

PSZICHOLÓGIA ÉS NEVELÉSTUDOMÁNYI SZEKCIÓ

Lektorálta: Dr. Zachár László

Dr. Szilágyi Vilmos

Dr. Koncz István

Tartalomjegyzék:

SÁPINÉ BÉNYEI RITA: ÚJ PEDAGÓGIAI LEHETŐSÉG A TANÍTÁS KIHÍVÁSAIRA - DE, HUMÁN TUDOMÁNYOK DOKTORI ISKOLA.....	488
PONGRÁCZ KORNÉLIA: A TÖBBSÉGI ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ TANULÓKKAL SZEMBENI ATTITÚDJÉNEK VIZSGÁLATA AZ INTEGRÁCIÓS KUTATÁSOKBAN - ELTE PPK, NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA.....	494
EGRI TÍMEA: AGRESSZIÓ AZ ISKOLÁBAN. BULLYING A FOGYATÉKOS TANULÓK KÖRÉBEN – ELTE PPK, NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA.....	501
PAPP PÉTER: PEDAGÓGUSOK FELADATAI ÉS MEGBECSÜLÉSE A TÁRSADALOMBAN - PTE, OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA.....	508
SÁGI ANDREA: A FÜGGŐ, AZAZ A KONTINGENS ÖNÉRTÉKELÉS - ELTE-PPK, DOKTORI ISKOLA.....	510
BERÉNYI ILDIKÓ: A KRIMINÁLANDRAGÓGIA ALAPKÉRDÉSEI, A FEGYINTÉZETEK BEN FOLYÓ TANULÁS SPECIALITÁSAI - ELTE PPK, NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA.....	516
BACSÁRDI CSILLA: DADOGÓ GYERMEKEK KÖTŐDÉSÉNEK VIZSGÁLATA - ELTE PPK, NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA.....	523
NÓTIN ÁGNES: A TANTÁRGYI SZORONGÁS BEMUTATÁSA - DE, HUMÁN TUDOMÁNYOK DOKTORI ISKOLA	529
TÓTH ANETT: A NYELVHASZNÁLAT SAJÁTOSSÁGAI AUTIZMUS SPEKTRUMZAVARBAN - PTE BTK, PSZICHOLÓGIA DOKTORI ISKOLA.....	540
MAGYAR HENRIETTA: „LIVING APART TOGETHER”, PÁRKAPCSOLATI FORMA TIPOLOGIÁJA - BCE, SZOCIOLÓGIA DOKTORI ISKOLA.....	550
NAGY MÁRTON, SOMOS ESZTER & KIRÁLY ILDIKÓ: AZ ASSZOCIATÍV EMLÉKEZET SZEMMOZGÁS ALAPÚ VIZSGÁLATA - ELTE PPK, PSZICHOLÓGIA DOKTORI ISKOLA.....	557
PATRICK BOHL: TOWARDS A DYNAMIC MODEL OF AIRPORT SHOPPING BEHAVIOUR - PHD PROGRAMME IN MANAGEMENT AND BUSINESS ADMINISTRATION, CORVINUS UNIVERSITY OF BUDAPEST	561

BEVEZETÉS

A tanár a mai iskolában már nem lehet csak a kizárólagos tudás forrása. A szakma ezt a tény felismerve keresi a - pedagógiai kutatásokra támaszkodva - a hatékony tanítás módszereit. A pedagógus feladata a kognitív képességek fejlesztése. Ám az ismeretek átadásán túl azzal egyenértékűen fontosá válik a problémamegoldó, valamint a tudatos együttműködés képessége. A motivációval kapcsolatos régi behaviorista szemlélet azt feltételezte, hogy a tanárok manipulálhatják a gyermekeket az iskolai munkában az ellenőrzés és a jutalmak bevezetésével. Ma már tudjuk, hogy a belső motivációval rendelkező tanulók olyan stratégiákat alkalmaznak, amelyek több erőfeszítést igényelnek, és amelyek képessé teszik őket az információk mélyebb feldolgozására. Ennek kialakításában, fejlesztésében segíthet a tanár megfelelő módszerek alkalmazásával. Mai tanítványaink felnőve csapatban fognak hatékonyan dolgozni, elengedhetetlenül szükséges tehát a megfelelő kommunikáció és interakció megtanítása. Ez a hagyományos módszerekkel nem fejlődik megfelelően.

1. A MOTIVÁCIÓ

Mi készíteti az emberi viselkedést? Mi áll annak hátterében, hogy bizonyos cselekvésekre hatalmas energiákat mozgósítunk, másokra azonban nem? A pszichológia gyűjtőfogalma a motiváció. A megfelelő tanulási motiváció jól szervezett, érdelemgazdag környezetben valósul meg, ahol jelen van a kulturálisan domináns személy, aki a szülő szerepét tölti be. A probléma az, hogy a szülő már nem csak a tudásátadást várja el az iskolától, hanem nevelést, szocializációt, erkölcsi biztonságot, és olyan érzelmeket, amihez a gyerek régebben a családban jutott hozzá. Az iskola nincs még felkészülve erre a megváltozott szerepre. Az együttműködésen alapuló tanulásban közvetlen a kapcsolat diákok és a tanár között. A tanár érzékeli a diákjai igényeit, ismeri képességeiket, készségeiket, ezek továbbfejlődése kölcsönös pozitív függésben megy végbe a TCI-ben. A magyar oktatásban még nem ismert a témacentrikus interakció (TCI).¹

A sikeres tanulás életkortól, tartalomtól független feladatai között található a motiválás. A korábbi sikerektől, kudarcoktól, valamint az ezek során létrejött igény szint sajátosságaitól és jellegétől függ az egyén teljesítményének eredményessége, teljesítményének minősége. Szerepet játszik még a tennivalók, feladatok nehézségi foka, illetve, hogy a feladat teljesítése egyénileg vagy csoportosan történik-e. Az életkor előrehaladtával megkülönböztetünk megismeréssel, alkotással; a környezet feletti uralommal és teljesítménnyel összefüggő motivációt.

A motiváció fogalmát Hunt (1961,1963) fejleszti tovább, és egy újabb, belső, ún. intrinzik motivációról beszél. Eszerint a cselekvéseket nem a cél eléréseért, hanem a tevékenység örömeért végezzük (Hidi 2000). A kutatók többsége ennek tekinti az elsajátítási motivációt. A különbséget Józsa (2002) abban látja, hogy a kompetenciát az elsajátítási motiváció fejleszti. A fogalom meghatározását Józsa (2007) úgy adja meg, hogy bizonyos feltételek mellett az elsajátítási motiváció elvezethet egy készség teljes, optimális elsajátításához, a begyakorlottsághoz (mastery motivation). Kompetencia fogalmát először White (1959) a környezettel való hatékony interakció képességeként ad meg. McCall (1995) szerint kompetencia, amit tudunk, míg Nagy (2000) szakértelem, hozzáértésként definiálja, valamint ugyanő így fogalmaz a kompetenciáról: "Mit kell tudni az embernek ahhoz, hogy úgy viselkedjen, cselekedjen, ahogy azt valójában teszi." Nagy (l.m.)

White úgy véli, az embernek veleszületett igénye van a kompetenciájának növelésére. Foglalkoztatja őket, hogy minél többet megtanuljanak arról, hogyan viszonyuljanak környezetükhöz, hogyan küzdjenek meg vele. Ez az alapvető kompetencia-növelési hajlam alapvető szerepet tölt be az egyén fejlődésében, adaptívitásában. (White l.m.)

1.1 A teljesítménymotiváció

A teljesítménymotiváció az embernek azt a késztetését foglalja magában, hogy az életben igyekszik minél nagyobb teljesítményt elérni, mert ez növeli személyének értékét. Az igény szint kitűzése mindig két ellentétes motívum a siker elérésére és a kudarc elkerülésére vonatkozó késztetés hat egyszerre. Ennek a két motívumnak az erőssége és egymáshoz való viszonya alapvetően befolyásolja a teljesítménycsökkentés erejét. A sikermotívum alapja a hatékonyságra, az önmegvalósításra való késztetés, a kudarc elkerülés hátterében a büntetéstől való félelem, az eredménytelenség következményeinek az előrevetítése húzódik meg.

A sikerorientáció és a kudarc elkerülés a személyiség tartós vonása lehet, melynek alapján megkülönböztetnek sikerorientált és kudarc elkerülő személyiséget. A szülői nevelés nagyon fontos szerepet játszik abban, hogy

¹ www.ruth-chon-institute.org

gyermek sikerorientált vagy kudarckerülő személyiséggé válik. A sikerre orientált anya a gyermekének sikeres teljesítményeit jutalmazza és adottságait ismerve reális feladatvállalásra bátorítja. A kudarckerülő szülő a gyermeket bünteti sikertelenségeiért, és arra ösztönzi, hogy a kudarcot mindenképpen próbálja elkerülni. Éppen ezért a kudarckerülő személyiség túl könnyű feladatokat vagy túl nehéz feladatokat fog vállalni. A túl könnyű feladatok esetében kicsi az esély a kudarcra, míg a túl nehéz feladatok teljesítésének kudarcra nem jelent igazi kudarcot. A sikerorientált személy nem szereti a túl könnyű feladatokat, hiszen azok elvégzése nem jelent nagy sikert, de a túl nehéz feladatokat sem, mivel azok kevés sikerrel kecsegtetnek.

A motivációnak két forrása van (Harter 1981). Az első az egyén vágya az eredményességre. Ez minden ember veleszületett vágya. A másik a tanult kompetencia-szükséglet. Hol tanulja meg a gyerek? Hangsúlyos szerepe van ebben a szocializációnak. A motivációhoz hasonlóan háromkomponensű. Találunk két vele megegyező elemet. Az értelmi, tudati, kognitív, ami az intellektuális kihívások keresése; a szociális, társas, ami az elfogadás, a társakkal, referencia személyekkel való kapcsolatkeresés, támogatás keresése; a harmadik a motoros, a testi ügyesség, a fizikai erő kifejlesztés.

A gyerek a szocializációban két dolgot tanul meg: az elsajátítás/ kognitív és motoros/ és a másoktól való függés motívumát (Morgan, Mac Turk és Hrnir, 1995), valamint egy feladat megoldásával egy készség elsajátításával nem a jutalomért próbálkozik, hanem az eredményesség érzéséért, önjutalmazó funkciója lesz.

Azok a pedagógiai módszerek lehetnek eredményesek, amelyek működtetik az elsajátítási motívumokat, amik az elsajátítási motivációban az érdekértékelés és érdekeltégi döntés viszonyítási alapjai (Nagy 2000). A pedagógia feladata megtalálni azokat a módszereket, amik segítségével működtethető az elsajátítási és teljesítménymotiváció.

2. A PRODUKTÍV TANULÁS

A produktív tanulás folyamatában kiemelt szerepe van az együttműködésnek. A tanulásszervezési munkaformák közül az együttműködést biztosító csoportos munkaforma a legmegfelelőbb arra, hogy mindenki osztozzon a feladatmegoldás közös felelősségében. A siker hatására a munkatempó, teljesítmény nő, egyre nehezebb feladatot igényel az ember, és megfelelő szociális kontaktus alakul ki a tevékenység során, míg a balsiker hatása ezzel ellentétes (Jucknat 1937). Bruner (1971) szerint az eredményes tanulási alternatívák felkutatásán múlik a siker. Ezek aspektusai: aktivitás, ami a kíváncsiságnak felel meg, fenntartás, ami szerint előnyös legyen, valamint az irányítás, azaz értsék a feladat célját.

A tanulási folyamatban létre kell és létre lehet hozni motivációs helyzeteket (Lazar 1980). Ilyenek a versenyjáték-, kontrollhelyzet, amelyek a teljesítményt növelik. Ezek úgy aktivizálják a belső motivációs tényezőket, hogy teljesítmény-szükségletet generálnak, pl. a kitűnni vágyás, elégedettség szükségletét, siker vágyát, ami által fejlesztik a tanulási tevékenység eredményességét (Lazar I.m.).

„Az emberi tanulás teljessége csak a megismerő (kognitív), és az emocionális-motivációs rendszerek egészén belül értelmezhető.” Eszerint a tanulás nem kizárólagosan a kognitív képességekre redukálható, sokkal tágabb tanulási fogalmat feltételez térben és életkorban is. A gondoskodás, elköteleződés, támasz, bátorítás a konstruktív társas kapcsolatban fontos azért is, hogy az egészséges és produktív gyerekek később egészséges és produktív felnőttek legyenek (Johnson). Tevékenységek közben tanulják a gyerekek a viszonyulásokat.

A produktív tanulás dimenziói (Böhm-Schneider 1993)

Személyes

Megismerik önmagukat, felfedezik saját értékeiket, képességeiket és aktívan részt vesznek azok továbbfejlesztésében. Képesek lesznek tervezni, döntéseket hozni, megvalósítani, értékelni önállóan és a másikkal együttműködve. A tanulás személyes, életre szóló folyamat.

