

Tehetség és személyiségfejlesztés

## A GÉNIUSZ KÖNYVTÁR

A Géniusz Könyvtárat a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által koordinált Magyar Géniusz Projekt keretében megjelentetett kötetek alkotják. A sorozat célja, hogy széles körű, átfogó segítséget és eligazítást adjon a tehetséggondozás ügyében tevékenykedő szakembereknek és segítőknak.

### A SOROZAT KÖTETEI

Inántsy-Pap Judit–Orosz Róbert–Pék Győző–Nagy Tamás: Tehetség és személyiségfejlesztés

Orosz Róbert: A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének pszichológiai alapjai

Turmezeyné Heller Erika: A zenei tehetség felismerése és fejlesztése

Kovács Gábor–Balogh László: A matematikai tehetség fejlesztése

Bohdaneczkyne Schág Judit–Balogh László: Tehetséggondozás a közoktatásban  
a kémia tudományban

Revákné Markóczi Ibolya–Futóné Monori Edit–Balogh László: Tehetségfejlesztés  
a biológiatudományban

Kirsch Éva–Dudics Pál–Balogh László: A tehetséggondozás lehetőségei fizikából

Czimer Györgyi–Balogh László: Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése

Mező Ferenc–Kiss Papp Csilla–Subicz István: Képzőművész tehetségek gondozása

Csernoch Mária–Balogh László: Algoritmusok és táblázatkezelés – Tehetséggondozás  
a közoktatásban az informatika területén

Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése

Vancsuráné Sárközi Angéla: Drámapedagógia a tehetséggondozásban

M. Nádasi Mária: Adaptív nevelés és oktatás

M. Nádasi Mária: A projektoktatás elmélete és gyakorlata

Balogh László–Mező Ferenc: Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja

Gyarmathy Éva: Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek

Bodnár Gabriella–Takács Ildikó–Balogh Ákos: Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban

Inántsy-Pap Judit–Orosz Róbert–Pék Győző–Nagy Tamás

# TEHETSÉG ÉS SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS



Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010

Készült a „Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program – Országos Tehetségsegítő Hálózat Kialakítása” (TÁMOP 3.4.4-A/08/1-2009-0001) című projekt keretében.

A projekt az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.



A szakmai tartalomért a szerzők felelősek.

© Inántszy-Pap Judit, Orosz Róbert, Pék Győző, Nagy Tamás, 2010

Felelős kiadó: Bajor Péter, a Magyar Géniusz Program projektmenedzsere

Felelős szerkesztő: Polyánszky Piroska

Borítóterv: Kállai-Nagy Krisztina

Nyomdai előkészítés: Jet Set Tipográfiai Műhely

A nyomdai munkálatokat a D-Plus végezte

Felelős vezető: Németh László

Printed in Hungary

# Tartalom

<b>I. TEHETSÉG ÉS SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS</b> <i>(Inántsy-Pap Judit)</i> .....	<b>9</b>
<b>1. A fejlődés problémája és kritikus kérdései</b> .....	<b>11</b>
Az emberi fejlődés és a fejlődéslelektan tudománya .....	11
A fejlődéslelektan alapvető kérdései .....	12
A fejlődés forrásai .....	12
A fejlődés folyamatossága .....	15
Egyéni különbségek .....	17
<b>2. A személyiségfejlődés folyamata</b> .....	<b>19</b>
A kezdetek: a korai anya–gyerek kapcsolat .....	19
Harlow rhesusmajmokkal folytatott vizsgálatai .....	20
A korai rossz tapasztalatok hatása a későbbi életre az ember esetében .....	20
Kötődésmélt .....	22
Kötődési viselkedés .....	23
Viselkedéses kontrollrendszer .....	24
Belső munkamodell .....	25
A kötődésben mutatkozó egyéni különbségek mérése .....	25
Szervezett kötődési mintázatot mutató csoportok .....	26
Szervezett kötődési mintázatot nem mutató csoportok .....	28
<b>3. A szülői pedagógia, a nevelési stílus hatása a fejlődésre</b> .....	<b>30</b>
<b>4. Erikson pszichoszociális fejlődésmélté</b> .....	<b>34</b>
<b>5. Még egyszer az identitásról: Marcia identitásállapotok koncepciója</b> ..	<b>40</b>

<b>6. A pszichoanalitikus, behaviorista és kognitív modellek</b> .....	<b>42</b>
A személyiség pszichoanalitikus modellje .....	42
A személyiség fejlődésének behaviorista modellje .....	44
A személyiség kognitív önszabályozás perspektívája .....	45
<b>Irodalom</b> .....	<b>46</b>
<b>II. A SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS SZEREPE</b>	
<b>A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN (Orosz Róbert)</b> .....	<b>49</b>
Tehetségigéret és tehetség .....	51
Tehetség és fejlődés .....	53
A tehetséggondozás rendszerszemléletű megközelítése .....	55
A személyiségfejlesztés céljai a tehetséggondozásban .....	60
A tehetség kibontakoztatását befolyásoló személyes és személyközi pszichológiai tényezők .....	61
Az énképem magamról .....	61
A szorongás- és stresszkezelés, a problémákkal való megküzdés .....	63
Értelem és érzelem .....	65
A család szerepe a tehetség kibontakoztatásában .....	66
Kortársak szerepe a tehetség kibontakoztatásában .....	66
A tehetséges nevelő .....	67
<b>Irodalom</b> .....	<b>69</b>
<b>III. „FLOW”, A TÖKÉLETES ÉLMÉNY (Pék Győző)</b> .....	<b>71</b>
Örömtelenség .....	75
Az autotelikus élmény .....	78
Az autotelikus személyiség .....	79
A család hatása az autotelikus személyiségre .....	80
Áramlatélmény és iskolai környezet .....	81
Tehetség és kiegészítés .....	83
A tehetségesek és a tehetséggondozók kiegészítése .....	85
Irodalom .....	90
<b>IV. TEHETSÉG ÉS MENTÁLHIGIÉNÉ (Pék Győző)</b> .....	<b>93</b>
Bevezetés .....	95
Az átlagos, a normális és a másság .....	95
Pszichopatológia és tehetség .....	96
A túlérzékenység és a tehetség .....	96
A túlérzékeny tehetséges gyermekek támogatása .....	98

Gyakori szülői reakciók a tehetséges gyermekekkel kapcsolatban .....	99
Kapcsolat a testvérekkel .....	99
Stressz menedzselés a tehetséges gyermekeknél .....	100
Karriertervezés és támogatás .....	101
Alulteljesítés a tehetséges gyermekeknél .....	101
A duplán kivételes gyermek: a tehetségesség speciális gondozási igényrel .....	106
Alulteljesítő tehetségek .....	107
Szelf-koncepció, önértékelés, szociális alkalmazkodás, identitás .....	109
A tehetségesség altípusai társas-érzelmi szempontok alapján .....	109
Tehetség és ADHD .....	110
<b>Irodalom</b> .....	<b>112</b>

<b>V. A MENTOR-MENTORÁLT KAPCSOLAT JELLEMZŐI ÉS A GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI MENTORÁLÁS ÚJ MODELLJEI (Nagy Tamás) .....</b>	<b>115</b>
<b>Bevezetés .....</b>	<b>117</b>
Mentorálás a tehetséggondozás keretén belül – történeti áttekintés, nemzetközi és hazai vonatkozások .....	117
<b>A mentor szerep és a mentorálás fogalmi spektruma .....</b>	<b>121</b>
<b>Az ifjúsági mentorálás modellje (Rhodes-modell) .....</b>	<b>124</b>
A mentor-mentorált kapcsolat folyamatának hatásterületei .....	125
A mentorálás folyamatát befolyásoló moderátor tényezők .....	127
Következtetések, kérdések .....	129
<b>Az ifjúkori mentorálás rendszerszemléletű modellje (Keller-modell) .....</b>	<b>130</b>
A modell alkotóelemeinek rövid bemutatása .....	133
Konklúzió .....	136
<b>Összegzés .....</b>	<b>137</b>
<b>Irodalom .....</b>	<b>138</b>





Inántszy-Pap Judit

# I.

## TEHETSÉG ÉS SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS



# 1. A FEJLŐDÉS PROBLÉMÁJA ÉS KRITIKUS KÉRDÉSEI

## Az emberi fejlődés és a fejlődéslélektan tudománya

A mai tudományos felfogás szerint a fejlődést olyan életfolyamatnak kell felfogni, amely az emberi kultúra egyedi közegében kölcsönhatásba lépő biológiai, társadalmi és pszichológiai tényezők összefonódásából emelkedik ki (Cole-Cole 2006).

A fejlődés folyamata alatt időben végbemenő változásokat szoktunk érteni, tárgyalásakor legtöbbször kronológiai sorrendet követünk.

A fejlődéslélektan tudománya tulajdonképpen a fejlődést vizsgálja, és arra keresi a választ egyszerűen szólva, hogy az emberi működések különböző aspektusai hogyan alakulnak ki, miként és miért változnak az egyedfejlődés során.

A fejlődéslélektan kutatói globálisan gondolkodva a fejlődés hatótényezőiről és problémáiról különböző kiindulópontokból szemlélik az egyes fejlődési sajátosságokat. David R. Shaffer például a következő problematikák átgondolását javasolja:

- A gyerekek alapvetően a természetüktől fogva jók vagy rosszak?
- A biológiai vagy környezeti tényezők az elsődleges befolyásolók a fejlődésben?
- A gyermek milyen mértékű aktivitással van felruházva a fejlődés során? Inkább mint passzív befogadót képzelhetjük el, vagy aktívan befolyásolja a saját fejlődési útját?
- Mennyire folyamatos a fejlődés?
- Milyen mértékben univerzális a fejlődés?

(Shaffer 2010.)

A fejlődésnek különböző globálisabban vizsgált területei vannak, amelyek egymással kölcsönhatásban alakulnak és változnak. Ezek közé a területek közé tartozik a testi fejlődés, a motoros készségek fejlődése, a kognitív fejlődés és nem utolsósorban a személyiség és a társas készségek fejlődése. Kognitív fejlődésen a gondolkodás, a figyelem, az emlékezet és a nyelvi készségek kialakulását szoktuk érteni. A személyiség és a társas készségek fejlődése kapcsán pedig a kutatók le-

ginkább az én fogalom alakulásával és az interperszonális kapcsolatok szerveződésével foglalkoznak.

Korábban a fejlődéslélektan kutatók számára leginkább a gyermeki fejlődés volt érdekes. A felnőttkorral és az időskorral mint önálló életszakasszal gyakorlatilag nagyon keveset foglalkoztak, annak ellenére, hogy igen hosszú időt ölel fel az ember életéből. Az élethosszig tartó fejlődés elmélete később került a kutatások horizontjába.

### A fejlődéslélektan alapvető kérdései

Minden fejlődéssel kapcsolatos elméletnek szükséges valamiféle választ adnia bizonyos alapvető kérdésekre:

- Hogyan kapcsolódnak össze a biológiai és a környezeti tényezők?
- Hogyan képzelhető el a fejlődés dinamikája?
- Mik az egyéni különbségek forrásai?

Mindezt leegyszerűsítve három alapvető vagy központi kérdése van a fejlődéslélektannak.

1. A fejlődés forrásai.
2. A fejlődés folyamatossága.
3. Az egyéni különbségek.

A következőkben ezek részletesebb kifejtésére vállalkozom.

### A fejlődés forrásai

Az élőlények fejlődésének két alapvető forrása van. Az egyik a genetikai meghatározottság, a másik pedig a növekedésben közreműködő alapvető környezeti tényezők. Századokon keresztül folyt a vita az elsődlegességet illetően. Vajon a környezeti tényezők, ami alatt korábban igazából a „nevelést” értették, vagy az öröklött „természetünk” az, ami a fejlődésnek a fontosabb tényezője?

A környezeti tényezők alapvető meghatározó mivoltát hirdette például a 17. században élt angol filozófus, John Locke, aki azt a nézőpontot vallotta, hogy minden tudás az érzékszerveinken keresztül jut el hozzánk. Eszerint nincs veleszületett tudásunk, minden bölcsességünket a saját tapasztalatainkból merítjük. Érzékletesen illusztrálva, az éppen megszületett csecsemő lelkét egy üres laphoz hasonlította. A tabula rasa elvként elterjedt gondolatrendszernek nagy hatása lett, és sok követőre talált a későbbiekben. Számos társadalomtudományi iskola még a legutóbbi évekig is azonosult ezzel a nézetrendszerrel. A környezeti ténye-

zók alapvető hangsúlyát hirdető másik nagyon elterjedt klasszikus elképzelés a behaviorizmus volt. A 20. században kialakuló elmélet szerint az emberi természet nagymértékben irányítható és befolyásolható. A nézet szerint a fejlődés legfőbb mechanizmusa a tanulás. Így a tanulás elveinek minél mélyebb megismerése révén kerülhetünk a legközelebb az emberi természet megismeréséhez. A behavioristák hittek a nevelés mindenhatóságában; híres képviselőik J. B. Watson és B. F. Skinner.

Watson következő kijelentését gyakorta idézik:

„Ha adtok nekem egy tucát egészséges, ép gyermeket, s olyan környezetben nevelhetem fel őket, amilyenben én akarom, bármelyikőjükből – függetlenül elődei tehetségétől, hajlamaitól, képességeitől, foglalkozásától s fájától – garantáltan olyan szakembert nevelek, amilyet akarok: orvost, ügyvédet, művészt, kereskedőt, főnököt vagy akár koldust, tolvajt is.” (Watson 1930, p. 104).

A genetikai meghatározottság és az öröklődés gondolatának meghatározó irányt adott Charles Darwin evolúcióelmélete. Az evolúciós láncolatba illeszkedő ember képét egyre szélesebb körben elfogadták. Modern és népszerű teória a Fodor nevével fémjelzett nativista elképzelés, amely a fejlődés fő mozgatójának a biológiai érést tartja, és úgy véli, hogy a csecsemő egy gazdag veleszületett tudással jön a világra. A környezetnek csak egy úgynevezett „kioldó” szerepet tulajdonít, ami során genetikai örökségünk megnyilvánul.

Manapság már konszenzusként gondolkodhatunk arról, hogy a biológiai örökség és a környezeti tényezők folyamatos kölcsönhatásban vezérlik az egyéni fejlődést. De különböző tulajdonságok, viselkedések kibontakozódása esetében is fontos lehet annak meghatározása, hogy milyen az öröklés és a környezet hozzájárulása az adott jelleg kialakulásához. Tudjuk például, hogy hiába működik az agy fejlődése egy biológiai menetrend szerint, az ingergazdag, illetve az ingerzegény környezet hatása pont az első néhány évben tekinthető a legjelentősebbnek. A születés utáni mozgásfejlődés és beszédfejlődés alakulása nagyon szép és érdekes példáját nyújtja a genetikailag meghatározott érés és a környezeti tényezők kölcsönhatásának. Közismert, hogy azokban a kultúrákban, ahol jutalmazák, bátorítják és gyakorolják a különböző mozgásfejlődési elemeket, pl. járást, ott hamarabb kialakul az adott készség. Azt is hozzá kell tenni, hogy konkrét mozgási elem gyakoroltatása után a hatás csak az adott mozgási elem vonatkozásában mutatható ki, az egész mozgásfejlődésre globálisan nem általánosítható. A beszédfejlődés esetében akár egyévnyi különbség is tapasztalható az első szavak kiejtésének idejében, attól függően, hogy az adott kultúra mennyire jutalmazza és erősíti meg a verbális közléseket. (Áttekintésül: Atkinson–Hilgard 2005.)

Mivel az embereket nem lehet szelektíven „tenyésztetni”, mint bizonyos állatfajokat, így a genetikai meghatározottság és a környezeti befolyás kérdésének

tisztázásához a kutatók előszeretettel használnak családvizsgálatokat, melyek esetében a rokonság foka szokott lenni az összehasonlítás egyik lényeges eleme. Azonban a családi vizsgálódásoknál mindig számolni kell azzal a ténnyel, hogy a családtagoknak nemcsak a genetikai állományukban van átfedés, de a környezet is, amiben felnőnek, például testvérek esetében nagyban hasonló. Így elképzelhető, hogy egy kislány, aki ugyanolyan nyugodt természetű, mint édesapja, nemcsak azért nyugodt, mert „jó” családban nőtt fel, hanem azért is, mert ilyen géneket örökölt apjától. Vagy idekapcsolható az a jelenség is, miszerint agresszív apáknak sokszor a fiúgyermek is agresszív lesz, és itt sem lehet pontosan tudni, hogy a gének vagy a környezet felelős inkább a hasonló karakter kialakulásáért. Tudjuk, hogy az egypetéjű ikrek, mivel egyetlen petesejtből fejlődnek ki, genetikailag tökéletesen azonosak, a kétpetéjű ikrek pedig nem hasonlítanak genetikai értelemben jobban egymásra, mint a különböző időpontban született testvérek. Ezt a lehetőséget aknázzák ki a kutatók, amikor szisztematikusan összehasonlítják a különböző személyiséget leíró jellemzőket az egy- és kétpetéjű ikreknél. Egy híres vizsgálatban (Minnesota-vizsgálat) születéskor különválasztott és külön nevelt ikerpárokat hasonlítottak össze felnőtt korukban (lásd részletesen: Atkinson–Hilgard 2005).

Az örökbe fogadott gyerekeket is (sajátos helyzetük miatt) gyakran bevonják az öröklés–környezet vita tisztázásába. A vizsgálati logika egyszerű: ha a környezeti hatások a döntőek, akkor a nevelőszülők tulajdonságait, ha pedig a gének számítanak jobban, akkor a biológiai szülők képességeit fogják inkább mutatni. Bereckei Tamás e témában készült összefoglalásában olvashatjuk, hogy a családtagok közötti hasonlóságokért inkább felelősek a közös gének, mint a közös családi környezet. Az egy családban felnövő, de biológiailag nem rokon gyerekek kevésbé hasonlítottak egymásra a legtöbb személyiségjegyre kiterjedő összehasonlításban. A közös környezet és tapasztalatok ellenére az egy családban felnövekvő testvérek a legtöbb személyiségjegy tekintetében olyan kevésbé hasonlítottak egymásra, mintha teljesen különböző családban nőttek volna fel.

Az értelmezéskor nyilvánvalóan azt is figyelembe kell venni, hogy egy és ugyanazon családban is lehetnek eltérő környezeti feltételek, amelyek minden testvérré másként hathatnak. Erre példa lehet a születési sorrend, a szülői részrehajlás, az eltérő iskoláztatás. Azt is hozzá kell tenni, hogy az egyedi és specifikus hatások is sajátosan színezik az egyén élettörténetét, továbbá a diádikus viszonyok, mint barát–barát, szülő–gyerek, testvér–testvér is eltérő tapasztalatokat szolgáltatnak. Következtetésünkben akár odáig is elmehetünk, hogy az emberek egy családon belül különböző szociális környezetben nőnek fel. A testvérek hasonlóságára vonatkozó kutatások is ennek megfelelő eredménnyel zárultak, ami szerint a testvérek annál nagyobb különbséget mutatnak, minél több időt töltenek együtt. Kicsit meglepően hangzik, de ennek az eredménynek az a legfonto-

sabb tanulása, hogy sok személyiségjegy tekintetében azok hasonlítottak leginkább egymásra, akik valamilyen oknál fogva elkülönülten nevelkedtek egymástól (más iskolába jártak, a szülők elváltak stb.). Mindenesetre a testvérek közötti rivalizáció és feszültség csökken, ha a testvérek megkülönböztetik magukat egymástól, és különböző egyéni életpályára állítódnak be (Bereckei 2003).

Végezetül azt a tényt is érdemes megemlíteni, hogy adott esetben maga a környezet is hathat a génműködésre, és ezáltal befolyásolhatja a személyiséget. Erre jó példa az alkoholizmus problémája. Tudott, hogy az alkoholista apa esetén a fiúgyerek is valószínűbben lesz alkoholista, mint a véletlenszerűen kiválasztott emberek esetében, és azt is tudjuk, hogy az alkoholhoz való hozzászokásnak vannak biológiai prediszpozíciói. Viszont ha valaki soha az életében nem fogyaszt alkoholt, akkor fizikai képtelenség, hogy alkoholistává váljon.

A skizofrénia és a mániás depresszió esetében is sok adat van arra, hogy ezeknek a betegségeknek örökletes alapelemei vannak. Az a tény azonban, hogy abban az esetben, ha az egypetűjű ikerpár egyik tagja beteg, nem teljesen biztos, hogy a másik is az lesz, az önmagában jelzi, hogy a környezetnek is van szerepe a betegség lefolyásában (Atkinson–Hilgard 2005).

### **A fejlődés folyamatossága**

Az emberi fejlődéssel foglalkozó kutatók között régóta folyik vita arról, hogy vajon a fejlődést fokozatosság, illetve folyamatosság jellemzi, vagy inkább minőségileg egymástól eltérő szakaszok során fejlődünk, amikor is minden szakaszban az előzőektől eltérő új viselkedés és gondolkodásmódok bukkannak fel.

A folyamatosság kérdéséhez tartozik az a globális probléma, hogy vajon mennyire hasonlítanak az ember szellemi képességei és érzelmei más fajokéhoz. Mennyire folyamatos a homo sapiens és más fajok között a viszony? Vajon ugyanazoknak a természeti törvényeknek vagyunk alávetve, mint más élőlények, ha nem, akkor milyen speciális törvényszerűségeket, jellemzőket lehet azonosítani fajunkkal kapcsolatban?

Charles Darwin, az evolúciós elmélet leghíresebb képviselője a fajok közötti folyamatosság elkötelezett híve volt. Meggyőződése szerint az ember fokozatosan és folyamatosan fejlődött ki, és tette mindezt a természet rendjének és törvényeinek megfelelően. Ma már tudjuk, hogy az ember és a csimpánz génállománya 99%-ban megegyezik. De azt is tudjuk, hogy minden hasonlóság ellenére óriási a különbség a két faj egyedei között. A különbségek nagy részét valószínűleg az ember alkotta kultúra okozza, amely gyökeresen eltér a természetes környezetben létrejött csimpánzkultúráktól. Az emberi kultúrának szerves része a nyelv, amelynek segítségével az ember nemcsak alakítani tudta a kultúrát, de tovább is tudta adni a következő generációnak.

A folyamatosság kérdésének következı aspektusa az ember egyéni fejlödésének a folyamatossága, azaz hogyan fejlödik az egyedi élılény az élete során. Akik az egyedi fejlödés folyamatosságában hisznek, azok a fejlödést fokozatos felhalmozódásnak fogják fel, és a mennyiségi változásokat szokták kiemelni, mint például a testsúly gyarapodása vagy a szókincs folyamatos növekedése. Akik a szakaszoló fejlödés hívei, pl. Freud, Piaget, Erikson, ők úgy képzelik el a fejlödést, mint ami hirtelen változások által megszakított folyamat, ahol minıségileg új minták megjelenése történik. Erre jó példa, amikor a gyermek egyik nap még nem tudott valamit, aztán másnap megjelenik valahogyan az adott képesség, ami minıségileg eltér az eddigiektıl (például amikor a csecsemı a mászást követően egyszer csak elindul, vagy a gyermek egyik nap még nem tud biciklizni, aztán meg egyszer csak tud).

A fejlödés minıségileg új mintázatát szokták fejlödési szakaszoknak nevezni, és a szakaszos fejlödés hívei úgy vélik, hogy szakaszzól szakaszra különbözik az, ahogyan a gyermek átéli világát, és ahogyan a világ hat majd órá (Cole–Cole 2006).

A szakaszos fejlödés koncepciójából nıtt ki az az elképzelés, amely a fejlödés dinamikájában a normatív átmenetek, a különbözı életciklusok szerepét emeli ki. A különbözı életciklusban megtörténı változásokat normatív átmeneteknek tekintik. A normatív jelzı annak köszönhetı, hogy várhatóan az adott átmenet (pl. serdülıkor, házasság, iskolakezdés, intim kapcsolatok kialakítása) az emberek döntı többségénél így van. A normatív változások előre tudhatók, tervezhetık, még készülni is lehet rájuk, azaz általánosak és anticipálhatók. Vannak azonban a fejlödésben nem normatív átmenetek, amelyek váratlanok, előre nem láthatók, befolyásolhatatlanok (pl. súlyos betegség, nagy nyereség), ezért akár lényegileg is megváltoztathatják a fejlödés folyamatát.

Akár szakaszosnak, akár folyamatosnak képzeljük el a fejlödést, a kognitív fejlödés kutatásában alapkérdésnek tekinthetı az, hogy a változások egyforma ütemben jelennek-e meg a megismerés különbözı területein? Azaz azonos sebességgel fejlödnek-e az egymástól viszonylag különbözı tudásterületek, vagy egymástól független ütemben zajlik a fejlödés az egyes területek között. Az elıbbi elképzelést a fejlödésterület általános koncepciója címen szokták vázolni, az utóbbit pedig területspecifikus fejlödés koncepciója néven jelzik és hivatkozzák. A megismerésterület általános fejlödését hirdetı kutatók, pl. Piaget olyan többirányú, de egyszerre megjelenı változásokat szoktak hangsúlyozni, mint a kognitív és morális fejlödés párhuzamai. A területspecifikus fejlödés hívei pedig a tudásterületek közötti különbségeket hangsúlyozzák. Sok fiú van például, aki igen gyengén rajzol, de mondjuk a matematika vagy a verbális memória területén kiemelkedı teljesítményt nyújt. Az is emellett szól érvként, hogy igen gyenge értelmi képességek mellett is lehet gyönyörően rajzolni, vagy az autisták példáját



is meg lehetne említeni, akik közül jó néhány mutat bizonyos tudásterületeken kiválóságot.

### **Egyéni különbségek**

Úgy tartják, hogy az emberek közötti jellegzetes egyéni változatosság két fő forrásra vezethető vissza. Az egyik a kulturális tényezők, a másik pedig a biológiai alapok különbségei.

#### *A kulturális tényezők és az egyéni különbségek*

Cole meghatározása szerint a kultúra minden társadalomban a gyerekek tapasztalatainak alapvető eleme, az emberi lét lényeges jellemzője, éppen ezért az emberi fejlődéssel foglalkozó tudomány nem nélkülözheti a kulturális közeg kiemelését a fejlődésben.

Csak akkor érthetjük meg a minden ember fejlődését vezérlő egyetemes elveket, ha saját kultúránkat úgy képzeljük el, mint sok különböző életmód egyik lehetséges változata (Cole–Cole 2006). A kulturális különbségek befolyásolják az egyén reakciómódját, viselkedését, a világról való gondolkozását. Az eltérő kulturális közegben való nevelkedés magyarázatul szolgál a szocializáció különbözőségeinek kialakulásához is.

#### *A biológiai alapok és az egyéni különbségek*

A fejlődés alapvető feltétele a biológiai érés. A biológiai alapok teremtik meg a lehetőséget a különböző fejlődési területek kibontakozásához.

Az emberi fejlődés biológiájának egyik speciális sajátága az elhúzódo gyermekkori érési folyamat, vagyis az a tény, hogy az embergyerek a többi fajhoz viszonyítva látványosan hosszú gyermekkort ér meg. Nagyon sokára tanul meg magára vigyázni, és kerül nemzőképes állapotba. A mai időkben ez a felnövekedés szociális és egzisztenciális értelemben még inkább kitolódik.

Az ember biológiai fejlődésének vannak univerzális folyamatai, amelyek általánosságban tekintve minden egyes embernél nagyjából hasonlóan mennek végbe. Hozzá kell azonban tenni, hogy ez az úgynevezett „normális fejlődés” menete szükségszerűen egyéni eltéréseket mutat, a kultúrától, a családtól és az egyéni adottságoktól, az egyéni élettörténettől függően.

A biológiai alapok egyéni különbségeinek egy jellegzetes példája a temperamentum, amely erősen nyomot hagy az emberi személyiség szerveződésében. Ma már konszenzus van annak tekintetében, hogy a temperamentum erős genetikai meghatározottság alatt áll. Ezt az elvégzett család- és ikervizsgálatok mutatják, és az a tény, hogy már születéskor is jelen levő különbségeket tudunk regisztrálni a csecsemők temperamentumában.

Az 1950-es években kezdődött az érdeklődés, amikor is Thomas és Chess 150 középosztálybeli csecsemővel indított vizsgálatot, és követte őket nyomon születésüktől egészen felnövekedésükig. A növekedés ideje során folyamatosan tesztelték a gyerekeket, emellett a szülővel, az óvónővel, a tanárokkal interjúkat készítettek. Az adatok végső összesítésekor három alapvető temperamentumtípust írtak le (Thomas és Mtsai 1963).

### *1. Könnyű temperamentum*

A gyerekek 40%-át sorolják ide. Ezek a gyerekek játékosak, evési és alvási ritmusukban kiszámíthatók, új helyzetekben bátrak, nyíltan viselkednek, és könnyen alkalmazkodnak.

### *2. Nehéz temperamentum*

A gyerekek 10%-át sorolják ide. Ingerlékenyek, alvási és táplálkozási ciklusukban rendszertelenek. Az új helyzetekre hevesen, és legtöbbször negatívan reagálnak.

### *3. Nehezen felmelegedő*

A gyerekek 15%-át sorolják ide. Ezek a gyerekek általában egykedvűek, türelmesnek kell velük lenni, mert az új helyzeteket csak lassan szokják meg, alkalmazkodásuk több időt vesz igénybe.

Bár a gyerekek 35%-át nem sikerült ezekbe a csoportokba besorolni, azért a temperamentumfaktorokban megmutatózó szisztematikus és tartósan fennálló különbségek megmutatták számunkra, hogy a gyerekek igenis egy biológiai-lag adott temperamentummal születnek, amit a környezet és a nevelés módosíthat ugyan, de alapvetően megváltoztatni nem nagyon tudja. (Lásd részletesen: Atkinson–Hilgard 2005.)

## 2. A SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉS FOLYAMATA

### A kezdetek: a korai anya–gyerek kapcsolat

A korábbi elméletek elsősorban az anya szükségletkielégítő szerepkörét hangsúlyozták, és leginkább az élettani szükségletek területére helyezték a hangsúlyt.

Ma már nem képezi vita tárgyát a pszichológiában az anya–gyerek kapcsolat fontossága és jelentősége a személyiség növekedése szempontjából. Abban azonban vannak elméleti különbségek, hogy mely életkorokat, mely gondozási körülményeket és mely élethelyzeteket tekintünk kiemelt jelentőségűnek. A legtöbb elméletalkotó elfogadja azt az alapelvet, miszerint a személyiségfejlődésben a korai tapasztalatok döntő jelentőségűek lehetnek. Fontos azonban az is, hogy ezeket a korai tapasztalatokat, a jelentőségük szempontjából, a későbbi évekre vonatkozóan is értelmezni tudjuk.

Az anya–gyermek kapcsolathoz általánosságban a következő jellemzőket szokták társítani:

- egyedülálló,
- egész életre szóló,
- párhuzamosság-nélküli,
- helyettesíthetetlen.

Ezekhez a jellemzőkhöz még hozzá szokták tenni, hogy az anya az első és a legerősebben szeretett személy, továbbá azt is, hogy az anya–gyerek kapcsolat az összes többi szeretetkapcsolat prototípusa, és alapját képezi a személyiség fejlődésének (Thompson 1998).

Mivel az első szeretetkapcsolat kiemelkedő fontossággal hat életünk folyamatára, így alapvető kérdés, hogy miképpen fejlődnek azok a gyerekek, akik nem részesülnek megfelelő és kielégítő anyai gondozásban. Az ember esetében etikai aggályok miatt nem lehetséges, azaz ki van zárva az e tárgykörben folyó módszeres kísérletezgetés, így a kérdés megválaszolásához vagy az állatkísérletek eredményeire tudunk csak támaszkodni, vagy az élet produkálta sajátos események elemzését tudjuk elvégezni. Az alábbiakban mindkét terület jelentősebb eredményeit fogom bemutatni.

### Harlow rhesusmajmokkal folytatott vizsgálatai

Harlow a korai kapcsolatok jelentőségének igazolásához a szociális izoláció módszerét alkalmazta. Születés után néhány órával teljesen, illetve részlegesen elkülönítette a majomkölyköket. A teljes elszigetelés azt jelentette, hogy az anyától és a társaktól egyaránt elkülönítette a kölyköket hat hónap vagy egy teljes év időtartamra. A részleges elszigetelés esetében az anyától elszakítják, de más egyedeket láthatnak, bár nem érinthetnek.

Az anyát mesterségesen, műanyaghelyzettel próbálták pótolni, amely során vagy fémből készített drótanya, vagy pedig egy szőrös, megkapaszkodásra lehetőséget adó műanya állt a rendelkezésükre. Ezekre voltak szerelve az etetőtartályok. A fémnyán nevelkedett állatok semmilyen játékos tevékenységet nem mutattak, nyugtalanok voltak, és nagyon keveset manipuláltak. Voltak olyan kölykök, akik mindkét műanyagát használhatták, de az etetőtartályt a fémnyára rakták. Ezek a kölykök az idejük nagy részét a szőrányán töltötték, csak a táplálkozás céljából jártak át a fémnyára. Ez a vizsgálati feltétel hűen demonstrálta az anya táplálkozáson túlmutató, a megkapaszkodásban betöltött szerepét.

Azt is megfigyelték a kísérletek során, hogy ha a különböző nevelési helyzetben lévő kölyköket megijeszítik, akkor a szőrányán nevelkedő állatoknak mindegy volt, melyik szőrányára kapaszkodnak, akinek viszont volt saját anyja, az mindig kizárólag annál keresett menedéket. Ebből látható, hogy a valóságos anyával való kapcsolat nem helyettesíthető és nem felcserélhető élmény.

A játéktevékenységre vonatkozó vizsgálatok azt mutatták, hogy az elszigeteltségben nevelkedő kölykök kevésbé tudtak játszani velük egykorú társaikkal. A teljes elszigeteltségben élők később egyáltalán nem játszottak társakkal, míg a részleges elszigeteltségben élők egyhangúbb és kevésbé változatos játéktevékenységet mutattak, mint a teljes családban nevelkedő majmok. A későbbi szexuális és szülői viselkedésekre vonatkozóan is tanulságokkal szolgált a vizsgálat. Az anyától, a társaktól elszigetelten nevelkedő egyedek később kerültek a szexuális életet. Ha sikerült mesterségesen megtermékenyíteni őket, akkor durva vagy közönyös anyaként viselkedtek kölykeikkel. A vizsgálat érdekessége volt azonban, hogy ha másodsorra szültek, akkor javult a kapcsolatuk a kölykeikkel. A vizsgálatok részletesebb áttekintését lásd Mérei és Binét (1985) könyvében.

### A korai rossz tapasztalatok hatása a későbbi életre az ember esetében

Ha elfogadjuk az elsőbbség elvét, akkor egyetérthetünk azzal a nézőponttal, hogy a legkorábbi tapasztalataink lesznek a legnagyobb befolyással későbbi életünkre. A korai fejlődéssel kapcsolatban így feltétlenül tisztázásra szoruló tény,

hogy milyen körülmények azok, amelyek gátolják, hátráltatják a korai időszak fejlődését.

A kórházi és árvaházi életmód egyik legnagyobb veszélye a túl kevés reagálás következtében kialakuló tanult tehetetlenség érzése. A tanult tehetetlenség kifejezés arra a jelenségre utal, amikor az emberek olyan helyzetbe kerülnek, hogy az őket érő eseményekre nem tudnak hatást gyakorolni, ezért viselkedésük előbb-utóbb passzívvá válik, és a cselekvés vágyát is elveszítik (Cole–Cole 2006). Felnőtt emberekre is vonatkozhat ez a jelenség.

Intézeti elhelyezés esetén kevésbé van mód a csecsemő igényeinek megfelelő gyors és érzékeny szükséglet kielégítésére, amiképpen megtapasztalhatná a baba a környezet feletti kontroll kialakulását. A környezet feletti kontroll megtanulása és megfelelő szabályozása pedig azért fontos, mert segíti a kompetenciamotívum kialakulását. Természetesen a szülők mellett élő gyerek is részesülhet olyan gondoskodásban, amikor megrendül vagy ki sem alakul bizalma a körülötte lévő személyekben és a világban.

A korai szeparáció megrendítő eseményeit közvetítik azok az esetleírások, melyek az elhanyagolás legszükségesebb eseteit mutató elszigetelt gyerekekről szólnak. A beszédfejlődés az IQ és a mozgásfejlődés lemaradásainak korlátozott mértékű visszaépíthetőségéről szolgáltatnak adatokat.

A tartós kórházi tartózkodás ma már szerencsére nem jár együtt szükségszerűen az anyától való távolléttel. Bár három évtizeddel ezelőtt még sok helyen bevált orvosi gyakorlat volt az anya és a gyermek kórházi tartózkodás idejére történő szétválasztása a gyermek érdekeire való hivatkozással, a gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a gyermekek gyorsabban gyógyulnak az anyjuk mellett.

Az árvaházakban végzett tanulmányok azt mutatják, hogy nagy szerepe van a fejlődésben annak, hogy milyen minőségű személyes és környezeti támogatásban részesül az egyén az intézményben töltött életideje során. A szegényes szociális és tárgyi ingerlés esetén a normális fejlődési ütem elmarad, és sajátos viselkedésmintázat alakul ki. Az anya nélkül felnőtt gyerekek között gyakoriak a szociális alkalmazkodási problémák, gyengéd érzelmek kimutatásának a képtelensége, a kortárs csoportba való beilleszkedés nehézsége és az idegenekkel való gátlástalan barátkozás (Bowlby 1951). Mindezek elkerülése érdekében az örökbefogadás, illetve nevelőszülőkhöz való elkerülés minél korábbi életkorban javasolt. A következőkben a kötődésemélet részletes bemutatására vállalkozom, amely a korai fejlődésre vonatkozóan mind a klinikai pszichológusok, mind a fejlődéslélektanászok számára jól használható értelmezési keretül szolgál, jó modellje bizonyos viselkedési zavarok esetén a kognitív, érzelmi és erkölcsi fejlődés kapcsolatának.

## Kötődéelmélet

A kötődés jelenségének leírása John Bowlby angol pszichiáter nevéhez fűződik, aki az 1950-es évek elején publikálta először elméletét. Elméletének és az ebből kiinduló empirikus kutatásoknak a népszerűsége máig is töretlen, hatását és jelentőségét Freudéhoz hasonlítják.

Bowlby 1907-ben született Angliában egy sebész fiaként, a cambridge-i egyetemen tanult természettudományokat és pszichológiát, majd Londonba járt orvosi egyetemre, és ezzel egy időben kezdte el a pszichoanalízist tanulni. A második világháború alatt katonai pszichiáterként dolgozott, majd haláláig a híres londoni Tavistock Klinika igazgatója volt.

Bowlby munkája során rengeteg olyan gyermekkel találkozott, akik vagy átérték szüleik elvesztését, vagy pedig szüleiket hosszú időn keresztül nem látták, azaz hosszú szeparációnak voltak kitéve. Ezeknek a gyerekeknek a sorsát megfigyelve már pszichiátriai pályafutásának legelején felismerte a korai családi tapasztalatok jelentőségét az egészséges személyiség fejlődésében.

