez hasonlóan megmarad a két képzési forma közötti számszerű különbség, és az évfolyamok között is szignifikáns eltérést láthatunk, valamint a két tényező közötti interakció is megfigyelhető.

Ha a Raven-tesztben kapott eredményekből szűrjük ki a szülők végzettségét, szintén nem változnak szignifikánsan eredményeink (megmarad a két képzési forma és az évfolyamok közötti szignifikáns különbség az intelligencia tesztben elért eredményekben).

## ÖSSZEFOGLALÁS

A vizsgálat során két tannyelvű és egynyelvű oktatásban részt vevő tanulók képességeit hasonlítottuk össze szövegértési feladatban nyújtott teljesítményük alapján. Az eredmények szerint a két tannyelvű képzésben részt vevő középiskolások szövegértési feladatban nyújtott teljesítménye szignifikánsan magasabb, mint az egynyelvű képzésben részt vevő társaiké. A tanulók feladatban nyújtott teljesítménye tanulmányaik előrehaladtával egyre nagyobb javulást mutat. Ezt a javuló tendenciát befolyásolhatja egyrészt a képzési forma, melyben a tanulók részt vesznek (egynyelvű vagy kétnyelvű), másrészt az, hogy a vizsgálati személy melyik évfolyam tanulója. Az egyes évfolyamok közötti különbségeket az is magyarázza, hogy a szövegértési feladatokhoz szükséges módszertani és irodalmi tudást az érettségéhez közeledve folyamatosan bővítik. Erre a feladattípusra különösen nagy hangsúlyt az utolsó két évben helyeznek. Vizsgálatunkban a képzési forma és az évfolyam hatása között interakciót találtunk, ezért azt mondhatjuk, hogy az egyes évfolyamokban a képzési forma hatása különböző.

A korábbi vizsgálatoknak megfelelően (Cs. Czachesz és Vidákovich, 2003), az általános intelligenciát mérő teszten, a két tannyelvű osztályba járó diákok szignifikánsan magasabb eredményeket értek el, mint az egy nyelvű képzésben részt vevő társaik. Továbbá jelen vizsgálatban az egyes évfolyamok között is szignifikáns eltéréseket

találtunk, azaz a szövegértési feladathoz hasonlóan a magasabb évfolyamra járó diákok egyre jobb eredményeket mutatnak a logikai feladatok teljesítésében is.

Megnéztük, hogy a szülők iskolai végzettsége hatással van-e az egyes feladatokban nyújtott teljesítményre, de az eredmények azt mutatják, hogy nincs kapcsolat az intelligencia tesztben nyújtott teljesítmény és a szülők iskolai végzettsége között. Ennek a háttérben az állhat, hogy a két részmintában a szülők iskolai végzettsége között nem mutatkozott különbség.

A szövegértési feladat esetében azonban szignifikáns hatást mutat mind az apa, mind az anya végzettségi szintje. Figyelembe véve azonban, hogy az egyes végzettségi szinteket kevesen képviselik (pl. az általános iskolát végzettek) érdemes lenne a szülők végzettségének hatását egy további kísérletben vizsgálni.

A magyar két tannyelvű középiskolák a Bakeri tipológia (1993, idézi Lesznyák, 1996) szerint az erős/magas hatékonyságú típusba tartoznak. A jelen vizsgálatban a két tannyelvű diákok általában magasabb eredményt értek el, mint az egynyelvű oktatásban részt vevő diákok, de az egyes évfolyamok és a képzési forma eredményeinek interakciója miatt nem állapítható meg egyértelműen, hogy ez a magasabb érték milyen mértékben köszönhető a képzési formának. Mindezek alapján arra következtethetünk, hogy a középfokú két tannyelvű oktatás az anyanyelvi fejlődés tekintetében nem jelent egyértelműen jelentősebb fejlesztő hatást, mint a nem két tannyelvű képzési forma, de hatással van a diákok anyanyelven nyújtott teljesítményére egyes évfolyamokon.

A kapott eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy a jövőben érdemes volna a vizsgálatot nagyobb, reprezentatívabb mintán megismételni, az anyanyelvi képességeket felmérő vizsgálatokat kibővíteni, hogy nagyobb rálátást kaphassunk a két tannyelvű oktatási forma anyanyelvi képességekre mért hatására. A háttértényezőket felmérő tesztek is érdemes volna kibővíteni. Az általános intelligenciát mérő tesztek mellett vagy helyett érdemes volna a két csoportba tartozó személyek teljesítményét egy verbális intelligenciát mérő teszttel összehasonlítani.

Ahogy az a tanulmányunkban bemutatott kísérletekből láthatjuk, egy második nyelv ismerete sokféle kognitív működésre gyakorol pozitív hatást, amelyek közül a nyelvi tudatosság és érzékenység feltétlenül kiemelendő. Ezért is gondoljuk úgy, hogy a vizsgálatokból nyert eredmények alkalmasak lehetnének a középiskolai oktatás fejlesztésére. A diákok nagyobb kompetenciára tehetnének szert mind a nyelvelsajátítás, mind az anyanyelvi képességek és más, a nyelv által befolyásolt kognitív területeken egyaránt. Így fejleszthetők lennének a kognitív folyamatok figyelemre gyakorolt gátló és serkentő hatásai, a nyelvtanulás segítségével mélyebb és pontosabb grammatikai és lexikai tudást lehetne a fiatalok körében kialakítani, mellyel szövegértésben nyújtott képességeik is fejlődnének. Ezekkel a fejlesztésekkel nem csak az érettségien nyújthatnának jobb teljesítményt, és az így megszerzett tudásuk nem csak abban segítene, hogy felzárkózzanak az Európai Unió többi tagállamában mért teljesítményekhez, hanem az iskolából kikerülve, az önálló ismeretszerzést és az információk megfelelő feldolgozását is lehetővé tenné számuk-

ra. Egy idegen nyelv magasabb szintű elsajátítása hozzásegítené őket egy táguló világhöz, és a nyelvtanulás segítségével „karban tartott” kognitív folyamataik által az életen át tartó fejlődéshez is.

## IRODALOM

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ A. (2002): A szövegértő olvasásról. *Magyartanítás*, 2002/4., 4–14.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ A. (2003): *Csak az ember olvas*. Tinta Kiadó, Budapest
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ A. (2006): *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest
- BALÁZSI I., OSTORICS L., SZALAY B. (2007): *PISA 2006. A ma oktatása és a jövő társadalma, Összefoglaló jelentés*: <http://oecd-pisa.hu/PISA2006Jelentes.pdf>
- BIALYSTOK, E. (1988): Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 4., 560–567.
- BIALYSTOK, E. (2001): *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press, New York
- BIALYSTOK, E., FENG, X. (2009): Language proficiency and executive control in proactive interference: evidence from monolingual and bilingual children and adults. *Brain and Language*, 109, 2–3., 93–100.
- BIALYSTOK, E., KLEIN, R., CRAIK, F. I. M., VISWANATHAN, M. (2004): Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence From the Simon Task. *Psychology and Aging*, 19, 2., 290–303.
- CZÖVEK A., ERDÉLYI E., HAJNAL K. (2005): *15 próbaérettségi magyar nyelv és irodalomból*. Maxim Kiadó, Szeged (14. feladatsor)
- CS. CZACHESZ E. (2001): Ki tud olvasni? Nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatok és magyar eredményeik. *Iskolakultúra*, 2001/5., 21–30.
- CS. CZACHESZ E., VIDÁKOVICH T. (2003): A két tannyelvű oktatás és a kognitív kompetencia néhány összefüggése. Vizsgálat magyar két tannyelvű középfokú oktatás köréből. *Modern Nyelvoktatás*, 2–3., 14–24.
- CSÉPE V. (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai kiadó, Budapest
- EYSENCK, M. W., KEANE, M. T. (2003): *Kognitív Pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt, Budapest
- GERLICZKINÉ SCHÉDER V. (2007): Felnőttkori beszédfeldolgozási nehézségek. In: GÓSY, M. (szerk.) (2007): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kiadó, Budapest, 301–311.
- GÓSY M. (1996): Az elhangzott szöveg és az olvasott szöveg megértésének összefüggéseiről. *Magyar Nyelvőr*, 1996/2., 168–179.
- GÓSY M. (1998): Az olvasásértés függősége a vizuális információ sajátosságaitól. In: Zoltán A. (szerk.) (1998): *Nyelv – Stílus – Irodalom. Köszöntő könyv Péter Mihály 70. születésnapjára*. Emlékkönyv, ELTE, Budapest, 173–179.

- GÓSY M. (2005): Beszédészlelési folyamatok, stratégiák, modellek. *Modern Nyelvtanítás*, XI., 3–14.
- GÓSY M. (2008): *A szövegértő olvasás. Anyanyelv-pedagógia, 2008/1.* (<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>)
- GREEN, D. W. (1998): Mental control of the bilingual lexicon-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1., 67–81.
- KÁRPÁTI A., MOLNÁR E., CSAPÓ B. (2002): A tesztekkel mérhető tudás a humán tárgyakban. In: Csapó B. (szerk.). *Az iskolai műveltség*, Osiris Kiadó, Budapest, 65–91.
- LACZKÓ M. (2008): Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle* 2008, 12–23.
- LESZNYÁK M. (1996): Kétnyelvűség és két tannyelvű oktatás. *Magyar Pedagógia*, 96. 3., 217–230.
- MORENO, S., BIALYSTOK, E., WODNIECKA, Z., ALAIN, C. (2010): Conflict resolution in sentence processing by bilinguals. *Journal of Neurolinguistics*, 23. 6., 564–579.
- POLONYI T., KOVÁCS Á. M. (2005): Többynyelvű elmék. In: Gervain, J., Kovács, K., Lukács Á., Racsmány M. (szerk.) (2005): *Ezerarcú elme*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 187–199. (<http://mek.oszk.hu/03700/03738/index.phtml>)
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1988): Multilingualism and the Education of Minority Children. In: García, O., Baker, C. (eds.) (1995): *Policy and practice in bilingual education: a reader extending the foundations*. Multilingual Matters, Bridgend. 40–62. ([http://www.google.com/books?id=xcqjpPLj5ngC&printsec=frontcover&hl=hu&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://www.google.com/books?id=xcqjpPLj5ngC&printsec=frontcover&hl=hu&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false))
- VÁMOS Á. (1993): Amikor a tanítás két nyelven folyik. *Új Pedagógiai Szemle*, 43., 11–18.
- VIDÁKOVICH T., CS. CZACHESZ E. (1999): Az olvasásmegértési képesség fejlődése. *Iskolakultúra*, 1999/6–7., 59–69.
- ZWAAN, R. A., RAPP, D. N. (2006): Discourse Comprehension In: Taxler and Gernsbacher (eds.) (2006): *Handbook of Psycholinguistics*. Academic Press, New York. 725–749.

## READING COMPREHENSION IN BILINGUAL SCHOOLS

### (SUMMARY)

Previous research has shown that bilingualism is associated with more effective cognitive processes (Bialystok, 2001; Bialystok et al., 2004; Bialystok, Feng, 2009; Moreno et al., 2010). Similar results have been found in the case of students attending a Hungarian-English bilingual school (Cs. Czachesz, Vidákovich, 2003). The present research attempted to determine whether bilingual education in a secondary school has positive effects on one aspect of native language development, reading

comprehension. An other goal was to determine whether intelligence and qualification of parents play a role in the performance of bilingual students on the reading comprehension test. Our results showed that in each grade bilingual participants reached higher points than monolinguals. In addition, all the participants in higher grades performed better. In sum, we can conclude that both the form of education and the grade have effects on reading comprehension performance, but in certain grades bilingual education, compared to monolingual education has a greater positive effect on the development of native language.

## MELLÉKLETEK

### I. SZÖVEGÉRTÉS

*Olvassa el az alábbi szöveget figyelmesen, majd válaszoljon a feltett kérdésekre a megadott terjedelemben!*

#### **Az ókori és a klasszikus India művészete**

Az egyetlen keleti ország, amelyet a régi görögök és rómaiak ismertek, noha valamiféle titokzatosság ködébe burkoltan, India volt. Nagy Sándor hadjáratát követően a nagy hódító kíséretében lévő tudósok számoltak be görög földön a tapasztalt csodadolgokról, így az ő híradásaik nyomán jutott Európa első ízben biztos ismeretekhez India népei felől – három évszázaddal Krisztus születése előtt. Utóbb a buddhizmus szent helyeit fölkereső kínai zarándokok vitték a hírt a Távols-Keletre is erről az országról és az ottani művészetről – időszámításunk második századában.

Sokáig az a hiedelem járta India felől, hogy ez az ország volt valamennyi európai emberfajta bölcsőhelye, és itt alakultak ki a legfontosabb mesterségek is. Annyi bizonyos, hogy a művészet, mely innen eredt, utóbb elég széles körben terjedt el, hiszen már a kezdeti időben jóval nagyobb területeket fogott át, mint maga India és Ceylon (a mai Sri Lanka), minthogy Afganisztán, de még Beludzsisztán egy része is vonzáskörébe tartozott. Később, a X. és a XII. század között az indokínai khmer dinasztia művészetét is meghatározó módon alakította, sőt még Burmába, Thaiföldre és a mai Indonézia területére is eljutott, nem is szólva arról a hatásról, amelyet a tibeti, illetve a kínai, a koreai és a japán művészetekre gyakorolt.

Elsősorban vallásos művészet ez, amelynek elsődleges célja nem a pusztá gyönyörködtetés: sokkal inkább hitbéli elmélkedés számára igyekszik támpontokat adni, részint jelképek megalkotásával, melyek gyakorta valamiféle eleven elbeszélő stílus tartozékai, ahol a vallásos célzat megbújik a lendületesség, sőt érzéki felszíne alatt – és mindez egy-egy olyan szépségelmélet keretei között valósul meg, amelyet mély szakadék választ el a mi nyugati szemléletünktől.

A csaknem földrésnyi Indiában a természet erői a maguk teljes valóságában érvényesülnek, és a trópusi éghajlat páratlanul gazdag növényvilágot teremt. Pálmák, liánok, bambuszok erdei bontakoznak itt ki csodálatos szépségben, és a vizek felszínét fehér, rózsaszínű és kék lótuszok borítják. Ebben a természeti környezetben



nem csoda, hogy a művészet valami megfoghatatlan titokzatossággal és szinte féktelenül tömény érzékiséggel telítődött.

India művészetének van egy hosszú történelem előtti időszaka, mely alapvonásait tekintve megfelel a Közel-Kelet, valamint Dél-Európa hasonló korszakának. Különös, hogy a Dekkán déli részén a bronzkor kimaradt ebből az időszakból, amely egyébként az i. e. I. évezred közepéig elhúzódott, egy egészen eredeti megalit művészet emlékeit hagyva az utókorra. Az i. e. II. évezred közepétől India északnyugati szögletében, az Indus folyó völgyében egy olyan civilizáció alakult ki, amely sok tekintetben rokon a mezopotámiaival, és egykorú is vele, amint ezt a pandzsábi Harappában 1921-ben, valamint a Szindh-beli Mohendzsodáróban 1924-ben megkezdett ásatások feltárták.

Ez a civilizáció kétségtelenül megelőzte az árják bevándorlását, és bizonyosan dravida jellegű volt. Valószínűleg i. e. 2700 előtt Mohendzsodáróban igen fejlett városszervező tevékenység alakult ki ekkor, téglapületekkel, sőt meglehetősen magas színvonalú színes kerámiakészítéssel. Ennek az Indus-völgyi kultúrának a körébe tartozó városok szabályos elrendezésűek voltak, párhuzamos, egymást derékszögben metsző utcákkal, nagy víztárolókkal és medencékkel, tökéletes csatornahálózással és hatalmas védőművekkel, melyek néhol fenn is maradtak, mint például Harappában: ennek falai 14 méter vastagok. A várostervezést szemlátomást tapasztalt építőmesterek végezték tehát. Jelentős emlékek származnak mindkét helyről, kiváltképp idős férfiak szakállas mellszobrai, valamint ifjakat ábrázoló torzók, melyek irigylésre méltóan magabiztos mintázási készségről tanúskodnak. Mohendzsodáróban találtak egy ifjú táncosnőt ábrázoló bronzszobrot dús hajjal és a bal karját valósággal elborító sok széles karkötővel. Mind Harappában mind Mohendzsodáróban nagy mennyiségben kerülnek elő vésett pecsétnyomók állatábrázolásokkal (orszarvú, bika, elefánt stb.), amelyek valamiféle írásrendszer létezését bizonyítják, de a jeleket mindmáig sem sikerült megfejteni.

Ez az Indus-völgyi kultúra i. e. 1500 táján enyészett el, az árja, más néven indoeurópai népek érkezésével. Arról a népvándorlásról van itt szó, melynek csoportjai az eurázsiai sztyeppékről indultak, és egymást követő hullámokban először a Földközi-tenger északi partvidékére jutottak el (görög földön ezek a népek a dór nevet kapták), majd utóbb a Közel-Keletre (ezek voltak a hettiták), végül Indiában, mégpedig az északnyugati hágókon keresztül, az őslakos népeket délre tájakra szorítva. Ezek a jövevények nemesnek mondták magukat (a szanszkrit *árja* szó ugyanis ezt jelenti), és kasztokba tömörültek: *bráhmanának* nevezték a papokat, *ksátrijának* a harcosokat és *vaisjának* az egyszerű embereket, a pásztorokat meg a földműveseket. E három csoporton kívül estek a *súdrák*, a nem árják, akiket megvetettek és rabszolgasorban tartottak.

(*Gótika és a Távol-Kelet*, Corvina, 1992)

1. Fejtse ki, hogy miért nevezhetjük főként vallásos művészetnek az indiai művészetet? (5 pont)
2. Milyen természeti adottságokkal függ össze az indiai művészet érzékisége? (3 pont)
3. Válaszoljon röviden! (5 pont)
  - a) Mi a mai Sri Lanka régi neve?
  - b) Hol találtak a mezopotámiaihoz hasonló civilizációs emlékeket 1921-ben?
  - c) Kit ábrázolt az egyik, dúsan ékszerezett, Mohamendzsodáróban talált bronzszobor?
  - d) Milyen régészeti leletek bizonyítják valamilyen írásrendszer létezését?
  - e) Kik vittek hírt a Távol-Keletre Indiáról és az ottani kultúráról az i. e. második században?
4. Milyen változást okozott az indoeurópai népek vándorlása az indiai őslakosok életében? Hogyan tagozódott az újonnan kialakult társadalom? (3 pont)
5. Tegyük fel, hogy Ön egy fiatal és ambíciókkal rendelkező történész! Győzze meg szigorú főnökét egy levélben arról, hogy Önnek személyesen kell a helyszínen tanulmányoznia a régi, Indus-völgyi kulturális emlékeket, és próbálja elérni, hogy anyagilag is támogassa az Ön utazását! (10 pont)
6. Milyen hiedelem járta a régi India felől, és mi lehetett ennek a hiedelemnek az oka? (3 pont)
7. Magyarázza meg, hogy milyen kapcsolatban állnak a szöveg egyes tartalmi elemeivel a következő kifejezések? (5 pont)
  - a) Hettiták:
  - b) Nagy Sándor:
  - c) Dravida
  - d) Koreai művészetek:
  - e) Khmer dinasztia:
8. Tartson rövid, élményszerű idegenvezetést egy, az Indus-völgyi kultúra körébe tartozó régi városban egy kisebb turistacsoportnak! (6 pont)

Összesen: 40 pont

## II. MEGOLDÓKULCS A SZÖVEGÉRTÉSI FELADATHOZ

1. Fejtse ki, hogy miért nevezhetjük főként vallásos művészetnek az indiai művészetet? (5 pont)

Elsődleges célja nem a gyönyörködtetés, sokkal inkább a hitbéli elmélkedéshez nyújt segítséget. Az érzéki formák felszíne alatt transzcendens tartalom rejtőzik, ezt szolgálja a jelképek rendszere is. A mi nyugati típusú művészeti felfogásunktól merőben különbözik az a szépségeszmény, amelyet képvisel, számunkra nehezen hozzáférhető, így marad az érzéki élmény és a lendületesség mögött megbúvó vallásos tartalom.

2. Milyen természeti adottságokkal függ össze az indiai művészet érzékisége? (3 pont)  
Az alábbi idézet elemei bármilyen kombinációban elfogadhatók.  
„A trópusi éghajlat páratlanul gazdag növényvilágot teremt. Pálmák, liánok, bambuszok erdei bontakoznak itt ki csodálatos szépségben, és a vizek felszínét fehér, rózsaszínű és kék lótuszok borítják. Ebben a természeti környezetben nem csoda, hogy a művészet valami megfoghatatlan titokzatossággal és szinte féktelenül tömény érzékiséggel telítődött.”
3. Válaszoljon röviden! (5 pont)
- Mi a mai Sri Lanka régi neve?  
Ceylon
  - Hol találtak a mezopotámiaihoz hasonló civilizációs emlékeket 1921-ben?  
A pandzsábi Harappában
  - Kit ábrázolt az egyik, dúsan ékszerezett, Mohamendzsodáróban talált bronzszobor?  
Egy táncosnőt
  - Milyen régészeti leletek bizonyítják valamilyen írásrendszer létezését?  
A harappai és a mohendzsodári vésett pecsétnyomók állatábrázolásokkal
  - Kik vittek hírt a Távols-Keletre Indiáról és az ottani kultúráról az i.sz. második században?  
A buddhizmus szent helyeit fölkereső kínai zarándokok
4. Milyen változást okozott az indoeurópai népek vándorlása az indiai őslakosok életében? Hogyan tagozódott az újonnan kialakult társadalom? (3 pont)  
Az Indus-völgyi kultúra i. e. 1500-as évekre elenyészett, ennek egyik oka a népvándorlás volt. Az őslakosokat délre szorították az eurázsiai sztyeppékről indult népek, és kialakították az új társadalmi csoportokat. Ezek a jövevények nemesnek mondták magukat (a szankszrit árja szó ugyanis ezt jelenti), és kasztokba tömörültek: bráhmánának nevezték a papokat, ksátrijának a harcosokat és vaisjának az egyszerű embereket: a pásztorokat meg a földműveseket. E három csoporton kívülre estek a súdrák, a nem árják, akiket megvetettek és rabszolgasorban tartottak.
5. Tegyük fel, hogy Ön egy fiatal és ambíciókkal rendelkező történész! Győzze meg szigorú főnökét egy levélben arról, hogy Önnek személyesen kell a helyszínen tanulmányoznia a régi, Indus-völgyi kulturális emlékeket, és próbálja elérni, hogy anyagilag is támogassa az Ön utazását! (10 pont)  
Egyéni megoldás. Értékelhető elemek: egy hivatalos levél formai követelményeinek ismerete, az érvelés retorikai alakzatainak helyes és logikus felhasználása, a szövegből megismert kulturális tényanyag beillesztése, a „kérni tudás” helyes szóhasználata, a rábeszélőkészség ereje stb.

6. Milyen hiedelem járta a régi India felől, és mi lehetett ennek a hiedelemnek az oka? (3 pont)
- „Sokáig az a hiedelem járta India felől, hogy ez az ország volt valamennyi európai emberfajta bölcsőhelye, és itt alakultak ki a legfontosabb mesterségek is.” Ez azért lehetett így, mert az itt kialakult művészet igen nagy területen elterjedt, és nagyon sok kultúrára hatással volt. (Elfogadható, ha szó szerint felsorolja ezeket.)
7. Magyarozza meg, hogy milyen kapcsolatban állnak a szöveg egyes tartalmi elemeivel a következő kifejezések? (5 pont)
- Hettiták: az indoeurópai népek vándorlása során Közel-Keletre eljutott népcsoport neve
  - Nagy Sándor: görög földön először a Nagy Sándort hódításaira elkísérő tudósok számoltak be az Indiában látott csodálatos dolgokról
  - Dravida: i. e. harmadik évezred közepétől az Indus-völgyében kialakult egy, a mezopotámiaihoz hasonló kultúra, mely jellegét tekintve dravida volt
  - Koreai művészetek: az Indiából eredő művészet többek között a koreaira is hatással volt
  - Khmer dinasztia: a X–XII. század között az indokínai khmer dinasztia kultúráját sem hagyta érintetlenül az indiai, sőt meghatározó módon alakította
8. Tartson rövid, élményszerű idegenvezetést egy, az Indus-völgyi kultúra körébe tartozó régi városban egy kisebb turistacsoportnak! (6 pont)
- Egyéni megoldás. Értékelhető elemek: a látogatók üdvözlése, a helyszín megjelölése, a konkrétumok bemutatása a szövegből megismert elemek alapján, az érdeklődés felkeltése, a helytörténeti és kulturális jelentőségének taglalása, a turisták számára fellelhető lehetőségek ismertetése, megfelelő szóhasználat stb.

## RAVEN ÉRTÉKELÉS

Raven														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	+	-
<b>A</b>	4	5	1	2	6	3	6	2	1	3	4	5		
<b>B</b>	2	6	1	2	1	3	5	6	4	3	4	5		
<b>C</b>	8	2	3	8	7	4	5	1	7	6	1	2		
<b>D</b>	3	4	3	7	8	6	5	4	1	2	5	6		
<b>E</b>	7	6	8	2	1	5	1	6	3	2	4	5		
												<b>Összesen:</b>		

I.		II.		III.		IV.		V.	
Pont	IQ	Pont	IQ	Pont	IQ	Pont	IQ	Pont	IQ
10	55	41	96	48	108	54	120	57	126
11	57	42	98	49	110	55	122	58	128
12	58	43	99	50	112	56	124	59	130
13	59	44	100	51	114			60	132
14	60	45	102	52	116				
15	61	46	104	53	117				
16	63	47	106						
17	65								
18	66								
19	67								
20	69								
21	70								
22	71								
23	72								
24	74								
25	75								
26	76								
27	77								
28	78								
29	80								
30	82								
31	83								
32	84								
33	86								
34	87								
35	88								
36	90								
37	91								
38	92								
39	93								
40	94								

## SÚLYOZOTT ÉRTÉKEKELÉS

Raven														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	+	–
<b>A</b>	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	1	1.5	7.5	
<b>B</b>	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	1	1	1	1	1	2	2	11.5	
<b>C</b>	0.5	0.5	0.5	1	1	1	1	1.5	1.5	2	2	2	14.5	
<b>D</b>	0.5	0.5	1	1	0.5		1.5	1.5	1.5	1.5	2	2.5	15	
<b>E</b>	1.5	1.5	1.5	2	2	2	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	25.5	
<b>Összesen:</b>												74		

I.	Extrém alacsony	0–13
II.	Alacsony	14–26
III.	Egynyelvű	27–51
IV.	Magas	52–63
V.	Extrém magas	64–74

## SZÜLŐK LEGMAGASABB VÉGZETTSÉGE:

– KÉRDŐÍV –

osztály:

nem: férfi nő

apa

1. általános iskola
2. szakiskola
3. szakközépiskola
4. gimnázium
5. főiskola/egyetem

anya:

1. általános iskola
2. szakiskola
3. szakközépiskola
4. gimnázium
5. főiskola/egyetem



Szászvári Karina Pécsi Tudományegyetem, Pszichológia Intézet,  
Szociálpszichológia Tanszék  
karina.szaszvari@gmail.com

## AZ IDŐSÖDŐ MUNKAVÁLLALÓKKAL KAPCSOLATOS SZTEREOTÍPIÁK TARTALMI VIZSGÁLATA ÉS ÖSSZEFÜGGÉSE A KOGNITÍV STÍLUSSAL

A tanulmányban az idősebb (45 év feletti) munkavállalókkal kapcsolatos vélekedések tartalmi feltárására törekedtünk, valamint megvizsgáltuk, hogy a zárt gondolkodás, mint személyiség jellemző esetén a személypercepcióban az életkornak megkülönböztető ereje van-e. Az idősebb munkavállalókkal kapcsolatos vélekedések három jellegzetes dimenzióját tártuk fel, amelyek mindegyikben eltérés mutatkozott a fiatalabb és az idősebb életkorú csoportok között a fiatalok mindhárom dimenzióban kedvezőtlenebbül vélekedtek az idősebb munkavállalókról. Eredményeink szerint a zárt gondolkodású személyek nem tulajdonítanak nagyobb jelentőséget az életkornak a személypercepcióban, és vélekedéseik az idősebbekről pozitívabb, mint a nyílt gondolkodásúaké.

*Kulcsszavak:* életkori sztereotípiák, zárt gondolkodás, személypercepció, alkalmazott pszichológia

A nyugati társadalmakban erőteljesen élnek az idősekkel és az idősödéssel kapcsolatos sztereotípiák. Rosen és Jerdee (1976b) nyomán az életkori sztereotípiákat úgy foglalkoztatjuk össze, mint a különböző korcsoportokhoz tartozó egyénekről alkotott, széles körben elfogadott hiedelmeket, amelyek eltérő életkori csoportba tartozó személyekre, pályakezdőkre, fiatal felnőttekre vagy idősebbekre vonatkozóan jelenhetnek meg, és az élet különböző területein érzetik hatásukat. Az idősekre vonatkozó hiedelmek általában negatívak, és megjelenésük változatos.

Az idős kor meghatározása általában és munkaerő-piaci értelemben is problematikus. Elsősorban társadalmi egyezség határozza meg, ami különböző nézőpontból (foglalkoztatás, egészségügy, szociális ellátás stb.) tekintve eltéréseket eredményez. Az Egészségügyi Világszervezet ugyan megállapít kronológiai életkor alapján kategóriákat – *középkorúak*: 45–59 év közöttiek, *öregedők*: 60–64 év közöttiek, *időskorúak*: 65–74 év közöttiek (elderly people), *öreg*: 75–89 év közöttiek (older people), *aggastyánok*: 90 év feletti (oldest old) – de ez a felosztás jelentősen eltér a munkaerő-piacon jellemző életkori korosztályoktól.

Az „idősödő munkavállaló” fogalmát a munkaerőpiac sem kezeli egységesen. Az Állami Foglalkoztatási Szolgálat az 50 év felettiakat külön jelöli munkaerőpiaci statisztikáiban, sőt egyes szolgáltatások esetén a 40, illetve a 45 év feletti korosztállyal kitüntetetten is foglalkozik ([www.afsz.hu](http://www.afsz.hu), [www.nfu.hu](http://www.nfu.hu)). A Központi Statisztikai Hivatal ugyanakkor megkülönböztet 45–49, 50–54, 55–59, 60–64 éves korosztályokat a foglalkoztatottság elemzésében ([www.ksh.hu](http://www.ksh.hu)). A tapasztalatok szerint a 40–45 éves kor felett lévő munkavállalók erőteljesen szembesülnek az álláskeresés nehézségeivel, a munkaadók előítéleteivel és diszkriminációjával, sőt a munkahelyi biztonság megingásával is, ezért az állam részéről fokozott figyelem irá-

nyul a munkavállalók ezen csoportjára, mind preventív, mind diszkrimináció ellenes intézkedések formájában. (www.afsz.hu)

A kronológiai életkor használata a munka vonatkozásában már igen korán kedvezőtlennek bizonyult, mert beigazolta azt a feltevést, hogy a korcsoporton belüli változatosság jóval nagyobb, mint a korcsoportok közötti. Ezért erősödtek fel azok a megközelítések, amelyek a kronológiai életkor alternatívájaként használhatóbb formában tükrözik vissza az életkorral kapcsolatos jelenségeket. Így jelent meg a funkcionális kor fogalma, illetve az erősen pszichológiai, illetve szociálpszichológiai vonatkozású szubjektív kor, szociális kor és észlelt relatív kor fogalmak.

A funkcionális kor fogalma McFarland (1973) nevéhez fűződik, aki azt vallotta, hogy az életkorral ellentétben az individuális képességek sokkal inkább használhatóak a munkaalkalmasság megítélésére. A funkcionális kor fogalmának meghatározásában több módszer alkalmazásával a következő változókat vizsgálták: fizikai, pszichológiai, érzékszervi, kognitív és személyiség jellemzők, amelyeket kiegészítettek szocioökonómiai jellemzőkkel és az iskolázottság mértékével. Ennek eredményeképpen jött létre a funkcionális kor becsült értéke (Gregory, 2006). A megközelítés egyik legerőteljesebb kritikája, hogy a funkcionális kor fogalma helyett egyszerűen az egyéni képességekkel kell foglalkozni (Costa–McCrae, 1980, 1988, idézi Gregory, 2006; Palmore, 1999).

Cleveland és McFarlane-Shore (1992) a nagymértékű egyéni eltérésekre és a gerontológiai eredményekre alapozva javasolják, hogy az életkor munkahelyi szerepének feltárására az egyéni képességeket a személy általa végzett munka kontextusában kell elemezni. Vizsgálataik alapján a következő alternatív életkor mutatókat tartják használhatónak: (1) *Szubjektív kor*. A szubjektív, személyes vagy észlelt életkor arról árulkodik, hogy a személy mennyire idősnek vagy fiatalnak észleli magát, illetve mely korosztályhoz tartozónak vallja magát. (2) *Szociális kor*. A szociális vagy interperszonális életkor arra vonatkozik, ahogy mások a személy korát, illetve korosztályát megítélik. Ez a mások által meghatározott szubjektív kor, amely egy személy, de csoport által is meghatározható. Munkahelyi vonatkozásban ennek a kormeghatározásnak kitüntetett jelentősége van. (3) *Észlelt relatív kor*. Az észlelt relatív kor az egyén észlelt korára vonatkozik valamely, az egyén közvetlen környezetében lévő normacsoporttal összehasonlításban. Az életkori normák befolyásolhatják annak megítélését, hogy mi a tipikus vagy megfelelő kor egy munkához vagy életpálya-szakaszhoz (Lawrence, 1988, idézi Cleveland és McFarlane-Shore, 1992).

Az életkor észlelését olyan helyzeti tényezők befolyásolhatják, mint a munka típusa, a munkatársak száma és jellemzői, a felettes életkora és a karrierre, illetve foglalkozásra vonatkozó életkori normák. Az életkor meghatározása egy munkahelyi szituációban egyszerre történik személyi és kontextuális alapon. A kronológiai, a szubjektív és a szociális kor személyorientált mérőszámok, míg az észlelt relatív kor kontextus orientált mérőszámnak tekinthető. Cleveland és McFarlane-Shore (1992) továbbá azt is feltételezik, hogy a kor személyorientált és a kontextus orien-



tál konstruktumai elkülöníthetőek ugyan, de nem függetlenek egymástól. Tehát az egyén önértékelését és a környezet egyénre vonatkoztatott értékelését kölcsönösen befolyásolják az olyan kontextuális jellemzők, mint a munkacsoportban dolgozó kollégák összetétele (életkora, száma) vagy a felettes életkora (kronológiai, szubjektív, relatív). A gerontológiai megközelítéssel szemben – ahol a szubjektív kor használata kitüntetett, hiszen jó előrejelzője az élet- és az egészségügyi paramétereknek – azt a megállapítást teszik, hogy a kronológiai életkor, a kor kontextuális jellegzetességeivel együtt, a munkahelyi környezetben továbbra is a leghasználhatóbb, a munka kimenetelére vonatkozóan a legjobb előrejelző képességgel rendelkező kormutatónak tekinthető.

Duncan és Loretto (2004) munkaerő-piaci kutatásai szerint a munkáltatóknak nincsenek megalapozott elképzeléseik a munka sikeres ellátásának életkori jellegzetességeire vonatkozóan, és ez szerepet játszhat az életkori sztereotípiák felerősödésében.

### ÉLETKORI SZTEREOTÍPIÁK A MUNKAVÁLLALÁSBAN

Az életkori sztereotípiák alapja az életkori kategorizáció. Az életkori kategória *dinamikus kategóriának* tekinthető, hiszen az a személy életkorának függvényében változik. Ebben élesen különbözik a statikus kategóriáktól (pl. nemi, faji előítéletek) (Woolf, 1998).

Az életkori kategorizáció jellegzetességei erőteljesen éreztetik hatásukat a munkaerőpiacon. Az életkori sztereotípiák kutatásának munkahelyi vonatkozásai kezdetben a sztereotípiák tartalmára fókuszáltak, illetve következményeiket (életkorral kapcsolatos előítéletek, diszkrimináció) igyekeztek feltárni. Csak később, a 90-es évek közepétől kezdődtek meg azok a kutatások, amelyek az életkori sztereotípiákat befolyásoló egyéni és szituatív tényezők vizsgálatára irányultak. Jelen megközelítésünkben kísérletet teszünk ezen irányok szétválasztására, illetve az életkor alapú sztereotípiák tartalmi és szituatív megközelítésén túl, azok szervezeti fókuszú jellegzetességeit is megjeleníteni.

#### **Az életkori sztereotípiák tartalmi megközelítései**

A tartalmi jellegzetességek feltárása az életkori sztereotípiák legszélesebb körben kutatott területe. Már korai kutatások bizonyítják, hogy nem egyöntetűen kedvezőtlenek az idősebb munkavállalókkal kapcsolatos vélekedések: nem tanulnak, lassúak, ugyanakkor kitartóbbak, kevesebbet hiányoznak és lelkiismeretesebbek, mint a fiatalok (Bowers, 1952).

Az életkori sztereotípiák négy lényeges dimenziója különíthető el: *teljesítőképeség* (produktív, kreatív, hatékony), *fejlődőképesség* (tanulási képesség, sokoldalúság, ambíciózusság), *stabilitás* (megfontoltság, függőség, állóképesség) és *interperszonális készségek* (odafigyel másokra, hatékony a csoportszituációkban). A teljesítőképeség és a fejlődőképesség inkább a fiatalabb munkavállalókra jellemző, míg

a stabilitás elsősorban az idősebbekre (Rosen és Jerde, 1976a). Ugyanakkor egyedül a fizikai adottságok (pl. aktív, ügyes) megítélésében találtak egyöntetű romlást az életkor előrehaladtával (Slotterback és Saarnio, 1996).

Az eltérő korosztályok eltérően vélekednek az idősebb munkavállalókról. A 30 év alatti beosztottak közömbösek az idős munkavállalók foglalkoztatása iránt, a 30–49 éves, illetve az 50 év feletti korosztály növekvő mértékben kedveli az idősebbek foglalkoztatását. Tehát minél idősebb a dolgozó, annál pozitívabban viszonyul az idősebb dolgozóhoz, ugyanakkor a 30 év alattiak viszonyulása sem bizonyul negatívnak vagy ellenségesnek (Kirchner et al., 1952; Bird és Fisher, 1986).

Az idősebb munkavállalók munkateljesítményével kapcsolatban két lényeges faktor különíthető el: a *munka általános hatékonyságát* és az *alkalmazkodó képességet* (Warr és Pennigton, 1983, idézi Warr, 1993). Az általános munkahelyi hatékonyság (megbízható, lelkiismeretes, keményen dolgozik, lojális stb.) minden tényezőjében az idősebbek pozitívabb megítélés alá esnek, ellenben az alkalmazkodó képességgel (új gondolatok, változásokhoz való alkalmazkodás, gyorsan tanul, képzés érdeklő), amelyben a fiatalokat értékeli pozitívabban (Warr és Pennigton, 1983, idézi Warr, 1993; Redman és Snape, 2002; Chiu et al., 2001). A produktivitás szempontjából további jellegzetesség, hogy a szellemi munkakörökben dolgozóknál az életkor szignifikánsan előnyt jelent, viszont az egyszerű irodai munkakörökben az idősebbek teljesítményét rosszabbnak tartják (Munnell et al., 2006).

Az életkori sztereotípiák hatással vannak a vezetői döntésekre is. Idősebb és fiatalabb munkavállalók alkalmasságának értékelő központ jellegű feladatokban való megítélése szerint, az idősebb munkavállalókat nem látják szívesen kreatív, innovatív munkakörökben, és jóval kisebb mértékben javasolják őket képzésbe vonni, mint a fiatalabb munkatársakat (Rosen és Jerdee, 1976b).

Az életkori sztereotípiák nemcsak az idősebbeket érinthetik hátrányosan. Az idősebbekkel szembeni sztereotípiákkal ellentétben a fiatalokat elsősorban a tapasztalat és a képességek hiánya miatt ítélik meg kedvezőtlenül, amely háttérben olyan sztereotípiákat találtak, mint a megbízhatatlanság, illetve felelőtlenység (Duncan és Loretto, 2004; Snape és Redman, 2003).

A magyar munkaerő-piacon is léteznek életkori sztereotípiák: a személyügyi szakemberek negatívabban vélekednek az idősebb munkavállalókról, mint a fiatalokról. De létezik egy kívánatos életkor a munkaerő-piacon, a 40–45 éves korig bezárólag, akiket hatékonyabbnak és produktívabbnak tartanak, mint a fiatalabb vagy az idősebb korosztályt (Daxkobler, 2005; Duncan és Loretto, 2004).

### **Az életkori sztereotípiák szituatív megközelítései**

Az életkori sztereotípiák kutatásában a tartalmi megközelítést követően a figyelem a kontextuális faktorok jelentőségére irányult, amelyek arra keresik a választ, hogy milyen környezeti tényezők vannak hatással az életkori sztereotípiák kialakulására.

*Munkaéletkor.* A munkaéletkor fogalma azon sztereotípiákra vonatkozik, amelyeket a munka sikeres betöltéséhez szükséges kívánatos életkorként definiálunk.

Ha egy idősebb személy egy fiataloknak való, alacsonyabb presztízsű munkára jelentkezik, akkor azt kedvezőtlenebbül ítélik meg, mintha egy fiatal személy jelentkezik egy időseknek való, nagyobb presztízsű munkára (Perry et al., 1996).

*Információfeldolgozó kapacitás.* Ha a kiválasztási folyamatban az értékelők kognitív kapacitása leterhelt, azaz csökkent mértékű az információfeldolgozásra fordított kognitív erőfeszítés, akkor az idősebb jelentkezőkkel szemben erőteljes diszkrimináció valószínűsíthető (Perry et al., 1996).

*A követelmények definiáltsága, és az interjú strukturáltsága.* Amennyiben a munkaerő-kiválasztás folyamatában a jelöltekkel szembeni elvárások pontosan definiáltak, illetve strukturált interjút alkalmaznak, az életkori sztereotípiák szerepének csökkenése tapasztalható (Lee és Clemons, 1985; Avalio és Barrett, 1985).

*A kapcsolat minősége.* Az idősebbekkel szembeni vélekedések tartalmára nem pusztán a találkozások gyakoriságának van elsődleges hatása, hanem az ennek következtében kialakuló esetleges pozitív attitűd lehet rá hatással (Redman és Snape, 2002).

*Vezetői pozíció.* Az eredmények biztatóak, a vezetői pozíció nem jár együtt az idősebbek automatikus kedvezőtlen megítélésével (Vecchio, 1993; Chiu et al., 2001).

*Nem.* A vezetők megítélése szerint a nők a karrierjük csúcspontját 35 éves korukban érik el, míg a férfiak 45 éves koruk körül. Az idősebb dolgozók számára a „nőiesnek” tartott munkákat (pl. gondozás, takarítás) tartják a legmegfelelőbbnek. Az életkor és a nemi hovatartozás nem csupán kiegészítik, hanem „ráerősítenek” egymásra, ezért a nőket az életkoruk és a nemi hovatartozásuk alapján is kedvezőtlenebbül ítélik meg, mint a férfiakat (Itzin és Phillipson, 1995, idézi Duncan és Loretto, 2004).

### **Az életkori sztereotípiák szervezeti fókuszú megközelítései**

Az idősödő munkavállalókkal kapcsolatos sztereotípiakutatások nem foglalkoztak szervezeti változókkal, bár mint láhattuk bizonyos tényezők (a munkát betöltők életkora, munkasztereotípiá, vezetők életkora és vélekedése) a szervezeti jellemzőkkel is összefüggésbe hozhatók. Perry és Finkelstein (1999) hívja fel elsőként a figyelmet az idősödő munkavállalókkal kapcsolatos sztereotípiakutatásokban a szervezeti jellemzők (pl. struktúra, értékek és technológia) jelentőségére.

*Szervezet mérete.* Feltételezhető, hogy a nagyméretű, a fogyasztók és a hatóságok számára is „látható” cégekre kevésbé jellemző az életkor alapú diszkrimináció, mint a kisebb, a kívülállók számára kevésbé „látható” cégekre. Azaz, az ismert nagy cégek nem engedhetik meg maguknak a diszkrimináció megjelenését (Perry és Finkelstein, 1999). Ennek a feltételezésnek ellentmond Munnell és munkatársai (2006) vizsgálata, ahol a kisméretű, 100 fő alatti és nagyméretű, 1000 fő feletti, szervezetek esetén jóval intenzívebb negatív attitűdöt tapasztaltak az idősebbekkel szemben, mint a közepes méretű szervezetek esetén. Bár tudjuk, a negatív attitűd nem feltétlenül vezet diszkriminációhoz, a negatív társadalmi megítélés mégis visszatartó erő lehet. Chiu és munkatársai (2001) kutatásában a szervezet mérete nem mutatott összefüggést az életkori sztereotípiák használatával.

*Technológia.* Az alkalmazott technológia szerepet játszhat az életkori sztereotípiák szervezeti megjelenésében. A technológiailag magasan álló high-tech szervezetekben feltételezhető, hogy az életkor kiemelkedő tényező lesz az emberek megítélésében az alkalmazott technológia újszerűsége miatt. Ennek köszönhetően több életkor-típusú munkakört tartanak fent, mint az alacsonyabb technológiai színvonalon működő szervezetek (Perry és Finkelstein, 1999).

*Szervezet demográfiai jellemzői és a formális előléptetési szabályozók.* Az alkalmazottakat érintő kiválasztási és előléptetési döntések egy illeszkedési folyamaton nyugszanak, amelyben a munkavállalóról rendelkezésre álló információk és a munkára vonatkozó információk együttesen vannak jelen. Azokban a szervezetekben, amelyekben a belső munkaerőpiacra építenek – azaz intenzív belső előléptetési, utódlástervezési rendszert működtetnek – több életkor-típusú munka van, és ezt a munka jelenlegi betöltői közvetítik. Tehát a szervezet demográfiai jellemzői és a formális előléptetési szabályozók együttesen eredményezik az életkor kiemelkedő szerepét (Perry és Finkelstein, 1999).

*Szervezeti értékek és szervezeti kultúra.* A szervezeti értékeket is magába foglaló szervezeti kultúra, a szervezetben elfogadott vélekedések, alapvetések rendszerként hatással lehet a szervezetben megjelenő életkori sztereotípiák tartalmára, megjelenésére. Azok a szervezetek, amelyek szervezeti értékeik között hangsúlyozzák a fiatalos értékeket (kreativitás, flexibilitás) valószínűleg több életkor-típusú munkakörrel rendelkeznek. Azokban a szervezetekben, ahol inkább az egyenlőség és a sokszínűség jelenik meg értékként, jóval kisebb az életkor szerepe a munkakörök betöltésében, illetve a dolgozók megítélésben. Azokban a szervezetekben, ahol életkorral kapcsolatos szervezeti irányelveket alkalmaznak, a munkavállalók pozitívabban vélekednek az idősebbek alkalmazkodóképességével kapcsolatban (Chiu et al., 2001). Japán vállalatok körében végzett vizsgálatok szerint a munkavállalók demográfiai csoportjain belül (életkor, nem, foglalkoztatás módja) a vélekedések heterogének voltak az egyes munkavállalói alcsoportok vonatkozásában, ugyanakkor az egyes vállalatok dolgozói körében kimutathatóak voltak közös vélekedések és értékek (McDonald, 2003).

### **Az életkori sztereotípiák foglalkoztatásban való megjelenésének elméleti kerete**

A foglalkoztatásban megjelenő sztereotípiák és következményeik pontosabb megismeréséhez és elemzéséhez a ma széles körben ismert szociális kategorizáció és szociális identitás elmélet sikeresen alkalmazható (Turner, 1985; Tajfel és Turner, 1986).

A szociális kategorizáció és szociális identitáselmélet szerint a kategorizáció a csoportok interakciójának természetes velejárója. Ugyanakkor azt is hangsúlyozza, hogy az emberi megismerés szociális jellegű, azaz az egyén által használt kategóriák és a csoportosítás dimenziói is a társas környezetből származnak. A szociális identitás elmélet szerint az egyéni identitás nagy része kitüntetett csoporttagságokból származik. Az ember társas összehasonlításokat és kategorizációt végez, melynek során

eltérő módon értékeli saját és a külső csoport tagjait: a saját csoportot kedvezőbben ítéli meg a külső csoportnál, minimalizálja a saját csoporton belüli különbségeket, és felnagyítja a külső csoport különbségeit. Az elmélet szerint a saját és a külső csoport közti különbségtétel a pozitív szociális identitás fenntartását szolgálja, ezért a megfigyelő egyéni jellegzetességei, ezen belül életkora, is fontosak a kategorizációban. (Tajfel és Turner, 1986)

Finkelstein és munkatársai (1995) korábbi kutatások meta-analízisével négy szociálpszichológia jelenségre hívják fel a figyelmet munkahelyi szituációban: (1) saját csoport iránti elfogultság, (2) információk a munkáról, (3) feltűnő vonás, (4) munkasztereotípiák.

- (1) *A saját-csoport külső-csoport elméletet* kiterjesztve az életkori sztereotípiákra azt várhatjuk, hogy a fiatalabbak a fiatalokat, az idősebbek az idősebbeket ítéli meg kedvezőbben. Vizsgálataik eredményei bizonyították, hogy a fiatalok a fiatalabb dolgozókat sokkal kedvezőbben értékelték (képzettség, fejlődőképesség, fizikai munkavégzés képessége), mint az idősebbeket. Az idősek értékelésében viszont pozitív értéként emelkedett ki a stabilitás, mint az idősebb munkavállalókkal kapcsolatos sztereotípiák egyik elválaszthatatlan jellemzője. A fiatalokkal szemben az idősebbek kevésbé bizonyultak elfogultnak saját csoportjukkal szemben, tehát kisebb mértékben vélekedtek sztereotip módon az idősebb munkavállalókról. Ennek háttérben feltételezhetően az életkori változásokkal kapcsolatos több ismeret, a nagyobb élet- és szervezeti tapasztalat áll. Tehát várhatóan a fiatalabbak nagyobb valószínűséggel diszkriminálják az idősebb munkavállalókat, mint az idősebbek (Finkelstein et al., 1995).
- (2) *A munkára vonatkozó információk megközelítés* alapján a szerzőknek az a feltevése, hogy ha egy információ inkonzisztens a kategóriával, az a célszemély individualizációját eredményezi a sztereotípiák alapján történő megítélés szemben, azaz a hozzáadott információ a benyomás-kialakítás központi jegyeit átszínezhetheti. Vizsgálataikban azt találták, hogy a fiatalabb munkavállalókat az adott információ jellegétől (pozitív–munkához szükséges, negatív–munkavégzés szempontjából hátrányos) függetlenül magasabbra értékelték a fejlődés és a munkának való megfelelés vonatkozásában. Ezzel szemben az idősebb munkavállalók fejlődőképességét csak abban az esetben értékelték magasabbra, ha további pozitív információt kaptak róluk az értékelők (Finkelstein et al., 1995).
- (3) *Az életkor, mint feltűnő vonás* megközelítés szerepet játszik a sztereotipizálásban. Ha valakinek vannak hiedelmei vagy implicit személyiségeleméletei arról, hogy valaki egy adott jellegzetesség birtokában hogyan viselkedik, és ha ezeket a viselkedéseket kedvezőtlennek tartja, akkor valószínűleg a kategóriába tartozás miatt a személy megítélése is kedvezőtlen lesz. Ha az életkort ilyen szembevető jellemzőnek vesszük, akkor feltételezhetően az idősebb és fiatalabb dolgozók összehasonlítása esetén az idősebbek megítélése kedvezőtlenebb lesz, viszont, ha nem kell összehasonlítást tenni, hanem az idősebb vagy a fiatalabb dolgozó értékelése a feladat, ilyen jellegű lényeges eltérés nem tapasztalható.

talható (Lee és Clemmons, 1985). Sőt, ha növekszik az idősök aránya az állásra jelentkezők között, úgy csökken a magasabb életkor jelentősége a megítélésben (Cleveland et al., 1988).

- (4) *A munka-sztereotípiák elmélete* a személyek kategorizációjával párhuzamosan a munkák kategorizációjával is számol, és azt feltételezi, hogy az idősebb munkavállalókat azokban a munkakörökben ítélik meg kedvezőbben, amelyekről úgy tartják, hogy az idősebbeknek valók, a fiatalokat pedig a fiataloknak való munkakörökben értékelik kedvezőbben. Kutatási eredmények bizonyították, hogy a fiatalabb dolgozókat rátermettebbnek ítélték a fiatalabbaknak való munkakörökben, mint az idősebbeket, de nem találtak eltérést a fiatalabbak és az idősebbek megítélésében az idősöknek való munkák vonatkozásában. A meta-analízis tehát nem támasztotta alá egyöntetűen a munkasztereotípiák elképzelését. (Finkelstein et al., 1995). Viszont Cleveland és munkatársai (1988) szerint minél inkább növekszik az idősök aránya a jelöltek között, annál inkább eltolódnak az érintett munkáról vallott életkori nézetek fiatalról a középkor irányába, ezért összességében azt mondhatjuk, hogy a munkasztereotípiák nem szilárd, hanem információk hatására változhat (pl. a jelentkezők összetétele, a munkára vonatkozó életkorral összefüggő további információk). De nem pusztán a kronológiai életkor befolyásolja a különböző életkorhoz illő munkákhoz való illeszkedést, hanem sokkal inkább a dolgozó viselkedési mintázata van rá hatással (Cleveland és Landy, 1983).