Intézményi

A tanárok megteremtik az elméleti és gyakorlati, tapasztalati tanulás egységét. Úgy szervezik a tanulási folyamatot, hogy a személyes hajlamot, indítást, érdeklődést figyelembe veszik.

Társadalmi

Megtanulják céljaikat kitűzni, saját élethelyzetüket megoldani. A kultúra leképeződik a tanulásban: a világban létezés módja, az ember viszonya a valósághoz.

Bárdossy (1986) szerint ebben a tanulási formában a tanár egész emberként vesz részt az egész ember fejlesztésében, ahol az egyén szabad, önálló, együttműködő, elkötelezett. A diák hibázhat is, tanulhat is kudarcaiból, tanulhat környezetétől, társaitól és a vele együttműködő felnőttől. Eközben kialakul hozzáértése és felelőssége.

Ilyen együttműködést fejlesztő, elsajátítási és teljesítménymotivációt serkentő produktív tanulási módszer a TCI.

3. A TÉMACENTRIKUS INTERAKCIÓ

A TCI csoportdinamikai módszer kidolgozása Ruth C. Cohn (1975) nevéhez fűződik. E munkamódszer alkalmazásakor a vezető /tanár/ tartalmi kérdésekkel úgy foglalkozik, a feladatokat úgy adja ki, hogy közben megtanulja érzékelni a csoport szükségleteit, figyelembe veszi azokat. Kormányozza az egyes résztvevők igényeit, irányítja a résztvevők egymáshoz való viszonyát, a csoport, mint egész fejlődését, illetve a környezetet, ami a csoportra hat. A négy tényező: az ÉN, a MI és a TÉMA összefügg. Ábrázolása egy átlátszó, több rétegű gömbben található egyenlő oldalú háromszög. Ezeknek a tényezőknek a dinamikus egyensúlyban tartása, fejlesztése a TCI csoportmunka és vezetés alapja.

Az ÉN az egyént jelenti, az INTERAKCIÓ a kapcsolatot a csoport tagjai között, a TÉMA a tartalmat, a tárgyat, a GLOBE a Földgolyót, a környezetet. A csoport működését mind a négy faktor befolyásolja. A TCI csoportdinamikai módszer. Lényege a saját élményű tanulás ösztönzése és segítése. A módszer gyökereit a pszichoanalízis, humanisztikus pszichológia, a csoportdinamika, különböző tanulási és kommunikációs módszerek adják.

3.1. A koncepció axiómái

1. *Egzisztenciális-antropológiai:* Minden személy autonóm, ugyanakkor az ember része az egésznek. Senki sem létezhet önálló egységként, hanem csak kölcsönös függőségben. Minden személyiség pszichoszomatikus egész, észlelés, érzés, gondolkodás és cselekvés egysége. Ám mivel egymástól kölcsönösen függünk, egyre nagyobb az egymásra utaltság.
2. *Etikai-szociális megbecsülés:* Az ember érték. Tiszteld az életet, a növekedést, mindenfajta élőlényt! Az inhumánus magatartásromboló.
3. *Pragmatikus-politikai:* Az ember meghatározott keretek között szabad döntéseket hoz. A külső és belső határok a figyelem iskolázottsága révén folyamatosan bővíthetők. A kölcsönös függőség tudatosítása képessé teszi az embert arra, hogy felelősséget tudjon vállalni. Az ember autonómiája annál nagyobb, minél tudatosabban számításba veszi a külső és belső meghatározottságát. A szabad döntések az adott belső és külső határokon belül történnek.

Az autonómia és az interdependencia egyszerre jellemzi. A három axióma egymásra épül és egymást feltételezi. A TCI csoportdinamikai módszerben az axiómákból következik a TCI két meghatározó posztulátuma:

- Légy önmagad szívszólója! Saját belső és külső valóságod tudatosítása után hozz felelős döntéseket! Mindig tudatában kell lenned, hogy a döntéseket te hozod. Légy önmagad főnöke! Vedd figyelembe a külső tanácsadókat, figyelj a „belső hangra”, de a döntés mindig a tied.
- A zavaró tényezőknek mindig elsőbbségük van. Ezek is a csoportfolyamat részei. Nem lehet figyelmen kívül hagyni ezeket, mert megzavarják a csoporton belüli kommunikációt. Mindig figyelni kell arra, mi akadályozza a közös munkát az egyén és a közösség útján. Ezeket meg kell vizsgálni, az akadályokat el kell hárítani. Csak így folytatódhat az érdemi munka.

A módszerben az egyirányú kommunikációt tudatosan minimálisra csökkentjük. A kommunikációban követendő magatartást dolgoz ki a csoporttagok számára.

3.2. A kommunikáció a TCI csoporttagoknak

Az egyén mindig csak a saját nevében beszéljen. Nem arról kell beszélni, hogy mi a teendő. Nem általában az ember cselekvése a fontos. Konkrétan, egyértelműen és személyesen kell megfogalmazni mondanivalónkat. Hiteles, szelektív kommunikációt várunk el a csoportban. Az egyén tisztázza magában, mit gondol, mit érez, és utána döntse, mit mond, mit tesz. Ne a többiek elvárásaira figyeljen, az embernek joga van a saját véleményéhez. Amikor beszél valaki, mondja el, miért kérdez. Kerülje a beszélő az interjút. Saját interpretációját közölje, és ne az előtte szóló mondandójára reagáljon. Ne értelmezzen, magyarázzon másokat. Arról beszéljen, hogy rá hogyan hat valami. A zavaró tényezőket tudatosítsuk, tegyük szóvá, beszéljük meg. Csak egy ember beszél egyszerre. Figyelni kell az érzésekre, a saját és mások érzéseire is. Az érzések nem mindig jók, de vannak. A testbeszéd jelzéseit is fontos érzékelni.

A csoportképzés szolgálatába állítja a módszer pozitív energiaként csoporttagok autonómiáját. A vezető, a tanár ebben a rendszerben résztvevője a folyamatoknak. Nem manipulál, hanem motivál, teret ad. Funkciói a csoportban: a témák, struktúrák, módszerek megválasztása, bevezetése. A kommunikációs szabályok érvényesítése, diagnózis felállítása, a dinamikus egyensúly fenntartása. A csoportfolyamat és a munkafolyamat beindítása.

A vezető ebben a rendszerben résztvevője a folyamatoknak. Mindig hiteles, szelektíven autentikus, azaz a helyzetnek megfelelően súlyozza megnyilvánulásait. Mindig az igazat mondja, de nem mond el mindig mindent vezetőként. Nem manipulál, hanem motivál, teret ad.

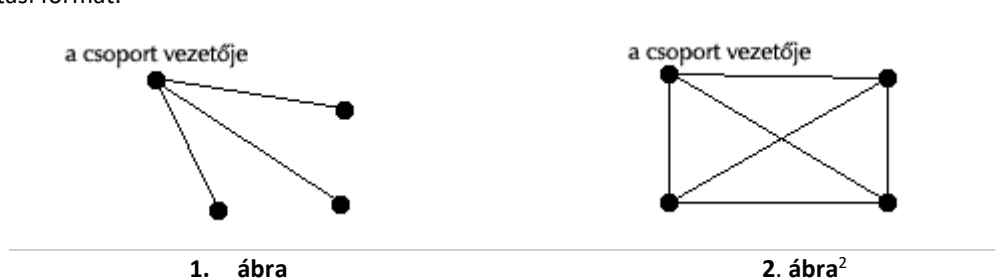
A vezető funkciói a csoportban: a témák, struktúrák, módszerek megválasztása, bevezetése. A kommunikációs szabályok érvényesítése. A diagnózis felállítása, a dinamikus egyensúly fenntartása. A csoportfolyamat és a munkafolyamat beindítása.

4. A TCI ÉS A TANÁR MUNKÁJA

A tanulás olyan formáját valósítjuk meg, ami a diák számára érdekes és ösztönző. A megszokott tanulási forma kötelező, szükséges. Örömtelt tevékenységre a diáknak csak a szabadidejében van esélye. A TCI tanulás mintája a kisgyermek magatartása: játszva, örömmel tanul, ismerkedik környezetével és a felismerteket tanulva játssza. Ebben ösztönzően hat, a tanulni vágyásának kielégítéséhez rendelkezésre álló szabadság, valamint vonzódása a dolgok, személyek, események, témák milyenségéhez, melyek az érdeklődésének középpontjába kerülnek. Sajnos ezt a természetes tanulási adottságot már idő előtt felváltja a versenyjellegű, eredményekre orientált tanulás, melynek előmenetelét és minősítését, - különböző társadalmi normák szerint, - a szülő, az iskola, az egyetem stb. saját mércéjével méri. A tanulást újra meg kell tanítani. Azzal motivál, hogy kíváncsiságot ébreszt, az belső motivációra, a teljesítménymotivációra épít. A képesség és a tudás mindenkinél folyamatosan alakulóban van. Kérdésekkel a tananyag tartalmát a középpontba helyezzük, a tanár pedig háttérben maradván segítő, támogató funkcióba kerül, indirekt módon vezeti a csoportot. Ez az új magatartásforma a csoportban erősíti az egyének közötti személyes kapcsolatokat. a csoporton belüli interakciók a témával kapcsolatosan a munkára koncentrálódnak. A diákok figyelembe veszik egymás személyét, véleményét. Ebben a csoportklímában szabadon kooperálhatnak, kommunikálhatnak. Így eredményesebben tanulnak, és közben fejlődnek személyes kapcsolataik és személyiségük. A munkában mindannyian aktívan és egyenrangúan vesznek részt.

4.1. Kommunikáció

Az egyirányú kommunikáció az órán tipikusan a frontális módszerben figyelhető meg. Hatásmechanizmusa több pedagógiai kutatás alapján csekélynek mondható. A TCI-t használó tanár a módszerből adódóan kerüli ezt az irányítási formát.



A kétpólusú decentralizált kommunikáció /1. ábra/ a tanításban akkor érhető tetten, amikor például az órai viselkedésre így reagál a tanár:

- Legyetek csendben!

Ez egyrészt egyirányú kommunikáció, tehát a módszerben kerülendő, másrészt a tapasztalat azt mutatja, senki nem veszi magára, mert általános. „Legyenek mások csendben, nem én”- gondolja az általánosan megszólított. Ám ha a kommunikációnk személyes /2. ábra/, egyértelműen szól és kétirányú, máris működik a csoportdinamika.

4.2. tervezés

Az **én**: egyes diákok kapcsolatát jelenti a tananyaggal. Mik az előzetes ismeretei?

A **mi**: a téma lehetőségei a társas tanulásra. Ennek bemutatásában van a tanárnak szakmai kompetenciája. Bármely módszer jó, amit a **téma** megformálására, vizsgálatára alkalmasnak ítél a tanári módszerek közül. A **glóbusz** előzetes tudást, kereteket, eszközöket adja, ami körülveszi az interakciót. Az **önreflexióban** a négy faktor szempontokat ad a diákok és a tanári önreflexióhoz, segíthet a folyamat elemzésében.

4.3. értékelés

Komplex értékelés, nemcsak az egyén, hanem a csoport, a csoportban zajló folyamatok hatása is megjelenik. A szempontok között a tananyag elsajátítása mellett az önismeret, önkritika, önértékelés, és a társas viselkedés is megjelenik.

- *példa (1)* Az osztály kirándulásra készül.

Az **én** előzetes ismeretei: a tananyaghoz hogyan kapcsolható a kirándulás célja. A **mi** lehetőségeit a tanár gyűjti össze, de nem ő dönt, csak ismerteti, hol, mi látható, milyen előnyökkel jár egy-egy helyszín. A **téma**

² art.pte.hu/muveszetterapia/.../temacentralizalt-interakcio.d...

megformálására a döntési folyamatban úgy kerül sor, hogy először egyénileg mindenki végiggondolhatja, ő mit szeretne, miért menne a megadott helyszínre egyikére. A következő lépés 4 fős csoportokban beszélgetnek a témáról, egymást befolyásoló érvekkel próbálnak konszenzusra jutni. 5 perc után újabb gondolkodási fázis jön. Hogyan hatottak rám a csoporttagok érvei? Majd egy papírlapra mindenki ráírja saját helyszínét, és ezt az osztály kiértékelés után fogadja el. A **glóbusz** a környezet a kereteket adja, amiről és ahogy döntenek. Az **önreflexióban** beszélhet, aki szeretne arról, hogyan élte meg a csoportdinamikát, befolyásolta-e, vagy maradt eredeti döntésénél. A tanár a folyamat elemzésével tudhat meg többet osztályáról.