Megfigyelte, hogy az általa kezelt „javíthatatlan fiatalok” élettörténetében igen gyakori volt az anyával való kapcsolat megszakadása. Innen kezdve szisztematikus megfigyeléseket végzett munkatársaival kórházakban és gyermekotthonokban, kutatva a nagyfokú és hosszan tartó szeparáció és stressz hatását a fejlődésre. Megfigyelte, hogy hosszabb kórházi tartózkodás után a gyerekeken felfedezhetőek voltak az elválás okozta komoly zavar jelei, még hetekkel a hazakerülés után is. Az ilyen jellegű klinikai inspirációk arra ösztönözték Bowlbyt, hogy az egészséges anya–gyerek kapcsolat alapját képező kötődés elméletét szisztematikusán kidolgozza. Trilógiájában teszi ezt meg (Bowlby 1969, 1973, 1980).

Elméletének újdonsága és különlegessége, hogy az anya–gyerek kapcsolatot evolúciós gondolkörbe helyezi, de koncepciója támaszkodik a pszichoanalitikus elméletre, az etológiára és a kognitív pszichológiára is.

A pszichoanalitikus elméletből meríti és elfogadja a legkorábbi kapcsolatokat meghatározó mivoltát a későbbi személyiségfejlődés szempontjából, de azt is felismerte, hogy a csecsemőkori kötődés messze túlmutat a táplálkozáson és a szexualitáson, szemben azzal, ahogy ezt korábban Freud és a hozzá kapcsolódó pszichoanalitikus elgondolás feltételezte. Bowlby érvelése szerint, ha a freudi elgondolás lenne igaz, akkor a gyermek könnyen tudna átváltani egyik gondozóról a másikra. Úgy gondolta, hogy a kötődési viselkedés evolúciós értelemben jelentős, mert arra szolgált, hogy az evolúciós környezetben védje a gyermeket.

Az etológiai elméletek szintén nagy hatással voltak Bowlby kötődéelméletének alakulására. Leginkább a híres etológus, Konrad Lorenz megfigyelései inspirálták. Lorenz fészekrakó madarakat vizsgált, és észrevette, hogy a tojásból ki-

kelt fiókák követik az első mozgó objektumot, amit látnak, és a későbbiekben nagyfokú ragaszkodást mutatnak ennek irányába. Ez az imprinting jelensége, amelyet később laboratóriumi vizsgálatok is igazoltak. A szenzitív periódus és a speciális tapasztalás korai jelentősége az újszülött védelmét szolgálja. Ezek a jelenségek megerősítették azt a gyanút, hogy létezik egyfajta biológiai meghatározottság egy specifikus kapcsolat kialakítására.

Bowlby koncepciójának kibontakozását Harlow híres vizsgálatai is segítették, melyekben rhesumajmokon demonstrálta a megkapaszkodás elsődleges szerepét a kötődés kialakulásában.

Bowlby meghatározása szerint a kötődés egy olyan tartós érzelmi kapcsolat, amelyet az a viselkedéses tendencia jellemez, hogy az egyén egy meghatározott személy közelségét igyekszik elérni és fenntartani, és ez leginkább stressz esetén érvényesül. Ez a jelenség túlmutat az idő és a tér dimenzióján, és alapvetően érzelmi kapcsolatként gondoljuk el.

Bowlby úgy vélte, hogy a szociális viselkedés kialakulása az ember esetén egy ösztönös szociális viselkedéstől függ, amit bioszociális ösztönnek nevez, és arra predesztinálja a gyermeket, hogy kötődést alakítson ki az őt gondozó személyekkel. A kötődést ebben az értelemben úgy kell tekintenünk, mint a túlélés szempontjából elsődleges fontosságú mechanizmust, mely a gondozóhoz való közelség fenntartását szolgálja. Az evolúciós környezetben a ragadozók, az éhezés és a csoporttól való elszakadás komoly veszélyforrásként voltak jelen. A kötődésre való hajlamunk tehát biológiailag meghatározott, kötődési viselkedésünk pedig fajspecifikusnak, azaz humánspecifikusnak tekintendő, amelynek biológiai funkciója a biztonság és a védelem biztosítása.

### **Kötődési viselkedés**

A különböző kötődési viselkedéseknek a korai életkorban van a legnagyobb jelentősége, mert ebben az életszakaszban a gyermek csak az anya közreműködésével képes életben maradni. Ezért az evolúció során olyan viselkedések alakultak ki, amelyekkel a gyermek a kapcsolat felvételére, illetve a kapcsolat fenntartására tudja készíteni az anyját. De olyan viselkedésformái is vannak, amelyekkel ő maga tudja az anyával való kapcsolatot megteremteni. Jelző viselkedésnek tekintjük a sírást, a mosolyt, a gögicsélést, végrehajtó viselkedésnek pedig a megkapaszkodást és a követést.

A kötődési viselkedés fogalom tulajdonképpen lefed minden olyan viselkedést, melynek célja a kötődési személyhez való közelség fokozása. Ezek a viselkedések egy úgynevezett kötődési viselkedési rendszerbe szerveződnek, amelyben az egyes viselkedési elemeknél mindig fontosabb magának a rendszernek a szer-

veződése. Ezzel párhuzamosan és erre válaszoló és kiegészítő jelleggel működik az anyában a gondozói viselkedési rendszer.

### Viselkedéses kontrollrendszer

Bowlby a kötődést fejlett szabályozórendszernek tekinti, mely egyensúlyt teremt a gyermek biztonsági szükséglete és a változatos tanulási tapasztalatok igénye között. Az anya a gyermek számára olyan biztonsági bázist jelent (ideális esetben), amely kiindulási alapként szolgál a környezet felfedezésére, explorációjára.

Ez a viselkedési kontrollrendszer Bowlby szerint hasonlóan működik, mint a termosztát, amely a hőmérséklet szabályozásában vesz részt. Ha túl nagy a gyermek és a kötődési személy közötti távolság, vagy a szeparáció túl hosszú, akkor a rendszer aktiválódik, majd ha kialakult a megfelelő közelség, akkor aktivitása csökken. Azt, hogy milyen inger szükséges a kötődési viselkedési kontrollrendszer aktivitásának csökkenéséhez, megszűnéséhez, azt az aktivitás foka határozza meg. Magas aktivitás során szükséges a közvetlen testi kontaktus, míg alacsonyabb aktivitás esetén elég a kötődési személy jelenléte. Az optimális távolságot több külső és belső tényező határozza meg, vagy esetenként ezek kombinálódhatnak is.

Külső tényezők lehetnek:

- idegen hely,
- idegen személy,
- hideg,
- a kötődési figurától való szeparáció.

Belső tényezők lehetnek:

- betegség,
- fáradtság,
- negatív érzelmi állapot.

A kötődési viselkedési rendszer szoros kapcsolatban áll a félelmi viselkedési rendszerrel. Ez látható abból is, hogy az ijedt csecsemő mindig intenzívebb kötődési viselkedést mutat. A kötődési személy jelenlétében viszont a félelmi rendszer is kevésbé aktív. Az explorációs viselkedési rendszer szintén szoros, de pont fordított kapcsolatban van a kötődési viselkedési rendszerrel. A biztonságot adó személy jelenlétében a gyermek bátran és fokozatosan fedezi fel a környezetét, a szülőt biztonsági bázisként használja, ahonnan explorációra indul. Ha viszont a kötődési rendszer aktiválódik, az exploráció és a játéktevékenység csökken. Így



a kötődési viselkedés egy olyan kontrollrendszer által vezérelt szándékos viselkedés, amely a kötődés és az exploráció közötti egyensúlyt tartja fenn.

### Belső munkamodell

Bowlby elképzelése szerint a gyermek az első év folyamán a korai kapcsolataiból és a gondozóval való valós tapasztalataiból elvárásokat, reprezentációkat alakít ki, amelyeket belső munkamodellek kifejezéssel illet. Ezek a munkamodellek a múlt tapasztalatai alapján szerveződnek, de a jövőbeni másokhoz kapcsolódó viselkedést is ezek irányítják.

A tapasztalatok korai szerveződése nyomán építjük fel az énről (szelf) alkotott modellünket, a „másikról” alkotott modellünket, és a szülő–szelf diád tapasztalatai alapján az „én és a másik” általános kapcsolati modellt is így alakítjuk ki.

Bowlby hitte, hogy amit megtanulunk a szülő–gyermek kötődési kapcsolat kontextusában, az generalizálódik bizonyos típusú más kapcsolatainkra.

Egy gyerek, aki támogató szülői bánásmódban részesül, valószínűsíthetően „másokról” kialakított reprezentációiban másokat is válaszkésznek és segítőkésznek reprezentál, ahogyan a saját szelfjét is gondoskodásra és elismerésre méltónak ítéli meg. Ezek a gyerekek biztonságos kötődési reprezentációkat alakítanak ki, és hajlamosabbak az új tapasztalatokhoz is magabiztosabban és önbizalommal közelíteni. Azok a gyerekek viszont, akik visszautasítást, elhanyagolást vagy inkonzisztens bánásmódot tapasztaltak meg, valószínűleg bizonytalan kötődési reprezentációkat alakítanak ki. Ezek a gyerekek új emberekkel és szituációkkal találkozáskor sebezhetőbbek, mert sérült a bizalmuk, hogy ezekben a helyzetekben szenzitív választ kapnak-e majd (Jacobsen–Hofman 1997).

### A kötődésben mutatkozó egyéni különbségek mérése

A gyermeki kötődés egyéni különbségeinek feltárása Mary Ainsworth munkásságával kezdődött. Ainsworth 1954-ben Kampalába utazott, és hosszabb időn át tanulmányozta az ott élők között az anya–gyerek kapcsolat sajátosságait. Később, 1961-ben munkatársaival Baltimorban végzett családok otthonában megfigyeléseket, melynek során születéstől egyéves korig követték az anya–csecsemő párok viselkedését. Havi rendszerességgel látogatták a családokat, ahol megközelítőleg családonként 72 órát töltöttek el. E megfigyelések nyomán kialakítottak egy módszert, amely *Idegen helyzet* néven vált az egész világon ismertté a pszichológusok körében (Ainsworth és mtsai 1978).

Ez egy széles körben alkalmazott eljárás, mely alkalmas arra, hogy 12–18 hónapos korban a gyermek és elsődleges gondozója közötti kötődési kapcsolat mintázatát felmérje. Laboratóriumi vizsgálat, melynek célja, hogy olyan körül-

ményt teremtsen, melyben a gyermek a kötődési személyhez való közelség keresésének és explorációjának egyensúlya megragadható stresszkeltő szituációban. Fokozatosan emelkedő erősségű stresszhelyzetet hoznak létre, amely a következő komponensekből áll: idegen környezet < idegen személy < anyától való szeparáció < teljes egyedüllét.

Az emelkedő feszültség működésbe hozza a gyermek kötődési viselkedési rendszerét, és ezáltal megfigyelhetővé válik, hogyan használja a gyermek a kötődési személyt a stresszel való megküzdésben.

Az eljárás a következő epizódokból áll:

1. Az anyát és a gyermeket bevezetik egy játékokkal teli szobába (1 perc).
2. Az anya és a gyermek egyedül van a szobában (3 perc).
3. Bejön egy idegen személy, aki beszélget az anyával, és próbál bekapcsolódni a gyermek játékába (3 perc).
4. Az anya kimegy a szobából, és az idegennel hagyja a gyermeket (3 perc).
5. (Első szeparáció.)
6. Az anya visszatér, az idegen csendben távozik (3 perc).
7. (Az első újraegyesülés.)
8. Az anya egyedül hagyja a gyermeket a szobában (3 perc).
9. (Második szeparáció.)
10. Az idegen visszatér a szobába, ha szükséges, vigasztalja a gyermeket (3 perc).
11. Az anya visszatér, az idegen csendben távozik (3 perc).
12. (Második újraegyesülés.)

A viselkedéses válaszokat az epizódok során részletesen kódolják. A legtöbb információt az anya–gyerek kapcsolatra vonatkozóan a két újratálalkozási epizód adja számunkra. A módszer kialakítását végző kutatók úgy vélik, és a tapasztalat is azt mutatja, hogy az anya visszatérésekor mutatott közelségkeresés mértéke és módja tükrözi leginkább az anya–gyerek kötődés minőségét.

A következőkben a különböző kötődési mintázatok ismertetésével folytatom a kötődésemélet bemutatását.

## **Szervezett kötődési mintázatot mutató csoportok**

### **Biztonságosan kötődők (B csoport)**

#### *Idegen helyzet:*

Az anya jelenlétében ezek a gyerekek nyugodtak, felfedezőtevékenységet folytatnak. Belemélyednek a játékba, az anyát mintegy biztonságos bázisként használ-

ják, ahonnan explorációra indulnak. Az idegen megjelenésére jól reagálnak. Anyjuk távollétében azonban a játéktevékenységük abbamarad, nyugtalaná válnak, és az idegen személy nem tudja őket megvigasztalni. Az anya visszatértekor örülnek, és könnyen megnyugodnak, majd folytatják az explorációt.

A kötődési viselkedés és az explorációs viselkedés között egyensúly van, és ezt az egyensúlyt a kötődési személy elérhetősége és a helyzet idegensége határozza meg.

#### *Otthoni megfigyelések:*

A biztonságosan kötődő gyerekek esetében az otthoni megfigyelések nagy anyai érzékenységet mutattak. Ezek az anyák fogékonyak voltak csecsemőjük jelzéseire és kommunikációjára egyaránt. Gyorsan és megfelelően reagáltak a gyerek sírására, gyengéden, óvatosan érintették meg őket. Ez az adekvát és kiegyensúlyozott reagálás a gyermek jelzéseire a csecsemőre való korai ráhangolódást jelzi. Kevés szorongás, illetve düh volt látható a gyerekeken, és bizonytalanul kötődő társaiknál jobban kezelhetők voltak a mindennapi szituációkban.

(Az amerikai középosztály gyerekeinek 60%-át sorolják ide.)

## **Bizonytalanul kötődők**

### **Bizonytalan/elkerülő (A csoport)**

#### *Idegen helyzet:*

A kísérleti szobában ezek a gyerekek úgy viselkedtek, mintha anyjuk ott sem lett volna, az exploráció, azaz a környezet felfedezése hangsúlyosabb, mint a kötődési viselkedés. Az anya távozására gyakran semmilyen viselkedéses reakciót nem adnak, ha mégis sírnak, az idegen hatékonyan meg tudja vigasztalni őket. Újratalálkozáskor legtöbbször vagy nem vesznek tudomást, vagy pedig viselkedésükben elkerülik anyjukat. Látszólag jól viselik a stresszélményt, de a fiziológiai mutatóik arról árulkodnak (szívritmus, kortizolszint emelkedik), hogy ezek a gyerekek is aktív szorongást élnek át a szeparációs epizód során, sőt még az epizód befejeződése után is.

#### *Otthoni megfigyelések:*

Az elkerülő viselkedést mutató gyerekek anyja legtöbbször kellemetlennek találta a testi érintkezést, így hajlamosak voltak visszautasítani a gyerek testközelség keresését, ragaszkodását.

A gyermek részéről az elkerülő viselkedést, a fokozott explorációt úgy értelmezhetjük, mint egy alkalmazkodást a szülő következetesen elutasító viselkedéséhez.

(Az amerikai középosztály gyerekeinek 25%-át sorolják ide.)

### **Bizonytalan ambivalens/ellenálló (C csoport)**

#### *Idegen helyzet:*

A szobába lépéskor már szorongónak és ijedtnak látszanak, és nem távoznak el az anya közeléből. Viselkedésük természetes egyensúlya megváltozik, nem indulnak az új tárgyak felfedezésére, hanem csak az anyához való kötődési viselkedés dominál. A szeparáció, azaz anyjuk távozása teljesen feldúlja őket, ami után a szülő visszatérése sem hozza meg a várt megnyugvást. A viselkedésüket egy érdekes kettősség jellemzi, miszerint újra és újra keresik közelségét, mégis ellenállnak, mikor anyjuk vigasztalni próbálja őket. Az anya visszatérte után nem távolodnak el tőle, hanem aggodalmasan „örzik” anyjukat, és nem mennek játszani az új játékokkal. A kötődési viselkedés az egész vizsgálat alatt előtérben van az explorációval szemben.

#### *Otthoni megfigyelések:*

Az ambivalens/ellenálló gyerekek anyáinak viselkedése gyerekeikkel szemben kiszámíthatatlan, jóslhatatlan volt. Ezek az anyák érzéketlenek voltak gyerejük jelzéseire és kommunikációjára. Megnyilvánulásaikban gyakran tetten érhető volt a gyermek autonómiájának gátlása. A testi kontaktust nem utasították el, de az együttes interakcióik kiegyensúlyozatlanok voltak, látszott, hogy az anya viselkedéséből hiányzik a gyerekre való ráhangolódás szándéka.

A gyermek részéről ezt a dependens, „tapadós” viselkedést úgy értelmezhetjük, mely arra szolgál, hogy magára vonja az egyébként nem következetes szülő figyelmét.

(Az amerikai középosztály gyerekeinek 15%-a sorolható ide.)

### **Szervezett kötődési mintázatot nem mutató csoport**

#### **Széteső/zavart kapcsolati mintázat (dezorganizált/dezorientált) (D csoport)**

#### *Idegen helyzet:*

A vizsgálat nagy része alatt úgy viselkednek, ami alapján a három korábban ismertetett szervezett kötődési mintázat valamelyikébe besorolhatók lennének, de az adott kategóriához sorolást mégis megkérdőjelezi az, hogy vizsgálati szituáció alatt viselkedési stratégiájuk, ha rövid időre is, de összeomlik. Ezenél a gyerekeknél a csoportjuknak megfelelő szervezett viselkedéses mintázat jellegzetességei mellett, és azon túl megfigyelhetők bizonyos jellegzetes dezorganizációra utaló jegyek is. Ilyen jegyek: egymás után, illetve egy időben megjelenő, egymásnak ellentmondó viselkedésmintázatok, az érzelm kifejezéseknek a nem megfelelő személyre való irányítása, sztereotip mozgások és bizarr testhelyzetek,

a mozdulatok, illetve kifejező mozgások lelassulása, lefagyása. Ezek a szülőtől való félelem, vagyis a dezorganizáció nyílt jelei, amelyek a kategóriába való besorolás alapját képezik.

Main és Solomon (1990) írta le ezt a negyedik csoportot, és a következő jellemzőket rendelte hozzá:

1. A viselkedés az idői szekvenciák követésében zavart, pl. intenzív elkerülést intenzív közelségkeresés követ.
2. Sokszor egyidejűleg ellentétes viselkedésmintázatok jelennek meg, pl. elfordított fejjel közeledik a szülőhöz.
3. Gyakran indirekt mozgások és arckifejezések, sztereotip mozgások jelennek meg a viselkedésben.
4. A gyermek viselkedésében felismerhetők a zavar, illetve a gondozótól való félelem jegyei.
5. Viselkedési csönd jelenhet meg, azaz a viselkedés elhalkul, leáll, megdermed.

(Az amerikai középosztály gyerekeinek 10%-át sorolják ide.)

Az ilyen kötődésű gyerekeknek nincs koherens stratégiája a szeparációra és újraegyesülésre.

Azért zavart a viselkedésük, mert ösztönösen keresik a kötődési személy közelségét, de mivel a személy félelemkeltő (általában bántalmazó vagy elhanyagoló), ennek következtében sokszor érthetlenné és inkonzisztenssé válik a viselkedés, amelyet kétértelmű váltások jellemeznek. Mivel az anya a félelem kiváltója, aki egyben a kötődés tárgya is, lehetetlen helyzet áll elő, miszerint a gyermeknek a fenyegető elől a fenyegetőhöz kellene menekülnie. Ezáltal nem jelent megoldást a kötődési viselkedés intenzitásának se a növelése, se a csökkenése. Így lehetlenné válik a biztonságérzet átélése a kötődési személy irányába, ami pedig a kötődési rendszernek biológiailag megalapozott funkciója lenne (Main 1995).

# A SZÜLŐI PEDAGÓGIA, A NEVELÉSI STÍLUS HATÁSA A FEJLŐDÉSRE

A szülő a gyermek életében nevelői modellként is jelen van, így az a kérdés, hogy milyen nevelési stílus mentén jellemezhető a szülő magatartása, és az, hogy hogyan hat, miként valósul ez meg a mindennapi életben, különösen fontos a tárgyalt témánk, a gyermek személyiségfejlődése szempontjából.

A szülői nevelési stílus a következő vizsgálati problémákra terjed ki:

- A szülő és a gyermek közötti érzelmi kapcsolat.
- A szülő által alkalmazott nevelési eljárások.
- A szülő nevelési elvei és nézetei.

A szülői nevelési stílus tanulmányozásakor azonban a különböző elméleti irányzatok különböző tényezőkre helyezték a hangsúlyt.

Azok a kutatók, akik *pszichodinamikus* szemlélettel gondolkodtak, a szülő és a gyermek között lévő érzelmi kapcsolatra fókuszáltak, és úgy gondolták, hogy az érzelmi kapcsolatban meglévő különbözőségekért a szülői attitűdökben lévő különbözőségek felelősek, így kutatásaikban nem a szülői viselkedést, hanem a szülői attitűdöket vizsgálták.

A *tanuláseméleti megközelítés* hívei kifejezetten a szülői viselkedés mintázatát vizsgálták abból a megfontolásból, hogy ez teremti meg a felnövekvő gyermek számára a tanulási környezetet (Oroszné Perger Mónika 2002).

Oroszné Perger Mónika (2002) összefoglalásában a következő modelleket ismerteti:

- *Schaefer modellje*, ahol a nevelési stílus két dimenzióba szerveződik:
  1. autonómiakontroll,
  2. szülői szeretet-gyűlölet.
- *Becker modellje*, aki ugyanezeket a dimenziókat érzelmi melegség–hidegség és korlátozás–engedékenységnek nevezi.

- *Ranschburg modellje* viszont a két dimenzió alapján négy különböző nevelési stílust különít el:

### 1. meleg engedékeny

Olyan nevelési attitűd, amelyben a szülő szeretettel fordul gyermeke felé, és igyekszik a lehető legkevésbé korlátozni. Az, hogy mi a követelmény, közös konszenzus alapján dől el. A szülő megkívánja bizonyos szabályok betartását és alkalmazását, de ezek a szabályok nem túl szigorúk és merevek. A világ felé való pozitív odafordulást eredményez.

### 2. meleg korlátozó

Ez az attitűd az „agyonszerető”, de a viselkedést nagymértékben kontrolláló szülőkre jellemző. Ezek a gyerekek nagyon jól neveltek, de sokszor szorongóak, és viselkedésük nagymértékben konform módon szerveződik.

### 3. hideg engedékeny

Az elhanyagoló nevelés jelenik meg ebben a dimenzióban. A szülő részéről nem jellemző a szeretet megnyilvánulása, elutasítja a gyerek kapcsolódási igényét. Ez a szülői elutasítás és nemtörődömség gyakran eredményezi a gyerekekben a kontrollnélküliség kialakulását, ami az antiszociális magatartás felé sodorja.

### 4. hideg korlátozó

A szülői elutasítás ebben az esetben rejtett, túlzott korlátozásban nyilvánul meg, ami a gyermek egyéniségének kialakulását gátolja. Azok a gyermekek, aki ilyen légkörben nőnek fel, a magas kontroll és az érzelmi hidegség következtében gyakran gátlásosak, önértékelési zavarai alakulnak ki. Szélsőséges esetben öngyilkossági veszélyeztetettség is fennállhat.

- *Diana Baumrind megközelítése*

Talán a legnépszerűbb és legalaposabban kidolgozott, azontúl empirikusan is alátámasztott elmélet Diana Baumrind megközelítése. Ez a kutatás több módszert és több helyszínt is bevont a vizsgálatokba. Egyrészt a kiképzett megfigyelők a családok otthonába látogattak el, ahol is a családi interakciókat követték nyomon a vacsora kezdetétől a gyerek lefektetéséig. Interjúkat is készítettek a szülőkkel együtt, és külön-külön is, amelyek a gyermeknevelési elvekről és szokásokról szóltak. Másrészt pedig a kiképzett megfigyelőket óvodába is kiküldték, hogy jegyezzék le és értékeljék a gyermekek viselkedését megszokott tevékenységeik alatt. Az óvodában a megfigyelők egy 72 tételt tartalmazó skálán értékelték a gyerekeket. A tété-

lek korrelációi alapján 7 ellentétpáron alapuló dimenziót sikerült azonosítani, ami az óvodai viselkedést képviseli. Ezek a dimenziók: 1. Ellenséges–barátságos; 2. Ellenálló–együttműködő; 3. Hatalmaskodó–engedékeny; 4. Uralkodó–alázatos; 5. Céltudatos–céltalan; 6. Teljesítményorientált–nem teljesítményorientált; 7. Önálló–befolyásolható.

Azt vizsgálták, hogy milyen szülői nevelési stílus milyen óvodai viselkedést eredményez. Az eredmények alapján három szülői viselkedésmintázatot különítettek el, amelyekhez jellegzetes óvodai viselkedésmód társult.

### **Tekintélyelvű stílus**

Ez egy nagyon szigorú nevelési stílus, amelyben a hagyományos normák adják a nevelés alapelveit. A hangsúly a nevelői tekintély tiszteletén és az engedelmesgen van. A normától való eltérő viselkedés esetén szívesen és gyakran büntetnek.

Ezeknek a gyerekeknek az óvodai viselkedése egy kicsit gátolt, kevesebbet kezdeményeznek, gyakran kerülnek a szociális kontaktust, kevésbé spontának, és időnként az érdeklődés hiánya is tetten érhető.

### **Irányító nevelői stílus**

A legfontosabb kiindulópont a nevelésben az, hogy a szülők és a gyermekek jogai egyenlők, de az elvárások egyértelműek a gyermek felé. Ritkán alkalmaznak büntetést, az önálló viselkedést ösztönzik. A szabályokat szívesen elmagyarázzák, és adott esetben meg is vitatják. A gyermek nézőpontja lényeges a döntések meghozatalában.

Az óvodai viselkedésben az így nevelt gyerekek az előbbi csoportnál nagyobb önállóságot mutatnak, és bátrabbak is különböző szociális helyzetekben. A szabályok szülők által történő folyamatos magyarázata segíti a szociális beilleszkedést.

### **Engedékeny stílus**

Az ilyen nevelési stílust képviselő szülők túlzott szabadságot biztosítanak a gyermeküknek, amellyel az nem tud mindig mit kezdeni. Kevés a kontroll és a szabály, a szülők abban hisznek, hogy a gyermeknek a saját tapasztalatain keresztül kell tanulni. A másik két nevelési stílussal szemben itt kevesebb az elvárás a gyerekekkel szemben.

Óvodai viselkedésükben ezek a gyerekek éretlenek, nehezen tudnak indulataikon uralkodni. A dolgokért való felelősségvállalás és az önállóság is csorbát szenved.



Rengeteg vizsgálat született Baumrind nevelési tipológiájából kiindulva. Ezek alapján elmondható, hogy a fiúk kevésbé jól bírják a tekintélyelvű nevelést, mint a lányok. A tekintélyelvűen nevelt fiúknál a harag kifejezése és a tekintéllyel szembeni ellenállás gyakori volt. Hosszú távon az óvodától a középiskoláig vizsgálva, az irányító nevelési stílus előnyei érvényesülnek az iskolai teljesítmény és a társas készségek vonatkozásában. (A tipológia részletes leírását lásd Cole–Cole 2006.)

- *Maccoby és Martin kétdimenziós modellje*

Maccoby és Martin a szülői viselkedésminták interakciós elemzésekor szintén két dimenziót különítettek el. E kétdimenziós osztályozás szerint a szülői korlátozás mértéke, illetve a szülői érzelem alakulása a mérvadó a szülői nevelési stílus alakulásakor.

1. Dimenzió a **szülői korlátozás mértékét** jelöli meg, azaz azt a kérdést feszegeti, hogy milyen mértékű szabadságot vagy autonómiát biztosít a szülő a gyermek számára. Ebből a szempontból a szülő lehet 1. *parancsoló, kontrolláló*, illetve 2. *nem követelő, kevésbé korlátozó*.
2. Dimenzió a **szülő gyermekéhez fűződő érzelmi viszonyát** ragadja meg, amelynek szélsőséges típusai az 1. *elfogadó, érzékeny, gyermekközpontú* és az 2. *elutasító, érzéketlen, szülőközpontú*.
  - Ha a magas kontroll érzékenységgel párosul, akkor **irányító** szülői magatartással van dolgunk, amely kölcsönös kétirányú kommunikációra épít.
  - Ha a magas kontroll elutasító, érzéketlen szülőközpontú érzelmi viszonyulással párosul, akkor **tekintélyelvű, hatalmát érvényesítő** nevelési stílus alakul ki.
  - Ha a kontroll alacsony szintű és az érzelmi viszonyulás elfogadó, érzékeny, gyermekközpontú, akkor **elnéző** nevelési stílus valósul meg.
  - Ha az alacsony szintű kontroll elutasító, érzéketlen, szülőközpontú viszonyulással jár együtt, akkor **gondatlan, elhanyagoló, közömbös és érdektelen** nevelési stílus alakul ki (Maccoby–Martin 1983, idézi Cole–Cole 2006).

Maccoby és Martin az érzékenység dimenziója alatt nem a gyermek mindentől független érzelmi elfogadását érti, hanem kifejezetten a gyermek jelzéseire való érzékenységre és annak figyelembevételére utal. Így az ezen az alapon szerveződő érzékenység mértéke alapján különbözteti meg a gyermekközpontú és a szülőközpontú nevelési stílust (Oroszné Perger Mónika 2002).

## ERIKSON PSZICHOSZOCIÁLIS FEJLŐDÉSELMÉLETE

A dán származású Eric Erikson (1902–1994) egy összetett fejlődésmodellt alakított ki, melyben a pszichoanalitikus teória hagyományos elképzelésére építve, azon túllépve és azt kiegészítve a személyiség alakulására ható szociális tényezőket hangsúlyozta az élethosszig tartó fejlődés koncepciójának keretein belül.

A fejlődést egy meg nem szakadó folyamatként képzelte el, amely testi és lelki értelemben is a születéstől egészen a halálig tart. Ez a koncepció nagyon újszerű volt a maga korában, ugyanis a legtöbb szerző az emberi fejlődés lényegi aspektusa alatt a születéstől a serdülőkor végéig tartó időszakot jelölte meg. Erikson az emberi életet „optimális” esetben egy nagyon pozitív és előremutató folyamatként képzelte el, amely magában rejtje a folyamatos változás és a gyarapodás lehetőségét. Az emberi élet ciklusát szakaszokban jelenítette meg (pszichoszociális stádiumok), melyben az egyénnek különböző problémákat kell megoldania. Ugyanúgy, ahogy a test és a kognitív működések változáson mennek keresztül a fejlődés során, úgy változnak meg azok a problémák is, amelyeket az embereknek az életük során meg kell oldani. Minden életszakasznak egy sajátos problémája van, amelyet ő krízisként definiál. Ezek a pszichoszociális krízisek a fejlődés természetes velejárói, amelyeket úgy kell tekinteni, mint az adott életkorra jellemző sajátos konfliktushelyzeteket. Ezeknek a kríziseknek a megoldása, kiemetele, azaz hogyan is sikerült megbirkózni a szakaszban elének bukkanó típusos életproblémával, döntően befolyásolja a következő életszakaszok alakulását. A krízis optimális megoldása növekedési lehetőséget ígér, de a sérülés lehetőségét is magában rejtje.

A fejlődési szakaszok egymásra épülnek, és az epigenetikus elv szerint működnek, azaz a fejlődés előre meghatározott sorrendjében követik egymást. Ezt a sorrendet sem átugrani, sem felcserélni nem lehet.

Az adott krízis sikeres megoldása biztosítja, hogy az egyén felkészülhessen a soron következő újabb pszichoszociális problémára. A különböző életszakaszokban nemcsak feladatokkal szembesülünk, de pszichés és szociális értelemben is újabb élettapasztalatokra teszünk szert. Mivel a szakaszok egymásra épülnek, így az előző stádiumok sajátos és egyéni mintázatot mutató megoldásmódjai befolyásolják az egyén következő szakaszokban történő működésmódját az adott életfeladattal kapcsolatban. Erikson szerint azonban az egyes életszakaszokban felbukkanó konfliktusokat vagy kríziseket nem lehet egész hátra-

lévő életünkre vonatkozóan teljességgel megoldani. Hiába oldjuk meg az adott konfliktust és érünk el sikeresen az adott stádiumban egy pszichológiai „minőséget”, különböző formában és intenzitásban felbukkanva újra és újra találkozhatunk vele.

Az Erikson által leírt krízisek a korábbi fejezetben már említett úgynevezett normatív átmenetek vagy krízisek csoportjába tartoznak, amelyekre jellemző, hogy általánosak, várhatók és anticipálhatók. Meg kell különböztetni őket az úgynevezett akcidentális krízisektől, amelyek váratlan eseményekhez kötődnek; nem lehet őket kiszámítani.

A következőkben az Erikson-féle 8 pszichoszociális szakaszt fejteném ki, amelyek során az egyes életszakaszok normatív krízisei jelenítődnek meg.

### **1. Csecsemőkor (1 év) Bizalom vs. bizalmatlanság**

A csecsemőnek az élet első esztendejében meg kell tanulnia bízni másokban. Az életszakasz alapvető krízise az, hogy a bizalom vagy a bizalmatlanság állapota uralja majd a gyermek lelkiállapotát. A bizalom azon a gondozási folyamaton keresztül fejlődik, ahogyan a gyermek alapvető igényeit rendszeresen és folyamatosan kielégítik. A legkorábbi időszakban az anya közvetíti a gyermek számára a világot, így kulcsszerepet vállal a gyerek korai személyiségének fejlődésében és a világhoz és másokhoz való optimizmusának, bizalmának a kialakulásában. Ha e korszakban a bizalom érzése uralja alapvetően a gyermek érzésvilágát, akkor a reményre való képessége is megerősödik.

A rendszeres gondozás, gondoskodás hiányos, megbízhatatlan és előrejelezhetetlen volta mellett a bizonytalanság, az elhanyagoltság és reménytelenség érzése jelentkezik. Ez a világhoz való viszonyulás később sem változik alapvetően, nehezen tud majd másokban feltétlenül megbízni, és ez intimebb emberi kapcsolatainak kialakítását és fenntartását is jelentősen megzavarja. Az élet korai szakaszában a megbízhatatlan és kiszámíthatatlan gondoskodás következtében létrejött alapvető bizalmatlanság a későbbi években nehezen korrigálható.

### **2. Kisgyermekkor (2–3 év) Autonómia vs. kétségbeesés**

Ez a szakasz a második–harmadik életévre terjed ki. Ebben az életkorban a gyermekek testi fejlődése olyan stádiumba lép, hogy egyre inkább ellenőrzést képes gyakorolni a saját cselekedetei felett, lehetővé válik az izomműködés akaratlagos irányítása. A szakasz problémája és egyben feladata is a saját cselekvéseivel kapcsolatos autonómia érzésének kialakítása. Az ezzel ellentétes tapasztalat az önmagunk cselekedeteivel kapcsolatos kétely és szégyen érzését rejti magában.

Erikson ebben az életszakaszban Freudhoz hasonlóan kiemelt jelentőségűnek látja a szobatisztaságra való szoktatást. Az autonómia kialakítására és gyakorlására jó mód az ürítés feletti kontroll megszerzése és irányítása. A saját test feletti biztonságos kontroll az önkontroll érzetét biztosítja a gyermek számára, amely önbizalommal tölti el. Ez az érzés azonban nemcsak a szobatisztaság alakulása révén fejlődik, hanem a mindennapi élet sajátos eseményei kapcsán is. A mozgás fejlődése során a gyermek előtt álló tér kitágul, egyre többet foglallagozik a környezet eseményeivel és tárgyaival. Ha környezetében való önálló cselekedetei örömmel és felfedezéssel járnak, akkor megerősödik a gyermekben az autonómia és a kompetencia érzése. Sikeres alkalmazkodás esetén az akarat éminősége alakul ki.

Ha viszont állandóan meggátolják, akadályozzák, kigúnyolják és bírálják, akkor saját értékeit és hatékonyságát fogja a gyermek kétségbe vonni, a szégyen és a kétely érzése fogja kínozni. Cselekvéseiben visszafogott, társas kapcsolataiban pedig visszahúzódo lesz.

### **3. Óvodáskor (3–6 év) Kezdeményezés vs. büntudat**

A harmadik–hatodik év idejére esik ez a szakasz, amely nagyjából az óvodáskornak felel meg. Ez a periódus a freudi fallikus szakasszal esik egybe, amikor is Freud szerint az ellenkező nemű szülővel kapcsolatos „szexuális” kíváncsiság és fantáziák miatt alakul ki elsősorban a büntudat érzete. Erikson a kezdeményezés és büntudat jelenségkörét szélesebben értelmezi, a fizikai és szociális környezet eseményeire egyaránt vonatkoztatja.

A gyermek egyre önállóbb, függetlenebb lesz. Erős a vágy benne a kezdeményezésre, sok önálló akciót tervez és hajt végre, amely főként a játékban nyilvánul meg, de a környezet legkülönbözőbb tárgyai és azok működése is érdeklődésének középpontjában állnak. Az önállóság és a kezdeményezés által alakul ki a szándék éminősége. A kíváncsiság és a vágy, hogy hatást gyakoroljon környezetére, időnként olyan erős tud lenni, hogy az büntetésbe vagy helytelenítésbe torkollik. Ha ez túl erősen és nagyon gyakran jelen van a nevelési környezetben, akkor a gyermek csökkenteni fogja kezdeményezési kísérleteit, visszahúzódo és önálló cselekedeteit büntudat fogja kísérni. Ha viszont megtanulnak kezdeményezni, önállóan cselekedni és saját teljesítményüknek örülni, akkor a későbbiekben is bátrak lesznek majd vágyaik meghatározásában és céljaik elérésében.

### **4. Iskoláskor (6–11 év) Teljesítmény vs. kisebbrendűség**

Az iskoláskorral kezdődik ez a szakasz, és nagyjából a serdülőkor elejéig tart. Ez a freudi látenciakor idejének felel meg. A látencia-időszaknak megfelelően a ne-

mi feszültségek alábbhagynak, a növekvő gyermek figyelmét új társas környezete, az iskola világa köti le. Az iskolába való beilleszkedés és legfőképpen az ottani helytállás és teljesítmény minősége, ami meghatározó az önértékelése szempontjából. Ebben az életszakaszban is megmarad a gyermekben a vágy, hogy hatást gyakoroljon a környezetére, de ezt mostanra már olyan formában kell tennie, ahogy ezt mások megkívánják és elvárják. Figyelembe kell vennie a mások által jónak, helyesnek ítélt dolgokat, és igyekeznie kell ezeknek megfelelően cselekedni. Az iskola az első olyan intézmény, ahol folyamatosan és szisztematikusan feladatok elé állítják az egyént, amelyeket aztán értékelnek. Ez a folyamat óhatatlanul oda vezet az egyént, hogy saját és mások teljesítménye kiemelt fontosságú lesz az életében. A társakkal való összehasonlítás következtében felléphet a szakasz veszélyének tartott kisebbségi érzés, amely az elégtelenség érzetével társul. Ez az érzés nagyon tartóssá tud válni, nehezen oldódik, és a jövőbeni teljesítményhez való viszonyban meghatározó szerepe van. Azoknak a gyermekeknek különösen nehéz dolguk van, akik nagyon erősen meg akarnak felelni környezetük elvárásainak, őket minden negatív értékelés nagyon megdöbbent, és ingataggyá válik önértékelésük. Társadalmi szempontból ez a szakasz kiemelt jelentőséggel bír, ugyanis ebben az időszakban „nő bele a munka világába”, és szerzi meg a kompetencia élményét.