#### **Individuális különbségek az életkori sztereotípiák használatában**

Az életkori sztereotípiák használatának individuális különbségeiben feltételezésünk szerint a személyiségjellemzőknek is szerepük lehet.

A Rokeach nevéhez köthető kognitív stílus, mint személyiségjellemző a társadalomról való gondolkodás jellegzetes módját jelöli, és az előítélet gyökerét az intrapszichés megismerési folyamatok (észlelés, gondolkodás, ítéletalkotás) sajátosságaiban keresi. Az általa megkülönböztetett nyílt és zárt gondolkodás közti eltérés abból származik, hogy a személy milyen mértékben hagyatkozik saját tapasztalataira, illetve veszi át mások nézeteit. A nyílt gondolkodás együtt jár a pozitív önképpel, önbizalommal és az autonómia magasabb fokával, és a személy elsősorban a saját tapasztalataira támaszkodva ismeri meg a világot, ezzel szemben a zárt gondolkodású személy lényegében nélkülözi az öntudatot és a pozitív világszemléletet, hajlamos mások nézeteinek átvételére és követésére, és a másoktól átvett nézetek szűrőjén keresztül szerez tapasztalatokat a világról (Ehrlich, 1978, Kruglanski, 2005). A megközelítés szerint a sztereotípiák használata, mint a szociális megismerést leegyszerűsítő kategorizációs folyamat, elsősorban a zárt gondolkodás jellemzőjeként jelenik meg (Barker, 1963, idézi Kruglanski, 2005), de ezen összefüggéseknek az életkori sztereotípiákra vonatkozó empirikus vizsgálatára nem találtunk példát. Ugyanakkor léteznek kutatások a kognitív stílus későbbi, motivációs megközelítései (lezártságra, illetve struktúrára való igény) és a szociális kategori-

záció közötti összefüggések feltárására, és bizonyítottan van együttjárás ezen motívációk magas értékei és a sztereotípiák erőteljes használata között (Moskowitz, 1993; Neuberg és Newsom, 1993; Webster és Kruglanski, 1994).

## EMPIRIKUS VIZSGÁLAT

A vizsgálatnak kettős célja volt. Az életkori sztereotípiák jellegzetességei kapcsán szeretnénk elemezni az idősebb munkavállalókra vonatkozó általános vélekedések tartalmát és azok lényeges dimenzióit. A csoportközi megkülönböztetés elméletére s a korábbi vizsgálatokra támaszkodva azt feltételezzük, hogy a fiatalabbak az idősekhez képest kedvezőtlenebbül ítélik meg az idősebb munkavállalókat, de az életkor előrehaladtával az idősebb munkavállalók megítélése pozitívabb lesz. Továbbá szeretnénk megvizsgálni, hogy az idősebb munkavállalókkal kapcsolatos vélekedések hogyan függnek össze a válaszadók életkorával, iskolai végzettségével, illetve a beosztásával.

A vizsgálat másik célja annak feltárása, hogy az idősödő munkavállalóról való vélekedés kialakításában, és ezen belül a személypercepcióban milyen szerepet játszik az észlelő személyisége. A megfigyelő kognitív stílusát, mint személyiségvonást vizsgáltuk a Rokeach (Rokeach és Restle, 1980) által megkülönböztetett nyílt és zárt gondolkodás azonosításával.

### Hipotézisek

1. A csoportközi kategorizáció alapján (Tajfel és Turner, 1986) az idősekről való véleményalkotásban azt várjuk, hogy a fiatalok véleménye szignifikánsan eltér az idősekétől, és tartalmában kedvezőtlenebb képet fest az idősebb munkavállalókról az idősek véleményével összehasonlítva.
2. A vizsgálati személyek életkorának növekedésével az idősebb munkavállalókkal kapcsolatos vélekedések egyre pozitívabb tartalmakkal töltődnek fel.
3. A zárt és nyílt gondolkodású személyek idősödő munkavállalóval kapcsolatos vélekedései között különbséget várunk, és azt feltételezzük, hogy a zárt gondolkodású személyek az életkori jellemzőkre érzékenyebbek a nyílt gondolkodású személyeknél, az életkort fontos kategorizációs markerként alkalmazzák: az életkor, mint jól látható külső jegy, könnyen aktiválja az idősebb munkavállalókkal kapcsolatos sztereotípiákat. Tehát a zárt gondolkodású személyek személypercepciójában az életkor fontos jellemző lesz, mert ők nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az életkornak a személypercepcióban.
  - a) Ha feltételezésünk beigazolódik, akkor azt is vizsgálni kívánjuk, hogy zárt gondolkodás esetén az idősebb munkavállalók iránti attitűdök inkább pozitív vagy inkább negatív tartalmakkal töltődnek-e fel.

## Módszer

*Vizsgálati személyek.* A vizsgálatban 280 személy vett részt, mindannyian aktív munkavállalók, két vidéki termelővállalat dolgozói. A vállaltok foglalkoztatott létszáma 400, illetve 750 fő. A vizsgálati személyek kiválasztásánál nem tettünk egyéb kritériumot, a mintavételezés célja a széleskörű merítés volt (életkor, iskolai végzettség, szervezeti pozíció). A vizsgálati személyek nemi megoszlás szerint 138 férfi és 126 nő volt. Életkoruk 19 és 57 év közötti ( $M=32,7$ ,  $SD=9,4$ ), képzettségük tekintetében alapfokú képzettséggel 43 fő (15,4%), középfokú végzettséggel 179 fő (63,9%), felsőfokú végzettséggel 54 fő (19,3%) rendelkezik. A mintába 29 vezető beosztású személy került bele.

*Eljárás.* A vizsgálatban négy kérdőívet alkalmaztunk. Az idősödő munkavállalókkal kapcsolatos attitűdök feltárására egy saját kialakítású kérdőívet használtunk. Továbbá felvettük a Legkevésbé kedvelt fiatal munkatárs, illetve a Legkevésbé kedvelt idősebb munkatárs kérdőívet, amelyeket a Fiedler (1960, idézi Engländer et al., 1975) által használt Legkevésbé kedvelt munkatárs és Leginkább kedvelt munkatárs kérdőívek átdolgozásával alakítottunk ki. A kognitív stílus azonosítására Rokeach (1960, idézi Szakács, 1984) Dogmaskáláját alkalmaztuk.

### **Kérdőív az idősödő munkavállalókkal kapcsolatos attitűdök feltárására**

A kérdőív szerkesztésével az volt a célunk, hogy az idősödő munkavállalókkal kapcsolatos társadalmi vélekedésről pontosabb képet kaphassunk. A skála tételeit egyetemisták körében gyűjtöttük, fókuszcsoportos adatgyűjtéssel ( $N=38$ ), majd a tételek gyakorisága alapján döntöttünk a tételek kérdőívbe kerüléséről. A végleges kérdőív 19 bipoláris melléknévpárból áll (példa az ellentétpárokra: rugalmas–rugalmatlan, terhelhető–nem terhelhető, ötletes–nem ötletes, rutin munka–változatos munka, hatékony–nem hatékony), amelyeket, hasonlóan Fiedlertől átvett kérdőívekhez, nyolcfokú szemantikus differenciál skálán kellett a kitöltőnek megítélnie (lásd 1. számú melléklet).

### **Legkevésbé kedvelt fiatal/idős munkatárs kérdőívek**

A két kérdőív használatával az volt a célunk, hogy a fiatalabb és idősebb korosztályok között (45 év alatt és felett) észlelt különbséget ragadjuk meg munkahelyi környezetben.

A kérdőívek kialakításához Fiedlernek a vezetési stílus (feladatorientált, személyorientált) azonosítására szolgáló, és a személypercepcióban megjelenő különbségek feltárására alkalmazott kérdőívet használtuk fel. A kitöltőknek 16 bipoláris melléknévlista alapján kellett értékelniük a munkatársaikat egy nyolcfokú szemantikus differenciál skálán. Az egyik kérdőíven azt a munkatársat, akivel korábban a legjobban tudott együtt dolgozni, ez a *Legkedveltebb munkatárs* (*Most Preferred Co-worker – MPC*) kérdőív, a másik kérdőíven ugyanezen szópárok alapján azt a munkatársat kellett jellemezni, akivel korábban a legkevésbé volt sikeres az együttműködés, ez a *Legkevésbé kedvelt munkatárs* (*Least Preferred Co-*



*worker – LPC*) kérdőív volt. Fiedler a két kérdőív különbségének mértékéből meghatározhatónak látta a vezetői stílust. A két kérdőív egyes tételei között kapott különbségek abszolút értékeit alapul véve megkapható az *Ellentétes személyek vélt hasonlósága* (*Assumed Similarity of Opposites – ASO*) érték, amely jelzi, hogy a vezető inkább személy- (kis különbség, azaz nagy hasonlóság a két személy között, alacsony ASO érték) vagy inkább feladatorientált (nagy különbség, kis hasonlóság a két személy között, magas ASO érték) (Fiedler, 1968).

Az eredeti kérdőíveket úgy adaptáltuk, hogy azok alkalmasak legyenek az életkor személypercepcióban játszott szerepének a megragadására. A kérdőív instrukcióját megváltoztattuk. Arra kértük a vizsgálati személyt, hogy eddigi munkatapasztalatát figyelembe véve „*Gondoljon arra a fiatalabb (45 év alatti) munkatársára, akivel a legkevésbé tud jól dolgozni.*” (2. számú melléklet), illetve „*Gondoljon arra az idősebb (45 év feletti) munkatársára, akivel a legkevésbé tud jól dolgozni.*” Majd az így kiválasztott személyt, aki nem feltétlenül jelenlegi munkatársainak egyike, a 16 ellentétpárt tartalmazó, nyolcfokú szemantikus differenciálskálán kellett jellemeznie. Így jött létre az *LPC(Y)*, vagyis a *Legkevésbé kedvelt fiatal (45 év alatti) munkatárs* (Least Preferred Young Co-worker) kérdőív, és az *LPC(A)*, a *Legkevésbé kedvelt idősebb (45 év feletti) munkatárs* (Least Preferred Aging Co-worker) kérdőív.

A kérdőívek közötti eltérésből az *Ellentétes személyek vélt hasonlósága* (ASO) érték számítható ki. Az ASO érték szerint a magas ASO értékkel rendelkező személyek nagy különbséget érzelenek a fiatal és az idősebb munkatársak között munkaszituációban, vagyis nagy jelentőséget tulajdonítanak az életkornak a személypercepcióban.

### **Dogmatizmus skála**

A kognitív stílus vizsgálatára a Rokeach féle *Dogmatizmus* skála magyar változatát alkalmaztuk (Szakács, 1994), amely a nyílt és zárt gondolkodást, mint személyiségvonást különíti el. A skála 40 tételt tartalmaz, amelyeket egy hatfokú skálán kell a vizsgálati személyeknek megítélni. A skála –3 és +3 közti értéket vehet fel az állítással való egyetértés függvényében (a vizsgálati személyek 0 értéket nem adhattak).

## EREDMÉNYEK

### **Az idősödő munkavállalókról alkotott sztereotípiák tartalma**

Az idősödő munkavállalókkal kapcsolatos attitűdök feltárására szolgáló kérdőívet reliabilitás-vizsgálatnak vetettük alá, Cronbach- $\alpha$  értéke 0,93, mely szerint a skála tételei magas belső konzisztenciát mutatnak. A kérdőív normál eloszlású ( $D(261)=0,44$ ,  $p>0,05$ ), ezért parametrikus eljárásokat alkalmaztunk. A kérdőív belső szerkezetének feltárása érdekében faktoranalízist végeztünk ( $KMO=0,931$ ;  $\chi^2(171)=3119,125$ ,  $p<0,001$ ). A faktoranalízis három faktort jelölt ki, amely a va-

riancia 63,91%-át magyarázza. Az 1. táblázat a kérdőív faktormátrixát és a faktorsúlyokat mutatja be.

1. táblázat: Az attitűd-kérdőív rotált faktor mátrixa

	Faktor		
	1	2	3
dinamikus	,842		
nyitott az újdonságokra	,789		
tanulékony	,756		
rugalmas	,737		
ötletes	,726		
hatékony	,649		
terhelhető	,648		
ambiciózus	,643		
széles látókörű	,629	,406	
képes összpontosítani	,566	,457	
csoportban hatékony	,538	,528	
türelmes		,758	
megbízható		,675	
felelősségteljes		,560	,497
kiegyensúlyozott		,528	
szabálykövető			,639
elkötelezett			,528
függő			,440
rutin munka			

Faktoranalízissel három, jól elkülöníthető faktort kaptunk. A végleges faktorokat a következő változtatásokkal alakítottuk ki: a tételeket abban a faktorban vettünk figyelembe, ahol a faktorsúlya magasabb volt, ugyanakkor a „csoportban hatékony” tételt tartalmi megfontolásból a második, míg a „felelősségteljes” tételt a harmadik faktorban vettük figyelembe; a „rutin munka” és a „függő” tételek nem illeszkedtek a faktorokba, ezért kihagytuk őket. A végleges faktorokat megnevezésükkel és statisztikai mutatóikkal a 2. táblázatban mutatjuk be.

2. táblázat: Az idősödő munkavállalókkal kapcsolatos attitűdök faktorai és statisztikai mutatóik

Faktorok	Faktorok megnevezése	Cronbach- $\alpha$	N	M	SD
1. faktor	Fejlődőképesség	0,93	265	40,34	15,68
2. faktor	Érzelmi stabilitás	0,84	274	13,73	6,50
3. faktor	Lojalitás	0,80	269	9,67	4,97

A *Fejlődőképesség* faktorába az alábbi tételek tartoznak: dinamikus, nyitott, tanulékony, rugalmas, ötletes, hatékony, terhelhető, ambiciózus, széles látókörű, képes összpontosítani. Az *Érzelmi stabilitás* faktor tételei: türelmes, megbízható, kiegyensúlyozott, csoportban hatékony. A *Lojalitás* faktorba az alábbi tételek tartoznak: szabálykövető, elkötelezett, felelősségteljes. Az általunk kapott faktorok elnevezésekor törekedtünk arra, hogy a megnevezéseket munkahelyi környezetre szabjuk. A skála könnyebb értelmezhetősége kedvéért a skálaértékeket transzformáltuk: az alskálákon elért magas érték esetén a vizsgálati személy kedvezően ítéli meg az idősebb munkavállalókat.

### **Az életkor, a nem és az iskolai végzettség hatása a sztereotípiák alkalmazására**

Az életkor és az idősebb munkavállalókkal kapcsolatos sztereotípiák használatának összefüggéseire két életkori csoportot különítettünk el: a 40 év alattiak (N=213) és a 40 év felettiak (N=63) csoportját. A fiatalabbak (Me=96) szignifikánsan különböznek az idősebbektől (Me=119,5), az idősebbekkel szembeni attitűdök vonatkozásában (U= 3587, Z=-4,03 p<0,001). Az idősebb válaszadóknál kedvezőtlenebbül ítélik meg őket mindhárom faktorban: a *Fejlődőképesség* (fiatalok Me=47, idősek Me=61,5, U=3897, Z=-3,93 p<0,01); az *Érzelmi stabilitás* (fiatalok Me=22, idősek Me=27, U= 4209,5 Z=-3,92 p<0,01) és a *Lojalitás* faktorban (fiatalok Me=18, idősek Me=20, U=4637,5, Z=-2,90, p<0,01).

Az életkor és az attitűdök lineáris korrelációja alapján az életkor előrehaladtával az idősekkel szembeni attitűdök elfogadóbbak (r=0,214, p<0,01), és ez érvényesül a *Fejlődőképesség* (r=0,194, p<0,01), az *Érzelmi stabilitás* (r=0,186, p<0,01), és a *Lojalitás* faktorok (r=0,148, p<0,05) vonatkozásában is.

A nem és az idősebb munkavállalókkal kapcsolatos attitűdök összefüggéseinek elemzésére Mann-Whitney próbát alkalmaztunk, amely szerint a férfiak (Me=96) szignifikánsan különböznek a nőktől (Me=108) az attitűd kérdőív pontszámaiban (U=5607, Z=-3,29 p<0,01). A nők pozitívabban vélekednek az idősebb munkatársakról, mint a férfiak, és ez minden alskála esetén is jellemző (*Fejlődőképesség*: férfiak Me=46, nők Me=55,5, U= 5469,5, Z=-4,06 p<0,001. *Érzelmi stabilitás*: férfiak Me=22, nők Me=24, U= 7097, Z=-2,01 p<0,05. *Lojalitás*: férfiak Me=17, nők Me=19,5, U= 6257, Z=-2,97 p<0,01).

A vizsgálati személyek három csoportját különböztettük meg az iskolai végzettségük alapján: alapfokú (N=43), középfokú (N=179) és felsőfokú végzettségűek (N=54). Az iskolai végzettség és az idősebb munkavállalókkal kapcsolatos attitűdök összefüggéseinek vizsgálatára Kruskal-Wallis próbát alkalmaztunk, és az attitűd kérdőív *Fejlődőképesség* faktorában kaptunk szignifikáns különbségeket: (2)=6,78 p<0,05. A Post hoc teszt szerint, az alapfokú (Me=52) és a felsőfokú végzettséggel (Me=44) rendelkezők között áll fenn szignifikáns különbség (U=736,5, Z=-2,51 p<0,0167). A másik két összehasonlításban nem találtunk szigorítottan szignifikáns eredményeket (alapfok (Me=52) és középfok (Me=51) U=2950,5, Z=-1,19, p>0,0167;

középfok (Me=51) és felsőfok (Me=44)  $U=3642$ ,  $Z=-1,99$   $p>0,0167$ ). Tehát azt a megállapítást tehetjük, hogy a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők az időseket a fejlődőképesség vonatkozásában negatívabban ítélik meg.

### **Attitűdök és a dogmatizmus összefüggései**

Elemeztük a kognitív stílus hatását az idősekkel szembeni attitűdökre. Azt vizsgáltuk, hogy a zárt és a nyílt gondolkodású személyek, azaz a magas, illetve alacsony dogmatizmus pontszámmal rendelkezők csoportjának vélekedése eltér-e az idősebb munkavállalók kapcsán.

A dogmatizmus skála értékeinek kiszámítására a tételenkénti pontszámok összeállítását alkalmaztuk. Elviekben a skálára  $-120$  és  $+120$  közötti pontszámot kaphatunk, azaz a személyek gondolkodásának zártságát  $-120$  és  $+120$  közötti értékkel jellemezhetjük ( $+120$ -as pontszám felé közelítve egyre zártabb a személy gondolkodása) (Szakács, 1994).

A *Dogmatizmus* skála percentilisei mentén a mintát közel egyforma méretű csoportokra bontottuk ( $N=85$ ,  $N=93$ ,  $N=84$ ). A csoportok közötti feltételezett különbséget a Dogmaskála nem normális eloszlása miatt nem-parametrikus eljárással ellenőriztük. A Kruskal-Wallis teszt szerint a csoportok közötti különbség szignifikáns ( $\chi^2(2)=231,87$ ,  $p<0,001$ ).

Mann-Whitney próbával szignifikáns különbségeket találtunk az Attitűdskála és két alszála, a *Fejlődőképesség* és az *Érzelmi stabilitás* vonatkozásában. A kevésbé dogmatikus személyek (Me=90) és a dogmatikusok (Me=100,5) szignifikáns különbséget mutatnak az idősebb munkatársakról való vélekedésükben ( $U=2261,5$ ,  $Z=-2,87$   $p<0,01$ ): a kevésbé dogmatikusok negatívabban vélekednek az idősekről, mint a dogmatikus személyek. A kevésbé dogmatikus személyek (Me=43) és a dogmatikusok (Me=51) szignifikáns különböznek a *Fejlődőképesség* skála vonatkozásában ( $U=2244,5$ ,  $Z=-3,25$   $p<0,01$ ), a kevésbé dogmatikusok negatívabban vélekednek az idősebb kollegák fejlődési képességéről, mint a dogmatikus személyek. Valamint eredményeink szerint a kevésbé dogmatikusok (Me=22) negatívabban vélekednek az idősebb kollegák *Érzelmi stabilitásáról*, mint a dogmatikus személyek (Me=24) ( $U=2786,5$ ,  $Z=-2,24$   $p<0,05$ ). A *Lojalitás* vonatkozásában tendenciaszerű különbség állapítható meg a két csoport között ( $U=2805,0$ ,  $Z=-1,716$ ,  $p<0,1$ ), és a zárt gondolkodásúak szerint az idősebbeknek nagyobb a szervezeti lojalitása.

A fentiek értelmében azt a megállapítást tehetjük, hogy a zárt gondolkodású személyek pozitívabban rendelkeznek az idősebb munkatársakkal szemben: fejlődőképesebbnek, érzelmileg stabilabbnak, illetve a szervezethez lojálisabbnak tartják őket. Úgy tűnik, hogy a zárt gondolkodású személyek pozitív tartalmú konstrukciókkal rendelkeznek az idősebb munkavállalókról. Ezt az összefüggést találtuk a dogmatizmus és az idősekkel kapcsolatos attitűdök lineáris korrelációja esetén is. Minél zártabb egy személy gondolkodása, annál pozitívabban ítélik meg az idősebbek iránt ( $r=0,256$ ,  $p<0,001$ ), és ez kimutatható az attitűd kérdőív

mindhárom skálájában is (*Fejlődőképesség*:  $r=0,256$ ,  $p<0,001$ ; *Érzelmi stabilitás*:  $r=0,265$ ,  $p<0,05$ ; *Lojalitás*:  $r=0,176$ ,  $p<0,01$ ).

### **Az életkor szerepe a személypercepcióban és összefüggése a dogmatizmussal**

Az életkor személypercepcióban játszott szerepének feltárására az ellentétes személyek vélt hasonlóságának mutatóját, az ASO indexet alkalmazzuk, amelyet az alábbi képlet kiszámításával kaptunk meg: az LPC(Y) és az LPC(A) kérdőívek egyes tételeinek különbségét vesszük, majd ezeket négyzetre emeljük, és a négyzetösszegeből gyököt vonunk (Fiedler, 1960, idézi Engländer et al.). Az ASO értéket úgy értelmezhetjük, hogy magas pontérték esetén a fiatal és az idős munkatárs értékelésében nagy az eltérés, azaz *a személy nagy jelentőséget tulajdonít az életkornak munkahelyi szituációban.*

A továbbiakban a mintát – az ASO érték percentilisei mentén – három egyenlő nagyságú alcsoportra bontottuk (1. csoport: ASO érték  $\leq 5$ ; 2. csoport:  $5 < \text{ASO érték} \leq 10$ ; 3. csoport: ASO érték  $> 10$ ). A csoportok között ily módon létrejövő különbséget – az ASO érték nem normális eloszlása miatt – nem-parametrikus eljárással ellenőriztük. A Kruskal-Wallis teszt alapján a csoportok közötti különbség szignifikáns ( $\chi^2(2)=207,86$ ,  $p<0,001$ ). A Mann-Whitney próba szerint az alsó és a felső percentilisbe eső személyek közötti különbség is szignifikáns ( $U=0,000$ ,  $Z=-10,213$ ,  $p>0,001$ ). A Mann-Whitney próba szerint a fiatalabbak ( $Me=9$ ) *nem különböznek* szignifikánsan az idősebbektől ( $Me=13$ ) az *ASO érték* ( $U=3864,5$ ,  $Z=-1,54$ ,  $p>0,05$ ) tekintetében, és férfiak ( $Me=11$ ) *nem különböznek* szignifikánsan a nőktől ( $Me=9$ ) az *ASO értékek* ( $U=5889$ ,  $Z=-0,606$ ,  $p>0,05$ ) tekintetében. A mintán tehát elkülöníthető két egymástól lényegesen különböző ASO értékű csoport, amely azt jelenti, hogy a válaszadóknak a felső percentilisbe eső csoportja lényegesnek véli az életkort a személypercepcióban, de ez független az életkortól és a nemi hovatartozástól.

Az ASO érték és a *Dogmatizmus* skála lineáris korrelációja szerint az ASO érték tendenciaszerű pozitív kapcsolatban van a *Dogmatizmussal* ( $r=0,12$ ,  $0,05 < p < 0,1$ ). Tehát a dogmatikusok nagy valószínűséggel jelentőséget tulajdonítanak a kornak a személypercepcióban, a kognitív stílus tendenciaszerűen befolyásolja az életkor alapú személypercepciót.

Az együttjárások feltárása után arra voltunk kíváncsiak, hogy az ASO értékek alakulásáért mennyiben lehet felelős a kognitív stílus, azaz a dogmatizmus. Azt vizsgáltuk, hogy a *Dogmatizmus* skálán alacsony, illetve magas pontszámot mutató személyek eltérnek-e abban, hogy mekkora jelentőséget tulajdonítanak a kornak munkahelyi szituációban. Ezért a *Dogmatizmus* skálán kapott értékek alapján három egyenlő csoportot alakítottunk ki, és az alsó, illetve a felső percentilisébe eső személyek közti különbséget vizsgáltuk. Mann-Whitney próba alkalmazásával nem találtunk szignifikáns különbséget az ASO értékekben: az alacsony dogmaértékkel ( $Me=6$ ), illetve a magas dogmaértékkel rendelkezők ( $Me=11,5$ ) nem mutatnak szig-

nifikáns, de tendenciaszerű különbséget sem abban, hogy mekkora jelentőséget tulajdonítanak a kornak a személypercepcióban ( $U=2266,5$ ,  $Z=-1,58$ ,  $p>0,05$ ).

## MEGBESZÉLÉS

A magyar munkavállalók körében végzett kutatásunk szerint az idősödő munkavállalókkal kapcsolatos attitűdökben három faktort tudtunk elkülöníteni, a *Fejlődőképesség*, az *Érzelmi stabilitás* és a szervezeti *Lojalitás* faktorokat. A *Fejlődőképesség* faktorba olyan tartalmak kerültek, mint a rugalmas, terhelhető, ötletes, képes összpontosítani, hatékony, ambiciózus, nyitott, tanulékony, dinamikus, széles látókörű, az *Érzelmi stabilitás* faktor a kiegyensúlyozott, türelmes, csoportban hatékony, megbízható tartalmakkal jellemezhető, a *Lojalitás* faktor pedig elkötelezett, szabálykövető, felelősségteljes tartalmakat takar. A faktorok a munkavállalás szempontjából fontos dimenziókat mérnek.

A faktorok tartalmukban nagy átfedést mutatnak a Big Five kérdőív három faktórával, az energia vagy extraverzió, az érzelmi stabilitás vagy neuroticitás és a lelkiismeretesség vagy munka faktorokkal. Ez alapján elmondhatjuk, hogy az idősebb munkavállalók munkakörnyezetben történő megítélése nagyban hasonlít a vonásalapú személyiségdimenziók szerinti megítéléshez.

Az általunk kapott faktorok összevethetőek a Rosen és Jerde (1976b) által alkalmazott attitűdkérdőív négy skálájával, amelyekről a szerzők a következő megnevezésekkel és tartalommal számoltak be: *Teljesítőképeség* (produktivitás, kreativitás, hatékonyság), *Fejlődési potenciál* (tanulási képesség, rugalmasság, teljesítményvágy), *Stabilitás* (körültekintő/ gondos, függő, kiegyensúlyozott/megállapodott), *Interperszonális készségek* (figyel mások érzéseire, hatékony a csoporthelyzetekben). Eredményeink szerint a magyar mintán a *Teljesítőképeség* és a *Fejlődési potenciál* nem válik élesen külön, ezek tartalma a Fejlődőképesség faktorban fejeződik ki. A *Stabilitás* skála tartalmában szinte megegyezik az *Érzelmi stabilitás* faktorunkkal. Ezzel szemben úgy tűnik, az *Interperszonális készségek* nem fontosak az idősödő munkavállalók megítélésében, illetve nem annyira lényegesek, hogy külön faktorban jelenjenek meg (az *Érzelmi stabilitás* faktorban találunk rá tételt). Viszont a szervezet iránti *Lojalitás* a magyar mintán sokkal kifejezettebb mutatója a munkavállalókról való vélekedésnek.

Az első hipotézisben megfogalmazott feltételezésünk beigazolódott, az idősebb és a fiatalabb munkavállalók eltérő módon vélekednek az idősebbekről, a 40 év alattiak mindhárom azonosított dimenzióban kedvezőtlenebbnek ítélték az idősebbeket, tehát kevésbé fejlődőképesnek, érzelmileg kiegyensúlyozatlanabbnak és a szervezethez kevésbé lojálisnak tartják őket.

A második hipotézisben az idősebb munkavállalókkal kapcsolatos vélekedések változását fogalmaztuk meg az életkor növekedésével. Hipotézisünk igazolódott, mert eredményeink bizonyítják, hogy az idősebb munkavállalók iránti attitűdök az

életkor előrehaladtával pozitívabb tartalmakkal töltődnek meg. Továbbá arra is meggyőző bizonyítékot találtunk, hogy az életkor mellett, a nemi hovatartozás is hatással van az attitűdök tartalmára, a nőknek pozitívabbak az attitűdjeik az idősebbekkel kapcsolatban, mindhárom faktorban, mint a férfiaknak.

A harmadik hipotézis a kognitív stílus és a személypercepció összefüggéseire vonatkozott. Vizsgálati eredményeink szerint a zárt gondolkodású személyek összességében kedvezőbben vélekednek az idősebb munkavállalókról, a fejlődőképesség és az érzelmi stabilitás vonatkozásában pedig pozitívabb vélekedésük különösen kifejezett, a nyílt gondolkodásúak véleményéhez képest. Sőt adataink azt a megállapítást is alátámasztják, hogy minél zártabb gondolkodású a személy annál kedvezőbben viszonyul az idősebb munkavállalókhöz.

Kezdeti eredményeink szerint tendenciaszerű kapcsolatot találtunk a zárt gondolkodás és az életkornak a személypercepcióban betöltött szerepe között. Ezért először azt az óvatos megállapítást tettük, hogy az idősebb munkavállalókról alkotott véleményben a zárt gondolkodásúak az életkornak nagy szerepet tulajdonítanak. Az összefüggést alaposabb elemzés alá vetettük, és nem találtunk sem szignifikáns, sem tendenciaszerű összefüggést a nyílt és zárt gondolkodás és a személypercepcióban az életkornak tulajdonított jelentőség között. Tehát megállapíthatjuk, hogy az életkor nem játszik fontosabb szerepet a zárt gondolkodásúak személypercepciójában, mint a nyílt gondolkodásúakéban.

A vizsgálat lényegében igazolta az idősebb munkavállalókkal szemben a munkaerő-piacon megjelenő sztereotípiák létezését, és azok munkával kapcsolatos relevanciáját, valamint a fiatal és idősebb munkavállalók eltérő vélekedését. A fiatalok szerint az idősebb munkavállalók kevésbé fejlődőképesek, érzelmileg kiegyensúlyozatlanabbak, és kevésbé lojálisak a munkahelyükhöz, de ezek a vélekedések az életkor előrehaladtával megváltoznak, ugyanezen dimenziók mentén pozitívabb tartalmakkal töltődnek fel. A vélekedéseknek ez a jellegzetessége a társas kategorizációval (saját csoport–külső csoport) magyarázható. Minél távolabb van életkorában a személy a 45 éves kortól, annál kedvezőtlenebb az idősebbek megítélése, és minél inkább megközelíti vagy meghaladja ezt az életkort, annál pozitívabban vélekedik róluk. A nők kedvezőbben vélekednek az idősebb munkavállalókról, ez feltételezésünk szerint annak a következménye lehet, hogy a nők a munkavállalásban, elsősorban életszerepeik és a nemi sztereotípiák miatt, gyakran élhetnek meg diszkriminációt, ami érzékenyebbé teszi őket más munkavállaló csoportok esetleges nehézségei iránt. A zárt gondolkodás az idősebb munkavállalókkal kapcsolatban pozitívabb attitűdök megjelenésével jár együtt, de a személyészlelésben az életkor alapján kimutatott különbségek a kognitív stílussal önmagában nem magyarázhatók. Az eredményünk, miszerint a zárt gondolkodásúak az idősebb munkavállalókkal kapcsolatban pozitívabban vélekednek, feltételezésünk szerint a csoportközi megkülönböztetés elmélet alapján úgy magyarázható, hogy az idősebbeket zárt gondolkodásúnak feltételezik, és ezáltal hozzájuk közelebb állónak (saját csoport) tartják. Ezen feltételezésünk igazolása újabb kutatás kiindulópontjául szolgálhat.

Az életkori sztereotípiák, és ezen belül az idősebb munkavállalók kapcsán megjelenő sztereotípiák hatással vannak az idősebbek elhelyezkedési esélyeire a munkaerő-piacon. Korábbi kutatások alapján összefoglaltunk számos szituatív tényezőt, amelyek befolyásolhatják az idősebb munkavállalókkal kapcsolatos személyi döntéseket. Eredményeink rávilágítottak arra, hogy az idősebb munkavállalókról alkotott sztereotípiáknak lényeges dimenziója a szervezeti lojalitás, az elkötelezett, felelősségteljes, szabálykövető munkavégzés. Ugyanakkor az a kérdés is felmerül és további vizsgálatokat igényel, hogy a zárt gondolkodásúak valójában miért vélekednek kedvezőbben az idősekről. Úgy látjuk, hogy bár a kérdésfeltevés indokolt, ennek gyakorlati hasznossága tényleges munkahelyi környezetben mégis csekély, az életkori sztereotípiák szituatív sokszínűsége miatt.

## IRODALOM

- AVOLIO, B. J., BARRETT, G. V. (1987): Effects of age stereotyping in a simulated interview. *Psychology and Aging*, 2, 1., 56–63.
- BIRD, C. P., FISHER, T. D. (1986): Thirty years later: Attitudes toward the employment of older workers. *Journal of Applied Psychology*, 71, 3., 515–517.
- BOWERS, W. H. (1952): An Appraisal of Worker Characteristics as Related to Age. *Journal of Applied Psychology*, 36, 5., 296–300.
- CHIU, W. C. K., CHAN, A. W., SNAPE, E., REDMAN, T. (2001): Age stereotypes and discriminatory attitudes towards older workers: An East-West comparison. *Human Relations*, 54, 5., 629–661.
- CLEVELAND, J. N., LANDY, F. J. (1983): The effects of person and job stereotypes on two personnel decisions. *Journal of Applied Psychology*, 68, 4., 609–619.
- CLEVELAND, J. N., MCFARLANE SHORE, L. (1992): Self- and Supervisory Perspectives on Age and Work Attitudes and Performance. *Journal of Applied Psychology*, 77, 4., 469–484.
- CLEVELAND, J. N., FESTA R. M., MONTGOMERY L. (1988): Applicant pool composition and job perceptions: Impact on decisions regarding an older applicant. *Journal of Vocational Behavior*, 32., 112–115.
- DAXKOBLE, M. (2005): Az idősödő munkaerőről alkotott sztereotípiák a magyar munkaerőpiacon. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 60, 1., 91–109.
- DUNCAN, C., LORETTO, W. (2004): Never the Right Age? Gender and Age-Based Discrimination in Employment. *Gender, Work & Organization*, 11, 1., 95–115.
- ENGLÄNDER T., HARSÁNYI I., KOVÁCS Z. (1975): *Vezetői alkalmasság – vezetői készség*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- EHRlich, H. J. (1978): Dogmatizmus. In: Szakács F. (szerk.): *Személyiséglélektani Szöveggyűjtemény*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1988, 437–472.



- FIEDLER, F. E. (1968): A hatékony vezetés személyiségtényezői és helyzeti meghatározói. In: Pataki F. (szerk.): *Csoportlélektan*, Gondolat, Budapest, 1980, 603–644.
- FINKELSTEIN, L. M., BURKE, M. J., RAJU, M. S. (1995): Age discrimination in simulated employment contexts: An integrative analysis. *Journal of Applied Psychology*, 80, 6., 652–663.
- GREGORY, T. A. (2006): Inspection Time as a Biological Marker for Functional Age. School of Psychology, University of Adelaide, Thesis book. <http://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/handle/2440/37873>, Letöltve: 2009. 12. 13.
- KIRCHNER, W., LINDBOM, T., PATERSON, D. G. (1952): Attitudes Toward the Employment of Older People. *Journal of Applied Psychology*, 36, 3., 154–156.
- KRUGLANSKI, A. W. (2005): *A zárt gondolkodás pszichológiája*. Osiris Kiadó, Budapest
- LEE, J. A., CLEMONS, T. (1985): Factors affecting employment decisions about older workers. *Journal of Applied Psychology*, 70, 4., 785–788.
- MCDONALD, D. (2003): Strategic Human Resource Management Approaches to Workforce Diversity in Japan—Harnessing Corporate Culture for Organizational Competitiveness. *Global Business Review*, 4, 1., 99–114.
- MCFARLAND, R. (1973): The need for functional age measurements in industrial gerontology. *Industrial Gerontology*, 19, 1., 1–19.
- MOSKOWITZ, G. B. (1993): Individual Differences in Social Categorization: The Influence of Personal Need for Structure on Spontaneous Trait Inferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1., 132–142.
- MUNNELL, A. H., SASS, S. A., SOTO, M. (2006): Employer attitudes towards older workers: Survey results, Work Opportunities for Older Americans. Series 3, July 2006, Center for Retirement Research at Boston College. <http://moving-forward-newsletter.com/0806/WorkersAttitudesResults.pdf> Letöltve: 2009. március 17.
- NEUBERG, S. L., NEWSOM, J. T. (1993): Personal Need for Structure: Individual Differences in the Desire for Simple Structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 65, 1., 113–131.
- PALMORE, E. (1999): *Ageism: Negative and positive (2nd ed.)*. New York: Springer
- PERRY, E. L., FINKELSTEIN, L. M. (1999): Toward a broader view of age discrimination in employment-related decisions: a joint consideration of organizational factors and cognitive processes, *Human Resource Management Review*, 9, 1., 21–49.
- PERRY, E. L., KULIK, C. T., BOURHIS, A. C. (1996): Moderating effects of personal and contextual factors in age discrimination. *Journal of Applied Psychology*, 81, 6., 628–647.

- REDMAN, T., SNAPE, E. (2002): Ageism in teaching: stereotypical beliefs and discriminatory attitudes towards the over-50s. *Work, employment and society*, 16, 2., 355–371.
- REDMAN, T., SNAPE, E. (2006): The Consequences of Perceived Age Discrimination Amongst Older Police Officers: Is Social Support a Buffer? *British Journal of Management*, 17., 167–175.
- ROSEN, B., JERDEE, T. H. (1976a): The Influence of Age Stereotypes on Managerial Decisions. *Journal of Applied Psychology*, 61., 428–432.
- ROSEN, B., JERDEE, T. H. (1976b): The Nature of Job-Related Age Stereotypes. *Journal of Applied Psychology*, 61, 2., 180–183.
- SLOTTERBACK, C. S., SAARNIO, D. A. (1996): Attitudes toward older adults reported by young adults: Variation based on attitudinal task and attribute categories. *Psychology and Aging*, 11, 4., 563–571.
- SNAPE, E., REDMAN, T. (2003): Too old or too young? The impact of perceived age discrimination. *Human Resource Management Journal*, 13, 1., 78–89.
- SZAKÁCS F. (szerk.) (1994): *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény IV/2. Személyiségdimenziók mérése*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- TAJFEL, H., TURNER, J. C. (1986): The social identity theory of intergroup behaviour. In: Worchel, S., Austin, W. G. (szerk.): *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago, Nelson, 7–24.
- TURNER, J. C. (1985): Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. In: Lawler, E. J. (szerk.): *Advances in group processes: Theory and research. Vol. 2*, Greenwich, CT: JAI Press, 77–121.
- VECCHIO, R. P. (1993): The Impact of Differences in Subordinate and Supervisor Age on Attitudes and Performance. *Psychology and Aging*, 8, 1., 112–119.
- WARR, P. (1993): In what circumstances does job performance vary with age? *European Work and Organizational Psychologist*, 3. 237–249.
- WARR, P. (1993/2000): Milyen körülmények között változik az életkorral a munkahelyi teljesítmény? In: Czigler, I. (szerk.): *Túl a fiatalságon – Megismerési folyamatok időskorban*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 171–183.
- WEBSTER, D. M., KRUGLANSKI, A. W. (1994): Individual Differences in Need for Cognitive Closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 6., 1049–1062.
- WOOLF, L. M. (1998): Effects of Age and Gender on Perception of Younger and Older Adults. <http://www.webster.edu/~woolf/m/ageismwoolf.html>. Letöltve: 2009. 05. 24.

AGE STEREOTYPES CONSIDERING AGEING EMPLOYEES  
AND ITS CONNECTION TO COGNITIVE STYLE

(SUMMARY)

The empirical study focused on revealing the contents of views regarding aging employees (above 45 years) and investigated the distinctiveness of age in person perception, incorporating the cognitive style as personality characteristic into the field of interest. Three specific dimensions of suppositions have been explored concerning elderly employees, each showing variances along age – younger age groups' views were more unfavourable in all dimensions, than the notions of older groups. According to our results, people with closed mindedness do not attach greater importance to age in personal perception, nevertheless their opinions of the aging employees are more positive, than the beliefs of people with open mindedness.

*Keywords:* age stereotypes, closed mindedness, person perception, applied psychology

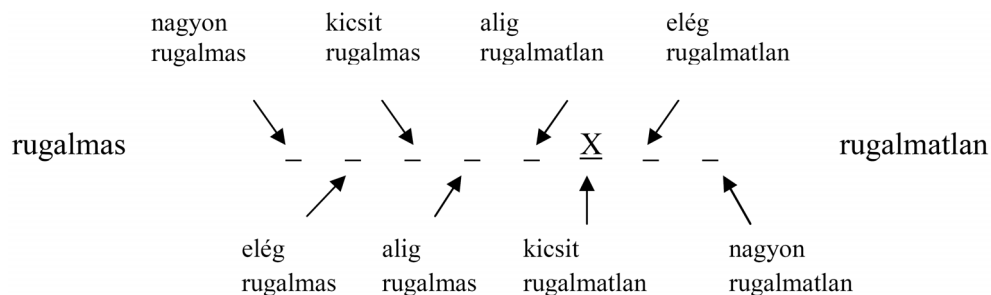
MELLÉKLETEK

1. SZÁMÚ MELLÉKLET

Ebben a kérdőívben azt szeretnénk feltárni, hogy hogyan vélekedik az **idősebb munkatársairól** általában. (Jelen kutatásban idősödő munkatársnak tekintjük a 45 év felettieket.)

Az alábbi tulajdonságpárok segítségével jellemezze ezt a személyt!

Tegyen egy jelet (X-et) a tulajdonságpárok közötti üresen hagyott hely valamely részébe. A jelet annak alapján kell elhelyezni, hogy az egyes tulajdonságok mennyire jellemzik az adott személyt. Az üresen hagyott helyek értelmezését a következő példán mutatjuk be:



Az „X” jel ebben az esetben azt jelenti, hogy az illetőt kicsit rugalmatlannak tartja.

A példa is mutatja, hogy minél közelebb teszi a jelet az egyik vagy a másik oldalhoz, annál inkább jellemző az illető tulajdonság az egyénre. Minden sorba csak egy „X”-et tegyen!

rugalmas	-	-	-	-	-	-	-	-	rugalmatlan
terhelhető	-	-	-	-	-	-	-	-	nem terhelhető
ötletes	-	-	-	-	-	-	-	-	nem ötletes
képes összpontosítani	-	-	-	-	-	-	-	-	nem képes összpontosítani
rutin munka	-	-	-	-	-	-	-	-	változatos munka
hatékony	-	-	-	-	-	-	-	-	nem hatékony
ambiciózus	-	-	-	-	-	-	-	-	nem ambiciózus
nyitott az újdonságokra	-	-	-	-	-	-	-	-	nem nyitott
tanulékony	-	-	-	-	-	-	-	-	nem tanulékony
dinamikus	-	-	-	-	-	-	-	-	nem dinamikus
széles látókörű	-	-	-	-	-	-	-	-	szűk látókörű
kiegyensúlyozott	-	-	-	-	-	-	-	-	nem kiegyensúlyozott
elkötelezett	-	-	-	-	-	-	-	-	nem elkötelezett
szabálykövető	-	-	-	-	-	-	-	-	nem tartja be a szabályokat
felelősségteljes	-	-	-	-	-	-	-	-	felelőtlen
függő	-	-	-	-	-	-	-	-	független
türelmes	-	-	-	-	-	-	-	-	türelmetlen
csoporthatékony	-	-	-	-	-	-	-	-	csoporthatékony
megbízható	-	-	-	-	-	-	-	-	nem megbízható

## 2. SZÁMÚ MELLÉKLET

### LPC(Y) KÉRDŐÍV

Gondoljon arra a **fiatalabb (45 év alatti)** munkatársára, akivel a **legkevésbé** tud jól dolgozni. Lehet olyan, akivel most is együtt dolgozik, de olyan is, akivel régebben dolgozott.

Ez a személy nem biztos, hogy a legkevésbé kedvelt munkatárs lesz; arra gondoljon, akivel a legtöbb nehézsége adódik a munka elvégzése közben.







Holecz Anita

Nyugat-magyarországi Egyetem, Savaria Egyetemi Központ  
Művészeti, Nevelés- és Sporttudományi Kar  
9700 Szombathely, Károlyi Gáspár tér 4.  
hanita@mnsk.nyme.hu

## TEMPERAMENTUM- ÉS KARAKTERTÍPUSOK, MEGKÜZDÉSI STÍLUSOK A PEDAGÓGUSPÁLYÁN

Vizsgálatunk a pedagógusok Cloninger-féle Temperamentum és Karakter Kérdőívvel elkülöníthető típusok gyakorisági eloszlását mutatja be, összefüggésben a hatékony megküzdést facilitáló személyiség és viselkedéses jellemzőkkel. A 457 főből álló mintán – melyben pedagógusjelöltek és aktív pedagógusok adják a főbb csoportokat a Cloninger-féle TCI, a Megküzdési Mód Preferencia, a Pszichológiai Immunrendszer kérdőív adatait dolgoztuk fel.

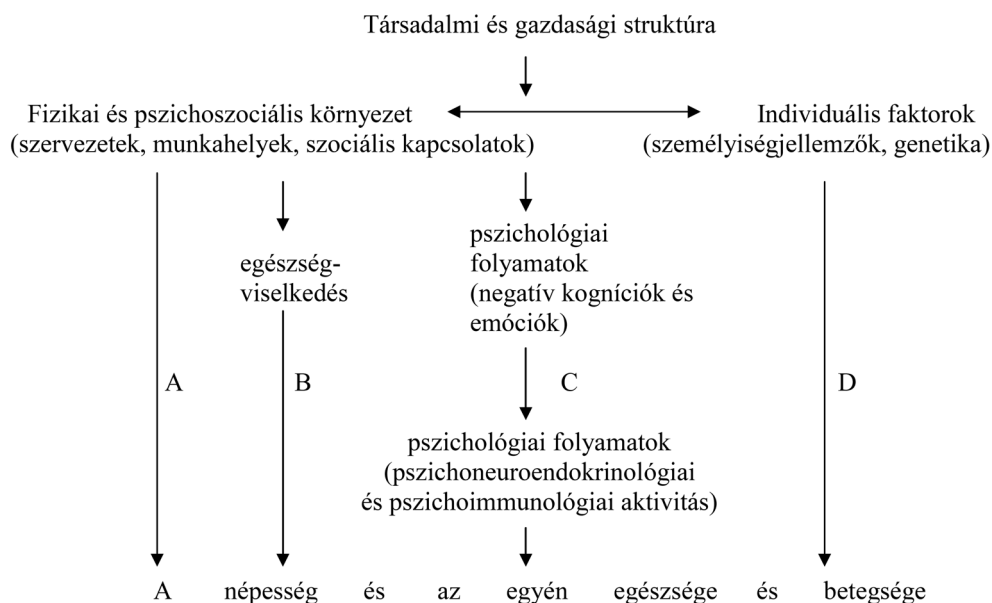
Eredményeink szerint vannak gyakoribb temperamentum- és karaktertípusok a pedagógusok körében. A domináns temperamentumtípusok pályakövetelményekhez való illeszkedése kedvező, valamint a stresszrezisztencia konstitucionális alapjait is biztosítják. A karaktertípusokban különbség van hallgatók és aktív pedagógusok között, melynek lényege az érett személyiség kialakulásában ragadható meg. A hallgatók karakterjellemzők miatti kedvezőtlenebb megküzdési sajátosságai a self fejlődésével redukálódhatnak, ehhez az önrányítottság és az együttműködés készségeit szükséges erősíteni.

*Kulcsszavak:* temperamentum és karakter, pedagógus, pszichológiai immunrendszer, megküzdési preferencia

A pedagógusok személyiségének vizsgálata klasszikus téma a pszichológiában is, hangsúlyváltások azonban megfigyelhetők. Az ideális pedagógus leírásáról áttolódott a hangsúly a szükséges kompetenciák kutatására, mivel túl szigorú, gyakran egymásnak ellentmondó, nehezen megvalósítható elvárásokat fogalmaztak meg a kutatások, ami a társadalom oldaláról eleve elvárt magas követelményrendszert tovább növelte, a tanárokat pedig frusztrálta. A pedagógusok személyiségének vizsgálata azonban fontos, amennyiben nem a hatékonyság, beválás jóslását helyezzük középpontba, hanem az egészséges funkcionálás támogató személyiség és viselkedéses jellemzőket keressük, praktikus mondanivalókat fogalmazhatunk meg a gyakorlat, a tanárképzés és -továbbképzés számára egyaránt. Ez a célkitűzés illeszkedik Antonovsky (1987) salutogenikus modelljébe, mivel a problémák okainak feltárása helyett annak forrását kutatja, hogy mi biztosítja a nehezített élethelyzetekben is az egészséges funkcionálást. Vizsgálataink vezető célja, hogy megismerjük, a pedagógus a változó stresszhelyzetekben bővelkedő pályán milyen tényezők támogatásával képes az adaptív megküzdésen keresztül megőrizni pszichés és szomatikus egészségét, mi segítheti az egyre komolyabb elvárásként megjelenő folyamatos fejlődésben, végcélként a pszichológiai komplexitás (Csíkszentmihályi és Rathunde 1998) elérésében. Ehhez fel kell tárnunk többek között azt, hogy milyen biológiai, pszichés és szociális környezeti mintázattal jellemezhető az a pedagógus, akinél a szelekció folyamata kialakította azt az élettörténetet, melyben a célok és érdeklődési körök egyénre jellemző halmazából az iskolai munka tökéletes élményt

nyújtva motivációt biztosít ahhoz, hogy pozitív élményekkel élje munkáját, illetve képes legyen megtanulni kedvelni és kezelni az elkerülhetetlent.

A válaszadáshoz komplex vizsgálatok szükségesek, a pedagógusok jellemzőinek, szociokulturális háttérének több szegmensét górcső alá kell helyezni. Saját vizsgálataink logikája jól beilleszthető az egészség-betegség hierarchikus bio-pszicho-szociális modelljébe (Rugulies, Aust, Syme, 2004).



1. ábra: Az egészség és betegség hierarchikus munkamodellje (Rugulies, Aust, Syme, 2004, in: *Health Psychology*, 2004, 40.)

A pszichoszociális környezet hatásai közül a munkahelyi stresszforrásokat, a kapcsolati nehézségeket és a társas támogatás jellemzőit vizsgálatuk, az individuális faktorok közül pedig a genetikailag is meghatározott személyiségjellemzők mellett, a variábilis személyiségdimenziók és a nehezített, stresszteli szituációkban mutatott viselkedéses jegyek elemzését tűztük ki célul. Tanulmányunkban a komplex vizsgálati eredményekből a pedagógusok temperamentum- és karakterjegyeit elemezzük a stresszrezisztenciát erősítő jellemzőkkel is összefüggésbe hozva.

## A TEMPERAMENTUM ÉS KARAKTER FOGALMA, JELLEMZŐI

A pszichológiában is régóta vitatott kérdés az öröklés és a környezet hatása fejlődésünkre, a szélsőséges nézeteket fokozatosan a konszenzusra törekvés váltotta fel. Az interakcionista felfogás (Magnusson, Endler 1977, in: Carver, Scheier, 1998) szerint a személyiség a biológiai lehetőségek és a kulturális környezet folyamatos



kölcsönhatásában formálódik. A konstitucionális háttér tisztázását többek között a modern temperamentumkutatások vállalták fel. A kutatások célja döntően a temperamentumjegyek feltárása (mennyi és milyen dimenziói vannak), biológiai háttérének pontosítása, a szervezet–környezet interakcióban történő változások követése longitudinális vizsgálatokkal, a temperamentum–érés–tanulás összefüggéseinek elemzése. Az 1950-es évektől induló, és napjainkban is zajló kutatásokban több ponton nem sikerült egyetértésre jutni, temperamentum konstitucionális háttérét azonban nem vitatják. A legtöbb modell hangsúlyozza, hogy stabilabbak, mint a legtöbb személyiségvonás, kultúrafüggetlenek, már csecsemőkorban is következetesen megjelennek a viselkedéses különbségek, alapvetően az aktivitás, reaktivitás és emocionalitás területén. A fejlődés során stabilak, a változások a temperamentum viselkedéses kifejeződésére vonatkoznak, ahogy fokozatosan befolyásolják a tapasztalatok és az élethelyzetek provokáló ereje (Rózsa et al., 2005).