- *példa (2) a konstruktív oktatási módszer lépéseivel*

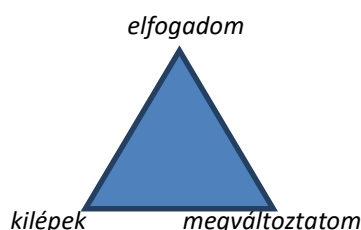
Az érdeklődés felkeltése: mindenkit érintő, aktuális témával, mely akár ellentétes véleményeket is provokálhat. *Csoportok kialakítása:* a csapatokon belüli sokszínűség kialakítása (képességek, nemek, etnikai háttér tekintetében). *Csapatépítés:* közös tulajdonságok, vélemények keresése, mely erősíti a csoportkohéziót. *Témaválasztás:* A csoportok témákra osztják az anyagrészt, és minden csoport egy témáért lesz felelős. Így valamennyi csoport munkájára szükség lesz a végeredmény eléréséhez. *Résztéma választás:* a csoport az adott témát további altémákra osztja, és a csoport minden tagja elvállalja ezek egyikét. Az altémákat maguk a csapatok szabják meg, és maguk osztják fel egymás között, így biztosítva az egyenlő részvétel és az egyéni felelősség esélyét. *Az altémák kidolgozása:* a diákok egyénileg összegyűjtik és feldolgozzák saját altémájuk anyagát. Lehetőség van egymást segíteni, így mindenki sikerélményhez jut. Az altémákat csapaton belül megbeszélnek

A csoport közös előadásának előkészítése: A csoportok összedolgozzák az altémákat, vitázhatnak, érvelhetnek, egymásnak segíthetnek. *A csoport előadása, bemutatója a kidolgozott témaköréről:* a csoportok az egész osztály számára bemutatják a munkájuk eredményét. Majd *önreflexióban* értékelik saját és csoportjuk munkáját. A csapatok értékelik az altémákról tartott előadásokat. A témáról tartott bemutatót, előadást értékeli az osztály. A tanár értékeli az egyéni beszámolókat, csoportprojekteket. A foglalkozás eredményességének vizsgálata: mennyiben járultak az egyes diákok a csoport egészének tanulási folyamatához.

5. ÖSSZEGZÉS

A TCI közös döntési mechanizmusa minden esetben a következő: pl. mi legyen a téma? A vezető, a tanár felveti a csoport, osztály ismeretében, milyen témalehetőségeket kínál. Előtte tisztázzuk, mi fogja befolyásolni a döntést:

- ÉN mit szeretnék?
- MI a többiek, a jelenlévők mit szeretnék?
- A KÖRNYEZET milyen lehetőségeket kínál?



A döntésem következményét akkor is vállalom, ha pozitív és akkor is, ha negatív. Tanítsuk meg diákjainknak, hogy tudatosan gondolják végig ezt a folyamatot! Így saját döntéseiket ők irányítják, ők a saját főnökeik. Ha ezt az alapevet beleillesztjük a TCI rendszerébe, akkor látjuk, hogyan épül be a magatartás az egész rendszerbe. Abból indulunk ki, ami adott, ami van, és úgy lesz fontos, ahogy látom. Az interjúformát kerülni kell, nem szerencsés kérdezni. A véleményt kell elmondani, ami a diák, az ember sajátja. A személy / ÉN/ és a közösség /MI / ugyanolyan fontos, mint a TÉMA. Közben figyelni kell a környezetre /GLOBE/. Fontos az egyes ember véleménye, de nem fontosabb, mint a többi. Ebben a folyamatban a tanár vezető szerepe háttérbe szorul. Nem ő szabja meg a témát. az ő szerepe a témalehetőségek felkínálásában van, azaz, hogyan fordítja le a megbeszélendő tananyagot a TÉMÁ-ra. Lezáró formákból hasznosítható:

- Mi újat tanultam?
- Min kell még gondolkodnom, élelnem magamban?
- Mi az, amit már meghaladtam?

Az RJR tanítási módszer³ ennek bizonyos elemeit használja: Ráhangolódás, Jelentésteremtés, Reflektálás. A TCI minden témával kapcsolatban személyesen, összefoglalásként alkalmazható, amit először egyedül, majd párban és csoport, osztályszinten beszélhetünk meg. A módszerhez szervesen hozzátartozik a módszerre való

³ http://magyartanarok.fw.hu/PethoneNagyCsilla_eloadas.ppt

reflektálás, véleménynyilvánítás. „Tapasztalatunk a két, iskolai környezetben játszódó mikro-projektben (Olaszország, Magyarország) az, hogy eleven tanulási folyamat mellett, hogy tematikusan sokat nyújt, elsődlegesen a tanulók helyes önértékelését segíti elő és személyes hatékonyságukat növeli.”⁴ Ennek a módszernek, szemléletmódnak a pedagógusok számára való bemutatását fontosnak tartom. Hasznosíthatónak tartom Magyarországon a produktív tanulás folyamatában a tanításmódszertan, tanárképzés és tanár-továbbképzés területén.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bárdossy Ildikó (1986) A szent lőrinci iskolakísérlet tantervi munkálatairól In: *Pedagógiai Szemle*. 10. szám
- Böhm, I.-Schneider, J. (1993) *3 Studienbrief „Was ist Produktives Lernen?”* Berlin, IPLE Dokumentation
- Bruner, J.S. (1971) *Új utak az oktatás elméletéhez*. Budapest, Gondolat Kiadó
- Chon, R. C.: *Von der Psychoanalyse zur tehenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer pedagogik für alle*. Klett-Cotta, Stuttgart 1975.
- Harter, S. (1981) Model of mastery motivation in children. In: (Collins, W. A. szerk.): *Minnesota Symposia on Child Psychology*. Vol. 14. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 215–255.
- Hidi, S. és Harackiewicz, J. M. (2000): Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70. 2. sz. 151–179.
- Hunt, J. McV. (1961) *Intelligence and experience*. New York, Ronald Press
- Johnson, D.W.- Johnson, R.T. (é.n.) Why cooperative learning is important? In: (Circles of learning. Ed: The Johnson Holubec Patricia Roy)
- Józsa Krisztián (2007) *Az elsajátítási motiváció*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó
- Józsa Krisztián (2009) Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia* 102:79-104.
- Jucknat, M.: Leistung, Anspruchsniveau und Selbstbewusstsein In: *Psychologische Forschung*, 1937. Nr. 22. 89-179. p.
- Lazar, A. (1980) *Motivációs helyzetek-tanulási eredmények*. Budapest, Tankönyvkiadó
- McCall, R. B. (1995): On definition and measures of mastery motivation. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Vol. 12. *Advances in applied developmental psychology*. New Jersey, Ablex Publishing Corporation, Norwood, 273-292.
- Morgan, Mac Turk és Hrnici, 1995 Murray (1938) *Explorations in Personality*. New York, Oxford University Press
- Nagy József (2000) *A XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris Kiadó
- White, R. W. (1959) Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review* 66. 97–333.

⁴ http://www.tci.co.hu/tcidoc/Equipes_Booklet_h

**PONGRÁCZ KORNÉLIA: A TÖBBSÉGI ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ
TANULÓKKAL SZEMBENI ATTITÚDJÁNEK VIZSGÁLATA AZ INTEGRÁCIÓS KUTATÁSOKBAN - ELTE PPK,
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA**

A magyar közoktatásban az 1990-es évek közepétől kezdve jelentős átalakulás, szemléletváltás következett be. E folyamat során Európa más országaihoz hasonlóan Magyarországon is felértékelődtek azok az oktatásszervezési módszerek, lehetőségek, amelyek a **sajátos nevelési igényű** (röviden SNI) tanulók **iskolai integrációjára** és ezzel a társadalmi esélykülönbségek csökkentésére törekednek.

A hazai közoktatásban az **integrált nevelés-oktatás** alatt egyrészt a hátrányos helyzetű tanulók megsegítését és képességeik kibontakoztatását, másrészt a sajátos nevelési igényű, tehát mozgásszervi, értelmi, érzékszervi, beszéd fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek többségi iskolában történő együttnevelését értjük.

Tanulmányunkban a sajátos nevelési igényű gyermekek általános iskolai integrációjával foglalkozunk.

Az integrációs szemléletmód elterjedésével a hazai neveléstudományi szakirodalomban is megnövekedett azon kutatások száma, amelyek az integráció elméletét tanulmányozták, lehetőségeit, eredményeit, nehézségeit vizsgálták.

Az iskolai integráció eredményességét számos **objektív tényező** befolyásolhatja, többek között a gyógyászati segédeszközök és az akadálymentesített környezet megléte, a speciális taneszközökkel ellátottság, a befogadó osztály létszáma. Ezen feltételek azonban nem elegendőek, hiszen az együttnevelés sikerességére olyan **szubjektív feltételek** vannak hatással, mint például a fogadó pedagógus személye és oktatási módszerekben való jártassága, a szülők és a gyógypedagógus hozzáállása, a sajátos nevelési igényű gyermek személyisége, továbbá a **befogadó osztályközösség attitűdje** (Csányi, 2000).

Az **attitűd** a szociálpszichológia egyik központi fogalma. Allport szerint „az attitűd tapasztalat révén szerveződött mentális és idegi készenléti állapot, amely dinamikus vagy irányító hatást gyakorol az egyén reagálására mindazon tárgyak és helyzetek irányában, amelyekre az attitűd vonatkozik”. (Allport 1935)

Triandis (1971) – másokat követve – a következő definíciót használta: „az attitűd egy olyan érzellemmel terhelt gondolat, amelynek révén az ember hajlandó bizonyos szociális helyzetek kapcsán a lehetséges lépések egy részét megtenni”. Ez a definíció három komponenst foglal magában: az ismereteket (kognitív komponens), a hozzá kapcsolódó érzelmet (affektív komponens) és a lépésre való hajlandóságot (viselkedési komponens).

Az osztálytársak pozitív, elfogadó beállítódása (attitűdje) a sajátos nevelési igényű diákokkal kapcsolatban kulcsfontosságú, hiszen a sikeres **szociális integráció** nélkül megvalósíthatatlan.

A **szociális integráció** (social integration) terminológia használata az angol nyelvű szakirodalomban széles körben elterjedt, bár meghatározása nem egységes.

Doubt és McColl (2003) a szociális integráció definícióját Bowd (1992) és Kunc (1992) korábbi definícióinak alapján alkotta meg. Eszerint a szociális integráció azt jelenti, hogy a többiek elfogadják az adott személyt és így ő a csoporthoz tartozik, valamint a kölcsönösen értékes tevékenységekben egyenlően részt vesz.

Frostd és Pijl (2007) Cullinan, Sabornie és Crossland (1992) definíciójára hivatkozik, amely szerint az SNI tanulók szociálisan integráltak, ha az osztályuk elfogadott tagjai, ha legalább egy kölcsönös barátságuk létezik, és ha részt vesznek csoportos tevékenységekben.

A magyar kutatási tapasztalatok szerint a SNI tanulók jelentős részének a többségi általános iskolásokhoz képest problematikusabb beilleszkednie az integráló osztályközösségbe, nehezebb baráti kapcsolatokat kiépítenie és kívívnia azt, hogy társai elfogadják (Szücs 2002, 2003; Somorjai 2008; Perlusz 2008; Alt 2008; Szekeres 2012).

Nowicki és Sandieson (2002) szerint a többségi tanulók fogyatékossgal élő társaik iránti attitűdje az inkluzív oktatás egyik legfőbb problémája, amit szükséges volna pozitív irányban elősegíteni.

A negatív attitűdök a társak általi alacsony elfogadottságban, kevés számú barátságban, magányban és akár elutasításban és/vagy kiutaltságban realizálhatódnak. Ezek drámai hatással lehetnek az SNI tanulók életére, nehézségeket okozhatnak nekik a csoportos tevékenységekhez való csatlakozásban, az iskolából való kimaradáshoz és/vagy viselkedési problémához vezethetnek (Jackson - Bracken, 1998; Ollendick et al. 1992).

Tanulmányunkban fel szeretnénk térképezni a hazai szakirodalomban az iskolai integráció témakörében megjelent attitűdkutatásokat, különös tekintettel a többségi általános iskolai tanulók beállítódására az SNI gyermekekkel kapcsolatban. Vizsgálatunkba a pedagógiai szakmai folyóiratok, az Educatio, a Gyógypedagógiai Szemle, az Iskolakultúra, a Magyar Pedagógia és az Új Pedagógiai Szemle 2000 és 2012 között megjelent számain és az utóbbi évtizedben kiadott tanulmányköteteket, szakkönyveket vontuk be.

Szücs általános és középiskolás SNI tanulók szüleivel vett fel strukturált interjúkat annak érdekében, hogy rávilágítson a hiperaktív és figyelemzavaros gyermekek küzdelmes iskolai pályafutására (Szücs 2002, 2003). Számos kutató végzett a **pedagógusok körében** az együttneveléssel kapcsolatban vizsgálatokat saját szerkesztésű kérdőívek, attitűdskálák és interjúk segítségével.