## 5. Serdülőkor (12–20 év) Identitás vs. szerepkonfúzió

Ez az életszakasz a pubertás testi változásaival kezdődik, ami Erikson szerint nagyjából a huszadik évig tart. Ebben a korban az egyén szembesül a nemi éréssel, ki kell alakítania nemi identitását. Találkozik a felnőtt szerep és felnőtt világ bizonytalanságával, és keresi azokat a lehetőségeket, amelyek révén ő is bekapcsolódhat a társadalom és a kultúra folytonosságába egy életpályát választva. Új társas szerepeket vesz fel, a barátságok is egyre szorosabbá válnak, elkezdődik az ellenkező nemmel való kapcsolat egyre intimebb formáinak a kialakítása. A szülőkkel való kapcsolatot is szükséges újradefiniálni. Ezzel az állítással a legtöbb serdülő egyetért: „már nem vagyok gyermek, de még nem vagyok felnőtt” (Cole–Cole 2006). Az identitás keresésének normatív útja az identitáskrizis átélése, melynek természetes velejárója a szerepkísérletezés, amely során a fiatalok különböző élethelyzeteket és viselkedésmódokat próbálnak ki. Erikson szerint az identitás a személyes és társas én-fogalom összefonódásában alakul ki. E két tényező integrációja eredményezi, hogy a fiatal szert tesz a személyes folyamatosság és a belső összhang élményére (Carver–Scheier 1998). Szilárd identitás hiányában nincs integrált én-ézés, szerepkonfúzió lép fel, amely azt jelenti, hogy az énkép egyes összetevői egymással összeegyeztethetetlennek tűnnek. Ebben az életszakaszban hangsúlyossá válik újra választ kapnunk a „ki vagyok én?”

kérdésre. Meg kell találni azokat a szerepeket, amelyekkel azonosulni vágyunk, és ezeknek a szerepeknek megfelelő viselkedésformák kialakítására kell törekednünk. A szerepdiffúzió állapotában lévő személy nehezen választ hivatást, és nem tud elköteleződni semmilyen komolyabb cél mellett. A társadalom által felkínált szerepek közül gyakran egyetlen olyan sincs, amelyet szívesen magáénak vallana, ezért ez az állapot gyakran torkollik nihilizmusba vagy antiszociális viselkedésekbe. A szilárd identitás kialakításával viszont a hűség erényét tudhatjuk magunkénak, ami ebben az értelemben a felmerülő ellentmondások ellenére is a saját identitásunkhoz való ragaszkodást jelenti (Carver–Scheier 1998).

## 6. Fiatal felnőttkor: Intimitás vs. izoláció

A fiatal felnőttkor idején az intimitás kialakítását vagy az egyedül maradás és elmagányosodás dilemmáját látja a legfontosabbnak Erikson. Ez az időszak a húszas évek közepéig tart. Az identitás megerősödésével a fiatalok egyre inkább képesek az önfeladásra, a mások iránti szolidaritás kialakítására és az egyre meghittebb és bensőségesebb kapcsolatok kialakítására. Ez érvényes mind a baráti, mind a szerelmi kapcsolatok esetében. A stabil identitás mellett az elköteleződés érzése olyan erős, hogy a fiatal tartósan fenn tudja tartani baráti kapcsolatait az esetleges ellentmondások ellenére is, de ez a fajta viselkedés megfelelő erkölcsi erőt és erkölcsi érzéket is kíván.

E korszak jellemzője, hogy az intim kapcsolatokban, és az érett párválasztás során a másik emberrel való azonosság keresése úgy zajlik, hogy saját identitása és integritása nem kerül feladásra. Erikson szerint igazából ekkor éri el az ember a valódi nemi érettséget, a korábbi szexualitás lelki értelemben inkább az identitás megerősítésére szánt kísérletként értékelhető. A szakasz veszélye a szociális izoláció, amikor az egyén kerüli az intimitás kockázatával járó kapcsolatokat, és eltávolodik, elszigetelődik másoktól. Az elszigetelődés, ha saját belső szándék mellett történik, akkor azt úgy értelmezhetjük, hogy az egyén a saját identitását érzi fenyegetve az intim kapcsolatok által, így mások elkerülésével próbálja fenntartani ingatag és bizonytalan identitásérzését. Az is előfordulhat, hogy valaki, éppen ellenkezőleg, túlzott intimitásra törekszik, és sajátidentitás-feladása történik a társ szükségleteinek kielégítése érdekében. A krízis megfelelő megoldása esetén az intimitáshoz kapcsolódó, kialakuló én-minőség a szeretet.

## 7. Felnőttkor: Generativitás vs. stagnálás

A felnőttkor életszakasza ez, amely a leghosszabb pszichoszociális stádiumnak tekinthető 60 éves korig tart. A test és a lélek alkotásai is idetartoznak, amelyekkel kiterjeszthetjük önmagunkat. Az általunk alkotott és felelősséggel létrehozott

dolgok tartoznak ide. Nyilvánvalóan az alkotóképesség egyik legfontosabb területe az új generáció létrehozása és felnevelésének a problémája. De idetartozik minden olyan feladat, melyben az egyén teremteni tud (például a tanítás vagy a művészeti tevékenységek is). Főképpen valami olyan dolognak a létrehozása az életfeladat ebben a szakaszban, ami túlél bennünket. Ez valamiképpen azt jelenti, hogy az ember a jövőnek szenteli magát. A krízis ideális megoldása esetében a gondoskodás ereje és én minősége alakul ki.

Ha az ilyen jellegű gyarapodás elmarad az ember életéből, akkor fokozatosan visszahúzódik az alkotást igénylő területekről, és a stagnálás lesz úrrá rajta. A stagnáló emberek általában én-központúak, én-féltőek, és legtöbbször csak a saját szükségleteikkel vannak elfoglalva. A személyiség, ha az alkotás valamilyen formája által nem gazdagodik, nem képes megújulni, és nem éli át a folyamatosság élményét, akkor a stagnálás állapotába kerülve unatkozni fog, és rigiddé válik.

## 8. Időskor: Én-integritás vs. kétségbeesés

Az időskor az utolsó pszichoszociális szakasz, amelyben lezárul, valamiképpen befejeződik az ember életideje. A 60 éves kor feletti időperiódust értjük ez alatt. Az elkerülhetetlen vég tudatosulása mellett ez az időszak a visszatekintés és számadás ideje szokott lenni. Erikson megfogalmazása szerint az ember ilyenkor fokozatosan learatja az előző hét szakasz termését, és optimális esetben kialakul az én-integritás.

Ebben az életidőszakban szinte minden embert elfog a halálfélelem, és az ehhez kapcsolódó kétségbeesés érzése, de ha a visszatekintés során meg tudunk kapaszkodni abban a gondolatban, hogy életünk alapvetően értelmes volt, és el tudjuk fogadni életünk történetét, továbbá viszonylagos elégedettséggel tudunk arra visszatekinteni, akkor kialakul az integritás állapota. Az integritás állapotából pedig megszületik a bölcsesség én-minősége.

Az integráció hiányát a gyakran és nagy erővel előtörő halálfélelem jelzi. A kétségbeesés állapotában lévő emberek gyakran a sorsukat hibáztatják sikertelenségeikért, elvesztegetettnek érzik életüket, és ha újrakezdhetnék, akkor egészen másképp élnék azt. Ezt az állapotot gyakran kíséri a keserűség és a gyűlölet, de apátia és depresszió is jellemezheti, amely abból a felismerésből fakad, hogy túl kevés már az idő arra, hogy rossz döntéseiket korrigálják, és elfecséreltnek vélt életüket értelmes irányba fordítsák. (Az elmélet áttekintését lásd részletesen: Szakács–Kulcsár 1989.)

# MÉG EGYSZER AZ IDENTITÁSRÓL: MARCIA IDENTITÁSÁLLAPOTOK KONCEPCIÓJA

Erikson identitáselméletéből indult ki James Marcia, aki kidolgozta az identitásállapotok koncepcióját. Ez a koncepció az eriksoni identitáselmélet két legfőbb fogalmára lett felépítve, amelyek a krízis és az elköteleződés voltak. A krízis azt a folyamatot jelöli ebben az elméletben, amely során a serdülő újra és életében talán legerősebben szembesül a „Ki is vagyok én?” kérdéssel. Ebben a krízisidőszakban olyan lényeges választások problémájával találkozik, mint például a nemi identitás kialakítása, illetve a pályaválasztás, amely során az egyén kénytelen számba venni jövőbeni lehetőségeit, azokat értékelni, és számára megfelelő alternatívákon elgondolkodni. Az elköteleződés pedig azt jelenti, hogy a kiválasztott értékekkel, célokkal azonosul, magáénak tekinti, mellettük tartósan kitart, és kötődéseket alakít ki ezek irányába.

Marcia, hogy feltérképezze az identitásképzés feladatával való megküzdés folyamatát, főiskolásokkal készített interjúkat azok pályaválasztásáról, értékrendszeréről, szexuális és politikai attitűdjeikről, vallásos elköteleződéseikről.

Négy identitásállapotot különböztetett meg abból a szempontból, hogy milyen mértékben foglalkozott valaki a saját identitásának kialakításával, és ebben eljutott-e valamilyen eredményre, vagyis sikerült-e magát elköteleznie (1. táblázat).

1. táblázat. Identitásállapotok (Marcia)

	Nincs krízis	Van krízis
Nincs elköteleződés	Identitásdiffúzió	Moratórium
Van elköteleződés	Korai zárás	Valódi identitás

## 1. Az elért identitás

Azok az egyének, akik ezen a szinten vannak, átestek már a krízisperióduson, meghozták az önmeghatározásukra vonatkozóan a nagy döntéseket, és ki is tartanak ezek mellett. Választottak hivatást, kialakítottak, kidolgoztak saját magukra vonatkozóan bizonyos ideológiai elveket, elköteleződéseket, amelyekhez következetesen ragaszkodnak.



## 2. Korai zárás

A korai zárás állapotában lévőknél már megtörtént az elköteleződés a leendő pályával, nemi szerepekkel, értékekkel kapcsolatban, de anélkül, hogy kérdéseket tettek volna fel saját maguk számára, és krízist éltek volna át. A legtöbbször az történik, hogy a szülők által javasolt értékekkel és pályával történik meg az azonosulás, komolyabb önvizsgálat nélkül. A krízis nélküli elköteleződés állapota ez. Gondoljunk a sokgenerációs orvos- vagy jogászcsaládokra, ahol fel sem merül, hogy a gyerekek választhat más hivatást is.

## 3. Moratórium

A moratórium állapotába tartozó serdülők éppen az identitáskrízist élik át, amely során már foglalkoztatják őket az identitással kapcsolatos kérdések, de még nem találták meg a számukra megfelelő válaszokat. Ilyenkor a szülők által javasolt álláspontok már nem kielégítőek, azokat elutasítják, de a szüntelen keresgélés és kísérletezés még nem vezetett tartós eredményre a koherens önazonosság-élmény szempontjából. Ilyenkor a serdülők többsége nyitott, de a saját magára vonatkozó dolgokban nagyon érzékeny és sértődékeny is.

## 4. Identitásdiffúzió

Az ebbe a csoportba sorolható egyénekre jellemző, hogy sem igazi krízis, sem igazi, mély elköteleződés nem történt még az életükben. Közülük sokan már átéltek és kipróbáltak különböző identitásokat, de ezek mellett nem történt elköteleződés. Idetartoznak azok, akik gyakran váltanak foglalkozást, szerepeket, mindig mást szeretnének, de semmi mellett nem tudnak megállapodni. A diákok esetében gyakran motivátlansággal, a feladattudat kialakulatlanságával párosul, és ezek az egyének gyakran interperszonális kapcsolataikban is felszínesek (Cole–Cole 2006).

Erikson véleménye szerint az identitáskrízis ideális esetben a húszas évek elejéig tart, és ennek ideális megoldásaként az egyén eljut oda, hogy saját, kialakított belső normái és értékrendszere alapján következetesen értékelje és ítélje meg saját magát. Tudjuk azonban, hogy a társadalmi és gazdasági változásoknak köszönhetően az elmúlt évtizedekben még inkább terhelődött és lelassult az identitásalakulási folyamat, amelynek során az egyéneknek sok esetben még több időre van szüksége, hogy elkötelezze magát a hivatása, foglalkozása és politikai, ideológiai meggyőződése mellett.

# A PSZICHOANALITIKUS, BEHAVIORISTA ÉS KOGNITÍV MODELLEK

A személyiség működésének sokféle modellje, nézőpontja, megközelítése létezik. A személyiség definíciók is éppen ezért nagyon változatosak. Ebben a fejezetben hármat ragadtam ki ezek közül, amelyek rövid bemutatásával ízelítőt kívánok adni a személyiség alakulásának magyarázatában részt vevő három releváns elméleti feltevésből.

## A személyiség pszichoanalitikus modellje

A személyiség fejlődéséről kialakított, talán a mai napig legnagyobb hatású teória a pszichoanalízis. A pszichoanalitikus elmélet szorosan kötődik Sigmund Freud osztrák orvos nevéhez. Az elmélet magvát az a freudi elképzelés képezi, hogy az ember viselkedését nagyban befolyásolják olyan belső erők, amelyek tudattalanok, azaz kívül esnek a tudatos értelmezés tartományán. A pszichoanalízis kifejezés egyaránt vonatkozik magára a freudi személyiségelméletre, a freudi terápiás módszerre, és a freudi kutatási módszert is ugyanez a szó jelöli.

Freud a személyiségről két modellt alkotott: az egyik a topografikus, a másik a strukturális modell.

A topografikus modell a lélek három szintjét, a tudatos, tudatelőttés és tudattalan tartományait jeleníti meg. A jéghegy hasonlatát használta Freud illusztrációként, amely szerint a tudatosság csak a jéghegy csúcsa, ami kilátszik, és a lényegesen nagyobb és láthatatlan rész képezi a tudattalan tartományt. Az a része a jéghegynek, ami még látszik a vízen keresztül, az a tudatelőttés.

A tudatos tartomány Freud szerint az a lélekrész, amelyről pillanatnyilag tudomásunk van, ezekről a gondolatokról, viselkedésekről, érzésekről tudunk a jelenben racionálisan gondolkodni. Ezzel a területtel szomszédos a tudatelőttés lélekrész, amely tulajdonképpen a normál emberi emlékezet tartományát jelöli meg. Ezek az élmények az adott pillanatban nincsenek a tudatos tartományon belül, de könnyen a tudatba mozgósíthatók.

Freud szerint a lélek legfontosabb működései a tudattalanban zajlanak. A tudattalan tartalmait képezik többek között ösztöneink, elfojtott gondolataink, szorongásokkal, konfliktusokkal összekapcsolódott vágyaink, amelyek anélkül, hogy tudnánk róla, erősen hatnak ránk, és befolyásolják életünket. Amíg a tu-

datelőttés tartomány elemei könnyen mozognak, azaz könnyen a tudatba hozhatók, és könnyen vissza is csúsznak a tudatelőttésbe (gondoljunk az emlékezés folyamatára), addig a tudattalanba került lelki tartalmak, ha egyszer odakerültek, szándékkal vagy akaratlagosan nem irányíthatók vissza. Pontosan a tudattalan konfliktusok tudatosítása érdekében dolgozta ki Freud egyedülálló terápiás módszerét. A strukturális modell segítségével ragadja meg a személyiség összetevőit, amelyeket az *id*, az *ego* és a *szuperego* névvel illet. A lélek energiái e három személyiségrész között oszlanak meg.

Az *id* (ösztön-én) a személyiség veleszületett része, amely teljességgel tudatlanak tekinthető: ösztöneink és indulataink tárháza. A lelki élethez szükséges összes energia az *id* energiájából ered, az *id* energiája pedig az ember ösztönös biológiai folyamataiból adódik. Freud a személyiség motorjának tekintette. Az *id* az örömeelv szerint működik, ami szerint a szükségleteknek azonnal ki kell elégítenniük. Úgynevezett elsődleges folyamatokkal dolgozik, melyek során az egyén úgy éri el a feszültség csökkentését, hogy a szükséglet kielégülésére szolgáló tárgy belső vagy mentális képét alakítja ki. Ezt a folyamatot Freud vágyteljesítésnek nevezi. Úgy illusztrálhatnánk, hogy abban az esetben, ha hiányzik a társunk, felidézzük magunkban az általunk szeretett ember képét. De a vágyteljesítés megtörténhet álom formájában is, az álomképek kialakításával. Mivel az idnek nincsen reális kapcsolata a valósággal, így nem alkalmas arra, hogy reálisan kielégítse a szükségleteket. Ezt a feladatot látja el az *ego* (én). Az *ego* az *id*-ből merít magának energiát, és az adott késztetést a külvilág követelményeinek megfelelően igyekszik kielégíteni. Az *ego* így a valóságelv szerint működik, amely a viselkedés racionális oldalát képezi. A másodlagos folyamat során a szubjektív belső világ és az objektív valóság különbségtétele megtörténik, és az *ego* a realitáselvnek megfelelően megkeresi a szükségletkielégítésre alkalmas tárgyat, így csökkenti a feszültséget (Carver–Scheier 1998). Freud az összes kognitív funkciót a másodlagos folyamatokhoz sorolja, és helyileg a legtöbb *ego*-funkciót a tudatban és a tudatelőttésben helyezi el. Az *id* és az *ego* együttműködésének megvilágítására Freud a ló és lovasa hasonlatot használta. A ló jeleníti meg az ösztön-ént, aki bizonyos körülmények között még meg is vadulhat, megbokrosodhat, a lovas pedig az *egót* jelképezi, aki irányítja a lovat, vagyis az ösztön-ént.

A strukturális modell szerint a személyiség harmadik összetevője a *szuperego* (felettes én) a társadalom eszmevilágának belső képviselője, a szülői és a társadalmi értékrend megtestesítője. A *szuperego* a tökéletesség elve alapján működik, a helyes-helytelen dimenziókban értékkel, és ezen elv alapján felügyeli az *id* és az *ego* működését. A szülői értékek bevetítése (introjekciója) – amelyek ideális esetben megfelelnek a társadalom értékrendjének – határozza majd meg a *szuperego* értékrendjét.

Két alrendje vagy alrendszere van: a lelkiismeret és az én-ideál. Az én-ideál azoknak az elképzeléseknek a gyűjteménye, amivé az egyén válni szeretne, a megfelelő vagy kiváló viselkedés készletét tartalmazza. Azok a viselkedések, amiért a gyermeket megdicsérik, az én-ideálját fogják gazdagítani. A másik alrendszer a lelkiismeret, amely azokat a szabályokat tartalmazza, amelyek a helytelen viselkedésről szólnak. A büntetett és tiltott viselkedések a lelkiismeret részévé válnak. A cselekedet újbóli elkövetése esetén bűnösség érzésével, lelkiismeret-furdalással büntet a *szuperego*. Feladata, hogy gátolja az ösztön-én társadalmilag elfogadhatatlan impulzusait, továbbá arra törekszik, hogy az ént rávegye arra, hogy ne racionális megfontolások alapján cselekedjen, hanem morális alapon a tökéletesség elve szerint viselkedjen. (Lásd részletesen: Szakács–Kulcsár 1989.)

A személyiség fejlődése és a morális fejlődés alakulása a pszichoanalitikus nézőpont szerint párhuzamosan zajlik. Az Ödipusz-komplexus, illetve Elektra-komplexus (az ellentétes nemű szülő iránt érzett vonzalom és az azonos nemű szülő mint rivális elutasítása) okozta érzelmi feszültséget úgy oldják fel a gyerekek, hogy azonosulnak az azonos nemű szülővel. Ez által az azonosulás által jön létre az *id* és az *ego* mellé a *szuperego*, amely a személyiség erkölcsi összetevője, és a személy erkölcsi magatartását szabályozza. A szülővel való azonosulás által az erkölcsi normák beépülnek a személyiségbe; ezt nevezzük internalizációnak. Az erkölcsi magatartás és az erkölcsös viselkedés Freud szerint nagyban függ attól, hogy a szülő a szabályok betartásával és megszegésével kapcsolatosan mennyire következetes. A gyengén internalizált felettes én kialakulása esetén az egyén nehezen tud a csábításnak ellenállni. Az erősen internalizált, de gyengén integrált felettes én hatására viszont az egyén a szabályok követésében meglehetősen kényszeres lesz, és kevésbé lesz rugalmas. Ha viszont erősen internalizált és jól integrált is egyben a *szuperego*, akkor az *ego* jól tud közvetíteni a viselkedésben az *id* impulzusok és a *szuperego* utasítások között.

### A személyiség fejlődésének behaviorista modellje

A behaviorista vagy tanuláselméleti megközelítés szerint az ember viselkedésének kulcsát a tanulásban találjuk meg. A magatartás változásainak oka a környezet jutalmazó, büntető szerepében keresendő. Híres képviselője Skinner és a korábban már idézett J. B. Watson.

A tanuláselmélet szerint az erkölcsös viselkedést is más viselkedésekhez hasonlóan sajátítjuk el: ez az elsajátítás a klasszikus tanuláselméleti fogalmakkal megmagyarázható, mint megerősítés, kioltás, büntetés, jutalmazás. A szociális tanuláselmélet az utánzás és a modell szerepét hangsúlyozza, és épít a beszéd közvetítő szerepére. Kiemelik a büntetés időzítésének a szerepét. Úgy gondolják

például, hogy a nem megfelelő viselkedést minél hamarabb félbe kell szakítani, és akkor a hatás sokkal jobb lesz. Ezt a jelenséget kísérletileg is igazolták. Ha már játszottak a gyerekek egy adott játékkal, sokkal nehezebb volt a rá vonatkozó tilalmat betartani (a kísérlet részletes leírását lásd Cole–Cole 2006).

### **A személyiség kognitív önszabályozás perspektívája**

A személyiség kognitív felfogása az előző kettőnél lényegesen újkeletűbb magyarázó elv, amelynek kiindulópontja a személyiség és a számítógép működése közötti analógia. Ezen elv szerint az emberi viselkedés magyarázata az információfeldolgozás mibenlétében rejlik. Az ember mint számítógép metafora a kognitív önszabályozás perspektíva alapelve: egyfelől az információ szervezésével, feldolgozásával, másfelől pedig az információ tárolásával és emlékezetből való előhívásával foglalkozik. Az elmélet alapfogalmai közé tartoznak a sémák, forgatókönyvek, konstrukciók, attribúciók, kognitív stratégiák és a szociális intelligencia (Carver–Scheier 1998).

A kognitív fejlődés leghíresebb kutatója az elméletéről méltán híressé vált Piaget volt, akinek a követői később eltérő elmélettel magyarázták a kognitív működések szerveződését. Az egyik ilyen elméleti megközelítés az információfeldolgozási megközelítés volt; szintén a számítógép hasonlatot használták, de nem a személyiség, hanem a kisgyermekkor kognitív működések leírására.

## IRODALOM

- Atkinson, R. C.–Hilgard, E. (2005): *Pszichológia*. Osiris, Budapest.
- Bereczkei T. (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris, Budapest.
- Bowlby, J. (1951): Maternal care and mental health. *WHO Monograph Series*, No. 2, WHO, Geneva.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and Loss*. Vol. 1. Attachment. Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis, London.
- Bowlby, J. (1973): *Attachment and Loss*. Vol. 2. Separation: Anxiety and Anger. Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis, London.
- Bowlby, J. (1979): The making and breaking of affectional bonds. *British Journal of Psychiatry*, 130, 201–210, 421–431.
- Bowlby, J. (1980): *Attachment and Loss*. Vol. 3. Loss: Sadness and Depression. Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis, London.
- Carver, Ch. S.–Scheier, M. F. (1998): *Személyiségpszichológia*. Osiris, Budapest.
- Cole, M.–Cole, S. R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris, Budapest.
- Jacobsen, T.–Hofman, V. (1997): Children's attachment representations. Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 33, 4, 703–710.
- Main, M. (1995): Recent studies in attachment: Overview, with selected implication for clinical work. In S. Goldberg–R. Muir–J. Kerr (eds): *Attachment Theory: Social, Development, and Clinical Implication*, 407–474. Analytic Press, Hillsdale, NJ.
- Main, M.–Solomon, J. (1990): Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth strange situation. In M. T. Greenberg–D. Cicchetti–E. M. Cummings (eds): *Attachment in the Preschool Years*, 121–160. University of Chicago Press, Chicago.
- Mérei F.–Binét Á. (1985): *Gyermeklélektan*. Gondolat, Budapest.
- Oroszné Perger Mónika (2002): A szülői nevelési stílus. *Iskolakultúra*, 4. 107–114.
- Schaffer, D. R. (2010): *Social and Personality Development*. (8th ed.) Wadsworth Publishing, Cengage Learning, USA.
- Szakács F.–Kulcsár Zs. (1989): *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény*. II. Elméleti irányzatok. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Thomas, A.–Chess, S.–Birch, H. G.–Hertzog, M. E.–Korn, S. (1963): *Behavioral Individuality in Early Childhood*. New York University Press, New York.
- Thompson, R. A. (1998): Early Sociopersonality Development. In W. Damon (ed.): *Handbook of Child Psychology*, Vol 3, 24–104. Wiley, New York.
- Watson, J. B. (1930): *Behaviorism*. Norton, New York.





Orosz Róbert

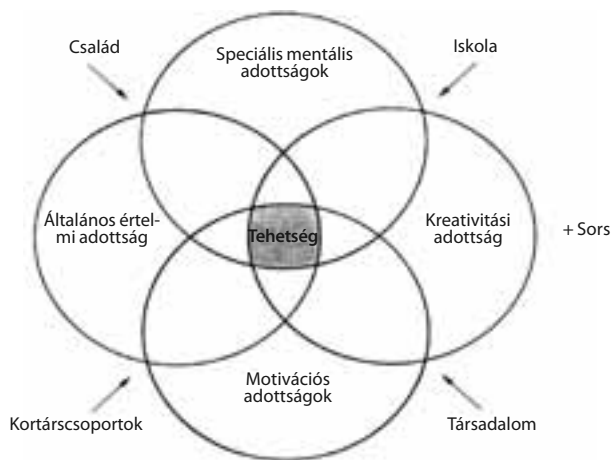
## II. A SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS SZEREPE A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN



# TEHETSÉGIGÉRET ÉS TEHETSÉG

A tehetség fogalmán mára többet értünk, mint pusztán a kiemelkedő képességek meglétét egy bizonyos területen. Például hogyha szépen tud valaki rajzolni, attól önmagában véve még nem tekintjük feltétlenül festőtehetségnek, inkább csak egyfajta tehetségigéretnek. *A tehetséget nem állandó személyiségvonásnak tartjuk, hanem több külső és belső tényező által meghatározott jelenségnek.*

A neves magyar genetikus, Czeizel Endre  $2 \times 4 + 1$  faktoros tehetségmodellje (1. ábra) szerint a tehetség megjelenésében öröklött és környezeti összetevők együttesen játszanak szerepet. A modell négy-négy egyénen belüli és társas-környezeti tényezőnek tulajdonít kulcsszerepet a tehetség valóra válásában. Az elmélet értelmében az örökletes adottságok (kedvező képességek) a megfelelő környezeti hatások segítségével válhatnak megvalósult tehetséggé (talentummá). Az egyénen belüli tényezők közül az általános értelmi adottságot, a specifikus mentális adottságot (például zenei, művészeti, sportbeli, matematikai stb. adottság), a kreativitást és a motivációt tartja fontosnak. A társas környezeti faktorok esetében a családi, a kortársi, illetve az iskolai befolyások szerepét emeli ki, továbbá ezek mellett megfontolandónak tartja a társadalmi tényezők figyelembevételét is (Czeizel 2004).



1. ábra. A Czeizel-modell

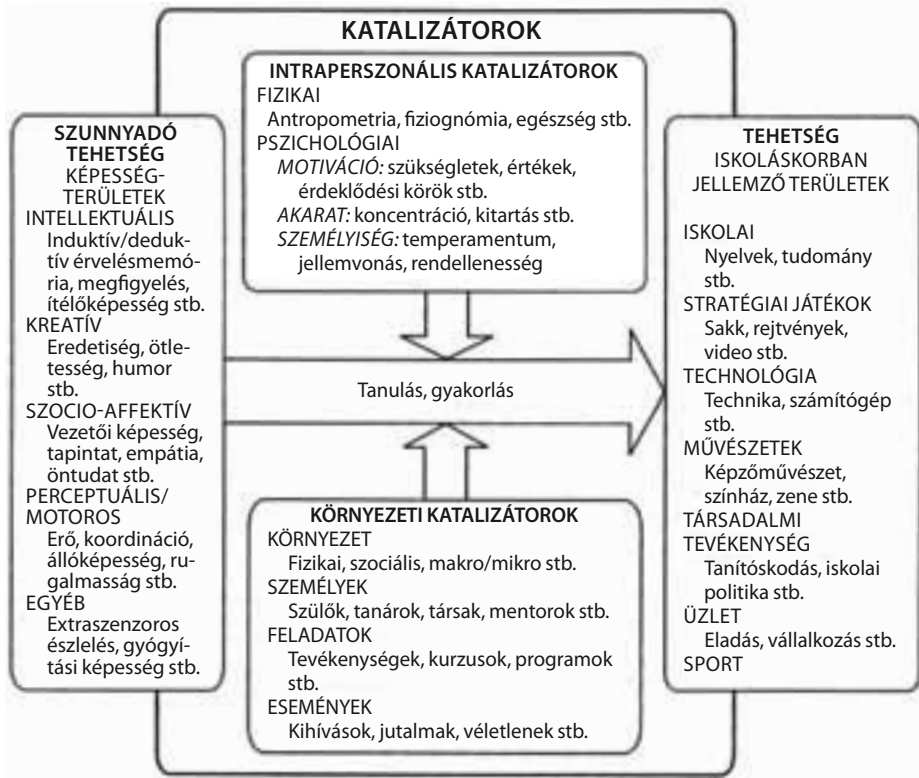
Ez utóbbi szempont igen fontos, azonban a tehetségelméletek ritkán számolnak vele. Bizonyos társadalmak kifejezetten kedvező táptalajt nyújtanak a tehetség kivirágoztatásához, míg mások igen megnehezíthetik a tehetséges emberek érvényesülését. A Czeizel-modell az egyéni belüli és a környezeti tényezők mellett egy plusz – úgynevezett „sors” – faktor bevezetését javasolja, amellyel arra utal, hogy – irracionális összetevőként – a kiszámíthatatlan sorsnak is nagy szerepe van a tehetség kiteljesedésében. A sors-faktorra példaként Kemény Ferenc – a magyar vízilabda egyik meghatározó egyénisége – gondolataira hivatkozhatunk: Egy interjúban megkérdezték tőle, hogy gyermekkorában kiket nézett tátott szájjal az uszodában. „Székely Éváékat vagy Tátos Nándit, aki egy óriási szám volt” – válaszolta –, „mindenki mondta, többszörös olimpiai bajnok lett volna, ha ’40-ben és ’44-ben a világbajnokság miatt nem marad el az olimpia. Voltak ilyen balszerencsés emberek, akik őstehetségek voltak, de nem tudták bizonyítani a világnak.” (Orosz–Bíró 2009.)

# TEHETSÉG ÉS FEJLŐDÉS

A humanisztikus pszichológiai irányzat emberképének meghatározó alapfelvetése, hogy minden ember veleszületetten törekszik a fejlődésre, kiteljesedésre. A fejlődés szükséglete e gondolat alapján általános emberi jellemző, amely születésétől fogva kivétel nélkül minden emberben jelen van. Abraham Maslow, e pszichológiai irányzat egyik legjelesebb képviselője szerint a fejlődés az egyénben lévő lehetőségek kiteljesítésének irányában zajlik. E kiteljesedést nevezi ő önmegvalósításnak. Elmélete alapján mindenkiben megvan az igény a benne lévő képességek kiteljesítésére, azonban a korábban vagy jelenleg ki nem elégített hiányszükségletekből fakadó bizonyos visszahúzó erők (például a szeretetszükséglet korai érzelmi elhanyagolásból fakadó kielégítetlensége) megakadályozhatják a növekedési igények megvalósítását. Maslow önmegvalósítással kapcsolatos kutatásai során azt találta, hogy azok a diákok, akik megfeleltek az önmegvalósítás általa meghatározott kritériumainak, a népesség legegészségesebb rétegéhez tartoztak, nem adták jelét alkalmazkodási zavaroknak, s – ami témánk szempontjából kiemelkedően fontos – képességeikkel, illetve tehetségükkel megfelelően tudtak élni (Orosz 2009).

*A tehetségfejlesztés célja az egyénben rejlő képességek lehetőségének, kiteljesítésének segítése, tehát a fejlődés és az önmegvalósítás támogatása.*

Gagné (1999) árnyalt, széles spektrumú, dinamikus tehetségkonceptiója a tehetséget mint fejlődési folyamatot közelíti meg. „Differenciált adottság és tehetségmodellje” (DGMT) szerint a genetikailag meghatározott kiemelkedő adottságok a tanulási, fejlesztési folyamatok révén, különböző személyen belüli és környezeti katalizáló hatások által befolyásolva válhatnak produktív tehetségé (2. ábra).



2. ábra. Gagné DGMT modellje (átvéve: Turmezeyné-Balogh, 2009, p. 26)

# A TEHETSÉGGONDOZÁS RENDSZERSZEMLÉLETŰ MEGKÖZELÍTÉSE

A tehetség kibontakoztatását befolyásoló folyamatok nem lineáris természetűek, így ezek megértésére célszerű a cirkuláris oksági összefüggéseket feltételező rendszerszemléletű megközelítést alkalmazni. A rendszerszemlélet alapvetései az alábbiak:

1. A rendszerekről elmondható, hogy egymással kölcsönhatásban álló részekből állnak. Ha változás áll be bármely rész működésében, az hatással van a többi rész, illetve az egész működésére.
2. A rendszer egésze minőségileg többet jelent, mint pusztán a részek összességét.
3. A rendszerek egy dinamikus egyensúlyi állapot fenntartására törekednek.
4. A rendszer kölcsönhatásban áll a környezete rendszerével, és része annak.

A természettudományok után a társadalomtudományok is felfigyeltek arra, hogy a rendszerszemléletű modell segítségével nagyon szépen leírhatók és megérthetők bizonyos egyéni belüli, illetve személyközi folyamatok, törvényszerűségek. Így alaposabban megérthetők azon jelenségek is, melyek alapvetően meghatározhatják az ember fejlődését, kiteljesedését, a világban való sikerességét. Gyakorló pszichoterápiás szakemberek figyeltek fel például arra a jelenségre, hogy amikor többgyermekes család egyik gyereket valamilyen tünettől pszichológushoz vitték, és a panaszok múlni kezdtek, akkor gyakran egy másik gyermek a családból – akivel addig semmilyen gond nem volt – kezdett el valamilyen tünetet produkálni. „Doktor úr, nagyon örülünk, hogy Petike már nem verekszik az osztálytársaival. Viszont Pannika az utóbbi időben nagyon sokat rontott az iskolában.” Az ilyen megfigyelések vezettek ahhoz az elgondoláshoz, hogy ne pusztán az egyénben zajló folyamatokra koncentráljon a pszichoterápia, hanem a családot egész rendszerként kezelje, melynek az egyén – az ő belső pszichés rendszerével együtt – szerves része. Az is jellemző pszichoterápiás tapasztalat volt, hogy a kórházban kezelt felnőtt betegek állapotának határozott javulása családjukhoz hazatérve gyakran megtorpant, vagy épp visszaestek a kezelés előtt-

ti szintre. Ez a folyamat érthetőbbé válik, ha arra gondolunk, hogy a család mint rendszer törekszik egy egyensúlyi állapot fenntartására (még az esetben is, ha ez egy patológiás egyensúly). Tehát ha a rendszer része változik, és maga a rendszer nem mutat elmozdulást az egyensúlyi állapotból, akkor az könnyen visszahúzhatja az adott részt a korábbi működési állapotába.

A fejlődés, a változás szempontjából ezért néha szükségszerű felbolydulnia mind az egyéni belüli, mind az egyén és környezete közötti egyensúlyi állapotoknak. Továbbá egy magasabb egyensúlyi állapot vagy fejlődési szint eléréséhez hozzásegít bennünket, ha az egyéni belüli, és a társas környezetben is minél több rész összhangja serkenti a változás előmozdítását. Minél inkább önmaga teljességében tudjuk átlátni, megérteni az ember különböző szintű működésének összességét, azok összefüggéseinek figyelembevételével, annál inkább képesek lehetünk önmagunk és mások fejlődését előmozdítani a kiteljesedés irányába (Orosz 2009).

A rendszerszemléletű tehetség gondozás néhány fontos szempontja:

Az egyén belső rendszere minél inkább összhangban fejlődik, annál sikerebb lehet a fejlesztőmunka. A belső rendszer részei elősegíthetik egymás fejlődését, ugyanakkor bármely rész megrekedése gátat is szabhat az egész fejlődésnek. Ezért hasznos, ha a fejlesztés a specifikus készségeken túli tényezőkre (érzelmi oldal, társas készségek stb.) is irányul.

Az egyén belső lélektani rendszere egy egyensúlyi állapot fenntartására törekszik. A fejlődés változással jár, ugyanakkor a változáshoz néha szükség van az egyensúly átmeneti megbomlására. Fontos ezért, hogy a természetes fejlődéssel járó átmeneti zavarokat (melyek olykor visszafejlődésnek tűnhetnek) el tudjuk különíteni a fejlődést megzavaró valódi problémáktól.

Az egyén belső rendszere állandó, szoros kölcsönhatásban van környezetével, így – hasonlóan a belső részek rendszeréhez – a külső környezeti rendszer elemei is jelentősen segíthetik vagy hátráltathatják az egyéni fejlődést. Ebből a szempontból igen fontos tényező lehet a nevelők energetikai-egyensúlyi állapota, illetve a tehetségsegítők koordinált, egymást kiegészítő munkája.

A környezet rendszere is saját beállt egyensúlyának fenntartására törekszik, így nem mellékes, hogy mennyire rugalmasan tud reagálni az egyéni változásokra, vagy mennyire tudja követni az egyén fejlődését, továbbá hogy adott esetben az egyén milyen mértékben tudja függetleníteni magát a gátló környezeti befolyásoktól.