Az elméletek közül Robert Cloninger (1993) pszichobiológiai modelljét részletezzük, ezen keresztül a jól körülhatárolható temperamentum talaján kibontakozó karakterjegyekről is képet kaphatunk. Szerinte a temperamentum érzelmi hatásokat kiváltó ingerekre adott automatikus válaszreakciók sajátos mintázata, ami formálja a hangulatot és a szokásokat. A karakter pedig a temperamentumjellemzők talaján tudatosan kiépített személyiségjegyek sajátos konstellációja. Cloninger a temperamentum és a karakter fogalmát neurobiológiai kutatásokra alapozva is elkülöníti, a háttérben működő két különböző agyi struktúrát határozott meg. A temperamentumdimenziókat örökletes tendenciaként értelmezi, amelyek inkább a tudattalan, automatikus reakciókért felelősek, ezzel szemben a karakterjellemzők a temperamentum, a családi környezet és egyéb élettapasztalatok interakcióinak eredményeként szerveződnek. A személyiség két oldalának elkülönítése mellett a szerző mindvégig hangsúlyozza, hogy a különböző temperamentum és a karakter konfigurációk komplex kapcsolatrendszerben és folyamatban együttesen határozzák meg a személyiséget (Rózsa et al., 2005).

Cloninger négy temperamentum és három karakterdimenziót különít el. A temperamentum közül az *újdonságkeresés* genetikailag meghatározott tendencia az intenzív izgalom keresésére, az új ingerekre, a potenciális jutalomra, alskálái: felfedezés izgalma, impulzivitás, extravagancia, rendezetlenség. Az *ártalomkerülés* örökletes tendencia, mely a „fájdalmas” ingerek elkerülését szolgáló viselkedés elsajátításában jut kifejezésre. Dimenziót az alábbi skálák alkotják: aggodalom és pesszimizmus, félelem a bizonytalanságtól, az idegenektől, kifáradás és aszténia. A *jutalomfüggőség* a szociális elismerésre való fogékonyságot határozza meg, az alábbi skálák alkotják: szentimentalitás, kötődés és dependencia. A *kitartás* pedig a viselkedés fenntartását teszi lehetővé, még frusztráció vagy kimerültség esetén is.

A karakterdimenziók között az *önirányítottság* célirányos önmeghatározásra és az akaraterőre utal, alskálái: felelősség, célra irányultság, leleményesség, önfogadás, kongruencia. Az *együttműködés* a társas elfogadás sajátosságait mutatja meg, a szociális elfogadás, empátia, segítőkészség, könyörületesség és lelkiismeretesség

faktorokból tevődik össze. Utolsó karakterként a *transzcendencia* olyan személyes jellemző, amely az ismeretlen és a természetfeletti elfogadásának képességét, valamint a mindenséggel való azonosulást segíti, alkálai: a selfről való megfeledkezés, transzperszonális azonosulás, spirituális elfogadás.

A típusokat a három temperamentumdimenzió (kitartás kivételével) és a három karakterdimenzió kombinációi adják, elkülöníthető nyolc-nyolc temperamentum- és karaktertípust, mely a személyiség árnyaltabb értelmezését is lehetővé teszi. Vizsgálatunkban Rózsa és munkatársai (2005) módszerét követve a skálakon kapott pontszámok transzformációjával létrehozott 50-es T értéket vettük alapul a besorolásnál. Az 50-es T értéket vagy az ez alatti alacsony, míg az 50-es T érték felettiakat magas pontszámú kategóriákba soroljuk. A részletező bontást az *1. táblázat* mutatja, a típusok részletező ismertetésére az eredmények bemutatásánál térünk ki. A típusoknál nem a személyiségzavarra utaló elnevezést választottuk, mivel nem célunk a patológiára való hajlam vizsgálata.

*1. táblázat:* Temperamentum- és karaktertípusok a dimenziók kombinációi alapján

ÚK	ÁK	JF	Temperamentumtípus	ÖI	EM	TD	Karaktertípus
A	A	A	FÜGGETLEN	A	A	A	LEHANGOLT
A	A	M	MEGBÍZHATÓ	A	A	M	RENDEZETLEN
A	M	A	MÓDSZERES	A	M	A	DEPENDENS
A	M	M	ÓVATOS	A	M	M	SZESZÉLYES
M	A	A	VAKMERŐ	M	A	A	AUTOKRATIKUS
M	A	M	SZENVEDÉLYES	M	A	M	FANATIKUS
M	M	A	LOBBANÉKONY	M	M	A	RENDEZETT
M	M	M	ÉRZÉKENY	M	M	M	KREATÍV

(A rövidítések értelmezései: ÚK: újdonságkeresés, ÁK: ártalomkerülés, JF: jutalomfüggőség, ÖI: önirányítottság, EM: együttműködés, TD: transzcendencia, A: alacsony pontszám, M: magas pontszám.)

## A VIZSGÁLAT

Jelen tanulmányunk célja, hogy az egyre szélesebb körben alkalmazott, Rózsa és munkatársai (2005) által adaptált Cloninger-féle Temperamentum és Karakter Kérdőívvel elkülöníthető temperamentum- és karaktertípusok megjelenését pedagógusok körében is feltérképezzük. Eredményeinken keresztül arra keressük a választ, hogy milyen a pedagógusok temperamentum- és karaktermintázati eloszlása, vannak-e gyakoribb típusok, illetve optimálisak-e a pályakövetelményekhez. Megpróbáljuk feltárni, hogyan bontakozik ki a pedagógus karaktere a temperamentum talaján, kimutatható-e kézzelfogható összefüggés a két tényező között. Végül megvizsgáljuk, hogy a temperamentum- és karaktertípusok milyen stresszkezelési arculattal

jellemezhető a személyiség és viselkedés szintjén, mely típusok tekinthetők szívósabbnak vagy sérülékenyebbnek.

### **Minta és módszer**

Vizsgálatunkban 457 fő adatai szerepelnek, 285 még a hagyományos, nem kétszintű képzésben részt vevő, nappali tagozatos tanító és tanár szakos hallgatót, valamint 172 fő aktív pedagógust mértünk (életkori átlaguk 30,12 év, szórás: 9,402). A hallgatói minta utolsó évekből állt, a mérés április második felében zajlott, a tanítási gyakorlataik után. Nemi megoszlásuk szerint 99 férfi és 358 nő, azonban ez az arányeltolódás a vizsgált pályán nehezen kiküszöbölhető, a nők felülreprezentáltsága miatt. A szakok megoszlása szerint a minta 27,66%-a tanító, gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus szakos hallgató vagy pedagógus, 45,17%-a bölcsész, 27,5% pedig természettudományos szakot végzett hallgató és tanár.

A vizsgálatba bevont személyeknek kérdőívcsomagot állítottunk össze. Minden csoport kitöltötte a Cloninger-féle Temperamentum és Karakter Kérdőívet, a Pszichológiai Immunrendszer Kérdőívet, és a Megküzdési Mód Preferencia Kérdőívet. A részvétel minden esetben önkéntes alapon történt, a hallgatók órakereten belül töltötték ki a kérdőíveket pszichológus irányítása mellett, a vizsgálatot vállaló aktív pedagógusokhoz eljuttattuk a mérési anyagot zárható borítékban.

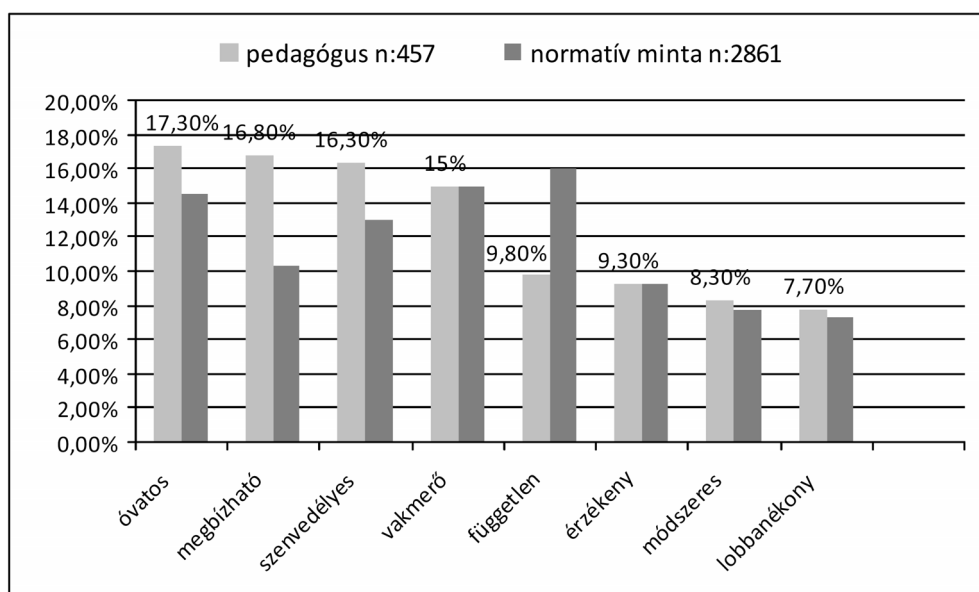
A temperamentum- és karaktertípusok elkülönítéséhez a Cloninger-féle Temperamentum és Karakter Kérdőív (TCI) magyar változatát alkalmaztuk (Rózsa et al., 2005). A TCI kérdőív 240 tételből áll, négy temperamentum és három karakterdimenziót mér. A személyiségben rejlő megküzdési erőforrásokat a 80 ítemes Pszichológiai Immunrendszer Kérdőív (Oláh, 2005) méri, négyfokú skálán kell megítélni, hogy az adott tétel mennyire jellemzi a személyt. A feltárható személyiségjegyek minél magasabb szintű kimunkáltsága növeli a stresszteli helyzetekkel szembeni rezisztenciát, hatékonyabb funkcionálást biztosít az egyének számára. 16 faktora: pozitív gondolkodás, kontrollképesség, koherencia érzés, növekedésérzés, öntisztelet, kihívás/rugalmasság, társas monitorozás/empátia, leleményesség, énhatékony-ság-érzés, társas mobilizálás képessége, szociális alkotóképesség, szinkronképesség, kitartás, impulzuskontroll, érzelmi kontroll, ingerlékenység gátlás. A megküzdési stratégiák mérésére a Megküzdési Mód Preferencia Kérdőívet (Oláh, 1993, 2005) alkalmaztuk. A 80 tételes szituáció-reakció kérdőívben 4 fokú skálán kell jelölni, hogy fenyegető helyzetben általában milyen gyakran reagál a felkínált módon. A nyolcféle mérhető stratégia-preferencia: problémacentrikus reagálás, támaszkeresés, feszültségkontroll, figyelemelterelés, emóciófókuszú megküzdés, emóció kiürítés, önbüntetés, belenyugvás. Az egyes faktorok tartalmi bemutatására az eredmények elemzése során térünk ki.

A statisztikai elemzést MINISTAT statisztikai programcsomaggal végeztük (Vargha és Czigler, 1999).

## EREDMÉNYEK

**A pedagógusok temperamentum- és karaktertípus eloszlása**

A mintában a temperamentumtípusok meghatározásánál az aktív pedagógusokat és a tanító vagy tanár szakos hallgatókat összevontan kezeljük, mivel nem volt szignifikáns különbség közöttük, illetve 2 hónap választotta el a hallgatókat a diplomától, így nem tűzäs megelöllegezni számukra a pedagógus titulust. Emellett a férfi és női csoportokat sem különítjük el, mert a típusokba sorolás a nemi standardpontok figyelembevételével történt. Rózsa és munkatársai (2005) normatív mintán 7,7–16% között találták az egyes temperamentumtípusok eloszlását. Eredményeink nem térnek el lényegesen, inkább arányeltolódások figyelhetők meg (2. ábra).



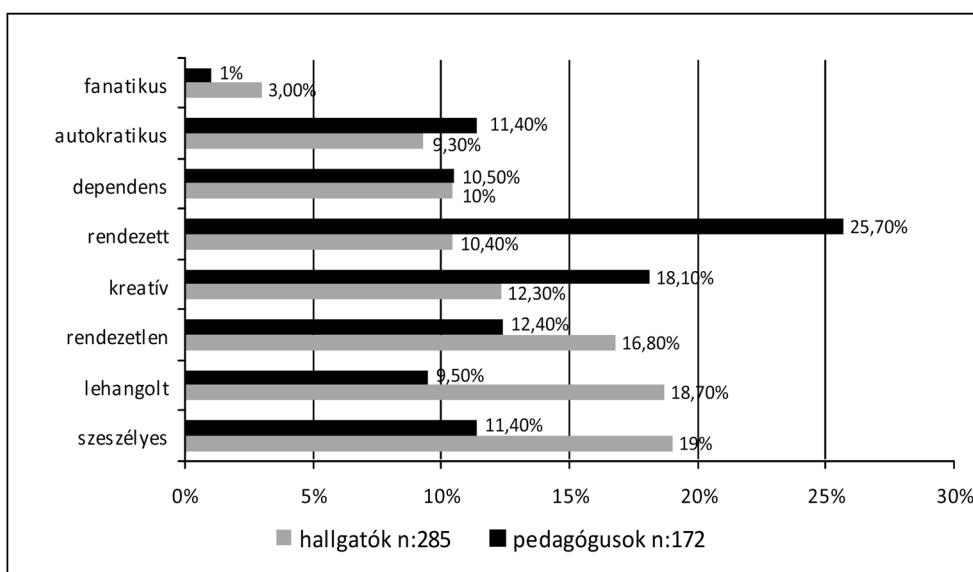
2. ábra: A pedagógusok százalékos temperamentumtípus-eloszlásai a normatív mintával összehasonlításban

A diagram az egyes típusba tartozók százalékos megoszlását mutatja. Jól látható, hogy négy típus adja ki a vizsgált pedagógusok kétharmadát (65,4%), ebből háromban némi eloszlásbeli különbség van az országos mintához képest. Az óvatos temperamentumtípus jellemzőit az alacsony újdonságkeresés, valamint a magas ártalomkerülés és jutalomfüggőség kombinációja adja. Így az óvatosság, passzivitás, önálávetésre való hajlam, aggályoskodás, konzervativizmus és tiszteletteljesség adja a szokások alapjait. A megbízható típus, akinél csupán a jutalomfüggőség értéke magas a temperamentumdimenziók közül, kedvességgel, nyíltsággal, közvetlenséggel viszonyul környezetéhez, ám energikussága miatt az időnkénti túlzott magabiztosság, máskor az újdonságkeresés alacsonyabb szintje miatti aggodalom labi-

lisabbá teszi viselkedését. A szenvedélyes temperamentumú személyeket a magas aktivitási mutatók jellemzik, kapcsolataikban emiatt gyakrabban figyelemfelkeltők, önközpontúak, máskor a szociális környezet visszajelzési mintázata miatt félénkek, pesszimisták lehetnek. Összességében a vizsgált tanárok felének, akik e három típusba tartoznak, összekötő eleme a magas jutalomfüggőség, az újdonságkeresés és az ártalomkerülés mértékében variálnak csupán.

Arányaiban teljesen megfelel a normatív mintának a vakmerő típus a pedagógusok körében, még a független típusban mutatkozik gyakorisági különbség. Az országos mintához képest a tanárok és hallgatók fele arányban jellemezhetőek zárkózott, túlzottan magabiztos, olykor közömbös személyként.

A karakertípusok megoszlásánál (3. ábra) szükséges volt a hallgatók és az aktív pedagógusok csoportbontása, mert amíg az örökletes tendenciákat hordozó temperamentumjegyekben nem volt eltérés, a környezeti interakciókban kibontakozó karakterben már igen (Cramér-féle együtttható: 0,247, Khi-négyzet: 22,797\*\*).



3. ábra: Karakertípusok megoszlása a hallgatók és a pedagógusok csoportjaiban

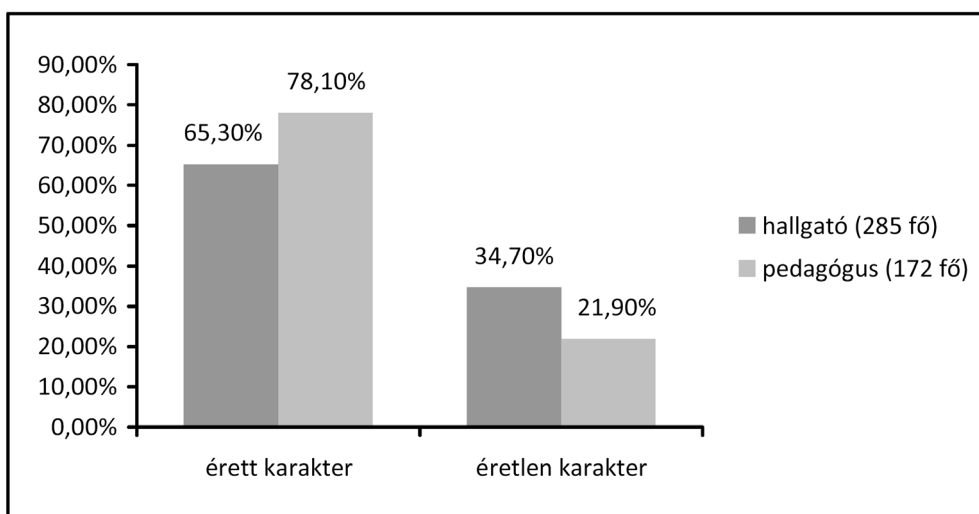
A hallgatók három vezető karaktere, amelybe a minta 54,4%-a tartozik, a szeszélyes (elutasításra való érzékenység, bizonytalanság, szuggesztibilitás, hangulatin-gadozás), lehangolt (negatív érzések dominanciája, éretlenség, szenvedésre való hajlamosság, gyakori szégyenérzet) és rendezetlen (irrealisztikusság, élnkség, ex-centrikusság mellett szociális izolációra való hajlam), közös nevezőjük az önirányítottság alacsony szintje. Az aktív pedagógusoknál pedig a rendezett és a kreatív karakertípus dominál, 43,8%-át lefedve a mintának. E két típust nevezhetjük érett karakternek, Cloninger definíciója szerint, ugyanis feltételként szabta az önirányí-

tottság és az együttműködés magas értékét (Rózsa et al., 2005). Ennek megfelelően azokat soroltuk ide, akik mindkét dimenzióan az 50-es T érték feletti pontszámot érték el. A különbséget a kettő típus között az adja, hogy míg a rendezett csoportba tartozók a realitás talaján, a kézzelfogható dolgok világában mozognak biztonságosabban, hagyománytisztelők, addig a kreatív temperamentumú személyek inkább szabad szelleműek, az emberi lét számára nélkülözhetetlen „mindennel” is képesek azonosulni, alkotó tendenciákkal, pozitív érzésekkel teli létezést biztosítva önmaguk számára. Az eloszlásban következő 10% feletti karaktertípusok az aktív tanároknál, ahogy az a hallgatóknál is megfigyelhető volt, az alacsonyabb szintű önrányítottsággal függnek össze.

A temperamentum- és karaktertípusok szerinti elemzésünk összhangban van korábbi vizsgálati eredményeinkkel (Gáspár és Holecz, 2005), ahol csak a Cloninger-féle kérdőív hét dimenziója mentén vizsgáltuk, hogy van-e különbség a pedagógusok és más értelmiségi munkakörben dolgozók között. Négy területen találtunk szignifikáns eltérést, a tanárokra jellemzőbb a fokozottabb ártalomkerülés és jutalomfüggőség, illetve alacsonyabb mértékű a kitartás és az önrányultság szintje. A temperamentum- és karaktertipológiában a kitartáson kívül minden dimenzió szerepet játszik, így nem tekinthető meglepő eredménynek, hogy a típusok eloszlási adatai nem arányosak mintánkban, vannak gyakoribb temperamentumok és karakterek. A temperamentumjegyek szerint a pedagógusok nagyobb hányadánál a jutalomfüggőség színezi az automatizmusokra épülő válaszreakciókat, ami részben kedvezőnek tekinthető a pálya követelményeit figyelembe véve. A pedagógusok személyiségével kapcsolatos kutatásokban a szociabilitás, a mások igényeihez való alkalmazkodás, a kapcsolatok fontossága rendszeresen megjelenő dimenzió, kérdésként merült fel, hogy inkább a személyiségjegyek alapján választják a foglalkozást, vagy a szerepkövetelményeknek megfelelően alakítják személyiségüket (Zétényi, 2002). Vizsgálatunk alapján az aktív személy–környezet interakció valószínűsíthető (Kulcsár, 1996), mivel a biológiailag is determinált temperamentumjegyekben megjelenik a szociális környezet felé mutatott alapvető irányultság. A pedagógus pálya a sokszínű és kiterjedt interakciós mintázat miatt adekvát lehetőséget kínál a predispozíciók kielégítéséhez. Az újdonságkeresés és ártalomkerülés mintázatától függően hol energikusabb, bátrabb, hol passzívabb, aggodalmaskodóbb módon bontakozik ki a tanárok kapcsolati dinamikája, az ambivalens viszonyulás aránya azonban nem elhanyagolható közöttük. A temperamentumtípusok alapján a pályán elvárt kiszámíthatóság igénye (Szabó, 1999) a személyiségből fakadóan nem mindig kielégíthető.

Karakter szintjén a hallgatók és az aktív pedagógusok között a típusokban megjelenő gyakorisági eloszlás eltérő, ebben az érés szerepet játszik, amennyiben az önérvényesítés és az együttműködés együttesen medián feletti értékével határozzuk meg az érett karakter fogalmát. Hazai vizsgálatok szerint az éretlen karakterrel jellemezhetők aránya 29,3% (Rózsa et al., 2005), saját adataink ehhez hasonlóak, teljes mintán 312 fő tekinthető érett karakternek (31,82%). Az életkorral fokozatosan

növekszik az érettség mértéke, ahogy a 4. ábrán látható, az aktív tanárok közül többen nevezhetők éretnek a fenti meghatározás szerint (Cramér-féle együttható: 0,124, Khi-négyzet próba: 5,766\*).



4. ábra: A hallgatók és aktív pedagógusok karakterének érettségi mutatói Cloninger definíciója alapján

Az aktív pedagógusok a belátásos tanulással gyűjtött tapasztalatok hatására, mely a karaktert formálja, az együttműködés többségüknél meglévő igénye mellé kiépítik az önérvényesítés magasabb szintjét is. Feltehetően ennek is köszönhető, hogy míg a hallgatóknál kimutathatóak a temperamentum- és karakertípusok közötti összefüggések, addig az aktív tanároknál részben az eloszlás egyenetlensége miatt nem. A hallgatói elemszám a kapcsolatvizsgálat eredményeit bizonytalanná teheti, így csak irányvonalakat tudunk kimutatni. A mintában domináns temperamentum-típusok esetében azokra a kapcsolatokra fókuszálunk, ahol egyrészt a szabályos eloszlás (12,5%) értékét is jóval meghaladja a gyakoriság, másrészt a vizsgált mintában is kiugró az összekapcsolódás. Az óvatos temperamentum leggyakrabban a szeszélyes (25%) és lehangolt (23,1%) karakterrel kapcsolódik, a megbízható leginkább a rendezett (34,9%) és a kreatív (25,6%) karakterrel jár együtt. A szenvedélyes temperamentum leginkább a szeszélyes (20%) vagy kreatív (20%) karakterrel függ össze, végül a vakmerő típusú temperamentum a rendezetlen (28,6%) vagy szeszélyes (19%) karakterrel van interakcióban (zárójelben a temperamentum és karakter százalékos gyakorisági együttjárását tüntettük fel). Az óvatos, a megbízható és a szenvedélyes temperamentumtípusú hallgatóknál a jutalomfüggőség miatti szociális elismerésre való érzékenység növeli az esélyét, hogy karakter szintjén az együttműködés készségeit jól kifejlesszék. Abban variálódnak, hogy mekkora bátorsággal, energiával és kíváncsisággal társulnak alapjellemezőik, illetve autonóm individuumként funkcionálnak-e. Ha igen, a rendezett vagy kreatív karakter jelen-

het meg, amennyiben a self fejlődése alacsonyabb szinten áll, kapcsolataikat gyakrabban élik meg negatív érzésekkel telítetten. Az aktív pedagógusoknál valószínűsíthető, hogy a személyiség érésevel a célorientáltság, önmagukkal szemben is érzett felelősségteljeség hatékonyabb viselkedési módokkal felülírja a döntően mások elismeréséért beépült automatizmusaikat.

### **A temperamentum- és karaktertípusok különbözőségei a stresszrezisztenciát erősítő jellemzőkben**

Az eredmények utolsó szegmensében arra keressük a választ, hogy vajon van-e értelmezhető különbség a típusok és a feszültségekkel terhelt szituációk kezelési sajátosságai között. Mind a temperamentum mind a karakter szintjén markáns eltérések jelentek meg a személyiség coping potenciál dimenzióiban és megküzdő viselkedésükben egyaránt (2. és 3. táblázat).

A személyiségben rejlő erőforrások közül, melyek a hatékony énműködtetést segítik és az optimális megküzdő viselkedést facilitálják, egy kivétellel megmutatkoznak szignifikáns különbségek, valamint a megküzdési preferenciákat mérő teszt két dimenziójában is lényeges eltérések adódtak típusonként.

A páros összehasonlításokban a szignifikáns eltérések nagy száma miatt a részletes bemutatástól eltekintünk, az átlagokból is láthatóak a különbségek, dőlt számokkal jeleztük azokat a magasabb értékeket, ahol a legtöbb  $p < 0,01$  vagy afeletti szignifikáns eltérés mutatkozott az alacsonyabb átlagokkal történő páronkénti elemzésben.

Pozitív hatóerővel jellemezhető a legtöbb faktorban a megbízható, a szenvedélyes, a vakmerő, és néhány esetben a független temperamentumtípus, ebből az első három a pedagógusok leggyakoribb típusa is egyben. A pszichológiai immunrendszer faktoraiban elért szignifikánsan magasabb átlagok azt mutatják, hogy stresszhelyzetekben is képesebbek önmagukat és a szituációkat pozitívan értelmezni, kontrolláltabban funkcionálnak, és az adekvátabb megküzdési stratégiák kiválasztása is valószínűbb náluk. Sérülékenynek a lobbanékony és az érzékeny temperamentum nevezhető leginkább, a magas újdonságkeresés és ártalomkeresés kombinációjának köszönhetően a bizonytalanság, döntésképtelenség, konfliktushajlam eleve jellemzőbb válaszkészségük, ezzel növelik a stresszérzékenységet, neurotikusságukat. Az erőforrásokat meghaladó helyzetekben ezek a kedvezőtlenebb sajátosságok sokszorozódhatnak.

Karakter szintjén úgy tűnik, hogy az önirányítottság magasabb szintje a kulcsa a stresszhelyzetek hatékonyabb kezelésének.



2. táblázat: Temperamentumtípusok különbségei a pszichológiai immunrendszer és a megküzdési stratégiák terén

Megküzdési erőforrások		1	2	3	4	5	6	7	8	Varianscia-analízis
		átlagértékek								
PSZICHOLÓGIAI IMMUNRENDSZER	Pozitív gondolkodás	16,65	17,05	14,74	15,46	16,22	17,03	13,96	15,03	7,500**
	Kontroll érzése	16,14	16,71	15,74	15,65	16,03	15,94	13,71	14,39	7,275**
	Koherencia érzék	16,14	16,50	15,19	14,96	14,83	16,36	13,39	14,17	6,545**
	Öntisztelet	16,24	1,94	15,71	16,13	16,39	16,75	14,18	15,19	4,771**
	Növekedés érzése	14,19	15,48	14,26	14,29	14,95	15,84	12,96	13,81	4,763**
	Kihíváskeresés	15,38	15,67	13,97	14,03	15,64	16,38	13,64	15,64	6,744**
	Leleményesség	15,81	15,30	14,97	14,38	16,14	15,51	13,96	14,31	4,211**
	Énhatékonyság érzése	13,30	13,09	11,61	11,97	12,75	12,63	10,21	11,29	6,783**
	Társas mobilizálás	14,89	17,27	14,19	16,22	15,91	16,57	15,46	16,09	5,891**
	Szociális alkotóképesség	15,08	15,85	13,87	14,82	15,56	15,89	14,00	14,66	3,884**
	Szinkronképesség	14,28	14,61	13,03	12,53	13,41	13,83	11,89	12,53	6,083**
	Kitartás	14,86	16,12	14,77	14,62	14,27	14,74	12,71	13,56	6,120**
	Impulzuskontroll	13,86	14,27	13,94	13,75	12,54	12,97	11,50	11,19	6,313**
Érzelmi kontroll	11,46	12,15	9,96	8,48	11,61	10,69	10,71	8,36	5,377**	
Ingerlékenység gátlása	13,24	13,83	12,58	11,96	12,24	12,72	11,43	10,83	4,037**	
COPING	Támaszkeresés	18,97	21,74	19,42	22,81	20,32	22,94	20,45	22,83	6,090**
	Érzelmek kiürítése	15,11	14,44	15,35	15,78	16,38	16,22	17,78	17,31	4,127**

(1: független – 44 fő, 2: megbízható – 76 fő, 3: módszeres – 37 fő, 4: óvatos – 77 fő, 5: vakmerő – 68 fő, 6: szenvedélyes – 74 fő, 7: lobbanékony – 33 fő, 8: érzékeny – 42 fő; \*\*: p < 0,01)

Azokban a típusokban, ahol a kontroll erősebb és az egyéni célokkal harmonizáltabb, szignifikánsan kedvezőbb eredmények láthatóak (az előző táblázat adatbemutatásához hasonlóan jártunk el). Eredményeink szerint (3. táblázat) az aktív pedagógusok többsége a hatékonyságot szavatoló oldalon áll, mivel náluk jellemzőbb a rendezett és a kreatív karakter előfordulása. A hallgatók többsége a domináns karakterjegyek alapján a nehezített élethelyzetekben sikertelenebbül mozgósítják személyiségük erőforrásait, megküzdési stratégiáik szerint a helyzetekből való kilépést, kontrollálatlan érzelmi megnyilvánulásokkal történő feszültségredukciót gyakrabban alkalmazzák (a figyelemelterelés és az emóció kiürítés dimenziókban a magas átlagérték a kedvezőtlenebb). Különösen a lehangolt és a dependens karakterek érintettek. A tendenciák azt implikálják a megküzdési jellemzők terén, hogyha a személyiség fejlődése optimális úton történik, a karakterfejlődés eléri az önirányítottság és az együttműködés magas szintjét, a sérülékenység redukálódhat, mivel a mért

konstruktumok (pszichológiai immunkompetenciák, megküzdés) is variábilis jellemzői személyiségünknek, viselkedési repertoárunknak, így a tapasztalatok hatása, a tanulás, a fejlődés pozitív irányba formálhatják.

3. táblázat: Karaktertípusok különbségei a pszichológiai immunrendszer és a megküzdési stratégiák terén

Megküzdési erőforrások		1	2	3	4	5	6	7	8	Variancia-analízis
		átlagértékek								
PSZICHOLÓGIAI IMMUNRENDSZER	Pozitív gondolkodás	14,76	15,82	14,82	16,16	15,56	16,92	17,20	17,39	6,456**
	Kontroll érzése	14,94	15,05	15,68	15,34	15,79	15,00	16,92	16,67	6,058**
	Koherencia érzék	13,75	14,48	14,34	14,69	15,90	17,80	16,88	17,26	14,064**
	Öntisztelet	14,70	16,02	15,29	15,66	17,05	18,30	16,83	17,39	8,688**
	Növekedés érzése	13,60	13,82	13,50	14,51	15,23	17,10	16,11	16,13	9,625**
	Kihíváskeresés	14,16	14,58	14,42	15,63	14,47	16,80	15,87	16,35	5,115**
	Leleményesség	14,19	15,11	14,34	15,05	15,51	16,10	15,39	16,20	3,564**
	Énhatékonyság érzése	11,06	11,85	12,47	11,79	12,79	13,70	13,26	12,98	5,705**
	Szociális alkotóképesség	14,19	14,92	14,47	15,15	15,33	15,60	15,47	16,31	3,876**
	Szinkronképesség	12,89	12,34	12,34	12,61	14,15	15,10	14,98	14,13	8,957**
	Kitartás	13,46	13,26	14,03	14,35	15,51	15,10	16,40	15,53	11,090**
	Impulzuskontroll	11,87	11,55	13,18	13,44	13,26	12,70	14,73	14,35	8,555**
Ingerlékenység gátlása	11,16	10,90	12,00	13,18	11,46	12,10	14,23	14,15	10,250**	
COPING	Problémafókusz	29,31	31,17	29,90	31,80	31,52	33,50	32,43	33,28	4,268**
	Figyelemelterelés	32,50	32,52	31,79	32,02	30,88	32,44	29,47	29,91	2,871**
	Érzelmek kiürítése	17,31	17,25	15,67	15,65	15,72	18,10	14,07	14,88	6,727**

(1: lehangolt – 74 fő, 2: rendezetlen – 72 fő, 3: dependens – 45 fő, 4: szeszélyes – 72 fő, 5: autokratikus – 47 fő, 6: fanatikus – 10 fő, 7: rendezett – 70 fő, 8: kreatív – 61 fő; \*\*: p<0,01)

## ÖSSZEGZÉS

A pedagógusok temperamentum- és karakterjegyeinek alapidimenziókon túlmutató elemzése alapján elmondható, hogy vannak markáns típusok a mintában. Kiemelhető négy temperamentumtípus életkor-függetlenül, amely gyakrabban jelenik meg a pedagógusoknál, és relatíve jól illeszkednek a pálya magas interakció-sűrűséggel járó feladataihoz. Az óvatos, a megbízható és a szenvedélyes típus számára a társas környezet visszajelzéseire való fokozott érzékenység kedvező konstitucionális alapot ad a pályán való hatékony működéshez, bár az ártalomkerülés és újdonságkeresés variánsai úgy társulnak, hogy a pozitív élménymegélést többször beárnyalja az

előbújó aggodalmaskodás, pesszimizmus. Emellett a gyakrabban megjelenő temperamentumok a stresszel szembeni hatékony működést is szavatolják. Eredményeink szerint a megbízható, a szenvedélyes és a vakmerő típusok kiegyensúlyozottabban élik meg az erőforrásaikat meghaladó szituációkat, nagyobb eséllyel választanak adekvát megküzdési módozatokat. Tehát a stresszrezisztencia genetikusan, neurobiológiailag meghatározott alapjai is rendelkezésre állnak a tanárok jelentős hányadánál, összességében a vizsgált minta kétharmada jellemezhető a pálya szempontjából erősséget és hatékonyságot szavatoló sajátosságokkal.

A karakterjegyek jelentik a sérülékenység egyik alapját, ebben a pedagógusnak készülő hallgatók igényelnek fokozottabb figyelmet, különösen a lehangolt és a dependens típusok. Az éréssel, a személyiség fejlődésével láthatóan javítható a hatékony stresszkezelés. A jutalomfüggőség talaján könnyebben kifejleszthetőek az együttműködés képességei, és ha a karakterfejlődés eléri az önirányítottság magasabb szintjét, akkor a személyiség harmonikusabban, kiegyensúlyozottabban képes funkcionálni neheztelt élethelyzetekben is. Ennek eléréséhez eredményeink szerint két külső segítség adható. Hallgatóknál és az aktív pedagógusok jelentős részénél az önirányítottság növelése szükséges, ami a célorientáltság, az önelfogadás és hitelesség kialakításán keresztül érhető el. A hallgatóknál emellett az együttműködés igényének fokozása, praxisának elsajátítása is szükséges. A tolerancia, empátia, segítőkészség és a megbocsátás erényén keresztül megnyílhat az út az érett karakter formálódása és egyben a stabil, örömteli munkavégzés, pályaut felé.

## IRODALOM

- ANTONOVSKY, A. (1987): *Unraveling the Mystery of Helalth. How people manage stress and stay well.* Jossey-Bass, London
- CARVER, C. S., SCHEIER, M. F. (1998): *Személyiségpszichológia.* Osiris Kiadó, Budapest
- CLONINGER, C. R., SVRAKIC, D. M., PRZYBECK, T. R. (1993): A psychobiological model of temperament and character. *Arch. Gen. Psychiatry*, 50., 975–990.
- CLONINGER, C. R., BAYON, C., SVRAKIC, D. M. (1998): Measurement of temperament and character in mood disorders: a model of fundamental states as personality types. *Journal of Affective Disorders*, 51(1), 21–32.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M., RATHUNDE, K. (1998): The development of the person: An experimental perspective on the ontogenesis of psychological complexity. In: Lerner, R. M. (ed.) *Handbook of child psychology.* 5th ed., Vol. 1. Wiley, New York
- GÁSPÁR M., HOLECZ A. (2005): Pályaszocializáció és személyiségvonások a pedagóguspálya szempontjából. *Pedagógusképzés*, 2., 23–41.
- KULCSÁR ZS. (1996): *Korai személyiségfejlődés és énfunkciók.* Akadémiai Kiadó, Budapest

- MASLOW, A. (2003): *A lét pszichológiája felé*. Ursus Libris, Budapest
- OLÁH A. (1993): *Szorongás, megküzdés és megküzdési potenciál*. Kandidátusi disszertáció, ELTE, Budapest
- OLÁH A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest
- REINER, R., AUST, B., SYME, L. (2004): Epidemiology of health and illness: A socio-psycho-physiological perspective. In: Sutton, S., Baum, A., Johnston, M. (ed.) *The SAGE Handbook of Health Psychology* Publications Ltd. London, 27–69.
- RÓZSA S., KÁLLAI J., OSVÁTH A., BÁNKI M. CS. (2005): *Temperamentum és Karakter: Cloninger Pszichobiológiai Modellje*. Medicina Kiadó, Budapest
- SZABÓ É. (1999): A „kedves”, az „okos”, és a „gonosz”, avagy a kedvelt és nem kedvelt tanár képének jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 1., 31–41.
- ZÉTÉNYI Á. (2002): A hatékony tanár. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 377–408.

TEMPERAMENT AND CHARACTER TYPES,  
COPING STYLES IN PEDAGOGICAL PROFESSION

(SUMMARY)

Our study demonstrate the types and frequencies of temperament and character that are separable well by means of the Cloninger's Temperament and Character Inventory (TCI) connected with personality and behavioral characteristics which ones could facilitate coping efficacy. Our sample contains 457 subjects, there are two main subgroups: future teachers and practising teachers. We used the following tools for measuring personality and coping: TCI of Cloninger, Coping Style Preference, Psychological Immune System Inventory.

According to our results there are frequent temperament and character types among teachers. The goodness of fit the temperament types and requirements of profession is favourable, further more the temperaments are guarantee the constitutional foundations of stress resistance. There are differences between future teachers and practising teachers, the essential point is the develop of mature personality. The disadvantages characteristics may reduced with the selfdevelopment, to this necessary to fortify facilities of selfcontrol and cooperation.

*Keywords:* temperament and character, teacher, psychological immune system, coping preference



S. Nagy Zita

ELTE PPK Személyiség és Egészségpszichológiai Tanszék  
PhD hallgató

Olasz Kinga

ELTE PPK  
pszichológia szakos hallgató

## AZ ÖNÉRTÉKELÉS<sup>1</sup> ÉS A SZENZOMOTOROS TESTSÉMA KAPCSOLATÁNAK ÉRTELMEZÉSE AZ ÉNTUDAT KIALAKULÁSÁNAK FÉNYÉBEN<sup>2</sup>

A jelen tanulmány a testséma és az önértékelés lehetséges kapcsolatát az én fejlődésének kontextusába helyezve tárgyalja. Vizsgálatunkkal igazolni kívántuk, hogy az önértékelés nemcsak a testkép explicit attitűdinális komponensével függ össze – ahogy azt evészavarok, illetve testi sérülések kapcsán megfigyelték –, hanem az implicit szenzomotoros testlekepeződés – más szóval a testséma – differenciáltságával is. *Módszer:* 38 fő, 18–56 év közötti egészséges személy testsémáját és önértékelését vetettük össze. A test reprezentációjának vizsgálatához új eljárást vezetünk be, a Testábrázolás Módszerét, amely alkalmas az észlelt test képi megjelenítésére. *Eredmények:* közepesen erős, pozitív korreláció mutatkozott az önértékelés és a testséma differenciáltsága között ( $r=0,44$ ,  $p<0,01$ ). *Következtetés:* az éntudat kialakulásának preverbális időszakában a testről szerzett tapasztalatokból felépülő és később folyamatosan újraíródó vizuális-kinesztetikus testmodell minősége meghatározó szerepet játszhat a vonásszintűként működő önértékelés alakulásában.

*Kulcsszavak:* testkép, testséma, vizuális-kinesztetikus testmodell, éntudat, önértékelés, Testábrázolás Módszere

### BEVEZETŐ

A testkép (body image) fogalma az ideg-elmegyógyászatban a 20. sz. elején bukkant fel és terjedt el (Fisher és Cleveland, 1968; Túry és Szabó, 2000). A jelenség tudományos megközelítése az elmúlt évszázad során sokat változott és bővült. A testképet ma már többdimenziós konstruktumnak tekintjük, amely magába foglal perceptuális, kognitív, affektív és viselkedéses dimenziókat (Banfield és McCabe, 2002; Keeton et al., 1990). A kognitív, az affektív és a viselkedéses dimenziók a testhez való viszonyulásunkat ragadják meg, ezért ezeket összefoglalóan a testkép attitűdinális komponensének tekintjük (lásd Gardner, 1996; Keeton et al., 1990). Bár az említett pszichés aspektusok mögött kezdettől neurális reprezentációt feltételeznek a kutatók, azzal, hogy ezek az idegi folyamatok szenzomotoros információként ugyancsak a testkép részévé lehetnek, csak az utóbbi időkben foglalkoznak beha-

<sup>1</sup> A tanulmányban a „self-esteem” szokásos „önbecsülés” fordítása helyett az „önértékelés” kifejezést fogjuk használni, mert elemzésünkben az én-érték képződésének folyamatára kívánjuk helyezni a hangsúlyt.

<sup>2</sup> A tanulmány V. Komlósi Annamária témavezetésével készült. Köszönettel tartozunk a Tanárnőnek, hogy figyelmünkbe ajánlotta a testkép és az önértékelés kapcsolatának mélyebb rétegeit, valamint, hogy hasznos tanácsaival és kritikai megjegyzéseivel nagyban segítette az írás végső változatának elkészülését.

többan (pl. Marton, 2005, 1970; Stamenov, 2005; Coslett, 1998; Szabó, 1993; Uzonyi, 1988). Így a testkép többdimenziós konstruktuma egy „neurális szenzomotoros” dimenzióval tovább bővíthető. A különböző dimenziók definícióit az *1. táblázat*-ban foglaljuk össze.

*1. táblázat:* A testkép különböző dimenzióinak rövid leírása

A testkép <b>neurális szenzomotoros</b> dimenziója		A saját test folyamatosan változó, absztrakt leképeződése, amit szenzoros (proprioceptív, vesztibuláris, taktilis, vizuális) és motoros információk alapján alakítunk ki (Marton, 2005, 1970; Stamenov, 2005; Coslett, 1998; Szabó, 1993).
A testkép <b>explicit perceptuális</b> dimenziója		A test észlelt (szubjektív) méretét, formáját, alakját, helyzetét súlyát stb. tartalmazó képzetek, melyek gyakran nem esnek egybe a valós, objektív adatokkal (Banfield–McCabe, 2002).
A testkép <b>attitűdimális</b> dimenziója	A testkép <b>kognitív</b> dimenziója	Az észlelt testformára, méretre vonatkozó ítéletek, gondolatok, hiedelmek (Banfield–McCabe, 2002).
	A testkép <b>affektív</b> dimenziója	Az észlelt testhez, testformához, mérethez kapcsolódó érzelmek (Banfield–McCabe, 2002).
	A testkép <b>viselkedéses</b> dimenziója	A testtel kapcsolatos viselkedéseket ragadja meg úgy, mint diéta, testápolás, sport stb. (Banfield–McCabe, 2002).

A testkép szenzomotoros aspektusát többnyire élesen elkülönítve kezelik a többi dimenziótól, olyannyira, hogy erre külön terminust használnak a szakirodalomban. Általában a testséma (body schema) kifejezéssel jelölik a saját test folyamatosan változó neurális leképeződését, amit szenzoros (proprioceptív, vesztibuláris, taktilis, vizuális) és motoros információk alapján alakítunk ki (Coslett, 1988; Stamenov, 2005). A magyar szakirodalomban – főként a klinikai gyakorlatban – szinonimaként elterjedt még a testvázlat szóhasználat is (Szabó, 1993; Uzonyi, 1988).

Jelen cikkben a test perceptuális modalitásával foglalkozunk, kiemelve a testleképeződés szenzomotoros folyamatát, ezen belül is elsősorban a testforma implicit reprezentációjára helyezve a hangsúlyt.

Az explicit perceptuális testkép kedvelt témájává vált az anorexia nervosa, az elhízás továbbá a betegségek és sérülések miatti testi változások pszichés háttérternyezőire koncentrááló vizsgálatoknak. Evészavarok kapcsán az utóbbi években felendültek a testkép és az önértékelés összefüggéseit vizsgáló kutatások is. Talán nem meglepőek azok az eredmények, amelyek elhízottaknál a testre vonatkozó negatív attitűd és az alacsony önértékelés, valamint a depresszió kapcsolatát jelzik (pl. Carr és Friedman, 2006; Strauss és Pollock, 2003; Strauss, 1999; Allon, 1979; Sallade, 1973). Hasonló eredményeket mutatnak a súlyos testi változást okozó betegségeken (pl. mellrák, stroke), illetve sérüléseken (koponyasérülés) átesett szemé-

lyek testkép és önértékelés vizsgálatai is (Howes et al., 2005a, 2005b; Manos et al., 2005; Keppel és Crowe, 2000).

Evészavarok kapcsán a testkép perceptuális dimenzióját többnyire a test méretére szűkítik le (lásd pl. Czeglédi et al., 2009; Alley és Passinos-Coffman, 2006; Farell et al., 2005), a sérülések nyomán megváltozott testkép esetében pedig főként az attitudinális jellemzőkön van a hangsúly. Saját vizsgálatunkban a test formájáról szerzett szenzomotoros információkból felépülő sémát próbáltuk megragadni. Cikkünk célja, hogy bemutassa, önmagunk értékességének érzete alapvetően kapcsolódik a testről kialakított percepcióhoz, de nemcsak az észlelt testmérethez, hanem a test formájáról szenzomotoros információkból kialakított kép pontosságához, illetve differenciáltságához is.

Marton Magda (1970, 1998, 2005, 2008) szerint az éntudat kialakulása a preverbális korban elkezdődő önképezési folyamattal indul. A gyermek idegi szinten – nem tudatos és nem explicit formában – már a nyelvhasználat előtt leképezi *funkcionáló önmagát*: aktív, önindította mozgást végző testét. Ezt a testről kialakított dinamikus reprezentációt nevezi Marton Magda (2008) *vizuális-kinesztetikus testmodellnek*<sup>3</sup>. Abból a feltevésből kiindulva, miszerint a mentális fejlődés a globális és a differenciálatlan állapottól halad a strukturált és differenciált felé (lásd pl. Werner, 1948; Witkin, 1965/1989), a pszichológiai differenciáció mértékét a pszichológiai rendszer *fejlődési szintjének* mutatójaként használhatjuk (Vass, 2002). Ezt az értelmezést a testséma fejlődési szintjének megítélésében is alkalmazhatjuk. A differenciáció növekedése eszerint a reprezentáció komplexitásának emelkedését jelentheti, ami a vizuális-kinesztetikus testmodell egészének működési színvonalát emeli *a rugalmasság, a környezethez való jobb alkalmazkodás, és a nagyobb mértékű kompetencia* irányába. V. Komlósi (2007), Marton (1970, 2005), Kulcsár (1974) és White (1963) nyomán úgy véli, hogy az önértékelés (én-értékelés) genezisének egyik forrása az lehet, hogy a csecsemő képes önmagát (a testét, illetve testének működését) a környezettel folytatott sikeres akciók révén kompetensként leképezni (lásd i. m. 23–25. o.). Ezek alapján feltételezhetjük, hogy a vizuális-kinesztetikus testmodell differenciáltságának növekedése, lehetővé téve a nagyobb mértékű kompetencia élményt, pozitívabb önértékeléshez is vezet.

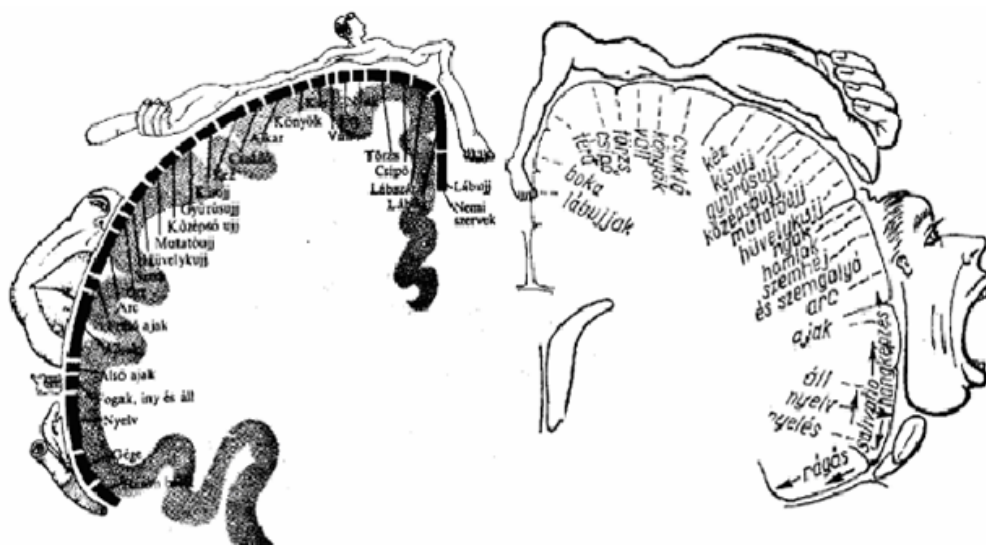
Baumeister (1998) definíciója szerint, az önértékelés önismereten alapuló értékelő ítélet. V. Komlósi (2007) fent említett felvetése nyomán feltehetjük kérdést: miként kapcsolódik értékelő ítélet a nyelvhasználat előtt kialakult testsémához és az abból származó „ön-ismerethez”?

---

<sup>3</sup> A vizuális-kinesztetikus testmodell – korábban vizuális-poszturális testmodell (Marton, 1970) – helyett, nem pszichológusok számára szóló szakfolyóiratban a *funkcionális testséma* kifejezést vezettük be azonos értelemben (S. Nagy, 2008). Ennek egyik oka az előbbi megnevezésnek, laikusok számára kissé riasztó hangzása, másrészt hangsúlyozni kívántuk, hogy a modell a *funkcionáló* test dinamikus leképeződését ragadja meg. Jelen cikkben tisztelve Marton Magda munkássága előtt maradtunk a vizuális-kinesztetikus testmodell szóhasználatnál.

## ÖNÉRTÉKELÉS ÉS TESTKÉP

Minden pszichológiai irányzat elismeri, hogy a testkép kialakulása alapvető fejlődési állomása az én differenciálódási folyamatának (lásd pl. Freud, 1923/1937; Mahler et al., 1975; Marton, 1970, 2005; Kulcsár, 1996). Egy gyermek, mielőtt önmagát, mint önálló entitást felismerné, már differenciált formában – a környezettel interakcióban – reprezentálja funkcionáló testét (Marton, 2005). Tehát egy csecsemő preverbális korban, mielőtt éntudatra ébredne, kialakít egy képet arról, ahogy a testét megéli, ahogy a teste, és ez által önmaga az őt körülvevő világban működik. A tárgykapcsolati teoretikus és terapeuta Margaret Mahler (1975, magyarul lásd Kulcsár, 1996) szerint az éntéjődés strukturalizációs feladat, aminek végcélja, hogy a gyermekben kialakuljon egy belső kép önmagáról, elkülönülve külső tárgyak, illetve más személyek reprezentációjától. A szeparáció-individuáció folyamatában a testi én 4-5 hónapos kor körül kezd körvonalazódni. Mahler szerint a testi énben kétféle éntéjődés van: az egyik a „testkép belső magva”, fogalmazhatunk úgy is, hogy egy veleszületett reprezentáció a testről. A test idegi reprezentációjának veleszületettségét feltételezi Wilder Penfield (Penfield és Boldrey, 1937) kanadai idegsebész is. A Penfield féle homunkulusz az emberi testrészek szenzoros és motoros kérgi leképeződését ábrázolja (1. ábra). A test e veleszületett reprezentációja testrészenként lokalizálható, erőteljesen fragmentált és nem antropomorfikus (Stamenov, 2005).



1. ábra: Penfield féle szenzoros (bal oldal) és motoros (jobb oldal) Homunkulusz  
(forrás: <http://pluto.szikszi.hu/~rip/erzekek>)

Mahler szerint a testi énben megjelenő másik éntéjődés a „szenzoros és a perceptív emléknymok külső határai”, más szóval a különböző helyzetekben (pl. a gon-



dozó ölében vagy önidította mozgást végezve) a testhatárokról szerzett tapasztalatok. A *testhatár fogalom* (Geiger, 1978; Fisher és Cleveland, 1968) a testséma egy különleges jellegzetessége. A fogalom Headtól (1920) származik, és a test felszínéről kialakított sémát értjük alatta. A testhatárok percepciója szoros kapcsolatban áll több pszichés jelenséggel. Otto Fenichel (1945) például egyenes összefüggést feltételezett a testhatárok stabilitása és az érzelmi kiegyensúlyozottság között. Véleménye szerint a bizonytalan testhatárokkal rendelkező személyek érzelmi téren sokkal sérülékenyebbek, neurózisra hajlamosabbak, mint a szilárd testhatárúak.