Több szerző kérdőíves módszerekkel tárta fel az integrált nevelés iránti attitűdöket (Majoros 2009; Némethné 2009; Mayer-Kőpatakiné et al. 2011), mások általuk kidolgozott (Horváthné 2006) vagy magyar nyelvre adaptált attitűdskála segítségével (Pető-Ceglédi 2012) végezték vizsgálataikat.

Schiffer integráltan tanuló alsó tagozatos látássérült gyermekek tanítóinak oktatási módszereit, szülőikkel és gyógypedagógusokkal történő együttműködésük eredményességét vizsgálta (Schiffer 2005). Gyakori módszerként alkalmazták a kutatásban az interjúkészítést iskolaigazgatókkal, pedagógusokkal (Mayer-Kőpatakiné et al. 2011; Majoros 2009). Egy 2012-ben megjelent tanulmánykötetben befogadó és speciális intézmények vezetőivel, pedagógusokkal, gyógypedagógusokkal és szülőikkel felvett szakértői interjúk eredményét foglalták össze a kutatók (Zászkaliczky et al. 2012).

Fischer a pedagógusok kérdőíves felmérése mellett a gyógypedagógusok és szülők bevonásával végezte vizsgálatait (Fischer 2009).

Papp nyolc megye és a főváros 34 iskolájában térképezte fel az integráltan tanuló tanulásban akadályozott gyermekek helyzetét. Kutatásában vizsgálta a segítő szakemberek közötti együttműködés formáit és sikerességét, a tanulásirányítási módszereket, a szülők véleményét az iskolában folyó nevelő-oktató munkával kapcsolatban. (Papp 2002, 2003, 2004).

Meglepően kevés tanulmány végzett azonban felméréseket közvetlenül az iskolai integrációban tanuló SNI gyermekkel és az őt befogadó osztályközösséggel.

Egyes szerzők **szociometriai vizsgálatokat** végeztek tanulásban akadályozott gyermekeket integráló iskolák osztályközösségeiben (Torda 1998, 2004; Szekeres 2012), más szerzők integráltan tanuló testi- és érzékszervi, valamint diszlexiás-diszgráfiás diákokkal készített interjúk elemzését, életútjuk bemutatását adták közre (Somorjai 2008; Perlusz 2008; Alt 2008; Takács 2008).

Torda alsó tagozaton integráltan tanuló tanulásban akadályozott gyermekekkel és osztálytársaikkal végzett felméréseket. A kutató arra a következtetésre jutott, hogy a tanulásban akadályozott tanulók elfogadása elsősorban személyiségüktől és nem a fogyatékoságuk tényétől függ.

Szekeres negyedik, ötödik és hatodik osztályos, integrációban tanuló kétszáz enyhe értelmi fogyatékos tanuló és a befogadó osztályközösség szintén kétszáz diákja bevonásával végzett szociometriai vizsgálatokat. Szekeres saját szerkesztésű kérdőív felvétele során Tordával ellenben azt találta, hogy enyhe értelmi fogyatékos tanulók szignifikánsan kevesebb rokonszenvi kölcsönös választást kaptak, mint „ép” társaik. Az életkor nem volt hatással a rokonszenvi választásokra. A beilleszkedési nehézségre vonatkozó kérdésekben is többen választották az enyhe értelmi fogyatékos tanulókat, különös tekintettel a lányokat.

Az alábbi táblázatban a 2000 és 2012 között az iskolai integrációval kapcsolatban megjelent empirikus kutatásokat foglaltuk össze.

Szerző (év)	Kutatás témája	Minta (elemszám)	Mérő eszköz	SNI típusa	Intézménytípus
Szücs (2002, 2003)	Pedagógusok attitűdje, iskolai szankciók, kortárskapcsolatok, a nehezen kezelhetőség pedagógusok által feltételezett okai	szülők (18 fő)	interjú	egyéb pszichés fejlődési zavar (hiperaktivitás, figyelemzavar)	többségi általános iskola és középiskola
Papp (2002,2003, 2004)	Integrációban a szakemberek közötti együttműködés, tanulásirányítási technikák, szülői vélemények, tanulmányi teljesítmények vizsgálata	osztálytanítók (68 fő), gyógypedagógusok (29 fő), szülők (132 fő)	kérdőív , interjú	tanulásban akadályozott	többségi általános iskola
Torda (1998, 2004)	Szociometriai vizsgálat (kirekesztettség, izoláció, másság, tanulási nehézség megítélése)	alsó tagozatos tanulók (93 fő)	kérdőív	tanulásban akadályozott	többségi általános iskola
Schiffer (2005)	Tanítási célok, módszerek, szülőikkel és gyógypedagógusokkal való együttműködés	tanítók (14 fő)	kérdőív	látássérült	többségi általános iskola
Majoros (2009)	Integráció feltételei, vélemények az integrációval kapcsolatban	tanítók, tanárok, gyógypedagógusok (26 fő)	kérdőív , interjú	n.a. (pszichés fejlődési zavar nagy számban)	többségi általános iskolák, EGYMI
Némethné (2009)	SNI tanulókkal kapcsolatos ismeretek, integrációval szembeni attitűdök, felmerülő szakmai nehézségek jellege	pedagógusok (170 fő)	kérdőív	n.a.	többségi általános iskolák, középiskolák

Szerző (év)	Kutatás témája	Minta (elemszám)	Mérő eszköz	SNI típusa	Intézménytípus
Horváthné (2006)	Integrációval kapcsolatos attitűdök vizsgálata	pedagógusok (164 fő)	kérdőív (attitűd skála)	n.a.	többségi általános iskolák
Somorjai (2008)	Integráció feltételei, vélemények az integrációval kapcsolatban, beilleszkedés, barátok, tanítási módszerek	tanulók (12 fő), szülők (12 fő), pedagógusok (12 fő)	interjú	látássérült	többségi általános iskolák, középiskolák
Perlusz (2008)	Iskolás korban megélt integrációval és szegregációval kapcsolatos tapasztalatok, a fogadó pedagógusok attitűdje; a későbbi pályaválasztással, munkahelyi beilleszkedéssel kapcsolatos vélemények	felnőtt látássérült személyek (22 fő)	interjú	látássérült	többségi és speciális iskolák, munka világa
Alt (2008)	Fogyatékos gyermek fogadtatása a családban, óvoda-és iskolaválasztás dilemmája, pedagógusok attitűdje, munkahellyel kapcsolatos tapasztalatok	mozgássérült tanulók (3 fő), és felnőtt személyek (6 fő), szülők, pedagógusok	interjú	mozgássérült	többségi és speciális iskolák, középiskolák munka világa
Takács (2008)	Kisgyermekkori történetek, óvoda-és iskolaválasztás dilemmája, pedagógusok attitűdje, középiskolai és egyetemi tapasztalatok, szociális kapcsolatok alakulása	fogyatékosossággal élő hallgatók (7 fő)	interjú	látássérült, hallássérült, mozgássérült, diszlexiás, diszgráfiás	többségi óvodák, többségi és speciális általános iskolák, középiskolák, egyetem
Fischer (2009)	Integrációval kapcsolatos attitűdök, fogyatékos gyermekkel kapcsolatos érzések, viszonyulások	szülők (65 fő), pedagógusok (39 fő), gyógypedagógusok (17 fő)	kérdőív	egyéb pszichés fejlődés zavar kivételével valamennyi kategória	többségi óvodák és iskolák, speciális iskola, korai fejlesztő intézmény
Mayer-Köptakiné et al. (2011)	Általános iskolákban megvalósuló integrációs gyakorlat, a szakemberek közötti együttműködés, integrációval, fogyatékos tanulókkal kapcsolatos attitűdök, a tanulói előrehaladás nehézségei	pedagógusok, gyógypedagógusok, szülők (n.a.)	kérdőív, interjú	valamennyi kategória	többségi általános iskolák, speciális iskolák, EGYMI-k
Pető-Ceglédi (2012)	Pedagógusok integrációval, SNI gyermekek taníthatóságával kapcsolatos attitűdjének vizsgálata; fogyatékosssággal kapcsolatos előzetes tapasztalatok, ismeretek hatása az attitűdre	pedagógusok (402 fő)	attitűd skála	valamennyi kategória	többségi általános iskolák, speciális iskolák, középiskolák
Zászkaliczky et al. (2012)	A SNI tanulók integrált oktatása feltételrendszerének, iskolai együttnevelésének és a felnőtt értelmi fogyatékos népesség társadalmi integrációjának vizsgálata	pedagógusok, gyógypedagógusok, szülők (102 fő), felnőtt értelmi fogyatékos személy (21 fő)	interjú	hallássérült, látássérült, mozgáskorlátozott, tanulásban és értelmileg akadályozott	többségi iskolák, EGYMI-k
Szekeres (2012)	Szociometriai vizsgálat (kéességek, beilleszkedési nehézségek, rokonszenvi választások, versengés, verbális agresszió)	tanulásban akadályozott tanulók és integráló osztályközösség (400 fő)	kérdőív	tanulásban akadályozott	többségi általános iskolák

Az előbbieket összegezve megállapíthatjuk, hogy nem találtunk olyan magyar nyelvű, tudományos jellegű, empirikus kutatást, amely a többségi általános iskolások körében vizsgálná a fogyatékos tanulókkal szemben megnyilvánuló attitűdöket, valamint nem áll rendelkezésünkre standardizált magyar nyelvű attitűdskála sem.

A fenti tények ismeretében az angol nyelvű szakirodalomban olyan tudományos cikkek után kutattunk, amelyekben standardizált, jó pszichometriai tulajdonságokkal rendelkező attitűdvizsgáló eljárást alkalmaztak a többségi általános iskolások körében.

Vignes és munkatársai 2008-as cikkükben összefoglalták és elemezték a gyerekek fogyatékosssággal élő társakkal szembeni attitűdjét vizsgáló mérőeszközök tulajdonságait. Olyan vizsgálóeljárásokat kerestek, amelyek önkitöltősek és az attitűd multidimenzionális elméleti modelljéből kiindulva az attitűd három komponense (ismereti, érzelmi, viselkedési) közül legalább egy összetevőt mérnek. A talált 19 mérőeszközből két skála, az „Acceptance Scale” (Voeltz 1980, 1982) és a „Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with

Handicaps Scale”(Rosenbaum et al. 1986) az attitűd mindhárom dimenzióját vizsgálta és az eljárások közül a legjobb pszichometriai tulajdonságokkal rendelkezett. (Vignes et al. 2008)

A fent említett két skála közül a „**Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale**” (röviden CATCH) eszköz behatóbb tanulmányozására és kutatásban történő alkalmazására esett a választásunk. Ezt a következő tényezők támasztják alá: számos országban, mint például Kanadában, Izraelben, Amerikai Egyesült Államokban, Franciaországban, Belgiumban, Hollandiában sikeresen alkalmazták, illetve adaptálták (Rosenbaum et al. 1986; Tavares 2011; Tirosh et al. 1997; Holtz-Tessman 2007; Vignes et al. 2009; Godeau et al. 2010; Bossaert et al. 2011; de Laat et al. 2013), megbízhatóan mér 9 és 13 éves kor között (tehát általános iskolás korú, már olvasni jól tudó gyermekek esetében), sőt későbbi cikkek egészen 20 éves korig történő alkalmazásáról is beszámoltak (Bossaert et al. 2011), és a gyermekek számára jól értelmezhető mondatai kulturális tényezőktől függetlenül, könnyen átültethetők a magyar nyelvre.

A CATCH vizsgáló eljárást az 1980-as években Rosenbaum és munkatársai dolgozták ki kanadai iskolások részére abból a célból, hogy meg tudják mérni a gyerekek fogyatékkal élő iskolatársakkal kapcsolatos attitűdjeit (Rosenbaum et al. 1986). A vizsgáló eljárásban nincs specifikálva a fogyatékos típusa, hanem valamennyi állításban az általános „akadályozottsággal élő” (handicapped) megfogalmazás szerepel.

A 36 állításból álló önkitöltős kérdőívben 12 item az érzelmi, 12 a viselkedési és 12 a kognitív komponenseket vizsgálja.

Az érzelmi komponens a fogyatékkal élő gyerekek iránti érzelmeket kifejező állításokat tartalmazza, mint például: „Nem aggódnék, ha egy akadályozottsággal élő gyerek ülne mellettem az osztályban.”

A viselkedési összetevő azokat a kijelentéseket foglalja magába, hogy feltételezhetően mit tenne egy gyermek egy fogyatékkal élő gyermekkel szemben. Például: „Nem mennék el játszani egy akadályozottsággal élő gyerek házába”.

A kognitív komponens tartalmazza azokat a mondatokat, amelyek a fogyatékkal élő gyermekekkel kapcsolatos meggyőződésre utalnak. Például: „Az akadályozottsággal élő gyerekek ugyanolyan boldogok, mint én.”