A környezeti rendszerek és maguk az egyéni rendszerek is részei a tágabb társadalmi rendszereknek. A társadalmi rendszerek – kölcsönhatásban állva más társadalmi rendszerekkel – maguk is egyfajta dinamikus egyensúlyi állapot fenntartására törekszenek. Így az egyén és környezete fejlődése az adott társadalmi



kontextusban meghatározott társadalmi értékek, normák, dinamika mentén (általában a társadalom fő vonulatával együtt haladva) zajlik.

A rendszerszemléletű megközelítés tehát azt feltételezi, hogy az egyénben lévő lehetőségek kibontakoztatása összetett folyamat, melyben pusztán egy tényező megragadása nem elég a kiteljesedéshez. A korábban bemutatott, széles spektrumú tehetségmodellek (Czeizel-modell, Gagné-modell) egyértelműen megfogalmazzák, hogy a tehetség valóra válásához a személyes és környezeti tényezők megfelelő összjátéka szükséges. A rendszerszemlélet felhívja a figyelmet arra, hogy a tehetség kibontakoztatását befolyásoló tényezők egymással ugyanúgy kölcsönhatásban állnak, mint ahogyan például az idegrendszerünk és hormonháztartásunk. Az idegrendszeri folyamatok befolyásolják a hormonháztartást, a hormonális változások pedig kihatnak az idegrendszer működésére. Így a tehetség fejlesztését a személyiség fejlődési folyamatának egészéből az összefüggések figyelembevétele nélkül kiragadni olyan lenne, mintha úgy adnánk valakinek komoly hormonális változást okozó tablettákat, hogy közben nem számolunk az ezzel összefüggő idegrendszeri (például kedélyállapot) változásokkal. Gondoljunk például arra a lehetőségre, ha egy tehetséges diákkal, a tehetséggondozás keretében, osztályt akarunk léptetni. Ilyenkor nem elég pusztán azt a szempontot figyelembe venni, hogy ő kognitív (értelmi) szinten már meghaladta a saját életkorát. Fontos, hogy tekintettel legyünk arra is, hogy hol tart az érzelmi és az erkölcsi fejlődésben, hogy milyenek a társas készségei, milyenek az érzelmi igényei, mennyire szeret az aktuális osztályába járni, hogyan tud új közösségbe illeszkedni. Hiszen ha az új közösségben elszigetelődik, nem kap megfelelő társas támogatást, esetleg kifejezetten negatív élmények érik, az hatással lehet érzelmi fejlődésére, ami pedig (például szorongáson, figyelmi problémákon keresztül) befolyásolhatja a kognitív készségek fejlődését is.

Fentiek részben választ adnak arra a kérdésre is, hogy segítheti-e a személyiségfejlesztés a tehetség kibontakozását. A rendszerszemlélet szerint minél inkább összhangban fejlődnek az egyes részek, annál teljesebbé válhat az egész. A kölcsönhatásokon alapuló fejlesztésnek jó példája az úgynevezett szenzoros integrációs terápia. Jean Ayres (internet 1. hiv.) kaliforniai agykutató terápiás módszerének elméleti hátterét az a megfigyelés adta, hogy az idegrendszer érettsége, integratív (különböző területeket összeszervező) funkciója egyensúlyi és egyéb szenzomotoros (érzékszervi-mozgásos) ingerek adásával növelhető. Az agytörzsi-kisagyi mozgásos és egyensúlyozó rendszer kapcsolatban áll más idegrendszeri területekkel, így az érzelmek szabályozásáért felelős részekkel és a magasabb kérgi központokkal is. A gyerekeket olyan játéksituációba helyezik, ahol fokozott ingerlésnek van kitéve az egyensúlyozó rendszer (mászóakák, billenő, forgó eszközök stb.). Az ilyen játék közben a nagymozgások, az egyensúlyozás megszervezéséért felelős területek érésével párhuzamosan olyan idegrend-

szeri részek is megérintődnek, amelyek révén mély érzelmek (újra)átélése történhet. Megfelelő terápiás közegben ez utóbbi segítheti a korábbi traumatikus élmények feldolgozását is. A különböző szintű idegrendszeri működések harmonikusabb összeszerveződése pedig végső soron az egész személyiség hatékonyabb működésével jár együtt. Így a mozgásos játékok révén olyan problémák orvosolhatók nagy hatékonysággal, mint például a tanulási zavarok, a figyelemzavar vagy a korai anya-gyerek kapcsolat deficitjéből adódó szorongásos tünetek. Szvatkó (internet 2. hiv.) a szenzoros integrációs terápia kapcsán így ír a rendszerszemléletű fejlesztésről: „A fejlődés természetsszerűleg egyre fokozódó összetettséget jelent, a részek, a funkciók differenciálódását és korántsem konfliktusmentes kapcsolódását a formálódó egészhez, a teljes személyiséghez. Ezt a folyamatot kizárólag interaktív módon képzelhetjük el. A változások közepette az ember számára legfontosabb környezeti feltétel, az intim kapcsolatok világa ad muníciót a személyes folyamatosság és az összefüggés érzésének fenntartására. Aki tehát egy-egy gyerek »fejlesztését« komolyan átgondolja, rá kell jöjjön arra, hogy nem érhet el eredményt másképpen, csak ha az egész személyiséggel számol.”

A fizikai, érzelmi, értelmi fejlődés összhangja, a fejlődés kiegyensúlyozottsága, „egész-legessége” több szempontból is jelentős hatással bír a képességek kibontakoztatására. Bár a különböző pszichológiai irányzatok és elméletalkotók eltérő szemszögből vizsgálják az emberi fejlődést, ha alaposan szemügyre vesszük az elméleteket, rájöhethetünk, hogy nem zárják ki egymást, hanem egyszerűen csak a fejlődés más-más vonatkozásait írják le. Erikson pszichoszociális fejlődéstudományának a társas közegben zajló érzelmi fejlődést elemzi az egész életre kiterjedően. A tárgykapcsolat-elmélet elsősorban a korai életévekben zajló fejlődésre helyezi a hangsúlyt, azonban az optimálisan alakuló anya-gyermek kapcsolat szerepe (tárgykapcsolat-elmélet) szépen beilleszthető az eriksoni ösbizalom kialakulásának folyamatába. Mindeközben szemmel láthatóan zajlik a fizikai fejlődés, továbbá az értelmi fejlődés is, melyről szép képet kaphatunk Piaget kognitív fejlődéstudományából. A tehetségfejlesztés szempontjából fontos, hogy a különböző szintű jelenségeket ne elkülönülten, hanem integráltan (egységben) tudjuk szemlélni. A tehetséggondozás bizonyos területein szembeötlően megjelenik az integráció fontossága.

Carl Gustav Jung elgondolása szerint *a valóságot négy különböző módon próbáljuk felfogni. A gondolkodás, az érzések, az érzékelés és az intuíció (megérzés) által.* Jung úgy vélte, hogy ez a négy megértő funkció valamilyen mértékben mindenkire jellemző, ám az emberek többsége hajlamos valamelyikre hangsúlyt helyezni. Van, aki például pusztán racionális gondolkodással próbál felfogni minden jelenséget. Az ilyen embereknek könnyen problémái adódhatnak azonban az érzelmek megértésével. Mondjuk mások érzelmeinek a megértésével, ami

az empátiás viselkedés alapja. Míg lehet, hogy valaki – épp ellenkezően – túl sok mindent lát az érzelmein keresztül, így a racionális objektív dolgokat is egy érzelmi szűrőn át szemléli. Jung véleménye szerint minél több módon tudunk közelíteni a valóság megismeréséhez, annál teljesebben láthatjuk azt. Így az a tudós, aki egyaránt képes használni józan logikáját, megérzéseit és érzelmeit, jóval mélyebben képes a dolgok mélyére látni. Az idegrendszerben a racionális, analitikus és az intuitív, holisztikus, irracionális működések eltérő területekhez kötődnek. Általában a bal agyféltekéhez kötik az elemző, racionális, míg a jobb agyféltekéhez a holisztikus, intuitív látásmódot felelős részeket. Minél integráltabban (egységbe szervezeten) működik az agy, tehát minél inkább képes valaki a megfelelő területeket egymással összhangban működve bevonni az információfeldolgozásába, annál inkább képes lehet mélyebbre hatolni a jelenségek megértésében. Így a tehetséggondozásban fontos, hogy a valóság minél sokoldalúbb megértési módjainak fejlődését, illetve integrációját segítsük elő. Ez lehet a *kreativitás* – mint fontos tehetségtenyező – fejlesztésének egyik alapja is. Az érzelmek és a gondolkodás fejlődésének integrált megközelítése szükségességét mutatja az önbizalom és a teljesítmény, vagy éppen a szorongás és a produktivitás kapcsolata is. A rendezetlen érzelmek, a magas szorongás, az alacsony önbizalom igen kedvezőtlen hatással tud lenni az alkotóképességre, a szellemi termékenységre vagy a fizikai teljesítményre. Ráadásul – rendszerszemléletben gondolkodva – azt is felvethetjük, hogy az alacsony önbizalom összefügg a magas szorongással, és e kettő kapcsolata a teljesítménygátlással ördögkör-szerű: minél kisebb az önbizalmam, annál kevésbé vagy kisebb hittel vágok bele a megvalósítandó dolgokba. Az elvégzetlen vagy sikertelen feladatok pedig tovább rombolják az önbizalmat. Eddigiekhez hasonlóan a tehetséggondozásban az integrált, rendszerszemléletű megközelítés célszerűségét mutatják a személyes lélektani tartalmak és az interperszonális (személyközi) tényezők kölcsönhatásai. Tehetségpszichológiai kutatási adatok szerint (Orosz 2009) bizonyos egyéneknél belüli lélektani tényezők (például önbizalom, szorongáskezelés) összefüggésben vannak a társas beilleszkedéssel és a kortársi közösség támogatásával. A sportolók végzett vizsgálata eredménye alapján az edzőik és társaik által tehetségszempontú tartott játékosok általában magasabb önbizalmúak és kevésbé szorongóak voltak, továbbá csapattársaik között a legnépszerűbbek közé tartoztak. Ugyanakkor az elemzésekből kiderült, hogy nem pusztán a tehetségük miatt voltak népszerűek, hanem egyéb személyiségvonásaik (többek között az önbizalom és szorongásmentesség) is elősegítették népszerűségüket. A társas készségek (kapcsolatteremtő készség, kommunikációs hatékonyság, empátia stb.) fejlesztése közvetetten támogathatja a tehetségek közösségi beilleszkedését, a társas elismerés, támogatottság elnyerését. Ezáltal a közösség további erőforrást nyújthat a tehetség kibontakoztatásához.

# A SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS CÉLJAI A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

A rendszerszemléletű megközelítés a személyiségfejlesztést a tehetséggondozás fontos összetevőjének tartja. A személyiségfejlesztő módszerek alkalmazásával az alábbi területeken keresztül a tehetség kibontakoztatása:

- *Az önismeret fejlődése* által az ember összetettebb és valósabb képet kap önmagáról. Árnyaltabban, mélyebben lesz képes látni saját magát, s ezzel párhuzamosan más embereket, illetve a világot is. Jobban képessé válik felmérni saját erősségeit és hiányosságait. Így jobban rálát arra, hogy mely területeken szükséges fejlődnie, és mely tulajdonságai segíthetik a fejlődését. A reális önismeret által sok külső-belső konfliktustól, illetve kudarcélménytől is megkímélheti magát. Önmaga és mások alaposabb megértése segít saját maga és az emberek elfogadásában, a tolerancia növekedésében. Felismerheti, mely viselkedések segítenek céljai elérésében, s melyek hátráltatják abban. Az önismeret által jobban megérti, honnan jött és hová tart. Azaz mindinkább tisztában lesz motívumaival, céljaival, visszatartó erőivel és erőforrásaival. Ezáltal egyre tudatosabban képes haladni a fejlődés és kiteljesedés útján.
- *A hatékonyabb kommunikációs és konfliktuskezelési stratégiák elsajátítása* segíti a közösségbe való beilleszkedést, a baráti, illetve nevelői támogató kapcsolatok kialakítását. *A társas készségek fejlődése* által az egyén mindinkább képessé válik elnyerni mások támogatását céljainak elérése érdekében, bevonni másokat a közös gondolkodás és alkotás folyamatába, és mozgósítani a közösséget a közös célok megvalósításához.
- *A problémákkal való megküzdési (coping) stratégiák fejlődése, a hatékonyabb stresszkezelés, továbbá a pszichológiai immunrendszer* (lásd „A szorongás- és stresszkezelés, a problémákkal való megküzdés” című részben) *erősödése* segítik a személyiség egészséges, energikus működését. Továbbá a fizikai, lelki és szellemi erőforrások mozgósítását a hétköznapi életben felmerülő feladatokkal, problémákkal való boldoguláshoz.

# A TEHETSÉG KIBONTAKOZTATÁSÁT BEFOLYÁSOLÓ SZEMÉLYES ÉS SZEMÉLYKÖZI PSZICHOLÓGIAI TÉNYEZŐK

A tehetséggondozás rendszerszemléletű megközelítése szerint a tehetség kiteljesedését személyes és személyközi tényezők egyaránt befolyásolják. Számtalan tulajdonság és személyiségvonás játszhat fontos szerepet a kiváló adottságok kibontakozásában. Az egyénen belüli tényezők közül bizonyítottan kiemelt jelentőségűek: az énkép, a szorongás- és stresszkezelés, a különböző kognitív minőségek (figyelem, intelligencia, kreativitás), továbbá a társas készségek. A személyközi tényezők közül a legjelentősebb szerepe a családnak, a kortársaknak és a nevelőknek van.

## Az énképem magamról

Az énkép fogalmán általában önmagunk mentális megjelenítését értjük. A saját magunkkal kapcsolatos észleleteket, érzéseket, érzelmeket, gondolatokat tartalmazza. Az énkép is többretnű lélektani jelenség. Az énkép fizikai szintje a testünkről kialakított mentális kép, a *testkép*. Az énkép érzelmi szinten az önbecsülésben jelenik meg. Az önbecsülés önmagunk elfogadásának mértékét jelenti, azt, hogy mennyire érezzük magunkat szerethetőnek, elfogadhatónak. Az énkép kognitív szintjének az önbizalom felelhet meg, azaz hogyan vélekedik valaki a képességeiről. Mit gondol magáról, mennyire képes dolgokat megvalósítani. Az énkép társas (interperszonális) szintje pedig a társas közegben betöltött szereppel, továbbá a társas készségekkel kapcsolatos önészleleteket tartalmazza. Természetesen ezek az összetevők nem választhatók el egymástól. Például az alacsony önbecsülés – az az érzés, hogy nem vagyok eléggé szerethető, elfogadható – a testkép torzítottabb észlelésével és alacsonyabb önbizalommal jár. Mondjuk, megeshet, hogy hiába tartanak objektíve szépnek egy alacsony önbecsülésű embert, ő mégis csúnyácskábnak fogja látni magát. Vagy egy alacsony önbecsülésű művész az újra meg újra érkező megerősítő pozitív kritikák ellenére sem biztos, hogy könnyedén, nagy önbizalommal fog következő munkájához nekilátni. (Vigyázzunk, fenti példákat ne vonatkoztassuk a serdülőkori – én-identitásfor-

málódással természetesen együtt járó – testkép- és önbizalom-bizonytalanságokra!)

Az énkép összetevőinek igen fontos szerepe van a tehetség kibontakoztatásában. A megfelelő mértékű önbecsülés és önbizalom segítheti az egyént, hogy fel merjen vállalni olyan feladatokat, kihívásokat, melyek kedvezően hatnak fejlődésére. A magasabb önbecsülésű, önbizalmú ember jobban hisz a sikerében, és könnyebben veszi a kudarcokat is. Az önbizalom így fontos tényező a sikerhez vezető úton. A feladatok sikeres végrehajtása pedig tovább növelheti az önbizalmat és motivációt, ami újabb sikerek forrása lehet. Az önbizalom – sikeres problémamegoldás, teljesítmény – pozitív körei nagyon kedvezően támogatják a személyes fejlődést. Az önbecsülés és önbizalom fejlesztése ezért alapvető jelentőségű a tehetséggondozásban.

Az önbizalom erősödésének egyik legfontosabb forrása az önbecsülés növekedése. Az önbecsülést leginkább a számunkra fontos embereknek a felénk irányuló szeretete és feltétel nélküli elfogadása erősítheti. Természetesen az önbecsülés alapja a család szeretetében és elfogadásában gyökerezik. Ha ebből az erőforrásból nem táplálkozhat a gyermek önbecsülése, akkor nagyon fontosak az olyan környezeti szereplők (pedagógus, mentor, pszichológus stb.), akik ilyen módon is támogatják őt. A tehetség kiteljesedése, az önbecsülés, a családi szeretet hiánya és a környezet támogatása közti kapcsolat témáját gyönyörűen dolgozza fel a *Good Will Hunting* című film.

Az önbizalom növelésének másik jelentős forrása már jóval inkább belülről fakad. Szepes Mária (2006) szerint a kitűzött reális célok megvalósítása kiválóan erősíti az önbizalmat. Ugyanakkor, ha sok felvállalt feladatot befejezetlenül hagy az ember, az hosszú távon romboló hatással van az önbizalmára. Fontos hangsúlyoznunk a magunk elé állított célok realitását. Ugyanis az irreális, az adott fejlődési fázisban még megvalósíthatatlan célok szintén kedvezőtlenül befolyásolják az önbizalmat. Például ha egy dobóatléta, aki csak 19 métert tud dobni, minden edzésen kihúzza maga elé a 22 métert, akkor nap mint nap kudarcot fog megélni, mikor látja, hogy dobása, ha nem is mérhetetlenül, de távol van kitűzött céljától. Ha viszont csak 19 méter 10 centit tűz ki maga elé, akkor nem is olyan soká a valós teljesítmény sikerélményével fog gazdagodni. A valós teljesítmény megélése növeli az egyén kompetencia- (hozzaértés, alkalmasság) érzetét, ami magabiztosságot ad neki. Így az ilyen jellegű sikerélmények által az önbizalom nagyban fokozódhat. Fontos azonban ügyelnünk arra, hogy ami az egyik tehetséges gyermeknek az adott fejlődési fázisban kis teljesítmény, az a másiknak már nagy lehet. Így célszerű mindenki elé testreszabott feladatot állítani.

## A szorongás- és stresszkezelés, a problémákkal való megküzdés

A *stressz* – Selye János (1963) eredeti megközelítésében – a szervezet nem specifikus válasza az őt ért behatásokra. A stressz fogalmán legáltalánosabban azt a jelenséget értjük, amikor az egyén a fizikai vagy pszichológiai jóllétét veszélyeztető tényezőkkel szembesül (Atkinson–Atkinson–Smith–Bem 1994). Az ilyen fenyegető tényezőket nevezzük stresszoroknak és az ezekre adott válaszokat stresszreakciónak. Az egyén által negatívnak értékelt stressz a *distressz*, a pozitívan megélt stressz az *eustressz*.

A *szorongás* egy kellemetlen, feszült érzelmi állapot, mely a vegetatív idegrendszer magas aktivációjával, negatív érzésekkel és gondolatokkal jár. Vannak szerzők, akik a szorongást a stresszre adott válaszok egyik fajtájának tartják (Atkinson és mtsai 1994; Smith–Smoll 2004). Spielberger (1975) szerint a szorongásra jellemző, hogy változó intenzitású lehet, különböző időtartammal bírhat, az aggodás, félelem, zavarodottság kellemetlen érzeteivel, illetve ezekkel egyidejűleg a vegetatív idegrendszer jellegzetes aktivációjával jár. A szorongás időtartama alapján lehet állapot, illetve vonás jellegű. *Állapot szorongásról* akkor beszélhetünk, ha a szorongás bizonyos szituációkban (például egy versenyen) jelenik meg, míg a *vonásszerű szorongás* elnevezés arra a jelenségre utal, ha a szorongás az egyénnél hajlamszerűen, a személyiségvonásainak részeként jelentkezik. A szorongás esetében is elkülöníthetünk fizikai, affektív (érzelmi), illetve kognitív (értelmi) szintű összetevőket. Fizikai szinten a szorongás a különböző testi és viselkedéses tünetekben jelentkezik. Ilyen tünetek lehetnek az idegrendszeri változások nyomán kialakuló testi reakciók (például hasmenés, gombócézés a torokban, sápadtság, izommerevség, szívdobogás), továbbá a szorongás következményeinek testi vagy viselkedéses szinten megjelenő jelei (például tépett körömágy, összehúzott testtartás, agresszív viselkedés, szétesett mozgás stb.). Érzelmi szinten a szorongás egyfajta feszült, kellemetlen lelkiállapotként jelentkezhet. Értelmi szinten pedig negatív gondolatokban (például „jaj, csak vele ne kerüljek össze a versenyen”), illetve a kognitív funkciók (pl. figyelem, problémamegoldás) romlásában mutatkozhat meg.

A kutatások azt támasztják alá, hogy a szorongás és a *distressz* általában a teljesítmény romlásával jár, míg az *eustressz* a helyzet kontrollálásának érzetével társulva elősegíti az eredményességet. A stresszkezelés, a megküzdés, illetve a szorongás, a feszültségek kontrollálásának, szabályozásának képessége éppen ezért fontos kérdések a tehetség kibontakoztatásának szempontjából is.

A stresszel való megküzdés mechanizmusát *coping*nek nevezzük. Oláh (2005, p. 52) szerint „a megküzdés többek között arra irányul, hogyan minimalizálhatjuk, küszöbölhetjük ki életünkéből azokat a körülményeket, melyek között a stressz megbetegít, és hogyan teremthetjük meg azokat a feltételeket, amelyek

között a stressz fejlődésünk szolgálatába állítható”. Lazarus és Folkman (1984) megkülönböztetnek probléma-, illetve érzelempontú megküzdést. A *problémaközpontú megküzdés* kétirányú lehet: vagy a helyzeten próbál az egyén változtatni (például alternatív megoldásokat talál ki egy probléma megoldására), vagy önmagán (például munkahely elvesztése esetén új dolgok tanulásába kezd). Az *érzelempontú megküzdés* célja a negatív érzelmek elhatalmasodásának megakadályozása, illetve az, hogy az egyénnek ne a konkrét probléma megoldásával kelljen foglalkoznia. Nolen-Hoeksema és Morrow (1991) az érzelempontú megküzdésen belül kérődző, elterelő, illetve negatív elkerülő viselkedést különítenek el. Kérődző stratégia például az elvonulás, gondolkodás a helyzeten. Elterelő stratégia lehet például a moziba menés vagy a sportolás, míg negatív elkerülő stratégiának számítanak az önveszélyes elterelő viselkedések, például a konfliktusok keresése, az ivás vagy a drogozás.

Oláh (2005) az egészséges megküzdésben szerepet játszó személyiségfaktorokkal kapcsolatos koncepciókat áttekintve számos olyan tényezőt talált, melyek hozzájárulhatnak a stressz eredményes, pozitív feldolgozásához. Ilyenek lehetnek például:

- A kontrollképesség. (Erős hit abban, hogy bizonyos határok között képesek vagyunk a velünk történetek ellenőrzésére, befolyásolására, és hogy mi vagyunk a felelősek azért, ami velünk történik.)
- Az elkötelezettség. (A személy mélyen, őszintén hisz annak az értékségében, amit csinál, és teljes odaadással végzi azt.)
- A kihívások vállalására való képesség.
- A diszpozicionális optimizmus. (Az események, történések pozitív kimenetelének az elvárása.)
- A koherenciaérzék. (Az összefüggések megértésére, megérezésére való képesség, meggyőződés abban, hogy a változások előre jelezhetők, és hogy a dolgok úgy alakulnak, ahogyan ésszerűen elvárható.)

Oláh (2005) úgy véli, hogy az egyén megküzdési kapacitását alkotó személyiségtényezők egy integrált, személyiségen belüli rendszerként foghatók fel, amit pszichológiai immunrendszernek nevezhetünk (PI). A szerző empirikus adatokkal támasztja alá, hogy a PI-t alkotó személyiség-összetevők fejlettsége és működésének hatékonysága pozitív irányú összefüggést mutat a fizikai és lelki egészséggel, a jó közérzettel, az étellel való megelégedettséggel, továbbá a flow-élmény gyakoriságával. Fentiek alapján a PI összetevőinek fejlettsége a tehetség kibontakoztatásában a stressz és a szorongás kontrollálásán túl egyéb szempontokból is fontos szerepet játszhat (például a fejlődés képességében, a célok meghatározásának és elérésének képességében vagy a flow-élmény elérésében).



## Értelem és érzelem

Az érzelmi tényezők hatnak a kognitív szférára, befolyásolják az intellektuális működéseket. A kreativitásra és a problémamegoldásra egyaránt hatással van, hogy hogyan tudjuk bevonni vagy éppen kizárni a személyiség nem kognitív, irracionális működéseit. Életünk értelmi és érzelmi oldalának kölcsönhatása nagyon erősen megmutatkozik a figyelem működésében is.

Hétköznapi tevékenységeink során elárasztanak minket a külső és belső információk. Tudatunk igyekszik reflektálni ezekre: kiszűrni a számunkra hasznosnak ítéleteket és felhasználni azokat. Általában azok az információk választódnak ki, melyek a túlélésünkkel, céljaink megvalósításával, vágyainkkal, aktuális motívumainkkal kapcsolatosak. Azt a szűrő folyamatot, amely szelektál az ingerek, információk között, *figyelemnek* nevezzük (Atkinson–Atkinson–Smith–Bem 1994). Azt a jelenséget, amikor a figyelmünket kitartóan egy tárgyra irányítjuk, nevezzük a figyelem *koncentrációjának*.

A figyelem a tanulásban alapvető szerepet játszik. Elsődleges fontosságú tényező abban, hogy az egyén képes-e kiszűrni a külső és belső információk közül azokat, melyek a tudásának gyarapodását, fejlődését elősegítik. A figyelem kölcsönhatásban áll a személyiség érzelmi és fiziológiai szintű tényezőivel, így az érzelmi állapotokkal vagy a testi izgatottsággal egyaránt kölcsönösen befolyásolja egymást. A figyelem fejlesztését ezért fizikai, affektív és kognitív szintről egyaránt megközelíthetjük. A figyelmet fizikai szintről például egyszerű koncentrációs egyensúlyozó gyakorlatokkal vagy légzőgyakorlatokkal erősíthetjük, érzelmi szintről a zavaró érzelmek kiküszöbölésével (például a negatív érzelmek tudatosításával vagy a félelem átölelésének gyakorlatával), míg kognitív szintről pedig a gondolkodás kontrollálásának különböző technikáival (mondjuk a zavaró gondolatok elengedésének megtanításával).

Egyszerű technikák rendszeres gyakorlásával jelentős lépéseket tehetünk a figyelem fejlesztésének érdekében. Ilyen naivnak tűnő, de hatékony gyakorlat, ha leülünk vagy megállunk egyenes háttal, és néhány percig egyszerűen csak figyeljük a légzésünket. Közben azt is gondolhatjuk: „Tudatában vagyok, hogy belélegzek, tudatában vagyok, hogy kilélegzek.” Egyszerűen csak figyelünk a légzésre. Ha gondolatok, érzések jönnek, csak hagyjuk őket tovamenni, mint ahogy az égen a felhők elúsznak a nap előtt. Megfigyelhetjük őket is mindenféle értékelés, ítélet nélkül, és hagyjuk tovaúszni. Az izgatott gondolatok általában az izgatott érzelmekből táplálkoznak. A légzés megfigyelése, az érzések és gondolatok lágy elengedése megnyugtatja a testet és az elmét, kitisztítja a tudatot, így jobban tudunk feladatainkra koncentrálni a jelenben lenni. Ha valakinek önmagától nehezebb esik a jelenben levés, a légzés figyelése, a gondolatok, érzések elengedése, akkor a különböző meditációs technikák (Thich Nhat Hanh 2003, 2005;

Kabat-Zinn 2009) és jógyakorlatok segíthetnek ebben (Paramhans Swami Maheshwarananda 2005).

### **A család szerepe a tehetség kibontakoztatásában**

A család a szocializáció elsődleges és legfontosabb színtere (Tóth 2000). Innen származnak alapvető értékeink, hitünk, kommunikációs és viselkedésmintáink.

A család elsődleges szerepet játszik az énkép és az identitás formálódásában.

A családi minták gyakran igen mélyen, tudattalan szinten rögzülnek, s innen befolyásolhatják az egyén választásait, döntéseit, hitét, cselekedeteit, így az ilyen tartalmak a tehetség kibontakoztatását is jelentős mértékben meghatározhatják.

A családi szocializáció minősége (például az adekvát kommunikációs és konfliktuskezelési minták elsajátítása) meghatározhatja a későbbi szociális kapcsolatokat, így például a közösségbe való beilleszkedést vagy a tekintélyszemélyekkel történő kommunikációt.

A szülői ambíciók hatással lehetnek a gyermek motivációjára. Gyakran megtörténik, hogy a kiemelkedési vágyukban frusztrált szülők saját álmaik beteljesítését várják gyermeküktől. Ha a szülő vágya a teljesítésre erősebb a gyermekénél, az általában a karrier megszakadását eredményezi.

Ugyanakkor a szülői áldozathozatal, az anyagi és az érzelmi támogatás központi tényező lehet a tehetség kiteljesítésében.

### **Kortársak szerepe a tehetség kibontakoztatásában**

Az átpartolás korával kezdődően (kb. 9–10 éves kor) a gyermekek a felnőttek irányából egyre inkább a kortársak felé fordulnak. A kortársak értékei és viselkedésmintái egyre erősebben kezdik befolyásolni őket, a teljesítmény megítélésében a többiek szava egyre fontosabbá válik. A közösségben zajló kortársi szocializáció ettől az életkortől fokozottabban hatással lesz a gyermekekre (Tóth 2000). A kortársi szocializáció során a gyermekek társas közegben gyakorolhatják, igazíthatják, adott esetben fölülírhatják az elsődleges családi szocializáció során elsajátított mintáikat.

A kortársi közösség minimum két szinten lehet hatással a tehetség kibontakoztatására. Az egyik szint azzal kapcsolatos, hogy a közösség milyen mértékig fogadja be az egyént, a másik szint a közösségi értékekkel, normákkal függ össze. Az, hogy a kortársak mennyire fogadják el az egyént, meghatározza azt, hogy milyen mértékű társas támogatottságot nyújtanak a számára.

A közösségi értékek, normák szintén befolyással lehetnek az egyén fejlődésére. A csoporthoz való tartozás egyik feltétele a közösség értékeinek, normáinak valamilyen mértékű átvétele. Minél összetartóbb egy csoport, annál nehezebben

tűri a normáktól eltérő viselkedést. Szociálpszichológiai vizsgálatok szerint, ha valaki egy csoporthoz csatlakozik, személyes értékei és attitűdjei gyorsan alkalmazkodnak a csoportmércékhez (Forgách 1993). Az egyén ezekhez a mércékhez viszonyítja helyzetét, ezek által határozza meg önmagát.

I. osztályú utánpótlás-labdarúgók vizsgálatából nyert adatok megerősítik azt a tényt, hogy a kortársi közösségnek nagyon fontos szerepe lehet a tehetség kibontakoztatásában. A labdarúgók nem pusztán képességeikre vonatkozóan, hanem a tehetség kibontakoztatásához szükséges személyiségjellemzőikkel kapcsolatban is visszajelzéseket kaphatnak csapattársaktól. A visszajelzések pedig befolyásolhatják önértékelésüket, motivációjukat. A kedvező társas készségek ilyen szempontból azáltal segíthetik a tehetség kibontakoztatását, hogy a csapattársak az ilyen készségekkel rendelkező sportolókat jobban befogadják, kedvezőbb visszajelzéseket nyújthatnak nekik, illetve nagyobb mértékű társas támaszt kaphatnak az élethelyzetek okozta stresszel való megküzdéshez. A társas készségek fejlesztése tehát áttételesen a tehetség kibontakoztatására is jótékony hatással lehet.

## A tehetséges nevelő

A tehetséges nevelők egyik közös jellemvonása a vágy és képesség a fejlődésre, kiteljesedésre szakmai vonalon és emberileg egyaránt. Ha korábban azt mondtuk, hogy a tehetséges diákoknak – a személyiségfejlődés oldaláról – az önismertet lehet az egyik segítség a bennük lévő lehetőségek kibontakoztatásához, akkor ugyanezt elmondhatjuk a nevelőkkel kapcsolatban is.

A tehetségek fejlődésének szempontjából a legfontosabb tényezők: a nevelők szakértelme, személyisége, illetve motivációja, elköteleződése.

A *szakértelem* egyrészt *szakmai* oldalról, másrészt pedagógiai–pszichológiai értelemben lehet szükséges a hatékony tehetséggondozáshoz. A szakmai szakértelem abban segíthet például, hogy a nevelő képes legyen:

- tudatában lenni, hogy milyen tényezőket és hogyan kell hatékonyan fejleszteni,
- az életkori sajátosságokat figyelembe venni a fejlesztésben,
- reális fejlesztési célokat kitűzni.

A *pedagógiai–pszichológiai szakértelem* például az alábbi területeken keresztül segítheti elő a tehetségfejlesztést:

1. A tanítványok pszichológiai állapotainak felismerése. Például az extrém mértékű szorongás azonosítása vagy a terhelhetőség megállapítása.

2. A tehetség kibontakoztatását befolyásoló pszichológiai tényezők ismerete. Például a motiváció, az önbizalom, a szorongás, a projekció hatásmechanizmusainak, befolyásolásának ismerete.
3. A nevelő–tanítvány viszony szociálpszichológiai aspektusainak ismerete. Idevonatkozó példa lehet az önmagát beteljesítő jóslat (Pygmalion-effektus) vagy a haloeffektus hatásának ismerete.
4. A megfelelő kommunikációs technikák ismerete.
5. A megfelelő vezetési stílus kialakítása.
6. A nevelő pedagógiai módszertani ismeretei. Például a hatékony megerősítési technikák ismerete által erősítheti a tanítványok motivációját.

A nevelők sokszor ösztönösen ráéreznek a megfelelő megoldásokhoz vezető helyes viselkedésekre. A pedagógiai hatékonyság nem pusztán a tanultak eredménye, hanem a nevelők személyiségének jellemzőiből is fakadhat. Így például a személyközi kapcsolatok eredményességében szerepet játszó empátia vagy a hitelesség ösztönösen eredhet a pedagógus személyiségéből is. A tanítványok nevelő iránti tisztelete a megtanulható tényezőkön túl (például irányítási és vezetési technikák) szintén nagymértékben fakadhat *a szakember személyiségjellemzőiből*.

Végül *a nevelő elköteleződése, motivációja* szintén alapvető jelentőséggel bírhat a tanítványok képességeinek kibontakoztatására nézve. Egyrészt a pedagógus igen erős mintát nyújthat tanítványának az elköteleződés terén is, másrészt egy szakember minél több energiát fektet egy tevékenységbe, annál igényesebben képes azt végezni (több időt tölthet továbbképzéssel, szakmai fejlődéssel, többet foglalkozhat a tanítványok fejlődésével stb.).

## IRODALOM

- Atkinson, R. L.–Atkinson, R. C.–Smith, E. E.–Bem, D. J. (1994): *Pszichológia*. Osiris–Századvég, Budapest.
- Czeizel E. (2004): *Sors és tehetség*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- Forgách J. (1993): *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat, Budapest.
- Kabat-Zinn, J. (2009): *Bárhová méész, ott vagy. Éberségmeditáció a mindennapi életben*. Ursus Libris, Budapest.
- Lazarus, R. S.–Folkman, S. (1984): *Stress, Appraisal and Coping*. Springer, New York.
- Nolen-Hoeksema, S.–Morrow, J. (1991): A prospective study of depression, and distress following a natural disaster: The 1989 Loma Prieta earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 105–121.
- Oláh A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Orosz R. (2009): *A labdarúgó tehetség kibontakoztatását befolyásoló pszichológiai tényezők vizsgálata*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem.
- Orosz R.–Bíró Zs. (2009): *A siker kapujában. A labdarúgó tehetség pszichológiája*. Kék Bolygó Tehetségpont, Debrecen.
- Paramhans Swami Maheshwarananda (2005): *Jóga a mindennapi életben rendszer. A test, a lélek és a tudat harmóniája*. Ibero Verlag/European University, Bécs.
- Selye J. (1963): *Életünk és a stressz*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Smith, R. E.–Smoll, F. L. (2004): Anxiety and coping in sport: theoretical models and approaches to anxiety reduction. In Morris, T.–Summers, J.: *Sport Psychology, Theory, Applications and Issues*. John Wiley and Sons, Brisbane, Australia. 294–321.
- Spielberger, C. D. (1975): Anxiety: State-trait process. In Spielberger C. D.–Sarasohn, I. G. (eds): *Stress and Anxiety*. Vol. 1. Hemisphere, New York, 115–143.
- Szepes Mária (2006): *A mindennapi élet mágiája – A fény mágiája*. Édesvíz Kiadó. Budapest.
- Thich Nhat Hanh (2003): *A béke légy te magad*. Ursus Libris, Budapest.
- Thich Nhat Hanh (2005): *Szívem a nap*. Ursus Libris, Budapest.
- Tóth L. (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft., Debrecen.

Turmezeyné Heller Erika–Balogh L. (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör Tehetséggondozó és Kulturális Egyesület, Debrecen.

**Internetes hivatkozások:**

Internet 1: [http://www.doki.net/tarsasag/gyermekneurologia/upload/gyermekneurologia/document/mgyigyit\\_szenzoros\\_integracios\\_terapia\\_20050517.htm](http://www.doki.net/tarsasag/gyermekneurologia/upload/gyermekneurologia/document/mgyigyit_szenzoros_integracios_terapia_20050517.htm)

Internet 2: <http://www.fernevtan.hu/rolunktolunk/cikkek/hiszenezjatek.htm>

Pék Győző

### III. „FLOW”, A TÖKÉLETES ÉLMÉNY





Csikszentmihályi Mihály szerint életünk legszebb élményeit nem passzív befogadással, hanem aktív, bevonódást igénylő, megfeszített figyelemmel és optimális erőfeszítéssel érjük el. Valamilyen számunkra nagyon fontos feladatot végzünk, és közben teljes erőbedobással, képességeinket „csúcsra járattva” végzünk testi vagy szellemi munkát. Nem relaxálásról, pihenésről van szó, ami a pszichikus energiák regenerálására, feltöltődésre, pihenésre irányul, hanem az energiáink legjobb felhasználásáról. Ilyenkor úgy érezzük, hogy áramlatban vagyunk, visz minket az élmény ereje, miközben keményen megdolgozunk azért, hogy a tevékenységet sikeresnek éljük át. Nem a külső környezet visszajelzése és értékelése, jutalma a fontos. Az áramlatélmény önjutalmazó, maga a tevékenység az, amiért végezzük, a jutalmak és megerősítések belülről fakadnak. Gyakran művészi tevékenység ad keretet a tökéletes élménynek, de Csikszentmihályi szerint egy futószalag mellett dolgozó munkás vagy egy kertész is átélheti.