Az éntudat kialakulása során a fragmentált, veleszületett testrepresentációk egységes struktúrává fejlődnek, ez magába foglalja a testhatárokat (pl. test alaki sajátosságai, testrészek közötti téri viszonyok) és a test működésére (pl. ízületek mozgási lehetőségei, testrészek motoros funkciói) vonatkozó dinamikus reprezentációk kialakulását. Mindezt egyrészt proprioceptív és taktilis élmények (pl. simogatás, kézben tartás) indítják és serkentik (Kulcsár, 1996), másrészt ugyanilyen fontos szerepet játszik a folyamatban az akaratlagos mozgás, a percepció és a tanulás (Marton, 1970). Az énlény kialakulásának *aktív* (a csecsemő aktivitásához kapcsolódó) és *passzív* (a társas környezet közvetítése révén megélt) minősége tehát már a preverbális önrepresentáció folyamatában megjelenik. Az énlényképeződés e kettősségét Maarit Johnson (1997) különösen fontosnak tartja az önértékelés komplexitásának megértésében, bár ő az önértékelésnek elsősorban a passzív én élményéből származó változatát tekinti a korai fejlődés termékének, és az aktivitásból származót (mindenek előtt James önbecsülés képlete nyomán) a későbbi időszakhoz kapcsolja.

Ahogy ezt a fentiekben igyekeztünk bemutatni, az éntudat kialakulásának jellegzetessége, hogy az önmagunkra vonatkozó tudáshoz értékelő minősítés is kapcsolódik. Ennek – evolúciós perspektívából – az oka az, hogy az éntudat, énlényképpel kiegészülve sikeresebb alkalmazkodást tesz lehetővé (magyar nyelvű áttekintést lásd V. Komlósi, 2007). Az önértékelés legismertebb evolúciós magyarázatát Leary és munkatársai (1995) adják, akik szerint az önértékelés a szociális összehasonlítás folyamatában játszik fontos szerepet. Felmerül azonban a kérdés, vajon milyen és milyen okból megjelenő énlényképeződés során? Ahogy ezt Johnson (1997) és V. Komlósi (2007) is kiemelik, a humanisztikus Carl Rogers (1951/1980) azt feltételezi, hogy a csecsemő *organizmikus értékelő folyamatok* segítségével ítéli meg, hogy az őt ért tapasztalatok a szervezet fenntartását és fejlődését szolgálják-e vagy sem. Ez az értékelés kiterjedhet a saját aktivitásra is, és a környezetből származó jelzésekre is. A saját aktivitás elsősorban akkor segíti a szervezet fenntartását és fejlődését, ha általa a csecsemő képessé válik a megfelelő alkalmazkodásra, illetve eléri, hogy a környezet megfelelően gondoskodjon róla. Általánosságban úgy is fogalmazhatunk, hogy a csecsemő akkor sikeres, ha képes hatékonyan interakciót lebonyolítani a környezettel oly módon, hogy nemcsak elszenvedője a környezeti hatásoknak, hanem hatékony ágense is, ráadásul hatékony ágens voltát megélni is képes (V. Komlósi, 2007; Lukács, 1992; White, 1959/1988). White (1959/1988) szerint ilyen kompe-

tens akciók végrehajtására veleszületett intrinzik motiváció készlet minket: a kompetencia motiváció. A testmozgásra, a cselekvésre vonatkozó kompetencia elemi szintre lebontva azt jelenti, hogy *azt a mozdulatsort hajtom végre, amit szeretnék*. Ez csak akkor valósulhat meg, ha (1) van mozgástervem, amit végre akarok hajtani, (2) észlelem, amit csinállok, és (3) a kettőt össze tudom hasonlítani. Marton Magda (2005) azt hangsúlyozza, hogy az az idegi mechanizmus, ami ezt a szabályozó (komparátor) működést megvalósítja szükséges és alkalmas neurális háttere funkcionáló testünk idegi reprezentálásának is (i. m. 4. o.).

Az akaratlagos, célvezérelt viselkedés előfeltétele, hogy rendelkezünk mozgáskészlettel, amiből kiválaszthatjuk a megfelelő cselekvést, e nélkül csak próba-szerencse viselkedésről beszélhetünk. Ezt a mozgáskészletet funkcionáló önmagunk leképeződése, azaz a vizuális-kinesztetikus testmodell hordozhatja. A mozgáskészlet kialakulása feltételezhetően a fiatal egyed próba-hiba jellegű tanulása során alakul ki és bővül élete végéig (Marton, 2008. 10. o.). Ebben a tanulási folyamatban a mozgásról és annak következményeiről egyidejűleg észlelt multimodális (vizuális, proprioceptív, kinesztetikus) tapasztalatok a mozgásparanccsal összekapcsolódva elraktározódnak, és egységes sémává fejlődve felépítik a vizuális-kinesztetikus testmodellt (Marton, 1970, 1998, 2005, 2008)<sup>4</sup>. A testmodell lehetővé teszi, hogy akaratlagos mozgáskor a mozgásparanccsal együtt – a korábban elraktározott tapasztalatok alapján – elővételezésre kerüljön a mozgás végállapota. A mozgás anticipált, várható eredményét össze lehet hasonlítani, a végrehajtott mozgás aktuálisan tapasztalt következményeivel. Ez a komparátor működés információt szolgáltat a kompetenciánkról is, arról, hogy a cselekvésünk és annak következményei mennyire feleltek meg szándékunknak. Így feltételezhetjük, hogy ennek az összehasonlító műveletnek – Rogers terminusaiban ennek az organizmikus értékelő folyamatnak – a jelzései képezhetik önértékelésünk alapját (lásd erről V. Komlósi 2007, 25–26. o.).

## HIPOTÉZIS

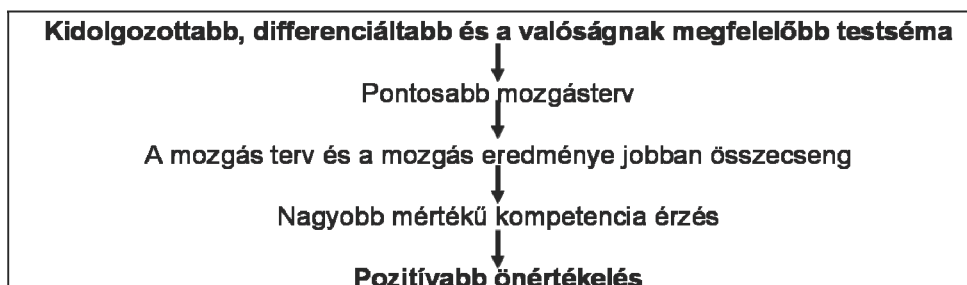
Fentiek és V. Komlósi (2007) korábban említett felvetéséből kiindulva – miszerint az önértékelés legalapvetőbb szintje a preverbális korban megalapozódott, a mozgás sikerére épülő testi énből leképezett, „kompetens” élmény – az alábbi hipotézist fogalmazzuk meg:

A differenciáltabb és a valóságnak megfelelő (a tényleges személy–környezet interakciót hűen tükröző) vizuális-kinesztetikus testmodell lehetőséget ad a szándékhoz pontosabban illeszkedő mozgásterv kialakítására. A pontosabb mozgásterv

---

<sup>4</sup> Az önreprezentáció preverbális folyamatára vonatkozó fentebb vázolt korai pszichológiai elképzeléseket alátámasztani látszanak az utóbbi két évtizedben végzett neurobiológiai kutatások eredményei. A vizuális-kinesztetikus testmodell kialakulása, valamint a szándékok és a végrehajtott cselekvés összehasonlítását végző rendszer idegi szinten feltételezhetően a tükroneuron rendszer működéséhez köthető (magyarul lásd Marton, 2008).

valószínűsíti, hogy a végrehajtott akció következményei jobban összezsengenek akaratunkkal. Ez nagyobb mértékű kompetenciaérzést kelt, és az alkalmazkodás magasabb szintjét teszi lehetővé. A hatékony akciók végrehajtása az organizmikus értékelő folyamatok mentén pozitív értéket kap, ezáltal pozitívabb önértékelést eredményez (lásd 2. ábra).



2. ábra: A testséma és az önértékelés lehetséges kapcsolata

Jelen kutatás, bevezető jelleggel, a fentebb megfogalmazott összefüggés empirikus alátámasztásának első lépésére irányult. A pilóta vizsgálat céljából a funkcionáló testről kialakított séma minősége (differenciáltsága) és az önértékelés viszonyának vizsgálatát tűztük ki.

## MÓDSZER

### Vizsgálati személyek

A vizsgálati személyek kiválasztása elérhetőségi mintavétellel történt. Célcsoportként a felnőtt (18–60 év közötti), egészséges személyeket jelöltük meg. Kizáró tényezőnek csak a testi és/vagy mozgásszervi sérülést, betegséget, zavart tekintettük.

A végleges mintát 38 személy alkotta. A személyek 18–56 év közöttiek, a minta 45%-a férfi, 55%-a nő volt. A 2. táblázatban részletesen bemutatjuk a vizsgált mintát. Az adatok elemzése SPSS 16.0 statisztikai programcsomaggal történt.

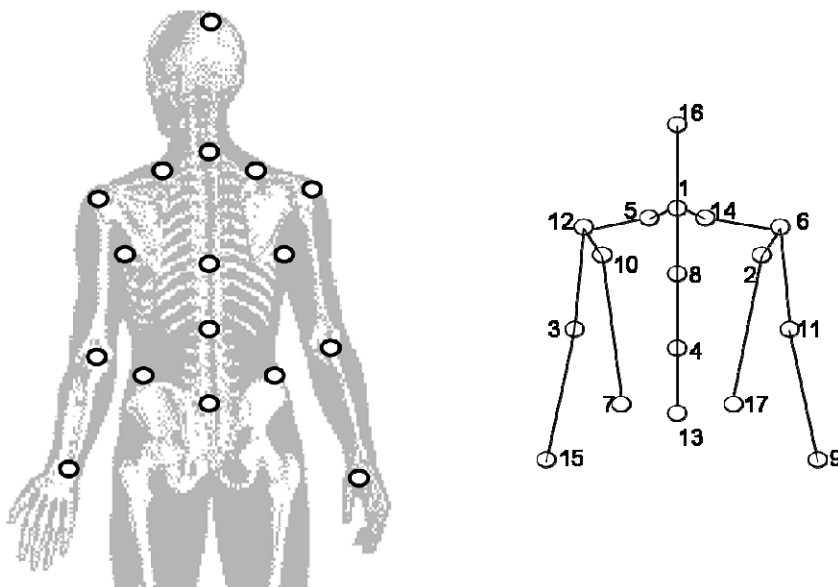
2. táblázat: A vizsgált minta összetétele

Változó		Férfiak (n=17)	Nők (n=21)	Teljes minta (n=38)
Életkor	Átlag (szórás)	28,94 (10,57)	35,62 (15,53)	32,63 (13,78)
	Minimum	19	18	18
	Maximum	52	56	56
Legmagasabb iskolai végzettség	Alapfokú	1	4	5
	Középfokú	11	7	18
	Felsőfokú	5	10	15

### Mérőeszközök

*Rosenberg Önértékelés Skála (Rosenberg Self-Esteem Scale, Rosenberg, 1965):* a legszélesebb körben használt önbeszámoló mérőeszköz a globális önértékelés mérésére. 10 tételből (5 egyenes és 5 fordított) áll, amiket 4 fokú, Likert-típusú skálán kell pontoznia a kitöltőnek. A válaszok értéke 1–4 pont közötti, minimális pontszám: 10, maximálisan elérhető pontszám: 40. Minél magasabb a pontszám, annál magasabb az önértékelés. A mérőeszköz konstrukciójának validitása és megbízhatósága megfelelő (Schmidt és Allik, 2005). Vizsgálatunkban a mérőeszköz belső megbízhatósága jó, a Cronbach- $\alpha$  értéke: 0,88.

*Testábrázolás módszere:* a funkcionáló testről kialakított séma mérésére alkalmas újonnan bevezetett nem verbális módszer (S. Nagy, 2007, 2008). A módszer történetileg egy, Verseghi Anna neuropszichológus által neglectesek terápiájában használt eljárás továbbfejlesztése<sup>5</sup>. Alapgondolata az, hogy ragadjuk meg a testet néhány jellegzetes pontja mentén – gerincvonal, fejtető, nyak, váll, hónalj, derék, karok – és nézzük meg, hogyan ábrázolják a testüket a személyek e pontok segítségével (lásd 3. ábra)



Megjegyzés: A testpontok melletti számok a pontok ábrázolásának sorrendjét mutatják.

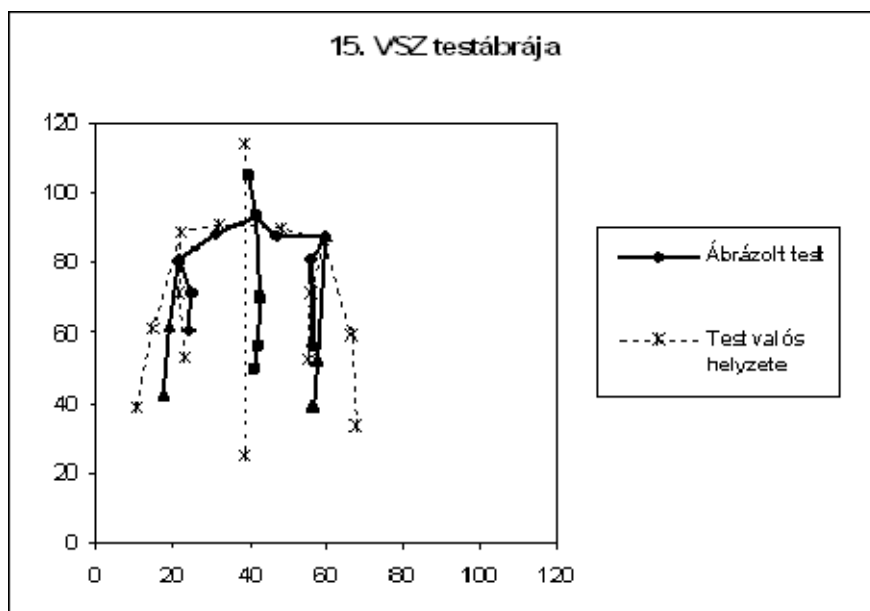
3. ábra: A test sematikus ábrázolása jellegzetes pontjai segítségével

<sup>5</sup> A Testábrázolás módszeréhez hasonló vizsgálati eljárást használt Geiger Ágota (1978) Askevold (1975) nyomán evészavarokkal küzdő gyerekek vizsgálatában. Az Askevold féle módszerben a test két pontja közötti távolságot kell ábrázolnia a vizsgálati személynek, ami így a testméret torzulását tudja megragadni, szemben a Testábrázolás módszerével, ami a testséma differenciáltságáról is ad információt. A Testábrázolás módszere tehát több tényező mérésére alkalmas, és közvetlenül terápiás eljárás is építhető rá.

A vizsgálat során a személyeket *bekötött szemmel*<sup>6</sup> egy nagyméretű (1 m × 1,2 m) falra ragasztott függőleges lap elé ültették, és az alábbi instrukciót kapták:

*„Képzeld el, hogy egy tükör előtt ül. Néhány pontot fogok megérinteni a testen. Kérem, hogy úgy, mintha látná magát a tükörben, az ön előtt lévő lapon mutassa meg, hol ábrázolná a megérintett pontokat.”*

Miután meggyőződünk róla, hogy a személyek megértették a feladatokat, a vizsgálati személy háta mögött állva, előre meghatározott sorrendben (lásd 3. ábra) megérintettük a testpontokat. A személyek a papíron ujjal megmutatták a pontok helyét, a vizsgálatvezető tollal megjelölte, és melléírta az adott pont sorszámát. Az ábrázolás végeztével megkértük a személyeket, hogy maradjanak ugyanebben a testhelyzetben és a korábban megérintett testpontokat (a gerincpontok kivételével) merőlegesen levetítve a függőleges lapra, ábrázoltuk a test valós helyzetét. Az adatok rögzítéséhez előre elkészített nagyméretű (1 m × 1,2 m) átlátszó milliméterpapír segítségével meghatároztuk a papíron ábrázolt pontok koordinátáit (koordináta tengelyeknek a papírlap bal oldali és alsó szélét tekintettük,) és Microsoft Excell programmal elkészítettük a testábrák számítógépes változatát (lásd 4. ábra).



4. ábra: Példa az eredményként kapott testábrák számítógépes változatára

<sup>6</sup> Jelen vizsgálatban csak *bekötött szemmel* kértük a vizsgálati személyeket testük ábrázolására, mert azt feltételeztük, hogy ezzel a technikával jobban megragadható a nem-tudatos testkép. Korábbi tanulmányainkban (S. Nagy, 2007, 2008) több helyzetben is – nyitott szemmel vagy valódi tükör előtt ülve – is végeztünk hasonló felméréseket.

A kapott testábrák többféle változó mentén feldolgozhatók. Egyik lehetséges kiértékelés az ábrázolt és a valós test méretének vagy helyzetének összehasonlítása (lásd S. Nagy, 2008). Jelen vizsgálatban a torzulás mértékét két változóval vizsgáltuk:

1. *testséma torzulás*: az ábrázolt és a valós testpontok közötti eltérés átlaga centiméterben kifejezve.
2. *testméret torzulás*: a váll-, a hónalj- és a derékszélesség ábrázolt és valós méretének átlagos eltérése százalékban kifejezve.

Ugyanakkor a módszer lehetővé teszi a testséma differenciáltságának mérését is. Witkin és munkatársai. (1965/1989) empirikus adatokkal igazolták, hogy a test differenciált, tagolt észlelése tettenérhető az emberábrázolás minőségében is: a mezőfüggő gyerekek emberrajza tagolatlanabb, differenciálatlanabb, mint a mezőfüggetleneké. (A módszer hazai alkalmazását lásd Vass, 2002). Ezek alapján feltételeztük, hogy a saját test sémájának kidolgozottságát, differenciáltságát megmutatja a kapott testábra minősége. Ehhez nyolc független megítélővel (négy férfi és négy nő) négyfokú Likert-típusú skálán mindegyik testábrát (az ábrákon a valós testhelyzet pontjai nem szerepeltek) megítéltettük, hogy mennyire találják azt *testszerűnek* (1=egyáltalán nem, 2=kicsit, 3=elégé, 4=teljes mértékben). Az ítések által adott pontszámok átlagát tekintettük a továbbiakban a testséma minőségére vonatkozó mérőszámnak (minimális pontszám: 1 maximális pontszám: 4). Minél magasabb a pontszám, annál kidolgozottabb, differenciáltabb a személy testképe. Vizsgálatunkban a megítélések belső megbízhatósága jónak bizonyult, a Cronbach- $\alpha$  értéke: 0,91.

### Eljárás

A vizsgálati személyekkel elzárt, nyugodt szobában találkoztunk. A tájékozott hozzájárulás után kitöltötték a Rosenberg-féle önértékelés kérdőívet, majd egy emberrajz elkészítését követően (ennek eredményeit jelen tanulmányban nem mutatjuk be) került sor a testábrázolásra. Ebben az elrendezésben a testábrázolás során tapasztalt élmények nem befolyásolhatták az önértékelés felmérését. A vizsgálat nagyjából fél órát vett igénybe.

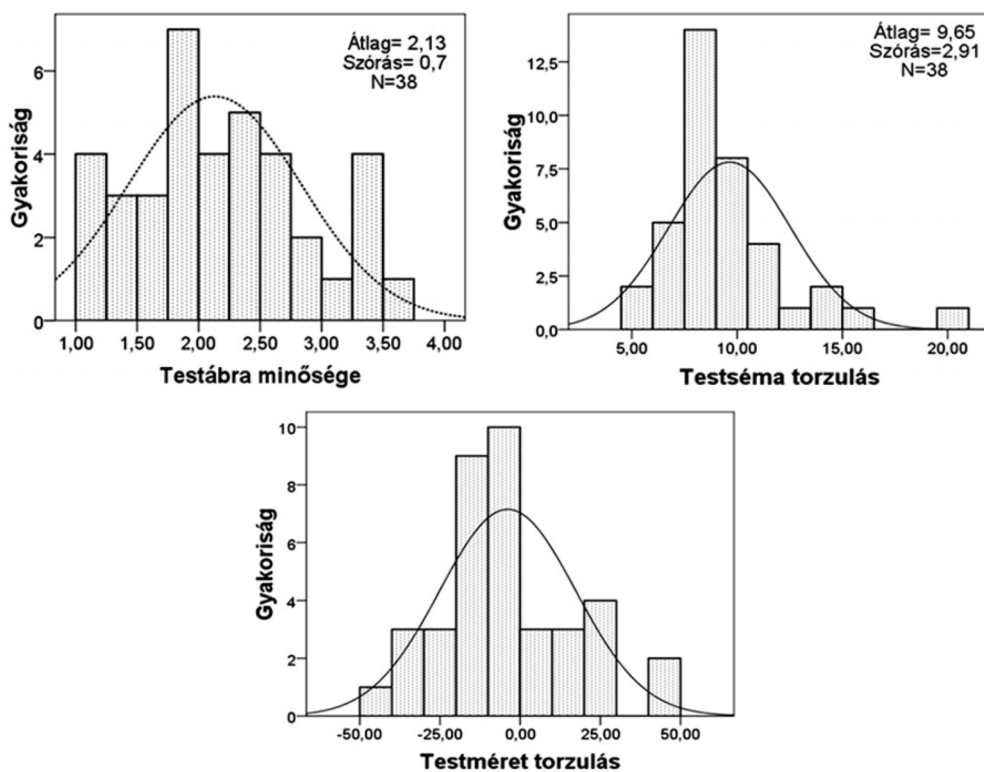
## EREDMÉNYEK

A 3. táblázatban és az 5. ábrán bemutatjuk a vizsgált változók alapstatisztikáját. Az adatok alapján a két nem között nem találtunk szignifikáns különbséget sem az önértékelést ( $t=1,88$ ;  $p=0,28$ ), sem a testábrázolást ( $t=-0,45$ ;  $p=0,653$ ), sem a testméret torzulást ( $t=0,51$ ;  $p=0,61$ ) tekintve. A testséma torzulásra vonatkozóan tendencia szintű nemi eltérés mutatkozott, a férfiak valamivel nagyobb mértékű torzulással ábrázolták a testüket ( $t=1,71$ ;  $p=0,095$ ). Egyik változó eloszlásában sem sérült a normalitás Kolmogorov-Smirnov-próbával ellenőrizve ( $Z_{\text{testséma minősége}}=0,62$ ,  $p=0,83$ ;  $Z_{\text{testséma torzulása}}=0,95$ ,  $p=0,32$ ;  $Z_{\text{testséma minősége}}=0,73$ ,  $p=0,67$ ).

3. táblázat: A vizsgálatban alkalmazott változók alapstatisztikája

Változó	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás	Cronbach- $\alpha$	Normalitás (Kolmogorov-Smirnov-próba)
Rosenberg-féle önértékelési skála	20	40	30,05	4,84	0,89	Nem sérül a normalitás ( $Z=0,66$ ; $p=0,78$ )
Testséma minősége	1	3,5	2,13	0,7	0,91	Nem sérül a normalitás ( $Z=0,62$ ; $p=0,83$ )
Testséma torzulás (cm)	4,76	20,43	9,65	2,91		Nem sérül a normalitás ( $Z=0,95$ ; $p=0,32$ )
Testméret torzulás (%)	0,34	+46,27 -48,69	16,85	13,16		Nem sérül a normalitás ( $Z=0,73$ ; $p=0,67$ )

Megjegyzés: a testméret torzulásnál a maximum értékek oszlopában az előjel a testméret torzulásának irányát mutatja, a negatív előjel a testméret csökkentését, a pozitív előjel a testméret növelését jelzi.

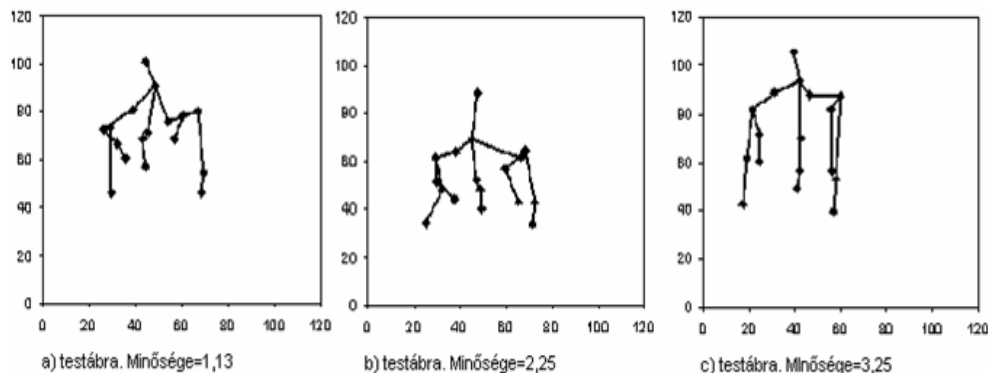


Megjegyzés: A görbe a normális eloszlás görbéjét mutatja. Kolmogorov-Smirnov-próbával ellenőrizve az egyik változó eloszlásában sem sérül a normalitás.

5. ábra: A testséma minőségének, a testséma torzulásának és a testméret torzulásának megoszlása a vizsgált mintában

### A testséma minősége és torzulása

Az 6. ábrán három egészséges személy különböző minőségű testábrája látható. Az eredmények azt mutatták, hogy a vizsgálati személyek eltérő minőségben ábrázolták a saját testüket a vizsgálat során.



Megjegyzés: az a) ábrán egy gyenge minőségű testábra (ítészek átlagpontszáma=1,13; testséma torzulás=10,46 cm; testméret torzulás=-13,88%), a b) ábrán egy közepes minőségű testábra (ítészek átlagpontszáma=2,25; testséma torzulás=8,39 cm; testméret torzulás=-10,89%), a c) ábrán egy nagyon jó minőségű testábra (ítészek átlagpontszáma=3,25; testséma torzulás=4,76 cm; testméret torzulás=-0,74%) látható.

6. ábra: Különböző minőségű testábrák

### Testséma és önértékelés

Az elemzés során a testséma minőségének és torzulásának az önértékeléssel való kapcsolatát vizsgálatuk Pearson-féle korrelációs együttható segítségével (lásd 4. táblázat). Az életkor és a végzettség nem korrelált az önértékeléssel ( $r_{\text{önértékelés, életkor}}=0,12$ ,  $p=0,47$ ;  $r_{\text{önértékelés, végzettség}}=0,13$ ,  $p=0,45$ ), a testséma torzulással ( $r_{\text{testséma-torzulás, életkor}}=-0,1$ ,  $p=0,57$ ;  $r_{\text{testséma-torzulás, végzettség}}=0,02$ ,  $p=0,92$ ) és a testméret torzulással ( $r_{\text{testméret-torzulás, életkor}}=-0,03$ ,  $p=0,84$ ;  $r_{\text{testméret-torzulás, végzettség}}=0,04$ ,  $p=0,82$ ). A testábrázolás minősége az életkorral nem ( $r_{\text{testséma-minősége, életkor}}=0,11$ ,  $p=0,52$ ), a végzettséggel csupán enyhén, tendencia szinten állt kapcsolatban ( $r_{\text{testséma-minősége, végzettség}}=0,28$ ,  $p=0,08$ ).

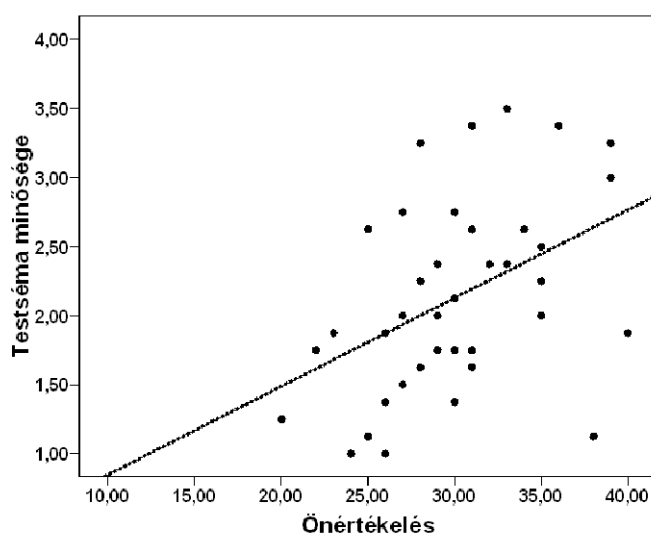
Ugyanakkor az önértékelés és a testséma minősége között közepesen erős pozitív kapcsolat mutatkozott ( $r_{\text{testséma-minősége, önértékelés}}=0,44$ ,  $p=0,006$ ) (pontdiagramot lásd 7. ábrán). A testséma változói közül a testséma torzulás és a testséma minősége ( $r_{\text{testséma-torzulás, testséma-minősége}}=-0,32$ ,  $p=0,048$ ) között, valamint a testméret torzulás és a testséma torzulás ( $r_{\text{testméret-torzulás, testséma-torzulás}}=0,41$ ,  $p=0,01$ ) között volt szignifikáns kapcsolat. A testséma torzulás változói nem korreláltak az önértékeléssel ( $r_{\text{önértékelés, testséma-torzulás}}=0,21$ ,  $p=0,21$ ;  $r_{\text{önértékelés, testméret-torzulás}}=0,13$ ,  $p=0,45$ ).



4. táblázat: A vizsgált változók közötti korrelációk

Változók	1.	2.	3.	4.	5.
1. Életkor					
2. Végzettség	0,65**				
3. Önértékelés	0,12	0,13			
4. Testkép ábrázolás minősége	0,11	0,28	0,44**		
5. Testséma torzulás	-0,1	0,02	0,21	-0,32*	
6. Testméret torzulás	-0,03	0,04	0,13	-0,13	0,41*

Megjegyzés: N=38. A vastagon szedett együtthatók közül a \*\*  $p < 0,01$  szinten, a \*  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak.



7. ábra: A testséma minősége és az önértékelés pontdiagramja

## MEGBESZÉLÉS

A jelen tanulmány és vizsgálat arra irányult, hogy a perceptuális testkép és az önértékelés kapcsolatát az én fejlődésének kontextusába helyezve, alátámassza, hogy ez az összefüggés nem csak explicit attitűdinális szinten létezik – ahogy azt evészavarok, illetve testi sérülések esetén kimutatták –, hanem implicit testélmény szintjén is. V. Komlósi (2007) felvetése nyomán, Marton Magda (1970, 2008) és White (1959/1988) megközelítéseiből kiindulva feltételeztük, hogy az éntudat kialakulásának preverbális időszakában a testről szerzett tapasztalatokból felépülő, és később folyamatosan újraíródó vizuális-kinesztetikus testmodell minősége (differenciáltsága) alapvetően meghatározhatja a vonásszerűen viselkedő önértékelést. Az eredmények, a hipotézisnek megfelelően, azt mutatták, hogy közepesen erős pozi-

tív korreláció van az önértékelés és az implicit szenzomotoros testséma differenciáltsága között ( $r=0,44$ ,  $p=0,006$ ). Tanulmányunkban a fenti összefüggést az éneklépeződés aktív útjának (a csecsemő saját aktivitásától függő) folyamatában tárgyaltuk, feltételezve, hogy az önértékelés és a testkép közötti egyik lehetséges közvetítő tényező a cselekvéses kompetenciaérzés. A vizuális-kinesztetikus testmodell kialakulása és fejlődése azonban – ahogy említettük – nagyban függ a társas környezet által biztosított proprioceptív és taktilis élményektől is (Kulcsár, 1996). Ezeknek az érintéseknek a minősége (kellemes-kellemetlen) szintén képezhetik az önértékelés alapját. Például a kellemes érintések, simogatások a kötődés, a szeretet és a csecsemő létezése feletti öröm kifejezésének eszközei, amelyek az értékesség érzetét kelthetik a csecsemőben.

A vizsgálat eredményeinek értelmezése során több okból is óvatosan kell eljárunk. Egyrészt a minta kis elemszáma, másrészt a lehetséges közvetítő tényezők vizsgálatának mellőzése miatt messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le. A pilóta vizsgálat eredményei azonban indokolják a kutatások folytatását és kiterjesztését.

Cikkünkben a testkép vizsgálatát egy új szemponttal próbáltuk gazdagítani: a non-verbális, implicit testélmény mérésével. Mivel a legkorábbi testélmény reprezentációja – ahogy korábban említettük – preverbális korban alakul ki, mérésére verbális kérdőívek nem alkalmasak. A bevezetett non-verbális módszer alkalmazásnak bizonyult a testséma tagoltságában jelentkező egyéni különbségek mérésére. Vizsgálatunkban a testábrázolás differenciáltsága nem függött az életkortól, a nemtől és a végzettségtől, ami megerősíti, hogy az implicit perceptuális testkép kora gyerekkorban alakul ki. A testábrázolás minősége ugyanakkor normális eloszlást mutatott a mintában, ami azt is jelenti, hogy a nagyon jótól, a nagyon rosszig mindenfajta testábra előfordult. Mindez arra utal, hogy a testábrázolás minőségében jelentkező egyéni különbségek tekintetében a módszer jól differenciál.

## KITEKINTÉS

Milyen új szempontokat adhat a szenzomotoros információkra épülő testséma és annak differenciáltsága a testkép-mérés és a testkép-zavarok kutatásához? Az evészavarok kapcsán zajló testkép vizsgálatok legnagyobb része a testthatárok eltorzulására koncentrál. A jelen vizsgálatban a testthatár-torzulás és az önértékelés között nem mutatkozott kapcsolat. Ennek egyik oka lehet, hogy feltételezhetően az egészségesek testséma torzulása nem olyan mértékű, mint az evészavarokkal küzdő személyeké (lásd pl. Geiger, 1978). Geiger (1978) nyomán feltételezhetjük, hogy a torzulás kompenzatorikus reakció, és azért jön létre, mert az éntudat preverbális fejlődése során nem alakul ki biztos és differenciált testthatár élmény, más szóval a vizuális-kinesztetikus testmodell tagolatlan, strukturálatlan és bizonytalan marad. Ezt támogatja, hogy jelen vizsgálatban a testkép minősége és a testséma torzulása között szignifikáns negatív kapcsolatot figyeltünk meg ( $r=-0,32$ ,  $p=0,048$ ), ugyan-

akkor hasonló összefüggés a testméret torzulása és a testkép minősége között nem mutatkozott. Ezen utóbbi eredmény magyarázata lehet, hogy jelen vizsgálat nem elhízott, hanem egészséges mintán történt. Geiger szerint mind az elhízás, mind az anorexia nervosa a bizonytalan testhatár élményből fakadó szorongás elleni védelmet szolgálja. A személyek a környezettől való elhatárolódást, obesitás esetén a testet körülvevő védőréteg megvastagításával, anorexia nervosa esetén a test kisebbitése és csontossá, keménnyé tétele révén próbálják biztosítani (Geiger, 1978, 35–36. o.). A szerző Askevold (1975) módszerét használva igazolta, hogy a hízásra hajlamos gyerekek szignifikánsan irreálisabbak testhatáraik megítélésében, mint a kontrollcsoport (Geiger, 1978, 38. o.). Askevold módszere a testméret torzulásának mérésére alkalmas, a testséma differenciáltságának vizsgálatára azonban nem. A jelen tanulmányban is alkalmazott testábrázolás módszerével a testséma kidolgozottsága is mérhető, így a méretre vonatkozó torzulás mögött feltételezett atipikus fejlődés igazolására is alkalmas lehet.

Természetesen az implicit testséma vizsgálatának több pontja vár még tisztázásra. Többek között előttünk áll a Testábrázolás módszerének pontos bemérése és validálása egészséges mintán. A jelen vizsgálatban a vizsgálati személyek bekötött szemmel, tehát csak kinesztetikus információkra támaszkodva ábrázolták a testüket. Feltárássra vár még, hogy milyen hatással van a test ábrázolására a vizuális kontroll lehetősége? Van-e jelentősége, hogy a vizsgálat során a személy a jobb kezét vagy bal kezét, esetleg mindkettőt használja a testpontok megmutatására? Befolyással van-e a test észlelésére, hogy a személy áll vagy ül? A jelen tanulmányt tekinthetjük egy eljárás alkalmazhatóságának kitégítésére irányuló első lépésnek, mivel korábban csak agysérültek neuropszichológiai felmérésében használtuk a Testábrázolás módszerét (lásd S. Nagy, 2007, 2008).

## IRODALOM

- ALLEY, T. R., PASSINOS-COFFMAN, T. (2006): Are judgment of linear size more accurate when based on an affordance? *Ecological Psychology*, 18. 4., 23–255.
- ALLON, N. (1979): Self perceptions of the stigma of overweight in relationship to weight losing patterns. *American Journal of Clinical Nutrition*, 32., 470–480.
- ASKEVOLD, F. (1975): Measuring body image: Preliminary report on a new method. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 26. 2., 71–77.
- BANFIELD, S. S., MCCABE, M. P. (2002): An evaluation of the construct of body image. *Adolescence*, 37. 146., 373–393.
- BAUMEISTER, R. F. (1998): The self. In: Gilbert, D. T., Fiske, S. T., Lindzey, G. (eds.): *The handbook of social psychology* 2. McGraw-Hill, Boston. 680–740.
- CARR, D., FRIEDMAN, M. A. (2006): Is obesity stigmatizing? Body weight, perceived discrimination, and psychological well-being in the United States. *Journal of Health and Social Behavior*, 46., 244–259.

- COSLETT, H. B. (1998): Evidence for a disturbance of body schema in neglect. *Brain and Cognition*, 37., 527–544.
- CZEGLÉDI E., URBÁN R., RIGÓ A. (2009): Elhízás és testképpel való elégedetlenség. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64. 2., 313–336.
- FARRELL, C., LEE, M., SHAFRAN, R. (2005): Assessment of body size estimation: a review. *European Eating Disorders Review*, 13., 75–88.
- FENICHEL, O. (1945): *The psychoanalytic theory of neurosis*. Norton, New York
- FISHER, S., CLEVELAND, S. E. (1968): *Body Image and Personality*. Dover Publisher, New York
- FREUD, S. (1923/1937): *Az őszvalami és az én*. Pantheon, Budapest
- GARDNER, R. M. (1996): Methodological issues in assessment of perceptual component of body image disturbance. *British Journal of Psychology*, 87., 327–337.
- GEIGER Á. (1978): A testthatárok szerepe a juvenilis obesitas tünetében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 147., 705–708.
- HEAD, H. (1920): *Studies in neurology*. Oxford Press, London
- HOWES, H., EDWARDS, S., BENTON, D. (2005a): Female body image following acquired brain injury. *Brain Injury*, 19. 6., 403–415.
- HOWES, H., EDWARDS, S., BENTON, D. (2005b): Male body image following acquired brain injury. *Brain Injury*, 19. 2., 135–147.
- JOHNSON, M. (1997): *On the dynamics of self-esteem. Empirical validation of basic self-esteem and earning self-esteem*. PhD dissertation. University Department of Psychology, Stockholm
- KEETON, P. W., CASH, F. T., BROWN, T. A. (1990): Body image or body images?: Comparative, multidimensional assessment among college students. *Journal of Personality Assessment*, 54. 1. és 2., 213–230.
- KEPPEL, C. C., CROWE, S. F. (2000): Changes to body image and self-esteem stroke in young adults. *Neuropsychological rehabilitation*, 10. 1., 15–31.
- KULCSÁR ZS. (1996): *Korai személyiségfejlődés és énfunkciók*. Akadémia Kiadó, Budapest
- KULCSÁR ZS. (1974/1989): *Személyiségpszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest
- LEARY, M. R., TAMBOR, E. S., TERDAL, S. K., DOWNS, D. L. (1995): Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality & Social Psychology*, 68. 3., 518–530.
- LUKÁCS D. (1992): Heinz Hartmann és az én-pszichológia. In: Kulcsár Zs., Lukács D., Komlósi A. (eds.): *Függés-függetlenség*. Tankönyvkiadó, Budapest. 87–107.
- MAHLER, M. S., PINE, F., BERGMAN, A. (1975): *The psychological birth of the human infant*. Basic Books, New York
- MANOS, D., SEBASTIAN, J., BUENO, M. J., MATEOS, N., DE LA TORRE, A. (2005): Body image in relation to self-esteem in a sample of spanish women with early-stage breast cancer. *Psicooncología*, 2. 1., 103–116.
- MARTON M. (1970): Tanulás, vizuális-poszturális testmodell és a tudat kialakulása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 27., 182–197.

- MARTON M. (1998): Útban az éntudat kialakulása felé II. A tudat testérzéketi eredete. *Pszichológia*, 18. 4., 379–435.
- MARTON M. (2005): Az idegrendszeri önreprezentáció kérdései. *Pszichológia*, 25., 3–26.
- MARTON M. (2008): A neuronális funkció tanulása. Miért nincs valódi utánzás a majmoknál? *Pszichológia*, 28. 1., 1–20.
- PENFIELD, W., BODLEY, E. (1937): Somatic motor and sensory representation in the cerebral cortex of man as studied by electrical stimulation. *Brain*, 60., 389–443.
- ROGERS, C. R. (1951/1980): Személyiség és viselkedés-elmélet. In: Szakács F., Kulcsár Zs. (eds.): *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény. II.* Tankönyvkiadó, Budapest. 369–404.
- ROSENBERG, M. (1965): *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press, Princeton
- S. NAGY Z. (2007): *Jobb és bal oldali agysérültek vizsgálata neuropszichológiai eszközökkel. Éntudatosság agysérülés után.* Szakdolgozat. ELTE PPK, Budapest
- S. NAGY Z. (2008): Neglektos személyek funkcionális testsémájának vizsgálata. *Rehabilitáció*, 18. 4., 177–183.
- SALLADE, J. (1973): A comparison of psychological adjustment of obese vs non-obese children. *Journal of Psychosomatic Research*, 17., 89–96.
- SCHMIDT, D. P., ALLIK, Y. (2005): Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89. 4., 623–642.
- STAMENOV, M. I. (2005): Body schema, body image and mirror neurons. In: De Prester, H., Knockaert, V. (eds.): *Body Image and Body Schema*. John Benjamin Publishing Company, Amsterdam. 21–45.
- SRTAUSS, R. S. (1999): Childhood obesity and self esteem. *Pediatric*, 105. 1., 15.
- STRAUSS, R. S., POLLOCK, H. A. (2003): Social marginalization of overweight children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 157. 8., 746–752.
- SZABÓ P. (1993): A testkép a táplálkozás zavaraiiban. *Végeken*, 4. 3., 4–8.
- TÚRY F., SZABÓ P. (2000): *A táplálkozási magatartás zavarai: az anorexia nervosa és a bulimia nervosa*. Medicina Könyvkiadó, Budapest
- UZONYI A. (1988): A testvázlat helye az orvoslásban és változása egy szomatikus betegségben. *A MAOTE és az MPT Pszichoszomatikus Szekciójának közleményei*, 16. füzet
- V. KOMLÓSI A. (2007): Napjaink önértékelés-kutatásainak áttekintése: önértékelés és/vagy önel fogadás? In: Demetrovics Zs., Kökönyei Gy., Oláh A. (eds.): *Személyiséglélektantól az egészségpszichológiáig. Tanulmányok Kulcsár Zsuzsanna tiszteletére*. Trefort Kiadó, Budapest, 20–46.
- VASS Z. (2002): A dinamikus rajzvizsgálat személyiségszintjei és a pszichológiai differenciáció. *Psychiatria Hungarica*, 17. 1., 30–49.

- WERNER, H. (1948): Comparative psychology of mental development. New York: International Universities Press
- WHITE, R. W. (1959/1988): A motiváció fogalmának kritikai áttekintése: A kompetencia fogalma. In: Barkóczi I., Séra L. (eds.): *Az emberi motiváció II.* Tankönyvkiadó, Budapest. 51–103.
- WHITE, R. W. (1963). *Ego and reality in psychoanalytic theory: a proposal regarding independent ego energies. Psychological Issues.* New York International University Press
- WITKIN, H. A. (1965/1989): Pszichés differenciáció és különböző formái. In: V. Komlósi A. (ed.): *A megismerőfolyamatok differenciálpszichológiája.* Tankönyvkiadó, Budapest. 9–37.

#### AN INTERACTION BETWEEN BODY SCHEMA AND SELF-ESTEEM IN CONTEXT OF SELF-DEVELOPMENT

##### (SUMMARY)

Present study discusses an interaction between body schema and self-esteem in the context of self-development. We tried to verify, that self-esteem is related not only to the explicit attitudinal component of the body image, as it was observed at eating disorders, but to the differentiation of the implicit sensomotoric body schema. *Method:* We examined the implicit body schema and the global self-esteem of thirty-eight 18–56-year-old healthy person. For the measure of the body image we used a new method, the Method of Bodyportrayal, which helps to show the person's perceptual image of his/her body schema position. *Results:* We found significant correlation between self-esteem and differentiation of body schema ( $r=0,44$ ,  $p<0,01$ ). *Conclusion:* The quality of the visual-kinesthetic body schema, which is based on experiences acquired during preverbal period of self-development, may determine the basic self esteem.

*Key words:* body image, body schema, visual-kinesthetic body schema, self awareness, self esteem, Method of Bodyportrayal



*Karner Orsolya*

ELTE PPK Pszichológiai Intézet  
Tanácsadás Pszichológiája Intézeti Központ  
1064 Budapest, Izabella utca 46.  
karner@ppk.elte.hu

## **KARRIERTANÁCSADÓI KOMPETENCIÁK NEMZETKÖZI ÖSSZEHOSONLÍTÁSA**

A kompetencia alapú oktatás elterjedésével párhuzamosan a kompetenciák fejlesztésére hivatott szakemberek készségeinek meghatározása is szükséges. A karrier- és pályatanácsadók nemzetközi szakirodalomban említett kompetenciáit összevetjük a magyarországi Bologna-rendszerben a tanácsadás és iskolapszichológia szakirányú pszichológus mesterképzés kompetenciaterületeivel. Ez utóbbi pár pontban markáns eltérést mutat: a munkaerő-piaci, a szak- és továbbképzési ismeretek nem hangsúlyosak, de a tanácsadás pszichológiai vonatkozásairól alaposabb tudást nyújt. Ez jól illeszkedik Wieggersma modelljébe: a pályatanácsadás különböző szinteken történhet, és pszichológusként mélyebb konzultációs munkát végezhet

A munka-, karrier-, pálya-tanácsadók (career counsellor) kompetenciáinak nemzetközi szakirodalomban fellelhető meghatározásait vetjük össze a magyarországi Bologna-rendszerben kialakításra került pszichológus mesterszak tanácsadás és iskolapszichológia szakirány kompetenciáival. A kompetenciák elemzése többszörösen is indokolt: egyrészt az adott szakmához kapcsolódó kompetencia-keret segítségével feltérképezhető és fejleszthető egy adott szakember ismeretanyaga, képességei és a szakterülethez kapcsolódó gyakorlata, másrészt a leírt kompetenciák segíthetik a képző intézményeket a szakmai ismeretanyaguk összeállításában, és segítséget nyújthatnak a munkáltatóknak, hogy milyen megfelelő ismeretekkel, képességekkel és személyiségtulajdonságokkal rendelkező szakembert alkalmazzanak, és természetesen az egyes szakokhoz kapcsolódó kompetenciakövetelmények lefektetik a szakma gyakorlásához elengedhetetlenül fontos ismereteket, képességeket, beállítottságokat, melyek alkalmassá teszik a szakma gyakorlóját arra, hogy speciális feladatokat lásson el és/vagy egy adott speciális populációval dolgozzon.

### **A TANÁCSADÁS**

A tanácsadás egy nagyon széles ívű tevékenységkör, ebből kifolyólag sokféle jelentéssel is felruházható. Ritoók a Pedagógiai Lexikonban a következő meghatározást adja: egy viszonylag rövid távú, interperszonális, elméleti alapú, etikai és jogi normák által irányított szakmai tevékenység, melynek fő célja az alapvetően egészséges személyeknek segíteni fejlődési és szituációs problémáik megoldásában, életszerepeik optimalizálásában és kibontakozásában, segítséget nyújt a döntésekben, változásokban, problémahelyzetekben, krízisekben. Az Európai Tanácsadási Társaság (European Association for Counselling) megfogalmazásában egy interaktív tanulási folyamat, amely az egymással szerződő tanácsadó(k) és kliens(ek) közt

jön létre, és amely a szociális, kulturális, gazdasági és /vagy érzelmi kérdésekben holisztikus megközelítést alkalmaz (Murányi, 2006).

Amíg a köznyelv a tanácsadást a „tanácsot adni” kifejezéssel azonosítja, illetve mindenfajta emberek közti, segítő szándékú interakciót magába foglal, addig a szakmai felfogás szerint a konzultáció egy olyan strukturált szakmai tevékenység, amely a módszerek egy jól körülhatárolt rendszerével rendelkezik, és kifejezetten tartózkodik a direkt tanácsok adásától, ehelyett a döntési képességet fejleszti, információt ad, támaszt nyújt, lehetővé teszi, hogy mindkét fél aktívan és egyenrangú félként vegyen részt az interakcióban (Murányi, 2006).

Az angol nyelvű szakirodalomban kétféle megnevezéssel találkozhatunk: a guidance és a counseling szavakkal. A kezdeti megkülönböztetés szerint, míg előbbi a döntések meghozatalában segíti az egyént, és főleg a gyerekek és fiatalok pályaválasztásával kapcsolatban alkalmazták, utóbbi a változások végrehajtásában nyújt támaszt az egyénnek (Murányi, 2006).

A tanácsadás egy döntéslőkészítő folyamatként fogható fel, mely során a tanácsadás csak elősegíti a döntést, de nem dönt a kliens helyett: a tanácskérő maga hozza meg a számára vállalható döntést, miután megvizsgálta a szóba jöhető opciókat. A tanácsadás egyik fő célja, hogy önálló, döntéseket hozó, változásra és változtatásra képes, alkalmazkodó, a problémákkal megküzdő, és önálló pályaalakításra képes egyén váljék a konzultáció során a kliensből.

A tanácsadó szakma formáit, szintjeit és működés módját rendszerezi Wieggersma (idézi Murányi, 2006), és jelöli ki egyúttal a határait. A tanácsadás öt szintjét írja le, minden szinthez rendel egy probléma nehézségi fokot, és kijelöli a beavatkozás módját és módszerét is. Elképzelése szerint ezeket a szinteket piramisként kell elképzelni, érzékeltetve ezzel a kliensek, az igénybe vevők egyre szűkülő körét is. A széles körben alkalmazandó információszolgáltatástól, a tanácsadáson keresztül jut el a pszichoterápiáig.

Wieggersma modellje nagyon jól használható a tanácsadásban, mivel probléma-definíciók és diagnosztikus megközelítések helyett a döntést tekinti az emberi problémák alapmodelljének, a döntés minősége és a krízis kiváltó ereje határozza meg az intervenció formáját (Lisznyai, 2009) (1. táblázat).

A tanácsadás keretein belül alakult ki a pszichológiai tanácsadás fogalma, mely kizárólag pszichológusok által végezhető tevékenység a tanácsadás különböző területein, mivel folytatása különleges felkészültséget igényel, melyet Magyarországon csakúgy, mint a világ más tájain, a pszichológusképzésen (a kétszintű képzés esetében a mesterképzésben) belül meglévő specializáció biztosítja. Ezt a különbséget, szintbeli ugrást szemlélteti az előző táblázat utolsó oszlopa: míg a tanácsadás 1. és 2. szintjén segítő foglalkozású, tanácsadási képzésben részesült szakember tevékenykedhet, a 3. szinttől felfelé csak pszichológusok folytathatnak konzultációt, hiszen itt már olyan mérvű probléma megoldásán dolgoznak, ahol az egyszerű tájékoztatásnál többre van szükség, mivel a döntés nem egyszerű racionális mérlegelés alapján történik.



1. táblázat: A tanácsadás szintjei Wiegertsma modelljében

	<b>Probléma jellege</b>	<b>Kliens jellemzői</b>	<b>Konzultáció jellege és célja</b>	<b>A kompetens tanácsadók köre</b>
<b>1. szint információs tanácsadás</b>	Egy nem világos, mindennapi élethelyzet, melyben tájékozódni akar a választási lehetőségek közt.	Önállóan képes dönteni a problémájában.	Általános információnyújtás, információ szolgáltatás a választási lehetőségekről, azok következményeiről általános, többrétű információ nyújtása.	Segítő foglalkozások (tanárok, kortárs segítők, szociális munkások, lelkesek stb.), akik tanácsadói képzésben részesültek.
<b>2. szint konzultáció</b>	Bonyolultabb döntési helyzet, nagyobb mennyiségű információ hiány, több ellentétes szempont, ellentmondásos alternatívák mérlegelése.	Bizonytalan, segítségre van szüksége a döntéshez, és/vagy ahhoz, hogy kitűzze a célokat, megértse a körülményeket, kiválassza a jó megoldást.	Információadás személyre szabottan. A döntés főbb szempontjait és az értékelés dimenzióit ki kell dolgozni.	
<b>3. szint konzultáció</b>	Komoly belső konfliktusok.	Bizonytalan a jövőjében, irreális, inkonzisztens vágyak.	Kliens feszültségének csökkentése, reális helyzetértékelés kialakítása, konfliktusainak megértése és megoldása, klasszikus tanácsadási folyamat.	Kizárólag pszichológusok
<b>4. szint fokális tanácsadás</b>	Problémák kiterjedt köre, az élet több területén, a személyiség belső régiói is érintettek. Döntési és neurotikus problémák kölcsönös egymásra hatása.	Elvárásai nem reálisak, éretlen interperszonális kapcsolatok, szorongás, aggodalom, esetleg merevség, vagy visszahúzódás.	Probléma fókuszba helyezése, döntéshez komoly önismereti munka szükséges.	Pszichológiai tanácsadás és pszichoterápia
<b>5. szint pszicho-terápia</b>	Integrációhiány, dezorganizált személyiség. Pszichés és/vagy organikus patológia.	Nem képes cselekedeteit összehangolni, nem képes a valóság követelményeihez igazodni, integráció hiánya, erős szorongás.	Integráció elősegítése, kliens továbbküdése pszichoterápiára	pszichoterapeuta

A tanácsadásra, mint foglalkozásra, avagy szakmára jellemző az alkalmazási területek nagy száma, az egész élet hosszára kiterjedő figyelem, a társadalmi, gazdasági változások okozta problémák, az igényekre való gyors reakció. Fontos megjegyezni, hogy a tanácsadás célkitűzéseinek megvalósítása különböző szakterületek szakembereinek együttműködésével lehetséges, hiszen a tanácsadás egyik fő jellegzetessége annak interdiszciplinaritása és komplexitása.