Az állításokat a válaszadó az 5 pontos Likert skálának megfelelően a következő megállapítások bejelölésével értékelheti: „Egyáltalán nem értek egyet / Nem értek egyet/ Nem tudom eldönteni /Egyetértek/Erősen egyetértek”.

A 36 véletlenszerű sorrendben leírt mondat egyenlő arányban tartalmaz pozitívan és negatívan megfogalmazott állításokat. Minél magasabb eredményt mutat a teszt, annál pozitívabb a vizsgált személy attitűdje.

A következőkben összefoglaljuk azokat a tanulmányokat és kutatási eredményeket, amelyek a CATCH attitűdskála kutatásban történő felhasználásáról számoltak be.

A vizsgálatokban résztvevő tanulók életkora 7 és 26 éves kor között van, bár megjegyezzük, hogy mivel az attitűdskála önkitöltős kérdőív, 7 éves kisiskolások körében alkalmazása túl korai, felnőtt korú válaszadók számára a gyermekek nyelvén megfogalmazott mondatai pedig már nem adekvátak. Számtalan kiegészítő vizsgálatot végeztek a kutatók abból a célból, hogy feltérképezzék az attitűdöket befolyásoló tényezőket. A cikkek közül Vignes és munkatársai (Vignes et al. 2008) tanulmányát emelnénk ki, akik az attitűdskála felvétele mellett vizsgálták az ún. személyes faktorokat (szocioökonómiai státusz, barátok, osztálytársakhoz viszonyított iskolai eredmények, elégedettség az élettel stb.) fogyatékkal kapcsolatos ismereteket és az iskolák típusát, adatait (tanulók létszáma, környezete, speciális osztály van-e, családok szocioökonómiai helyzete stb.) A CATCH vizsgálóeljárás alkalmazása során a kutatók többsége azt találta, hogy pozitívabb attitűdöt eredményez, ha a válaszadó női személy (Rosenbaum et al. 1986; King et al. 1989; Vignes et al. 2008; Bossaert et al. 2011), bár Tirosh és munkatársai szerint a **nemek közötti különbség** nincs hatással a beállítódásra (Tirosh et al. 1997). Szintén elfogadóbbak azok a tanulók, akik **ismeretségben, kapcsolatban állnak** fogyatékkal élő társakkal (Rosenbaum et al. 1986; King et al. 1989; Vignes et al. 2008; Bossaert et al. 2011; de Laat et al. 2013), a fogyatékosokról **előzetes ismeretekkel** rendelkeznek (Vignes et al. 2008) vagy önként jelentkeztek „**haveri programba**” (buddy program: szabadidő egy részét SNI tanulóval tölti el a diák) (Rosenbaum et al. 1986). **Kulturális faktorok** is szerepet játszhatnak az attitűdök alakulásában, izraeli kutatók vizsgálatai szerint az izraeli tanulók elfogadóbbnak bizonyultak, mint a kanadai diákok (Tirosh et al. 1997). A média szerepe sem hanyagolható el az attitűdök kutatása során, mert a vizsgálatok azt bizonyították, hogy pozitívabb attitűdöt mutattak azok a tanulók, akik a felmérés során **videofilm**et is megtekinthettek e témában (Holtz-Tessman 2007; Bossaert et al. 2011). Érdekes eredmény, hogy Vignes és munkatársai szerint a jó **életminőség** is pozitívabb beállítódáshoz vezethet (Vignes et al. 2008). Az **életkor** attitűdökre gyakorolt hatása nem egyértelmű, de egyes kutatók szerint nincs hatással az attitűdök alakulására (Rosenbaum et al. 1986; Vignes et al. 2008; Bossaert et al. 2011), mások – bár megjegyezzük, nem a CATCH attitűdskálával vizsgálták az attitűdöket – szerint az életkor

előrehaladtával egyre intoleránsabbakká válnak a tinédzserek, amíg el nem érik a fiatal felnőttkort (Ryan, 1981), vannak olyan eredmények is, melyek szerint az egyetemisták elfogadóbbak, mint a fiatalabb középiskolások (de Laat et al, 2013). A **fogyatékoság típusának** befolyásoló szerepe, tehát, hogy milyen fogyatékossgal élő gyermekek szembeni attitűdöket vizsgálunk, nem egyértelmű. Míg egyes vizsgálatok szerint a fogyatékossga típusa nincs hatással az attitűdökre (King et al. 1989, Bossaert et al. 2011), addig más eredmények szerint negatívabb attitűdöt eredményezhet, ha például kognitív zavarokkal küzdő gyermekek számára fenntartott speciális osztály működik a válaszadók iskolájában (Vignes et al. 2008). De Laat és munkatársai vizsgálatai szerint sokkal pozitívabb attitűdöt mutatnak a többségi iskolások a hallás-vagy a látássérült, mint a paralízises vagy értelmileg akadályozott személyek iránt (de Laat et al. 2013).

Az alábbi táblázattal átfogóbb képet kívánunk nyújtani a CATCH attitűdskálát alkalmazó kutatásokról és CATCH pontszámokról.

Szerző (év)	Ország	Kutatás témája/célja	Minta (fő)	Életkor (év)	Kiegészítő vizsgálatok	Átlag pont
Rosenbaum et al. (1986)	Kanada	CATCH attitűdskála kutatásban történő alkalmazása, skála stabilitásának és megbízhatóságának ellenőrzése, faktoranalízis,	304	9-13	-	27.8 pont
King et al. (1989)	Kanada	Mozgásszervi fogyatékos és értelmileg akadályozott gyermekekkel szembeni attitűd vizsgálata	1831	10-16	nincs információ	26.8 pont
Tirosh et al. (1997)	Izrael	CATCH attitűdskála héber nyelven adaptálása, kanadai és izraeli általános iskolások attitűdjének összehasonlítása	2845	8-12	-	32.4 pont
Holtz-Tessman (2007)	USA	Vajon videofilm segítségével Tourette szindrómás gyermekek iránti pozitív attitűd növelhető-e és az ismeretek így bővíthetők-e?	179	7-15	8 elemű kérdőív a Tourette szindrómával kapcsolatos ismeretekről; Foley-skála a gyerekek fogyatékosok iránti viselkedéséről (iskolai, szociális és általános tevékenységek)	24.6-26.6 pont
Vignes et al. (2008)	Franciaország	Többségi tanulók fogyatékossgal élő társaikkal szembeni attitűdjeit befolyásoló faktorok vizsgálata	1135	10-15	HBSC (Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása) c. kérdőív egyes elemei; KIDSCREEN Kérdőív a gyermekek és serdülők egészségéről és jólétéről; „Multinational Study of Attitudes Toward Individuals with Intellectual Disabilities” (Nemzetközi tanulmány az értelmi fogyatékosok iránti attitűdről)	25.5 pont
Godeau et al. (2010)	Franciaország	Többségi tanulók lehetséges (pozitív) attitűdváltozásának megfigyelése egy fogyatékossgal kapcsolatos oktatási projekt során	784	12-13	ua.	25.2-26.8 pont
Bossaert et al. (2011)	Belgium	Online felmérés keretében belga kamaszok fogyatékos társakkal szembeni attitűdjének, továbbá ezt a beállítódást befolyásoló faktorok feltérképezése	167	11-20	Saját szerkesztésű demográfiai kérdőív; SS-A kérdőív (Social Support Appraisals Questionnaire - Szociális támogatást értékelő kérdőív) társas alskálája	25.3 pont
Tavares 2011	Kanada	Egy oktatási program keretében bemutatott videofilm megtekintése után beszélgetés a mozgásszervi fogyatékos gyermekekről. A program előtt és után attitűdvizsgálat történik a lehetséges attitűdváltozás kapcsán.	51	12-13	Saját szerkesztésű szociális interakciós kérdőív; Tanároknak szóló kérdőív	24.5-28.7
de Laat et al. (2013)	Hollandia	Holland tanulók siket, vak, lebénult vagy értelmileg akadályozott személyekkel szembeni attitűdjének felmérése, továbbá annak vizsgálata, hogy az önértékelésnek, nemnek, vallásnak, fogyatékos ismerősnek befolyásolja-e az attitűdöt.	344	13-26	„Multidimensional Attitudes Scale toward Persons with Disabilities” (A fogyatékossgal élő személyek iránti multidimenziós attitűdöt mérő skála); Rosenberg-féle Önértékelési Skála	?

A CATCH attitűdskála magyar nyelvű változatával történő próba lekérdezéseket 2012 tavaszán egy általános iskola két ötödik és két hetedik osztályának tanulóival (87 fővel) vettük fel. A CATCH attitűdskálán elérhető

maximum 40 ponthoz képest a magyar próba lekérdezés átlag pontszáma 23.09 pont. Ez az eredmény számos kérdést vet fel. A pontszám a nemzetközi kutatásokban elért átlag pontszámokhoz képest alacsonyabb, tehát negatívabb attitűdöt jelez. Feltételezzük, ha nagyobb mintán végezzük el a vizsgálatainkat, ez a pontszám emelkedni fog.

Összegezve eddigi vizsgálódásainkat, kijelenthetjük, hogy a CATCH attitűdskála alkalmas a kutatásban történő alkalmazásra. A továbbiakban a fenti tudományos eredmények figyelembevételével nagyobb mintaszámon, több általános iskola bevonásával a CATCH attitűdskála felvétele mellett további kiegészítő vizsgálatok elvégzésével folytatjuk kutatásunkat.

Tanulmányunkkal a neveléstudomány területén hiánypótló szerepet kívánunk betölteni, és hozzá szeretnénk járulni a sajátos nevelési igényű tanulók sikeres szociális integrációjához a többségi iskolákban.

IRODALOMJEGYZÉK

Allport, G. W. (1935): Handbook of social psychology, Clark University Press.

Alt P. (2008): Differenciálás – egyensúly. In.: Bánfalvy Cs. /szerk./: Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról. ELTE BGGYFK, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 131-153.

Bossaert G. et al. (2011): The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. In: Research in Developmental Disabilities, 32, 504–509.

Bowd A.D. (1992): Integration and mainstreaming in cultural context: Canadian and American approaches. International Journal of Disability, Development and Education 39, no. 1: 19–31.

Cullinan D., E.J. Sabornie and C.L. Crossland (1992): Social mainstreaming of mildly handicapped students. Elementary School Journal 92, no. 3: 339–51.

Csányi Y. (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor /szerk./: Gyógypedagógiai alapismeretek, Budapest, 377-408.

Doubt, L., and M.A. McColl (2003): A secondary guy: Physically disabled teenagers in secondary schools. Canadian Journal of Occupational Therapy 70, no. 3: 139–51.

Fischer G. (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. In: Gyógypedagógiai Szemle 2009/4. szám, 254-268.

Frostd P. – S.J. Pijl. (2007): Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. European Journal of Special Needs Education 22, no. 1: 15–30.

Godeau E, Vignes C, Sentenac M, Ehlinger V, Navarro F, Grandjean H, Arnaud C. (2010): Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: a cluster randomized intervention study. Developmental Medicine & Child Neurology. 2010 Oct;52(10): e236-242.

Holtz K. D. – Tessman G. K. (2007): Evaluation of a Peer-focused Intervention to Increase Knowledge and Foster Positive Attitudes Toward Children with Tourette Syndrome. Journal of Developmental & Physical Disabilities. Dec2007, Vol. 19 Issue 6, 531-542.

Horváthné M. I. (2006): Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről. In: Iskolakultúra 2006/10, 81-97.

Jackson L. D. – Bracken B. A. (1998) Relationship between students' social status and global and domain-specific self-concepts, *Journal of School Psychology*, 36(2), 233–246.

King S. M. et al. (1989): An epidemiological study of children's attitudes toward disability. In: Developmental Medicine and child neurology 1989. Apr;31(2):237-45.

Kunc N. (1992): The need to belong: Rediscovering Maslow's hierarchy of needs. In Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools, ed. R.A. Villa and J.S. Thousand, 25–39. Baltimore, MA: Paul H. Brookes.

de Laat S., Freriksen E., Vervloed M. P. (2013): Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. In: Research In Developmental Disabilities [Res Dev Disabil] 2013 Feb; Vol. 34 (2),. 855-63.

Majoros A. E. (2009): Semmirekellők, naplopók... avagy az iskolai integráció egy dél-magyarországi kistérségben. In: Gyógypedagógiai Szemle 2009/4. szám 239-253.

Mayer J. – Kőpatakiné M. M. et.al. (2011): A szavak és a tettek. Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban a 21. század első évtizedében Magyarországon. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, 2011

Némethné Tóth Á. (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. In: Magyar Pedagógia 109. évf. 2 szám, 105–120.

Nowicki E. A. – Sandieson R. (2002): A Meta-Analysis of School-Age Children's Attitudes Towards Persons with Physical or Intellectual Disabilities. International Journal of Disability, Development and Education Vol. 49, No. 3. 243-265.