Nézzük egy példáját, egy táncos beszámolóját arról, mit érez, ha jól megy az előadás:

„Erősen koncentrálsz. Nem kalandozik el a képzeleted, nem gondolsz semmi másra, teljesen belemerülsz abba, amit csinálsz... Az energia szabadon áramlik benned. Ellazult, kiegyensúlyozott, és mégis energikus vagy.” (Csikszentmihályi 2001, p. 89.)

Azt a funkcióörömet is átélhetjük a flow-élmény közben, ami az alkotó kreativitás kibontakoztatásával is együtt jár.

Csikszentmihályi túllépett az atyai nézeten, miszerint ne keveredjen a munka a mulatsággal, mert a kettő nem megy együtt. Saját tapasztalatára támaszkodva állítja, hogy a munka és élvezet együtt is járhat, illetve hogy a tudás gyökereinek nem muszáj „keserűnek” lenni.

Felfedezésének summája tehát az, hogy a flow nem olyasmi, ami csak úgy megtörténik velünk, kívülről meghatározott szempontok szerint. Az élmény nem belénk hatol, hanem belsőnkől sugárzik kifelé. Nem kapcsolódik a szerencsével vagy a véletlennel. Ebből adódóan fel kell készülni rá, mindenkinek saját magának kell ápolnia és óvnia. Dolgozni kell érte. Az a tevékenység, ami keretet ad a flow-nak, természetesen kapcsolódhat külső célokhoz és elvárásokhoz is, de alapvetően mégis két célképzet vonzza: az egyik az önmegvalósítás, a másik a legtágabb értelemben vett szeretet. Életünk legszebb flow-élményei nem passzív, befogadó állapotban érnek bennünket.

Felmerül a kérdés, hogy miként lehet irányításunk alatt tartani belső élményeiket? Csíkszentmihályi szerint fontos, hogy a tökéletes élmény összekapcsolódjon a megfeszített akarattal, a végletekig fokozott teljesítménnyel. Tehát szándékosan hozzuk létre, miközben meghaladjuk önmagunkat.

A flow olyan jelenség, amikor annyira feloldódunk egy tevékenységben, hogy minden más eltörpül és elhalványul mellette, az élmény maga válik jutalmazóan élvezetessé, így hatalmas motiváló erővé válik, amiért a tevékenységet folytatni akarjuk, pusztán önmagáért.

Áramlatállapotban lenni azt jelenti, hogy szinte észrevétlenül, lépésről lépésre haladunk előre, miközben mentális állapotunkra az alábbiak jellemzők:

- erőteljes és fókuszált figyelem az adott pillanatban végzett tevékenységre;
- a tevékenység és a tudat teljes összeolvadása;
- a reflektív éntudatosság zárójelbe kerülése, elhalványodása;
- a tevékenység saját magunk általi kontrolljának átélése;
- az időérzékelés átalakulása;
- a tevékenység végzése önmagában válik jutalmazóvá.

Csíkszentmihályit mindig is érdekelt, hogy a művészek milyen úton jutnak el ötleteik megvalósításáig, melyek az alkotási folyamat pszichológiai jellemzői. Rájön arra, hogy például a festők a vászon előtt sokszor úgy viselkednek, mint akik transzba estek. Megváltozik, módosul a tudatállapotuk. Olyan mértékben leköti őket a munkájuk, hogy megfeledkeznek éhségről, szomjúságról, fáradtságról. Önmagában a tevékenység az, ami hajtóerőt ad számukra, és nem a külső elismerés vagy jutalom.

Egy alkalommal így ír saját alkotói élményeiről: „Órákig tudok a számítógép előtt ülni és eredményeket analizálni. Keresem a mögöttes mintázatokat, megpróbálom kideríteni mit rejtenek a számok. Ilyenkor úgy érzem magam, mint Kolumbusz, amint éppen egy ismeretlen országot fedez fel.” (Csíkszentmihályi 2001, p. 83).

Csíkszentmihályi egyik jól bevált módszere az interjúvolás. Szeret a kiemelkedő teljesítményt nyújtó személyiségek alkotási folyamataiba bepillantani. Egyik munkájában 90 kiemelkedő tudóssal és művésszel (köztük 14 Nobel-díjjal) készített terjedelmes interjúkat, ami öt éven át tartó munka volt.

A tökéletes élmény kutatásával párhuzamosan megalapított egy új pszichológiai irányzatot Martin Seligman pennsylvaniai pszichológiaprofesszorral, a „pozitív pszichológia” irányzatát.

A modern és posztmodern korban fokozódik a belső rend hiánya, felerősödnek az ontológiai szorongások és az egzisztenciális félelmek. Megjelenik a létezésből való félelem, és megkérdőjeleződik az emberi élet értelme. Mindez részben a hagyományok és hagyományos intézmények és kultúra, valamint az

Istenben való hit elvesztése, elhalványodása révén alakult ki. A 20. században a fasizmus és a kommunizmus totális diktatúrai tették az egyént jelentéktelenné és kicserélhető tömegemberré. Mindehhez a kapitalizmus árnyoldalaiként társult az elidegenedés és a kíméletlen piaci harcból adódó, a középosztály biztonságérzetét is megingató, szorongató életérzés. A tökéletes élmény megszerzése és fenntartása az egyén számára az értékes és jutalmazó feladatokba való investálás lehetőségét nyújtja. Csíkszentmihályi szerint az emberi evolúciónak mindig is motorja lehetett a flow elérésére és fenntartására irányuló erőfeszítés. A flow az örömteliséggel ad lehetőséget a szorongás és az unalom negatív élményeiből való kilépésre.

## Örömteliség

### Az örömteliség elemei – A felkészültséget kívánó feladat

Csíkszentmihályi szerint az örömteli élmény keletkezésének nyolc alapvető eleme van. A tökéletes élmény azonban legtöbbször akkor következik be, amikor szabályozott és célirányos tevékenységet végzünk. A tevékenység felkészültséget igényel, pszichikai energia szükséges hozzá, amit fel kell szabadítanunk, és birtokában kell lennünk a szükséges ismereteknek és készségeknek. A készségek magas szintje a többszöri gyakorlással is kapcsolatban van, az előzetes tapasztalat a felkészülés része.

Az olvasás is jó példa erre az összetettségre. A figyelem irányítása, a tevékenység célirányossága, az írott nyelv szabályainak ismerete egyaránt szükséges felkészültség, egyben a szimbolikus információ feldolgozása is a folyamat részét képezi.

Csíkszentmihályi másik példája az emberek társaságának keresése. Ehhez kapcsolódik minden sport és játék, amelyben két csapat vagy két ember játszik egymás ellen. A versengés sok szempontból a legközvetlenebb és legdinamikusabb módja a komplexitás fejlesztésének. A sport kontextusában az ellenfél az, aki küzd velünk, erősíti küzdőképességünket és fejleszti készségeinket.

Az aktív befogadás is adhat áramlatélményt. Íme egy másik példa, egy művészettörténészé: „Rengeteg olyan kép van, amelyet megnézek, és azt látom, hogy egyértelmű, hogy nincs mögötte semmi több... nincs bennük semmi. Vannak viszont olyan képek, amelyek egyfajta kihívást jelentenek – ezek valahogy megragadnak az emberben, ezek a legérdekesebbek” (Csíkszentmihályi 2001, p. 85).

Minden egyes tevékenységben, amelyet a kutatásban részt vevők megemlítettek, az öröm egy adott pillanatban jelentkezik, olyan együttállásban, amikor az egyén által észlelt cselekvési lehetőségek egybeesnek saját képességeinek szintjével. A felkészültséget kívánó feladat ismérvei tehát: szabályozott és célirá-

nyos tevékenység végzése; a szükséges ismeretek és felkészültség, a készségek birtoklása; cselekvés lehetőségeinek és a képességek egybeesése.

### **A cselekvés és a figyelem egybeolvadása**

Ez a feltétel akkor teljesül, amikor valaki mozgósítja minden erejét és készségét ahhoz, hogy meg tudjon küzdeni egy adott kihívással. Ebben a helyzetben a figyelmét teljesen kitölti a tevékenység.

Minden pszichikai energiájára szüksége van, de ez nem görcsös erőfeszítésben nyilvánul meg, hiszen akkor elveszne a lényeg, az örömteliség. A figyelem optimumon működik, a legfontosabb ingerekre összpontosul. Ekkor megjelennek a tökéletes élmény legjellemzőbb alkotóelemei: az egyén annyira elmerül abban, amit csinál, hogy tevékenysége teljesen magától értetődővé, gördülékennyé válik. A tudatban nem válik szét az, aki cselekszik, attól, amit csinál.

Egy sakkjátékos beszél arról, amikor egy tornán játszik, „A koncentráció olyan, mint a lélegzés – nem is gondolsz rá. A tető is rátok zuhanhatna, és ha nem téged talál el, akkor észre se vennéd” (Csíkszentmihályi 2001, p. 89).

A mindennapi életben állandóan kontrolláljuk magunkat, ellenőrizzük, hogy jól csináljuk-e a dolgokat. Az áramlatban azonban nincs szükség visszaigazolásra, mert a tevékenység mintegy „mágikus módon” magával sodor minket.

### **Világos célok és folyamatos visszacsatolás**

Az áramlatélményben azért tökéletes az azonosulás, mert világosak a célok, és a visszacsatolás folyamatosan, az adott pillanatban zajlik. Fontos azonban, hogy kellően összetett célt válasszunk.

### **A feladatra való összpontosítás**

A flow egyik leggyakrabban említett velejárója, hogy amíg bennünk áramlik, képesek vagyunk elfelejteni az élet minden kellemetlenségét, nincsenek zavaró mozzanatok. Ennek feltétele az, hogy a teljes figyelem az adott feladatra koncentráljon. Ez kizárja a fölösleges információt és a pszichikai entrópiát.

A mindennapok során a tudatunkban kéretlenül megjelenő gondolatoknak és aggodalmaknak vagyunk folyamatosan kiszolgáltatva. Ezekben a tudati állapotokban rendszerint az elhatalmasodó entrópia váltakozik a pszichikai energia rendezettebb folyamatával. Az élmény azért válik minőségivé, mert a tevékenységek világosan megfogalmazott követelményei rendet teremtenek, és kizárják a tudatba betörő rendezetlenség szétforgácsoló hatását.

Válogatott információkészség jut csak be a tudatba, és az elménken átsuhanó zavaró gondolatok az adott folyamatban kiszorulnak onnan. Ahogy egy kosárlabdázó beszámol: „Csak a pálya – ez az egyetlen, ami számít. Néha kint a pályán eszembe jut valami probléma, például hogy megint összekaptam a barátnőmmel, de úgy érzem, hogy az semmi a játékhoz képest. Lehet, hogy egész nap ugyanazon a problémán jár az agyad, de ahogy játszani kezdesz, a kutyát se érdekli már az egész.” (Csíkszentmihályi 2001, p. 95).

Az áramlatélmény alapelemei az összpontosítás, a világos cél és az azonnali visszacsatolás. Ezek együttesen teremtik meg a tudat rendjét, a „pszichikai negentrópia” jelenségét.

### **A kontroll paradoxona**

A tevékenység feletti kontroll lehetősége és ennek átélése az elsődleges, és nem a konkrét megvalósítása. A tevékenység feletti uralom megszerzésének mámorító érzése gyakran megjelenik olyan örömet okozó ténykedésekben is, melyek a környezet számára sokkal veszélyesebbnek tűnhetnek, mint a mindennapi élet.

A veszélyes sportok művelői tartoznak ide, akik kedvtelésből űzik tevékenységüket, vállalják azokat a helyzeteket, amelyek révén kiléphetnek a mindennapok komfortjából. Ezekben a helyzetekben olyan áramlatélményekről számolnak be, melyekben egyértelműen átélik, hogy kontrollálják az adott helyzeteket. Ezek a jutalmazó élmények megerősítik az egyént a veszélyes tevékenységek folyamatos keresésében. Az emberek ilyenkor nem magából a veszélyből merítik az örömet, hanem annak átéléséből, hogy ezt a veszélyt képesek csökkenteni, képesek a potenciálisan veszélyes erők felett uralkodni. Csíkszentmihályi arra is felhívja a figyelmet, hogy az örömteli tevékenységeknek van egy veszélyes oldala is. Az én foglya is lehet a rend egy bizonyos formájának, és nem akar többé foglalkozni az élet számára kevésbé érdekes dolgaival, kilép a mindennapok elkerülhetetlen, de szorongató, vagy akár unalmas helyzeteiből, így a flow a menekülés eszközevé válhat.

### **Az én-tudat elvesztése**

Az énünk sérülékeny a mindennapi történések folyamán. Sokszor kell pszichikai energiánkat arra koncentrálni, hogy megpróbáljuk helyreállítani a tudat optimális rendjét. Viszonylag kiegyensúlyozott tudatállapotra van szükségünk ahhoz, hogy az állandóan változó körülményekhez alkalmazkodjunk. Az énnel való foglalkozás – az önbecsülés, a saját magunkkal való megelégedettség helyreállítása – fogyasztja pszichikai energiánkat. Amikor egy tevékenységbe teljesen belemerülünk, akkor figyelmünknek nem marad elég lehetősége arra, hogy

bármilyen pillanatnyilag zavaró ingerrel foglalkozzon. Az áramlatban azonban nincs helye a kétségeknek, az önmagunkra koncentrálásnak.

Egy hegymászó beszámolója az élményeiről: „Olyan zen-érzés, mint a meditáció vagy a koncentráció. Fontos, hogy gondolataid végig egyfelé irányuljanak, mert nem feltétlenül jó, ha az ego túlságosan összefonódik a hegymászással. Amikor a cselekvés automatikussá válik. Bizonyos értelemben az egótól is mentesül. Valahogy mindig a jó dolgot csinálod anélkül, hogy gondolkodnál rajta vagy egyáltalán csinálnál valamit... Csak úgy megtörténik minden, és mégis összefogottabb vagy, mint valaha.” (Csíkszentmihályi 2001, p. 102). Az én-tudat elhalványulása nem egyenlő az én teljes hiányával, az én elvesztésével (ez például egy pszichotikus történés folyamán jelenhet meg), még kevésbé a tudatoság hiányával, csak az énről való tudás aktuálisan nincs a tudat fókuszában.

Az én fogalma lecsúszik a tudatküszöb alá. Nagyon kellemes érzés, ha képesek vagyunk egy időre megfeledezni arról, kik is vagyunk. Egyben éppen az önmagunkkal való foglalkozás alóli felmentés ad lehetőséget arra, hogy kiterjesszük az önmagunkról alkotott fogalmunk határait. Az én-tudat elvesztése én transzcendenciához (az én túllépéséhez) vezethet, ahhoz az érzéshez, hogy lényünk határai az eddiginél szélesebbé válnak, énünket kiterjesztjük. Új készségekkel és teljesítményekkel leszünk gazdagabbak, és mindez a szorongás, beszűkítettség, túlzott gátlás ellen dolgozik.

### **Az idő átalakulása**

A legtöbb áramlattevékenység nem függ a időtől, hanem kialakul a saját menete és ütemezése. Valószínű, hogy az időről való megfeledezés az egyik leglényesebb eleme az örömmérzetnek, az „idő rabságából” való szabadulás fokozza a tevékenységekben való teljes elmélyülés élvezetét.

### **Az autotelikus élmény**

A tökéletes élmény alapvető része, hogy önjutalmazó, külső megerősítés nélkül is önmagában hordozza jutalmát. Az „autotelikus” kifejezés görög eredetű; az „auto” azt jelenti, hogy „ön”, a „telos” pedig annyit jelent, hogy „cél”. Önmagáért való tevékenységet jelent, olyat, amit nem külső haszon reményében végzünk, hanem pusztán magának a tevékenységnek a kedvéért. A belső jutalom megerősíti a tevékenységet, fokozza ismételt előfordulásának esélyeit.

Az autotelikus élmény egy magasabb, értékesebb szintre emeli az egyént. Túlléphet a modern és posztmodern kor által kitermelt elidegenedés érzésén. Az unalomból öröm, a tehetetlenségből kontroll, az entrópiából pszichikai energia lesz. Ugyanakkor az áramlatélmény nem abszolút értelemben „jó”. Felmerül a

morál kérdése is. Az a kérdés, hogy saját áramlatélményeinket nem más kárára teremtyük-e meg. A flow a komplexitás evolúciójának motorja, hiszen arra ösztönöz, hogy a saját határainkat meghaladva fejlődjünk. De nem adja meg az etikai irányt. Feladatunk tehát abban áll, hogy megtanuljunk a saját életünket olyan módon élvezni, hogy azzal ne csökkentjük mások esélyeit a saját életük élvezetében. A betörő rablás közben átélt flow-élménye nem válik ünnepeleendő társas eseménnyé...

## Az autotelikus személyiség

### Az autotelikus személyiség kialakulásának akadályai

Az egyik akadály a túlzott én-tudat: fokozott aggodalom a megfelelésért (lásd az alulteljesítő tehetségek problémáit).

A túlzott énközpontúság akadályja abból fakad, hogy minden információt a saját érdekek szempontjából értékeli. Az egocentrikusság a tudat öncélú átalakításához vezet, a szelekcióban csak annak van benne helye, ami ezeket a célokat szolgálja. Az én ebben az esetben túlságosan sok energiát igényel és fogyaszt, azt a saját szükségletei felé irányítja. A figyelem a külvilágról, másokról saját maga felé irányul. Az anómia és az elidegenedés megegyezik a két egyéni szélsőséges állapottal, a figyelem zavarával és az énközpontúsággal. Az anómiánál és a figyelemzavaroknál a figyelmi folyamat széttöredezik. Az elidegenedés és az énközpontúság esetén mereven rögzül. Egyéni szinten az anómia a szorongásnak felel meg, míg az elidegenedés az unalomnak.

### A neurofiziológia és az áramlat

A jobb intellektuális vagy motoros adottságok természetesen részben veleszülettek. Feltételezhetjük, hogy van speciális adottság az áramlatélmény megteremtéséhez, az ebben mutatkozó tehetségességet genetikai és szociális öröklés is befolyásolhatja.

Neurofiziológiai kísérletek észlelési feladatoknál azt bizonyítják, hogy némelyik embernek kevesebb külső fogódzóra van szüksége ahhoz, hogy ugyanazt a mentális feladatot elvégezze. Azoknak a gondolkodása, akik nagy mennyiségű külső információt igényelnek ahhoz, hogy képet tudjanak alkotni tudatukban a külső világról, könnyebben függőségbe kerül a külső környezettől. Kevésbé tudják kontrollálni saját gondolataikat, ami megnehezíti azt, hogy élményeiknek örüljenek. Azok viszont, akiknek csak néhány támpontra van csak szükségük ahhoz, hogy megjelenítsék tudatukban az eseményeket, függetlenebbek a kör-

nyezettől. Figyelmük hajlékonyabb, s így könnyebben rendezik új struktúrákba az eseményeket, és gyakrabban jutnak tökéletes élményekhez.

Kiváltott potenciállal kapcsolódó koncentrációs feladatoknál azok, akik gyakrabban éltek át áramlatélményt, alacsonyabb agykérgi tevékenységgel képesek új ingerekre figyelni. Náluk a figyelmi teljesítmény nemhogy több erőfeszítést igényelt, hanem épp ellenkezőleg: csökkent a mentális erőfeszítésük. Egy viselkedéses figyelemmérés pedig azt igazolta, hogy ez a csoport jobban teljesített tartós figyelmet igénylő feladatokban is. A több áramlatélményről beszámoló csoport képes volt minden információs csatornán visszafogni a mentális aktivitást, és csak azt az egyet hagyta nyitva, amely ahhoz volt szükséges, hogy a felvillanó fényingerre összpontosítson. Azoknak az embereknek tehát, akik több helyzetben is képesek jól érezni magukat, valószínűleg megvan az a képességük, hogy ki tudják szűrni az ingereket, és csak arra koncentrálnak, ami számukra a helyzet észlelése és megértése szempontjából lényeges. A figyelemnek ez a rugalmassága az, ami talán az autotelikus személyiség neurológiai alapját szolgáltatja.

## **A család hatása az autotelikus személyiségre**

Csíkszentmihályi utal azokra a vizsgálatokra, amelyek azzal voltak kapcsolatban, hogy milyen családi konstelláció gyakorol pozitív hatást a gyermekre abban a vonatkozásban, hogy a flow-élmény átélésére fokozottan képessé váljanak. Őt szempont bizonyult fontosnak az autotelikus személyiség családi szocializálásában.

*Világosság:* a tizenévesek tisztában vannak azzal, hogy szüleik mit várnak el tőlük, a családi kommunikációban a megfogalmazott célok és a visszacsatolás egyértelműek.

*A középpontban lét:* a szülőket az érdekli, hogy éppen most mit csinálnak a gyerekek, mik a konkrét érzéseik és tapasztalataik.

*A választási lehetőségek:* több lehetőség közül választhatnak – beleértve azt is, hogy megszegik a szülők által megszabott szabályokat (de: következmények!).

*Elkötelezettség:* a bizalom arra, hogy elég biztonságosan érezze magát ahhoz, hogy belemerüljön abba, ami érdekli.

*A lehetőség:* a szülők igyekezete, hogy egyre összetettebb cselekvési módokat kínáljanak gyermekeiknek.



## Áramlatélmény és iskolai környezet

Az éneklés, zenélés, zenehallgatás olyan folyamat, amelyekben az aktív résztvevő és a beleélő műélvező, befogadó egyaránt viszonylag könnyen kerülhet áramlatélménybe. Kézenfekvő a zenei nevelés, képzés területéről származó példákkal illusztrálni az áramlatélmény jelentőségét iskolai környezetben. Az iskolai tehetséggondozó programok a tanterv részeként fogalmazzák a tehetségfelismerés és -gondozás stratégiai megfontolásait és gyakorlati lépéseit. Kérdés, hogy az egyes iskolatípusok milyen mértékben képesek megvalósítani a megfogalmazott programokat, és az is kérdés, hogy milyen intézményi kultúrában, klímában és rendszerben válnak ezen törekvések alkotó valósággá.

A rendszer és a benne létező egyén, a tanár, a pedagógus lehetőségei szűkíthetik és tágíthatják a megvalósulás kereteit. Tehetséges szervezet és tehetséges tanár nélkül van-e esély a tehetségprogramok megvalósítására? Jelen tanulmánynak nem célja az iskolai szervezetekkel való beható foglalkozás, de az iskolarendszerek közötti különbségek hatékonysági szempontjai előkerülnek. Ugyanakkor foglalkozunk a tehetséges tanár személyi jellemzőivel, és érintjük a tanári kiegészítőkörét.

Részben Janurik (2007) megközelítésére és vizsgálataira hagyatkozunk a tanulás és a flow kapcsolatának átgondolásában. A szerző utal az életreform- és a reformpedagógiai mozgalmakra, amelyek révén az iskola falai közé is bekerült a művészetekkel való aktív kapcsolatnak a gyerekek nevelésében betöltött szerepe. A reformpedagógiai mozgalom tette lehetővé a művészetpedagógiai irányzat megjelenését. Utóbbiban a gyermek alkotóképességének és személyiségének fejlesztése került előtérbe. A belső motivációt fejlesztő pedagógiai rendszer egyik példája a Montessori-iskola.

Kim (1998) a Montessori-iskolák elmélete és gyakorlata kapcsán összefoglalja az önjuttalmazó motivációt támogató lehetőségeket, amelyek a következők:

- együttműködést serkentő interakciók ösztönzése, szemben a versengő vagy individuális csoportléggörrel;
- az autonómiát erősítő pedagógusi attitűd és környezet, szemben a kontrollálóval;
- a kompetenciaérzet erősítése, szemben a kudarc hangsúlyozásával;
- az indokolatlan és kontrolláló jutalmak elhagyása;
- a szorongást kiváltó tényezők csökkentése;
- a tanulók érdeklődéséhez igazított, jól szerkesztett tananyag.

Réthy (2003) vizsgálatában rámutat az oktatás különböző évfolyamai között kimutatható egyenetlenségekre. Kiemeli, hogy az iskolai években még megta-

lálható a megismerési, érdeklődési motívum, ami az iskolázás közbülső szakaszában hanyatlik, majd az utolsó iskolai években ismét megjelenik. Ez az iskola tanulói motivációt középtávon gyengítő hatására is figyelmeztet. Csikszentmihályi (2007) vizsgálatai alapján rámutat arra, hogy a tehetséges gyermekek esetében a flow gyakori átélése nagyobb hatással van a tehetség kibontakozására, amit nem lehet a hagyományos intelligenciatesztekkel mérni. A flow tehát nem hozható szoros kapcsolatba az intelligenciával (IQ). Ellenben szorosabb kapcsolatban van az érzelmi intelligenciával (EQ). Egyes vizsgálatok szerint csak 20%-ban tehető az IQ felelőssé az életben elért (karrier) sikerekért. A Pennsylvanai Egyetemen az 1984-es elsős évfolyam ötszáz diákjának bevonásával végzett felmérés azt mutatta, hogy az optimizmust vizsgáló teszt eredménye jobb előrejelzés volt az év végi osztályzatokra nézve, mint a felvételi teszt vagy a középiskolai bizonyítvány.

Csikszentmihályi szerint a tevékenységbe történő teljes beleolvadás, amely egyik jellemzője a flow-nak, és a motiváció között szoros kapcsolat van. Az áramlatélmény tehát hozzájárulhat a tanulás létrejöttéhez és fenntartásához a motiváció erősítése révén. Egyértelmű, hogy amit szívesen csinálunk, azt a tevékenységet a jövőben is keresni fogjuk, vagy előidézünk.

Janurik és Pethő (2009) utal Rathunde megállapítására, aki tehetséges tanuló bevonásával végzett vizsgálatai alapján azt találta, hogy leginkább az iskolai tananyagban felüli szakköri foglalkozások kötik le a tanulók figyelmét, és jelentenek számukra magasabb motivációt. Tapasztalatát általánosítva kiemelhetjük, hogy tanulók speciális, személyes érdeklődését is felkeltő iskolai környezet az, ami a tehetségesek (és egyébként a kevésbé tehetségesek) gondozásában alapvető fontosságú. A szakköri órákon jelenik meg az áramlat átélése szempontjából legkedvezőbb összetételben a spontán belemerülés érzése, a magas kihívás észlelése és a kiváló képességek aktiválása. A tanár egyénisége, szakmai tudása nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók számára élvezetesebb legyen a tanulás. Ezt erősíti meg Bakker (2003) vizsgálata is. E szerint a tanár belső munkamotivációja különösképpen hozzájárul a tanítványai által átélt áramlatélmény kialakulásához.

Janurik (2007) általános és középiskolás tanulók áramlatélményeit és belső motivációval összefüggésbe hozható érzelmi állapotait vizsgálta ének-zene, matematika- és irodalomórákon. A nem zenei tagozatos általános és középiskolások körében folytatott vizsgálat eredményei alapján a magyar tanulók többsége számára az ének-zene órák negatív érzelmekkel, szorongással, apátiával, unalommal és más tantárgyakkal összevetve kevesebb örömmel járnak.

Amikor a Waldorf általános és középiskolás tanulók között vizsgáldott, egyrészt azt találta, hogy náluk a zene tanulásában kevésbé játszik befolyásoló szerepet a családi háttér. Ebből adódóan a belső motiváció kialakítására jobban figye-

ló tanítási programban résztvevők túlléphetnek a szülői mintákon, és önállóbb – tehetségüket optimálisabban kibontható – fejlődésnek indulhatnak ezen a területen. Megállapította, hogy a Waldorf-iskolákban tanuló fiataloknál az ének, matematika és irodalom tanulását döntően pozitív élmények kísérik. A tantárgyak flow-átlagértékei – de különösképpen az ének-zene értékei – szignifikánsan magasabbak a hazai kutatásoknak az egyes tantárgyakban kapott eredményeivel összehasonlítva. A Waldorf-középiskolás fiúk messzemenően pozitívabb módon élék át az ének-zene órákat, mint a Kodály-koncepció alapján oktatót, nem ének-zenei tagozatos társaik, tehát jobban „benne vannak” az áramlatélményben. A kutatás azt is bizonyította, hogy a klasszikus zene megszeretetésében rendkívül fontos szerepet játszik a zenével való mindennapos aktív kapcsolat, a hangszerjáték, az éneklés, amely a Waldorf-iskolákban a tanítás egészét áthatja úgy, hogy a spontaneitás is teret kap. A kutatás eredményei rámutatnak arra, hogy a Waldorf-iskolákban alkalmazott módszerek segítségével a tanulók iskolai tantárgyakhoz való attitűdjét sikerül pozitívabbá tenni. Az itt tanulók optimálisabb kihívással találkoznak és pozitívabb élményeket nyernek, tanulásuk élvezetesebbé válik. Mindezen összetevők az áramlatélmény alapvető ismérvei is, vagyis a tanárok jó „flow-menedzsereknek” bizonyultak a tanulókkal zajló interakciók során. A szerző arra is rámutat, hogy még ezekben az iskolákban – ahol több a tanulási helyzetekben átélt örömteliség a többi iskolához képest – sem vetekedhetnek ezen élmények a családban, illetve barátokkal eltöltött idő során átélt örömhöz képest. Saját vizsgálatunkban kisebb mintán is bebizonyosodott, hogy a fiatalok számára a családban töltött idő több flow-élménnyel jár, mint például az interneten vagy a tanulással töltött idő (Pék-Bakó-Papp 2010).

## Tehetség és kiégés

A kiégés (burnout) képszerű fogalom, amelyet eredetileg a technológiában használtak, és amely az egykor működő energiaforrás gyengülését írja le megszűnéséig (burned-out) (Ónody 2001). Herbert J. Freudenberger amerikai pszichoanalitikus önszempontú közösség tagjainál, krízisintervenció központok, egészségügyi intézmények dolgozóinál figyelte meg azt a tünetegyüttest, amely krónikus emocionális megterhelések, stresszek nyomán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerülés állapota, ami a reménytelenség és inkompetencia érzésével, célok és ideálok elvesztésével jár, melyet a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemeznek. A tünetegyüttest elsőként írta le 1974-ben megjelent cikkében burnout (kiégési) szindróma néven (Fekete 1991). Cherniss szintén a segítő foglalkozások (többek között a tanár, a pedagógus) esetén beszél a kiégésről, amelyet olyan folyamatnak ír le, amelyben a stressz és a

hajsolt munka hatására az addig elkötelezett szakember eltávolodik a munkájától.

Christina Maslach a humánszolgáltatásban dolgozók kiégésének mérésére kérdőívet alkotott (Maslach Burnout Inventory). Munkatársaival végzett nagy formátumú, mentálhigiénés szakembereket érintő kutatásai alapján úgy tekinti a kiégést, mint a munkavégzést akadályozó pszichikus állapotot, amelyet a nem megfelelően kezelt, nem feloldott munkahelyi stressz okoz, s amelyet *érzelmi kiemerültség*, az emberi kapcsolatokban jelentkező fokozott *elszemélytelenedés*, elégedetlenség és borúlátás, a betegségekkel szembeni csökkent ellenállás és a *nem hatékony munkavégzés frusztrált átélése* jellemez (Herr–Cramer 1992).

A kiégés, mint az emberi természet és pszichikum egyik megnyilvánulási formája, természetesen nemcsak a humánszolgáltatás területére korlátozódik. Minden tevékenység áldozatul eshet a kétségbeesésnek, kiábrándulásnak és végül az energia elapadásának. A probléma mégis a humánszolgáltatás területén jelentkezik rendszeresen. Ennek oka az, hogy a humánszolgáltatáshoz tartozó szakmák számos „beépített” frusztrációforrást rejtenek magukban. Ilyenek a teljesítménymérés kritériumainak a hiánya, az alacsony fizetések a képzettség, a jártasság és a felelősség minden szintjén, a hivatali ranglétrán való előrelépés és a klienssel való kapcsolat megszűnésének dilemmája, a nemi alapon történő megkülönböztetés, a nem megfelelő anyagi és intézményi támogatás, a források eredménytelen felhasználása, a nagyfokú nyilvánosság népszerű félreértések és gyanakvások kíséretében (Edelwich–Brodsky 1980).

A kiégés egy *folyamat*, amelynek szakaszai Edelwich szerint a nagy reményekkel, energiával és irreális elvárásokkal jellemzett kezdeti periódus, amit a stagnálás szakasza követ, ahol a hangsúly a saját személyes igények kielégítésére esik, fontossá válik a pénz, a munkaidő és az előrejutás. A harmadik a frusztrált-ság periódusa, amikor az egyén megkérdőjelezi saját hatékonyságát és munkájának értékét. A negyedik a frusztrációval szembeni természetes védekezés, az apátia szakasza, amit a kihívások kerülése jellemez, az egyén a tevékenységére csak a minimálisan szükséges időt fordítja. A folyamat nem lineáris, számtalanszor megismételheti önmagát. Az egyént nem csak elkülönültségében érinti. Minden egyes fázisában és minden irányban terjed: személyzetről személyzetre, személyzetről ügyfélre és ügyfélről személyzetre. Ugyanakkor a kiégés folyamata egy döntő beavatkozással bármelyik pontján megtörhető (Edelwich–Brodsky 1980). Pines, Maslach és Kafry szociálpszichológiai kutatócsoportja által segítő foglalkozásúak körében végzett 1978-as vizsgálatok a kiégés jelenségének tágabb dimenzióit is feltárták. Ezek szerint a kiégés oka a segítő kapcsolat feltételeiben, a segítő személyiségében, illetve foglalkozásválasztásának motivációjában rejlenek. A kiégés kialakulásával kapcsolatban az intézményi feltételek vonatkozásában lényegesnek tartják a személyzet–páciens arányt, az ellátandó betegek szá-

mát, a munkafeltételeket, a munkaórákat és a szabadidő mennyiségét, a direkt kliens–kontaktusban eltöltött idő tartamát. Összefüggést találtak a kiégés és a pályán eltöltött idő között is. Az egyes személyekre vonatkozó összefüggések vizsgálatánál pozitív korrelációt mutattak ki a kiégés és a képzettség foka, az önkiteljesedés vágya, mint a foglalkozásválasztás motivációja és az ezzel járó nagyfokú elvárások között (Fekete 1991). Schmidbauer a pszichoanalízis felől közelíti meg a kiégést. A professzionális segítők motivációinak és személyiségének vizsgálata során szerzett tapasztalatai alapján 1977-ben írja le a segítők tünetcsoportja jelenséget, a *Helfer*-szindrómát. A kényszeres segítő számára, ha nem ismeri fel motivációinak mély indítékait, viselkedésének rejtett céljait, a kiégés fokozott kockázatot jelent (Bagdy 1999). A kiégés jelenségét kiváltó okok Maslach és Leiter újabb eredményei szerint a munkahelyi körülményekkel és a munkaszervezéssel is összefüggésbe hozhatók. Ezek a túlzott munkahelyi terhelés, a munka feletti kontroll hiánya, a nem megfelelő elismerés, az igazságtalanság, a közösségi érzés eltűnése és az értékütközés. A kiégés során az egyén önmagával, munkájával kapcsolatos elvárásai és a munkahelyi körülményei közötti egyensúly felborul, amelyet az értékek, az emberi méltóság és akaraterő eróziója kísér (Maslach–Leiter 1997). Összegezve a kutatások eredményeit, a kiégés tüneteinek kialakulása a humán segítők körében reális kockázat. A kiégés tüneteinek megjelenése az egyén és a szervezet számára egyaránt veszélyt jelent. A kiégés dinamikus folyamat, egyéni és szervezeti szinteken is ismétlődik, és terjed, mint egy járvány. Ugyanakkor bármelyik stádiumában, a megfelelő beavatkozással megállítható. Ebből következik, hogy a kiégést az egyén és szervezet szintjén is kezelni kell. Meg kell előzni a kialakulását, fel kell ismerni a tüneteket, és be kell tudni avatkozni, lehetőleg a ciklus kezdeténél. Ahhoz, hogy a beavatkozáshoz megfelelő módszereket alkalmazzunk, szükséges a kiégéshez vezető okok feltárása (Ónodi 1991).

## A tehetségesek és a tehetséggondozók kiégése

### A tehetséges tanár

A modern iskola alapvető feladatának tekinti a tehetséggondozást. Szerencsés a helyzet, ha a tehetséggondozó tanárok is tehetségesek. Feltehetjük a kérdést: lehet-e egyáltalán tehetségtelenül tehetséges gyerekekkel foglalkozni?

A tanári tehetséggondozás irányába tett központi lépés a továbbképzések rendszere, a minőségbiztosítás folyamatának menedzselése. A tanári önmegvalósítás, önkifejezés célkitűzései nem épülnek be szervesen a tanárképzések programjaiba, s a vezetőképzők sem karolják fel a tanári tehetséggondozás eszméjét. A tanári tehetséggondozás számos konfliktus forrásává válhat. A kérdést árnyal-

hatja a tanári kollektíva viszonya a másságot jelentő tanári tehetséghez. Nem alkalmazhatók a saját kollégával szemben azok a tanári megküzdési stratégiák, amelyeket a tantestület a tehetséges, de nehezebben kezelhető, vagy „deviáns” címkével jelölt tanulóval kapcsolatban alkalmaz (Horányi 2000).

Horányi Gábor (2000) négy középiskola 52 tanárjának kérdőíves vizsgálatai alapján megrajzolja a tehetséges tanár profilját, ami a megkérdezett tanárok véleményét tükrözi.

A tehetséges tanár:

- jó eredményeket ér el diákjaival
- jó módszerei vannak
- fejlődőképes
- tanul a hibáiból
- biztos szakmai alapokon áll
- szereti a gyerekeket
- higgadt
- toleráns
- sokat olvas
- jó nevelő
- jó szakember

A megkérdezettek a pályán tartó tényezők felsorolásakor a következő válasszokat adták (a számok az adott válasz gyakoriságára utalnak):

a tanár gyerekszeretete	17
szület	17
elhivatottság, hivatástudat	16
élvezi munkáját	14
jó munkahelyi légkör	11
sikerélmény	8
megújulás, változatosság	8
emberekkel való kapcsolat	8
„örök” fiatalság	7
önállóság lehetősége	7
diákok tanár felé irányuló szeretete	6
megszokás	5
tudásszomj kielégítésének lehetősége	4
másra nem alkalmas	4
a tanulók tudásvágya	2
az iskola felszereltsége	1

hiúság, szereplés vágya	1
alázat	1
önkifejezés	1
jó iskolavezetés	1

A pályától eltántorító tényezők:

kevés pénz	40
társadalmi elismerés hiánya	22
gyenge diákok	15
kifáradás, kiegész	10
rossz munkakörülmények	9
adminisztráció	7
rossz iskolavezetés	7
konfliktusok, idegesség	5
tanári szolidaritás hiánya	5
kudarckok	5
kiszolgáltatottság	4
szülői túlkapások	3
kiszámíthatatlan oktatáspolitiká	2

A kiegész ellen hatnak a következő, többnyire pozitív, a pályán tartó tényezők, amiket az említett felmérés (Horányi 2000) a tanári vélemények tükrében szintén felfedett:

a tanár gyerekszeretete	17
tanítási szünetek	17
elhivatottság, hivatástudat	16
a munka élvezete	14
jó munkahelyi légkör	11
sikerélmény	8
a megújulás, változatosság	8
az emberekkel való kapcsolat	8
„örök” fiatalság	7
az önállóság lehetősége	7
a diákok tanár felé irányuló szeretete	6
a megszokás	5
a tudásszomj kielégítésének lehetősége	4
a másra való alkalmatlanság	4
a tanulók tudásvágya	2

az iskola felszereltsége	1
a hiúság, szereplés vágya	1
az alázat	1
az önkifejezés lehetősége	1
a jó iskolavezetés	1

Szebedy (2009) a tanári pályán maradók gyakori típusaiként a következő ismérveket összegzi:

- a) Mindig is tanár akart lenni, nem tud mást elképzelni, ez az élete.
- b) Nem akart tanár lenni, de tanár lett, és elfogadta ezt a szerepet.
- c) Tanár akart lenni, de most már nem akar, mert kiégett, csak nem tud elmozdulni.
- d) Nem tudta, hogy mi akar lenni, most sem tudja.
- e) Más akart lenni, de nem sikerült, most éppen tanár.
- f) Sok minden tudna lenni, és addig lesz tanár, amíg ez megfelel neki.