A pszichológiai tanácsadáson belül számos speciális terület jött létre, e fő működési területek a következők:

- életvezetési tanácsadás
- krízistanácsadás
- párkapcsolati tanácsadás
- családsegítő tanácsadás
- szervezetfejlesztési és emberi erőforrás tanácsadás
- rehabilitációs tanácsadás
- felsőoktatási tanácsadás
- munka- és pályatanácsadás

Országonként más ágak bírnak nagyobb súllyal, Magyarországon (Kanadához és USA-hoz hasonlóan) a felsőoktatási tanácsadás jelentette az intézményesülésének egyik jelentős területét. Az alkalmazási területek tovább finomodtak, diverzifikálódtak, számos alrendszer és specializáció jött létre.

## A PÁLYATANÁCSADÁS

Super szerint az életpálya azoknak a szerepeknek az együttese, amiket az egyén az élete folyamán betölt. Ezeket a különböző életszerepeket rendszerben mutatja be, életút-szivárványban ábrázolja azokat, minden életszerephez (gyermek, szülő, tanuló, házastárs, nyugdíjas stb.) társít valamilyen jellemző feladatot (növekedés, exploráció, megállapodás, fenntartás stb.), illetve tanácsadási területet. Super megfogalmazásában a pályaválasztási tanácsadás „egy olyan folyamat, amely segít a személynek abban, hogy egy integrált és ugyanakkor adekvát önképet alakíthasson ki a maga szerepéről a munka világában, azután próbálja ki ezt a realitások területén, s a valóságba való átvitel révén tegyen eleget saját elképzeléseinek” (idézi Ritoók, 2006).

A pályatanácsadás nem csak a személyi adottságok feltárását, felismerését tekinteti feladatának, hanem az egyénben rejtőző lehetőségek felszínre hozását, kibontakoztatását és folyamatos fejlesztését is. Csirszka megfogalmazásában a pálya a személyiség munkával töltött szakasza – tehát nem egy elkülönült entitás, nem egy autonóm módon létező valami, hanem a személyiséghez tartozó, abból fakadó rész (Ritoók, 2006).

## AZ LLG KONCEPCIÓ

A nyugati fejlett társadalmakban mai elképzelés szerint a karrier-, munka- és pályatanácsadás, csakúgy, mint a tanulás, képzésben való részvétel az élet teljes hosszán átível – ezt fejezik ki a manapság használatos Life Long Guidance and Counseling (LLG & C), illetve a Life Long Learning (LLL) kifejezések. A pályatanácsadás végigkíséri az élethosszig tartó tanulást, és támogatja az erre vonatkozó döntési folyamatokat személyes beszélgetés keretében történő információnyújtással. Az LLG magyar megfelelője az életpálya-tanácsadás (Borbély-Pecze, 2009), más megfogalmazásban: az pályaválasztási tanácsadást világszerte egyre inkább felváltja a pályafejlődési tanácsadás (Ritoók, 2006).

A pályaaorientációs tanácsadás, a korábbi szemlélettel szemben, tehát nem egy egyszeri alkalommal lezajló folyamat, mely véglegesen eldönti az egyén számára, hogy mivel foglalkozik, hanem az egyén életében folyamatosan jelenlevő, azt végigkísérő tevékenység, hiszen sok elágazás, váltás lehetséges a pálya során. Ezt jól tükrözi a szakterminológia változása is: míg korábban az egyértelműen fiataloknak szánt pályaválasztási tanácsadásról beszéltek, manapság pályafejlődési-, karrier-, vagy pályaaorientációs-tanácsadás, illetve pályatanácsadás elnevezés elfogadott. Ennek az új tanácsadási formának a célja, hogy az egyén pályáján jelentkező „megtorpanásoknál”, választási, döntési helyzetekben segítsék az egyént, támaszt nyújtsanak neki a pályaváltásnál, -krízisnél az életpálya teljes ívén. Ebből következik, hogy a pályatanácsadást elérhetővé kell tenni a különböző életkorokban és élethelyzetekben lévő egyének számára, és ezzel párhuzamosan a pályatanácsadókat fel kell készíteni a heterogén klientúrára, a tanácsadást releváns és aktuális tartalmakkal kell feltölteni.

Ez a szemléletváltás tettenérhető Super elméletének változásában is: míg korábban az ifjúkorhoz kapcsolta az explorációt, mint adott életszakasznak a feladatát, addig az újradolgozott elméletében már a teljes életútra jellemző életfeladatnak tekintti azt, úgy gondolja, hogy minden életkori szakaszban döntéseket kell hoznunk pályánk alakulásával kapcsolatban, és ezen döntésekhez információkra van szükségünk, melyekhez csakis a környezet felderítésével, feltárásával, érdeklődéssel juthatunk hozzá (Ritoók, 2006).

## A KOMPETENCIÁK

A latin eredetű szó alkalmasságot, ügyességet fejez ki. A Pedagógiai Lexikon szerint: „alapvetően értelmi tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők” (idézi Borbély-Pecze, 2009). Más definíció szerint a tudás, készségek és személyes, szociális és/vagy módszertani képességek használatának bizonyított képessége, munkahelyi vagy tanulási helyzetekben a szakmai és személyes fejlődés érdekében.

A képesítések tanulási eredmény, avagy kompetencia alapú megközelítése elfogadott ma Magyarországon, és gyakorlatilag egész Európában. Ez azt vizsgálja, hogy a tanuló egy meghatározott képzési/tanulási szakasz befejezésekor milyen szintű ismeretekkel rendelkezik, mennyire érti, s milyen mértékben képes értelmezni ezeket az ismereteket, miként tudja a megszerzett tudást alkalmazni, illetve, hogy szert tett-e egy adott szakterület eredményes és autonóm műveléséhez szükséges általános kompetenciákra.

A tanulási eredményekben való gondolkodás és szabályozás Európa egyre több országában kezd terjedni. Számos oktatási és képzési rendszerben e tanulási eredmények teljesítése alapján döntenek a képesítések kiadásáról.

Az EU tagállamok kormányfőinek kezdeményezésére az Európa Tanács és az Európai Parlament több éves európai szintű előkészítő munka után 2008 áprilisában ajánlást fogadott el. Az ajánlás az egész életen át tartó tanulás **Európai Képesítési Keretrendszeréről** (EKKR) szól. Az ajánlás célja, hogy a legkülönbözőbb nemzeti és ágazati képesítési rendszerek, illetve képesítési keretrendszerek közötti jobb átjárhatóság, átválthatóság és hordozhatóság megteremtése révén ösztönzőleg hasson az egész életen át tartó tanulásra, továbbá biztosítsa a tanuló és munkavállaló egyén Unión belüli jobb mobilitását.

Az EKKR (European Qualifications Framework – EQF) tulajdonképpen egy ún. meta-keretrendszer, amelynek révén lehetővé válik a nemzeti keretrendszerek, s a rendszerekben keletkezett képesítések összehasonlítása, egymásnak való megfeleltetése. Az oktatási és képzési rendszer teljes vertikumában a formális és nem-formális tanulás keretei között megszerzhető képesítéseket – függetlenül azok konkrét tartalmától – tanulási eredmény alapú kimenetek alapján összesen nyolc hierarchikus ún. referencia szintbe sorolja. Tanulási eredmények azon ismeretek, készségek, képességek és kompetenciák összessége, amelyeket az egyén egy meghatározott tanulási folyamat végére elsajátít.

Ily módon a nemzeti képesítési rendszerekben született képesítések ténylegesen egymással is összehasonlíthatóvá válnak. Az objektív alapokon történő összehasonlításnak elengedhetetlen előfeltétele, hogy az oktatás és a képzés különböző szintjein **hatékony és megbízható minőségbiztosítási rendszerek** létezzenek és működjenek. Csakis ez kínál megfelelő garanciát arra nézve, hogy a szóban forgó képesítés valóban biztosítja az adott szintre definiált ismeretet, kompetenciákat és készségeket.

Az EKKR-hez történő csatlakozás leginkább abban az esetben lehet akadálymentes és sikeres, ha az egyes oktatási szinteken és ágakban megszerzhető képesítések meghatározása egységesen definiált tanulási eredmények, kompetenciák formájában történik. Néhány európai országban (Írország, Skócia stb.), több éve, tanulási eredmény alapú kimenetekre építő nemzeti képesítési keretrendszer működik.

Az EKRR a képesítések egyes szintjeihez rendelt tanulási eredményeket három szempontból írja le:

1. ismeretek,
2. készségek és képességek,
3. tágabb értelemben vett – személyes és szakmai tanulási eredményként leírt – kompetenciák.

A szervezett és intézményes tanácsadás mindig tudatosan vállalt kompetencia alapú és szolgáltatás jellegű (Xantus, 1992).

Az életpálya-építési kompetenciák mátrixa összegzi az önálló pályaalkításhoz szükséges képességeket, ismereteket, attitűdöket, törekvéseket, és egyben kijelöli a fejlesztés útját.

2 táblázat: Életpálya-építési kompetenciák

<b>Az életpálya-építés további specifikus kompetenciái</b>	
Pályaorientáció	pályaismeret
	önismeret
Munkaerő-piaci ismeretek	álláskeresési technikák
	munkaerő-piaci intézményrendszer
	munkajog

Miközben a kompetencia alapú oktatás teret nyert, a kompetenciák fejlesztésére hivatott szakemberek (pedagógusok, trénerok, tanácsadók) kompetenciáinak meghatározása is egyre több országban és nemzetközi szervezetnél került napirendre.

## NEMZETKÖZI SZERVEZETEK KOMPETENCIARENDSZEREI

A továbbiakban bemutatunk néhány pályatanácsadó-kompetenciarendszert.

Watts (1992) 19 feladatot (task) 7 csoportra osztva szerepeltetett. A hét csoport az alábbi volt:

1. információk menedzselése a munkaerőpiac, oktatási rendszer, foglalkozások vonatkozásában,
2. egyéni tanácsadás (individual counselling),
3. csoportos tanácsadás (valamint önszorgító csoportok támogatása),
4. munkába (képzésbe) helyezés (tartás) támogatása (pl. coaching, mentorálás),
5. utánkövetés,
6. kapcsolat- és hálózatépítés: visszajelzés nyújtása a felhasználóknak, karrier információs források feltöltése,
7. menedzsment, a szolgáltatás tervezése, értékelése, fejlesztése.

Az Európai Szakképzés Fejlesztési Intézet (European Centre for the Development of Vocational Training – CEDEFOP) 2009-ben jelentette meg az európai karrier- és pályatanácsadók képzési rendszereinek összevetését bemutató tanulmányát. A kötetet az Egyesült Királyságbeli NICEC (National Institute for Careers Education and Counselling) készítette. A jelentés két részből áll: az elsőben az Európában jelenleg is létező tanácsadó képzések, a másodikban a NICEC javaslatai találhatóak az európai karrier- és pályatanácsadó szakember (career guidance professional) kompetenciarendszerére vonatkozóan (Borbély-Pecze, 2010).

A kézirat jelenlegi változatában három kompetenciakörre épít. A kompetenciák egymást feltételezik és támogatják, és az egyes területeken az adott gyakorlati szakember különböző szinteket érhet el.

3. táblázat: A kompetenciák rendszere a CEDEFOP-NICEC elemzése alapján

<b>1. alapvető kompetenciák</b> (foundation competences)	1. 1. IKT készség szintű használata a tanácsadási folyamat és a dokumentálás, önképzés során
	1. 2. Kommunikációs készségek
	1. 3. A saját tanácsadói képességek és terhelhetőség meg- és felismerése és elfogadása
	1. 4. A tanácsadási elmélet(ek) gyakorlatba történő integrálása
	1. 5. A tanácskérők egyéni igényeinek felismerése és annak megfelelő tanácsadási folyamat kialakítása (megfelelő módszer és eszközválasztás)
	1. 6. Etikus gyakorlat / praxisvezetés
<b>2. támogató kompetenciák</b> (supporting competences)	2. 1. A tanácskérőket lehetőségeikről tájékoztató információs rendszerek működtetése (munkaerőpiac, vállalkozás, képzés, utazás, hozzájárulás az ellátásokhoz, önkéntes munkák...)
	2. 2. Hálózatban tevékenykedés és saját hálózat kialakítása
	2. 3. A saját esetsmunkák dokumentálása (tanácsadó napló) a saját esetsmunka beosztása
	2. 4. A tanácskérők karrier kompetenciáinak fejlesztését szolgáló saját stratégiák kialakítása
	2. 5. Kapcsolat kiépítése az érintettekkel
	2. 6. Kapcsolat kiépítése a tanácsadás kutatói irodalmával, feladataival (Önálló kutatások indítása MA szinten és felette), a szakirodalom nyomán követése
	2. 7. Önképzés (szupervízió és folyamatos szakképzés)
<b>3. a tanácskérővel folytatott interakcióhoz/kommunikációhoz kapcsolódó kompetenciák</b> (client-interaction competences)	3. 1. Karriermenedzseléshez kapcsolódó tanácskérői készségek (skills) fejlesztése egyéni, csoportos és telefonos, vagy on line csatornákon
	3. 2. A tanácskérő képessé tétele az információkhoz való hozzájárúthoz
	3. 3. A tanácskérő korábbi kompetenciáinak feltárása, az én-leltár elkészítésének támogatása
	3. 4. Karrier-, pálya-, munkatanácsadási programok kialakítása és kivitelezése
	3. 5. A tanácskérő támogatása
	3. 6. A tanulás és munka világába történő belépések facilitálása

A nemzetközi szervezetek között az IAVEG (International Association of Vocational Educational Guidance ) volt az első, amely 2003-ban az átfogó és elterjedt kompetencia-definíciók megjelenése előtt elkészítette több száz gyakorló szakember által véleményezett karrier tanácsadó kompetencia rendszerét. Az IAVEG 2003. szeptember 4-én, a berni ülésén fogadta el a karrier tanácsadók minősítését szolgáló nemzetközi kompetencia rendszerét, amelyet azonban a mai napig sem használnak a tagok, leginkább más nemzeti szintű rendszerek kialakításához szolgál alapul. Az **International Counsellor Qualification Standards (ICQS)** kialakítása 1999-től 2003-ig tartott és több száz gyakorló szakember véleményén alapul az eredmény.

Az ICQS megkülönbözteti a tanácsadó alap- vagy kulcskompetenciáit, és összesen tíz speciális területet ír le, amelynek következtében a gyakorlatban nehezen kezelhető és hosszú lista jött létre.

Az alap/kulcs kompetenciák az alábbiak:

- C1 Megfelelően etikus és szakmai hozzáállás tanúsítása a gyakorlati munka során.
- C2 Támogató környezet kialakítása a klienssel folytatott munka során, amely lehetővé teszi a kliens önálló tanulását, karrierje és személyes életútja tekintetében egyaránt.
- C3 Képesség a kliens miliójének, kulturális környezetének a megértésére, és a tanácsadási folyamat során a kliensnek leginkább megfelelő módszer kiválasztására való képesség.
- C4 A tanácsadási elméletek és kutatások felhasználásának a képessége a gyakorlati munkában.
- C5 Képesség a tanácsadási programok kialakítására, kivitelezésére és értékelésére.
- C6 Képesség a tanácsadói énhatárok, személyes stílus és kapacitás felismerésére és tiszteletben tartásuk.
- C7 Képesség a hatékony kommunikációra a kliensekkel és munkatársakkal, a befogadónak megfelelő nyelvezet, kommunikációs szint kiválasztása.
- C8 Folyamatos önképzésre való képesség a munkaerőpiac, képzési rendszerek, társadalmi kérdések vonatkozásában.
- C9 Társadalmi és kultúrák közötti megértés, érzékenység.
- C10 Hatékony csapatmunkára való képesség.
- C11 Az LLG folyamatának megértése.

Az **Európai Karriertanácsadó Bizonyítvány** (European Career Guidance Certificate, **ECGC**) projekt 2007. november elején indult, a következő célkitűzésekkel:

Az informálisan szerzett kompetenciák elismerése és certifikálása az Európai Bizottság Life Long Learning politikájának fontos célkitűzése. Ennek sikeres megvalósulására példa az Európai Számítógépes Vizsga (ECDL – European Computer Driving Licence) és az Európai Gazdasági Kompetencia Bizonyítvány/Jogosítvány (EBCL – European Business Competence Licence). Ezek mintájára be szeretnék vezetni az

Európai Karriertanácsadó Bizonyítványt (European Career Guidance Certificate, ECGC). A projekt fő célja, hogy kidolgozzon egy standardizált és nemzetközileg átjárható bizonyítványrendszert („ECGC bizonyítvány”), amely a pályatanácsadók formálisan vagy informálisan megszerzett tudásának, készségeinek, kompetenciáinak elismerésére szolgál, és ami kompatibilis az aktuális tréning és oktatási kínálattal. Az ECGC Európa-szerte elismert bizonyítvány lesz képzési és pályatanácsadók részére. Az ECGC vizsga, illetve bizonyítvány megszerzéséhez nem szükséges semmilyen kurzus látogatása – a vizsgázó maga döntheti el, hogyan készül a vizsgára, a meglévő tudásának, készségeinek és kompetenciáinak függvényében. Az ECGC-t a MEVOC pályatanácsadók kompetencia-standardjai alapján dolgozták ki. (A MEVOC egy hároméves Leonardo da Vinci projekt, mely 2003 októberében indult, és amelyet az IBW, az Osztrák Gazdasági Képzési Kutatóintézete kezdeményezett és koordinált.)

Az ECGC az Európai Unió élethosszig tartó tanulás (LLL) stratégiájának szellemében jött létre, és elősegíti a pályatanácsadó szektor nemzeti és nemzetközi szintjén a professzionalizációt. Az ECGC 4 főkompetenciát határoz meg, ezek részletes bemutatása a következő:

4. táblázat: Az ECGC által alkalmazott kompetencia-rendszer

Képzési és karrierbeli ismeretek	Szakképzés és továbbtanulás	Az aktuális továbbképzési és szakképzési lehetőségek naprakész ismerete;
		A kliens egyéni továbbképzési szükségleteinek ismerete, mely a szakmai fejlődéséhez szükséges;
		Képesség, hogy a releváns információt a kliens továbbképzésével kapcsolatban átadjunk;
	Munkaerő-piaci ismeretek	A munkaerő-piaci fejlemények és trendek ismerete és folyamatos figyelemmel követése, a releváns információ források ismerete és hozzáférése;
		A szakmák és szereplőinek, követelményeinek, kilátásainak és továbbképzési lehetőségeinek ismerete, és a releváns információ források ismerete és hozzáférése;
		Betölthető, szabad álláshelyek, illetve ezek keresési lehetőségeinek ismerete;
Tanácsadási gyakorlat	Klienssel való kommunikáció	A különböző célcsoportok jellegzetességeinek ismerete, és az ezekhez szabott megfelelő tanácsadói stratégia kialakítása;
		Alapvető szociális képességek és speciális képességek a különböző, esetlegesen nehéz célcsoportok kezelésének képessége;
		Képesség az olyan nehéz helyzetben lévő kliensek azonosítására, akiknek csökkent a karrier-döntési képességük, (pl. egészséggel, anyagiakkal kapcsolatos problémák, szerhasználók), és ezek továbbküldésére megfelelő specialistához;
		Képesség a kliens önálló kezdeményezésének és felelősségvállalásának az előmozdítására a karriermenedzsment területén;



Tanácsadási gyakorlat	Coaching készségek	Képesség az információ tiszta és érthető módon történő bemutatására;
		Képesség a kliens motiválására;
		Képesség a segítségre, de a szakmai távolság megtartására;
	Értékelés/elemzés (Assessment)	Kérdező- és interjútechnikák alkalmazásának képessége;
		Alapvető telefonos kommunikáció és tanácsadói képességek;
		Képesség a kliens szükségleteinek elemzésére;
		Képesség a kliens kompetenciáinak azonosítására, melyek az önfoglalkoztatáshoz és a vállalkozáshoz szükségesek, és ehhez releváns információ nyújtásának képessége;
		A pályatanácsadásban használatos érdeklődési és képességtesztek ismerete;
	Munkahelykeresés és -közvetítés, elhelyezkedés	Képesség a kliens egyéni igényeiről és lehetőségeiről szóló információnak a munkaerő-piac aktuális keresletével való összekapcsolására;
		Az állásjelentkezés formális és informális módjainak ismerete;
Az állásajánlatok közti szűrés képessége a kliens azonosított kompetenciái és erőforrásai alapján, és ennek átadása a kliensnek, hogy ezt önállóan végezhesse;		
Etika	A szakma etikai kódexének, normáinak ismerete és tiszteletben tartása;	
Személyiség-jellemzőkhöz köthető kompetenciák	Személyes skillek, tanácsadói profil	Pozitív attitűd és motiváció a munkában;
		Pozitív gondolkodás;
		Nyitottság az új tapasztalatokra, változásokra;
		Aktív figyelés képessége;
		Éntudatos testkommunikáció, a kliens metakommunikációjának tudatosítása;
	Időgazdálkodás	Tevékenységek tervezésének képessége (management of activities)
		Prioritások felállítása, fókuszálás, sürgősség felismerése, és ha szükséges, idő-terv módosítása (self-management);
Stressz és frusztráció	Stresszel való megküzdés képessége;	
személyes továbbfejlődés	Saját határok ismerete, önreflexió;	
	Élethosszig tartó továbbképzések;	
ICT skillek	ICT használat és információ-menedzsment	Alapvető ICT készségek (Word, Internet-keresők, e-mail)

## A MAGYARORSZÁGI PSZICHOLOGUSKÉPZÉS KOMPETENCIA ALAPÚ ELEMZÉSE

A magyarországi pályaorientációs/pályatanácsadók képzése jelenleg a következő szinteken folyik: alapszak (andragógia, munkavállalási tanácsadó szakirány, emberi erőforrások, pszichológia), mesterszak (andragógia, pszichológia, emberi erőforrás tanácsadó), szakirányú továbbképzések (tanácsadó szakpszichológus, diáktanácsadó, pályaorientációs tanár), doktori (PhD) képzés.

Az ELTE **pszichológia mesterszak képzési és kimeneti követelményei** (KKK) alapján a végzett pszichológusok a következő területeken rendelkeznek alapos és mély ismeretekkel: a pszichológiatudomány története és meghatározó elméleti nézőpontjai, az alkalmazott pszichológiai területek és a társtudományok alapismeretei, a pszichológiatudomány módszerei, az adatok feldolgozásának, kezelésének szakmai-etikai szabályai, a tudományos kutatás, szakmai önképzés és a hatékony kommunikáció módszerei, valamint a választott szakirány speciális ismeretei és módszertana. Ezen túlmenően a **tanácsadás- és iskolapszichológia szakirányon** végzettek ismerik a tanácsadás különféle elméleti irányzatait, az életvezetési, pálya- és munkatanácsadás elméleteit, a kríziselméleteket, a tanácsadás és az iskolapszichológia különböző területein használt diagnosztikai eljárásokat, az iskolapszichológia elméleti irányzatait, feladatát és munkamódszereit, az oktató-nevelő intézmények szervezeti sajátosságait, a pedagógia, a gyermekvédelem, a gyermek és serdülő pszichiátria tanácsadásban és iskolapszichológiában hasznosítható eredményeit. Ezek alapján a tanácsadás- és iskolapszichológia szakirányon végzettek alkalmasak diagnosztikai és tanácsadási módszerek alkalmazására a gyakorlatban a különböző életkorú kliensekkel való foglalkozás keretében, az egyéni, csoport és családi tanácsadásra, a fejlődés és a változás elősegítésére, a prevenció különböző szintjein pszichológiai ellátás nyújtására. A KKK a következő személyes adottságokat és készségeket írja le, melyek a szakképzettség gyakorlásához szükségesek: magas szintű szakmai motiváltság, elkötelezettség, felelősségtudat és etikai érzék, fejlett elemző képesség a magatartás és a pszichés működés különböző területein, nyitottságra és együttműködésre törekvés, tolerancia, reális önismeret, kreativitás és kezdeményezőképeség az emberi kapcsolatokban, önreflexió a szakmai tevékenységek során, a folyamatos szakmai megújulás képessége, érzések és gondolatok világos kifejezésének képessége.

Az 5. táblázatban az ELTE pszichológia mesterszak tanácsadás és iskolapszichológia szakirány kompetenciamátrixa látható.

5. táblázat: ELTE pszichológia mesterszak tanácsadás és iskolapszichológia szakirány tárgyai és az általuk megszerezhető kompetenciák

Kompetencia	Kompetencia részletes leírása	Megszerzését biztosító tárgyak	Módszer
Ismeretbeli kompetenciák (elméleti tudás)	Fejlesztépszichológiai elméletek, azon belül különösen a szocializáció és az élethosszig tartó fejlődés elméleteinek ismerete, alkalmazott és pedagógiai szociálpszichológiai ismeretek, tanácsadás elméleteinek rendszerszerű ismerete, egyéni és csoportos tanácsadás iskoláinak ismerete, diagnosztikai eljárások a pályatanácsadásban.	Tanácsadás elmélete és gyakorlata, egyéni tanácsadás elmélete, fejlődés és szocializáció, iskolai szociálpszichológia, szervezelmélet és szervezettejlődés, kríziselmélet, pálya- és munkatanácsadás elmélete, életvezetési tanácsadás, speciális kapcsolati modellek, társadalmi integráció, aktuális eredmények az iskolapszichológiában.	Frontális előadások, esettanulmányok prezentálása, megbeszélése.
Szaknaetikai és jogi kompetenciák	A tanácsadó saját korlátainak ismerete, oktatási törvények, munkajoggal kapcsolatos alapvető ismeretek, általános szaknaetikai kérdések, kisebbségek helyzetének, jogainak és speciális lehetőségeinek ismerete.	Pályaszocializáció, pszichológus etika, gyermekvédelem, segítő kapcsolati modellek, társadalmi integráció, iskolai szociálpszichológia.	Előadások, esettanulmányok bemutatása és megbeszélése.
Szakmai gyakorlati kompetenciák	Segítő kapcsolat, interjú, pályatanácsadás, anamnézis, exploráció, egyéni pályaválasztási tanácsadás.	Terepmunka a tanácsadás területén, egyéni tanácsadás gyakorlat, pálya- és munkatanácsadás gyakorlat, iskolai konzultáció.	Tanácsadás-gyakorlatok és szimulációk, terepgyakorlatok, tesztfelvétel, esetbemutató és -megbeszélés.
Mérési és teszthasznaleti kompetenciák	Papír alapú diagnosztikai módszerek alkalmazása a pályatanácsadásban, alapvető képességek, motivációk feltérképezése teszt segítségével.	Diagnosztikai módszerek az egyéni tanácsadásban és az iskolapszichológiában, gyermek-pszichodiagnosztika, diagnosztikai módszerek a pálya- és munkatanácsadásban.	Közvetlen mérések, tesztek, eredmények bemutatása és értelmezése, az egyes tesztekkel komplex profil felállítása.
Kutatói kompetenciák	Nemzetközi szakirodalom feldolgozásának készsége, hipotézisek felállítása, kutatási terv és publikáció készítésének képessége, jártasság a külföldön kidolgozott pályaorientációs tanácsadási módszerek adaptálásában, kutatás végzésének és új eszközök kifejlesztésének képessége.	Kutatásmódszertan, kutatások a tanácsadás területén, nevelés- és oktatápszichológiai vizsgálatok és terepmunka, tudományos publikációk készítésének módszertana.	Terepvizsgálatok, önálló és csoportos kutatások végzése, műhelymunkák.

Kompetencia	Kompetencia részletes leírása	Megszerzését biztosító tárgyak	Módszer
Módszertani kompetenciák	Diagnosztikai és prevenció módszerek ismerete, egyéni és csoportos tanácsadás módszereinek alkalmazás szintű ismerete, vizsgálati céloknak megfelelő módszerek kiválasztásának és alkalmazásának képessége, új eszközök validálása, kutatás eredményeinek statisztikai feldolgozása és értelmezése.	Többváltozós statisztikai eljárások, módszertan, diagnosztikai módszerek az egyéni tanácsadásban és az iskolapszichológiában, diagnosztikai módszerek a pálya- és munkatanácsadásban, csoportos tanácsadás gyakorlat.	Előadások, esetfeldolgozás, vizsgálati eredmények statisztikai feldolgozása, értelmezése.
Kommunikációs kompetenciák	Jártasság a verbális és non-verbális kommunikációban ismereti és élmény/készség szinten egyaránt, tanácsadói munkához való kommunikációs készségek megszerzése, empátia kifejezése, non-direktív kommunikáció elsajátítása, publikációk készítésének képessége.	A tanácsadás elmélete és gyakorlata, az egyéni tanácsadás gyakorlata, csoportos tanácsadás-gyakorlat, személyiségfejlesztő csoport, segítő kapcsolati modellek, iskolai konzultáció, krízisintervenció módszerek, tudományos publikációk készítésének módszertana, szakdolgozati konzultáció.	Személyes tapasztalatszerzés a gyakorlatok során, személyes élmények megosztása, kommunikációs fogások alkalmazása, tudatosítása és rögzítése, tudatos alkalmazása, gyakorlása a kiscsoportos foglalkozások során.
Szakmaközi együttműködést biztosító kompetenciák (inter-diszciplinaritás)	Kitekintés a rokon tudományágak felé, a pályorientációs tanácsadás elhelyezése más tudományok között, jogi, pedagógiai, fejlődépszichológiai, szociálpszichológiai és szociológiai ismeretek.	Alkalmazott fejlődépszichológia, affektív fejlődépszichológia, iskolai szociálpszichológia, pedagógia, szervezettelmélet és szervezettefejlesztés.	Különféle kapcsolódó tudományterületek megvitatása, integrálása.
Személyi kompetenciák, szakmai attitűdök	Empátia, hitelesség, elfogadás készsége, kapcsolatteremtő és kommunikációs készség.	Egyéni tanácsadás gyakorlat, személyiségfejlesztő csoport, csoporttanácsadás-gyakorlat, személyiségfejlesztő csoportmunka az iskolában.	Gyakorlatok, szimulációk, esettanulmányok megvitatása.

## KOMPETENCIÁK ÖSSZEVETÉSE

Az eddigiekben részletesen bemutatott kompetenciákat hasznosnak tartjuk össze-sítve egyetlen táblázatban egymásra vetíteni, mert így igen szemléletesen kijönnek az átfedések, illetve a különbségek. Mivel mi most elsősorban az ELTE Pszichológia MA tanácsadás és iskolapszichológia szakirány kompetenciaelemzését tűztük ki célul, az került az első oszlopba, ahhoz párosítottuk a nemzetközi szervezetek kompetenciáit. Az egyes jártasságok esetenként ugyan kissé eltérő megnevezéssel, de lényegében azonos tartalommal egy sorba kerülnek, ezek az egyes rendszerek közti metszéspontok, azonosságok, értelemszerűen ezek vannak túlsúlyban. Ahol üres mező található, ott az a kompetencia nem szerepelt az adott szervezet listájában, ezek jelzik tehát az eltéréseket.

6. táblázat: A nemzetközi szervezetek és az ELTE pszichológia MA tanácsadás és iskolapszichológia szakirány kompetenciáinak összevetése

Magyarországi képzés során megszerzett kompetencia	CEDEFOP-NICEC	IAVEG	ECGC
Ismeretbeli kompetenciák (elméleti tudás)	1.4. Karrier-, munka- és pályatanácsadási programok kialakítása és kivitelezése	C5 Képesség a tanácsadási programok kialakítására, kivitelezésére és értékelésére	Szakképzési és továbbtanulási, illetve munkaerő-piaci ismeretek
Szakmaetikai és jogi kompetenciák	3.3. A saját tanácsadói képességek és terhelhetőség meg- és felismerése és elfogadása 3.6. Etikus gyakorlat/praxis vezetés	C1 Megfelelően etikus és szakmai hozzáállás tanúsítása a gyakorlati munka során	Etika
Szakmagyakorlati kompetenciák	3.5. A tanácskérők egyéni igényeinek felismerése és annak megfelelő tanácsadási folyamat kialakítása (megfelelő módszer és eszköz választás) 1.1 Karriermenedzseléshez kapcsolódó tanácskérői készségek (skills) fejlesztése egyéni, csoportos és telefonos, vagy on-line csatornákon	C6 Képesség a tanácsadói énhatárok, személyes stílus és kapacitás felismerésére és tiszteletben tartásuk	Személyes skillek, tanácsadói profil

<b>Magyarországi képzés során megszerzett kompetencia</b>	<b>CEDEFOP-NICEC</b>	<b>IAVEG</b>	<b>ECGC</b>
Mérési és teszthasználati kompetenciák	1.3. A tanácskérő korábbi kompetenciáinak feltárása, az én-leltár elkészítésének támogatása		Assessment
Kutatói kompetenciák	2.6. Kapcsolat kiépítése a tanácsadói kutatói irodalmával, feladataival (önálló kutatások indítása MA szinten és felette), szakirodalom nyomon követése	C8 Folyamatos önképzésre való képesség a munkaerőpiac, képzési rendszerek, társadalmi rendszerek vonatkozásában	
Módszertani kompetenciák	1.3. A tanácskérő korábbi kompetenciáinak feltárása, az én-leltár elkészítésének támogatása 3.4. A tanácsadói elméletek gyakorlatba történő integrálása 2.4. A tanácskérők karrier kompetenciáinak fejlesztését szolgáló saját stratégiák kialakítása	C4 A tanácsadói elméletek és kutatásának felhasználásának képessége a gyakorlati munkában	
Kommunikációs kompetenciák	2.5. Kapcsolat kiépítése az érintettekkel 3.2. Kommunikációs készségek	C7 Képesség a hatékony kommunikációra a kliensekkel és munkatársakkal, a befogadónak megfelelő nyelvezet, kommunikációs szint kiválasztása	Klienssel való kommunikáció
Szakközti együttműködést biztosító kompetenciák (interdiszciplinaritás)			
Személyi kompetenciák, szakmai attitűdök	1.5. A tanácskérő támogatása	C3 Képesség a kliens miliójének, kulturális környezetének a megértésére, és a tanácsadói folyamat során a kliensnek leginkább megfelelő módszer kiválasztására való képesség	Coaching készségek

## KONKLÚZIÓ

A nemzetközi szervezetek és a magyarországi tanácsadás és iskolapszichológia szakirányú pszichológus mesterképzés kompetencia felosztásait áttekintve megállapítható, hogy a magyarországi képzés néhány pontban markáns eltérést mutat. A magyarországi képzés kevés figyelmet szentel a tanácsadó szakemberek munkaerő-piac keresleti, szakképzési, illetve továbbképzési ismereteinek bővítésére, kisebb hangsúlyt fektet a kliens önállóságának fejlesztésére, önmenedzselési képességeinek támogatására, kevésbé hangsúlyozza a pályatanácsadói szakma csapat- vagy hálózati munka jellegét, és nem jelenik meg benne markánsan a folyamatos önképzés igénye, holott az élethosszig tartó tanulás (Lifelong Learning) a mai nyugati világ egyik jelentős elvárása, és nem fogalmazza meg az ICT (Information and Communication Technology) képességek meglétének és dokumentálásának szükségességét. Az összevetésből az is kitűnik ugyanakkor, hogy a magyar képzés több kitekintő tudást ad rokon tudományágak felé (interdiszciplinaritás), és mélyebb ismereteket nyújt a tanácsadás pszichológiai vonatkozásairól, több elméleti ismeretet nyújt, illetve külön foglalkozik a kutatói kompetenciákkal. Szemléletes példa a tudás mélységének különbözőségére, hogy míg a pszichológusoknál az elméleti tudás, illetve ismeretbeli kompetenciák alatt a különböző fejlődéseméleteket, az alkalmazott pedagógiai és szociálpszichológiai ismereteket, a tanácsadás elméleteinek rendszerszintű ismeretét érti, addig a két másik nemzetközi kompetenciarendszer csupán tanácsadói programok kialakításának, kivitelezésének és értékelésének képességét érti alatta. Érdekes, hogy az ECGC kompetenciarendszer jellegéből fakadóan (ez a rendszer a pályatanácsadást nem köti formális oktatásban való részvételhez, hanem abból indul ki, hogy aki rendelkezik a kívánt kompetenciákkal, az teljesíteni tudja az egységes vizsgát, és az alkalmas a pályára) nem átfogó elméleti tudásról beszél, mely a tanácsadói munka mély megalapozottságát nyújtja, hanem kizárólag képzési és karrierbeli ismeretekről, azaz szakképzési, továbbtanulási és munkaerő-piaci tudásról, és ebben a rendszerben megjelennek olyan elemek is, melyek egyik másikban sem, mint például az időgazdálkodás, stressz- és frusztráció-tűrés, munkahelykeresés és -közvetítés. Az ECGC rendszere szerint a tanácsadók tudása így módon lényegében a konkrét munkaerő-piaci ismeretekre korlátozódik, ami mindenképpen azt vonja maga után, hogy a Wiegersma-modellben egy alacsonyabb szintű tanácsadási formát végezhetnek, annak információátadó jellege miatt. Szintén csak az egyik kompetencialistában, az IAVEG által kidolgozottban található meg két lényeges elem: külön kompetenciaként említi a kultúrák közti és társadalmi érzékenységet, és az LLG folyamatának megértését.

A magyarországi pszichológusképzés keretében folyó tanácsadó képzés fent vázolt kompetenciák terén tapasztalható erősségei, azaz a széleskörű elméleti megalapozottság, a mély pszichológiai ismeretek és az interdiszciplinaritás, illetve az eltérései a nemzetközi szervezetek kompetenciarendszereitől jól beilleszthetőek Wiegersma modelljébe, hiszen a pályatanácsadó a tanácsadás különböző szintjein

működhet, és pszichológus végzettséggel jogosultsága van (a más végzettségű pályatanácsadókkal ellentétben) mélyebb konzultációs munkát végezni, illetve különböző diagnosztikai módszerek (tesztek) alkalmazására. A mesterszintű tanácsadó pszichológusképzéssel kapcsolatban megfogalmazható az a javaslat, hogy a képzésben kapjanak helyet a munkaerő-piaci ismeretek (képzések, támogatások stb.).

## IRODALOM

- ANTALOVITS M. (szerk.) (2005): *A pszichológus képzés új utakon. Az Európai Pszichológus Diploma EuroPsy magyarországi bevezetésének előkészítése*. Magyar Pszichológiai Társaság, Budapest
- BORBÉLY-PECZE T. B. (2010): *Életút támogató pályaaorientáció. A pályatanácsadás szerepének, tartalmának, művelői körének kiszélesedése és pedagógiai fejlesztésének lehetőségei*. Doktori disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola
- BORBÉLY T. B. (2007): Az életpálya-építési tanácsadásról. *Munkaügyi Szemle*, 2007/4., 44–47.
- BORBÉLY T. B. (2009): A tanácsadás múltja, jelene, kérdései. *Életpálya-tanácsadás*, 2009/1–2., 10–15.
- BORBÉLY-PECZE T. B. (2009): Az európai munka-, pálya-, és karrier tanácsadók kompetenciarendszereinek áttekintése. Az európai életpálya tanácsadó kompetencia profilja. *Munkaügyi Szemle*, 53., 2009/4. 76–82.
- HIEBERT, B. (2001) Canadian Standards for CareerDevelopment Practitioners: Focus on Implementation.  
[http://internet.afsz.hu/resource.aspx?ResourceID=afsz\\_tamop222\\_szakmaiangol\\_bryan](http://internet.afsz.hu/resource.aspx?ResourceID=afsz_tamop222_szakmaiangol_bryan)  
[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_en.pdf)
- LANNERT J.: *Tanulási életút-tanácsadás és versenyképesség*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.  
[http://www.oki.hu/oldal.phptipus=cikk&kod=kozoktatas\\_versenykepesseg-09\\_eletut\\_tanacsadas](http://www.oki.hu/oldal.phptipus=cikk&kod=kozoktatas_versenykepesseg-09_eletut_tanacsadas)
- LISZNYAI S. (2009): A konzultációs folyamat modelljei és hatásvizsgálata. In: Puskás-Vajda Zs., Lisznyai S. (szerk.): *Egy igazolt praxis felé. Újabb eredmények a pszichológiai és felsőoktatási tanácsadás hazai kutatásaiból*. FETA Könyvek 4. Budapest
- MURÁNYI I. A. (2006): A tanácsadás pszichológiája. In: Bagdy E., Klein S. (szerk.): *Alkalmazott pszichológia*. Edge 2000 Kiadó, Budapest, 225–250.
- Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapja  
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1139>
- PLÉH CS. (szerk.) (2003): *A pszichológiaoktatás kérdései*. Magyar Akkreditációs Bizottság-Magyar Pszichológiai Társaság, Budapest



- RITOÓK M. (2009): Új tendenciák a pszichológiai tanácsadás fejlődésében. In: KULCSÁR ÉVA (szerk) *Tanácsadás és terápia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- RITOÓK PÁLNÉ (2006): *Pályalélektan, a pályaválasztás pszichológiája*. In: Bagdy E., Klein S. (szerk.): *Alkalmazott pszichológia*, Edge 2000 Kiadó, Budapest
- XANTUS L. (1992): Tanácsadási stratégiák a pályaválasztásban. In: Ritoókné Ádám M.: *A tanácsadás pszichológiája*. Szöveggyűjtemény. Tankönyvkiadó, Budapest

## COMPETENCE FRAMEWORKS IN THE INTERNATIONAL LITERATURE OF CAREER CONSULTANCY

### (SUMMARY)

The result-based approach of learning and the regulation of education has become increasingly common in Europe. The aim of this study was to develop a competence framework which will review the MA level Psychology, Counselling and Educational Psychology specialization (Hungary, Eötvös Loránd University) and compare it with the competence frameworks in the international literature of career consultancy (IAVEG, CEDEFOP-NICEC, ECGC). This comparison can provide universities with a reference point concerning the areas for improvement as well as their strengths.



---

**MÚHELY**





Bagdy Emőke

Károli Gáspár Református Egyetem  
Pszichológiai Intézet  
krebtk.pszich@kre.hu

## **QUO VADIS MAGYAR KLINIKAI PSZICHOLÓGIA? AVAGY MIT TUDJON AZ, AKI MA E HIVATÁS SZOLGÁLATÁRA VÁGYIK?**

Nagy tisztességnek tartom, hogy az Alkalmazott Pszichológia Szerkesztősége felkért a címben foglalt kérdések megválaszolására. A kérdések azért jogosak, mert már a képzés MA szintjén elő kell készülnie a jövőbeni klinikai szakpszichológusnak a szakág választására. Tisztán klinikai pszichológia MA szakág nem létezik, csak az egészségpszichológiával házasított rendszerben készülhet fel a klinikus sorsra vágyó pszichológus jelölt arra a hivatásra, amelynek választásához tisztában kell lennie, „mibe lép”, milyen világ az, amely lehetőséget ad a klinikai, később pszichoterapeuta szakági munkára. Mai magyar rendszerünkben nincs más út a pszichoterapeuta szakma felé, csak a klinikai szakképzés szakoklevelének birtokában, hiszen a szakpszichológus is csak „alap-pszichoterápia” végzésére jogosult. Módszerspecifikus, magasabb szintű pszichoterápiát nem végezhet, pszichoterápiás rendelést, egészségügyi engedéllyel nem folytathat, csak szakpszichológusit, amely korlátozza a pszichoterápiás munkája szakmai lehetőségeit.

Mit is kell megtanulnia a képzés jelenlegi BA és MA rendszerében egy klinikus irányvételű pszichológusnak? Ez a kérdés bezárja az egyetemi képzés kereteibe a szakmai irányvétel tudnivalóit. Ha igazán klinikai, azaz történeti szemlélettel közelítünk, akkor először azt a világot, annak történetét és jelenét ajánlatos megismerni, amiben a jelölt életküzdelmei majd zajlanak. Másodrendű az ismereti és készség szintű tudnivalók rendszere, mert elsősorban a személyiségi alkalmasság, küzdőképesség, asszertivitás, kitartás és felkészültség, azaz a hivatásszemélyiség csiszolása a döntő. Manapság egész életen át tanul a klinikai pszichológus is, szakképzése után a törvényi előírások szerinti továbbképzési rendszerben (kötelezően megszerzendő kreditpontokért), de jószántából is, mert a szakma fejlődése, a lépéstartás ezt kívánja.

Amikor a szerkesztőségi felkérésen tündöttem, arra gondoltam, hogy vélhető volt, miképpen válaszolok. Nem csupán azt listázom, amit az alapképzésben tanácsos a jelenlegi rendszer kereteibe is beleszorítani, hanem a hivatásszemélyiség pályaszocializációs felkészítése mellett érvelek, sőt őszintén elétárom az érdeklődő olvasónak annak a világnak a „történelmi” gyűrdékeit és küzdelmeit is, amelybe egyelőre illúzióktól fütötten és saját személyisége megismerésére vágyakozón, a „titokhoz” hozzáférésre törekvő egyetemi hallgató szeretne sorsmenetében betagozódni. Éppen így, ennek szellemében válaszolok a kérdésekre, először megismertette a klinikai pszichológus szakma eddigi hazai útját, és azt a választható jövőképet is előre

vetítve, amely a jövőndő klinikai pszichológusra vár a magyar ég alatt. Ma úgy találok, másként nem is érdemes előre tekinteni. Egyelőre nincs olyan pályakövetési és karriergondozási rendszer, amely törődne a végzett szakemberek elhelyezkedésével, jövőjével, ezért személyes feladatnak kell tekinteni a karriertervezést is, számolva azzal a hazai helyzettel, amiben a jövő körülményfüggően tervezhető.

Ez a történeti szemlélet és jövőtervező közelítés annak is köszönhető, hogy korszakváltáshoz érkeztem személyes életemben is. „Hetven év magasából” már távlatokba helyezve tekinthetem át szakmánk sorsát, jelen helyzetét, sőt jövőjét is, amit az új klinikusoknak kínál a magyar egészségügy. A klinikai életben való gyakorlati folytonosságom, valamint a pszichológus képzésben eltöltött tíz évem optikájából szemlélve a szakma sorsalakulását, tágasabb perspektívából, az alapszaknak a szakággal való kapcsolata felől is láttathatom, merre tart a klinikai pszichológia a magyar egészségügyben és „extramurálisan”, a „falakon kívül és túl”. Amiről írok, az maga az életem, szakmai sorsomban a Lipóton eltöltött 34 év után átkerülve az alapképzésbe megélhettem azt, amit Mikes Kelemen soraival így fogalmazhatok meg: „Olyannyira szeretem Rodostót, hogy el nem feledhetem Zágont. Zágon felett ragyog az én csillagom”. Klinikai pszichológus és pszichoterapeuta identitásomat tehát alapvetőnek tartom. A klinikum az én „Zágonom”, otthonom, e fölött ragyog az én csillagom, noha az „önkéntes száműzetésem” több eredményt hozott alkotó életembe, mint klinikusi szakmaépítő munkám erőfeszítései. Klinikai pszichológus és pszichoterapeuta vagyok és az is maradok, amíg csak szolgálhatom a hivatásomat.

Első impulzusom az volt, hogy válaszzal egyszersmind emléket állítok a méltánytalanul és oktalanul elpusztított Lipótmezőnek is, hiszen készen van egy tanulmány, amelyben Szakács Ferencsel (sors- és szakmai küzdőtársammal) együtt megemlékeztünk Lipótmező klinikai pszichológiai fellegráráról. Arról a csaknem ötven évről, amelyben nemcsak a klinikai pszichológia bölcsője ringott, és gyors felnövekedéssel érthette el intézményesülését, rendeleti szabályozását, hanem a magyar pszichiátria is önállósulhatott és mintaadó szakmaépítő együttműködés alakulhatott ki orvosok és pszichológusok között. A Mérei iskola megteremtette az alapvető pszichodiagnosztikai eszköztárat, bevezette az egyéni-, család- és csoportterápiák terápiás közösségi rendszerben történő alkalmazását, az optimális team munka hazai modelljét. Ma már biztonsággal kimondhatjuk, hogy Mérei Ferenc iskolateremtő és szakmaalapító nagyság volt, és többé-kevésbé mindannyian „Mérei köpenyéből bujtunk ki”. Legalábbis az alapító nemzedék, amely – velem együtt – mostanság adja át a stafétát az utánunk jövőknek.

A történelmi mementónak tekinthető közös tanulmánnyal azonban szerzőtársam már elköteleződött, elígérkezett másfelé, és nem hagyom cserben az ígéretével. Mégis jól esik jeleznem, hogy „írjuk a történelmet”, nem hagyjuk a múltba veszni mindazt, ami szakmatörténeti érték. Talán megerősíti ezt az állításomat az a publikációs lista, amelyben összegyűjtöttem a hazai klinikai pszichológia érdekében megírt helyzetáttekintő és szakmavédő írásaimat, valamint mindazokat a rendeleteket, jogszabályokat, szakmaetikai követelményeket és érdekvédelmi szerződéseket,

amelyek 1975-től 1989-ig, a szakma kibontakozásának és felépülésének éveiben, a rendszerváltozásig születtek. Nem túlzás azt állítanom, hogy ezeket időrendi sorrendben végigolvasva nyomon kísérhetjük a klinikai pszichológia szakmafejlődési gyűrődéseit, konfliktusait, feszültségeit és küzdelmeit.

Ezúttal azonban az elmúlt két évtizedre irányítom figyelmemet, amelyben szakmánk nehéz utat tett meg és sok győztes helyzet után manapság a kritikus állapotban vegetáló egészségügy egyik áldozatává vált. Krízisbe kerültünk, amely két irányt nyit meg: a kettő közül azonban (a mi szakmánkban, amely a reménység professziója) csak a „poszttraumás fejlődés” lehetőségével számolunk.

## KLINIKAI PSZICHOLÓGIA A RENDSZERVÁLTOZÁS ELSŐ ÉVTIZEDÉBEN

A rendszerváltozás után nagy reményekkel indultunk. 1990-ben létrejött a Klinikai Pszichológiai Szakmai Kollégium. Első vezetője Popper Péter volt, 1992-től pedig tíz éven át Bagdy Emőke. 1991-ben megkezdte működését a Magyar Pszichológus Kamara, első elnöke Illyés Sándor, őt követő elnöke Szakács Ferenc volt. A rendszerváltással együtt járó dereguláció mindazokat a rendeleteket hatályon kívül helyezte, amelyek a pszichológusi, illetve a szakpszichológusi tevékenységet szabályozták. (Azóta is fennáll ez az *ex lex* állapot, amelynek kárvallottjai vagyunk.) A mentálhigiénés törekvések fellendülésével és kivirágzásával lépést tartva, mintegy azt tükrözve Budapesten Tomcsányi Teodóra vezetésével, Debrecenben pedig Bugán Antal irányításával, később Szegeden Ónody Sarolta kezdeményezésével megindult a mentálhigiénés szakemberképzés. A szocio- és pszichopedagógus-képzés, valamint a szociális munka területén aktivizálódó egyéb képzések szinte elárasztó módon „termelték” a segítő szakembereket. Magam ez idő tájt 27 segítő szakágat számoltam össze, amely 1990 és 1994 között jött létre vagy kezdte meg működését. Éppen ezért a kompetenciák meghatározása érdekében a Klinikai Pszichológiai Szakmai Kollégium állást foglalt a mentálhigiéné, a segítő szakmák és a klinikai pszichológia viszonyának kérdésében (Bagdy, 1994 és 1996). Szakmai vita bontakozott ki a szociális munkások és a klinikai pszichológusok egészségügyi kompetenciája körül is (Bagdy, 1995). 1994-ben Szakács Ferenc egyetemi docens, valamint Moussong Kovács Erzsébet és Füredi János professzorok kezdeményezése nyomán megszületett az első Klinikai Pszichológiai Tanszék, amely a Haynal Imre Egészségtudományi Egyetem keretében folytatta, OPNI működési hellyel, a szakképző tevékenységét (Bagdy, 1995). A tanszék első, 1996-ban habilitált egyetemi tanára Bagdy Emőke volt. A szakma nevének kibővítésére is ekkor került sor. A Szakmai Kollégium döntése nyomán „klinikai és mentálhigiéniai szakpszichológus” elnevezést vettünk fel. A szakképzés eu-konform, szerkezeti átalakítását a magyar szakpszichológus képzőhelyek vezetőivel együtt kezdtük meg, az akkreditációra a HIETE keretében került sor. 1995–99 között működött a 2,5 éves szakképzési

rendszer, amely az 1999-es EüM szakképzési rendelettel megszűnt és sajnálatosan visszatagozódott az egészségügyi szakképzésekbe (Bagdy, 2000). A szakma gyakorlásának kritikus pontja a pszichoterápiás képzettség megszerzési lehetőségének akadályozottsága volt. A kizárólag orvosi/szakorvosi privilégiumként működő pszichoterápiás szakvizsga engedélye nem terjedt ki a klinikai pszichológusokra. Már a kilencvenes évek elejétől erőteljes bevetéssel kíséreltük meg a pszichoterápiás szakvizsga rendelet módosítását elérni (Bagdy, 1991), mivel a képzési rendszer kidolgozásában aktívan részt vállaltunk, az első (orvosi) rendeletből azonban méltánytalanul kimaradtunk. 1997-ben írt tanulmányom címe is tükrözi a szakmai helyzetet: Kell-e szakpszichológus pszichoterapeuta az egészségügynek? Noha a magyar Pszichiátriai Szakmai Kollégium és a Klinikai Pszichológiai Szakmai Kollégium között kidolgozott egyezség a pszichoterápiás képzés egységesítésére vonatkozóan már 1995-ben elkészült, a klinikai pszichológusokra kiterjesztett engedélyezésre, az új rendelet kiadására csak 1999-ben került sor. A Szakmai Kollégium aktivitásának köszönhetően kidolgoztuk a szakpszichológusi tevékenységet szabályozó rendelet-tervezetet is, amelynek kiadását azonban gátolta (sajnálatosan mindmáig akadályozza) a pszichológusi alaprendelet hiánya. 1992-ben létrehoztuk az Országos Szakfelügyeleti Rendszert, amely az ANTSZ szervezeti kereteiben, a tisztiorvosi hálózatnak megfelelő szakfelügyelő pszichológusi hálózat formájában működik regionális képviselőkkel mind e mai napig. Jelenlegi vezetője Kállai János. Az első országos szakfelügyelő pszichológus Szakács Ferenc volt. Időközben a kamarákat szabályozó törvény megjelenésével a Magyar Pszichológus Kamara megszűnt, és funkcióját a Magyar Pszichológusok Érdekvédelmi Szövetsége vette át, jelenleg Torma Kálmán vezetésével működik. 1993-ban az országos felmérés szerint 637 szakvizsgázott pszichológust regisztráltunk. Az 1994-től önálló tanszéki keretek között Budapesten folyó, valamint az 1997- és 1998-ban Debrecenben és Pécsen is meginduló szakpszichológus képzés nyomán pedig a szakvizsgázottak száma 2000-ig mintegy kétszázal gyarapodott, és meghaladta a legkisebb létszámú orvosi szakma (szemészet) nyolcszáz fős határát. A foglalkoztatottság eloszlása különböző volt, pl. 63 pszichológus dolgozott az OPNI-ban, az ország központi szakmai képző- és gyakorlóhelyén. (A 2000-es év lipóti szakmai névsorát relikviaként őrzöm ma is!)