- Ollendick T. H., Weist M. D., Borden M. C. & Greene R. W. (1992): Social status and academic, behavioural, and psychological adjustment: a five-year longitudinal study, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(1), 80–87.
- Papp G. (2002): Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. In: *Magyar Pedagógia* 102. évf. 2. szám, 159–178.
- Papp G. (2003): Tanulói kooperáció a tanulásban akadályozott gyermekek integrált oktatásában. - In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 31. évf. 3. sz., 160-169.
- Papp G. (2004): Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában. Comenius Bt, Pécs
- Perlusz A. (2008): Látássérültek iskoláztatása és társadalmi integrációja. In.: Bánfalvy Cs. /szerk./: *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. ELTE BGGYFK, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 113-129.
- Pető I. – Ceglédi T. (2012): A pedagógusok SNI-vel szembeni attitűdje SACIE-vel mérve. A Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE). In: *Iskolakultúra* 2012/11. szám, 66-82.
- Rosenbaum, P. L. et al. (1986): Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. In: *Journal of pediatric psychology*, 11, 517-530.
- Ryan K. (1981): Developmental differences in reactions to the physically disabled. *Human Development*, 24, 240–256.
- Schiffer Csilla (2005): Tanítók tapasztalatai a vak gyermekek integrációjáról. - In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 33. évf. 3. sz., 181-195.
- Somorjai Á. (2008): Integráltan és szeparáltan tanuló vak fiatalok. In.: Bánfalvy Cs. /szerk./: *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. ELTE BGGYFK, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 77-112.
- Szekeres Á. (2012): Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével. In: *Iskolakultúra* 2012/11. szám, 3-23.
- Szücs M. (2002): A hiperkinetikus szindrómás gyermekek integrációját nehezítő, illetőleg akadályozó tényezők az oktatási intézmények részéről. - In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 30. évf. 3. sz., 161-174.
- Szücs M. (2003): A hiperkinetikus és részképességszavaros gyermekek iskolai integrációját akadályozó tényezők. - In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 31. évf., 3. sz., 187-199.
- Takács I. (2008): Fogyatékos hallgatók az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karán. In.: Bánfalvy Cs. /szerk./: *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. ELTE BGGYFK, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 155-184.
- Tavares, W. (2011). An evaluation of the kids are kids disability awareness program: Increasing social inclusion among children with physical disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 10(1), 25-35.
- Tirosh, E. et al. (1997): Children's attitudes toward peers with disabilities: the Israeli perspective. In: *Developmental Medicine & Child Neurology*, 39, 811-814.
- Torda Á. (1998): Az integráció pszichológiai aspektusai. Integrált neveléssel foglalkozó intézmények III. találkozója. Budapest, Csepel. Előadás
- Torda Á. (2004): Az integrált iskoláztatás hatása a gyermek személyiségfejlődésére. In: Gordosné Szabó Anna /szerk./: *Gyógyító pedagógia*, Medicina Könyvkiadó rt., Budapest, 357-368.
- Triandis, H. C. (1971): *Attitudes and attitude change*. New York Wiley
- Vignes, C. et al. (2008): Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. In: *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 182-189.
- Vignes, C. et al. (2009): Determinants of student's attitudes towards peers with disabilities. In: *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51, 473-479.
- Zászkaliczky Péter et al. (2012): A társadalmi és iskolai integráció feltételrendszere és korlátai. ELTE.

1. BEVEZETÉS

Napjaink egyik leguniverzálisabb jelenségévé vált az erőszak, az agresszió, amelynek különféle megnyilvánulási formái már egyre fiatalabb korban, az általános iskola alsó tagozatában is megjelennek. A hazai és a világsajtóban is egyre gyakrabban szólnak a hírek az erőszakról.

Az agresszív viselkedés és a szerhasználat közötti összefüggés elemzése kevésbé vizsgált területnek számít a serdülő populáció körében, holott a 2007-es magyarországi ESPAD vizsgálat tanulságai is azt mutatták, hogy a lerészegedés, az alkoholfogyasztás, a dohányzás, a tiltott szerek használata és a kábítószerhasználati célú szerek használata szignifikáns összefüggést mutatott az iskolatípussal. A lerészegedés, az egyéb szerfogyasztás és a dohányzás életprevalencia értékei iskolatípusonkénti sorrendet mutattak: a legalacsonyabb értékeket általános iskolás, míg a legmagasabbakat szakiskolás diákok körében mérték. Hasonló tendencia mutatkozott a havi prevalencia értékek tekintetében is (Elekes, 2009). Az iskola olyan közeg, amely a vonás-agresszió különböző szintjén lévő diákok (és pedagógusok) ösztönös interakciói során számos agresszív megnyilvánulásra nyílik lehetőség (Gerevich, 2000).

Az elmúlt évek kutatásai, valamint a média által bemutatott esetek arra figyelmeztetik a társadalmat, hogy a tanulók erőszakos magatartása növekvő tendenciát mutat. A szülők vagy a tanárok leginkább az iskolai teljesítményt vagy a szociális funkciókat befolyásoló viselkedésváltozások hatásaira fordulnak a segítő szakemberekhez, úgy mint: verbális vagy fizikai agresszió, tanulási nehézségek, impulzivitás, hiperaktivitás, lehangoltság vagy a szociális készségek romlása okán (Bukstein, et al. 2005).

Mind a nemzetközi, mind a hazai szakirodalom kutatásai a többségi iskolák vizsgálatára terjedtek ki, a gyógypedagógiai intézményekre, a fogyatékos tanulókra viszont nem, a kérdés pedig kiemelt tudományos fontossággal bír, mely neveléstudományi szempontból is hiánypótló jellegű. Jelen kutatásban 9. évfolyamon tanuló fogyatékos fiatalokat (N=348) vizsgáltunk, melyet (N=944) budapesti, többségi középfokú oktatási intézményekben tanuló fiatalok vizsgálata előzött meg, melyre az Addiktológiai Kutató Intézet által végzett „Az agresszió feltárása, megelőzése és kezelése” című kutatási projekt keretén belül került sor a 2009/2010. tanévben.

2. AZ ISKOLAI AGRESSZIÓ TERMINOLÓGIÁJA

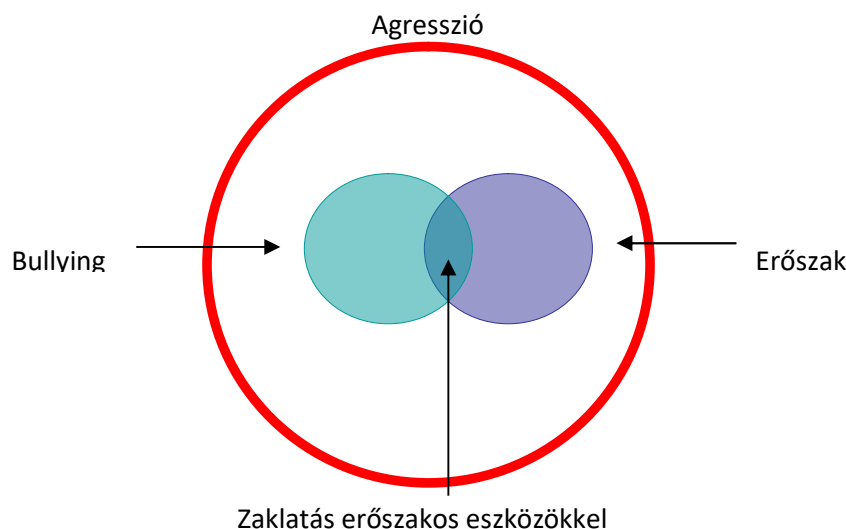
Dan Olweus, a norvég Bergen Egyetem professzora tekinthető a zaklatás kutatásának az úttörőjének, aki bevezette a szakirodalomba a gyorsan elterjedő bullying kifejezést, mely a beszélt angol nyelvben mindennaposan használt szófordulat, mely kínzást, erőszakoskodást, gyötrést, sanyargatást, terrorizálást jelent. Olweus értelmezése szerint a bullying olyan ismétlődő negatív cselekedet, amit egy személy vagy egy csoport mutat valaki felé. A fogalom minden olyan cselekvést magába foglal, ami megfélemlítést és fenyegetést jelent. Ezzel párhuzamosan a segítő szakma a mobbing (támadás, megrohamozás) és a pszichoterror (áldozat elleni következetes összefogás) fogalmakat kezdte elhasználni, bár ezeket ma már inkább a munkahelyi zaklatás azonosítására használják (Buda és mtsai, 2008).

Mivel a magyar nyelvben nem találunk a bullying fogalommal pontosan megegyező kifejezést, ezért a magyarban a zaklatás szóval azonosítjuk (Olweus, 1999), továbbá a terrorizálást használjuk szinonimájaként. Olweus kiemeli, hogy minden olyan cselekvés, viselkedés beletartozik a bullying (zaklatás, terrorizálás) kategóriájába, amely célja bármilyen típusú megfélemlítés vagy fenyegetés, azaz ha ismétlődő jelleggel, hosszú időn keresztül érik negatív cselekedetek a diákot (Olweus, 1999). A zaklatás további feltétele a hatalmi egyensúly hiánya, vagyis egy aszimmetrikus hatalmi kapcsolat fennállása, amely megmutakozhat testi fölényben, vagy az intellektuális fogyatékossgal élő fiatalok esetében az adott népesség átlagától elmaradó értelmi képességekben is. Azonban a bullying egy tág megfogalmazás, amely alig különbözik az agresszió, az erőszak fogalmától. Az agresszió olyan gyűjtőfogalom, amely motivációkat, gondolattartalmakat ír körül személyekre vagy tárgyakra irányuló, ártó szándékkal. Az agresszív energiát a személy önmaga ellen is fordíthatja, melyet öndestrukciónak nevezünk. Ennek sokféle formája van, pl.: a körömrágás, a haj vagy a körömágyak tépkedésére, testi épség veszélyeztetése, stb. (Buda, 2005).

Tehát az agresszió definíciójából következik, hogy a zaklatás az agresszió, az agresszív viselkedés egyik fajtája. (Berkowitz, 1993). Gyakran emlegetik az agresszív viselkedés szinonimájaként az erőszakot és az erőszakos viselkedést is, amely azért helytelen, mert az erőszakos viselkedés olyan agresszív megnyilvánulás, amelyben az elkövető személy a saját testét vagy egy tárgyat (pl. fegyvert, szűrő eszközt) használ fel testi sérülés okozása céljából. (Olweus, 1999). A három fogalom közti összefüggést a Venn-diagram ábrázolja (1. számú ábra). Az

ábra értelmében a terrorizálás/bullying/zaklatás olyan negatív tevékenység, agresszív viselkedés, amely tudatos és szándékos. Legfőbb jellemzői, ismertetőjelei: célja az egyén lelki és/vagy fizikai bántalmazása ismétlődő jelleggel. A folyamat idejét tekintve hosszú, mely kiegyensúlyozatlan hatalmi viszonyok között valósul meg, ahol az áldozat nem képes megvédeni önmagát, hiszen egy vagy több fizikailag vagy verbálisan erősebb támadó féllel áll szemben.

A zaklatás megnyilvánulhat közvetlen vagy közvetett módon. A direkt bullying gyakori példája a gúnyolódás, lökdösődés, az indirekt bullying gyakran közvetlenül nem érhető tetten, ezért gyakorta észre sem vesszük, csupán akkor szembesülünk vele, amikor súlyosbodik a probléma, pl. gyermek kiközösítése.



1. ábra: Venn-diagramon ábrázolva a zaklatás, az agresszió és az erőszak viszonya

A XXI. század új zaklatási típusának tekinthető az ún. cyberbullying, azaz a mobiltelefonon vagy az interneten keresztül történő zaklatás, mely egyre súlyosabb problémát ölt. A fogalmat Li Qing (2006) vezette be a szakirodalomba miután egy túlsúlyos kanadai lány sportolás utáni zuhanyzását lefényképezték osztálytársai, majd feltették a világhálóra.

Napjaink elvadult világában a gyermekek már szinte bárhol találkozhatnak agresszivitással, erőszakkal. A legerősebb ingerforrás azonban talán a televízió, a reklámok tömegei, az internet és az egyre nagyobb teret hódító erőszakos számítógépes játékok. A napi több órás, szülői kontroll nélküli tévézés, internetezés számos pszichés és magatartásbeli problémát súlyosbíthat, súlyosbít. Hazai kutatások bebizonyították, hogy azok a diákok, akik naponta több órát töltenek a monitor és a tévéképernyő előtt, az átlagnál agresszívebbek. Az azonban egy fontos kérdés, hogy a sok számítógépes játék és/vagy a napi több órás tévézés formálta-e őket ilyenné, vagy ők eleve ilyen agresszív természetű emberek (Hajdu-Sáska, 2009).