A fenti típusok közül kiemelhető az a) (aki mindig is tanár akart lenni, nem tud mást elképzelni, ez az élete) típus mint egyfajta ideál, akinek személyisége és szakmai szocializációja, motivációja pályája kezdetén nagy vivőerőt jelent. Ez a tanári személyiség Szebedy szerint egyre ritkább, és pályájuk későbbi szakaszán a kiegészítés veszélye egyre fokozottabbá válik a számukra. Megszállottakként, miszcionáriusokként tevékenykednek, de ez fajta elhivatottság a szakmai környezet számára nehezen elfogadható. A külső el nem fogadás is hozzájárulhat ahhoz, hogy ennek a csoportnak a tagjainál egy bizonyos pályaszakasz után jelentkezhet a kiegészítés.

Egyértelműnek tűnik a c) tanári típus érintettsége (aki tanár akart lenni, de most már nem akar, mert kiégett, csak nem tud elmozdulni). A tanári pálya exponáltsága, a kontakt órák nagy száma és a tanári megújulás lehetőségeinek hiánya elősegítheti a kiegészítést.

Fontos kiemelni az f) tanári típust (aki sok minden tudna lenni, és addig lesz tanár, amíg ez megfelel neki). Szebedy rámutat, hogy a diákok számára ők mindig nyereséget jelentenek, színes az egyéniségük, tehetségesek, és mint ilyenek képesek a tehetségeknek fejlesztő ötleteket adni. Népszerűek a diákok szemében, őrájuk emlékeznek legszívesebben. Erejük a szabadságukban van, mivel nem külső kényszerből, hanem belső motivációból gyakorolják hivatásukat.

A szerző szerint a kiegészítés folyamata váratlanul jelenik meg a pedagógus életében, gyakran fizikai megbetegedés maszkolja a folyamatot. A már megváltozott szellemi állapotú tanárok többsége csődhelyzetként éli át a kiégettségét. Ritkán jutnak el az „intervencióhoz”, ahhoz a felismeréshez, hogy „valami mást kellene



csinálni”. Rámutat, hogy gyakran környezetük szánakozó együttérzése tartja őket a közösségben, miközben egyértelműen elmagányosodnak. Gondolatait azzal összegzi, hogy a tanári szerepkörben önismeret nélkül senki sem lehet hiteles. Hangsúlyozza, hogy a változó világhoz változásra képes tanári hozzáállással lehet megfelelően viszonyulni.

Összefoglalhatjuk a tanári kiegészéssel is foglalkozó fejezetet annak kiemelésével, hogy a kiegészés éppen a legelkötelezettebbeket veszélyezteti legjobban a tanári (segítő) foglalkozásúak körében. A magas szakmai ideák, a nagy elvárások és remények könnyebben fordulnak át frusztrációk esetén kiábrándulásba, közönybe, apátiába, a diákok személytelen kezelésébe (deperszonalizáció), a saját szakmai teljesítmény leértékelésébe. Mindez az eleve közönyös, alacsony szakmai ambíciókkal rendelkező tanárokat kevésbé fenyegeti. A tehetséges tanárookra éppúgy érvényes, mint a tehetséges tanulóakra az, hogy a tehetség egyben teher is. Saját, országos reprezentativitású vizsgálatunkban, ami egy másik segítő foglalkozás, a gyermekvédelmi szolgálat munkatársai körében zajlott, többek között arra a következtetésre jutottunk, hogy a legalább éves gyakoriságú szakmai szupervízió hatékonyan védhet a kiegészés egyik fő tüneteiként jelentkező *deperszonalizáció*, a klienseket személytelenítő hozzáállással szemben. A vizsgálat tanulságai alkalmazhatók más segítő foglalkozásnál is, jelesen a pedagógusoknál. Fokozott figyelem szükségeltetik a pozitív energiáik megtartására kollegiális, személyes és szervezeti szinten egyaránt. Ebben a megelőző, vagy a kiegészés jelentkezése után beavatkozó, intervenciós segítségben szerepet kell kapnia az áramlatmennyel kapcsolatos, egyre gyarapodó tudásunknak is.

## IRODALOM

- Bagdy Emőke (1999): Altruizmus, segítő hivatás, személyiség. In Kállai G. (szerk.): *Az első találkozás jelenségvilága a segítő kapcsolatban*. Janus/Osiris, Budapest.
- Bakker, A. B. (2003): Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26–44.
- Csíkszentmihályi M. (2007): *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Csíkszentmihályi M. (2001): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Edelwich, J.–Brodsky, A. (1980): *Burn-Out, Stages of Disillusionment in the Helping Professions*, Human Sciences Press.
- Fekete S. (1991): Segítő foglalkozások kockázatai – Helfer-szindróma és burnout jelenség. *Psychiatria Hungarica*, VI. évf., 1, 17–29.
- Herr, E. L.–Cramer, S. H. (1992): *Career Guidance and Counseling Through the Life Span*, Harper Collins Publishers, IV. ed.
- Horányi G. (2000): *A tehetséges tanár*. 2000/1 <http://www.c3.hu/~tandem/cikkek/20000109.html> letöltés 2010. 08. 10.
- Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, 107, 4, 295–320.
- Janurik Márta–Pethő Villő (2009): *Magyar Pedagógia*, 109. 3, 193–226.
- Kim Rita (1998): A belső motivációt befolyásoló tényezők és megjelenésük a Montessori-pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, 3, 44–54.
- Maslach, C.–Leiter, M. (1997): *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What To Do About It*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Ónody S. (2001): Kiegészítő tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 51, 5, 80–85.
- Pék Gy.–Bakó Veronika–Papp Réka Borbála (2010): „Internet és személyiség”. Nemzetközi Gyermekekmentő Szolgálat Médiakonferencia 2009, Kobak Kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Szebedy T. (2009): *A pedagóguspálya sajátosságai és a foglalkozási ártalma*. OFI Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2009. június 17. [www.ofi.hu](http://www.ofi.hu), letöltés: 2010. 08. 16.
- Weiner, B. (1986): *An Attributional Theory of motivation and Emotion*. Springer-Verlag, New York.



Pék Győző

## IV.

# TEHETSÉG ÉS MENTÁLHIGIÉNÉ



# BEVEZETÉS

## Az átlagos, a normális és a másság

A tehetség, és különösen a kiemelkedő tehetség vagy a rendkívül ritka zsenialitás minden korban és társadalomban pozitív és negatív projekciók, elvárások, remények és félelmek fókuszában állt.

A tehetség „másságot” jelent, aminek címkéje az átlagtól való eltérés esetén már felkerülhet a tehetséges gyerekekre, tanulóira, felnőtteire. Problémát jelent, ha a felfelé vagy lefelé minősítés háttérében olyan vélekedések, sztereotípiák állnak, miszerint az átlagtól való eltérés egyben devianciát is jelent, így tévesen válik az átlagos normálissá, az attól való eltérés abnormálissá.

A mentálhigiéné lelki egészséget jelent. Hazánkban mint mozgalom a 90-es évektől kezdve jelentkezett a társadalmi diskurzusokban. Kezdetben a pszichiátria szolgáltólányaként határozta meg magát, de folyamatosan függetlenedett a pszichiátriai (elmeorvosi) kontextustól. Egyre inkább mint humán segítő szakma jelenítette meg magát, aminek körülhatárolt elméletei, önálló képzési rendszere, kutatási és gyakorlati területei vannak. Elsősorban a tervszerű egyéni és közösségi lelki egészségvédelem a feladata (Kézdi 1999). Nagy hangsúlyt fektet a megelőzésre, nem gondolkodik „medikalizációs” paradigmában. A lelki, kapcsolati, érzelmi problémák orvosi eszközökkel való kezelése helyett a pszichológiai megelőző és jobbitó/gyógyító eljárások felhasználása jellemzi.

Amikor a tehetségességgel kapcsolatban mentálhigiénéről beszélünk, tudatában kell lennünk, hogy a pszichiátriai (a mentális/elme betegségekkel foglalkozó tudomány) megközelítés részben morális modellel is dolgozik, amennyiben a pszichiátriai betegségekkel kapcsolatos kirekesztés és stigmatizáció, egyben a társadalmi felmentés és betegségelőny rejtett mechanizmusai is szerepet játszanak a diagnosztizálási folyamatokban. A köztudat is váltakozva mond egyrészt ítéletet, másrészt ad felmentést bizonyos mentális betegségekkel kapcsolatos magatartásmódokra. A klasszikus pszichopatológia észrevétlenül teszi mindenhatóvá a mindennapi tudat normalitásképét, és mindent, ami ettől eltér, a pszichopatológia területére utalja (Buda 2001).

Hasonló dinamikával találkozhatunk a kiemelkedően tehetséges gyerekek személypercepciójánál, észlelésénél is, amikor összekapcsolódik a tehetségesség az átlagtól eltérő viselkedéssel, és az utóbbi a szűkebb-tágabb környezettől köny-

nyen a „deviáns” címkét kapja. Mindezekből adódóan a tehetséges gyerekek viselkedés-, és érzelmifunkció-zavarainak mentálhigiénés megközelítése indokolt, ami lehetővé teszi a betegségcímkezés elkerülését, a stigmatizáció veszélyének elhárítását, az új típusú humán segítség (*Bagdy* 1999) eszköztárának alkalmazását.

## **Pszichopatológia és tehetség**

Le kell számolni a zseni és az örültség közötti kapcsolat feltételezésével, aminek alapját az ókorban már *Senecánál* is megtalálhatjuk („Non est magnum sine mixtura dementiae” – Nincs nagy szellem örület nélkül), de a modern korban ez a feltételezés elsősorban *Lombroso* művei alapján terjedt el, és a tudományos tévedés lassacskán közkinccsé vált. A zseni és az elmebetegségek közötti kapcsolatot anekdotikus kazuisztikus példákkal nem lehet bizonyítani (*Révész* 1973). Már magát a „zseni” fogalmát, éppen annak szubjektivitása miatt, sem tekinthetjük tudományos szempontból meghatározhatónak. Az elmebetegségek nem gyakoribbak a kiváló tehetségűek körében. A kivételes tehetség és az elmebetegség között nincs közvetlen ok-okozati kapcsolat. Ugyanakkor a tehetség és a lelki egészség között már megalapozottabb összefüggéseket keresni. A tudományos vizsgálatok arra utalnak, hogy a kivételes tehetségekben a neurozízisnak gyakoribb az előfordulása. Ennek arányát 14,2–2,8% között találták egy német felmérésben. A deviáns magatartást (főként az alkoholizmust és az öngyilkosságot) is gyakrabban észlelték kivételes tehetségek között (kb. 30%), mint a jól (17%) és rosszul felvételizőkben (12%). Ebben a vizsgálatban használt devianciafogalomnak a népességbeli gyakorisága 12–15% körül valószínűsíthető. Számos adat utal arra, hogy orvosi szempontból a kivételes tehetségűek fokozottan veszélyeztetettek. Esetükben pszichoszomatikus betegségek fokozott kialakulása is lehetséges (*Czeizel* 2004).

## **A túlérzékenység és a tehetség**

A szélsőséges intenzitás és érzékenység megnyilvánulásaira *Dabrowski* hívta fel a tehetséggel foglalkozó szakma figyelmét. A kutatók többsége a túlérzékenységet veleszületettnek gondolja, és egyetért azzal, hogy nem tapasztalható minden tehetséges és kreatív gyereknél, bár náluk az átlagnál gyakrabban jelentkezik (*Rinn* 2010).

Annak ellenére, hogy a túlérzékenység átélése pozitív lehet, problémákat okozhat a szociális interakciókban, a napi funkcionálásban és az iskolában. Kérdés, hogy a túlérzékenység *Piechowski* (1991, idézi *CCEA* 2006, p. 53) által leírt öt fajtája közül melyik dominál egy adott szituációban.



### **Pszichomotoros túlérzékenység**

A fölös energiákra utal, és megnyilvánulhat szélsőséges lelkesedésben, gyors beszédben, az intenzív aktivitás és impulzív akciók kedvelésében. Lehet szélsőségesen versengő, megnyilvánulhat szorongásos viselkedéssel, vagy cselekedhet megszállottan. Fáradhatatlan lehet, nyomást érezhet magában az állandó mozgásra, és neurotikus elemek is megmutatkozhatnak a viselkedésében, mint például a körömrágás. Munkamánia is jellemző lehet rá, vonzódhat a gyorsaságot igénylő sportokhoz és a kötelességmulasztáshoz.

A pszichomotoros túlérzékenységet mutató gyerek gyakran kap tévesen „figyelemhiányos hiperaktív rendellenesség” (ADHD) diagnózist. Utóbbi körül sok vita alakult ki, és a diagnózis részben kapcsolódik más, szintén nehezen megfogható régebbi diagnózishoz, mint a „figyelemhiányos tünet” (ADS) vagy a „figyelemhiányos rendellenesség” (ADD) és „túlmozgásos zavar” (HKZ), illetve a „minimális agyi diszfunkció” (MCD).

Nem alaptalan a gyanú, hogy a diagnózis inkább a „helytelenül” viselkedő gyerekre irányuló szülői, nevelői, tanári figyelemhiányról szól, és kevésbé a gyerek tényleges betegségéről...

Nem lehetetlen, hogy fenti diagnózisok az adott gyerek bizonyos viselkedésre való kényszerítését elősegítő eszközökként szerepelnek, és egyik jellemző megnyilvánulásai a gyógyszerekbe vetett túlzott hitnek, illetve annak az elvárásnak, hogy az emberi kapcsolatok és viselkedés problémásnak észlelt jelenségeit orvosi eszközökkel oldjuk meg, medikalizáljuk azokat. Így ágyazódhat a téves diagnózis a gyerekekkel való visszaélés folyamatába, amelynek valódi célja az, hogy a gyereket kezessé tegye. Az ilyen diagnózisalkotás a polgári társadalom konformista diszkriminációjának része is lehet (Dahlke 2004). Amennyiben az átlagtól való eltérést ez a szemlélet főként hibaként, zavarként szemléli, akkor különösen nagy problémát jelent, ha a tehetséggel is megáldott (terhelt?) gyerekekre irányul.

### **Szenzoros túlérzékenység**

A szenzoros érzékelés – mint az ízlelés vagy szaglás – mentén kialakuló készség, ami a felfokozott ingerek keresésében nyilvánul meg. Idekapcsolódhat a vizuális ingerekbe való túlzott belefeledkezés jelensége is, vagy az érintés fokozott jelentősége. Az érzéki világ preferálása az ehhez kapcsolódó szókincs fokozott használatát is jelenti. Megjelenhet abban, hogy valaki állandóan a figyelem fókuszába igyekszik helyezni magát, vagy túlzottan belefeledkezik az étkezésbe. A túlérzékenység egyik következménye lehet az ingerektől való menekülés, mint

például a füldugó használata a hangingerekre való reakció csökkentése érdekében.

### **Képzleti túlérzékenység**

Nappali álmodozásban, fantáziálásban, szóképek és metaforák fokozott használatában jelentkezik, amelyek tipikus jellemzői a fokozottan kreatív személyeknek. Az unalom elől a felépített, elaborált képzeletvilágba való menekülés is jellemezhető. Képes az események költői és drámai interpretálására. Emiatt a valóság és a fikció keveredik náluk, és képesek a pontos vizuális emlékezeti tevékenységekre.

### **Intellektuális túlérzékenység**

Fokozott törekvés a tudásra és igazságra kérdések, felfedezések és teoretikus elemzések révén, ami nem azonos az intelligenciával mint képességgel. Akire ez jellemző, az élvezzi a tanulást és a problémamegoldást, sok időt tölt a dolgokra való koncentrálással, introspektív, függetlenül a képessége szintjétől. Képes a megfontolkozásra, vagyis a gondolkodásra a gondolkodásról.

### **Érzelmi túlérzékenység**

Az interperszonális kapcsolatok fokozott intenzivitása az emberekkel, helyekkel és dolgokkal összefüggésben, mások iránti szenvedélyes érzések. Idetartoznak a stressz és az érzelmek fizikai megnyilvánulásai, szélsőséges és gyakran összetett érzések, gátlás, empátia, félelem és szorongás.

Az intenzív pozitív és negatív érzések gyakran hullámzóan váltakoznak. A hangulati hullámhegyek az élvezet és energia fantasztikus átéléseit, a hullámvölgyek szélsőséges meghasonlásokkal, büntudattal, szorongással és kisebbségség érzésével járó állapotok megjelenését teszik lehetővé. Utóbbiakban a hallással kapcsolatos aggodalmak és depresszió is elhatalmasodhat.

### **A túlérzékeny tehetséges gyermekek támogatása**

Számos skála létezik a nemzetközi szakirodalomban, amely lehetővé teszi a gyermek (tanuló) túlérzékenységének becslését. A skálák többsége online is hozzáférhető (angol nyelvű változatok, mint például a „*The Overexcitability Checklist*”), azonban nem feltétlenül rendelkeznek a validitás és reliabilitás szükséges jellemzőivel. Önbecslő skálák is léteznek, bár főként kutatási célból használatosak (például: „*The Overexcitability Questionnaire-II*”).

Egy lehetséges alternatíva vázlatos lépései a túlérzékeny tehetséges gyerekek szülői/tanári támogatására:

Adjon lehetőséget arra, hogy a gyerek biztonságos környezetben fejezze ki túlérzékenységét. Adjon elég időt a fizikai aktivitásra és a nappali fantáziálásra.

Lássa el információval, tanítsa a gyermeket és az életében résztvevőket a túlérzékenységgel kapcsolatosan.

Bátorítsa a gyereket arra, hogy saját erősségeire koncentráljon, és hogy túlérzékenységét előnyként használhassa.

Tanítson a gyerekek olyan készségeket, amelyekkel a túlérzékenység hatékonyan kezelhető. Szóba jöhetnek érzelemszabályozási módszerek (mint a mély légzésgyakorlat technikája stressz és harag kezelésére), a zavaró, felkavaró ingerekkel való megküzdés eszközei (bizonyos étel csökkentése, adott illat elkerülése).

Nyomatékosítsa, hogy a gyermek eltérései pozitívak és nem negatívak. Segítse a gyermeket annak megértésében, hogy a másság rendben van. Mindnyájunkban értékelni kell az egyediséget.

## Gyakori szülői reakciók a tehetséges gyermekekkel kapcsolatban

Természetesen a pozitív családi kapcsolatoknak nagy jelentősége van a tehetségesek fejlődésének alakításában. Ugyanakkor az ilyen gyerekek felnevelése számos stressz forrása is, sok szülő aggódik amiatt, hogy rendelkezik-e megfelelő érzelmi és intellektuális készséggel az „eltérő” gyerek felneveléséhez. Azért is gyakran aggódnak, hogy a gyerek szociális alkalmazkodásában sikertelen lesz. Két fő szülői reakció tipikus: egyrészt megrettenhetnek a tehetség jeleitől, és igyekeznek háttérbe szorítani, figyelmen kívül hagyni ezeket, jelentőségüket csökkenteni. A másik alternatíva, hogy a szülő „túlizgulja” gyermeke tehetségességét, és irreális elvárásokat állít elébe. Ez különösen akkor jellemző, ha a gyerek tehetsége egy magasabb szociális státuszba való belépés lehetőségét is nyújtja.

## Kapcsolat a testvérekkel

A tehetség felismerése megronthatja a többi testvérrel való kapcsolatot. Számos tapasztalat arra utal, hogy a tehetséges gyerekek testvérei növekvő féltékenységgel és versengéssel reagálnak a helyzetre, és kevésbé alkalmazkodók lehetnek, mint a nem tehetséges gyerekek testvérei. Ugyanakkor ezek a nehézségek főként a tehetség „diagnosztizálása” után jelentkeznek, és általában öt éven belül eltűnnek.

A tehetségesség nem marad az iskolán belül, a tehetséges gyerek azon kívül is kreatív, érdeklődő és ingerkereső marad. A család továbbra is nagy szerepet kap

a tehetséges gyerek kognícióinak és viselkedésének alakításában, ami a család egészét érintő dinamikus változásokhoz vezet.

### **Stresszmenedzselés a tehetséges gyermekeknél**

A stressz olyan változásokhoz köthető, amelyek kezeléséhez addig nem használt megküzdési módok szükségesek. Ezek a változások bio-pszicho-szociális és spirituális dimenziókban egyaránt jelentkezhetnek. A stressz krízisekhez kapcsolódik, és identitásunk változásai kapcsán normatív – mindenki által bejárt – és ezeken kívül eső krízisekkel kell megküzdenünk szociális alkalmazkodásunk folyamán.

Tehetségeseknél a perfekcionizmus iránti vágy, a másság átélése, az elvárt teljesítménynek való megfelelés erőfeszítései egyaránt a stressz forrásai lehetnek.

Fiatalabb tehetségesek számára megerőltető lehet a társak folyamatos igénye a segítségre, támogatásra, ahelyett hogy ezeket a tanártól várnák. Az osztálytársak egy része nem szívesen fordul a tanárhoz, ha nem tudja a választ, már csak azért is, mert a tanár egyben a minősítő és kontrolláló hatalom birtokosa is. Ezek a kihívások erősítik a tehetségesek önértékelését, ha kismértékben jelentkeznek, de „stresszor”-ként hatnak, amikor állandóvá válnak, elterelik a figyelmet a saját feladatoktól, és a tanár „rajtakaphatja” őket, hogy nem figyelnek. Az elfoglalt tanárok részéről „figyelmetlen” és „fegyelmezetlen” címkéket kaphatnak.

A kihívások szükségesek az iskolai tantervek tehetségeseket is érintő kiterjesztéséhez és gazdagításához, de szükséges biztosítani, hogy azok ne legyenek túl bonyolultak és elérhetetlenek a tehetséges gyerekek számára. Nem szabad fokozatosság nélkül megterhelni őket extra feladatokkal, mert ezek túlzott kihívást és veszélyt is jelenthetnek az önértékelésükre.

A kiemelkedő képességű tanuló számára a magasabb szintű osztályba lépés bizonyítási kényszert szülhet, azt megerősítendő, hogy nem veszítette el tehetségét. Az egyetemre kerülés hasonló kihívást jelenthet a jó előmenetelű, jól teljesítő tehetségeseknek, hiszen nem feltétlenül képesek a teljes osztályzati kitűnőség folytatására. Emiatt az egyetemre kerülés előtt felkészítést igényelhetnek az önértékelés csökkenését elkerülendő. Azokat, akik „nyerő” helyzetekhez szoktak tanulmányi téren, hozzá kell szoktatni, hogy a kudarc a visszajelzés egy formájává is válhat a tanulási folyamatok elkerülhetetlen részeként.

A tehetségesnek címkézett diáknak az év végi vizsgák, az érettségik és a záróvizsgák különösen nagy pszichikus megterheléssel járhatnak, hiszen az „esélyesek” győzelmi felelősségével kell eleget tennie az akadémiai környezet, a szülők és saját perfekcionista elvárásainak. Ezzel párhuzamosan a környezet azt erősíti a tehetségesben, hogy „semmi ok az aggodalomra”, tehát a diáknak még arra is pszichikus energiát kell mozgósítania, hogy reális érzelmeit elfogadtassa, és ne

visszafogja vagy elrejtse. Ebben a helyzetben fokozott az igény a bölcs és hiteles tanár, mentor vagy szülő iránt, aki megérti, elfogadja és támogatja a tehetségest. Valódi mentálhigiénés feladat ez, aminek automatikus megoldását nem lehet elvárni a környezettől.

Nem szabad megfélekedni arról, hogy a tehetséges tanuló állandó magas színvonala nem jönne létre saját erőfeszítései és figyelme nélkül, még akkor sem, ha utóbbiak a környezetének észrevétlenek maradnak.

### **Karriertervezés és támogatás**

Természetesen nem csupán iskolai előmenetelükben, hanem a hosszabb távú karriertervezésben is segítséget igényelnek a tehetséges tanulók. Ami náluk gyakori, az a sokféle potenciális fejlődés lehetősége, vagyis kiemelkedő képességeik számos tanulási irány és karrierlehetőség felé mutatnak. A szerteágazó lehetőségek komoly döntési, elköteleződési dilemma elé állíthatják őket.

Nem feltétlen használhatók náluk az általánosan használt, bevált képesség-tesztek, eredményeik gyakran mutatnak plafoneffektust számos alskálán, így nehéz a választékot szűkíteni.

A kiemelkedően tehetséges tanuló gyakran bevallja, hogy számos pályán el tudná magát képzelni a történéstől az orvosig, vagyis maga is tisztában van a választás nehézségeivel. Nem vezet jóra, ha a tanácsadói szerepben lévő szülők és mentorok azt erősítik meg bennük, hogy a tehetségükkel minden pályára egyaránt alkalmasak. Karrier-tanácsadók, mentorok az iparból vagy az egyetemi szférából sokkal mélyebb belátást kell, hogy felfedjenek a lehetséges karrierokről, és a további tanulási, képzési, fejlődési lehetőségekről.

### **Alulteljesítés a tehetséges gyermekeknél**

Rimm (1991, idézi CCEA 2006, p. 61) szerint az alulteljesítő tehetségek a társadalom legnagyobb veszteségei, és egyben a potenciálisan legnagyobb erőforrásai is. A be nem teljesedés nagy frusztráció és bosszúság a környezet és a gyerek számára is.

Iskolai alulteljesítést akkor azonosítunk, amikor a tanuló folyamatosan a képességei alatt teljesít, messze elmaradva attól, amit a képességei vagy addigi teljesítménye alapján elvárhatnánk. Az aktuális képességek, mint az intelligencia, a teszteredmények vagy a kreativitás értékei és a tanulmányi előmenetele közötti markáns eltérésekről van tehát szó.

Az eltérés azonosításához hazánkban a gyakorlati pedagógiában teszteket nem használnak, de szerepet kap a tanárok és szülők véleménye és a tanuló önmegfigyelése is, amit az iskolatársak által adott információ is kiegészít (Gáll

2008). Előfordul, hogy a tehetséges gyerek szegényes tesztmegoldási szokásai miatt nem mutat jó eredményeket a különböző tesztekben, és csak a gondos otthoni és tantermi megfigyelés révén lehetséges a kiválóság diagnosztizálása. Gyarmathy (2006) szerint számos esetben hasznosabb az „alulellátott” kifejezés, ami utal a gyermek otthoni és iskolai környezetének a felelősségére is az aluteltjesítés kialakulásában.

Rimm (1987, idézi CCEA 2006, p. 58) arra mutatott rá, hogy sok magas kreativitású gyerek a nonkonformitáson keresztül fejezi ki magát, a többiektől eltérő gondolkodás és cselekvés megnehezíti őket abban, hogy képességeiket kibontsák, és teljes potenciállal vessék be magukat az osztály munkájába. A fiúknál az aluteltjesítés korábban kezdődik, a lányoknál az általános iskola végén, a középiskola elején, amikor a társak nyomása fokozottabbá válik.

A tanárok és szülők frusztrációjukat könnyen fordítják címkézésbe, így szemükben az ilyen tanulók „lusta” vagy „tehetségüket elpazarló” minősítést kaphatnak.

Az aluteltjesítésnek elkülöníthetjük elsődleges, másodlagos és harmadlagos jellemzőit.

### **Elsődleges jellemző: alacsony önértékelés**

Ebben az esetben a tanuló nem hisz abban, hogy eleget tud tenni a családi, tanári és baráti elvárásoknak. A „tehetségesnek lenni” nyomása hívhatja elő az alacsony önértékelést. Az ilyen tanuló a sikertelenséget a képességei hiányában véli felfedezni, ahelyett hogy a kudarcokért az elégtelen vagy nem megfelelő tanulást okolná. A sikert viszont hajlamos a szerencsének tulajdonítani. Emiatt csak a kudarcaiért vállalja a felelősséget, a sikereiért nem.

Weiner (1986) rámutatott, hogy aki a siker hátterében látja saját erőfeszítéseit, inkább hajlamos keményen dolgozni és erőfeszítéseit a jövőben is fokozni, mint az, aki a sikereit a szerencsének tulajdonítja.

### **Másodlagos jellemző: elkerülő viselkedés**

Az alacsony önértékelés gyakran improduktív viselkedéshez vezet, ami a munka és a tanulás elkerülését eredményezi. Az elkerülés énvédő viselkedést jelent – a tanulás elhanyagolásával össze lehet kapcsolni a sikertelenséget –, így a saját képességek kérdése nem kerül előtérbe. A tanulással veszélyeztetve érezhetné magát, a sikertelenség ebben az esetben lehetséges hiányosságait erősítené. Ismert jelenség, hogy a sikeres tanulmányi előmenetelt sem mindig „illik” a kemény tanulással nyíltan összekapcsolni a kortársak előtt, kivédendő a „stréber” címkézést.

A perfekcionizmus és az alacsony osztályzatoktól való félelem összekapcsolása – kifelé éppen ennek az ellenkezőjét mutatva – szintén elhárító mechanizmusként működik az alulteljesítő, alacsony önértékelésű gyerekeknél.

Az alulteljesítő tanuló egyfelől elvárásában az alacsony jegyeket célozza, ezzel csökkentve a képesség és kudarc közötti távolságot, mondván, hogy legalább elérte (alacsony) céljait. Másrészt egy perfekcionista mindig az elérhetetlenért küzd, felmentve magát a kudarctól, ami ily módon a cél nagyságával és nem az inkompetenciával kapcsolható össze. Ismerős a megmászhatatlan hegyeket ostromló hegymászó esete, akit kudarc esetén is hősként ünnepelhet a környezete.

Adderholdt-Elliot (1989, idézi CCEA 2006, p. 60) a perfekcionista tanuló öt jellemvonását azonosította az alulteljesítés összetevőiként:

1. halogatás;
2. félelem a kudarctól;
3. minden vagy semmi elv;
4. bénult perfekcionizmus;
5. munkamánia, ami gyakran fordul izolációba, depresszióba és kiégésbe.

Az elkerülő magatartás előfordulása leggyakoribb a középiskolások között.

Gyakran a tanárok előzőleg kiváló minősítéssel illették ezeket a tanulókat. A tanuló előzetesen kiváló teljesítménye és az ezt övező tanári felértékelés kialakíthat perfekcionista beállítódást.

Amikor a tanterv nagyobb kihívások elé állít, és ezzel nehezebbé teszi a folyamatosan tökéletes teljesítményt, a tanuló demoralizálódhat, és eltávolodhat a tanulástól. Mindez rámutat arra a szükségletre, hogy minden iskolának megfelelő kihívást kell nyújtania minden tanuló számára.

### **Az alulteljesítés harmadlagos jellemzője**

Az alulteljesítő tanuló elkerüli az erőfeszítéseket és a teljesítményt, ezzel védve törékeny önértékelését, a harmadlagos jellemzők pedig ezt a mintázatot erősítik.

Az utóbbi leggyakrabban szegényes tanulási készségben és koncentrációs, illetve fegyelmzési problémákban, és a társak általi elfogadás nehézségeiben mutatkoznak meg.

Az elkerülő viselkedési mintázat, mint a jéghegy csúcsa, elfedi az alacsony önértékelést.

Redding (1990, idézi CCEA 2006, 51) utal a hiányos készségekre ebben a viselkedésmintázatban. A jól teljesítő és alulteljesítő egyaránt jól teljesít olyan fel-

adatokban, amelyekben átfogó, holisztikus feldolgozás folyik, viszont ahol pontosságra van szükség részletes számolásokkal, az alulteljesítők sokkal rosszabban teljesítenek.

Rimm (1991, idézi CCEA 2006, 51) rámutat, hogy a fiatalabb gyerekek hajlamosak egyenlőként kezelni a „leggyorsabb” és „legokosabb” kifejezéseket, és az írási nehézségekkel küszködő tehetségesek stresszként élik át azt, hogy a tanárok és szülők vélt elvárásait nem tudják teljesíteni. Leírja azokat az osztálytermi jellemzőket, amelyek elősegíthetik és támogathatják az alulteljesítés kialakulását. Ezek közé tartozik a gyerek individualitásának el nem ismerése, erős versengő klíma, rugalmatlanság, rigiditás és a teljesíthetetlen tanterv.

A tehetségesek sokkal gyorsabb információfeldolgozásra képesek egy fejlettebb szinten, és ennek eredményeképpen egy kihívásokkal és kiszélesített aktivitásokkal gazdagított környezetet igényelnek. Amennyiben egyszerűen több és nehezebb feladatokat kap, a tehetséges tanuló könnyen kialakíthatja azt a hozzáállást, hogy a „rabszolgamunka” a gyors megoldások „jutalma”, így az eredmény a teljesítmény visszafogása lesz.

A fennmaradó aktivitást is fordíthatja nappali álmodozásba, csínytevésbe, vagy akár érdekesebb olvasmányokkal való foglalkozásba. Emiatt akár a szokványos iskolai munkáját is elhanyagolhatja, és többek között ezeken a pontokon fordulhat át a tehetséges gyerek alulteljesítő tanuló „üzemmódba”. A versengő osztálytársi környezetben a tanár kifejezett pozitív vagy negatív minősítései az adott teljesítmény kapcsán komoly hatást gyakorolhatnak a tehetséges tanulókra. Lehet a tanuló akár kiemelkedően motivált és teljesítő, a külső jutalmak és büntetések túlzásba vitt hangsúlyozása kiölheti belőle a tanulás belülről fakadó élvezetét, és eltántoríthatja az iskolai teljesítményektől.

Az alulteljesítők nem kaphatnak világos képet az adott területekhez kapcsolódó kompetenciáikról, és a tanárok folyamatos visszajelzései az elvárt sztenderdektől való eltérésekről kialakíthatja azt a hitet, hogy ő aktuálisan átlag alatti. Ez pedig az elkerülő és defenzív viselkedés kialakulásához vezethet.

A tehetséges gyerekek különösen érzékenyek lehetnek a teljesíthetetlen tantervekkel szemben, hiszen fejlett kritikai és elemzőképességeik, és a dolgokkal kapcsolatos kreatív gondolkodásuk révén egészen más irányt vesznek fel. A tehetséges alulteljesítők képesek nagyon magas sztenderd szerint teljesíteni tanterven kívüli aktivitásokban, ahol lehetőség nyílik arra, hogy megválasszák azok típusát és szintjeit. Mindezek tanulságait fel kell használni a tantervi aktivitások megtervezése folyamán, vagyis lehetőségeket kell adni a tehetségeseknek arra, hogy a tanterv vonatkozásában rendelkezzenek bizonyos autonómiával tevékenységeik megválasztásánál.

Számos téves elképzelés létezik a tehetségességgel és az alulteljesítéssel kapcsolatban.



Az első szerint az alulteljesítés kulcsfontosságú kritériuma vagy összetevője a tehetségességnek. Számos tanár ezen az alapon minősíti a tanulót tehetségessének.

Valójában az alulteljesítés indikátora lehet a tehetségességnek, de nem definiálja a tehetségességet. Fontos észrevenni a ragyogó tehetségű tanulókat, akik lehetnek jól teljesítők, és élvezhetik az iskolában szerzett tapasztalatokat.

A második téves elképzelés, hogy az alulteljesítés és a csínytevés kéz a kézben halad.

A tehetséges gyerek az osztályelsők között lehet, és nem válik problémássá, de elcsúszhat azokon a leckeiken, amelyek számára nem jelentenek megfelelő kihívást.

### **Szemponatok az alulteljesítő tehetségek felismeréséhez**

A helyes megítéléshez legalább kéthetes megfigyelés és a tanulóval zajló interakció szükséges.

Amennyiben tíz vagy ennél több jellegzetesség felismerhető a tanulónál – beleértve azokat a tételeket, jelenségeket, amelyekben az adott jellemző felvillanás-szerűen mutatkozik –, sztenderdizált intelligenciavizsgálat szükséges annak eldöntésére, hogy a tanuló alulteljesítő tehetség-e:

- szegényes teszteredmények,
- az elvárható szint alatt teljesít egy vagy az összes alapvető készségterületen: olvasás, nyelvhasználat, matematika,
- a napi munka gyakran befejezetlen vagy gyengén elvégzett,
- nagy különbség a szóbeli és írott munka minősége között,
- azon koncepciók kiváló megértése és megtartása, amelyek érdekesek számára,
- a tényszerű tudás kivételesen széles készlete,
- a képzelet elevensége, kreativitás,
- folyamatos elégedetlenség egy adott munka kivitelezésénél, akár a művészi jellegűeknél is,
- új aktivitások kipróbálásának elkerülése, nehogy a teljesítmény ne legyen tökéletes; egyértelmű perfekcionizmus, önkritika,
- a maga által választott otthoni projektekbe való belefeledkezés,
- széles körű érdeklődés és speciális szakértelem valószínűsége bármely kutatási, vizsgálati területen,
- az alacsony önértékelés egyértelmű megnyilvánulásai visszahúzóással vagy tantermi agresszióval,

- a nyugodt, konstruktív viselkedés hiánya bármilyen létszámú csoportban,
- erős szenzitivitás és fokozott észlelés saját magára, másokra és általában az életre vonatkozóan,
- hajlam a nem reális elvárások kialakítására saját magával szemben; túl magas, vagy túl alacsony célok,
- nem kedveli azt a gyakorlást és erőfeszítést, amit a bevésés és a kiváló teljesítmény igényel,
- könnyen elterelődik, nem képes a feladatokhoz szükséges figyelem rögzítésére és koncentrációs erőfeszítésekre,
- közömbös vagy negatív attitűddel van az iskola iránt,
- ellenáll a tanár motiválásra vagy fegyelmezésre irányuló törekvéseinek,
- nehézségei vannak a társakkal való kapcsolatokban, kevés barátja van.

(Whitmore 1980, idézi CCEA 2006, p. 63.)

### **A duplán kivételes gyermek: a tehetségesség speciális gondozási igényrel**

Általában a tehetség és speciális gondozási igény együttállásakor elsődlegesen az utóbbit észleli jobban a környezet.