A Klinikai Pszichológiai Szakmai Kollégium aktivitásának köszönhetően 1998-ra elkészült és megjelenhetett a klinikai és mentálhigiéniai pszichológia szakmai protokoll kötete is, amely lehetővé tette a szaktevékenység minőségbiztosítási rendszerének kialakítását. Az egészségügyi „reform” nyomán a pszichológiai szaktevékenységnek is szükségessé vált a teljesítményfinanszírozási rendszerbe történő bekapcsolása, diagnosztikai és terápiás eljárásainak betagolása a pontértékekben mérésre kerülő elszámolási rendszerbe.

Ennek első, indító változatát 2000-re készítettük el. Ekkor dőlt el, hogy a klinikai szakpszichológusnak ún. alap-pszichoterápiás eljárások alkalmazására van jogosultsága, míg a szakpszichoterápiák differenciált szintjének tevékenységi pontértékeit



csak a szakvizsgázott pszichoterapeuták számolhatják el. Éppen ekkor jelent meg a pszichoterápiás szakvizsgára jogosító rendelkezés is, amely a klinikai szakpszichológusok pszichoterápiás szakvizsgáját lehetővé tette (1999. december).

A 2000-ben induló tíz éves, az „Egészséges Nemzetért” népegészségügyi program módot kínált arra, hogy a klinikai pszichológia felajánlja szolgálatait az egyre romló egészségi állapotú népesség számára, kilépve a pszichiátriai szolgálat kórházi kereteiből, családorvosi praxis modelljének kidolgozásával (Bagdy et al., 2002). A családorvosi rendelőhöz telepítendő klinikai pszichológusi szakszolgálat jelentőségét mi sem bizonyítja jobban, mint az a tény, hogy a már 2001-re kidolgozott modellünk (Bagdy, Vincze, Török, 2001) a napjainkban megújuló USA egészségügyi rendszerében, Obama elnök által elfogadott ellátási koncepcióval rokon. Az USA-ban a családorvosi praxis az új ellátási rendszerben fokozatos bevezetésre kerül. Hazánkban azonban mind e mai napig nem vált támogatott klinikai pszichológiai ellátási formává.

A rendszerváltástól az ezredfordulóig eltelt évtized alatt a magyar népesség egészségi állapota katasztrofálisan romlott, ezt különösképp élesen tárta elénk Kopp Mária és Skrabsky Árpád „Magyar lelkiállapot”-ra irányuló, korszakos jelentőségű longitudinális vizsgálata, a Hungarostudy. A pszichiátriai területről mindinkább „kifelé” törekvő szakpszichológia találkozott az új, egészségpszichológiai paradigma jegyében meginduló szolgáltatásokkal, Antonovsky „szalutogenezisének” szellemében a primer prevenció, pozitív pszichológiai törekvésekkel (pszichedukáció, szelf menedzsment, az „egészségesek” pszichológiai szolgálata). Az intramurálisan egyre csökkenő klinikai pszichológiai álláshelyekről elküldött, állástalan pszichológusok csak részben tudtak pszichiátrián kívüli egészségügyi ellátó helyen tovább szolgálni, nagyobb részük kikerült az intézményes világból és magánpraxis kiváltásával, vagy szolgálati területének elhagyásával oldotta meg egzisztenciális problémáit. Az egészségügyből kényszerű eláramlás mind e mai napig sajnálatosan zajlik.

## KLINIKAI PSZICHOLÓGIA AZ EZREDFORDULÓTÓL NAPJAINKIG

Az ezredfordulóhoz érve személyemben is megéltem a szakmai krízist (szakképző rendszer változása), és elhagytam a lipóti szolgálati helyemet, amelyben meg tapasztalhattam a szakma honfoglalását, kibontakozását, fellendülését, a pszichoterápiás kultúra kivirágzását, a pszichológiai „fényes szellők” korszakát, majd pedig a rendszerváltással meginduló destruktív folyamatok következtében szakmánk kiszorulását mind a pszichiátriából, mind az egészségügyi ellátó területekről.

Jelen írásommal azonos címmel készítettem 2000-ben egy áttekintést a magyar klinikai pszichológia helyzetéről és szakképzésének válságáról. Arról számoltam be, miként szüntette meg az Egészségügyi Minisztérium azt a szakképzési rendszert, amelyet több éves egyeztető munkával, az alapképzésekkel való harmonizáció bázisán egységes, modulós, eurokonform rendszerben 2,5 éves képzési idővel

és képzési cseremodulokkal, teljes egyetemi és országos szakmai egyezségben akkreditáltattunk. Az Oktatási Minisztérium azonban nem tudta elérni az Egészségügyi Minisztériummal való megegyezést, miszerint a pszichológia területén folyó szakképzéseket egységesen irányíthassa, a szakirányú továbbképzések rendszerében. Így történhetett meg az a sajnálatos döntés, hogy a klinikai és mentálhigiéniai pszichológia nem tagozódhatott be az Oktatási Minisztérium által irányított és felügyelt szakirányú továbbképzések MAB ellenőrzésű rendszerébe, hanem az 1999 augusztusában kiadott EüM szakképzési rendelet értelmében, az egészségügyi szakképzésekhez lett hozzárendelve. Így lett a klinikai területen folyó szakképzésünk négy év időtartamú, az orvosi szakképzési időkkel harmonizálva.

Mindmáig sajnálom, hogy ez így történt. Sem akkor, sem később nem volt észszerű magyarázat erre a döntésre. Az egyetlen érv az egészségügyi törvény 103-as paragrafusára volt, amelynek első pontja értelmében a klinikai pszichológus az egészségügyi szakszolgálathoz tartozó szakember. (Ekképp tehát szakképzését éppúgy az Egészségügyi Minisztérium szervezi és irányítja, mint az orvosegyetem szakképzéseit.) Nagy frusztráció volt ez a döntés, hiszen boldoggá tett az a tudat, hogy a magyar pszichológia világában tökéletes konszenzust értünk el az egységes szerkezetű szakképzések rendszerének kidolgozásával. Ez azonban a mi területünkön megbukott.

Akkori nekibusulásomban elhagytam az egészségügyet és a szabadabb építkezést ígérő útra léptem, a Károli Egyetem pszichológusképzését alapítottam meg. Eközben azonban klinikai munkámat magánpraxisban folytattam, kiképző munkát végeztem a pszichoterápia személyes kompetencia területein, a Kollégium tagja maradtam, részt vettem a Pszichiátriai Társaság munkájában is, és szakmai családomnak tekintettem a klinikumot. Ez ad elégséges alapot ahhoz, hogy arról az évtizedről is megemlékezzem, amelyben már nem vettem részt irányító szerepekben a szakmai történésekben.

#### MERRE VETT IRÁNYT A MAGYAR KLINIKAI PSZICHOLÓGIA AZ ELMÚLT ÉVTIZEDBEN?

Az ezredforduló szemléletváltással és a felsőfokú képzési rendszereket megváltoztató fordulatokkal jellemezhető. A klinikai pszichológiai szakképzés budapesti tanszékének vezetését Dr. Perczel Forintos Dóra vette át, aki a Semmelweis Egyetem Általános Orvos Karának kötelékében, a Lipót megszüntetéséig az OPNI keretében, azt követően pedig az orvosegyetemi klinikákhoz kapcsolódva, szervezi az országos és vezeti a budapesti klinikusi szakképzést. A Szakmai Kollégiumban 2001-től Tury Ferenc elnökletével, majd 2005-től mindmáig Bugán Antal vezetésével aktív munka folyik, ez a testület irányadó fóruma maradt a szakmapolitikai életnek. Tury Ferenc vezetésével történt meg az öt évente megújítást kívánó, új szakmai protokoll kötet kidolgozása, amelynek 2006-ban megjelent, bővített kiadásában már a pszicho-

terápia és a szocioterápia is helyt kapott. Kopp Mária a Kollégium keretében hívta életre a Magatartásorvoslási Szakcsoportot, amely a pszichiátrián kívüli ellátó területeken (pl. kardiológia) kívánta e szemléletet és gyakorlatot terjeszteni.

A magyar felsőoktatás 2003-ban elköteleződött az egységes, 3+2-es bolognai képzési rendszernek. A Magyar Pszichológiai Társaság Programbizottságában Antalovics Miklós vezetésével, valamint a MAB és MTA részéről Pléh Csaba akadémiai levelező tag koordinálásával megkezdődött az eurokonform pszichológus diplomához vezető út lépcsőzetes programteendőinek kidolgozása, összehangolása, az európai diploma-ekvivalencia elérése érdekében. Az európai standardban magasabb gyakorlati képzési óraszámok, valamint a kötelező hatodik gyakorló év követelménye különösen nagy feladatot jelentett az előkészületek szempontjából. A pszichológusképző egyetemek között, Ritook Magda MPT elnökszony vezetésével, ez időben kreditegyeztető bizottság munkálta ki az elméleti és gyakorlati képzési követelményeket a pszichológus alapképzés számára. Az európai pszichológusképzés hatodik (gyakorló) évének kérdésében szükségessé vált a szakképzésekkel való előkészítő tárgyalás, valamint a gyakorló helyek szakmai feltételeinek és helyszínének tervezése. Megindultak az előkészületek az egyetemi képzés először Bachelor, majd Magister rendszerére történő átálláshoz. Ez Hunyady György vezetésével folyamatos szakvezetői ülések keretében, egyeztető tárgyalásokkal zajlott. 2007-ben kezdetét vehette az új rendszerű pszichológus képzés BA szakasza.

Eme forrongó képzési világ kontextusában ugyanakkor jelentős szemléleti és a szakképzések rendszerét érintő gyakorlati változások is erjedtek, meghatározva a szakma arculatának alakulását. Az egészségpszichológia nemzetközi előretörése, a klinikai egészségpszichológia kibontakozása, a magatartástudományi orvoslás biopszichoszociális szemléleten nyugvó gyakorlata, valamint a kognitív pszichológia és behaviorterápiás praxis beépülése a klinikai képzésbe és munkába, jelentős változást generált a szakmában. A szakképzőhelyeknek egyeztető tárgyalásokra volt szüksége a képzési arculat kialakításához, egységes követelményeken nyugvó szakképzés kereteiben (2005). Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pszichológiai Intézete, Kulcsár Zsuzsa úttörő egészségpszichológiai munkásságára építkezve, 2005-ben megindította az egészségpszichológusi akkreditációt, amelynek eredményeként végül „egészségfejlesztő szakpszichológus” elnevezéssel indulhatott meg szakirányú továbbképzés az ELTE-n, 2008-ban, Oktatási Minisztériumi felügyelettel, Oláh Attila vezetésével. 2005-től a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen igazságügyi alapszakvizsgára felkészítés indult. Ez egyeztetést kívánt a klinikaira ráépített neuropszichológusi szakképzéssel is. A szakvizsga bizonyítványt az alapszakvizsgázott pszichológus csak a klinikai szakképzés elvégzését követően kaphatja meg, a hosszú képzési idő (4+2 év) miatt azonban a neuropszichológia iránti országos szükséglet megkívánta a gyakorlat engedélyezésére vonatkozó konszenzus kialakítását. A gyermekpszichiátria is függetlenítette magát 2005-ben a pszichiáter képzéstől, és magába integrálta eurokonform lehetőséggel a gyermek pszichoterápiás képesítés megszerzését is.

Az egészségügyben zajló változások parancsoló szükségszerűségként állították a pszichológusok elé a szaktevékenység költséghatékonyságának igazolását, mint az Evidence Based Medicine alapján szükséges feladatot.

A 2007-es év jelentette a magyar pszichiátria és klinikai pszichológia számára a legnagyobb csapást. Molnár Lajos egészségügy miniszter lemondása után, Horváth Ágnes vezetése alatt került sor a Lipótmező-OPNI drámai sebességgel történő felszámolására, a szakemberek szétszórattatására és a betegek száműzésére. A máig felelősségre vonás nélküli, szakmapusztító bűncselekmény minden szakmai fórum heves tiltakozását vonta maga után. A Klinikai Pszichológiai Szakmai Kollégium is tiltakozó állásfoglalást terjesztett elő az OPNI bezárásával kapcsolatban. Az elbocsátott pszichológusok elhelyezésére Degrell István professzor a családorvosi praxis megnyitását javasolta, ez azonban visszhang nélkül maradt. Ekkor sokan léptek ki az egészségügyi szolgálatból. Szakmánk a tanszék áttelepítésével a sokkos állapotot átvészelve, és belevetettük magukat a kötelező, szintentartó és továbbképző tanfolyami élet kialakításába, megszervezésébe. Kezdetől a Kollégium minősítette az akkreditációra benyújtott továbbképzési terveket, pontszám javaslatainkat az orvos-továbbképzés elfogadta. Megszületett a terv a klinikai és mentálhigiéniai szakképzés névváltoztatására (egészségpszichológiaiakra váltva a mentálhigiéniaiakat), és a szakképzési idő három évre rövidítésére nézve is. Az képzések terén, az MA akkreditációk sorában, Debrecenben jelentős fordulat következett be. A Népegészségügy Kar Ádány Róza vezetésével egészségpszichológiai szakirányt akkreditáltattott, ezzel lehetővé vált hazánkban az egészségpszichológus diploma megszerzése, már az MA képzés keretében. A Kar új tanszékvezetője Bugán Antal lett. Ország-szerte megkezdődött az MA szintek képzése, új felvételi rendszerrel és szakirányokkal, amelyek közül az önálló klinikai már hiányzott, mert azzal az Egészségügyi Minisztérium és a MAB már nem értett egyet. Elgondolásuk szerint minden „klinikai” az egészségügy kompetenciájába tartozik.

2008-ban igen jelentős eredmény született az egészségügyi törvény 103-as paragrafusának módosítási javaslata nyomán. Kodifikálttá vált (103. par. 2. bek.): „Klinikai szakpszichológiai tevékenység az a klinikai és mentálhigiéniai szakpszichológus által végzett tevékenység, amely a) a lelki egészség megőrzésére és helyreállítására; b) a lelki zavarok megállapítására, vizsgálatára és okainak feltárására; c) az egyes betegségek diagnosztizálásához szükséges pszichodiagnosztikai vizsgálatok végzésére, valamint d) a lelki zavarok pszichológiai módszerekkel történő korrekciójára irányul.” A pszichoterápiás kompetenciával kapcsolatban pedig az 1-es bekezdésből idézve: „...amelyet a pszichoterápiás képesítéssel rendelkező szakorvos vagy klinikai szakpszichológus végezhet önállóan”. Ekképp világossá vált, hogy mindkét szakkompetencia szakvizsgához kötött, akár pszichiáter kívánja a pszichoterápiát végezni, akár klinikai szakpszichológus. (Korábban ugyanis a pszichiáter saját jogon kompetensnek érezte magát mindenfajta terápia végzésére, tevékenységi kódlistán történő feltüntetésére, anélkül, hogy a képzettséggel rendelkezett volna.)

2009 hozott ismét jelentős fordulatot. Közel 70 szakorvosi területen sikerült elérni a szakmai minimum standardok szövegezésében a „klinikai szakpszichológus” elnevezés rögzítését, kizárva, hogy a jelölt tevékenységet gyógypedagógus vagy mentálhigiénikus is végezhesse. Az Országos Egészségpénztár szakmakód megjelöléseiben vagy klinikai szakpszichológus, vagy az erre építhető szakképzettségek valamelyike (neuropszichológus, igazságügyi pszichológus szakértő, addiktológiai szakpszichológus) szerepelhet csupán.

Jelentős eredménynek tekinthető a kódkarbantartási munka területén végzett munka (Bugán Antal, Kuritárné Szabó Ildikó és Türk Bernadett). Jelenleg ugyanis a klinikai pszichológia nem rendelkezik önálló kódolási jogosultsággal, így számos szakorvosi terület használhatja a pszichológiai kódok egy részét akkor is, ha nem alkalmaz klinikai szakpszichológust. Ez finanszírozási szempontból akadályozza a klinikai szakpszichológusok alkalmazását, a különböző egészségügyi szakterületek igényei szerinti foglalkoztatást, a szakterületünk fejlődését. Pontos definíciókkal történt meg az orvos, pszichiáter, klinikai szakpszichológus kompetenciák szétválasztása a kódhasználatra vonatkozóan (ki – mit – mikor – hogyan kódolhat). A munkához lökést adott az, hogy az OEP ellenőrzés során fény derült a neuropszichológiában használatos 19211-es kóddal való visszaélésekre, amelyek jogtalan orvosi használat miatt milliárdos kárt okoztak az OEP-nek. Be kell látnunk, hogy a szakterületünk munkájának finanszírozása, reális integrálása az egészségügyi ellátásba csak a jelenlegi kódbesorolásokat és kódhasználatot érintő ellentmondások megszüntetésével történhet. A jelenlegi kódhasználati besorolás finansziális szempontból ellenérdekeltté teszi az egészségügyi intézményeket a klinikai szakpszichológus alkalmazásában. Az is belátható, hogy igen sok függ az átdolgozott, életképes kódrendszerünk elfogadtatásától. Nem kevesebb, mint a klinikusi státusok sorsa.

Amint a szaktevékenységi illetékességért is harcolnunk kell, a tesztek használati kompetenciájában is támadásoknak vagyunk kitéve. Az OS Hungary KFT a (kódolási) „Szabálykönyvet” érintő kritikai feljegyzést tett a pszichiátriai és klinikai pszichológiai tevékenységre vonatkozóan. A licencek megvásárlását követően, a jogtiszta tesztek használata körüli feszültségek terén állásfoglalásra volt szükség. Tíz kompetens szakmai szervezet közös állásfoglalása nyomán konszenzus született, a tesztek akkreditációs eljárásában a Magyar Pszichológia Társaság Tesztbizottsága illetékes, az egészségügy területén használatos eljárások kérdésében pedig egyeztetési kötelezettség áll fenn az EüM Klinikai Pszichológiai Szakmai Kollégiumával.

Az eddigiekből is kitűnhetett, hogy a létfenntartásért, „életben maradásért” folyó küzdelem a klinikai pszichológia egészségügyi területein kieleztetten folyik, ez jellemzi jelenünket is.

## A KLINIKAI PSZICHOLÓGIA GYAKORLATÁNAK AKTUÁLIS GONDJAI (2011)

Azok a gondok, amik ma nehezítik a klinikai szakpszichológusok életét, húsz éve vonszolt, megoldatlan problémák. Nincs pszichológus alaptörvény, ezért nem lehet a szaktevékenységet szabályozó rendeletünk. Kiszolgáltatottak vagyunk a saját szakmai kódszámok hiányában, illetve a más szakmák számára is „nyitott” OEP finanszírozási rendszerünk következtében. Alacsonyak a kódszámokhoz rendelt teljesítmények (pénzben kifejezve), ezért nem rentábilis egy intézménynek klinikai szakpszichológust alkalmaznia. Ha más szakmabeli is használhatja a kódjainkat, olcsóbb egy mentálhigiénikus vagy gyógypedagógus, avagy más diplomás alkalmazása. Az a rendelkezés, amely szerint egy státus fenntartásának gazdaságossága mérhető, kiirtja a maradék klinikusi helyet is. Nevezetesen az a feltétel, hogy a „termelt” pontok alapján összesíthető haszon érje el az illető fizetésének „kitermelését”. Mivel a pontértékek alacsonyak, a tevékenységi kódokhoz pedig időtartamok kapcsolódnak, nem kódolható több idő, mint a munkaidő tartama. Ez pedig nem tesz ki annyi pénzértéket, amely a havi jövedelem előállítását fedezné. Ekképp szüntetik meg sorra az álláshelyeket. A Semmelweis Egyetem klinikáin ma már egyetlen klinikai szakpszichológus sem dolgozik, valamennyit elbocsátották. A munkaerő-piaci helyzet az álláshelyek hiánya miatt nagyon hátrányos, a közeljövőben jelentős javulás nem várható.

Az OEP finanszírozási rendszer általunk javasolt kódszám- és tevékenység-tisztítása azonban jó esélyt ad más szakemberrel lekötött álláshelyek felszabadítására. Ezekre azért is nagy szükség van, mert a „122/2009. (VI. 12.) Korm. rendelet az egészségügy felsőfokú szakirányú szakképzési rendszerről” szövegéből egyértelműen kiderül, hogy a klinikai szakképzésre csak munkavégzésre irányuló jogviszonyban (státusban) lévő pszichológus jelentkezhet. Önkéntes ingyenes munka vállalása esetén sem vehető fel egy egyén a szakképzésre, sőt szakképzési éve alatt „munkavégzésre irányuló jogviszonyban” kell eltöltenie szakgyakorlati idejét. Ha ilyen álláshely nincs (mert jelenleg ez a helyzet), akkor szakképződni sem lehet.

A kimeneti helyzet sem ideális. Ha a szakpszichológus az öt év alatti 250 továbbképző pontját (magas térítési díjú) szintentartó (50 pont), ill. kötelezően választható (25 pont) és szabadon választott (175 pont) tanfolyamokon nem tudja abszolválni, valamint az öt év alatti folyamatos, egészségügyi intézményben és státusban eltöltött idejét és/vagy ANTSZ engedélyezett magánpraxisát nem tudja igazolni, akkor az egészségügyi nyilvántartásba vételét felfüggesztik, ilyen tevékenységi körben viszont nyilvántartási szám nélkül nem dolgozhat. Kérdéses, hány klinikai szakpszichológus tud a mai magyar státus-ínségben megfelelni ezeknek az elvárásoknak?

Nincs Pszichológus Kamaránk, így szakmai érdekvédelmünket az erre vállalkozó Szövetség kompetencia híján nem tudja érdemben ellátni. Szerencsére, 2010. aug. 20-án a Szakmai Kollégium, a magyar Pszichológiai Társaság és a Pszichológus

Érdekvédelmi Szövetség benyújtotta a Humán Erőforrás Minisztériumnak (Réthelyi Miklós miniszter részére) a megszüntetett Pszichológus Kamara létrehozására vonatkozó kérelmét. Bízunk abban, hogy eredményes lesz az intervenció.

A Szakmai Kollégiumok megújításának jelenleg zajló folyamatában pedig már bizonyos, hogy az új Kollégium tagozatokból, valamint tanácsokból szerveződő testületekben fogja a tevékenységét végezni. A 2011. febr. 9-én kelt rendelettervezet (A Nemzeti Erőforrás miniszter, NEFMI rendelete a szakmai kollégiumok működéséről) kimondja, hogy öt fős klinikai pszichológiai tagozat fog működni, a miniszter által kijelölt szervezet delegációjában. A szakma tehát megőrzi főhatósági képviselőtét.

A Lipót OPNI helyett jelenleg szervezés alatt álló OPAI (Országos Pszichiátriai és Addiktológiai Intézet) írott tervezeteinek áttekintése alapján a pszichiátria nem preferálja a klinikai szakpszichológusokat. A Nemzeti Erőforrás Minisztériumnak e tárgyban beterjesztett feljegyzésben Kollégiumunk ezt észrevételezte, érdemi döntéssel azonban vélhetőleg a megvalósulásakor szembesülhetünk.

A jelen problémái között jelentkezik a BA és MA szintre tagolt pszichológusképzésből eredő veszély is. Az egészségügyben megfogyatkozott álláshelyekre a viselkedéselemzők (BA végzettek) alkalmazása financiálisan előnyösebb, így akaratlanul vetélytársaivá válnak az álláskereső viselkedéselemzők a diplomás pszichológusoknak.

Végül, ha a magyar egészségügy száználmas leépülését és az ellátatlanok tömegét tekintjük, nagy szakmapolitikai hiba a klinikai pszichológusok kirekesztése az egészségügyből. Kutatási eredmények, saját vizsgálataink is igazolják, milyen módon csökkenti a pszichológiai szolgáltatások bevonása a táppénzes napok számát, pl. a családorvosi munkában (Bagdy, Safir, 1999). Már 2001-ben benyújtottuk a családorvosi praxis tervét az egészségügyi főhatósághoz, és ezt minden szakmai fórum támogatta. A megvalósítás azonban nem következik be. Felesleges és drága vizsgálatok (CT, MR stb.) helyett szűrő diagnosztikai rendszerben volna bevezethető a klinikai pszichológiai munka, éppen ott, ahol a legelső panasszal érkezik a beteg. Ez a családorvosi rendelés, ahol cost-benefit vizsgálatokkal lehet ellenőrizni munkánk költségkímélő hatását és eredményességét.

Az amerikai kultúrában éppen az új egészségügyi törvény írja elő a csoportpraxis általános elterjesztését. Ezzel szemben, mi a gyógyszerfogyasztás Európa-elsőként és Uniós összehasonlításban minden betegségben legrosszabb pozícióban vagyunk (kivéve az asthmát), amint ezt Vitray József az Egészségmentor kutatás keretében igazolta (Vitray, 2010).

Azok a pszichológusok, akik a klinikai pszichológia területén szeretnék szakmai karriert építeni, gondolják meg, milyen küzdelmek várnak rájuk a pályára kerülés és azon maradás eléréséhez, és realiztikusan mérjék fel, mit várnak a klinikai pszichológusi hivatás választásától. Aki tud és szeret küzdeni, annak kedvező e pálya ígérete.

AMIT A KÉPZÉS SORÁN (3+2) ÖT ÉV ALATT  
EGY OKLEVELES PSZICHOLOGUSNAK EL KELL ÉRNI

Második kérdésünkhöz érkeztünk. Mi az a minimálisan szükséges és elégséges, amit az egyetemi képzésben meg kell adnunk, hallgatóinknak pedig meg kell kapnia ahhoz, hogy szakemberi identitással, cselekvő tudással induljanak el a pálya művelésének útján. Az alábbiak különösen érvényesek a klinikusi pályára készülő jelöltek számára. Tapasztalatok és beválási adatok szólnak amellett, hogy egy kezdő szakembernek szüksége van:

- Személyiségének – mint kommunikációs munkaeszköznek – etikus, professzionális (konfrontatív önismereten nyugvó) használatára. Ez a szakmai személyiségfejlesztés és önismeret követelménye.
- A pszichológia alkalmazási területeinek (legalább) valamelyikén a munkatevékenység megismerésére. Ez a terepismeret követelménye.
- Saját szakmai vizsgálóeszköz-tárának készség szintű használatára (pl. interjúzás, kérdőívek, teljesítmény- és képességvizsgálatok, személyiségvizsgálatok, matematikai statisztikai programcsomagok felhasználási módja). Ez a munkaeszköz-ismeret követelménye.
- Professzionális kapcsolatkezelési- és építési jártasságra, alapszintű intervenciós technikák alkalmazására (kommunikáció és kapcsolatdinamika kezelés) egyén, csoport és rendszerszinten. Ez az intervenciós műveletek ismeretének követelménye.

Az alapképzés nem adhat (nem is ad) tanácsadási vagy pszichoterápiás szakgyakorlatot (kompetenciát), nem is ez a dolga.

Az egyetemi képzésnek olyan pszichológust kell kibocsátania, aki személyiségben is (a lehető leginkább) alkalmassá, késszé válik a kliensi kapcsolatkezelés szakavatott kísérésére-vezetésére (pacing-leading), érti a csoportdinamika alapjait, tud nagycsoport, szervezet, közösség szintjén is működni. Nem „terapeuta”, sem tanácsadó vagy szervezetfejlesztő, nem kis klinikai pszichológus, de már megtette azokat az előkészületeket, amelyekbe úgy illeszkedik a szakképzés, mint zárba a kulcs.

Nehéz kimondani, de a BA és MA tagolás nem ad módot az építkezésre, a fejlődési út lépéseire, az egymáshoz kapcsolódó és kapcsolható fejlesztésre. Az alapos részint pályaszocializációs keretek között, részint gyakorlati órák keretében még megtörténhet, azonban a BA szint teljesítését követően a hallgatónak nincs garancia arra, hogy az alma materben folytathatja az MA szintet. Ha még így is volna, az új hallgatótársak által hozott eltérő kultúra összehangolási folyamata elveszi a továbbfejlődés lehetőségét és (legfeljebb) illeszkedésre tanít.

Ebből az következik, hogy minden – a gyakorlati munkában fontos – készséget a diploma megszerzését követően vagy azzal párhuzamos magánszervezésű stúdió-umokban kell (jelentős pénzüsszegekért) elsajátítani. Ráfördítési óraszámokat tekintve, erre jelenleg 120 órát enged a képzési rendszer, amelynek többszörösét tette lehetővé az öt éves, folyamatos képzés.



Sajnálatos, hogy nagyobb a pszichológusképzésen belül a kétfokozatú képzés tábora. Ennek egyedüli oka a hallgatók szabad mozgásának lehetősége. Mehetnek külföldre, Erasmus programban vehetnek részt, magánszervezéssel szemesztereket tölthetnek más egyetemeken, mert a bolognai egyezmény értelmében szabad a tanulmányi mozgás. Világlátott, kapcsolatokat szőtt, nyelveket tudó pszichológusok kaphatják meg így azt a diplomát, amelyet azután már saját indítékaik és lehetőségeik szerint tölthetnek meg hozzáértési, cselekvési tartalommal.

Akinek azonban ez a szabadság nem adatik meg, annak a pályakezdés akár sokkoló is lehet. Nem kapta meg azt az intézményi kötést-kötődést, amely éppúgy számít fiatal felnőtt életünkben, mint kisgyermekkorunkban. Az odatartozás, személyes elfogadottság és mester-tanítvány kapcsolat távlatokat nyit a személyiség fejlődésében, így a hivatásszemélyiség kibontakozásában is.

## ÖSSZEFOGLALÁS

Mit kell tudnia egy pszichológusnak, aki klinikusi szakirányba szeretne továbbhaladni? A kérdésre szakmatörténeti perspektívába helyezve adtunk választ, bemutatva azt a küzdelmes jelent, amely a választás reális nehézségeivel konfrontálja a lélek mélyének megismerésére vágyakozó pszichológusjelöltet. A jövőkép nehéz és küzdelmes utat jósol annak, aki ezt a szakterületet választja. Ha mégis, akkor mindazt valamely módon „be kell szereznie” cselekvő tudásban, képességcsiszolásban és személyiségfejlesztésben, ami e pálya műveléséhez szükséges. Az pedig egyéni döntés kérdése, mikor és hogyan tudja elérni a követelményeket. Egyet azonban nem hihetünk, hogy ezek nélkül lehetséges elégedett, örömteli kapcsolati munka, így „elég boldog” pszichológusi sors.

## 1. MELLÉKLET

### **A hazai klinikai pszichológia fejlődése érdekében született szakmapolitikai helyzet-áttekintő és szakmafejlesztő írásaim jegyzéke**

1. *A Pszichodiagnosztikai Laboratóriumok normatívái.* Az Országos Ideg és Elmegyógyászati Intézet beadványa az Egészségügy Minisztérium számára, kézirat, 1975. febr. 2.
2. *Szemponatok a klinikai pszichológusok tevékenységi körének kidolgozásához.* Tervezet. Egészségügyi Minisztériumnak, kézirat, 1975. október 10.
3. A klinikai Pszichológiában használatos tesztek és vizsgáló eljárások. In: Tariska István, szerk., (1975): *Klinikai Pszichológia.* Orvostovábbképző Intézet jegyzetei, 3–17.
4. A klinikai pszichológia helye az egészségügyi szakszolgálatban és a pszichiátriai osztályokon. In: Tariska István, szerk., (1976): *Klinikai Pszichológia,* Orvostovábbképző Intézet jegyzetei, 9–16.
5. *Az OIE (Országos Ideg- és Elmegyógyászati Intézet) klinikai pszichológiai tevékenységének fejlődése.* EüM. Orvosi Pszichológiai Bizottsági beszámoló. 1977. okt. 31. Kézirat

6. A pszichoszomatika problémái és a klinikai pszichológus feladatai nem pszichiátriai osztályokon. *Vitairat. Orvosi Hetilap*, 120., 36. 2219. 1979.
7. *A klinikai pszichológia gyakorlatának helyzete*. Jelentés az EüM. Pszichológiai Bizottsága számára, 18 old. Kézirat, Budapest, 1980, Megvitatása: 1980. okt. 14.
8. A klinikai pszichológia gyakorlatának helyzete (1980–89). *Magy. Pszich. Szle. XLVI.* 429–464. 1989.
9. Szempontok a pszichoterapeuta képzés új rendszerének kidolgozásához. *Psychiatria Hungarica, IV.* 343–349. 1989.
10. Kié a pszichoterápia? *Ideggyógyászati Szemle*, 44. 329–336. 1991.
11. Bagdy Emőke, Szakács Ferenc: *Klinikai pszichológia az Intézetben*. In: Kuncz E., Kundra O. szerk. (1993): 125 éves az OPNI. Jubileumi évkönyv, 33–46. Animula, Budapest
12. A Klinikai Pszichológiai Szakmai Kollégium állásfoglalása a mentálhigiéné, a segítő szakmák és a klinikai pszichológia viszonyának kérdésében. *Pszichoterápia*, 4. 46–49. 1994.
13. A szociális munkások viszonya a klinikai pszichológiához a mentálhigiéné területén (Vitaanyag, válasz Szabó Lajosnak: Ki kompetens a mentálhigiéné területén?). *Pszichoterápia IV.* 279–287. 1995. augusztus
14. A Haynal Imre Egészségtudományi Egyetem és OPNI Klinikai Pszichológiai Tanszékének működéséről. In: Veér A., Kuncz E. szerk.: *OPNI évkönyve 1994–95*, 58–61. Animula, Budapest, 1995.
15. Klinikai pszichológia az Intézetben. In: Veér A., Kuncz E. szerk.: *OPNI évkönyve 1994–95*, 11–16. Animula, Budapest, 1995.
16. Állásfoglalás a mentálhigiéné, a segítő szakmák és a klinikai pszichológia viszonyának kérdésében. In: Bugán A. szerk. (1996): *Fejezetek az alkalmazott lélektan köréből*. 45–53. Egyetemi Kiadó, Debrecen
17. A mentálhigiéné, a humán segítő szakmák és a klinikai pszichológia. *Család, gyermek, ifjúság*, 4. 2–26. Budapest, 1996.
18. A klinikai pszichológusok pszichoterápiás képzésének aktualitásai: kell-e szakpszichológus pszichoterapeuta az egészségügynek? *Pszichoterápia IV. évf. 5.*, 353–362, 1997.
19. A klinikai pszichológia helyzete és szerepe napjaink pszichiátriai tevékenységében. In: Kiss-Vámosi J., szerk. (1997): *Intaháza 40 éves*. Jubileumi kötet, Intaháza, 182–197.
20. Bagdy Emőke, szerk. (1998): *A klinikai pszichológia és mentálhigiéné szakmai protokollja*. Animula Kiadó, Budapest
21. Bagdy Emőke (1998): A klinikai pszichológia mint tudomány és professzió. In: *A klinikai pszichológia és mentálhigiéné szakmai protokollja*. 9–21. Animula Kiadó, Budapest
22. A Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar és OPNI Klinikai Pszichológiai Tanszék (struktúra és funkció), 56–59. és A Klinikai Pszichológiai Osztály, 79–84. In: Veér A., Kundra O. szerk. (1999): *Az Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézet évkönyve 1996–1999*. Animula Kiadó, Budapest
23. Bagdy Emőke, Safir Erika: Mentálhigiéné egészségmegőrző tevékenységre irányuló képzési program eredményességi vizsgálata a klinikai és mentálhigiéné szakpszichológus-képzés keretében. In: Bagdy E. szerk. (1999): *Mentálhigiéné: elmélet, gyakorlat, képzés, kutatás*. Animula Kiadó, 166–187.
24. Quo vadis magyar klinikai pszichológia? *Alkalmazott Pszichológia*, II. 2, 109–119. 2000.
25. Szakképzések a klinikai pszichológia területén. *Alkalmazott Pszichológia*, II. 2, 81–98. 2000.
26. *A HIETE Klinikai Pszichológiai tanszék első öt éve*. Jubileumi ülés előadása, OPNI, 1999. Megjelent: OGYIK 50 évfordulója, jubileumi kötetben, 2001.
27. Bagdy E., Vincze G. Török I. A. (2001): *A new Dimensions in Praxis Group in Hungary*. WPA Section of Epidemiology and Public Health Section. Symposions, Turcu
28. *Szakképzések a klinikai pszichológia területén* (Akkreditált képzési programok kézikönyve). Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar Klinikai Pszichológiai Tanszéke, Budapest, 2000.

29. A klinikai pszichológia gyakorlatának helyzete és perspektívái az „Egészséges Nemzetért Népegészségügyi Program (2001–2010) tükrében. *Psychiatria Hungarica*, 17. 3. 298–317. 2002.
30. Bagdy E., Bugán A., Perczel Forintos D., Török I. A.: A Magyar Pszichológiai Társaság és a Klinikai Pszichológiai Szakmai Kollégium programjavaslata és ajánlásai az „Egészséges Nemzetért” Népegészségügyi Program (2001–2010) tervezetéhez. *Budapesti Népegészségügy*, XXXIII. évf. 3. 273–289. 2002.
31. Bagdy E., Safir, E. (2005): *Klinikai pszichológiai esettanulmányok*. Animula Kiadó, Budapest
32. Bagdy E., Tury F. Szerk, (2006): *A klinikai pszichológia, pszichoterápia és szocioterápia szakmai protokollja*. Grafológiai Kiadó, Budapest
33. *Búcsú a Lipótmezőről*. A Veér András Mentálhigiéné díj átadása alkalmából megrendezett utolsó lipóti ünnepség előadása, kézirat, 2007. nov. 20.

## 2. MELLÉKLET

### **A pszichológusokra vonatkozó érvényes jogszabályok, szakmaetikai követelmények és érdekvédelmi szerződések (1976-tól)**

1. A munkaügyi miniszter, az oktatási miniszter és az egészségügyi miniszter 3/1976. MÜM-OM-EÜM sz. együttes rendelete: a pszichológus munkakörök betöltéséhez szükséges képzésről. *Művelődésügyi Közlöny*, 1976, 6: 292.
2. Az egészségügyi miniszter 38/1977. /EÜ. K. 25/ EÜM. sz. utasítása: Az egészségügy területén működő pszichológusok tevékenységéről. *Egészségügyi Közlöny*, 1977, 28. évf.
3. A Művelődési Minisztérium és az Egészségügyi Minisztérium 10/1981/VIII. 6./ MM-EÜM. sz. együttes rendelete a szakpszichológus képzésről. *Magyar Közlöny*, 1981, 45. sz. 660–661.
4. Az egészségügyi miniszter 38/ 1981. / EÜ. K. 23/ EÜM. sz. utasítása a klinikai pszichológusok és a klinikai gyermekpszichológusok szakképzéséről és továbbképzéséről szóló 14/1381/XI. 4/ EÜM. sz. rendelet végrehajtásáról. *Egészségügyi Szemle*, 1981. 23. 592–594
5. Az egészségügyi miniszter 14/ 1981/ XI. 4./EÜM. sz. rendelete a klinikai pszichológusok és a klinikai gyermekpszichológusok szakképzéséről és továbbképzéséről, valamint végrehajtás tárgyában kiadott 38/ 1981./ EÜK 23./ EÜM. sz. utasítás egységes szerkezetbe foglalt szövege.
6. Az Állami Bér- és Munkaügyi Hivatal elnökének 3/ 1982/ XI. 5./ÁBMH. sz. melléklete a pszichológusok nyilvántartásáról. *Magyar Közlöny*, 1982, 68. 1192.
7. Az Országos Igazságügyi Orvostani Intézet 10. sz. módszertani levele az igazságügyi pszichológus szakértők működési köréről és tevékenységéről. *Egészségügyi Közlöny*, 1983. 33. 6. 128–133.
8. A magyar Pszichológusok Szakmai Etikai Kódexe (SZEK). *Magyar Pszichológiai Szemle* 1975. 32. 337–344. új kibővített változata az MPT 1984. évi taggyűlésének jóváhagyása alapján 1985-től lépett életbe.
9. Megállapodás a Szakszervezetek Országos Tanácsa Titkársága és a Magyar Pszichológiai Társaság együttműködéséről (Dr. Nagy Sándor, a Szakszervezetek Országos Tanácsa titkára és Dr. Bartha Lajos, a Magyar Pszichológiai Társaság elnöke aláírásával) 1986. XII. 16. In: *MPT Inf.* 1987., 1. sz.
10. 10/1981/VIII. 6./ MM-EüM együttes rendelet a klinikai szakpszichológus szakosító képzés követelményeiről.
11. Kiegészítő, a klinikai szakpszichológusokat érintő utasítás: A 14/ 1981/XI.4. EÜM. sz. rendelet kiegészítésére hozott 5/1985/ VIII.15./EÜM. sz. rendelet 13/a. sz. paragrafusa a pszichoterapeuta cím használatáról.
12. 125/1999/ VIII. 6./ Kormányrendelet a szakképzés megszerzése során a szakirányú szakképzésben részt vevők számára szervezett központi gyakornoki rendszerről.

13. 122/2009/VI.12./ Kormányrendelet az egészségügyi felsőfokú szakirányú szakképzési rendszerről.
14. 11/1998/XII.11./ EüM. sz. rendelet az orvosegyetemi szakképzések akkreditációjáról.
15. 66/1999/XII.25./ EüM. sz. rendelet a felnőtt- és gyermek/ifjúsági klinikai és mentálhigiéniai szakpszichológus képzésről, valamint az első szakvizsgára ráépített szakképzésekről.
16. 73/1999/XII.25./ EüM sz. rendelet az egészségügyben dolgozó orvosok és diplomások továbbképzéséről.



<i>V. Komlósi Annamária</i>	ELTE PPK Tanácsadás Pszichológiája Intézeti Központ Személyiség- és Egészségpszichológiai Tanszék
<i>Rózsa Sándor</i>	ELTE PPK Tanácsadás Pszichológiája Intézeti Központ Személyiség- és Egészségpszichológiai Tanszék
<i>Milanovich Dominika</i>	ELTE PPK Pszichológus hallgató
<i>Lénárt Ágota</i>	Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar Pszichológia Tanszék
<i>Komlósi Piroska</i>	Károli Gáspár Református Egyetem MRE Bethesda Gyermekkórház

## KATASZTRÓFA UTÁNI KOMPLEX PSZICHOLÓGIAI TÁMOGATÁSI RENDSZER ELVEI. JAVASLATOK A 2010 TAVASZI, HAZAI ÁRVÍZ TAPASZTALATAI ALAPJÁN<sup>1</sup>

A katasztrófák áldozatainak pszichológiai segítése fontos szakmai feladat. A BM Országos Katasztrófavédelmi Főigazgatóság által működtetett Krízis Intervenciók Team (KIT) pszichológus tagjainak kiképzése és működése kítűnően szervezett. A csoport tagjainak munkája azonban a *katasztrófa akut fázisára* korlátozódik. Csupán a professzionális beavatkozók/segítők (pl. tűzoltók, rendőrök) traumafeldolgozásának segítése történik *szervezetten hosszabb távon* is. A nemzetközi szakirodalom és a hazai (sok személyt érintő katasztrófák során szerzett) tapasztalatok azt jelzik, hogy érdemes a polgári személyek számára egy hosszabb távra szóló pszichológiai segítségnyújtás komplex rendszerét is kimunkálni. Tanulmányunk a 2010. tavaszi, felszólalcai árvízi tapasztalatok alapján egy ilyen szervezeti háló tervezetét vázolja fel.

Az idei, 2010 tavaszi árvizek olyan komoly katasztrófa helyzetet idéztek elő hazánkban több területen is (de különösen Észak-Magyarország területén), ami rendkívül jól szervezett professzionális beavatkozást igényelt. Nagy próbatétel egy ilyen sokakat érintő katasztrófa abból a szempontból, hogy a hivatásos segítők mennyire hatékonyan tudnak együttműködni nemcsak egymással, hanem a legkülönbözőbb támogatással jelentkező civil szervezetekkel, és egyéni segítőkkel.

Jól ismert tény, hogy a pszichológusok segítő részvétele elengedhetetlen az ilyen krízishelyzetekben, mindenek előtt a poszttraumás stressz zavar (PTSD) kialakulásának megelőzésében. A katasztrófa helyzetek váratlansága, valamint az érintettek számának bejósolhatatlansága miatt azonban ennek a problémának a kezelésére nem tartható fenn stabil pszichológiai intézmény. Ilyen esetekben nagy szükség van az ad hoc önkéntes szakmai munkára. Ezt felismerve, a BM Országos

---

<sup>1</sup> A tanulmány szerzői arra vállalkoztak, hogy a felszólalcai tapasztalatokat formába öntik. Az ott folyó munkának, a munka folyamatos, konstruktív alakításának azonban nemcsak a szerzők, hanem még számos önkéntes kolléga is részese volt. Ezért a tanulmányunk függelékében szeretnénk feltüntetni mindazon kollégák és pszichológus hallgatók nevét, akik nélkül ez a tanulmány nem születhetett volna meg.

Katasztrófavédelmi Főigazgatóság már 2001-ben a beregi árvíznél is alkalmazott önkéntes pszichológusokat, 2007-ben pedig megkezdte egy elsősorban pszichológus önkéntesekből álló, ún. Krízis Intervenciók Team (KIT) felépítését.<sup>2</sup> Európában, pl. Németországban, Ausztriában, Hollandiában, Belgiumban, Franciaországban már régebb óta létezik ilyen szervezet. A magyar team létrehozása európai mintára, osztrák kiképzők támogatásával indult. Napjainkban ez a képzés folyamatos, és már magyar kiképzők végzik a betanítást. A Katasztrófavédelmi Főigazgatóság felügyelete alatt jelenleg olyan országos KIT hálózat működik, amely a 2010. áprilisi adatok szerint 94 főt számlál, és majdnem teljes országos lefedettséget jelent (legmagasabb számban Budapesten vannak KIT tagok: 37 fő). A tagok képzése nem zárul le a betanítással, hanem az „éles” bevetések tapasztalatainak megbeszélésén túl, szimulációs gyakorlatokon fejlesztik a készségeiket (lásd Szabó, 2010). Új fejlemény, hogy az Országos Katasztrófavédelmi Főigazgatóság és az ELTE PPK 2010-ben szerződést kötött arra, hogy az Egészségfejlesztő Szakpszichológus képzésbe hivatalosan bekerül a KIT ismeretek oktatása. (Az Egészségfejlesztő Szakpszichológus képzésen 2010-ben diplomát szerzett kollégák – 28 fő – már abszolvtáltak is ezt a kurzust.<sup>3</sup>)

A hivatalos KIT tagságnak egy intenzív egy hetes speciális kiképzés az alapfeltétele. Akik a képzés során megfelelnek, azok önkéntesi státuszban behívhatókká válnak súlyos katasztrófa eseményeknél, a mindenkori kárhelyparancsnok vezetése alá rendelten. A tevékenységük – amely a katasztrófa akut fázisára korlátozódik és a katasztrófa helyszínén zajlik – szigorúan szabályozott, tartalmi és szervezeti vonatkozásban egyaránt, jóllehet egyelőre nem törvényben előírt formában, csupán a nemzetközi irányelveknek megfelelő módon. Az akut fázisban valójában nem is kifejezetten pszichológusi (főleg nem terápiás!) beavatkozásra van szükség, hanem egyfajta pszichoszociális segítségre (ebből következően a KIT tagsághoz nem is kell feltétlenül pszichológus képzettség). A pszichológiai szakmai felkészültség azonban igen nagy előny, hiszen az ilyen helyzetekben alapvetők a stressz- és krízis-trauma kezelésével kapcsolatos szakismeretek

*A KIT tagok feladata a katasztrófában érintettek emocionális fájdalmának csökkentése, rövidtávú működésének normalizálása (pl. kiemelés a beszűkült, bénult állapotból, elérni, hogy ne hozzanak ebben az állapotban hosszú távra kiható döntéseket stb.), és a hosszabb távú negatív pszichológiai hatások (pl. PTSD megjelenési valószínűségének) megjelenésének megelőzése.*

A katasztrófa-pszichológia<sup>4</sup> egyre rohamosabban fejlődő részdiszciplínává válik az utóbbi évtizedekben sajnálatosan egyre gyakoribb természeti katasztrófák (ára-

<sup>2</sup> A KIT kiépítésének lépéseit és működését részletesen ismertette Szabó Lajos polgárvédelmi ezredes 2008-ban, majd 2010-ben tartott konferenciákon. (Lásd a hivatkozások jegyzékében Szabó, 2008, 2010).

<sup>3</sup> Az ELTE PPK egészségfejlesztő szakpszichológusai nem válnak automatikusan KIT taggá. Léven ez a munka önkéntes, közülük csak az lép be a rendszerbe, aki ezt kéri. Nekik még egy rövid kiépző gyakorlaton kell részt venniük a hivatalos taggá váláshoz.

<sup>4</sup> Lásd összefoglalóan pl. Kémenczy, 1980; Zellei, 2000.

dások, cunami, földrengések, viharok stb.) nyomán. A sokakat érintő traumatikus események számát a természeti katasztrófákon túl természetesen egyéb történések is növelik (tömeges balesetek, légikatasztrófák, terrortámadások, ámokfutók lövöldözései, lakótelepi tüzesetek, vagy akár csak építkezésnél előkerült robbanóanyagok miatti kitelepítések stb.). Az ilyen súlyú traumák a kríziskezelés olyan speciális technikáját is igényelhetik, amelyek túlmutathatnak a krízis-intervenció általános elvein. A katasztrófa-kezelés témakörének ismertetésére ma már a krízis-kézikönyvek önálló fejezeteket szánnak (lásd pl. Hajduska, 2008), a nemzetközi szakirodalomban pedig egyre több tanulmány is foglalkozik a témával.

Tekintve, hogy az utóbbi évtizedben néhány igen nagy tömeget érintő katasztrófa is sújtotta világunkat (2001. szeptember 11. New York, terrortámadás, 2004. március 11. Madrid, pályaudvari pokolgépes robbantás, 2004. december 26. Dél-Ázsia, cunami, 2005. London, terrortámadás stb.) nemcsak a rövid távú hatásokkal, hanem a hosszú távú következményekkel kapcsolatos tapasztalatok szakirodalma is gyarapszik. Egyrészt az ilyen típusú szakirodalmi adatok, másrészt a hazai (korábbi és idej tavaszi) árvízi tapasztalatok tanulságait szeretnénk jelen tanulmányunkban összegezni.

Ahogy ezt a fentiekben érzékeltetni próbáltuk, a tömeges katasztrófák esetén az akut pszichológiai beavatkozás szakszerűen és szervezeten történik már Magyarországon is. A KIT tagok azonban – szervezeti és szakmai okokból – nem vehetnek részt a *későbbi* trauma-feldolgozási feladatokban, és nem tartoznak a kompetenciakörükbe a célzottan az újrakezdést támogató pszichológiai beavatkozások. A KIT tevékenység utolsó lépéseként – a katasztrófa helyszínén – még információt adnak az érintetteknek a későbbi pszichológiai támogatási lehetőségekről: konkrétan, listát a pszichológiai ellátó intézményekről. Ezek az intézmények azonban csupán a normál ellátó tevékenységük keretei között tudják fogadni a katasztrófák áldozatait, a többi klienstük közé besorolva.

Információnk van ugyanakkor arról, hogy pl. Madridban, Londonban és a cunami sújtotta területeken a katasztrófát követően olyan speciális poszttrauma szolgálatot állítottak fel, melyet bárki felkereshetett tanácsadásért, mentális és jogi segítségnyújtásért, és ezek a központok a mai napig működnek (Szabó, 2010).