3. VONATKOZÓ HAZAI ÉS NEMZETKÖZI KUTATÁSOK

Az agresszió biológiai oldalának feltérképezése céljából több kutatási eredmény született és látott napvilágot az elmúlt évtizedek során. Azonosították azon agyi struktúrákat, területeket, melyek a viselkedés fennállásában játszanak szerepet. Ilyen a prefrontális kéreg, az anterior cinguláris kéreg, valamint a szubkortikális területek közül az amygdala és a hippocampus (Bufkin–Luttrell 2005).

Tanulmányok számolnak be a különböző országok közötti különbségekről, az agresszív viselkedés súlyosabb formáiról, melynek okai Due-Holstein-Jorgensem, 1999 szerint a különböző társadalmi berendezkedések, iskolai rendszerek működésében keresendők. Példának okáért a szerzők a svéd törvénykezésben született, az iskolába járók pszichoszociális munkakörnyezetének védelmét célzó törvénykezést említik, ami miatt az erőszakos viselkedés ritkább, szemben más országokkal.

A serdülőkor az egyik legkritikusabb életszakasz az ember életében. Ekkor pszichológiai, szociális változások egyaránt jellemzők, amely gyakori kísérő tünete az agresszió. Számos kutatás eredményei támasztották alá az agresszió és a káros – illegális – szerhasználat közti kapcsolatot ebben az életszakaszban (White és mtsai 1999, Huang és mtsai 2001). További keresztmetszeti vizsgálatok azonosították a kamaszok körében az alkoholfogyasztás és az erőszakos viselkedés közötti összefüggést (Evans–Weinberg–Jackson 1992). Ellentmondást mutatnak a nemi különbségekre fókuszáló vizsgálatok. Connor, 2002 a fiúkat agresszívebbnek értékelte a lányoknál, míg Besag, 2006 a lányokat erőszakosabb viselkedéssel jellemzte kutatási eredményei fényében.

További kutatási adatok szerint a fiúk esetében inkább a fizikai agresszió dominál, míg a lányoknál a verbális (Whiting–Edwards 1973). Ezzel szemben Björkqvist–Lagerspetz–Kaukiainen, 1992 nem találtak nemi különbséget a vizsgálati mintában.

Kiemelkedő a WHO közreműködésével indított, „Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása”, avagy a HBSC (Health Behavior in School-aged Children, WHO-collaborative Cross-National Study) című vizsgálat, mely az 1985-86-os tanévben kezdődött Magyarországon. Az adatfelvételre négyévente kerül sor több, mint 40 ország közreműködésével, ami a nemzetközi összehasonlításban is meglehetősen nagy mintának számít. A felmérés eredményei alapján kimutatható, hogy a négy évvel korábbi adatokhoz képest a magyar fiatalok körében nő a dohányosok száma, emelkedik az alkoholt és kábítószer kipróbálók és rendszeresen fogyasztók aránya. A kutatás megteremtette annak a lehetőségét, hogy a társadalmilag és kulturálisan különböző országok fiataljai egészségi állapotának és egészségmagatartásának azonos feltételekkel és módszerekkel történő összehasonlításán túlmenően az iskolai zaklatás, terrorizálás, vagyis a bullying témakörének összehasonlító elemzésére is sor kerülhessen, mintegy egészségre ártalmas magatartásforma felmérése. A 2002-es adatok szerint a magyar fiatalok 5,2%-a esik gyakori bántalmazás áldozatául, 4,7% gyakran bántalmaz másokat (Aszmann, 2003). A 2006-os felmérés eredményei azt mutatják, hogy a magyarországi 9–11 éves korú gyerekek 8–10%-a nyilatkozta, hogy kettőnél többször bántalmazták a kortársaikat az elmúlt néhány hónapban. Ezzel a 41 ország közül a 6–10. „helyet foglaljuk el” (Buda, 2009).

2006-2008 között került sor az OECD TALIS elnevezésű, a résztvevő 23 állam kormányai által kezdeményezett nemzetközi vizsgálatra, amely a tanári munkát, a tanítás és tanulás körülményeit vizsgálta, az 5.-8. évfolyamokon tanító tanárok reprezentatív mintáján, 90000 pedagógus részvételével. A TALIS-országok viszonylatában hazánkban kisebb mértékű problémának tűnik az alkohol- vagy a kábítószerfogyasztás és -birtoklás, valamint az iskolából való késés. A hiányzás, a puszkázás mértéke hasonló a nemzetközi átlaghoz. Azonban az átlagot meghaladó mértékű a tanórai rendzavarás, a rongálás, a lopás, más tanulók vagy a személyzet fizikai vagy lelki bántalmazása. Különösen aggasztó a hazai helyzet a vulgáris beszéd használata és a rongálás esetében: míg a nemzetközi minta átlagában az iskolák 25%-a esetében hátráltatja az oktatást a rongálás, addig Magyarországon ez az arány 53,5%, míg a nemzetközi mintában az iskolák 37%-ában szenvednek a tanárok a diákok verbális agressziójától (vulgáris beszédétől), ez az arány hazánkban 77%. Igen magasnak mondható Magyarországon a tanórai rendzavarás, ami az iskolák 71%-ában okoz nehézséget a napi szintű munkában (Hermann et al, 2009).

Az OKM Iskola Biztonságáért Bizottság megbízásából 2009-ben a Budapesti Corvinus Egyetem Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézetének Viselkedéskutató Központját bízták meg „Az iskolai agresszió előfordulása, intézményi percepciója” című kutatás elvégzésére. Kutatásunk eredményei – a korábbi kutatási tapasztalatokkal összhangban – azt mutatták, hogy az általános iskolás populációban nagyobb a bántalmazásban való érintettség, mint a középiskolás korosztályban. A 8. évfolyamos diákok közel 60%-a, a 11. évfolyamos tanulók 47%-a vett részt iskolai bántalmazásban eddigi élete során. A 8. évfolyamos diákok körébe az elmúlt évben minden második tanuló szereplője volt iskolai bántalmazásnak, a tanulók közel egygyharmada az elmúlt egy hónapban valamilyen bántalmazás elkövetője és/vagy áldozata volt. A 11. évfolyamon az aktuális és a közelmúltbeli bántalmazást elszenvedők aránya jóval alacsonyabb volt. Mindez az iskolai bántalmazás korosztályos jellegére, illetve a jelenség növekvő társadalmi tendenciájára enged következtetni (Paksi, 2009).

Mind a hazai, mind a nemzetközi kutatások a többségi alap- és középfokú oktatási intézmények diákjai körében végezték kutatásaikat, ezért jelen kutatás célja, hogy megvizsgáljuk a fogyatékos tanulók körében tapasztalható agresszív megnyilvánulási formákat és az azokkal összefüggő szerhasználati szokásokat. Hipotetikus feltételezésem, hogy az iskolai agresszió a társadalom minden rétegében megjelenik, azonban a társadalmi integrációból kimaradt, a társadalomban kevésbé elfogadott – fogyatékos fiatalok – esetében az iskolai agresszió magasabb. Esetükben a szerhasználatra és annak hátrányos következményeinek a kialakulására nagyobb az esély.

4. A VIZSGÁLAT

4.1. A vizsgálati személyek

A keresztmetszeti vizsgálatban 9. évfolyamon tanuló fogyatékos tanulók vettek részt. Az adatgyűjtést 15 oktatási-nevelési intézmény segítette. A felmérésben – eddig – 348 (N=348) fogyatékos tanuló vett részt: 105 fő tanulásban akadályozott tanuló, 102 fő mozgássérült tanuló, 48 fő látássérült diák, 45 fő hallássérült fiatal és 48 fő értelmileg akadályozott tanuló. A kontroll csoportban 944 budapesti középfokú oktatási intézményben tanuló diák vett részt, közülük 373 gimnazista tanuló, 410 szakközépiskolai diák és 161 szakiskolai hallgató. A tanulók random módon kiválasztott budapesti oktatási intézmény 9. évfolyamos diákjai. A szisztematikus, rétegzett mintavétel a budapesti középfokú, 9. évfolyamos osztályokra nézve reprezentatívnak tekinthető.

A részvétel minden esetben önkéntes alapon, a szülő/gondviselő és a tanuló beleegyezésével történt. Az önkéntes kérdőívek kitöltésére a többségi oktatási intézményekben egy 45 perces osztályfőnöki óra keretében került sor, míg a gyógypedagógiai intézményekben legalább két 45 perces időtartamú tanórát biztosítottak az iskolák. A kérdőívek kitöltését minden esetben szakképzett gyógypedagógus felügyelte. Szükség esetén a tanulók számára segítséget nyújtott. Az értelmileg akadályozott tanulók esetében a kérdőívek kitöltésére interjú helyzetben került sor. A látássérült tanulók számára JAWS képernyőolvasó programot biztosított a kutatásvezető.

4.2. A vizsgálati eszközök

A vizsgálathoz az Addiktológiai Kutató Intézet munkatársai által összeállított kérdőívcsomagot használtuk fel, mely kérdőívgyűjtemény a nemzetközi gyakorlatban használt, magyar mintán validált mérőeszközöket tartalmaz. A kérdőívek validálását az Addiktológiai Kutató Intézet munkatársai végezték.

4.2.1. Buss-Perry Agresszió Kérdőív – Fizikai Agresszió Alskála

A Buss-Perry Kérdőív a személyiség erőszakos vonásainak, a vonásagresszióknak a feltérképezésére szolgáló mérőeszköz, melyet jelenlegi formában Buss és Perry dolgoztak ki a Buss-Darke hosztilitás kérdőívének átdolgozása után (Buss – Perry, 1992). A 29 tételből álló mérőeszköz négy skálán méri az agressziót: fizikai agresszió, verbális agresszió, düh és hosztilitás, azaz ellenségességre való hajlam. A tételek ötfokú Likert-skálán értékelhetők.

A kérdőívet a szakirodalomban általában felnőtt populációk vonásagressziójának a mérésére használják, de serdülők mintáján is kipróbálták (Gerevich-Bácskai, 2012).

4.2.2. Revidált Olweus Bullying és Viktimizáció Kérdőív

A Dan Olweus által kifejlesztett, az iskolai terrorizálás mérésére alkalmas kérdőív az elmúlt 3 hónap vonatkozásában 40 item segítségével méri az áldozattá válás és a bullying gyakoriságát, az előfordulás formáit és az iskolai szintér szereplőinek (diákok, tanárok, szülők) attitűdjeit.

A megízhatóság növelése céljából a kérdőív tartalmazza az iskolai terrorizálás definícióját is. A kérdőívet egy ülésben, szünet nélkül kell felvenni, akkor is, ha több időt igényel, mint egy tanóra. A mérőeszköz tételeit ötfokozatú Likert-skála segítségével lehet értékelni. A globális tételek értékelése alapján az áldozatok és a terrorizálók prevalenciájuk jól mérhető (Gerevich-Bácskai, 2012).

4.2.3. Agresszió és Viktimizáció Skála

A Pamela Orpinas által kifejlesztett mérőeszköz az agresszív iskolai viselkedés és a viktimizáció gyakoriságának az önbevalláson alapuló mérésére szolgál. Alsóskálái a viktimizáció (1-6. tétel) és az agresszió (7-12. tétel). A tételpontozása hét fokú Likert-skálán történik. A magas pontszámok az agresszió és viktimizáció magasabb fokát jelzik (Gerevich-Bácskai, 2012).

4.2.4. Junior Temperamentum és Karakter Kérdőív Újdonságkeresés Alskála

A Luby és munkatársai által kifejlesztett mérőeszköz a temperamentum és karakterjellemzők hét dimenzióját méri: újdonságkeresés, ártalomcsökkentés, jutalomfüggőség, kitartás, önirányítottság, együttműködési készség, transzcendenciaélmény. A junior változat 7-14 éves korosztály számára készült.

Az újdonságkeresés dimenziója a viselkedés kezdeményezésével áll összefüggésben. Ez a viselkedés olyan öröklött mintája, amely gyakran izgatottsággal, impulzivitással jár együtt. Jellemzője az ingerekre adott válaszokban megfigyelhető izgalmi állapot (Gerevich-Bácskai, 2012). Az impulzívabb fiatalok szívesen fedezik fel a környezetüket, fogékonyak az újra, viszont ingerlékenyek és gyakran labilisak (Rózsa et al, 2005).

4.2.5. Serdülőkori Problémák Értékelő Interjúja – EuroADAD

A serdülőkori szerhasználati problémák figyelemhiányos-hiperaktivitás zavarral, szorongásos zavarokkal, pszichológiai- és viselkedéskérdésekkel járhatnak együtt (Gerevich-Bácskai, 2012). A mérőeszköz iskolai problémákra, dohányzásra és alkoholfogyasztásra vonatkozó kérdések kerültek a jelen kutatás keretei között felhasználásra.