Gyakoribb az, hogy a speciális gondozási igény hangsúlyosabb és nagyobb szerepet kap a gondozásnál, mint a tehetségesség, ráadásul bizonyos esetekben megakadályozza a tehetség felismerését. Utóbbiban éppen a gyerekek kiválósága, magas intelligenciája kompenzáló hatású, ami mindkét kivételességet képes a környezet felé is moderálni. Mind a speciális gondozási szükséglet, mind a tehetség kevésbé szembetűnővé válik. A szokásos ellenőrző, megfigyelő listák és az intelligenciatesztek kevésbé hatékonyak a felismerésben.

Szenzoros hiányok esetén, a vak és siket gyerekek hajlamosak jobban koncentrálni a gondolkodásra, és nehézségeik lehetnek az absztrakt okfejtésben, ami az intelligenciatesztek adott alskáláiban vezetnek alacsonyabb eredményekhez.

A halláscsökkenett gyerekeknek gondjaik vannak a szóbeli instrukciókkal, és nem elég hatékony a szókészletük ahhoz, hogy gondolataik összetettségét kifejezzék.

A diszlexiás gyerekek általában a verbális intelligenciakomponensekben adnak rosszabb eredményt, míg gyakran átlag felett teljesítenek a térbeli képességekben.

## Alulteljesítő tehetségesek

Milyen tényezők húzódnak meg a képességek alatt teljesítő tehetséges tanulók eredményei mögött, mit tehet a pedagógus a problémák megszüntetése érdekében? A tehetség meghatározásánál a sokféle definíció közül a brit CCEA (Council of Curriculum, Examinations and Assessment, 2006) megközelítését használjuk. Ennek egyik oka, hogy hazánkban is az angol nyelvterületek szakirodalmi háttere egyre inkább meghatározóvá vált, másrészt a kifejezések talán jobban közvetítik magyar fordításban is a lényegét.

Beszélhetünk rátermettségről (able), ami ügyességet, hasznavehetőséget és alkalmasságot is jelent. Érdemes a tehetséget mint, természetes adottságot (gift), adományt kezelni, és kiemelendő a tehetség mint „talentum” (talent), amely a természet adta erőforrás egy speciális területen való kibontakoztatásának a képességét jelenti. Gagné (1991) a kiemelkedő adottságot, adományt (gift) átlag feletti, emberi képességben mutatott kompetenciaként, a tehetséget (talent) egy speciális területen elért átlag feletti teljesítményként definiálja. Az adottság emberi fogékonyságra utal például az intellektuális és kreatív képességeknél. A tehetség (talent) az emberi aktivitás olyan konkrétabb területein mutatkozik meg, mint a matematika, irodalom és zene. Freeman (2002) tovább fűzi az előzőeket annak hangsúlyozásával, hogy a kiemelkedő adottságot (gift) általában könnyű mérni, mint a fejlődés intellektuális aspektusát, míg a tehetséget (talent) általában az adott terület szakemberei azonosítják. A tehetséges (talented) tanuló azokon a területeken mutat kivételes képességet, amelyekben képzik, míg a kivételes rátermettséggel, adottsággal rendelkező (gifted) tanuló célzott, kifejezett tanulás nélkül is produkálhat átlagfelettit egy adott területen.

Ebből adódóan a kivételes adottság nem jelent feltétlenül tehetséget is.

Freeman (2002) hangsúlyozza, hogy az adottságot (gift) gyakran vallásos felhangok kísérik, mint egyfajta isteni ajándékot. Egyben ennek morális oldala is hangsúlyozottá válhat, ami az adottsággal, adománnyal megáldottat a kibontakozás, a jó sáfárkodás felelősségével is felruházza. Ebben a megvilágításban előtűnik a tehetség „teher” volta is, ami a zsidó-keresztény kultúrában a bibliai utalásokban is jelen lévő élethossziglani felelősség problematikáját is hordozza. Édes teher, vagy keserű, ez a szekularizált posztmodern világban is kérdés, és nemcsak a megajándékozott kivételes képességeket hordozó gyerekeknek és fiataloknak, hanem az ő gondozásukra vállalkozók számára is.

A tehetséges gyerekek nem képeznek homogén csoportot, és nem lehet előre definiált jellemzőkkel leírni őket. Az ellenőrző listák értékes eszközként szolgálhatnak a tanárok számára, hogy stimulálják a belátásukat azon diákok azonosításában, akiket előzetesen nem feltétlen gondoltak tehetségeseknek. Ezek a listák viszont nem szolgálhatnak diagnosztikus eszközként.

A tehetségeseket tehát nem lehet szorgalmas, beszabályozott, jó előmenetelű homogén csoportba sorolni, vagyis nem feltétlenül ők a „jó tanulók”. Ugyancsak nem gondolkodhatunk a tehetségek versus alkalmatlanok, vagy tanulási nehézségekkel küzdők dichotómiájában. A tehetségeseknek lehetnek érzelmi problémáik, előmeneteli gondjaik, intellektuális hiányosságaik, és alulteljesítésük hátterében lehetnek az unalomból, frusztrációból, alacsony önértékelésből vagy stresszből adódó tényezők. Szintén téves az a hozzáállás, hogy nem igényelnek további bátorítást vagy segítséget. Minden tanuló olyan oktatást érdemelne, ami saját szükségletein alapul.

Szociális és érzelmi tényezők a tehetséges gyerekek fejlődésében: a tehetséges gyerekek másságának sztereotipizálása olyan téves észlelésekhez is vezethet a tanárok és a szülők részéről, amelyek révén a szociális és érzelmi problémákkal küszködő gyerekeket automatikusan tehetségeseknek ítélik, és ezzel párhuzamosan nem veszik észre azokat a tehetséges gyerekeket, akik jó előmenetelűek. Ez különösen a kevésbé „zajos” tehetséges lányokra érvényes (Freeman 1998).

Piechowski (1991) is rámutat, hogy a kiemelkedő képességű és kreatív tanulók másképp érzékelhetik és értékelhetik magukat: kételkedőbbek, kritikusabbak lehetnek saját magukkal kapcsolatban, és megjelenhet az önutálat is náluk. Aggodalmaskodóbbak lehetnek kortársaiknál életcéljaik és a világban való létük vonatkozásában, ugyanakkor a túlzott érzékenység és fokozott érzelmi intenzitás is jellemezheti őket. Számos tanulmány alapján a következő listát állíthatjuk össze a tehetséges gyerekeket terhelő leggyakoribb társas-érzelmi problémákról:

- A társas kapcsolatokban jelentkező nehézségek, a kortársaktól való elkülönülés.
- A konformitás nyomása miatt a tehetséges elrejtje vagy elnyomja kiválóságát a kortárscsoport elfogadásának elnyerése érdekében.
- Szorongás, depresszió.
- Nehézségek a kritika elfogadásában.
- Az autoritással szembeni ellenállás és nonkonformizmus.
- Túlzott versengési készség.
- Az intellektuális különbségek természetének és jelentőségének megértésében mutatkozó nehézségek.
- Intellektuális frusztráció a mindennapi szituációkban.
- Zavar és stressz a továbbtanulással és a karrierrel kapcsolatban különösen akkor, amikor az érdeklődés és a tehetség szerteágazó.
- Kielégítő életfilozófia kialakításának a nehézsége.

(CCEA 2006.)

## Szelf-koncepció, önértékelés, szociális alkalmazkodás, identitás

A tehetséges gyerekek önértékelése gyakran magas, ugyanakkor a szociális énjük gyakran szegényes. Az iskolai magas teljesítményük eltávolíthatja őket a mindennapi társas élettől, különösen ha tehetségtelen társaik és tanáraik negatív hozzáállását megtapasztalják.

Annak ellenére, hogy a „tehetséges” címkét a környezet gyakran pozitívnak tartja, főként idősebb tehetséges tanulók számára kellemetlenség forrásává is válhat, akik hön áhítják, hogy illeszkedjenek kortársaikhoz, és nem szeretik „másságuk” elkönyvelését. Sok felnőtt számára a „tehetséges” címke azon elképzelésük ellen dolgozik, miszerint „minden ember egyenlőnek teremtett”, és az ellenérzéseik főként a náluk fiatalabb tehetségesekre vonatkoznak.

Renzulli (1991) javasolja, hogy a „tehetséges” címke inkább a tanuló viselkedésére, semmint saját magára mint személyiségre irányuljon, így a tanuló énje mentesülhet a címkézés kellemetlenségeitől.

## A tehetségesség altípusai társas-érzelmi szempontok alapján

Betts és Neihart (1986) hat kategóriával számol, amelyek mind kognitív és személyiség-, mind motivációs dimenziók alapján alkalmazhatók a tehetséges tanulókra.

1. A *sikeres* tehetség konformis, teljesítő és perfekcionista. Mialatt tanárai és társai csodálják és szeretik, szükségletévé válik a kockázatvállalás, az aszertivitás kifejllesztése és a belső motiváltság.
2. A *kihívásokat szerető* tehetség kreatív, de frusztrációi, csekély toleranciája az unalomra és lázadási készsége gyakran társaival és az autoritással vívott küzdelmekhez vezetnek. Nagyobb önismeretre, önkontrollra és hajlékonyságra van szüksége, egyben kreativitásuk külső támogatására.
3. A *földalatti/rejtőzködő* tehetség bizonytalan, szégyenlős, és csendes, egyben gyengébb az énéreje. A környezete nem azonosítja tehetségesként, inkább konformistának látják. Segítségre szorulna önismerete és önelfogadása fejlesztésében, és arra, hogy tehetséges kortársakkal kerüljön kapcsolatba.
4. Az *elkallódó/lemorzsolódó* tehetség neheztelést és haragot érez, amikor azt tapasztalja, hogy az iskolarendszer nem igazodik szükségleteihez, és ennek eredményeképpen nem képes saját lehetőségeinek kibontakoztatására. Egyben nem felel meg a tehetségesség sztereotip elképzeléseinek, gyakran átlagosnak, vagy akár átlag alattinak látják, ami mögött a szorgalom hiánya és lázadó hajlamai is rejlenek.

5. A *kettős címkéjű* tehetség (nem azonos a *dupla-kivétel* tehetséggel) rendelkezhet fizikai vagy intellektuális alkalmatlansággal, vagy súlyos érzelmi zavarral. A környezete nehezen azonosíthatja tehetségességét, mivel azokat a területeket látja, amelyeken kevésbé alkalmas. Az ilyen tanuló ki van téve a frusztrációnak, alacsony lehet az önértékelése, és szüksége van a bátorításra ahhoz, hogy erősségeire koncentráljon, és fejlessze megküzdési készségeit. Szüksége van támogató felnőttekre, akik emlékeztetik kiválóságaira, és megerősítik ezeket.
6. Az *autonóm* tehetség énerős, elfogadja erősségeit és gyengeségeit. Lelkes, jól motivált és megbízható. Környezete nagyra becsüli, és felelősségteljesnek látja. Szüksége van támogatásra, pártfogásra, és tehetsége kibontakoztatásának lehetőségeire.

A fenti kategóriák hasznosak, de nem statikusak, és használatuk körültekintést igényel. Nem kizárólagosak, és a tanulók több kategóriát is lefedhetnek.

## Tehetség és ADHD

### A helyes diagnózis jelentősége

A megfelelő diagnózis megtalálása a tehetségességgel összefüggésben már csak azért is fontos, mert az ADHD-diagnózis kapcsolatban lehet a tehetséggel, és kifejezheti a gyerek számára elégtelen és nem eléggé stimuláló tantervhez való viszonyt is.

Az „acting out” (külső viselkedéssel leereagált feszültség, ami a környezetet gyakran meghökkenítő formában, sokszor „utolsó csepp a pohárban” jelleggel, váratlanul jelentkezhets) viselkedés kétféle kiterjesztése közötti különbségtétel megfontolandó.

Amennyiben csak speciális helyzetben, különösen ha iskolában fordul elő, inkább kapcsolható össze a tehetségességgel. Ugyanakkor sűrű, számos szituációban való megjelenése inkább az ADHD felé mutat. A szerző egyben két ellenőrző listát ajánl az ADHD és a tehetségesség egybevetésére.

### A tehetséges, fáradt („kiégett”) tanuló jellemzői

Gyengülő figyelem és nappali fantáziálás fáradtság esetén.

Alacsony készség a kitartásra fontosnak nem látszó feladatoknál.

Sok feladat elkezdése, kevés befejezése.

Az ítéloképesség elmarad az intellektuális növekedéshez képest.

Erejét az autoritással való hatalmi harcokra fordíthatja.  
Magas aktivitási szint, ami kevesebb alvással járhat.  
Nehézség a közlési vágy visszafogásában, ami zavaró közbevágásokkal járhat.  
Elhagyja a munkáját, elfelejti a házi feladatot, dezorganizált.  
Gondatlannak tűnhet.  
Nagyon érzékeny a kritikára.  
Nem minden szituációban jelentkező problémák a viselkedésében.  
Következetes tempónál következetesebb a teljesítménye.  
(CCEA 2006.)

### **ADHD-ben szenvedő tanuló jellemzői**

Nehezen fenntartható figyelem.  
Elfogyó kitartás azokban a feladatokban, amelyeknek nincs azonnali következménye.  
Gyakori váltás egy befejezetlen tevékenységből egy másikra.  
Impulzivitás, a kielégülés késleltetésének nehézsége.  
Kevés engedelmesség az utasításokra, nehézség a viselkedés szabályozásában szociális helyzetekben.  
Aktívabb, nyughatatlanabb, mint a többi gyerek.  
Gyakori a szertelen beszéd.  
Gyakran félbeszakítja a másikat, vagy tolakodó.  
Nehézség a szabályokhoz és korlátozásokhoz való alkalmazkodásban.  
Gyakran elhagyja azokat a dolgokat, amelyek az otthoni vagy iskolai feladatokhoz és aktivitásokhoz szükségesek.  
Úgy tűnhet, hogy nem figyel a részletekre.  
Nagyon érzékeny a kritikára.  
Problémás viselkedés minden területen, de bizonyos területeken kifejezetten.  
A feladatok befejezésében nagy teljesítménybeli és időbeli egyenetlenségek.  
(CCEA 2006.)

## IRODALOM

- Adderholdt-Elliot, M. (1989): Perfectionism and underachievement. *Gifted Child Today*, 12 (1), 19–2; In CCEA – Council of Curriculum, Examinations and Assessment [2006]: Gifted and talented children in (and out) of the classroom, p. 60.
- Bagdy Emőke (1999): Altruizmus, segítő hivatás, személyiség. In Kállai G. (szerk.): *Az első találkozás jelenségvilága a segítő kapcsolatban*. Janus/Osiris, Budapest.
- Betts, G. T.–Neihart, M. (1986): Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32, 248–253.
- Buda B. (2001): Pszichopatológiai modellek. In Füredi J.–Németh A.–Tariska P. (szerk.): *A magyar pszichiátria kézikönyve. 2. bővített, átdolgozott kiadás*. Medicina Könyvkiadó, Budapest, 145–146.
- CCEA – Council of Curriculum, Examinations and Assessment (2006): Gifted and talented children in (and out) of the classroom. <http://hdl.handle.net/2428/9865> (letöltés: 2010. 08. 10.)
- Czeizel E. (2004): *Sors és tehetség*. Urbis Kiadó, Budapest.
- Dahlke, R. (2004): *Az agresszió mint esély. A fertőzés, az allergia, a reuma, a fájdalmak és a hiperaktivitás kórképének értelmezése*. Bioenergetic Kft., Budapest, p. 230.
- Freeman, J. (1998): *Educating the Very Able: Current International Research*. Office for Standards in Education, London.
- Freeman, J. (2002): Out-of-school educational provision for the gifted and talented around the world. *A report for the DfES*. <http://www.joanfreeman.com/mainpages/freepapers.htm>
- Gagné, F. (1991): Toward a differential model of giftedness and talent. In N. Colangelo–G. A. Davis (ed.): *Handbook of Gifted Education*. Allyn & Bacon, Boston, MA.
- Gáll Lászlóné (2008): Egy alulteljesítő tehetséges gyermek portréja. *Fejlesztő Pedagógia*, 5, 24–39.
- Gyarmathy Éva (2006): *A tehetségről*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kézdi B. (1999): A mentálhigiéné paradigmáiról. In Bagdy Emőke: *Mentálhigiéné. Elmélet, gyakorlat, képzés, kutatás*. Animula Kiadó, Budapest, 11–13.



- Piechowski, M. M. (1991): Emotional development and emotional giftedness. In Colangelo, N.–Davis, G. A. (eds): *Handbook of Gifted Education*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. In CCEA – Council of Curriculum, Examinations and Assessment [2006]: Gifted and talented children in (and out) of the classroom, p. 53.
- Redding, R. E. (1990): Learning preferences and skills patterns among under-achieving gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly* 34, 72–75. In CCEA – Council of Curriculum, Examinations and Assessment [2006]: Gifted and talented children in (and out) of the classroom, p. 51.
- Renzulli, J.–Reis, S. (1991): The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for the development of creative productivity. In Colangelo, N.–Davis, G. A. (eds): *Handbook of Gifted Education*. Allyn and Bacon, Needham Heights, MA.
- Révész G. (1973): Zsenialitás és pszichózis, illetve neurózis. In Halász L. (szerk.): *Művészetpszichológia*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 108–109.
- Rimm, S. (1987): Why do bright children underachieve? The pressures they feel. *Gifted Child Today* 10 (6), 30–36. In CCEA – Council of Curriculum, Examinations and Assessment [2006]: Gifted and talented children in (and out) of the classroom, p. 58.
- Rimm, S. (1991): Underachievement and super-achievement: Flip sides of the same psychological coin. In Colangelo, N.–Davis, G. A. (eds): *Handbook of Gifted Education*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. In CCEA – Council of Curriculum, Examinations and Assessment [2006]: Gifted and talented children in (and out) of the classroom, p. 61.
- Rinn, Anne N. (2010): *Overexcitabilities and the Gifted Child*. The Emotional Edge, Duke University Talent Identification Program 2010. <http://www.dukegiftedletter.com/movabletype/mt-tb.cgi/333> (letöltés: 2010. 08. 05.)
- Whitmore, J. R. (1980): *Giftedness, Conflict and Underachievement*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. In CCEA – Council of Curriculum, Examinations and Assessment [2006]: Gifted and talented children in (and out) of the classroom, p. 63.



Nagy Tamás

V.

A MENTOR–MENTORÁLT KAPCSOLAT  
JELLEMZŐI ÉS A GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI  
MENTORÁLÁS ÚJ MODELLJEI



## BEVEZETÉS

Magyarországon a tehetséggondozás története szorosan összefonódik a mentorálás területével, mint ahogy a világ számos országában. Hazánkban a mentorkultúra fejlett, több formája ismert (közösségi alapú mentorálás, iskolai mentorálás, tutoriális forma, diák-diák mentorálás), de a kifejezetten a témával foglalkozó kutatások hiányosak.

A nemzetközi szakirodalom szempontjából a mentorok – leginkább – önkéntes munkát végző, nem rokon felnőttek, akik valamilyen ernyőszervezet szárnyai alatt végzik munkájukat, általában iskolás, legtöbbször hátrányos helyzetű gyermekekkel.

Érdekesnek mondható, hogy bár külföldön évtizedek óta publikálnak a témában, de csak az utóbbi 10 évben születtek meg azok a kutatások, melyek megpróbálják összekapcsolni az elméleti kutatások eredményeit a gyakorlat tapasztalataival, végeznek hatásvizsgálatokat, és egyértelműen megfogalmazzák a szakmában dolgozók felé, hogy a mentorálás nem „mindent gyógyító” folyamat, hanem komoly rizikótényezőkkel jár, melyben a gyermek akár sérülhet is.

Az alábbi összefoglaló az elmúlt 5 év két jelentős, a mentorálás folyamatával foglalkozó modelljét összegzi, és rajtuk keresztül bemutatja a mentor–mentorált kapcsolat jellegzetességeit, melyek természetesen a Magyarországon dolgozó mentorok és mentoráltak számára is lényegesek.

### **Mentorálás a tehetséggondozás keretén belül – történeti áttekintés, nemzetközi és hazai vonatkozások**

A mentorálás története az ókori görögökig, kb. i. e. 800-ig nyúlik vissza, ekkor játszódik ugyanis Homérosz eposza, az Odüsszeia. Ebben Ithaka királya a trójai háborúba indulván barátját, Mentort kéri meg, hogy tanítója és barátja legyen fiának, Télemakhosznak, aki sikerrel hajtja végre feladatát. Az idősebb, megbízható segítő alakja így vált a történelem részévé és egyben a mentorálás folyamatának névadójává.

Hagyományos értelemben a mentorálás folyamata mindennapjaink szerves része életünk során, hiszen ha bárkit megkérdezzük, hallott-e már arról, hogy idősebb (nem rokon) ember megtanít egy fiatalabbat valamilyen tudásra és annak alkalmazására, az emberek döntő többsége igennel válaszol. Igaz, hazánk-

ban talán csak az utóbbi évtizedben terjedt el a fenti elnevezés, jobban ismert szinonimája a tutor vagy pártfogó, tanácsadó, esetleg mecénás, ezért megfogalmazása is problémákba ütközhet: pontosan mit is csinál egy mentor, és mit jelent maga a folyamat, a mentorálás?

Bár a későbbiekben lesz még szó a fogalmi meghatározásokról, álljon itt Rhodes (2002) megfogalmazása a mentorálásról:

A humánszolgáltatások terén alkalmazott elnevezés, mely egy idősebb, tapasztalt felnőtt és egy nem rokon, fiatalabb személy kapcsolatát jelenti, mely kapcsolatban az idősebb személy folyamatos tanácsadást, útmutatást, bátorítást ad a fiatalabb számára, alkalmassága, kompetenciája és személyiségfejlődése növekedése érdekében. A közösen eltöltött tanulási idő során a mentor és a mentortált gyakran alakít ki kölcsönös elköteleződésen, tiszteleten, hűségen és közös személyiségjegyeken alapuló kapcsolatot egymással, mely elősegíti a fiatal személy átlépését a felnőttkorba (Rhodes 2002, 3).

Történeti szempontból a mentorálás fellegvára Amerika, ahol az elmúlt közel 100 évben, részben természetes szerveződésű alapon, mentorálással foglalkozó szervezetek jöttek létre (legismertebb a Big Brothers Big Sisters, BBBS), és ezek mögött komoly anyagi támogatással az amerikai állam is megjelent. Természetesen napjainkban magánvagyonokon alapuló kezdeményezések és egyházi szervezetek is képviseltetik magukat az egyre komolyabb mentortpiacon.

Az amerikai mentorálás története szorosan összefügg az iparosodás fejlődésével, az ennek révén is megváltozó társadalmi változásokkal, a korábbi kulturális normák átalakulásával. Ezen változások elszenvetői és egyben a legérzékenyebb csoportja természetesen a gyermekek voltak, akik az elszegényedés és nyomor következtében betegségtől szenvedtek, iskolába nem jártak – a nyelvi akadályok miatt gyakran iskola sem volt, ahol megértették volna őket –, és kiugrásként csak a bűnözés maradt számukra.

Ennek a fokozatosan romló helyzetnek a megoldására indultak el az első gyermekmentő és -segítő mozgalmak, melyek közül a legismertebbé a Jane Addams által alapított Ifjúság Védő Egyesület vált. A következő nagy lépés a BBBS megalakulása volt, mely napjainkban 500 intézményben több mint 100 000 fiatal mentorálását végzi.

Ahhoz, hogy a mentorálás ilyen formában teret hódíthasson, természetesen szükség volt a kormányzati támogatásra, mely lehetővé tette a profi kutatói bázis létrejöttét és az elméleti eredmények gyakorlati felhasználását, de, mint látni fogjuk, nem eredményezte egységes elméleti magyarázó modell kialakulását nemzetközi szinten sem.

A mentorálás magyarországi története összefonódik a tehetséggondozás történetével, melynek kialakulását és fejlődését a szakirodalomban 3 szakaszra bontják (Czeizel 1997; Révész 1994), mely Martinkó (2006) alapján további al-

szakaszokra osztható. A magyarországi mentorálás története tehát a tehetséggondozás történelmén keresztül ismerhető meg mélyrehatóbban.

1. A tehetségmozgalom **első időszaka** a századfordulótól 1931-ig, az állami intézményesített tehetségvédelem korszakáig főleg személyekhez kapcsolódik.

A teljesség igénye nélkül, a tehetséggondozásért munkálkodó személyek ezen időszakából:

- Fáy András
- Zákány József
- Dezső Lajos
- Révész Géza
- Imre Sándor
- Nagy László

Mindannyian a kultúra és oktatás, egészségügy és kutatás valamely területének szakértői, a kor elismert emberei, akik szívügyüknek tekintették a fiatalság célirányos oktatását, és támogatták azt. Nagy László például tanítóképző intézetben dolgozó tanár, kultúrpolitikában jártas szakember volt, aki kifejezetten az iskolára és az egyéni adottságokra helyezte a hangsúlyt a fejlesztés során. Neki köszönhető a tehetségvédelmi és vizsgálati szakosztály megalakulása a Magyar Gyermektanulmányi Társaság keretén belül, valamint a *Gyermek* című folyóirat megalakulása, mely tematikusan foglalkozott a tehetséges gyermekek témájával.

2. **A második korszak** a tehetséggondozásban és így a mentorálás területén is a tehetségfejlesztés államilag támogatott időszaka. A magyar kormány 1941-ben (!) Állami Tehetségvédelmi Alapot létesített, mely példát a nagy történelmi egyházak is követték. Ennek révén szegény származású, rossz körülmények között élő gyermekek ezrei jutottak tanulási és képzési lehetőséghez. Ebben az időszakban alakult a híres Bolyai-kollégium, mely az ország vezető értelmiségeinek jelentős részét képezte.
3. **A harmadik korszak** már a második világháború utáni időszak történéseit jelenti. Az új hatalmi berendezkedés a korábbi évek eredményes modelljeinek jó részét lezárta, az állami iskolákat államosította, a tömegoktatás és tömegművelés időszaka kezdődött. Tehetséggondozás azonban ekkor is zajlott, és talán minden addiginál korábban fontosabbá vált az időnként komoly személyes kockázatot vállaló mentorok szerepe, az ifjúkori tehetséggondozásban (a felnőttkori mentorálás szerepére és erejére ebben az időszakban talán jó példa a pszichológia tudományának és szakmájának túlélése és továbbfejlődése).

Természetesen ekkor is léteztek hivatalos, állam által támogatott kivételek iskolák és kollégiumok szintjén, mint például a zenei tehetségfejlesztés (Kodály Zoltán szerepe említendő meg), vagy az egyetemi gyakorlóiskolák.

A tehetséggondozás további története tulajdonképpen az utóbbi 30 év történelme, melyből kiemelkedik – lehetséges **negyedik korszakként** – a 80-as évek végéig, a rendszerváltásig terjedő időszak, melyet a tehetséggondozás iskolai szintjére való megjelenése, a kutatások és az erősebb szakmai véleménynyilvánítás beindulása, valamint egyféle állami elköteleződés jellemez, ennek eredménye a tehetséggondozással foglalkozó szakértői bizottság által megfogalmazott javaslattevő, illetve az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény megjelenése.

Természetesen a fordulópontot a témában a rendszerváltás jelentette, a változó politikai és oktatási környezetben markáns eredmények lendítették tovább a tehetséggondozás ügyét, tulajdonképpen mentorálva a folyamatot. Kiemelve ezek közül a legfontosabbakat:

- Csatlakozás a Tehetség Világtanács (World Council for Gifted and Talented Children, WCGTC) és az Európai Tehetségtanács (Europien Council for High Ability, ECHA) munkájához.
- Alaputatások beindulása az MTA Pszichológiai Intézetében (Geffert Éva, Herskovits Mária, Gyarmathy Éva), illetve az akkor még KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékén (Balogh László, Polonkai Mária, Mező Ferenc), ezáltal a hazai tudományos munka kereteinek megteremtése és kijelölése.
- A Magyar Tehetséggondozó Társaság 1989-es megalakulása.
- Az állami fenntartású Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP) létrehozása.

A tehetséggondozás legújabb kori, **ötödik szakasza** már napjaink történéseit foglalja össze:

- Nemzeti Tehetségprogram létrehozása, ennek megfelelő törvényi háttérrel, a program keretén belül Nemzeti Tehetségalap létrejötte, valamint a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum kialakítása az Új iskola, Új tudás, Új műveltség program részeként.
- Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program létrejötte, melyet a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács és a Tanács jogi képviselőjét ellátó Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége fejlesztett ki és hozott létre, amelynek célja egy országos tehetségsegítő hálózat kialakítása (jelenleg is zajlik). A program kiemelt eleme a Tehetségpontok egymást segítő rendszerének megalakítása.



A mentorálás tehát „előttünk hever”, a téma aktualitását jól jelzi az utóbbi években megalakuló, mentorálással foglalkozó szervezetek száma, melyek nagy többsége pályázati pénzek révén tartja fenn magát, iskolai-intézményi kereten belül, jellemzően amatőr szervezeti háttérrel és szakembergárdával, de megfigyelhető professzionális alapon működő, jelentős anyagi háttértámogatással rendelkező magánkezdeményezés is, amely kifejezetten hátrányos helyzetű gyermekek mentorálás keretén belül végzett tehetséggondozására jött létre.

## A mentor szerepe és a mentorálás fogalmi spektruma

Ahhoz, hogy a mentorálás folyamatát alaposan megismerhessük, szükséges, hogy elhelyezzük egy olyan fogalmi hálóban, mely pontosítja a jelentését, és egyben kijelöli kereteit és határait, valamint elhelyezi a különböző tudományterületek között.

Bár a téma interdiszciplinaritása megmagyarázza, hogy az elmúlt közel húsz évben miért született több definíció is a mentor és mentorálás definiálására, nem találunk teljes egyetértést a szakirodalomban a mentorálás meghatározására. Az alábbiakban mégis kísérletet teszünk a szakirodalomból ismert definíciók megismerésére, és újrendezésükkel lehetőség nyílik a fogalom tiszta kezelésére.

A szakirodalomból szemezgetve vegyünk tehát szemügyre több meghatározást és csoportosítást.

### *A mentorálás fogalmi kontinuumja és a mentor szerepe (in DuBois 2005)*

#### a) A mentor

- Bölcs és megbízható tanácsadó és tanító.
- Egy idősebb, tapasztaltabb személy, aki elősegíti a fiatalabb személy karakterének és kompetenciájának továbbfejlődését, olyan fokozatosan nehezedő képességek és feladatok elsajátításában, amelyben maga is jártas. A tanácsadás demonstrációkon, instrukciókon, kihívásokon és bátorításon keresztül történik, többé-kevésbé rendszeres találkozások során, egy hosszabb időtartam keretén belül.
- A folyamat során a mentor és a fiatal személy kölcsönös elköteleződés speciális kötelékét alakítja ki egymás között.
- Továbbá a fiatal személy kapcsolata a mentorral a tisztelet, hűség és azonosulás érzelmi karakterét veszi fel és mutatja.

Hosszan tartó kapcsolat egy fiatal személy és egy felnőtt között, melyben a felnőtt támogatással, támasszal és segítségnyújtással látja el a fiatalat.

- Törődő felnőttek segítségével a fiatalok nagyobb eséllyel lesznek sikeres és kiegyensúlyozott felnőttek.
- Kapcsolatalapú szakmai aktivitás.

## b) A mentorálás

- Strukturált és bizalmas kapcsolat, mely fiatalokat köt össze olyan gondozó személyekkel, akik útmutatást, támogatást és bátorítást adnak, amelynek révén a mentorált kompetenciája és személyisége fejlődik.
- Egy idősebb tapasztalt felnőtt és egy nem rokon, fiatalabb pártfogolt kapcsolatát jelenti, mely kapcsolatban az idősebb személy folyamatos tanácsadást, útmutatást, bátorítást ad a fiatalabb számára, alkalmassága-kompetenciája és személyiségfejlődése érdekében.
- Erőteljes érzelmi kapcsolat egy idősebb és fiatalabb személy között, olyan kapcsolat, melyben az idősebb résztvevő megbízható és szerethető, valamint tapasztalt a fiatalabb személy vezetésében. A mentor segíti alakítani a pártfogolt fejlődését és növekedését.

Amennyiben elemezzük a fenti meghatározásokat, látható, hogy több közös elemmel rendelkeznek az alábbiaknak megfelelően:

1. A mentorálás segítő kapcsolat, melynek célja, hogy a segített elérjen hosszú távú célokat.
2. A mentorálás gyakran fókuszál egyszerre a szakmai fejlődésre és a pszichológiai támogatásra is.
3. A mentorálás kölcsönös, mivel mindkét fél előnyöket szerez belőle.
4. A mentorálás kapcsolata inkább személyes, semmint formális.
5. A mentorálás diádikus viszonyában a mentor nagyobb szakmai tapasztalattal, befolyással és teljesítménnyel bír.
6. A mentorálás egyszerre bír karrier és pszichoszociális funkcióval.
7. A jó mentorálás kapcsolata kölcsönös, bizalomteli, empátia-központú és érthető.

Ezekből 3 központi elem emelkedik ki, mint közös pont (Freedman 1992):

1. A mentor olyan személy, aki nagyobb tapasztalattal vagy életbölcsessel rendelkezik, mint a mentorált.
2. A mentor irányítást és útmutatást ad, melynek célja a mentorált támogatása és fejlesztése.
3. A mentor és mentorált között olyan érzelmi kötelék alakul ki, melynek alapja a bizalom.

Mindezen megfogalmazások ellenére a mentorálás területe komoly kihívásokkal küzd jelenleg is, hiszen olyan kérdések vetődnek fel, melyekre a fenti elméletek és megfogalmazások csak részben adnak választ. DuBois metaanalízise (2002a) alapján például:

- Tényleg csak idősebb személy lehet-e mentor, és mennyivel kell idősebbnek lennie, hogy mentora lehessen a másik személynek?
- Kell-e fizetni a mentoroknak, és milyen munkakör alapján sorolandók be?
- Mennyi időnek kell minimum eltelnie a két személy kapcsolatában, hogy azt mentorálásnak lehessen nevezni?
- Hány éves kortól lehet elkezdni egy gyermek mentorálását, és milyen viszonyban van a mentorálással a normál fejlődés menete?
- Milyen fokú és típusú kapcsolat létezhet és jöhet létre mentor és mentorált között?
- Lehetnek-e a szülők mentorok saját gyermekeik esetében?
- Jogilag milyen lehetőségei és határai vannak a mentori munkának? (Pl. szakemberek jelentési kötelezettsége a gyermek veszélyeztetettsége esetén.)
- A mentori munka során felülírhatja-e a mentor döntéseit a mentorálttal kapcsolatban a program vezetője/főnöke?
- Milyen végzettségű/szakértelmű szakember láthatja el a mentorok képzését, tréningjét, szupervízióját?

Természetesen a kérdések száma növelhető, fontosabb azonban tudni, hogy van-e válasz ezekre.

A hazánknál fejlettebb mentorkultúrával rendelkező országokban sincs egységes álláspont ezen kérdések megválaszolására. Tulajdonképpen nem létezik egységes magyarázó modell sem, mellyel leírható lenne a mentorálás komplex folyamata úgy, hogy abban szerepet kaphasson a folyamat rendszerjellege, dinamikája, fenntarthatósága és fejleszthetősége, ugyanakkor „beleférjen” a jogi és finanszírozási keretekbe, és természetesen ellássa feladatát, ami, mint lehetett látni, a mentorált fejlesztése egy bizalmi kapcsolat keretén belül.

Az alábbiakban két olyan modellel ismerkedhetünk meg (részleteikben, főbb alkotóelemeikre koncentrálnva), melyek szemléltethetik a komplex fejlesztési folyamat sajátosságait, az elmélet oldaláról közelítve meg a mentorálás folyamatát.

Rhodes modellje kontextust teremt, elhelyezi a mentorálást a létrehozó erők és tényezők hálójában, Keller modellje pedig dinamikai-rendszerszemléleti alapot nyújt, megtöltve ezt a hálót a mentorálás dinamizmusával. Mindkét szerző kihangsúlyozza, hogy egyik modell sem végleges és tökéletes, de elegendőek

ahhoz külön-külön, hogy támpontokat nyújtsanak és elgondolkodtassanak, akár a fenti kérdések megválaszolásában is.

### **Az ifjúsági mentorálás modellje (Rhodes-modell)**

A modell abból az alapfeltételezésből indul ki, hogy a mentorálás pozitív eredményei csak akkor jelentkezhetnek, ha a kapcsolat szoros személyközi viszonyon alapul, melyet a kölcsönösség, bizalom és empátia hoz létre (1. ábra, „a” jelzés).

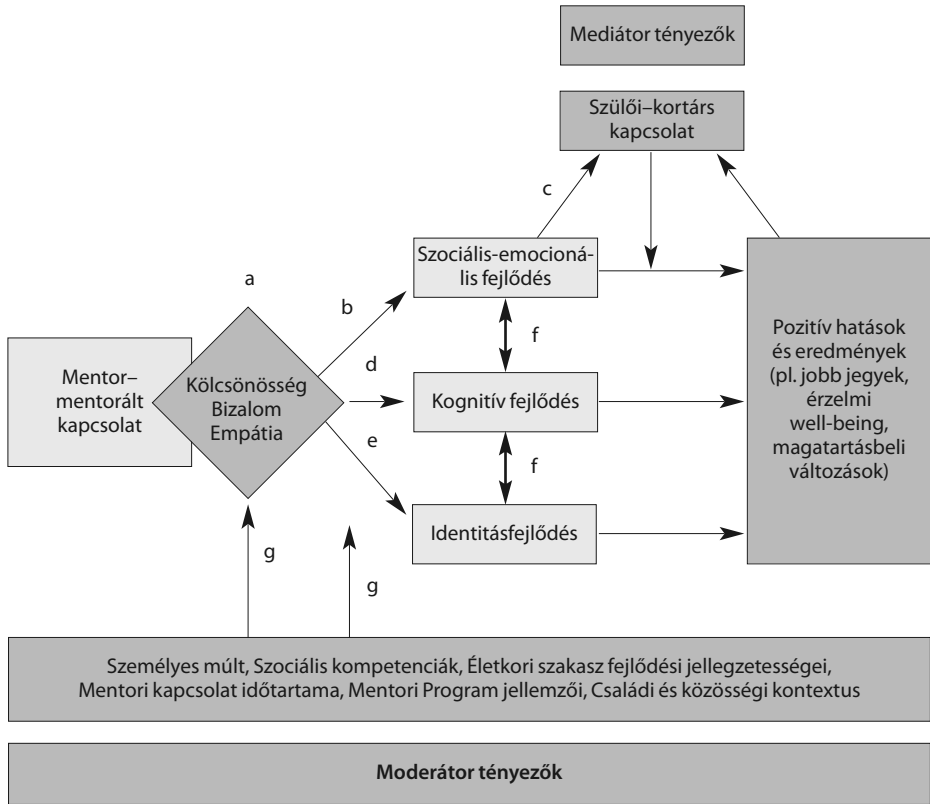
A modell mottója lehetne az a megállapítás, melyet Rhodes idéz Levinsontól (Rhodes, in DuBois–Karcher 2005), miszerint:

„A mentorálás nem egy egyszerű, mindent vagy semmit folyamat”, tehát amennyiben a fiatal és a mentor között nem jön létre a bizalmi kapcsolatnak egy szükséges minimuma, a kapcsolat még az előtt széteshet/felbomolhat, hogy abból pozitív eredménnyel szállna ki a mentorált. Elméletileg egy tartalmas mentorálás csak akkor jöhet létre, ha a mentorált hajlandó megosztani érzéseit és önmagával kapcsolatos észlelését a mentorról, és aktívan részt vesz a mentorálás kapcsolatának alakításában.