Az utánkövetéses vizsgálatok egy része nemcsak arra terjed ki, hogy a traumát átéltek pszichés állapota (pl. PTSD tünetek fennmaradása) vagy kockázatészlelése hogyan alakul hosszú távon (lásd pl. Terpstra, Lindell, Gutteling, 2009), hanem a pszichés állapot változásának igen komplex pszichoszociális kontextusát is igyekeznek feltérképezni. Ez utóbbi vonatkozásban a kormányzati intézkedésektől, és az azokkal kapcsolatos elvárásoktól a legkülönbözőbb segítő támogatásokon és az egyéni megküzdő stratégiákon át az életkori sajátosságokig számos tényezővel foglalkoznak (lásd pl. Vári, 2001; Vári, 2002; Bokszczanin, 2007; Tyler, 2006; Pullins et al., 2005; Yoon, 2009; Brody et al., 2009).

A pszichoszociális összetevőket komplexen kezelő vizsgálatok legfontosabb tanulságait a következőkben összegezhetjük:

- **A súlyos katasztrófákat átélt civilek és hivatásos segítők traumafeldolgozása, továbbá egzisztenciális, szociális és pszichés újraadaptálódása** nem néhány hónapot, hanem nagy valószínűséggel **több évet is igénybe vehet**. Még évekkel az árvíz után is maradhatnak fenn PTSD tünetek (lásd pl. Norri et al., 2004), vagy megjelennek évfordulós reakcióként stressz tünetek (lásd pl. Assanangkornchai et al., 2007).

Ebből következően az érintettek támogatásának *hosszú távú* működési rendszerét szükséges kimunkálni (lásd pl. Yoon, 2009).

- **A szociális támasz** objektív megléte és annak szubjektív pozitív megélése ki-tüntetett szerepet játszik a súlyosabb poszttraumás tünetek kialakulásának prevenciójában és a rehabilitációban. A privát szférából származó szociális támogatás mellett nagyon fontos **a hivatali és az informális** (közösségi és egyéni) **segítők** (pl. egyházak, civilek) – anyagi, illetve általános egzisztenciális támogatást is jelentő, de mindenek előtt az emberi együttérzést, segítő szándékot kifejező – **szociális támasznyújtása** is.

Ebből következően minden eszközzel oda kell hatni, hogy minden érintett átélhesse: „nincs egyedül”, és több forrásból is hasznos segítséget kap nehéz helyzetében (lásd pl. Cook és Bickman, 1990; Moore et al., 2004; Norris et al., 2005; Ehrlich et al., 2010).

- A katasztrófa-történesek, valamint a mentési majd az újrendezési lépések hivatalos **kommunikációja** kritikus hatással lehet a trauma megélésére és az újraadaptálódásra egyaránt.

Ebből következően nagyon pontos és hiteles információt kell nyújtani, és ezt nagyon szakszerűen kell tenni a katasztrófa és posztkatasztrófa folyamat minden fázisában (lásd pl. Sellnow, Seeger és Ulmer, 2002; Zhai és Ikeda, 2006; Szabó, 2010).

- **A sikeres újraadaptálódás egyik kulcstényezője a személyes hatékonyság átélése.**

Ebből következően a segítőknek törekedniük kell az érintettek kompetencia érzésének erősítésére, akár a szociális háló biztonságának átélésén keresztül is (lásd pl. Stimpson, 2006; Hirschel és Schulenberg, 2009).

- **Az idősek és a gyermekek számára speciális pszichés támogató módszereket célszerű alkalmazni.** Az idősek esetében (60 év felett, de különösen 75 év felett) nagyobb a PTSD, illetve a morbiditás kockázata. Gyermekeknél számos szorongásos tünet vagy különféle magatartászavarok jelentkezhetnek hosszabb távon.

Ebből következően intézményesen kellene gondoskodni e két korosztály speciális pszichoszociális ellátásáról (lásd pl. Durkin et al., 1993; Pullins et al., 2005; Tyler, 2006; Liu, 2006).



## FELADATOK ÉS TAPASZTALATOK FELSŐZSOLCÁN

Tanulmányunknak ebben a fejezetében fontosnak tartjuk, hogy a felsőzsolcai segítő munka konkrét történéseit mintegy krónikaszerűen pontosan dokumentáljuk. Megítélésünk szerint csak ezen adatok birtokában válik majd érthetővé a pszichológiai segítő munka szervezeti felépítésére vonatkozó javaslatunk.

A 2010-es hazai árvizek egyik különösen súlyosan érintett települése Felsőzsolca volt. Ahogy az ország egésze megmozdult, hogy valamilyen formában segítséget adjon a károsultaknak, természetesen a pszichológusok is segíteni akartak.

Az akut árvízi veszélyhelyzetben a katasztrófavédelem hivatalos KIT egységének tagjaként, **43 fő pszichológus kolléga vett részt a mentésben és a kitelepítésben**. A Felsőzsolcán önkéntesként dolgozó KIT állomány vezető koordinátora Lénárt Ágota volt. A KIT tagok feladata és hivatalos megbízása azonban – ahogy ezt fentebb leírtuk – az akut katasztrófavédelem kezelésére korlátozódott.

Ahogy az ár elvonulása megkezdődött, és az ázott falak miatt egyre több ház omlott össze vagy vált lakhatatlanná, nyilvánvalóvá lett, hogy itt nagyon el fog nyúlni a trauma-időszak. Ezt csupán a média híradásaiból felismerve számos pszichológus kereste a segítség lehetőségét, és fontos volt a munkájuknak valamifajta szervezett keretet találni. Mivel az árvízi eseményeknek ebben a fázisában a katasztrófavédelmi szakembereknek már másfajta teendői voltak, nem lehetett őket terhelni a pszichológiai munka szervezésével. Ugyancsak nem volt kapacitása ilyen jellegű szervezésre a helyi önkormányzatnak sem.

Lénárt Ágotát az akut fázist követően a Magyar Máltai Szeretetszolgálat kérte fel, hogy segítsen az utószakasz pszichológiai teendőinek szervezésében is. Mivel ő ennek a szervezetnek is régóta önkéntes munkatársa, úgy ítélte meg, hogy a Magyar Máltai Szeretetszolgálat munkakoncepciója („filozófiája”<sup>5</sup>) értelmében is, és konkrét segítő lehetőségeit tekintve is képes lesz befogadni (a szállásukat, étkezésüket is megoldva) a pszichológus önkénteseket, ezért javaslatára a MPT közzétette az alábbi felhívást:

Kedves Pszichológus Kollégák!

A felsőzsolcai árvíz nehéz emberi helyzeteket is teremtett, ahol emiatt nagyon nagy szükség lenne a lehető leghamarabb pszichológusi segítségre. Aki 1-2 napos (esetleg kicsit hosszabb) időtartamban fel tud ajánlani ennek megoldására egy kis pszichológusi segítséget, kérem, hogy jelentkezzen a Magyar Máltai Szeretetszolgálat alábbi email címén: [zsolca@maltai.hu](mailto:zsolca@maltai.hu)

Köszönettel  
Vargha András  
az MPT főtítkára

<sup>5</sup> A Máltai Szeretetszolgálat koncepciójának lényege: a károsultak/bajba jutottak számára – lehetőleg a káresemény/probléma helyszínén – együttérzést kifejező, empatikus, a helyzetüket megértő, a problémáik kezeléséhez kompetens segítséget nyújtó vagy közvetítő „embertársi jelenlét”. Ez a „segítő filozófia” nagyon közel áll a pszichológus szerepkör koncepciójához.

Ez a felhívás volt az **első lépés** a pszichológusok munkájának szervezetté formálására. Itt kapott ugyanis a pszichológiai munka kereteket azáltal, hogy a Magyar Máltai Szeretetszolgálathoz, annak a katasztrófafekezési szervezési és információs bázisára támaszkodva léphettek be a kollégák a folyamatba – nem holmi „partizánakciók” módon.

**Második fontos lépésként** a helyi munka megszervezését kellett megkezdeni. Ebben Rajnai Nadinka és az ELTE pszichológus hallgató önkéntesei.<sup>6</sup> (Szemán Dénes, Soproni Anita, Dóka Ádám, Czigány Lilla, majd őket váltva Szécsi Judit és Vikuk Katalin) jártak az élen, akik elsőként érkeztek a helyszínre.

Pszichológiai segítő munkájuknak két iránya volt.

Egyfelől, a máltaiak adatbázisa alapján személyesen igyekeztek felkeresni a súlyosan érintetteket, hogy a gondjaikat, érzéseiket, kéréseiket meghallgassák.

Másfelől, a Magyar Máltai Szeretetszolgálat ügyeletén jelentkezőknél felbukkanó indulatok és érzelmek csillapítását vállalták magukra.

E fenti klasszikus tanácsadó tevékenység kiegészült terápiás jellegű beavatkozással is, amikor szakképzett kollégák is érkeztek. Közülük Kádi Anna volt az első, aki két fontos új elemet vitt a megkezdett szakmai munkába. Azonnal felismerve, hogy nemcsak a károsultak, hanem a kárrendezésben részt vevő helyi intézményi dolgozók és a segítőik is pszichés támogatást igényelnek, számukra autogén tréninget szervezett. Ezen túl, belátva, hogy a károsultak egy része folyamatos terápiás támogatásra szorul, vállalta, hogy hosszabb távon, heti egy napos rendszerességgel ügyeletet tart az ilyen irányú igények felmérésére, illetve 4–12 héten át visz néhány esetet, és tart csoportos autogén tréninget. Az önkéntes szakmai segítségnek ezt a különlegesen áldozatkész formáját egyedül Kádi Anna vállalta fel, vagyis 4 hónapon át hetente egy teljes napi munkát végzett úgy a helyszínen, hogy minden alkalommal Budapestről utazik Felsőzsolcára.

A munkának ebben a fázisában a pszichológus hallgató önkéntesek szórólapot készítettek, amely a pszichológiai segítsérről tartalmazott információkat, és ezt Felsőzsolca minden lakosához igyekeztek eljuttatni: bedobva mindenki postaládájába és kitűzve a város központi, hirdetésre alkalmas pontjain.

A **harmadik lépés** a folyamatosan jelentkező kollégák és hallgatók beosztásának megszervezése volt. Ebben ismét az ELTE pszichológus hallgatói jártak az élen, akik a máltaiak levelezőlistájától elkülönítve – hogy levegyék a vállalkról a pszichológiai segítség szervezésének gondját – létrehozták a pszichológus önkéntesek internetes levelezőlistáját. (Ezt Szécsi Judit és Vikuk Katalin kezdeményezte, majd a levelezés teljes és folyamatos, hosszú távú feladatát Milanovich Dominika

---

<sup>6</sup> Az ELTE önkéntesek gyors fellépése annak volt köszönhető, hogy az **ELTE Karrierközpont** az ELTE honlapján 2010 júniusában felszólítást tett közzé önkéntes segítő munkára. Természetesen nem meglepő, hogy a tanácsadás-, a személyiség- és egészségpszichológia programos, valamint a kortárs segítő pszichológus hallgatók köréből kerültek ki az első jelentkezők.

vállalta fel.) Ezen a ponton indult meg a Magyar Máltai Szeretetszolgálat és a pszichológus önkéntesek munkakapcsolatának egyre szervezettebbé formálása.

**Negyedik lépés** volt a pszichológiai segítő munka hálózatának kiépítése, illetve rendszerbe szervezése. Ezt a feladatot vállalta fel V. Komlósi Annamária, Rózsa Sándor és Lubinszki Mária. Mindenek előtt deklarálni kellett a pszichológiai segítőket és a Magyar Máltai Szeretetszolgálat viszonyát, hiszen mindazon pszichológusok számára, akik először jelentkeztek önkéntesként egy ilyen együttműködésre, nem volt egyértelmű a helyük ebben a rendszerben. A Máltai Szeretetszolgálat katasztrófavédelmi koncepciója pszichoszociális szemléletű, így részükről teljesen adekvát volt, hogy a pszichológiai szakmai segítő munka önálló kompetenciával kap helyet ebben a komplex támogató rendszerben. E koncepció jegyében a helyszínen, az ún. Zsolcai-projekt keretében működő Magyar Máltai Szeretetszolgálati katasztrófavédelmi programvezetője, Adányi László önálló egységként (elkülönült feladatkörrel) nemcsak befogadta a pszichológusokat, hanem minden támogatást megadott a munkánkhoz. Rendelkezésünkre bocsátotta az általuk összeállított információk bázisokat, továbbá szálláshelyet és étkezést biztosított az önkénteseinknek. (A máltaiak részéről nemcsak a projektvezető, hanem az összes munkatárs – mindenek előtt az önkéntesek munkáját vezető Lajkó Zsuzsanna – mindenben készségesen támogatták a pszichológiai munkát.)

Pszichológus önkénteseink a helyi hivatalos szervekkel is megkezdték a kapcsolatfelvételt. Elsőként a helyi háziorvosok egyikével, aki a helyi önkormányzati testületnek is tagja volt, így pontos információkkal tudott szolgálni a károkról és kárrendezési tervekről, valamint a helyi szociális és egészségügyi ellátás rendszeréről, de emellett szinte a teljes lakosság egészségi állapotáról is. Az ő (készséges) segítségével rangsorolni lehetett, hogy kik szorultak leginkább pszichológiai támogatásra.

Külön kellett foglalkozni azokkal, akiknek teljesen lakhatatlanná vált az otthonuk, és ideiglenes szálláshelyre költöztették őket – a többségüket Miskolcra. A Miskolci Egyemen oktató pszichológus kolléga, Lubinszki Mária ezért felkereste a Felsőzsolcai Önkormányzatot, hogy a lakosságnak erről a csoportjáról adatokat kérjen (a kitelepítés helyszíneiről és a családok összetételéről), és elkezdte megszervezni a Miskolcon és környékén dolgozó pszichológus önkéntesek csoportját, akik képesek felvállalni a kitelepítettek ellátását.

Mindeközben Felsőzsolcán folyamatosan zajlott az érdemi munka is: a támogatásra szoruló személyek meglátogatása vagy fogadása, továbbá a támogatási igények szisztematikus felmérése.

Ebben a fázisban realizáltuk, hogy az érintettek számára a leginkább tudat közeli probléma a hivatalos szervek által biztosítható anyagi támogatásra vonatkozó információk hiánya, illetve esetlegessége. Külön gondot jelentett a különböző biztosító társaságok változó hatékonyságú munkája. Többen panaszkodtak arról, hogy a káresemény óta már közel három hónap eltelt, és még nem jártak náluk a biztosító kárfelmérői.

Problémának láttuk azt is, hogy még a máltaiak által szervezett segélyosztás is stressz-forrás, mert bár ők a rászorultság gondos mérlegelése és rangsorolása alapján juttatták el az érintetteknek a beérkezett tárgyi (élelmiszer, ruházat, bútorok, háztartási gépek) adományokat, a támogatás szempontjairól nem volt kielégítő információja a lakosságnak. Ez a település közösségén belül több esetben feszültséget: irigységet, haragot gerjesztett, ami sajnálatosan a közösségi érzést bomlasztó hatás.

Az anyagi jellegű kárrendezésnek, valamint a támogatások elosztásának ügyintézése, és az erre vonatkozó informálás semmiképpen nem a pszichológusok kompetenciája. Érdeemes lenne azonban az ilyen típusú tevékenységgel (különösen az informálással) kapcsolatos szakismereteinket felkínálni, illetve azokat megosztani a hivatali szervekkel.

A pszichológiai segítő munkánkat illetően azt a tanulságot vontuk le ebben a fázisban, hogy a korábban felkínált támogató tevékenységünk repertoárját bővítenünk kellene. A traumafeldolgozás segítése mellett egyfajta *életvezetési tanácsadó szolgáltatást* is érdemes lenne biztosítanunk. Ennek keretében a károsultak kompetenciáját kellene erősítenünk az információnyerés/információkezelés és a személyes rövid és hosszú távú céljaik felállításának segítségével.

Az volt a benyomásunk, hogy az árvíz akut fázisának traumatikus élményei sokaknál hamar elfojtásra kerültek. Tudatos problémaként az anyagi támogatás körüli bizonytalanság, vagy az elosztás vélt igazságtalansága jelent meg. Ez érzelmi szinten egzisztenciális félelmet, a hivatalos szervekkel szembeni haragot és a közösség „szerencsésebb” tagjaival szembeni irigységet gerjesztett. Sajnálatosan az érintettek többségénél ezek az érzelmek egyfajta beszűkült tudatállapotot generáltak, és a legtöbben úgy élték meg, hogy amennyiben pénzhez (és egyéb anyagi támogatáshoz) jutnak, azzal már meg is oldódott a problémájuk. Keveseknél érzékeltünk pontos, lépésről-lépésre felépített jövő-tervezési készséget.

A munka **ötödik lépéseként** Lódy Annamária és Tóth Zsuzsanna Ágnes összefoglalta, és az önkéntes kollégák számára a levelezőrendszeren szétküldte a korábbi tapasztalatok alapján kikristályosodott feladatokat, és a megvalósításukkal kapcsolatos ötleteiket. Nekik köszönhetően hosszabb távra állandó pszichológiai rendelési helyiségeket kaphattunk: csoportfoglalkozásra a helyi Takarékszövetkezet épületében, egyéni ülésekre a Civil Házban. (Ez fejlődés volt a korábbi helyzethez képest, amikor csak a máltaiak épületében zajlottak a beszélgetések, sajnos nem ideális körülmények között.). Lépéseket tettek, hogy a pszichológiai tevékenység különböző formáiról információt kaphasson a lakosság. Tárgyaltak pl. a helyi TV és a Zsolcai Hírmondó üzemeltetőivel, akik ingyenes hirdetési lehetőséget ajánlottak fel. Csokorba szedték, hogy kik azok, akik számára csoportos foglalkozásokat is lehetne szervezni (gyermekek, felnőttek, családok, város vezetői, segítők), sőt ennek a munkának a szervezését meg is kezdték a takarékszövetkezet dolgozóit, a védőnőket és gyógyszerészeket segítve.

Ötlet szinten jelezték, hogy fontos volna az *önszerveződés* elősegítése a városon belül. Javasolták továbbá a szervezett együttműködés kiépítését részben a helyi se-

gító ellátó szervezetekkel (orvosok és védőnők vállalták is, hogy a klienseiket tájékoztatják a pszichológiai szolgáltatásokról), részben a társszakmák (pedagógusok, családsegítők) önkénteseivel.

Meg kell jegyezni, hogy a közös munkát és a munka szervezését nagyban elősegítették mindazok a további kollégák és hallgatók, akik a tapasztalataikat a közös levelezőlistán megosztották a pszichológus önkéntesek teljes körével. Nagyon hasznosak voltak a fent megnevezett kollégákon kívül pl. Pándy Mária, Szécsi Judit, Szemán Dénes, Milanovich Dominika, Nagy Ágnes, Repei Tímea, Bényi Rita észrevételei és javaslatai.

**Hatodik lépésként** Komlósi Piroska, Mag Judit és dr. Sirkó Éva bekapcsolódása jelentett fontos előrelépést. Ők a Budapesti Bethesda Gyermekkórház képviselőjében elsődlegesen a gyermekek helyzetét és mentális állapotát kívánták javítani. Tudván, hogy a krízishelyzetek és a felnőttek szorongása, elbizonytalanodása a gyermekeket még inkább kiszolgáltatottá, sőt gyakran magukra maradtakká teszi, a helyi Családsegítő és Nevelési Tanácsadó munkatársainak kínálták fel a segítségüket. Vállalták, hogy az iskoláskorú gyermekek számára több alkalomból álló csoportos foglalkozásokat vezetnek a szorongató élményeik, tapasztalataik megbeszélésére, a veszteségeik feldolgozására Felajánlották, hogy igény szerint a tantestület számára is biztosítanak szakmai konzultációt a gyermekek szokatlan lelkiállapotának, illetve viselkedésének kezeléséhez.

Komlósi Piroska felvette a kapcsolatot a helyi református lelkésszel is, hogy elindulhasson a helyiek önszorgató csoportjainak létrehozása. Ez azért látszott szükségesnek, mert az aktuális lélektani helyzetet – még három hónappal az árvíz után is – az jellemezte, hogy az emberek önmagukba fordulva, csak önmagukkal tudtak foglalkozni, nem tudtak egymásra figyelni. Pedig mind a fizikai, mind a lélektani „rendeződéshez”, megújuláshoz sok energiát adhatna a közösséghez tartozás, a kölcsönös szolidaritás és egymás segítése.

**Hetedik lépésként** Komlósi Piroska és V. Komlósi Annamária a pszichológus önkéntesek szakmai találkozóinak megszervezését kezdeményezik. Komlósi Piroska a Bethesda Kórházban, V. Komlósi Annamária az ELTE PPK Pszichológiai Intézetében, Lubinszki Mária pedig a Miskolci Egyetemen próbál alkalmat teremteni és helyet biztosítani az önkéntes munkát végző pszichológusok és pszichológus hallgatók szakmai összejövetelei céljára. Ezek az intézmények alkalmasnak tűnnek pszichológus-önkéntesség hosszabb távú, szervezett működésének biztosításához.

## A FELSŐZSOLCAI MUNKA TANULSÁGAI

A Felsőzsolcán szerzett tapasztalatok fenti – talán túlságosan részletezőnek tűnő – bemutatását azért éreztük fontosnak, hogy láttathassuk, mennyire felkészületlenül és szervezetlenül léptünk be pszichológus segítőként ebbe a munkába, és mennyi

apró lépés, milyen sok kolléga észrevételei, ötletei kellettek ahhoz, hogy végül pontosan átláthassuk a teendőinket és a hatékony munkánkhoz szükséges feltételeket.

Ezeket összegezzük az alábbiakban:

1. Az árvízi katasztrófák károsultjainak támogatása sokoldalú, *szervezett együttműködést igénylő feladat*. Emiatt szükség van egy központi koordinációs egységre, amely képes az önkéntes munka szervezésére is, és amelynek pszichológus tagja is van. A katasztrófák *akut fázisának* kezelésére ilyen szervezeti rendszer már kidolgozott (lásd Szabó, 2010). Lényegében ennek a központi szervezeti egységnek a működéséhez kellene illeszteni a hosszú távú segítség koordináló blokkját.

A felsőzsolcai tapasztalatok alapján úgy látjuk, hogy az *akut fázist követő* önkéntes pszichológiai segítő munka a Magyar Máltai Szeretetszolgálattal együttműködésben (akár hozzájuk rendelt önálló egységként) hatékonyan működhetne. Úgy látjuk, hogy a Magyar Máltai Szeretetszolgálat működésének koncepciója tökéletesen összeegyeztethető a pszichológiai segítő munka koncepciójával. Ez a szervezet nyitott arra, hogy a pszichológus önkénteseket a saját katasztrófakezelő szervezetük önálló egységeként befogadja. Az Országos Katasztrófavédelmi Főigazgatósággal (azon belül a KIT kiképzéséért felelős egységgel), illetve a Magyar Máltai Szeretetszolgálattal való együttműködés szervezeti kereteinek kimunkálását és annak hivatalossá emelését MPT kompetenciának tartjuk.

2. Az árvízi katasztrófák károsultjainak támogatása *hosszú távú feladat*. Emiatt szükséges a feladatokat az akut fázisra vonatkozóan (KIT keretekben), majd az azt követő hosszabb távú fázisra vonatkozóan (A Magyar Máltai Szeretetszolgálathoz csatlakozva) tervezni, és e két fázis teendőit koordinálni.
3. A pszichológiai segítő támogatást az akut fázisban a katasztrófavédelmi szervekhez rendelt KIT tagok tökéletesen képesek ellátni. Szerencsés körülmény, hogy az ő esetükben egyértelmű, hogy hol a helyük, mi a dolguk, és kik a kapcsolataik a segítő rendszerben.
4. Az akut fázist követő időszak pszichológiai feladatai meglehetősen sokrétűek, többfajta szakmai kompetenciát, ráadásul önkéntes segítséget és intézményi ellátást egyaránt igényelnek.

Példák a későbbi fázisokban szükséges érdemi feladatokról:

- a) A kárt szenvedettek informálása a pszichológiai szolgáltatásokról (azok jellegéről, helyszíneiről, feltételeiről).
- b) Tanácsadó beszélgetések az érzelmi problémák feldolgozásához, illetve a ventillációhoz.
- c) Folyamatos terápiás munka súlyos pszichés tünetek esetén.

- d) Életvezetési tanácsadás az újrakezdéshez szükséges kompetenciák, személyes „erősségek” feltárásához és erősítéséhez.
- e) Csoporttechnikák alkalmazása a „közös sors” megosztásához, közösség-építéshez. Esetleg mediáció a konfliktusok kezeléséhez, illetve oldásához.
- f) Az árvíz utáni helyzet rendezését segítő intézmények dolgozói és az önkéntes segítő csoportok számára stresszkezelő technikák (pl. autogén tréning) tanítása.
- g) Külön speciális traumafeldolgozó foglalkozások szervezése a gyermekek (pl. iskolákban) és idősek számára.
- h) Külön gondoskodás a lakóhelyükről hosszabb távra kitelepítettekről.
- i) Elősegíteni olyan szociális programokat, amelyek az érintettek megküzdő képességét erősíthetik (akár kulturális programok formájában).
- j) A lakosságnak szóló (őket érintő) információk kommunikációjához segítség a hivatalos szerveknek.

5. A későbbi fázisok *technikai feladatairól* néhány példa:

- a) A katasztrófa helyzet kezelését koordináló egység KIT képviselője mellett szükséges egy a későbbi munkákat szervező pszichológus képviselő kijelölése is.
- b) Célszerű a pszichológiai feladatok áttekintését szolgáló *információs bázis* azonnali kialakítása, és annak folyamatos kezelésére egy személy kijelölése.
- c) Célszerű egy a pszichológus segítők számára szolgáló *levelezőrendszer* azonnali létrehozása, és egy személy megbízása annak működtetésével.
- d) Célszerű egy olyan *rendelési hálózat* kiépítése, amely alkalmas a katasztrófa érintettjeinek külön kezelésére (pl. külön időpontokat biztosítva számukra).

Ahogy a felsorolásokból kitűnik, a szakmai önkéntesség ebben a fázisban olyan sokrétű, hogy feltétlenül koordinációt igényel: egyfelől a munkafelosztást és a munka időbeli beosztását illetően, másfelől egyeztetést és kapcsolatot a károsultak ellátásáért felelős hivatalos szervekkel is: önkormányzatokkal, egészségügyi, szociális ellátó vagy oktatásért felelős intézményekkel stb.

Ez a fajta önkéntes szakmai munka komoly kompetencia és etikai felelősséget is felvet. Emiatt a szakmai önkéntességnek ebben a műfajában is elkerülhetetlen bizonyos elemi szabályok deklarálása.

Végezetül, a fentiekén túl azt is végig kell gondolni, hogy a katasztrófa utáni hosszú távú segítség meddig és milyen formáit érintően igényel *önkéntes* szakmai munkát, illetve mely ponton és milyen formákat érintően szükséges a hivatalos, intézményes megoldás.

## IRODALOM

- ASSANANGKORNCHAI, S., TANGBOONNGAM, S., SAM-ANGSRI, N., EDWARDS, J. G. (2007): A Thai Community's anniversary reaction to a major catastrophe. *Stress and Health*, 23., 43–50.
- BOKSZCZANIN, A. (2007): PTSD Symptoms in Children and Adolescents 28 Month After a Flood: Age and Gender Differences. *Journal of Traumatic Stress*, 20(3), 347–351.
- BRODY, S. D., ZAHKAN, S., HIGHFIELD, W. E., BERNHARDT, S. P., VEDLITZ, A. (2009): Policy Learning for Flood Mitigation: A Longitudinal Assessment of the Community Rating System in Florida. *Risk Analysis*, 29(6).
- COOK, J. D., BICKMAN, J. (1990): Social Support and Psychological Symptomatology Following a Natural Disaster. *Journal of Traumatic Stress*, 3(4).
- DURKIN, M. S., KLEAN, N., DAVIDSON, L. L., ZAMAN S. S., STEIN, Z. A. (1993): The Effects of a Natural Disaster on Child Behavior: Evidence for Posttraumatic Stress. *American Journal of Public Health*, 83(11), 1549–1553.
- EHRlich, M., HARVILLE, E., XIONG, X., BUEKENS, P., PRIDJIAN, G., ELKIND-HIRSCH, K. (2010): Loss of Resources and Hurricane Experience as Predictors of Postpartum Depression Among Women in Southern Louisiana. *Journal of Women's Health*, 19(5), 877–884.
- HAJDUSKA M. (2008): *Krizisélektan*. ELTE Eötvös Kiadó Kft, Budapest.
- HIRSCHL, M. J., SCHULENBERG, S. E. (2009): Hurricane Katrina's Impact on the Mississippi Gulf Coast: General Self-Efficacy's Relationship to PTSD Prevalence and Severity. *Psychological Services*, 6(4), 293–303.
- KÉMÉNCZY I. (1980): *Tömegkatasztrófák pszichológiai hatásai*. Zrínyi Katonai Kiadó, Budapest
- LIU, A., TAN, H., ZHOU, J., LI, S., YANG, T., WANG, J., LIU, J., TANG, X., SUN, Z., WEN, S. W. (2006): An Epidemiologic Study of Posttraumatic Stress Disorder in Flood Victims in Hunan China. *Can. J. Psychiatry*, 51(6), 350–354.
- MOORE, S., DANIEL, M., LINNAN, L., CAMPBELL, M., BENEDICT, S., MEIER, A. (2004): After Hurricane Floyd Passed. Investigating the Social Determinants of Disaster Preparedness and Recovery. *Fam Community Health*, 27(3), 204–217.
- NORRIS, F. H., MURPHY, A. D., BAKER, C. K., PERILLA, J. L. (2004): Postdisaster PTSD Over Four Waves of a Panel Study of Mexico's 1999 Flood. *Journal of Traumatic Stress*, 17(4), 283–292.
- NORRIS, F. H., BAKER, C. K., MURPHY, A. D., KANIASTY, K. (2005): Social Support Mobilization and Deterioration after Mexico's 1999 Flood: Effects of Context, Gender and Time. *American Journal of Community Psychology*, 36(1/2), 15–28.
- PULLINS, L. G., MCCAMMON, S. L., SMITH LAMSON, A., WUENSCH, K. L., MEGA, L. (2005): School-Based Post-Flood Screening and Evaluation: Findings and Challenges in One Community. *Stress, Trauma, and Crisis*, 8., 229–249.



- SELLNOW, T. L., SEEGER, M. W., ULMER, R. R. (2002): Chaos Theory, Informational needs, and Natural Disasters. *Journal of Applied Communication Research*, 30(4), 269–292.
- STIMPSON, J. (2006): Short Communication: Prospective evidence for a reciprocal relationship between sense of control and depressive symptoms following a flood. *Stress and Health*, 22., 161–166.
- SZABÓ L. (2008): „Krizis intervenció”. *A lakosságvédelem új dimenziói*. Előadás, 2008. március 18. ppt. Internetes keresőben: ppt 5.
- SZABÓ L. (2010): „Krizis intervenció” *Pszicho-szociális támogatás katasztrófa helyzetben*. Előadás ppt. Balatonföldvár, 2010. április 10.
- TERPSTRA, T., LINDELL, M. K., GUTTELING, J. M. (2009): Does Communicating (Flood) Risk Affect (Flood) Risk Perceptions? Results of a Quasi-Experimental Study. *Risk Analysis*, 29(8), 1141–1155.
- TYLER, K. A. (2006): The impact of support received and support provision on changes in perceived social support among older adults. *Int. J. Aging and Human Development*, 62(1), 21–38.
- VÁRI A. (2001): Árvizek a Felső-Tisza-vidéken. Ahogy az érintettek látják. *Társadalomkutatás*, 19(1–2), 65–78.
- VARI, A. (2002): Public involvement in flood risk management in Hungary. *Journal of Risk Research*, 5(3), 211–224.
- ZELLEI G. (2000): *Katasztrófapszichológia*. Cedit Kft, Budapest
- ZHAI, G., IKEDA, S. (2006): Flood Risk Acceptability, and Economic Value of Evacuation. *Risk Analysis*, 26(3), 683–694.
- YOON, I. (2009): A Mixed Method Study of Princeville’s Rebuilding from the Flood of 1999: Lessons on the Importance of Invisible Community Assets. *Social Work*, 54(1), 19–28.

PRINCIPLES OF COMPLEX PSYCHOLOGICAL SUPPORTING SYSTEM  
BASED ON THE EXPERIENCES OF THE FLOOD  
IN 2010, IN HUNGARY

(SUMMARY)

Psychological help for victims of catastrophe is an important professional task. The training and the functioning of the psychologist members of the Crisis Interventional Team which is run by the directorate of the National Emergency Management of the Ministry of Home Affairs is exquisitely organised. Nevertheless, the work of the team is confined only to the *acute phase* of the catastrophe. The only area where the work is organized *for long term* is the trauma-elaboration of professional helpers/interferers (e.g.: fire- and policemen). The international literature and Hungarian experiences (gained during disasters affecting a lot of people) shows that it is worth working out a complex system for long-term psychological help to civil victims, too. Our study delineates a plan for this kind of helping net based on the experiences of the flood in 2010 in Felsőzsolca.

## FÜGGELEK

A 2010-es árvíz idején és után, Felsőzsolcán önkéntes munkát végző pszichológusok és pszichológus hallgatók:

<b>Pszichológus és pszichiáter kollégák</b>	<b>Pszichológus hallgatók</b>
Anda Csilla	Czigány Lilla (ELTE)
Balogh Bernadett	Dóka Ádám (ELTE)
Bényi Rita	Kiss Anna (Károli)
Csányi Nikoletta	Milanovich Dominika (ELTE)
Geraszkoné Kirchner Zsuzsanna	Repei Tímea (ELTE)
Kádi Anna	Szemán Anita (ELTE)
Komlósi Piroska	Szemán Dénes (ELTE)
Kovács Gábor	Szécsi Judit (ELTE)
Lénárt Ágota	Vikuk Katalin (ELTE)
Lódy Annamária	Veres Réka (Károli)
Lubinszki Mária	Tóth Zsuzsanna Ágnes (ELTE)
Mag Judit	
Nagy Ágnes	
Pándy Mária	
Rajnai Nadinka	
Rózsa Sándor	
dr. Sirkó Éva (pszichiáter)	
Soproni Anita	
Szondy Máté	
Szondy-Nagy Szilvia	
Tárnok Tímea	
V. Komlósi Annamária	

A fenti lista csak azoknak a nevét tartalmazza, akik aktívan részt vettek a munkában. Rajtuk kívül azonban még közel 30 fő jelezte a részvételi szándékát. Nagy részük azonban olyan időpontra tudott volna jelentkezni, amikor már túl sokan voltak (4-5 fő számára volt érdemi feladat egyidejűleg), ezért a munkát a levelezőrendszeren keresztül koordináló szervező későbbi időpontot javasolt számukra.

Az a tény, hogy a szakmából 60 pszichológus áldozott – vagy kívánt áldozni – a szabadidejéből az önkéntes segítő munkára, meggyőző érv amellet, hogy ennek a tevékenységnek érdemes kimunkálni a szervezeti kereteit.

---

# KÖSZÖNTŐ





Bagdy Emőke

Károli Gáspár Református Egyetem  
Pszichológiai Intézet

## „A SZIMFONIÁKAT – BÁRMI IS TÖRTÉNT KÖZBEN – AZ UTOLSÓ TÉTEL VÉGÉIG BE KELL FEJEZNI...”

### A 90 ÉVES GÁDORNÉ DR. DONÁTH BLANKA PSZICHOLÓGUS KÖSZÖNTÉSE

Alig hihető, hogy az örökifjú Donáth Blanka, sokunk Blanija már kilencven éves! Laudációjának címét saját pályaképéből merítettem, amelyet az Önarckép című pszichológus portrékötetben lelhetünk fel. Az 1956 után megújult lélektan első generációs „nagy öregjei”-nek kötetében Blani ars poetica-ját ez az üzenet fejezte ki legtisztábban. Ady Endrével szólva: „Az élet él és élni akar”, és „akinek van miért élnie, az szinte minden 'hogyant' elvisel”. Ez utóbbit már Viktor Frankl állította, de Gádor Blanka egész élete ennek érvényességét bizonyítja.

Az eddigi életút szikár tényeit röviden megfogalmazhatjuk. 1921-ben Budapesten született. Az ELTE-n pszichológia főszakot, filozófia és esztétika mellékszaktot végzett, 1946-ban az ELTE-n bölcsészdoktori címet szerzett.

1947 és 1951 között a Fővárosi Pályaválasztási Intézetben Mérei Ferenc (1948-ig) majd Radnai Béla (1951-ig) igazgatása alatt tudományos munkatárs, majd a Révai program keretében megszüntetett intézményből az Állami Gyermeklélektani Intézetbe, későbbi nevén „MTA Pszichológiai Intézetébe” kerül, ahol a klinikai, majd a neveléslélektani osztályon dolgozik negyedszázadon át. Ez idő alatt jórészt a nevelés tárgykörében ír tanulmányokat. Három – önmaga által legjelentősebbnek tartott – műve a társszerzőkkel (Harsányi, Kalmár, Tóth) szerkesztett *Olvasó gyermekeink* tanulmánykötet (1957), *A tanár-diák kapcsolatról* című könyve (1977). E kettő a Tankönyvkiadónál jelent meg. Harmadik jeles műve az 1980-ban az Akadémiai Kiadó gondozásában megjelent *Személyiségformáló kiscsoportmunka az iskolában*, amely több kiadást megért munka.

A gyűszűnyi terjedelembeférő tények mögött gazdag életút, különös sorsvonal rajzolódik ki. 17 évesen kíváncsian belátogat Szondi Lipót laboratóriumába, a Schnell János által vezetett Gyermeklélektani Intézetbe. Itt veszik fel vele a Szondi-tesztet, amely mély benyomást tesz rá. Már harmadéves egyetemista, amikor belevág Noszlopi Lászlónál egy sajátélményű sorsanalízisbe. A történelem közbeszól, zsidóüldözés, hamis papírok, rejtőzködés, Svájcba kiszabadulási kísérlet, Mosonmagyaróváron megismerkedik Szondi Lipóttal, Bergen-Belsenben közös lágerbe kerülnek. A Sonderláger egy barakkjának priccsein tartanak szemináriumi órákat. 1945 nyarán Szondi szakmai ajánlásával keresi fel Mérei Ferencet, Kozmutza Flórát, akik Szondi tanítványok. Kiképző analízisének második felét Kardos Lajosnál végzi el. 1947-től a hivatalos munkája mellett magánygyakorlatban sorsanalitikus terápiát folytat művész, zenész,

értelmiségi kliensekkel. Elzárva a svájci forrástól (Szondi Zürichben folytatta szakmai pályáját), 1966-ig szórványosak a kapcsolatai a Szondi Intézettel, később, a szabaddá váló utazás keretei között gyakoribb, főként Szondi Lilivel való kapcsolata.

Donáth Blanka sorsának e vonala tette lehetővé, hogy a gyakorlati pszichológia újraéledésének éveitől kezdve ő legyen sokunk Szondi-nagymestere, számosan tőle tanultuk a Szondi-teszt használatát.

Blani izig-vérig gyakorló pszichológus és a pszichológia lélekszolgáló, nevelő, fejlesztő hatásainak felderítése, alkalmazása foglalkoztatja. „A patológikus mély ismerete és az egészséges nagy szeretete” szükséges a pszichológussághoz, állítja. A serdülőkkel és posztpubertásos lányokkal folytatott sok éves tanácsadói munka, a Pszichológiai Intézet ambuláns rendelőjében folytatott gyakorlat szellemi anyagából született az óriási sikerű *Lányok könyve* (Gondolat Kiadó, Budapest, 1960), amelyre 578 olvasói levél érkezett. Kereszty Zsuzsával feldolgozták a leveleket és „*A felnőttekre irányuló kapcsolatszükséglet néhány neveléslélektani vonatkozása pubertásos lányok levelei alapján*” című tanulmányban foglalták össze a tanulságokat (*Pszichológiai Tanulmányok*, 1965). Blani a Sas hegyen kísérletezett személyiségfejlesztő csoportokkal, ebből született a *Személyiségfejlesztő csoportmunka az iskolában* című könyve.

A klinikum mellett a mentálhigiénét, a megelőzést és a lelki karbantartás tudományát, valamint a tudományos ismeretterjesztést tartotta a pszichológus feladatának, missziójának. „Pszichológusként terjeszteni a pszichológiai kultúrát, az empátiát, a decentrálnálási készséget, a toleranciát, hogy jobban megérthessük egymást” – írja (i. m. 58. o.).

Szenvedélyes olvasó és titkon szépíró lénye már a kislányának irt *Kati öltözködik* című írásában is kifejezésre jutott, ez négy nyelven jelent meg az ötvenes években, rövid idő alatt. Mégis a *Fiadnak hagyd örökül* című családregegye viszi el a pálmát. Az ötven évig a fiókjában lapuló kézirat 2008-ban a Papyrusz Book Kiadó gondozásában jelent meg, és nagy sikert aratott, Az 1921-ben született lány életkalandjait a második világháború, a kor, a történelem viszontagságai teszik rendkívülivé, ennek nyomon kísérését pedig felejthetetlené. A 20. századi memoár filozófiai esszé is, üzenet mindnyájunknak, hogyan érdemes élni, küzdeni, és gyakorolni a mássági tolerancia és egymást elfogadó megértés művészetét.

Most, amikor Gádorné Donáth Blankát kilencvenedik születésnapján köszöntjük, szívből kívánjuk, hogy őrizze meg még sok évig az egészségét, életderűjét, nyitott, érdeklődő, kíváncsian befogadó, lelkesítő személyiségét, azt a légkört, amelyet a szeretet melege hat át és amelyből ma is megélhetjük Blani pszichológiai művészetét, a „szeretet-terápiát”.

Drága Blani, áldás legyen egész életeden és Isten éltsessen!

Budapest, 2011. február 20.

Bagdy Emőke

I. m.: Bodor Péter, Pléh Csaba, Lányi Gusztáv szerk. (1998): *Önarckép háttérrel. Magyar pszichológusok önéletrajzi írásai*. 56–62. Pólya Kiadó, Budapest

---

# KÖNYVISMERTETÉSEK







Buda Béla

## **POSITIVE PSYCHOLOGY AT THE MOVIES. USING FILMS TO BUILD VIRTUES AND CHARACTER STRENGTHS**

Ryan M. Niemiec, Danny Wedding: Positive Psychology at the Movies. Using Films to Build Virtues and Character Strengths. 2008, Hogrefe (Hogrefe & Huber), Cambridge, (MA), Göttingen, 308 old. ISBN 978-0-88937-352-5

A szerzők az utóbbi évtizedben sajátos munkaterületet alakítottak maguknak, szisztematikusan vizsgálják a modern filmek alkalmazási lehetőségeit különböző pszichológiai célokra. Ezt a mai számítógépes adatbázisok lehetőségessé teszik. Egy előző könyvükben (*Wedding, Boyd, Niemiec: Movies and Mental Illness: Using films to understand psychopathology*, 2005) kb. 1200 olyan filmet értékelték, amelyek elmebetegségekről, viselkedészavarokról, terápiáról szólnak, és ezeket használták fel a segítő szakmákat tanulók számára oktatási segédanyagként. Most ez a könyvük más, talán önmagában is újszerű és izgalmas alkalmazást akar segíteni, kb. 1000 olyan filmet vizsgálnak, amelyek a pozitív pszichológia Peterson és Seligman által kialakított személyiségképét (2004) képesek illusztrálni. Tulajdonképpen ez a karakter fogalmát emeli ki, és hatféle erényt említ (bátorság, humanitás, transzcendencia, temperancia, igazságosság, illetve bölcsesség és tudás), amely egyenként 3–5 „erősségből”, mintegy karaktervonásból áll, és ezek együtt teszik lehetővé a lét pozitív működési állapotát, amely Peterson és Seligman szerint az életet örömtelivé, elkötelezetté és értelemteljessé teszi. Szerintük az erények és a lelki erősségek, pozitív jellemvonások dinamikus állapotok, amelyeket a személyiség az életfolyamatban értékek követésén át, mintegy megharcolva fejleszt ki és tart fenn magában. Érdekes módon ez a könyv most az identitás fogalmát a filmekkel kapcsolatosan nem használja, ez valószínűsíti, hogy a Peterson-Seligman kézikönyv sem, holott az identitásmunka, identitásdinamika konceptuális keretében ezt a karakterépítő folyamatot jól lehetne értelmezni.

A szerzők szerint az erények és az erősségek fejlődése összefügg felemelő élményekkel (elevation), amelyek az adott viselkedésmód sajátosságait és nehézségeit ábrázolják, átélhetővé teszik. A film a valóságot ábrázolja, sűrítetten, nagy ingerintenzitással, az egész személyiséget bevonva az élménybe. Fajlagosan a legtöbb információt közvetíti, mert mondanivalója nemcsak az esemény (plot) kontextusát adja, hanem azon át a társas lét különféle összetett kontextusait is, a benne lévő különféle implikált jelentésrétegeken át, emellett pedig személypercepció és azonosulási alkalmakat is nyújt. A film önmagában is képes felemelő hatást gyakorolni, hiszen ismételtelen felidéződik és a memórián, fantázián át hosszabb időn át gyakorol ránk befolyást, de különösen hatékony, ha megbeszéljük, vagy témája valami-

lyen foglalkozásban is előkerül. A szerzők szerint a filmek emberi értékgenerációs effektusát emberi problémamegoldásokhoz, megküzdési próbálkozásokhoz is lehet használni. A pozitív lélektan erényteóriája a szerzők szerint közvetlenül az önsegítés folyamatait érintheti. Emiatt a szerzők most nem csak didaktikus célokból foglalkoznak a filmekkel (ezt is teszik, hiszen a könyv függelékében összeállítanak egy teljes felsőoktatási kurzust, filmek segítségével, illetve a legmegragadóbb filmek jellegzetes klipp-adatait is közlik), a filmek pozitív lélektani üzeneteit a pszichoterápiában és a pszichológiai fejlesztésben használják fel. Mint az említett korábbi könyvük, ez is tematikus adattár a témák és a különböző hatáselemek szerint csoportosított filmekről, amelyeket pontozással osztályoznak is, továbbá megadják az Amerikai Filmintézet 2006-os szavazatát minden idők 100 legjobb filmjéről (1500 neves filmes szavazata alapján), többször utalva arra, hogy a nagy filmek elsősorban élménykvalitásaikkal emelkednek ki, és ezeket hozzák létre azok a filmes értékek (szereplők, rendezés, forgatókönyv, kameramunka stb.), amelyeket a filmes szakemberek minősíteni szoktak.

A könyv 12 fejezetben tárgyalja a 24 előnyös karaktervonást, általában egy-egy erényfajta fő fogalma alatt (tehát hat nagyobb részben). A 24 tulajdonság vagy a pszichológiában régóta ismert, vagy új, és szinte neologizmus a megszokott koncepcióanyaghoz képest. Általában mindegyik valamennyire követhető a szakirodalomban, a szerzők ezt általában meg is teszik, definiálják az illető tulajdonságot, bemutatják a rá vonatkozó pszichológiai kutatásokat, egy-egy ismert és jellegzetes film tartalmán át illusztrálják, majd megvizsgálják milyen társadalmi, kulturális vagy emberi körülmények segítik elő kialakulását (enablers), és melyek gátolják. Minden fogalomhoz külön, színezett háttérű keretes részben néhány tanácsot adnak az illető lelki készség gyakorlásához, fejlesztéséhez. Nem mindig világos az erősségek elkülönítése egymástól, illetve ha ez végre is hajtható, felvetődhet az olvasóban a külön értelmezés célja, haszna. Egy nagy erény az ismeret és a bölcsesség, ezek mint teljesítmények, készségkészletek és problémamegoldási eszközök ismeretek a hagyományos lélektanban is. Külön szerepel azonban ezeken belül a prudencia, amely egyfajta előrelátást, körültekintést, megfontoltságot jelent, valamint ugyancsak a bölcsesség és az ismeret kategóriájában említik a perspektívát, amely valamiféle jövőre vetített helyzetelemzést és viszonyulásmódot fejez ki. Az egyes meghatározások a fogalmi keretektől kiolvashatók, ám az ilyen nagyon összetett elemek általában éppen a kutatási megalapozottságuk hiányával tűnnek fel, mert bizonyos erősségek ugyanis akár önmagukban, akár alkalmazásaikban is már sok kutatásra támaszkodhatnak. Ilyen a humanitás (humanity – humanizmus? – emberiség?), ennek része a szeretet képessége, a kedvesség és a szociális intelligencia, ezek a pozitív pszichológiában vizsgált tényezők, ugyanúgy, mint a „temperance”, a mértékletesség kategóriájában tárgyalt megbocsátási készség (forgiveness), alázatosság, önszabályozási (önuralmi?) képesség, vagy az említett prudencia. A prudencia kapcsán érdemes megemlíteni, hogy itt a fő példa a *Miss Daisy sofőrje* című kedves film, de a szerzők ide sorolják a 2006-ban kijött *Királynőt* is, talán azért, mert

Diana hercegnő halálának eseményeit a királyi családban és a brit közéletben ez a film különösen sokrétű összefüggéshálóban mutatja be, és itt a „prudencia” a királynő részéről csak fokozatosan alakult ki, az emberek reakcióinak láttán. Az *Amelie csodálatos élete* viszont a kedvesség (kindness) és a szociális intelligencia példája.

Az erősségek között „erős” kategória a kíváncsiság és a kreativitás, viszont bizonytalanabb, a bölcsességen és az ismereteken belül a másik csoport, a nyíltság (open-mindedness), a tanulás szeretete vagy a perspektíva. Érdekes az igazságosság erénye, ezen belül a polgári tudat (citizenship), a „fairness”, illetve a vezetés képessége. A bátorság erényén belül jól megragadható az egyik csoport a különböző karakterológiák és személyiséglelektani tipológiák nyomán, a vitalitás és a kitartás, viszont bizonyos fokig „fuzzy” „bravery”, ami a „courage” fogalmával szemben valamiféle merészséget, kiállást, vállalási következetességet jelent. Érdekes a transzcendencia kategóriája, ezen az erényen belül az erősségek három csoportja található, a szépség és kiválóság értékelése, továbbá a hála képessége (nem eléggé meggyőző itt a társítás), míg a másik két csoportban egyik a remény és a humor, másik a spiritualitás. A humor, mint szociális intelligencia és megküzdési képesség ismert, a reménység, mint sajátos optimizmus (a pozitív pszichológiát megalapozó Seligman kifejezésével: tanult optimizmus) ugyancsak nagy empirikus bázison értelmezhető. A spiritualitásból nem válik külön eléggé a hit, holott inkább ez (és a vallások esetében a hozzá kapcsolódó rítusok és emberi találkozások rendszere) bizonyul hatékony integratív erőnek. A reménynek is valamilyen hit kontextusában van értelme. Minden erény vagy erősség esetében a szerzők szólnak az illető jelenség túlhajtott vagy kóros változatáról, lélektani antitéziséről is (amiről ugyancsak szólnak néha filmek), hogy ezzel is segítsék az értelmezést.

A remény esetében azért lett volna jó specifikusabban fogalmazni, éppen az öngyógyítás és a terápia vonatkozásában, mert e téren sok a félreértés és félreértelmezés. A legkülönbözőbb csodagyógy módok és alternatív gyakorlatok utolsó érvként mindig azt húzzák elő, hogy ha ígért előnyös hatásaik nem is bizonyíthatók, a betegeknek, bajban lévőknek legalább reményt adnak. A passzív remény inkább becsapás (ilyen értelemben reményt ad a bankkölcsön vagy a biztosítási szerződés, amelynek apró betűs köteleit nem vesszük észre...), a pozitív lélektani remény inkább az önhatékonyság, és a racionális alkalmazkodás, a belső kontrollfókusz mellett lehet előnyös, valódi „strength”, vagyis erő. A remény példája is mutatja, hogy a szerzők végül is csak a pozitív pszichológia határáig viszik a Peterson és Seligman által leírt fogalmak eszmetörténeti elemzését, a lélektan többi hagyományos ágának, de különösen a pszichoterápiás elméleteknek területeire ritkán térnek ki. Ez önmagában a két szerzőnek nem is róható fel, ők ugyanis fogalmazásmódjukban óvatosak, ők nem teljes teorémát vagy tudományos szintézist ígérnek, hanem szemléletet akarnak kialakítani, számolnak azzal, hogy a filmélmény túl komplex ahhoz, hogy minden vonatkozás a megmozgatott lélektani faktorokat illetően kimerítően magyarázható lenne.

A kötetben éppen az a revelációszerű, hogy a filmek én-releváns és önfejlesztő felfogásához nyújtanak sajátos keretet, amely olyan új pszichológiában gyökerezik, amely mégiscsak kapcsolható a tudományos lélektanhoz is. A pozitív pszichológia nagy értéke, hogy a kulturális hagyomány és a mindennapi tudat és a hétköznapi „szociálpszichológia” élményszintjeinek megfogalmazását, kognitív és kommunikatív kezelését, továbbá introspektív elemzését és felhasználását teszi lehetővé. A lélektan eddig ezt a területet teljesen elhanyagolta, máig is hordozza a behaviorizmus dehumanizáló gögjét, amely szerint minden tudati konstrukció, önértelmezés vagy „életteória” hamis tudat, ideológia, illetve (most már pszichoanalitikus módon szólva) valamilyen énvédő vagy önfelmentő célt szolgál. Évtizedek óta perifériára szorult a „naiv pszichológus” metaforája, amely most kezd megerősítést nyerni a csecsemők kognitív világkonstrukciónak, vagy a mentalizáció jelentőségének új adatai nyomán. Ma tehát felértékelődnek a hétköznapi kognitív rendszerben a viselkedést vezérlő, és ezzel kapcsolatosan a kommunikációban felhasználható tudattartalmak, hiszen ezekben tágabb (kulturális) és szűkebb (közösségi és relációs) konszenzusok vannak.