Természetesen ez a gyakorlatban több apró lépésen keresztül történik. Ezek során a mentorált megélheti hatékonyságát a kölcsönös bizalmi kapcsolat kerekein belül és kívül úgy, hogy a folyamatot kísérő mélypontok és frusztrációk átélésén keresztül lehetővé teszi a fiatal számára, hogy kritikus időszakokban képes legyen segítséget hívni, vagy önmagából merítve problémáit megoldani.

A kutatások (Rhodes 2002a, b; Allen 2003) kihangsúlyozzák, hogy a felnőtt-fiatal összeállításának kérdése központi jelentőségű bármilyen kapcsolattípus esetében. Így például jól ismert, hogy az empátiateli, támogató jellegű szülői kapcsolat előre jelzi a kötődési kapcsolat biztonságának fokát serdülők esetében. Ez azonban előrevetíti a fiatal megküzdési és stressztűrési potenciáljának szintjét.

Ennek alapján a mentor–mentorált összeillesztése és egymásra találása jelentős súlyt képvisel a kapcsolat alakulásának szempontjából, és alapul szolgálhat a kritikus időszakok problémáinak megoldásában, többek között a már említett kölcsönösség, bizalom és empátia mint jellemzők révén.



1. ábra. Az ifjúsági mentorálás modellje (Rhodes 2005, p. 32)

## A mentor–mentorált kapcsolat folyamatának hatásterületei

### 1. A szociális és érzelmi fejlődés

A megfelelően szoros, gyakori találkozásokon alapuló mentorálás lehetővé teszi, hogy a mentorált érzelmi és szociális téren pozitív irányba fejlődjön. A mentor ebből a szempontból a gondozó-segítségnyújtó szerep modellezője, aki éppen személyiségének érettsége és szakmai tudása révén válhat mintává a mentorált számára, bizonyítva, hogy létrejöhet pozitív és eredményes kapcsolat, nem szülői pozícióban lévő felnőttel (1. ábra, „b” jelzés).

Ennek révén **válhat a mentorálás korrekatív élménnyé** a fiatal számára, aki lehetőséget kap, hogy feldolgozza – ezen keresztül – kapcsolati kudarcait szülei-vel és kortársaival.

Természetesen ez a mechanizmus jól ismert a segítő kapcsolatok szakirodalmából, hiszen korábban is több szerző megfogalmazta, hogy a szoros érzelmi kapcsolaton alapuló viszonyulás két ember között terápiás hatást fejthet ki, és ez generalizálódhat a társas világ többi résztvevője felé is (1. ábra, „c” jelzés) (Kohut 1984; Ainsworth 1989). A kötődésemélet szolgál alapul a fentiek bizonyítására, hiszen a korai életkorban rögzült Belső Munkamodellék mindig tapasztalati jellegűek, élményalapúak, és jelentős mértékben meghatározzák a későbbi viselkedésmintákat a kora gyermekkor után is.

Bár ezek a munkamodellék viszonylag stabilak a fejlődés során, azért rugalmasak maradnak oly mértékben, hogy képesek legyen alkalmazkodni a változó környezeti feltételekhez, így például egy segítő jellegű, intenzív érzelmi kapcsolathoz (Bowlby 1988, in DuBois 2005).

Természetesen a mentoroknak nem elég „csak” kedvelniük a mentoráltat és gyakran találkozniuk vele, hanem meg kell tanítaniuk, hogyan tudják jobban kifejezni negatív és pozitív érzelmi viszonyulásait, hogyan tudják jobban kezelni a mentoráltról alkotott reprezentációikat, és szervezni-irányítani társas kommunikációjukat.

Összegezve tehát, a mentor a mentorálás során alternatív vagy másodlagos kötődési figuraként funkcionál, melynek bázisán a mentorált képes meglépni fontos szociális és érzelmi fejlődési szinteket. Olyan környezetben próbálja ki magát, ahol a kudarc egy újabb tanulási folyamat kezdete, a siker pedig visszajelzést kap egy számára releváns személytől. A végeredmény az önértékelés, az iskolai kompetenciák és teljesítmény növekedésében, valamint a szociális kapcsolatok pontosabb észlelésében és címkézésében jelentkezik.

## 2. A kognitív fejlődés

A gyermeki fejlődés során a szociális interakciók hozzájárulnak a kognitív fejlődéséhez, elősegíthetik ezen változásokat. A társas kapcsolatok szintje, típusa, minősége befolyásolja a gyermeki gondolkodást, ahogy Vigotszkij (in Cole 2001) megfogalmazza, a gyermek a játék során „egy fejjel magasabban” képes működni, azaz saját életkorára jellemző kognitív képességeken túlmenően képes fantáziálni, problémát megoldani, kreatívnak lenni, tehát gondolkodni. A mentor szerepe és feladata tulajdonképpen automatikusan ezt a funkciót teljessíti, a kapcsolat során a gyermek képessé válhat új kognitív szintek/képességek elsajátítására, és így értékek, normák és különböző perspektívák gyakorlására, kipróbálására. (1. ábra, „d” jelzés.)

Ennek gyakorlati eredménye lehet, hogy a mentorált tanuló iskolai motivációja és elköteleződése növekszik, könnyebben bevonhatóvá válik a tudományos munkába, és magatartása is előnyös irányba változik.

### 3. Az identitás fejlődése

A szakirodalomból jól ismert azonosulási folyamat során elsajátított értékrendszer, amely attitűdök, viselkedési minták és vonások átvételéből és a saját személyiségbe való beépítéséből áll, természetesen a mentor–mentorált kapcsolat keretén belül is működik (lásd *A szociális és érzelmi fejlődés* c. részt), működnie kell, hiszen a mentor referenciaszemélyé válik a mentorált számára a közösen eltöltött idő és átélt események révén. (1. ábra, „e” jelzés.)

Amint a mentorált személy azonosul a mentor különböző érték- és vélemény- aspektusaival, a mentor egyszerűen szerepmodellé válik, és mint ilyen, hatni fog a gyerek identitásának alakulására, attitűdjein, szerepein, kommunikációján keresztül.

Ez a folyamat egyrészt előnyösen hathat arra, ahogy a gyermekek látják önmagukat és helyüket a világban, másrészt pedig, ahogy a gyerekek másokat látnak világukban, gondolva itt akár saját szüleik észlelésére is.

Természetesen nemcsak ez a folyamat ad lehetőséget a mentorált gyermek személyiségének és identitásának fejlesztésére, hanem maga a társas és kulturális tanulás erejének a kihasználása is a mentorálás során. A kölcsönös aktivitás és tanulás lehetőséget nyújt a tehetségterületek azonosítására és a képességek fejlesztésére, így elsődlegesen járulva hozzá az identitás fejlődéséhez.

Ne feledkezzünk meg persze arról, hogy mindezen aktivitás során a mentorált szociálisan érett, illetve szociális szempontból magas teljesítményt nyújtó kortárs csoportokkal találkozhat és azonosulhat, mely ismét csak nem elhanyagolható az énéjlődés szempontjából.

A gyakorlat igazolni látszik a fenti elméletet, hiszen kutatások (Rhodes 2002; Hellenga és mtsai 2002) bizonyítják, hogy a mentorral szorosabb kapcsolatot kiépítő fiatalok kevésbé vettek részt deviáns viselkedésformákban, és nagyobb eséllyel szereztek diplomát, mint nem mentorált kortársaik. Sőt, jövőre vonatkozó terveikben és elképzeléseikben pozitívabb képet fogalmaztak meg, mint kortársaik (Rhodes 2002).

Összegezve elmondható, hogy egy proszociális viselkedést mutató, iskolai életében sikeres és jövőorientált fiatal nagyobb valószínűséggel vonz magához az élete során számára megfelelő természetes mentort, támogató személyt.

### A mentorálás folyamatát befolyásoló moderátor tényezők (1. ábra, „g és f” jelzés)

#### 1. A gyermekek kötődési potenciálja és a mentorálás

Az előzőekben leírtaknak némileg ellentmond (Soucy–Larose 2000), hogy a mentorálás pozitív hatása a fiatalokra erősebb volt akkor, ha a fiatal kapcsolatát az édesanyjával biztonságosabbnak értékelte. Ez azt bizonyítja, hogy a mentorok nem képesek teljes mértékben kompenzálni a bizonytalan kötődésű családi hát-

teret, hanem inkább akkor lesznek hatékonyak, ha legalább az egyik szülő oldaláról tapasztalható egy bizonyos minimális szintű támogatás a gyermek életében.

Másrészt azonban azok a gyermekek, akiknek nincs biztonságos szülői kötődésük, bár kezdetben ellenállnak egy gondozó felnőtt barátságos közeledésének, a későbbiekben jóval intenzívebb kötődést alakítanak ki mentoraik felé, mely segít kielégíteni szociális és érzelmi szükségleteiket.

Sőt, a szülők nélkül felnövő, vagy hosszabb ideig szüleitől szeparált vagy komoly abúzust átélt fiatalok is képesek kompenzatorikus érzelmi támogatás elfogadására és átélésére a mentor–mentorált kapcsolatban (Rhodes 1999).

## *2. Szociális kompetencia hatása*

A szociális és/vagy magatartásbeli problémákkal rendelkező serdülők kisebb valószínűséggel profitálnak a mentorálásból, mivel nehezebben bíznak meg felnőttekben, és kevesebb tapasztalatuk van támogatást és közelséget nyújtó viselkedésformák elfogadásában (DuBois és mtsai 2002a). Mindez nem teljesül akkor, ha a gyermek- vagy serdülőkorú fiatalok valamely hatás révén (pl. szülői nevelés) magasabb fokú szociális kompetenciával rendelkeznek, azaz ez utóbbi nemcsak protektív faktor a deviancia ellen, hanem alap is, melyre a mentorálás kapcsolata épülhet (DuBois–Karcher 2005).

## *3. A mentorált életkori jellemzőinek szerepe*

Az időbeli tényezőnek a mentorált fejlődési státuszának szempontjából is szerepe lehet, hiszen a kutatások szerint (DuBois–Karcher 2005) a késői serdülőkorban nehezebb mélyebb érzelmi kapcsolatot létrehozni a mentorálttal, a kortársak az elsődlegesek, ezért nagyobb is az esélye ebben az időszakban a mentorálás megszakadásának.

## *4. A kapcsolat időtartamának szerepe és hatása*

Az egymással eredményeikben összecsengő kutatások (Grossman–Rhodes 2002) megállapították, hogy a **3–6 hónapig vagy annál rövidebb ideig tartó** mentorálás kifejezetten **káros hatással lehet** a gyermek fejlődésére (önértékelését és iskolai teljesítményét tekintve), ugyanakkor az **egy évnél tovább tartó mentor–mentorált kapcsolat szinte egyértelműen pozitív hatást gyakorolt a gyermek fejlődésére** (önértékelés, iskolai teljesítmény, észlelt szociális elfogadottság, szülőkkel való kapcsolat észlelt szintje, iskola megítélése és alkohol-, és drogfogyasztás alacsony szintje).



### 5. *Programelemek szerepe*

A megfelelő infrastruktúrával rendelkező programok növelik a valószínűségét, hogy a mentorálás túléli a problémás időszakokat. Tényszerűen: a mentort és a kapcsolatot segítő programelemek erősebb pozitív hatást eredményeznek, és így tulajdonképpen a mentor–mentorált kapcsolatának hosszú távú fennmaradását szolgálják és segítik elő. (Ilyen elemek például: tréning mentoroknak, strukturált aktivitás mentor és mentorált számára, rendszeres találkozások és ezek előre látható tervezése, rendszeres monitorozás.)

### 6. *Családi környezet hatása*

A kutatások és a gyakorlati tapasztalatok alapján elmondható, hogy azok a családok, amelyekre a másokra való odafigyelés és a másokkal való törődés, valamint a véleménynyilvánítás szabadsága jellemző, többet bátorítják gyermekeiket családon kívüli kapcsolatok kezdeményezésére és fenntartására. Ennek megfelelően és a mentorálással összefüggésben azok a gyermekek, akik támogató családi háttérrel rendelkeznek, és részt vehetnek a családi döntéshozás folyamatában, hajlamosabbak elfogadni a mentorokat és mentorálást (Zimmerman és mtsai 2002).

A szülői támogatás szerepe tehát kulcsfontosságú a mentorálás és általánosabban érve, a családon kívüli kapcsolatok kialakításának szempontjából, hiszen azok a gyerekek, akik gyermekkoruktól fogva részt vesznek közösségi programokban, valószínűleg fogékonyabbak lesznek a kortársak és pozitív mintával rendelkező felnőtt személyek közeledésének elfogadására.

Ebből következően azok a mentorprogramok, amelyek programstruktúrájában szerepel a szülőkkel való rendszeres kapcsolattartás, vagy a szülők bevonása a mentorálás folyamatába, nagyobb eséllyel számíthatnak a mentor–mentorált közötti kapcsolat kialakulására és fennmaradására (DuBois és mtsai 2002; Rhodes 2002).

## **Következtetések és kérdések**

A Rhodes-féle modellben tehát a kölcsönösség, bizalom és empátia hármásával jellemzett mentorálási kapcsolat kulcsfontosságú, jelentős hatással bír a gyermeki fejlődés három területére, a szociális-emocionális fejlődésre, a kognitív fejlődésre és az identitás fejlődésére.

Ezek optimális működése a mentorálási kapcsolat során a gyermek más kapcsolataiban is transzferhatásként jelentkezhet, leginkább akkor, ha a gyermek rendelkezik egy releváns kötődési személlyel, lehetőleg szülővel, és ez a személy megad számára egy minimális, de szükséges érzelmi biztonságot.

Annak mértékét, hogy a mentorálás folyamata során milyen eredmény születik, és hogy az alapvető jellemzők milyen mértékben épülnek be a kapcsolatba és ezen keresztül a gyermekbe, nagy valószínűséggel a mediátor tényezők szabályozzák (kapcsolat ideje, környezeti tényezők, családi jellegzetességek stb.), bár ezen szabályozás sorrendje nem egyértelmű. Továbbra is kérdés azonban, miként válhat egy mentor–mentorált viszony szorossá és bizalmassá, milyen alapon kell építkeznie ahhoz, hogy garantáltan pozitív legyen a végeredmény a kapcsolat kimenetelét tekintve.

Két oldalról közelítve meg a jelenséget, az egyik oldal kifejezetten a mentor–mentorált kapcsolat készsége, célorientált fejlesztésére helyezi a hangsúlyt abból kiindulva, hogy „...igazán jó kapcsolatok akkor alakultak ki, amikor az összejövetelek fő célja nem a kapcsolatépítés volt” (DuBois–Karcher 2005, p. 38), a másik oldal pedig azt hangsúlyozza, hogy a mély, bizalmas kapcsolatok alapja a mentor–mentorált közötti minél több emóciófókuszú közeledés és közös élmény (Spencer 2003).

Hol lehet a határt meghúzni és egyben igazolni Rhodes modelljét, adódik a kérdés?

Az Egyesült Államokban (és valószínűleg az egész világon) a legnagyobb mentorszervezetben, a (már említett) BBBS-ben végzett kutatások azt bizonyították, hogy a szervezetre jellemző közepes aktivitásszintű és közepes mértékben szabályozott struktúrájú mentor–mentorált kapcsolatok eredményezték a legnagyobb előnyöket a gyermekek számára (Rhodes, in DuBois–Karcher 2005, p. 38).

### **Az ifjúkori mentorálás rendszerszemléletű modellje (Keller-modell)**

Thomas E. Keller elméleti modelljében a mentorálás folyamatának egy holisztikus modelljét prezentálja, melyben a hangsúly egyrészt a *mentor–gyermek–szülő/gondozó és esetgondnok* (caseworker) kapcsolati hálójának egymástól kölcsönösen függő (interdependens) jellegén van, és nem a mentorprogramok működésén és struktúráján, másrészt pedig ezen résztvevők egymás közötti kommunikációjának mintáján és befolyásoló erején.

A modell kiválóan egészíti ki Rhodes modelljét, mivel az előző modell a mentorálás folyamatának keresztmetszetét és struktúráját kínálja, utalva a folyamatot működtető hatótényezőkre, míg Keller modellje egy hiányzó részt pótol, a dinamikát szolgáltatja a modell és így a mentorálás működéséhez.

A modell alapjaként a jól ismert általános rendszerszemlélet szolgál, pontosabban a család rendszerszemléletű működésének leírása, melyben a rendszert alkotó elemek kölcsönhatásban vannak egymással, és ennek a kölcsönhatásnak a folyamatai, a kommunikáció iránya révén, jól megragadható és leírható.

A rendszer működésének központi elemei a kohézió és kontinuitás, melyek az alábbi fő jellemzőkkel írhatók le (Keller 2005):

### 1. Teljesség és rend

Az egész a részek összességéként minden más egységénél hűbben tükrözi a rendszer struktúráját és működését, mivel a rendszer elemei szükségszerűen összefüggenek és kölcsönösen függnék egymástól.

### 2. Hierarchikus struktúra

A komplex rendszerek részegységekből állnak, az egyének több részegységrendszer részei is lehetnek. A kommunikáció a rendszerszinten belül és között is történhet, a szintek jól elkülöníthetők határaik mentén.

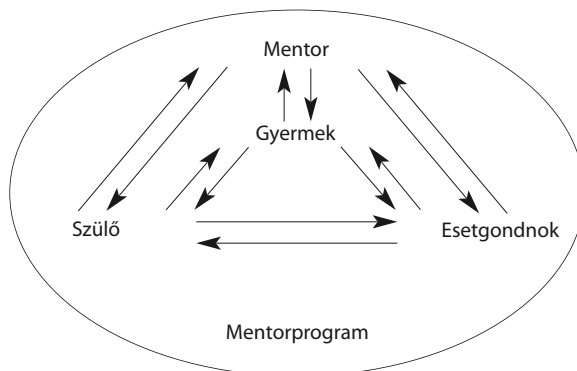
### 3. Adaptív önstabilizáló képesség

A rendszerek sablonok és struktúrák alapján működnek (szabályzók és szabályok), a sablonok pedig hajlamosak cirkulárisra válni (pl.: feedback hurkok). A környezeti változó feltételekre a rendszer adaptációval reagál, akár belső működésének megváltoztatásával is, azért, hogy egyensúlyi pontját fenntarthassa.

### 4. Adaptív önszerveződési képesség

A változás és fejlődés minden élő, nyitott szervezet velejárója, éppen ezért a meglévő sablonokat érintő változások a rendszer újraszerveződéséhez vezethetnek, rendszerint egy bonyolultabb és differenciáltabb szinten.

A mentorálás rendszerszemléletű modellje, a fenti elvek figyelembevételével, azt sugallja, hogy a mentor–gyermek kapcsolatot érdemes jóval szélesebb körű kapcsolati hálóban szemlélni, melynek így részévé válik a szülő/gondozó és a szakember személye is (2. ábra).



2. ábra. Forrás: Keller, 2005, p. 169

Természetesen az új kapcsolati modellben a gyermek áll a középpontban, hiszen minden más résztvevő interakciója rá irányul közvetve vagy közvetlenül. A mentor található a képzeletbeli háromszög csúcán, mivel elsődleges célja a mentor–gyermek kapcsolat fenntartása, a két alsó sarokban pedig a szülő/gondozó és az esetgondnok (szociális szakember), akik támogatják a gyermek és a gyermek–mentor kapcsolat működését.

A résztvevők közötti interakciók a mentorprogram keretén belül zajlanak, melynek jellegzetességei nagymértékben meghatározzák az egymás közötti kapcsolat és kommunikáció szintjeit.

A 2. ábrán látható módon minden egyén 3 diádikus kapcsolattal rendelkezik, melyek alrendszerként funkcionálnak, a rájuk jellemző szabályokkal, sablonokkal, kommunikációs stílussal és határokkal. Ezek az alrendszerek, mivel kölcsönösen függenek egymástól, ún. másodrendű hatásokat fejtenek ki, amely hatások egy harmadik, kívülálló félre fejtenek ki hatást, éppen a diádikus kapcsolaton keresztül.

Logikusnak hangzik, hogy már magának a harmadik személynek a jelenléte is hatást gyakorol a korábban „csak” diádikus alrendszerre, módosítva a korábbi résztvevők viselkedését, így tehát triádikus kapcsolatot hozva létre, ha pedig a rendszer még több tagból áll (itt jegyezve meg, hogy a fenti modell természetesen bővíthet még résztvevőkkel), változatos kombinációjú kapcsolati hálók jöhetnek létre, melyek azonban a mentor-program keretein belül szabályozhatók és kezelhetők maradnak.

Amennyiben tehát tisztában vagyunk a rendszert alkotó személyközi kapcsolatok működési sajátosságaival, a program célkitűzései és struktúrája megvalósíthatók maradnak, illetve követhetővé válik, hogy melyik résztvevő hogyan éri el a gyermeket, és hogyan járul hozzá a fejlesztéséhez. Kérdés azonban, hogyan működnek a rendszeren belül a kölcsönös hatások dinamikus sablonjai?

A 2. ábrán látható nyilak a személyközi kapcsolatokat jelölik, melyek direkt (Mentor→Gyermek) és reciprok jellegűek (Mentor↔Gyermek). A triádikus kapcsolatok leírásához a **tárgy (kezdeményező)–cselekvés (interakció)–cél (befogadó) szekvenciát** egyénekre alkalmazva igyekszik Keller bemutatni a kapcsolati háló működését (Mentor, Gyermek, Szülő és az Esetgondnok között). Ezen működés egyik jellegzetessége a **tranzitív interakció**, mely során az első kommunikációs lépés célja (befogadója) a második kommunikációs lépés tárgya (kezdeményezője) lesz (Sz→M, majd M→Gy).

Tulajdonképpen a tranzitív interakciók a fent említett másodrendű hatások tipikus példái, és mint ilyenek, a *tranzitív interakciók halmazaként két jellegzetes sablont hoznak létre.*

**A parallel interakciókban** két tárgy kapcsolatba kerül, majd pedig külön kommunikációs csatornát nyitnak ugyanazzal a célszeméllyel (pl.:  $Sz \leftrightarrow M$ , majd  $Sz \rightarrow Gy$ ,  $M \rightarrow Gy$ , vagy  $Sz \rightarrow M$ ,  $M \rightarrow Gy$  és  $M \rightarrow Sz$ ,  $Sz \rightarrow Gy$ ).

**A cirkuláris interakciókban** azok, akik az első kommunikációs lépés tárgyai, a következő lépések során, sorozatos tranzitív interakciók révén, célokká válnak (pl.:  $Gy \rightarrow Sz$ ,  $Sz \rightarrow M$ ,  $M \rightarrow Gy$ ).

Talán látható, hogy már ebben az egyszerű, 4 szereplős modellben is a kölcsönös hatások útjai/lépései milyen nagy számban vannak jelen (12 direkt, 6 reciprok, 24 tranzitív, 12 parallel, 24 cirkuláris), de persze egy mentor–mentorált kapcsolat illesztésében vagy tartósságának meghatározásában nem mindegyiknek van ugyanakkora jelentősége vagy súlya.

Ráadásul Rhodes modelljének megfelelően minden mentorált magával hozza a rá jellemző családi, kontextuális tényezők halmazát, mely bár egyedi mintázatként jelentkezik ebben a modellben, a rendszerszemlélet szabályai alapján mégiscsak lehet közös jellemzőket találni. Így például egyszerű, de általános következtetésként olvasható le az ábráról, hogy minden kapcsolat visszahat a gyermek személyiségére.

Mikor működik tehát jól egy mentorprogram rendszere?

Amennyiben az alrendszerek között az információáramlás biztosított és szabad, ugyanakkor az alrendszerek között a határok megtarthatók, tehát az egyének bizalmasan kommunikálhatnak egymással, akkor a mentorprogram szabályai és struktúrája önfenntartó módon működik, beépülve a rendszert alkotó egyének jellemzői közé.

## A modell alkotóelemeinek rövid bemutatása

### 1. A mentorprogram kontextusa

Az, hogy a résztvevők egymásra hatása, kommunikációja mennyire lesz eredményes a mentor–mentorált kapcsolatra nézve, függ attól, hogy a program mennyire segíti elő a kapcsolati háló kontrollált és összefüggő működését szabályzatával és rendszerével. DuBois, valamint Sipe (DuBois 2002a; Sipe–Roder 1999) vizsgálata alapján jól körülhatárolhatók azok a területek, melyekkel a program támogatni tudja a rendszerben szereplők hatékony működését:

- monitorozás
- szupervízió
- lehetőség a visszajelzésre
- a program teljesítése
- a kapcsolati gyakoriság elvárásának egyértelműsége

- a mentor–mentorált számára lehetőség biztosítása rendszeres találkozásra
- tréning mentorok számára
- szülők bevonása a mentor–mentorált illesztése során.

**Összevetve más preventív programokkal**, melyek szintén jól körbehatárolható célokkal, szabályokkal és gyakorlatokkal rendelkeznek, **a mentorálás egy fontos dologban eltér azoktól**, mégpedig **egyénre szabottságában**, hiszen a programban részt vevők kifejezetten nagy egyéni szabadsággal és rugalmassággal rendelkeznek a feladat végrehajtása során. Talán éppen ez magyarázza, hogy az elmúlt években miért nem sikerült olyan programstruktúrát létrehozni, mely minden mentorálással foglalkozó elméletet adekváтан összefoglalt.

Keller rendszerszemléletű modellje igyekszik megkerülni ezt a problémát, és magát a hatásmechanizmust vizsgálja, amely viszont minden esetben a mentor-programok működése mögött áll.

Tekintsünk át a három diádikus kapcsolatból egyet Keller modellje alapján, méghozzá a legmértvradóbbat, a mentor–gyermek kapcsolatot.

## 2. A mentor–gyermek kapcsolat jellemzői a modell tükrében

### *A mentor hatása a gyermekre*

A mentorálás során kialakuló kapcsolat pozitív érzelmi jellege egyértelműen hozzájárul a pszichoszociális egészség kialakulásához és megtartásához. Rutter (1990) a folyamatnak protektív faktort tulajdonít, mely hozzájárul a magatartás-problémák csökkentéséhez, minimalizálja a negatív viselkedéses láncreakciókat az életvitelben, önértékelést és énhatékonytságot növelő hatású, valamint nyitottá tesz a lehetőségekre.

Különösen hatékonynak véli a biztos és támogató jellegű személyes kapcsolatok hatását az önértékelés változására, valamint a saját élet fölötti kontroll képességének észlelésére nézve.

A folyamat, melynek során a fenti képességek kialakulnak, három fő területen keresztül zajlik:

1. A fiatal énképébe beépülnek a direkt és indirekt visszajelzések a támogató környezetből.
2. A felnőtt személy (a mentor) referencia- és szerepmodellként szolgál normatív viselkedését és értékeit tekintve.
3. A fiatal közvetlen segítséget kap készségeinek és képességeinek fejlesztésére.

*Rhodes modelljében konkrétan a mentorálásra fókuszálva* találjuk meg a fentieket, hiszen a modell szerint a mentorálás fejleszti a szociális készségeket, az emocionális jólét érzését, a kognitív fejlődést pedig a közös párbeszéd és a másik meghallgatásának képessége támogatja. Ennek a szoros, kölcsönösségen és bizalmon alapuló, lehetőleg minél tovább tartó érzelmi közelségnek az eredménye a mentor–mentorált kapcsolata.

**Keller modellje kiszélesíti ezt a kapcsolatot**, állítása szerint modelljében a szülő és az esetgondnok is hozzájárulnak a kapcsolat támogatásához, akár ugyanolyan erővel és fontossággal, mint a mentor, gondoljunk csak a továbbképzések fontosságára, a szupervízió szerepére, és a szülők bevonásának lehetőségére (DuBois és mtsai 2002).

#### *A szülői hatás szerepe a gyermek mentorálásában*

A gyermek szülei számára több lehetőség is kínálkozik a mentor–gyermek kapcsolat fejlesztésére és fennmaradásának elősegítésére például a **mentormediált tranzitív folyamatokon keresztül** (Sz→M, M↔Gy). A szülő például háttérinformációkkal láthatja el a mentort, segíthet a gyermek aktuális problémahelyzeteinek azonosításában, stresszfactorainak feltárásában, életkörülményeinek leírásában. A mentor nyilván megerősítheti ezeket az információkat, és így hozzájárulhat a mentor–mentorált–szülő kapcsolat elmélyüléséhez. A folyamat azonban nehézségekkel is járhat, amelyek leginkább akkor kerülhetnek reflektorfénybe, ha a mentor és a szülők véleménye különbözik a gyermekről, a gyermek fejlődéséről.

Kutatások igazolják (Morrow–Styles 1995; Sipe–Roder 1999), hogy a mentor–szülő kapcsolat rendszeresen küzd nehézségekkel, elsősorban a szülői–nevelői szerepek meghatározásának és működtetésének témáján keresztül, ugyanakkor ezek megoldása kulcsfontosságú a mentor–mentorált kapcsolatának stabilitásához.

A kutatásokból kiemelkedik, hogy azok a mentorok, akik meg tudják húzni szerepeikben a határt szülő és mentor között, valamint ellenállnak a mentorálás folyamatába beavatkozó szülőknek, építik ki a legstabilabb és legmélyebb érzelmi kapcsolatot mentoráltjukkal.

Egy másik lehetséges folyamat a mentor–gyermek kapcsolat fejlesztésére és fennmaradásának elősegítésére a **gyermekmediált tranzitív folyamat** (Sz→Gy, Gy↔M). Ennek lényege, hogy a szülő hozzáállása és véleménye a mentorálás folyamatához, a gyermek szorongásának csökkentése és egyáltalán felkészítése a mentorral való találkozásra, szintén kulcsfontosságú tényező a mentor–mentorált összeillesztésének folyamatában.

A tranzitív reakciók révén pedig a szülő rendszeres visszajelzést kérhet a gyermektől a mentorálás folyamatáról, mellyel szintén növelheti, optimális eset-

ben, a gyermek esélyét a kapcsolatépítésre, illetve hozzájárulhat a felmerülő problémák megoldásához.

#### *Az esetgondnok hatása a gyermekre*

Az esetgondnok központi feladata olyan egészséges mentor–gyermek kapcsolat támogatása, amely hozzájárul a gyermek növekedéséhez és fejlődéséhez. Munkája során a mentorprogram mechanizmusát igazítja hozzá a mentorhoz és mentorálthoz, illetve viszont, melynek révén keretet ad a mentor munkájának, és kijelöli a mentorált és családjának lehetőségeit is.

Az esetgondnok munkájához a mentorprogramtól kaphat segítséget, például tréningen és szupervízióon keresztül.

Az esetgondnok **mentormediált tranzitív folyamaton** keresztül adhat támogatást a mentorálás során ( $E \rightarrow M$ ,  $M \leftrightarrow Gy$ ), így például tanácsot adhat a mentor számára, hogyan kezelje a gyermeket, milyen témákat emeljen be a közös beszélgetésekbe, hogyan reagáljon érzékeny témákra, vagy problémás viselkedésekre.

Másik oldalról pedig fontos viszonyítási pontként szolgálhat a mentor számára, hogy a mentor megtalálja az egyensúlyt bevonódás és elköteleződés, valamint kívülállóság között, illetve hogy elkerülje azokba a területekbe a beavatkozást, melyek tipikusan a szülők feladatkörei.

Ebből adódóan az esetgondnok támogat és tanácsot ad, segít követni és betartani a mentorprogram szabályait, ugyanakkor, ha szükséges, konkrét problémákban mediátori feladatot vállal, terveket segít kidolgozni, vagy megállapodásokat próbál tető alá hozni a rendszer szereplői között.

Természetesen a mentor–gyermek kapcsolatra is hatással lehet a **gyermekmediált tranzitív reakciók** révén ( $E \rightarrow Gy$ ,  $Gy \leftrightarrow M$ ), hiszen a gyermek elégedettségének rendszeres felmérésével megállapíthatja, hogy a mentor–mentorált kapcsolatban a gyerek hogyan érzi magát, illetve huzamosabb időszak távlatában képes értékelni, esetleg mérni a gyermek fejlődését a szervezet céljainak viszonylatában. Ugyanígy az esetgondnoknak lehetősége van a gyermek felé is reagálni, amennyiben a mentorált nem képes teljesíteni vállalásait a mentor felé, vagy probléma adódik a mentor–mentorált kapcsolatában.

A Keller-féle rendszerszemléletű modell természetesen a szülő–gyermek és az esetgondnok–gyermek diádikus viszonylatában is értelmezhető a másik két résztvevő szempontjából a fentieknek megfelelően.

#### **Konklúzió**

Mint a fenti áttekintésben láthattuk, Keller modelljében a mentor–gyermek kapcsolata már nem a hagyományos diádikus viszony, hanem egy rendszerben el-



helyezkedő, magának életteret követelő kapcsolati háló, melyet bármely oldalról is veszünk szemügyre, a rendszer összes tagjának hatása tükröződik benne.

A rhodesi modellben megfogalmazott folyamatot a kelleri modell résztvevőinek mindegyikére vetítve a mentor–mentorált kapcsolatának alakulását nyomom követő elméleti-dinamikai összegzést kapunk, amely azonban bonyolultságánál fogva nehezen értelmezhető, de éppen komplexitása révén adhat magyarázatot arra, miért nem jött létre eddig olyan magyarázó elmélet, mely képes lefedni a mentorálás minden aspektusát, és figyelembe venni összes résztvevőjét.

## Összegzés

A Magyarországon folyamatosan bővülő és fejlődő tehetséggondozás előrevetíti a modern, önkéntes, professzionális mentori munka lehetőségét, mely már túlmutat az idősebb diák–fiatalabb diák felsőoktatásbeli mentorálásán, vagy az akkreditált képzések keretén belül folyó, speciális területeken (pl. gyógypedagógiai mentorálás, komplex rehabilitációs mentorképzés) történő mentorálás keretein. Sőt, a tehetséggondozásban megfigyelhető állami szerepvállalás növekedése és az egyházi és privát szféra fokozatos bevonódása munkahelyteremtő erővel bír, melyet szintén jól jelez a gyakorlat oldaláról az iskolai oktatásidőn túli tevékenységek bővülésének köre. Sajátos jelleggel ez utóbbi főleg a professzionális pedagógián kívül hódít.

Éppen a fentiek miatt válhat szükségessé az utóbbi évek eredményeinek összefoglalása, a jelentős méretű külföldi szakirodalomból olyan részletek kiemelése és kontextusba helyezése, melyek a mentorálás magyarországi irodalmához hozzájárulva elősegíthetik a terület fejlődését.

## IRODALOM

- Ainsworth, M. (1989): Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44.
- Allen, J. P. et al. (2003): A secure base in adolescence: Markers of attachment security in mother-adolescent relationship. *Child Development*, 74, 292–307.
- Bowlby, J. (1988): *A Secure Base: Parent-child Attachment and Healthy Human Development*. Basic Books, New York.
- Cole, M.–Cole, S. R. (2001): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Czeizel, E. (1997): *Sors és tehetség*. Minerva Kiadó, Budapest.
- DuBois, D. L.–Holloway, B. E.–Valentine, J. C.–Cooper, H. (2002a): Effectiveness of mentoring program for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30, 157–197.
- DuBois, D. L.–Neville, H. A.–Parra, G. R.–Pugh-Lilly, A. O. (2002b): Testing a new model of mentoring. In Noam, G. G.–Rhodes, J. E. (ed): A critical view of youth mentoring (New Directions for Youth Development). *Theory, Research and Praxis*, No. 93, 21–57.
- DuBois, D. L.–Karcher, M. J. (eds) (2005): *Handbook of Youth Mentoring*. Sage Publication, USA.
- Freedman, M. (1992): *The Kindness of Strangers: Reflections on the Mentoring Movement*. Public/Private Ventures, Philadelphia, PA.
- Grossman, J. B.–Rhodes, J. E. (2002): The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring programs. *American Journal of Community Psychology*, 30, 199–219.
- Hellenga, K.–Aber, M. S.–Rhodes, J. E. (2002): African American adolescent mothers' vocational aspiration-expectation gap: Individual, social and environmental influences. *Psychology of Women Quarterly*, 26, 200–212.
- Keller, T. E. (2005): A systemic model of the youth mentoring intervention. *The Journal of Primary Prevention*, Vol. 26, p. 169.
- Kohut, H. (1984): *How Does Analysis Cure?* University of Chicago Press, Chicago.
- Ligeti Gy. (2005): Bevezetés a mentorpedagógiába I. és II. *Új Pedagógiai Szemle*, Budapest.
- Martinkó, J. (2006): Fejezetek a Magyar Tehetséggondozás történetéből. In *Neveléstörténet*, 3–4. sz.

- Morrow, K. V.–Styles, M. B. (1995): *Building relationships with youth in program settings*. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Páskuné Kiss Judit (2008): Az iskolán kívüli iskolarendszerű oktatás szerepe a tehetséggondozásban. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 97–116.
- Pásztorné, K. Á. (2009): Esettanulmányok a mentorálás gyakorlatához. In Mayer J. (szerk.): *Egyémsra utalva*. OKI, Budapest.
- Révész G. (1994): A tehetség korai felismerése. In *Tehetség és személyiség* (szerk.: Balogh L.–Herskovits Mária). A KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének kiadványa, Debrecen.
- Rhodes, J. E. et al. (1999): The influence of mentoring on the peer relationship of foster youth in relative and nonrelative care. *Journal of Research on Adolescence*, 9, 185–201.
- Rhodes, J. E. (2002): *Stand by Me: The Risk and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Rhodes, J. E. (2005): A model of youth mentoring. In DuBois D. L.–Karcher, M. J.: *Handbook of Youth Mentoring*, p. 32.
- Rutter, M. (1990): Psychosocial resilience and protective mechanisms. In Rolf, J.–Masten, A. S.–Cicchetti, D.–Nuechterlein, K. H.–Weintraub, S. (eds): *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. Cambridge University Press, New York.
- Sipe, C. L.–Roder, A. E. (1999): *Mentoring School-age Children: A Classification of Programs*. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Soucy, N.–Larose, S. (2000): Attachment and control in family and mentoring contexts as determinants of adolescent adjustment at college. *Journal of Family Psychology*, 14, 125–143.
- Spencer, R. (2003): Getting to the heart of the mentoring process. In DuBois, D. L.–Karcher, M. J. (eds): *Handbook of Youth Mentoring*. Sage Publication, USA, p. 38.
- Tóth L. (2008): A tanórán kívüli (iskolai és iskolán kívüli) fejlesztés: gazdagítás, gyorsítás, individualizáció. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 79–96.
- Zimmerman, M. A.–Bingenheimer, J. B.–Notaro, P. C. (2002): Natural mentors and adolescent resiliency: A study with urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 30, 221–243.