Niemiec és Wedding könyve mindehhez nagyon sok anyagot biztosít. A legérdekesebbek benne azok a szövegrészek, amelyek a filmekről szólnak. Ezek kifejezik a szerzők filmes gondolkodásmódját, a feltétlen tiszteletet és elismerést korunk e jellegzetes művészeite iránt. A könyv mindenkinek ajánlható olvasmány, aki emberekkel foglalkozik, különösen aki viselkedéskorrekciót vagy pszichológiai fejlesztést végez, esetleg nevel, vagy akár prevenció munkát végez. Nálunk a könyv remélhetően különös visszhangra talál, hiszen a filmek pszichiátriai, illetve pszichoterápiás felhasználásával sokan próbálkoztak, és jellegzetes „toposz” a filmek mélylélektani vizsgálata is.



Berczik Krisztina ELTE PPK  
Pszichológiai Intézet

## AZ ADDIKTOLÓGIA ALAPJAI IV.

Demetrovics Zsolt, Kun Bernadette (szerk.) (2010): *Az addiktológia alapjai IV.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 547 oldal

Hiánypótló műként jelent meg 2007-ben *Az addiktológia alapjai* sorozat első kötete (Demetrovics, 2007), amelyet 2009-ben kettő (Demetrovics, 2009a, 2009b), majd 2010-ben egy újabb kötet követett. Az első kötet bevezetőjében a szerkesztő, Demetrovics Zsolt hangsúlyozta, hogy egyrészt egy olyan összefoglaló munkát szeretett volna létrehozni, amely az addiktológia alapfogalmaiból kiindulva az egészen specifikus tudásanyagig tekinti át e tudományterület ismereteit. Másrészt pedig szükség volt egy olyan kötetre, amely az általa az ELTE PPK Pszichológiai Intézetében vezetett Addiktológiai Munkacsoport két programjának (Drogprevenció és Egészségfejlesztési Program, illetve Addiktológia Program) a tankönyve lehet. A kötetek szerzői az ELTE PPK Személyiség- és Egészségpszichológiai Tanszékének oktatói és PhD-hallgatói, továbbá a hazai addiktológia és a hozzá kapcsolódó tudományterületek elismert szakemberei.

Az első három kötet lényegében az addiktológiával kapcsolatos alapismereteket összegzi. Az első kötet az addiktológia alapfogalmait, az addikciók spektrumát, a drogepidemiológia alapjait, a magyar társadalom drogérintettségét, a függőségek etiológiai magyarázatait, és végül a prevenció lehetőségeit mutatja be. A második kötetből képet kaphatunk az addikciók neurobiológiai és neurokémiai alapjairól, a pszichoaktív szereknek az első kötetben nem tárgyalt vonatkozásairól, az addiktológiai problémák méréséről, illetve további epidemiológiai kérdésekről. A harmadik kötet áttekinti a drogpolitikát és a droghasználat jogi vonatkozásait, továbbá az addikciók kialakulásának elméleti modelljeit. Ez a kötet mutatja be a függőségek terápiájának alapkérdéseit és az addiktológiában alkalmazott terápiás módszereket, végül pedig az ártalomcsökkentés lehetőségeit.

A 2010-ben megjelent, Demetrovics Zsolt és Kun Bernadette által szerkesztett negyedik kötet a viselkedési függőségekkel foglalkozik. A viselkedési addikcióknak a szerkesztők *Az addiktológia alapjai I.* c. kötetben már szenteltek egy terjedelmes tanulmányt. Azonban úgy gondolták, hogy fontos egy külön kötetben részletesen kitérni a viselkedési addikciókra, mivel e jelenségek nagyon különböző mértékben feltártak, és igen csekély a hazai szakirodalmuk – egyes zavarokról egyáltalán nem is jelent meg korábban magyar nyelven tudományos közlemény. Így született meg ez a kötet, amely huszonegy viselkedési addikciót, vagy viselkedési addikcióként is értelmezhető jelenséget mutat be. Viselkedési függőségről akkor beszélünk, amikor az addikció nem kémiai szerhez kötődik, hanem valamilyenfajta viselkedéssel kapcsolatban alakul ki.

A kötet első, áttekintő fejezete a viselkedési függőségek alapkérdéseivel foglalkozik, és a viselkedési addikciókat a Hollander és Wong (1995) által leírt „obszesszív-kompulzív spektrum zavarok” értelmezési keretében helyezi el.

A kötet második része a viselkedési addikciók első nagy csoportját, a diagnosztikus rendszerekben hagyományosan impulzuskontroll-zavarként osztályozott rendellenességeket veszi számba: a kóros játékszenvedélyt, a piromániát, a kleptomániát, az intermittáló explozív zavart és a trichotillomániát.

A harmadik rész azokat az impulzuskontroll-zavarokat tárgyalja, amelyeket a diagnosztikus rendszerek (egyelőre) nem osztályoznak önálló betegségként. Ebben a részben olvashatunk „hagyományosabb” zavarokról, mint az onychophagia, a patológiás bőrfelsértés és a kényszeres gyűjtögetés, de ugyanitt esik szó olyan, az utóbbi egy-két évtizedben a figyelem fókuszába került rendellenességekről, mint a kényszeres vásárlás vagy az internetfüggőség. A szerkesztők a bonyolultabb esetet jelentő szexuális addikciókat is e részben ismertetik impulzuskontroll-zavarra utaló jegyeik miatt.

A kötet negyedik részében bemutatott zavarok szintén nem szerepelnek a diagnosztikus rendszerekben. E rendellenességek addikciós jellege szembetűnő, ugyanakkor esetükben már nem domináns az impulzuskontroll zavara. Itt olvashatunk a testedzésfüggőségről, a munkafüggőségről, a kodependenciáról és a vallásfüggőségről. E zavarok külön érdekessége, hogy bár addiktív jellegük miatt egyértelmű az ártalmasságuk, társadalmilag mégis nagymértékben elfogadottak lehetnek. Például a kemény testedzést vagy az intenzív munkavégzést erényként tartja számon társadalmunk. A rendszeresen végzett sport optimális esetben valóban a személy testi-lelki jóllétéhez, egészsége megőrzéséhez járul hozzá, ugyanúgy, ahogy az elkötelezetten végzett munka értéket teremt, és a személyes növekedést segíti elő. Azonban van egy határ, amelyen túl a túlzásba vitt testedzés vagy munkavégzés már nem ezeket a pozitív változásokat hozza létre, hanem éppen ellenkezőleg: káros hatással van a személy életvitelére, interperszonális kapcsolataira, testi-lelki egészségére. Az e zavarokkal foglalkozó fejezetek differenciáltan közelítik meg ezeket a jelenségeket, és támpontokat adnak ahhoz, hogy meg tudjuk ítélni, hol is van ez a bizonyos határ.

Az ötödik rész mutatja be a viselkedési addikciók negyedik nagy csoportját. Ezek a viselkedési függőségként is értelmezhető rendellenességek vagy nem mint impulzuskontroll-zavarok, vagy pedig egyáltalán nem szerepelnek a diagnosztikus rendszerekben. Addiktív jellege miatt itt kapott helyett a diagnosztikus rendszerekben hagyományosan a szorongásos zavarok között osztályozott kényszerbetegség, illetve a szomatoform rendellenességek közül a testdiszmorfiás zavar és a hipochondriázis. A táplálkozás két „klasszikus” zavara, az anorexia és a bulimia mellett e részben olvashatunk – az evészavar-spektrumon a bulimia és az elhízás között elhelyezkedő – falási zavarról, illetve az egyik legújabb evészavarról, az egészséges-étel-függőségről. A hagyományosan női betegségnek számító evés- és testképzava-

varok mellett egy külön fejezet foglalkozik a férfiak speciális testképzavarával, az izomdiszmorfiával.

A kötet zárófejezete a viselkedési addikciók jelenségét tágabb társadalmi, tudományos és terápiás perspektívából közelíti meg.

A kötet szerkezete világos, jól áttekinthető. Az olvasó könnyen eligazodik a könyvben a kötet tanulmányait bemutató rész és a részletes tartalomjegyzék alapján. A tartalomjegyzéket a függelékek listája követi, amelynek alapján megtalálhatjuk a kötetben szereplő kérdőíveket. A szerkesztők egy külön részt szenteltek a szerzők bemutatásának, így megismerhetjük a kötetet létrehozó szakemberek munkáját, érdeklődési területeit.

A kötet átláthatóságát nagymértékben elősegíti, hogy az egyes zavarok bemutatása kötött szerkezetet követ. A rendellenesség definíciójának és tünettanának bemutatása után a mérőeszközök ismertetése, majd az epidemiológiai és komorbiditási adatok számbavétele következik. Ezután a betegség lefolyásáról és következményeiről kaphatunk képet. Végül pedig az etiológia és a kezelés témakörével foglalkoznak az egyes fejezetek, amelyeket gazdag irodalomjegyzék és több esetben függelék – az adott zavart vizsgáló kérdőív(ek) bemutatása – követ. A kötet nagy erénye, hogy az egyes zavarok tudományos ismertetését számos, a zavarok egyes aspektusait jól illusztráló konkrét példa, a kodependenciával foglalkozó fejezetben pedig a szerző terápiás praxisából vett esetleírások színesítik.

*Az addiktológia alapjai IV. c. kötet egyszerre felel meg a tudományos igényesség és a közérthetőség kritériumainak, így jó szívvel ajánlható az addiktológiával foglalkozó vagy az iránt érdeklődő gyakorló és elméleti szakembereknek, a témával ismerkedő diákoknak, és a viselkedési függőségek tudományos megközelítése felé nyitott laikusoknak.*

Demetrovics Zs. (szerk.). (2007): *Az addiktológia alapjai I.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Demetrovics Zs. (szerk.). (2009): *Az addiktológia alapjai II.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Demetrovics Zs. (szerk.). (2009): *Az addiktológia alapjai III.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest







Mityók Csaba

## LYING AND DECEPTION IN HUMAN INTERACTION

Mark L. Knapp (2008): *Lying and Deception in Human Interaction*. Boston: Pearson Education/Allyn & Bacon. 358 oldal.

A szerző a Texasi Egyetem kommunikáció professzora. Az 1970-es évektől kezdve foglalkozik a szándékos megtévesztő kommunikációs üzenetekkel. Az elmúlt 30 évben a szándékos megtévesztő és hazug kommunikációs aktusokat vizsgálta a tudomány és a társadalom széles területein, a sejtisztú információcserétől a társadalmi szintig, a kétszemélyes kommunikációtól a tömegkommunikációig. A legrészletesebben az emberi kommunikáció területét kutatta. Véleménye szerint a hazugság, a szándékos megtévesztés alapvető eleme mindenfajta kommunikációnak, információátadásnak és információcserének, a hatékony kommunikáció nem képzelhető el nélküle. A szerző evolucionista szemszögből vizsgálja a hazugság és megtévesztés jelenségét, ami megfigyelhető a molekuláris szinttől a legfejlettebb emberi kommunikációig minden területen.

A könyv az egyetemi alapképzésben résztvevőknek készült. Célja, hogy felismertesse és megértesse az olvasókkal a hazugság és a szándékos megtévesztés jelenségeit és folyamatát.

A könyv négy feldolgozási szempont szerint négy részre tagolódik. Az első rész olyan alapvető kérdéseket tárgyal, mint a hazugság, a megtévesztés és az igazság meghatározása, hogyan alakulhatott ki a megtévesztés jelensége, mi a funkciója az emberi kommunikációban, milyen etikai vetületei vannak a hazugságnak. A második rész az emberi megtévesztő viselkedést olyan általános kommunikációs jelenségeként mutatja be, mint ami megtalálható minden élő organizmus viselkedésrepertoárjában. Ennek a fejlődési ívnek a „csúcsán” a profi hazugok és az önmagunk előtti hazugság állnak. A harmadik rész a hazugságvizsgálatok különböző gyakorlati módszereit ismerteti. Végül a negyedik részben a szerző a szociálpszichológia jelenségvilágába lép: a tömegkommunikáció, a politikai jelenségek, az újságírás és a vizuális világ állnak áttekintésének fókuszában.

A hazugság és a megtévesztés vizsgálata először is a jelenség meghatározását igényli. A hazugság számos lehetséges meghatározása közül a könyv – a szerző szakterületének megfelelően – a kommunikáció aspektusából határozza meg a hazugságot: *egy igaznak hitt információ tudatos megváltoztatása a csaló által azon célból, hogy jelentősen változzon a másik felfogása arról, amiről a hazug azt gondolta, hogy hinne a másik, a változtatás nélkül.* A megtévesztés olyan csaló, tisztességtelen, ravasz, félrevezető viselkedés, ami magába foglalja a hazugságot is. A hazugság és a megtévesztés az emberi faj fejlődésének korai szakaszában ala-

kulhattak ki, mint az alkalmazkodást és a túlélést segítő eszközök. Aki jól képzett csalo volt, az gyakran előnyhöz jutott a társadalmon belül azzal szemben, aki nem tudott a megtévesztéssel élni.

Az igazság meghatározása a szerző szerint jelentősen bonyolultabb, mint a hazugságé vagy a megtévesztésé. A hétköznapi életben négyféle módszerrel bizonyosodunk meg valaminek az igaz voltáról: 1. az igazság, amit érzünk, 2. az igazság, amit mondunk, 3. az igazság, amit kikövetkeztetünk, 4. az igazság, amit megfigyelünk. Ezzel kapcsolatban áttekinti az érzelmi döntések, a töredékes információk, az időkényszer szerepét a döntésekben. Számos kísérleti eredményt idéz a bizalommal (trust) és a hitelességgel (credibility) kapcsolatos vizsgálatokból, a következtetés logikájáról és a megfigyelés pontosságáról.

A filozofikus megközelítés lezárásaként számos etikai megközelítést tárgyal a könyv a bibliai időkől napjainkig. Van-e jogunk hazudni, a hazugság az isteni törvények áthágása-e. Hogyan hat a hazugság a személyiségre, aki egyszer hazudik, az máskor is fog? Van-e kegyes hazugság, és van-e olyan helyzet, ahol a hazugság megengedett. Végveszélyben lehet-e hazudni, hogy az életünket mentsük, esetleg Machiavellit követve, hazudhatunk-e, ha érdekeink úgy kívánják. Van-e etikája a hazugságvizsgálatoknak. Végül, hogyan érjük el, hogy az állampolgárok becsületesek, tisztességesek legyenek (honest).

A könyv *második része* a hazug magatartással kapcsolatos vizsgálatokat ismerteti. Először az állat és növényvilág túlélést segítő praktikáival találkozunk a könyv lapjain. A megtévesztés már az emberi immunrendszert becsapó vírusok és baktériumok szintjén is megfigyelhető, de képesek a növények is megtévesztésre, a szaporodás és túlélés érdekében. Az állatvilágban megfigyelhetünk morfológiai megtévesztést, pl. mimikri, de a viselkedéses megtévesztés olyan formájával is találkozhatunk, ami már szinte „emberi”, a csimpánzoknál megfigyelhető szándékos hazugság.

Külön fejezet ismerteti a gyermeki hazugságok kutatásának széles területét. A kommunikációs képességek fejlődésével együtt fejlődik a gyermek hazugság felismerő képessége is. 10–12 éves korra a gyermekeknél megfigyelhető a felnőttekre jellemző szándékos hazugság. A gyermeki hazugság oka ebben a korban elsősorban a büntetés elkerülése, de már megfigyelhető a csoportbéli helyzetének javítása vagy függetlensége növelése érdekében történő hazugság is. Külön gyakorlati terület a gyermekeknek az igazságszolgáltatásban történő meghallgatása áldozatként és szemtanúként egyaránt. Életkorának megfelelő meghallgatási technikával a további sérülés lehetőségét lehet csökkenteni.

Az önmagunk előtt és az önmagunknak szóló hazugságok az önismeret, a mentálhigiéne és a pszichoterápia területére visz el bennünket. Ezen hazugságok oka, véli a szerző, legtöbbször törékeny énképünk védelme.

A *harmadik rész* azoknak számára informatív, akik munkájuk során, a napi gyakorlatban találkoznak a hazugsággal és megtévesztéssel. A szerző által idézett Park, Levine et. al. (2002) szerint a hétköznapi ember négyféle módon tud megbizonyosodni a hazugságról. Információt szerezhet másoktól, ide tartoznak az árulók,

besúgók és lojalitás vizsgálatok. Fizikai (tárgyi) bizonyítékokat találhat egy állítás ellenkezőjére, pl. ajakrúzs, vodkásüveg, telefonlehallgatás. Beismerést érhet el úgy, hogy vagy szembesíti a másikat az információval vagy a bizonyítékkal, „kéretlen beismerést” kaphat erkölcsi, etikai okokból, vagy egyszerűen a hazug elfelejtette, mit hazudott korábban, így válik nyilvánvalóvá a hazugsága. Végül a negyedik hétköznapi módszer a hazugság felderítésére a nonverbális jegyek megfigyelése.

Kérdés, hogy mennyire vagyunk pontosak egy ilyen hétköznapi hazugságvizsgálat során. A tipikus kísérleti helyzetben a vsz. több, 1 perces videó felvételt néz meg, ahol a mintaszemély a két alapváltozónak (tartalmi és kockázati) megfelelően beszél és viselkedik. A saját álláspontjával ellenkező véleményt hangoztathat, vagy érzelmileg felkavaró látványról mondhatja el hazug véleményét, vagy egy konkrét cselekvéssel kapcsolatban állíthat valótlan. A beszélő számára a lebukás kockázata lehet magas (kitalált bűncselekmény és a lebukásnak megfelelő büntetés, pl. kellemetlen hanghatás) vagy alacsony (nincs következmény). Ez a kísérleti helyzet a hétköznapi életben előforduló helyzeteket szimulálja, de az eredmények érvényességét csökkenti, hogy a megfigyelő tudja, hogy a neki bemutatott személyek között biztosan lesz, aki hazudik. Ilyen kísérleti paradigma (forced observers) mellett a hazugságfelismerés pontossága 60%-os. A kutatások döntő része ezt az arányt, azaz mintegy 53–57%-ot találja a hazugságfelismerést nem tanult személyeknél hétköznapi élethelyzetben.

A nyugati demokráciában a nevelés hatása, hogy alaphelyzetben igaznak fogadjuk el azt, amit a másik fél közöl. Ez az ún. „igazmondás hatás”. Ezért az olyan kísérleti paradigmában, ahol a mintaszemélyek fele-fele arányban igazat mondanak, illetve hazudnak, a hétköznapi megfigyelő az „igazság felismerésben” 67%-ot, a hazugságfelismerésben csak 34–37%-os pontosságot ér el. A beállítódás hatását az szemlélteti igazán, hogy azokban a munkakörökben (nyomozó, börtönőr), ahol az ellenkező beállítódás alakult ki (azaz először nem fogadja el hitelesnek a közlést) az igazság felismerésének pontossága alacsonyabb, mint 50%, és magasabb a hazugságfelismerés pontossága. Objektív visszajelzés hiányában azonban ez a beállítódás túl sok hibához vezethet.

A hazugságfelismerés, úgy tűnik, kevésbé tanítható. Átlagos képességgel rendelkező hallgatók legjobbjai 65%-os pontosságot voltak képesek elérni. Ugyanakkor néhány ember tréning nélkül is képes 80%-os pontosságra a hazugságfelismerésben. Ekman és O’Sullivan (1991) szerint azok a klinikai pszichológusok és rendészeti dolgozók képesek magas százalékban felismerni a hazugságot, akik erősen motiváltak a hazugságfelismerés megtanulására. Munkájuk során sok hazuggal találkoznak magas kockázati helyzetben (pl. igazságszolgáltatás). Állandó, független visszajelzést kapnak ítéletük pontosságáról, megtanulták megfigyelni és felismerni a nonverbális jegyeket, képesek mindkét beállítódást felismerni, és kivonni magukat a hatása alól, végül felismerik az olyan apró mimikai jegyeket melyeket az erős érzelmi reakciók elfedhetnek.

A hazugságfelismerés technikai eszközeit bemutató fejezetben a szerző részletelesen ismerteti a poligráfós vizsgálattal kapcsolatos kutatási eredményeket. Bemutatja a vizsgálat elméleti hátterét, a vizsgálat felépítését, a kérdéssorokat végül a regisztrárumok értékelését. Külön kitér a poligráfós vizsgálatoknak az igazságszolgáltatásban történő felhasználására. Később azokat a műszeres vizsgálatokat ismerteti, amelyek egy-egy pszichofiziológiai mutató mérésével igyekeznek a hazugságot felismerni. Ilyen eszköz a PSE (Psychological Stressz Evaluator), ami a beszélő hangjának elemzését végzi, a hőkamera, mely az arc bizonyos területeinek hőmérsékletváltozását detektálja hazugság esetén. Érdekesség még gasztrointesztinális traktus vizsgálatát alkalmazó EGG (electrogastogram) alkalmazása ezen a területen. Külön terület az fMRI használata a hazugságfelismerésben, mellyel egyes elemzések szerint 77–90%-os pontosságot lehet elérni.

A *negyedik rész* a hazugság és megtévesztés jelenségét közösségi térben vizsgálja. A közösség előtt elhangzó hazugság úgy tűnik, önálló jelenség. Azonban politikailag a tömeg különböző érdekeltségű emberek halmaza, akik mind a saját szükségletüknek és céljaiknak megfelelő tartalmú beszédet szeretnének hallani, és szavazatukkal fejezik ki tetszésüket vagy nemtetszésüket. Hogyan érhető el, hogy mindenki azt hallja, amit szeretne? A célközönség megválasztásával, az információk ellenőrzés alatt tartásával és megfelelő adagolásával. A szerző a Bush adminisztráció világpolitikai megtévesztését hozza fel példának. A megtévesztő üzenet, hogy Iraknak tömegpusztító fegyverei vannak, és Irak az Al Quadea bázisa, az Irak elleni háború apropójává vált. Tenni kell a terrorizmus ellen, az Al Quadea ellen (ezt akarta hallani a nép), a hamis hírt (ami a CIA szállított) megfelelően adagolva hitelesnek tüntették fel, a valós információt (hogy nincs tömegpusztító fegyvere Iraknak, állapította meg az Atomenergia Ügynökség) elnyomták. Mára nyilvánvalóvá vált a megtévesztés. A cél szentesítheti a megtévesztést, ha az ember az Egyesült Államok elnöke? Létezhet elnöki hazugság büntetlenül? A tömeg őszinteséget követel a vezetőjétől: mondd nekünk az igazságot, de mondd azt, amit mi hallani akarunk, véli a szerző.

A sajtószabadság minden demokrácia alapértéke, de csak akkor szolgálja a nép szabadságát, ha a legkevésbé megtévesztő és torz a médiumok által szolgáltatott információ. A szerző két területet említ, mint a megtévesztés lehetőségeit a sajtóban: a hírek világa, és az amerikai történelem írott formája. A hírek világában végigme gyünk a nem létező, kitalált történetek publikálásától kezdve az információ töredékekből összerakott és mögöttes szándékok feltételezésén keresztül a finom hangsúlyeltolódással manipulált hírekig. A történészek olyan újdonságokról, eseményekről írnak, melyek a régmúltban történtek. A szerző példákkal illusztrálja mondanivalóját a nyílt történelemhamisítástól kezdve (Auschwitzban nem volt láger) a nem a tényeket, hanem azok interpretálását közösségi, érzelmi okból másképp értelmező történetírásig (a múlt megszipitése, hőssé válás).

Az írók személyével kapcsolatos két másik torzítási lehetőség a személyes visszaemlékezések, memoárok és a szakmai önéletrajzok írása. Memoárok esetén a szerző

megengedő véleménnyel van a hazugsággal kapcsolatban. Számos érthető oka lehet a memoár szerzőjének, a gyengülő memória és a műfaj kötelező eleme, a szubjektív visszaemlékezés. Önéletrajz esetében hamis adatokat közölni, egyenlő lehet a szakmai öngyilkossággal.

A könyv utolsó fejezete a vizuális megtévesztés lehetőségeivel foglalkozik. A digitális technika világában már nem hihetünk feltétel nélkül a szemünknek. Ez a fejezet azoknak tartogat érdekességeket, akik a vizuális megtévesztés világában járatosak.

A szerző nagy feladatot vállalt, amikor a hazugság és megtévesztés elméleti és kutatási területét választotta könyve témájául. A hazugsággal foglalkozó tengernyi irodalmat nem lehet háromszáz oldalban leírni, számos más útvonalat is választhatott volna a szerző erre a célra. Összességében azonban érthető és követhető a szerző szándéka a hazugság és megtévesztés bemutatására, az általa felvázolt úton biztos alapismereteket szerezhethetünk a hazugság és a megtévesztés témakörében.

## IRODALOM

- PARK, LEVINE ET. AL. (2002): How people really detect lies. *Communication Monographs*, 69., 144–157.
- EKMAN, P., O’SULLIVAN, M. (1991): Who can catch a liar? *American Psychologist*, 46., 913–920.





Kapitány Máté

## PLEASURE, PAIN AND PROFIT. EUROPEAN PERSPECTIVES ON DRUGS

Tom Decorte, Jane Fountain (eds.): *Pleasure, Pain and Profit. European Perspectives on Drugs*. Pabst Science Publishers, Lengerich, Berlin, 2010. 156 oldal

A könyv az 1990 óta működő European Society for Social Drug Research (ESSD) elnevezésű szervezet kiadványa. A kötet részben a szervezet Belfastban megrendezett, 20. évi konferenciáján elhangzott előadásokból írt, részben egyéb tanulmányokat tartalmaz. A publikációkat jegyző kutatók a társadalomtudományok különböző szegmenseit képviselik, így találhatunk köztük pszichológust, szociológust, kriminológust és antropológust is.

A kötet szerkesztői, Tom Decorte és Jane Fountain, a könyvet a 2010. áprilisában tragikusan fiatalon, mindössze 44 évesen elhunyt kollégájuk, Dr. Patrick McCrystal emlékének ajánlják, aki többek között a belfasti Queen's Egyetem gyermekvédelmi kutatásokért felelős intézetének tudományos főmunkatársa, illetve a Belfast Youth Development Study (BYDS) vezető kutatója volt.

A szerhasználat és a drogfüggőség jelenségszintű értelmezésében, valamint a lehetséges prevenció és intervenció stratégiák tekintetében egyfajta paradigmaváltás jellemzi a kötetben szereplő tanulmányokat. Azon széles körben elterjedt megközelítésmód helyett ugyanis, miszerint a szerhasználatot elsősorban annak veszélyei és kockázati tényezői mentén szükséges értelmezni és kezelni, egy újfajta – vagy legalábbis kevésbé elfogadott – szemléletmód figyelhető meg az itt olvasható cikkek esetében. A szerzők annak fontosságát hangsúlyozzák, hogy a szerhasználat és az esetlegesen kialakuló addikció témájának tárgyalásakor mindenképpen figyelembe kell venni a drogfogyasztással járó kellemesnek mondható pszichés és szomatikus hatásokat, mint ahogyan a drogfogyasztás háttérében fellelhető motivációs aspektusokat is, valamint, hogy különbséget kell tenni az adott szer rövid és hosszú távú használatának dinamikus sajátosságai, a kellemes és kellemetlen (vagy fájdalmas) hatások jelentkezésének időbeli jellemzői között. A szerzők szemléletmódja tehát sok pontban egyezik, de az általuk képviselt tudományterületek módszerspecifikus eltéréseinek köszönhetően a kötet képes árnyalt képet festeni a jelenkori Európa droghelyzetéről.

A bevezető tanulmányt Dirk J. Korf jegyzi, aki az ESSD 2009-ben kiadott, a tudományos szervezet 19. évi, Budapesten megrendezett konferenciájának előadásanyagát válogatott cikkek formájában tartalmazó kötethez (Demetrovics, Fountain, Kraus, 2009) is hasonló funkciójú, áttekintő értekezést írt. Jelen könyv tematikája, mint az Dirk J. Korf cikke alapján is kirajzolódik, elsősorban a szerhasználat ár-

nyaltabb megítélése felé mutat. A holland szerző – tartalmi összeggésként – különféle altémák szerint csoportosítja a kötetben szereplő többi tanulmányt.

A drogfogyasztás a szerhasználók számára kellemes és ily módon megerősítő élményeit is a fókuszában tartó drogpreevenció irányzat kapcsán a svéd kutató, Patrik Karlsson munkáját emelhetjük ki. A kokainhasználat hosszú távú dinamikáját a belga kriminológusok, Tom Decorte és Marjolein Muys saját longitudinális kutatásuk eredményeit ismertető tanulmánya mutatja be. Az opiátaddikció témakörével Demetrovics Zsolt, Jason Farrell és a dán szociológus, Esben Houborg által jegyzett fejezetek foglalkoznak. Cas Barendregt, Barbara van Straaten és Elske Wits, holland kutatók a leszokás és a tartós absztinencia elérésében az életcélok szerepét hangsúlyozzák. A droggereskedelem kontrollálásának, valamint a dealerek azonosításának nehézségeire a holland és brit kriminológusok, Ton Nabben és Gary R. Potter értekezései mutatnak rá.

Patrik Karlsson (pp. 21–34.) a serdülőkori szerhasználat úgynevezett *deficit modeljének* meghaladását javasolja, és felhívja a figyelmet új, alternatív modellek alkalmazására. A deficit modell a serdülőkori drogfogyasztást valamilyen hiányállapottal, adott esetben patológiás állapotokkal magyarázza, példának okáért diszfunkcionális génekkel, rossz tanulmányi teljesítménnyel, alacsony önkontrollal és alacsony önértékeléssel. A serdülőkori szerhasználat ezen elmélet fényében tehát elsősorban az adott hiány pótlására szolgál. Ez a megközelítésmód a prevenció stratégiákra is rányomta bélyegét, hiszen gyakran találkozhatunk olyan drogokkal kapcsolatos edukációs kísérletekkel, amik valamilyen hiányt hivatottak megszüntetni. Ilyen stratégia lehet a drogfogyasztás veszélyeihez köthető információk átadása, a kortárs csoport nyomásának való ellenállás képességszintű fejlesztése, illetve az önismeret és az önértékelés növelése. Karlsson 2006-os felmérésének eredményei azt sugallják, hogy a serdülők a valóságban nagyon is tisztában vannak a drogokkal kapcsolatos rizikótényezőkkel. A svéd kutató összességében meghaladottnak tekinti a deficit alapú magyarázó modelleket, helyettük pedig más alternatívákat ajánl. Szerinte a szerhasználat háttérben álló pozitív motivációs faktorokra kell koncentrálni, a serdülők ugyanis azért próbálják ki az adott drogot, mert valamiféle nyereséget várnak tőle. A serdülőkori szerhasználat ily módon értelmezhető célorientált viselkedésként is. Karlsson véleménye szerint a drogfogyasztás ezen kellemes aspektusait a prevenció terén is figyelembe kell vennünk. E logika alapján a hatékony prevenció kulcsa nem más, mint az adott szerhez kapcsolódó pozitív elvárások és hiedelmek megváltoztatása. A prevenciót végző szakember mindazonáltal csak úgy őrizheti meg hitelességét a serdülő szemében, ha mindvégig elismeri a szerhasználat kellemes, adott esetben pozitívként megélt hatásait is.

Tom Decorte és Marjolein Muys saját longitudinális kutatásuk eredményeit ismertetik. 1997 és 2009 között 56 belga kokainhasználót vizsgáltak követéses módon, hogy választ kapjanak azon kérdésükre, hogy a kokain fogyasztásának szubjektíve megélt előnyei és hátrányai miként változnak a szerhasználat ideje alatt. Az interjúkat három szakaszban vették fel: 1997-ben, 2002/2003-ban, illetve 2008/2009-ben.



A kokainhasználók beszámolóí alapján továbbá azt a választóvonalat keresték, ami a kontrollált szerhasználat és a kokain fogyasztás kontrolljának elvesztése között húzódik. A longitudinális design a kutatók számára lehetővé tette azt is, hogy a vizsgált személyek egyéni élettörténeit korrelációs szinten összevessék a szerhasználat aktuális jellemzőivel. A kokainfogyasztás legtöbbször említett pozitív aspektusai a relaxáltság, a könnyedebb kommunikáció, az energikusság/éberség, a fokozott kreativitás, az intenzívebb szexuális élmény, a megnövekedett önbizalom, a fogyasztás társas rituáléja, az italfogyasztási kapacitás növekedése és a kellemes hangulat voltak. A negatív hatásokra hozott leggyakoribb példák között olyanok szerepeltek, mint a drog magas költsége, kellemetlen fizikai hatásai, egészségtelen volta, a használat következtében kialakuló pszichés dependencia, az inszomnia, az egocentrikus gondolkodásmód kialakulása, a paranoia, a társas problémák, a felépüléshez szükséges idő megnövekedése, valamint a realitásérzék elvesztése. A szerhasználat időbeli előrehaladásával a válaszadók egyre kevesebb előnyt és hátrányt soroltak fel a kokain fogyasztásával kapcsolatban, az észlelt pozitív és negatív hatások aránya pedig változást mutatott. A vizsgált személyek az első, 1997-es adatfelvétel során átlagosan még több szubjektív előnyt említettek, mint hátrányt, a második (2002/2003) és harmadik (2008/2009) adatfelvétel esetében ez az arány megfordult, a szubjektíve megélt negatív hatások már nagyobb átlaggal szerepeltek az interjúkban, mint a pozitívak. Fontos eredményeket hozott az egyéni élettörténetek szerhasználattal mutatott kapcsolatának vizsgálata is. Decorte és Muys ugyanis azt találták, hogy az újabb és újabb szociális szerepekkel való azonosulás a kokainfogyasztás csökkenéséhez vezetett. A munka- vagy a családvállalás például erős protektív faktorként funkcionált, a vizsgált személyeknek egyfelől kevesebb ideje maradt a szerhasználatra, másfelől pedig motiváltabbakká váltak a leszokás tekintetében is.

Demetrovics Zsolt tanulmánya az alkalmi és krónikus opiáthasználat szubjektív élményszintű különbségeiből indul ki. A szerző megállapítja, hogy míg a rövid távú, vagy alkalmi használathoz inkább a kellemes, euforikus élmények köthetők, addig a hosszú távú és függőséghez vezető opiátfogyasztás gyakran a fájdalom és a szenvedés érzéseivel kapcsolódik össze. A tolerancia kialakulásával az opiátok euforikus hatásai csökkennek, a használat célja egyre inkább a fájdalom és az elvonási tünetek elkerülése lesz. Demetrovics azon faktorokat vizsgálja, melyek akkor is fenntartják az opiátdependenciát, amikor a logikus viselkedés az absztinencia, és általa a fájdalom megszüntetése lenne. Klinikai tapasztalatokra és a témában olvasható szakirodalomra hivatkozva kifejti, hogy az opiáthasználat gyakran egyfajta maladaptív megküzdési módként működhet, lévén, hogy segít a szorongás, a distressz leküzdésében, az érzelmek szabályozásában, és az egyébként kontrollálhatatlan impulzusok befogadásában. Az opiátok nyugtató és szorongásoldó hatásmechanizmusaik révén végeredményben farmakológiai védelmet biztosítanak használóik számára. A GABA rendszer gátlásával indirekt módon aktiválják a dopamin által kontrollált jutalmazó rendszert (az opiátok stimuláló, incentív hatása), euforikus hatásukat pedig az endogén opioid rendszeren keresztül, a  $\mu$ -receptorok segítségével.

vel fejtik ki. Az opiátok mindezek mellett gátolják a HPA-tengely működését is. Az opiátok megküzdési folyamatok terén játszott szerepe kapcsán Demetrovics kiemeli a Khantzian és munkatársai nevéhez köthető öngyógyítási (vagy öngyógy-szerelési) elméletet is, miszerint az opiáthasználat a fájdalmas emóciók, a distressz, a szorongás maladaptív farmakológiai kezelését, valamint az agresszív tendenciák kontrollját is szolgálhatja. Az opiátfogyasztó így 'normálisnak', 'kiegyensúlyozottnak', és 'nyugodtnak' érezheti magát.

Jason Farrell mint korábbi intravénás droghasználó, és jelenlegi ártalomcsökkentési szakember, értekezésében saját tapasztalatait írja le. A tanulmány az alábbi, rizikótényezőként felfogható és a szerhasználathoz szervesen kapcsolódó viselkedési formákat mutatja be: közös injekció és inhalálási eszközök használata, a drog, az ellátás és az élelem szexuális ellenszolgáltatás révén történő kifizetése, a rendőrség elkerülése, vagyon elleni bűncselekmény elszenvedése, drogbarangok látogatása, hamisított vagy szennyezett drogok fogyasztása, valamint a túladagolás és a rosszul beadott injekció veszélyei. Ezen rizikótényezők jelentősen megnövelik egyes betegségek kialakulási kockázatát (pl. a közösen használt injekció és inhalálási eszközök esetében nagyobb eséllyel terjed a HIV vírus, a megfelelő védekezés nélküli szexuális ellenszolgáltatások következtében a HIV mellett a virális hepatitisz is komoly egészségügyi kockázatot jelenthet, a szennyezett drog intravénás bevétele embólia kialakulásához vezethet stb.), fokozottan problematikus és veszélyekkel telivé formálják a szerhasználó életvitelét, valamint megfoszthatják a használót a társadalomba való hatékony beépülés lehetőségétől is.

Farrell hangsúlyozottan kiemeli annak fontosságát, hogy a drogfüggők ellátását végző szakembereknek tisztában kell lenniük a szerhasználattal fent említett aspektusaival, valamint hogy olyan attitűdöt kell képviselniük, ami nem azt érezteti a betegként érkező drogfogyasztóval, hogy az adott ellátásért felelős intézményben nem látják őt szívesen.

Az intoxikáció adott esetben kellemes hatásait is szem előtt tartó ártalomcsökkentési formák témájával Esben Houborg cikke foglalkozik. A dán szociológus alapvető problémának tekinti, hogy a szerhasználók autonómiaigénye és az általuk választott örömforrás iránti vágyuk gyakorta ellenkező irányba mutat a kezelést végző egészségügyi intézmények (legtöbbször drogambulanciák) azon elvével, miszerint klienseiket egy kidolgozott működési modellel rendelkező, szabályozott ellátási rendszer keretein belül kell kezelni. Houborg a szerhasználattal megítélésakor a Zinberg által leírt komplex és interakcionista szemléletmóddal jellemezhető elméletre hivatkozik, melynek értelmében a drogfogyasztás jelenségét csak úgy érdemes vizsgálni, ha közben figyelembe vesszük azt a társas és fizikai környezetet ('setting') is, aminek keretein belül az adott szer használata zajlik. A tanulmányban kiemelt szerepet kap egy koppenhágai metadon-klinika azon kísérletének ismertetése, melynek során egy új és hatékonyabb kezelési protokollt igyekeztek kidolgozni. A klinika lényegében nagyobb választási és önirányítottsági lehetőséget biztosított kliensei számára, akik maguk dönthették el, hogy hol, mikor és milyen

mennyiségben veszik be metadon adagjukat. A klinika továbbá nem követte azt az előírást sem, miszerint a flunitrazepamhoz hasonló magasabb potenciálú benzodiazepinek helyett olyan alacsonyabb potenciálú benzodiazepinet kell felírni, mint amilyen például az oxazepam. A klinika azzal indokolta döntését, hogy klienseik közül többen már 20 éve kapják a flunitrazepamot, és a gyógyszert annak euforikus hatásai miatt is szedik. Az oxazepam szedésével nem élnék át ezt a megszokott eufóriát. Ez a fajta liberálisabb hozzáállás kétségkívül figyelembe veszi a szerhasználat pozitív, szubjektíve kellemes hatásait is. A klinika ezen felül azt is lehetővé tette kliensei számára, hogy a kapott metadont intravénásan vigyék be szervezetükbe, tapasztalataik alapján ugyanis a kezelésben résztvevő drogfüggő betegek közül sokan egyébként is így használták az otthoni bevitelre felírt metadont. Azáltal, hogy a kliensek számára hozzáférhetővé tették a metadont és a flunitrazepamot, csökkenteni tudták annak valószínűségét, hogy a betegek a gyógyszeres kezelés helyett illegális drogok fogyasztásával elégtésék ki a számukra kellemes kémiai hatások iránti szükségletüket.

Cas Barendregt, Barbara van Straaten és Elske Wits érdekesítő tanulmányukban azt mutatják be, hogy az általuk vizsgált, korábban hajléktalan szerhasználók hogyan voltak képesek értelmet adni életüknek, és célokat kitűzni maguk elé. A szerzők az élet értelmét a Baumeister által megalkotott konceptuális keretek között definiálják, vagyis azon dolgokat tekintik az élet értelméhez köthetőnek, melyek valamiképpen tükrözik az egyén azon vágyát, hogy céltudatos, értékes, hatékony és önmagához méltó életet éljen. Barendregt, van Straaten és Wits 21 hajléktalan szerhasználóval készített mélyinterjút. A kérdések olyan területekre vonatkoztak, mint a vizsgált személy aktuális szálláslehetőségei, addigi életpályája, napi tevékenységei, társas kapcsolatai, esetleges stigmatizáltsága, társadalmi szerepvállalása, az egészségügyi és szociális ellátásáért felelős szakemberekhez fűződő viszonya, és jövőbeli lehetőségei. A kutatók tartomelemzéssel vizsgálták az adatokat, négy fő kód mentén, melyek a Baumeister-féle cél, érték, hatékonyság és önértékelés kódjai voltak. A célok megléte azért bizonyult fontosnak, mert adott esetben segített a szerhasználat és hajléktalanság által vájt, reménytelennek tetsző itt-és-most gödréből kitörni, még ha csak egy távoli rokonnal való találkozás erejéig is. Az érték iránti szükséglet elsősorban abban nyilvánult meg, hogy a személy szeretett volna valami jót cselekedni (pl. utcaseprőként önkéntes munkát vállalni), és erkölcsök szerint élni. A hatékonyság szükséglete magába foglalta a társas környezettel való interakciót is, valamint azt a képességet, hogy a megkérdezett milyen arányban tudja elérni céljait. Az önértékelés iránti vágy pedig azért volt jelentősnek tekinthető, mert azáltal, hogy másokhoz hasonlították magukat (szociális és morális téren egyaránt), azon vizsgált személyek, akikben megvolt ez az igény, kerülni kezdték a szerhasználatból kitörni képtelen, és önbecsülésüket elvesztett társaikat. Azok, akik képesek voltak leválni függőségük tárgyáról, lett légyen az alkohol, vagy drog, belátták, hogy a szerhasználat rövidtávú élvezete helyett a teljes élethez értelemmel kell találniuk.

A holland kriminológus, Ton Nabben esszéként induló értekezésében a Hollandiában 2005-ben bevezetett zéró tolerancia gyakorlati hatásait boncolgatja. A holland rendőrség a szigorított törvényeknek megfelelően a táncos szórakozóhelyeken és a különböző fesztiválokon droggereső kutyákkal, és civilbe öltözött járőrökkel képviselteti magát, így próbálva meg minél hatékonyabban megfékezni a rekreációs droghasználat elterjedését, a jelentések és visszajelzések alapján többnyire kevés eredménnyel. Nabben szerint három dilemma miatt nem képes a gyakorlatban (legalábbis a nagyobb klubok szintjén) is működni a zéró tolerancia: (1) a rendezvények szervezői számára nem öröndetes fejlemény, hogy a szórakozóhely látogatóit motozással, rendőrségi ellenőrzéssel tartják fel a kapuknál, (2) a rendezvény biztonságáért felelős örök korlátozott ellenőrzési joggal rendelkeznek – alsónadrágba rejtett drogot például nem kereshetnek –, (3) a rendezvény szervezői – elsősorban költségvetési okokból – limitált létszámú alkalmazottal tudják csak ellenőriztetni, hogy a szórakozni vágyóknál van-e valamilyen drog, vagy sem. A valóságban ráadásul sok fiatal még a szórakozóhelyre való belépés előtt elfogyasztja az adott drogot, így aztán nem is lehetne náluk semmit sem találni. Nabben vizsgálati eredményei alapján a szórakozóhelyek közönsége sem elégedett a zéró tolerancia bevezetésével, hiszen előfordulhat, hogy a motozás számukra kellemetlen, vagy kínos lehet. A drogok egymásnak való átadását is máshogy élik meg, mint a rendőrök, akik dealereket keresnek, és eladásról beszélnek. A szórakozóhelyek látogatói a drogok elosztását egyfajta közösségi szertartásként kezelik, ahol megszűnik a különbség barát és idegen között. Nabben véleménye szerint a zéró tolerancia bevezetése egyelőre nem érte el a kívánt hatást, a droghasználók alternatív stratégiákat találtak a különböző drogok szórakozóhelyekre való becsempészésére.

A kötet utolsó cikkét Gary R. Potter, brit kriminológus jegyzi, aki az otthoni marihuána termesztés motivációs hátterét írja le. Potter nem ért egyet azzal az elképzeléssel, miszerint a házilagos termesztést az elvárt kereskedelmi profit vezérelné, szerinte ugyanis a jelenség elsősorban nem gazdasági jellegű, sokkal inkább olyan motivációs tényezők állnak a hátterében, mint amilyen a személyes és társas örömszerzés iránti vágy, a kertészeti ismeretek miatt érzett büszkeség, vagy éppen a kannabisz kriminalizációjával szemben mutatott politikai állásfoglalás igénye. Fontos motiváló erő lehet az illegális tevékenység árán szerzett elismertség is, a termesztő – vakmerő cselekedete által – feljebb léphet a kortárs csoport hierarchiájában. Potter véleménye szerint a törvényhozó szerveknek ezen aspektusokat is szem előtt kell tartania, amikor az otthoni marihuána termesztésről ítélik meg, máskülönben éppen a szándékolttal ellentétes hatást fogják kiváltani: rohamosan elszaporodnak majd a házilagos marihuánaültetvények.

Az ismertetett kötet multidiszciplináris komplexitása révén valóban széleskörű és gyakorlati haszonnal bíró ismereteket közöl, melyek figyelembe vétele elengedhetetlennek tűnik a hatékony prevenció és intervenció stratégiák kidolgozásához. Rendkívül lényeges az a paradigmaváltás, ami a drogok veszélyei mellett azok szubjektíven megélt, pozitív hatásaira is rávilágít, hiszen a szerhasználat jelenségének

értelmezésekor a fogyasztói oldal szempontjait is ismernünk kell. Külön említést érdemel a könyv tematikus voltának jól kivehető érvényesülése is, az egyes tanulmányok – noha alaptémájukat tekintve gyakran eltérnek egymástól – mégis remekül kapcsolódnak a többihez, és az új és új szempontok behozatalával ki is egészítik egymást.

#### IRODALOM

DEMETROVICS, ZS., FOUNTAIN, J., KRAUS, L. (szerk.) (2009): *Old and New Policies, Theories, Research Methods and Drug Users Across Europe*, Pabst Science Publishers, Lengerich, Berlin



## KÖZLÉSI FELTÉTELEK

Az Alkalmazott Pszichológia a pszichológia alkalmazásának minden területéről közöl kutatási eredményeket, helyzetelemző írásokat, tematikus összefoglalókat, módszertani tanulmányokat, kutatási beszámolókat, oktatással, képzéssel, továbbképzéssel kapcsolatos tájékoztatókat, recenziókat és aktuális híreket.

Az Alkalmazott Pszichológia csak eredeti, másutt nem publikált írásokat közöl. A későbbiek során az írás – természetesen az eredeti publikáció adatainak feltüntetésével – másutt (pl. szöveggyűjteményben) is közreadható a Kiadó írásbeli tájékoztatását követően.

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

A folyóiratban közölt tanulmányokért, cikkekért tiszteletdíj nem jár.

A szerkesztőség három kinyomtatott példányban és elektronikus formában is kéri az elkészült kéziratot. A fájlokat floppy, CD-n és e-mailen egyaránt fogadni tudjuk. A szöveg Microsoft Word for Windows szövegszerkesztővel készüljön, a lemezen (vagy küldeményben) DOC vagy RTF formátumban szerepeljen! 12 pontos Times New Roman betűtípus és másfeles sortávolság használatát kérjük. Az ábrákat forrásadatokkal, szerkeszthető formában kérjük leadni.

A tanulmány elején szerepeljen a cím magyarul és angolul, a szerző neve és munkahelye, valamint postai és e-mail címe. A magyar mellett angol nyelvű összefoglalót is kérünk a szerzőktől.

### Formai előírások:

- A tanulmány a főcímen és az esetleges alcímen kívül legfeljebb két további címfokozatot tartalmazzon!
- Kérjük a szerzőket, hogy lábjegyzeteket lehetőleg ne alkalmazzanak.
- A hangsúlyos szövegrészeket dőlt betűvel (ne kövér szedéssel) emeljék ki!
- Művekre, szövegekre (illetve részleteikre) szövegközi kerek zárójelben, a szerző(k) vezetéknevének és a publikáció bibliográfiai azonosítására alkalmas évszámának vagy évszámából képzett egyedi jelölésének a megadásával hivatkozzon, pl. (Freeman, 1975), (Gray–McCormic, 1996a)! Amennyiben a főszövegben a *hivatkozás részeként* szerepel a szerzők mindegyikének legalább a vezetékneve (vagy az első és az „és munkatársai” kifejezés), akkor elegendő a zárójelben csak az évszám-azonosítót szerepeltetni. [Pl. Katz és Frost (1992) álláspontja szerint ...] Ilyenkor az esetleges oldal- vagy kapcsolódó publikációs hivatkozást a mondat vagy tartalmi egység végére kell tolni.

- A bibliográfia legyen évszámkiemelő. A mű kiadási évszámából, esetleg évszám-  
maiból, fordítási évéből stb. kialakított, a hivatkozásokban szereplő egyedi azono-  
sító a címet megelőzve, zárójelben szerepeljen! [HESSE, H. (1943/2000): *Az üveg-  
gyöngyjáték.*]
- Az alkotók nevei álló, kiskapitális betűvel írandók. Szerkesztők megnevezésekor  
a(z utolsó) név és a zárójel közé újabb kerek zárójelben a „szerk.” vagy az „ed.”  
(„eds”) stb. kifejezés ékelődik. Megjelent könyv címe dőlt betűs; cikk, tanulmány,  
kézirat stb. címe álló. Könyv esetében mindenképpen meg kell adni a kiadó ne-  
vét és a kiadás helyét. Folyóiratban megjelent cikk esetében mindenképpen meg  
kell adni a folyóirat rövidítés nélküli címét, a folyóirat számát (arab számokkal),  
a cikk kezdő és záró oldalszámát. Kötetben megjelent tanulmány esetében min-  
denképpen meg kell adni az álló „In:” kifejezés után a könyv fent jellemzett ada-  
tait a korábbiakkal megegyező módon.
- Előadáson, konferencián stb. elhangzott vagy kiosztott anyagot a rendezvényre  
való hivatkozással lehet megadni.
- Egyéb adatok (kiadás száma, terjedelem, méret stb.) a bibliográfiában ne szerepel-  
jenek!

**Példák:**

- KOHUT, H. (1977): *The Restoration of the Self*. International Universities Press,  
New York.
- ROMAN, M., STASTNY, P. (1987): An Inquiry into Art and Madness: The Career of  
Jochen Seidel. *Annual of Psychoanalysis*, 15. 269–291.
- NEMIAH, J. C. (1980): Dissociative Disorders. In: Kaplan, H. I. (ed.): *Comprehen-  
sive Textbook of Psychiatry*. William and Wilkins, Baltimore. 1544–1561.
- TAKÁCS E. (1984d): Anyanyelvünk érdemjegyei. 1–2. *Köznevelés*, 40, 35. 15.; 40,  
36. 15.
- TAKÁCS E. (1978): A korszerűség és a hatékonyság értelmezése az új tantervek be-  
vezetésekor. In: *Pedagógiai kultúránk fejlesztésének módjai*. Vezetői füzetek, 5.  
PTK, Budapest. 30.
- WESTENBERG, P. M., BLOCK, J. (1993): Ego Development and Individual Differences  
in Personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 4. 792–800.
- NARDI, K., MARTINDALE, C. (1981): Creativity and Preference for Tones Varying  
in Dissonance and Intensity. Paper presented at Eastern Psychological Association  
Meeting, New York.

A formai követelmények részletesebb leírását megtalálhatja az Alkalmazott Pszicho-  
lógia honlapján: [www.apa.erg.bme.hu](http://www.apa.erg.bme.hu)



## **CONTENT**

### **EMPIRICAL STUDIES**

BONCSÉR, Á., POLONYI, T. É., ABARI, K.  
Reading Comprehension in Bilingual Schools 5

SZÁSZVÁRI, K.  
Age stereotypes considering ageing employees  
and its connection to cognitive style 31

HOLECZ, A.  
Temperament and character types, coping styles  
in pedagogical profession 55

S. NAGY, Z., OLASZ, K.  
An interaction between body schema and self-esteem  
in context of self-development 69

KARNER, O.  
Competence frameworks in the international literature  
of career consultancy 87

### **WORKSHOP**

V. KOMLÓSI, A., RÓZSA, S., MILANOVICH, D., LÉNÁRT, Á., KOMLÓSI, P.  
Principles of complex psychological supporting system based  
on the experiences of the flood in 2010, in Hungary 125