4.3. Vizsgálati eredmények

A Buss-Perry Agresszió Kérdőív Fizikai Agresszió Alskála átlagpontszámai a többségi, középfokú oktatási intézmények tanulói körében voltak a legmagasabbak 26,3 átlagponttal. A magasabb átlagponthoz súlyos mértékű fizikai agresszió kapcsolódik. Ez az átlagpontszám a szakközépiskolások körében 21,5, a gimnazista tanulók között pedig 19,4. Az érzékszervi fogyatékossgot mutató tanulóakra a legkevésbé sem jellemző a fizikai bántalmazás (hallás- és látássérült fiatalok), átlagpontszámuk: 15,2. A többségi oktatási intézményekben tanuló fiatalok átlagpontszámánál is alacsonyabb értéket mutatnak a mozgássérült fiatalok, ellenben a tanulásban akadályozott és az értelmileg akadályozott tanulók között rendkívül magas fizikai agresszióra utaló

átlagpontszámokkal szembesülünk. A tanulásban akadályozott fiatalok átlagpontszáma 20,7, míg az intellektuális fogyatékossgal élő tanulók 24,5 átlagponttal rendelkeznek. Esetükben az önkifejezést hátráltató kommunikációs akadályok is hozzájárulnak eme magas értékhez ($F=4,192$; $p=0,003$).

A Junior Temperamentum és Karakter Kérdőív (J-TCI) Újdonságkeresési Skála átlagpontszámai a kontroll csoport tagjai körében a fentiekhez hasonló átlagpontszámot mutatnak. Legkevesbé a gimnazista tanulók vágnak az új élmények megismerésére, felfedezésére. Átlagpontszámuk 6,01. A szakközépiskolások tanulók 6,41 átlagponttal előzik meg a gimnazista fiatalokat. A leginkább fogékonyak az új élményekre azok a fiatalok, akik szakiskolában tanulnak, átlagpontszámuk 7,41. A fogyatékos tanulók között az értelmileg akadályozott tanulók azok, akik mindössze 2,25 átlagpontot értek el. Az intellektuális fogyatékossgal élő fiatalokra jellemző, hogy a biztonságos, számukra ismert családtagok és intézményes keretek között érzik leginkább biztonságban magukat, az új és ismeretlen élethelyzetek feszültséget, agressziót váltanak ki belőlük.

Az érzékszervi- és mozgásszervi fogyatékossgal élő tanulók átlagpontszámai magasak, a hallássérült fiatalok esetében 8,23, a látássérült fiataloké 9,77, míg a mozgássérült tanulók átlagpontszáma 8,98. Szignifikáns eltérést mutatnak a tanulásban akadályozott tanulócsoporthoz viszonyítva, mivel átlagpontszámuk magas 11,72. A felsorolt értékek átlagpontszámaival minden esetben korrelációt mutat a JTC-I kérdőív impulzivitás alszáma. Az átlagpontszámok megoszlása a következő:

Képzési forma	Átlagpontszám
Gimnázium	2,82
Szakközépiskola	3,15
Szakiskola	3,71

2. ábra: JTC-I átlagpontszámok középiskolások tanulók körében

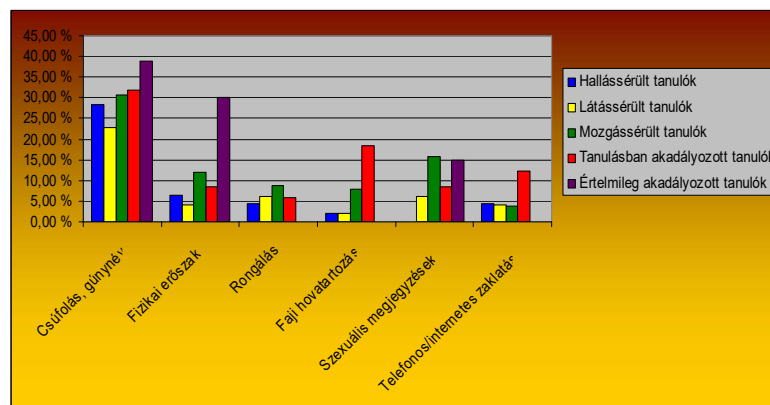
A fogyatékossga típusa	Átlagpontszám
Értelmileg akadályozott tanulók	4,87
Hallássérült tanulók	5,28
Látássérült tanulók	4,75
Mozgássérült tanulók	6,18
Tanulásban akadályozott tanulók	8,19

3. ábra: JTC-I átlagpontszámok fogyatékos tanulók körében

Az iskolai szítéren történő bántalmazás felmérésére használt Olweus Kérdőív mind a bántalmazó, mind a bántalmazott szempontjából megvizsgálja a fiatalot. A 4. számú ábra a verbális agresszió felüprezentáltságát hirdeti valamennyi fogyatékossga csoportban. Az értelmileg akadályozott tanulók közel 40%-a vallja magát bántalmazott fiatalnak. A tanulásban akadályozott- és a mozgássérült tanulók között a válaszadók 30%-a érezte úgy, hogy áldozati szerepbe került az elmúlt negyed évben. Az értelmileg akadályozott tanulók áldozattá válása szintén magas, a válaszadók 30%-át érte fizikai bántalmazás az iskolában az elmúlt 3 hónapban. Az erőszak a látássérült és hallássérült tanulók között jelenti a legcsekélyebb mértékű problémát.

A tanulásban akadályozott fiatalokat gyakran éri bántalmazás, csúfolás faji hovatartozásuk miatt. Erről a problémáról minden 5. gyermek számolt be, ahogyan a telefonos és internetes zaklatás is a tanulásban akadályozott fiatalok körében ölt a legsúlyosabb mértéket.

A vulgáris beszéd és az egymás értéktárgyainak rombolása, rongálása minden vizsgált fogyatékossga csoportban jelen van, de a legnagyobb arányszámban a mozgássérült tanulók számoltak be ilyen vagy ehhez hasonló bántalmazásról.



4. ábra: Bántalmazott fiatalok a fogyatékos tanulók körében

A bántalmazók szempontjából vizsgálva a fenti kategóriákat: mindegyik csoportban magas a vervális agresszió aránya, különösen a tanulásban akadályozott fiatalok és az intellektuális fogyatékossgal élő tanulók körében. A legsúlyosabb mértékű és leggyakrabban előforduló fizikai erőszakról az értelmileg akadályozott tanulók számoltak be. Önbevallásuk alapján 23%-uk bántalmazó szerepben is fellépet az elmúlt 3 hónapban. A vulgáris beszéd bántalmazó szerepkörön a látássérült és mozgássérült tanulók körében a leggyakoribb.

A serdülőkorú fogyatékos fiatalok szerhasználatára vonatkozó kérdések eredményeit elemelve aggasztó adatokkal találkozhatunk. A tanulásban akadályozott tanulók önbevallásuk alapján átlagosan eddigi életükben közel 12 alkalommal kerültek illuminált állapotba. A tanulásban akadályozott csoport 2,86%-a napi szinten, 7,62%-a heti több alkalommal fogyaszt különböző szeszes italokat, a dohányzók aránya: 17,14% napi szintű dohányos, 6,67% hetente többször rágyújt. Az érzékszervi fogyatékossgal élő taulók és intellektuális fogyatékossgal élő tanulók körében az alkoholfogyasztás ebben az életkorban még nem jellemző, viszont a dohányzás már ebben az életszakaszban is gyakori. A hallássérült tanulók több, mint 30%-a, a látássérült tanulók 26%-a, a mozgássérült fiatalok 27%-a dohányzik.

5. ÖSSZEGZÉS, A HIPOTÉZIS ÉRVÉNYESSEGE

A kapott eredmények rávilágítanak arra, hogy a fogyatékos tanulók között az iskolai szintéren (is) rengeteg áldozai szerepbe kényszerült fiatal kénytelen az iskolapadok között ülni. Ezért szükséges a fogyatékossgai csoportok felmérése, a társadalmi attitűd formálása.

Az empirikus kutatási adatok felhasználásával szükségesnek tartom a vizsgálatban részt vett fogyatékossgai csoportok részére olyan komplex prevenció programok kidolgozását, amelyek a célcsoportok speciális igényeinek megfelelő terápiás módszerek alkalmazása révén képesek a fogyatékos fiatal bio-pszicho-szociális jellemőit figyelembe venni, mely programok alkalmasak a kiminológiai problémák megelőzésére és az iskolai agresszió hatékony kezelésére. A prevenció programok csak akkor érhetik el a megfelelő hatást, ha tudományosan megalapozott módszerek és eljárások révén lehetséges a rendszeres, tantervbe illeszkedő foglalkozások beépítése. Az intervenció során az agressziókezelés mellett ajánlott a pályaorientáció, a bűnmegelőzés és a motivációnövelés elemeinek is a beépítése a hatékonyság növelése céljából.

IRODALOMJEGYZÉK

- ASZMANN A. (SZERK.) (2003): Iskoláskorú gyermekek egészségmagatratása. Az Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat. „Nemzeti jelentés” 2002., OGYEI, 2003.
- BERKOWITZ, L. (1993): Agresszion: its causes, consequences and control. New York, McGrawHill.
- BESAG, V. E. (2006): Understanding girls' friendships, fights and feuds: A practical approach to girls' bullying. Open University Press, New York.
- BJÖRKQVIST, K. - ÖSTERMAN, K. - KAUKIAINEN, A. (1992): The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In Björkqvist K. – Niemela P. (eds.): Of mice and women: Aspects of female aggression. Academic Press, Orlando. p. 51-64.
- BUDA M. (2005): Tehetünk ellene? A gyermeki agresszió. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 15-94.
- BUDA M. – KÖSZEGHY A. – SZIRMAI E. (2008): Iskolai zaklatás – Az ismeretlen ismerős. *Educatio*, No. 3. p.373-386.
- BUFKIN, J. L. - LUTTRELL, V. (2005): Neuroimaging studies of aggressive and violent behavior. (197–218.) Current findings and implications for criminology and criminal justice. Trauma, Violence and Abuse, Vol. 6. No. 2. p. 176–191.
- BUDA M. (2009): Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*. No. 5-6. p. 3-15.
- BUKSTEIN OG, BERNET W, ARNOLD V, BEITCHMAN J, SHAW J, BENSON RS, ET AL. (2005): Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with substance use disorders. *Journal of the American Acedamy Child & Adolescent Psychiatry*. No. 44. p. 609–621.
- BUSS, AH. – PERRY, M. (1992): The Agresszion Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 63. p. 452-459.
- CONNOR, D. F. (2002): Aggression and antisocial behavior in children and adolescents: Research and treatment. Guilford Press, New York.
- DUE, E. P., HOLSTEIN, B. E., JORGENSEN, P. S. (1999): Bullying as health hazard among school children. *Ugeskrift For Laeger*, Vol. 161 No. 15. p. 2201-2206
- ELEKES ZS. (2009): *Az ESPAD magyarországi adatfelvételének előzetes eredményei, Kutatási beszámoló*. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest
- EVANS, M. – WEINBERG, R. – JACKSON, A. (1992): Psychological factors related to drug use in college athletes. *Sports Psychologist*. Vol. 6. No. 1. p. 24–41.
- Korszerű addiktológiai mérőmóderek
- GEREVICH J. (2000): Az addiktológia spektruma. In: Németh A., Gerevich J. (ed.): Addikciók. Medicina, Budapest, p. 9-18.

- GEREVICH J. – BÁCSKAI E. (SZERK.) (2012): Korszerű addiktológiai mérőmódszerek. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- HAJDU G. – SÁSKA G. (szerk.) (2009): Iskolai veszélyek. Az oktatási jogok biztosának vizsgálata, Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, Budapest p. 4-100.
- HERMANN Z., IMRE A., KÁDÁRNÉ FÜLÖP J., NAGY M., SÁGI M., VARGA J., (2009): TALIS összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató első eredményeiről. Oktatókutató és fejlesztő Intézet, Budapest.
- HUANG, B. - WHITE, H. R. - KOSTERMAN, R. - CATALANO, R. F. - HAWKINS, J. D. (2001): Developmental associations between alcohol and interpersonal aggression during adolescence. *Journal of Research in Crime and Delinquency*. Vol. 38. No. 1. p. 64–83.
- Li, Q. (2006): Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*. Vol. 27. No. 2. p. 157-170.
- OLWEUS, D. (1999): Iskolai zaklatás. *Educatio*, No. 4., p. 717-739.
- PAKSI B. (2009): Az iskolai agresszió előfordulása, intézményi perepciója, http://epa.oszk.hu/00000/00035/00139/pdf/EPA00035_upsz__2010_1-2_119-134.pdf, a letöltés dátuma: 2012. november 5.
- Rózsa S., Kállai J., Osváth A., Bánki M. Cs. (2005): temperamentum és karakter: Colinger pszichobiológiai modellje. Medicina Kiadó, Budapest.
- WHITE, H. R. - LOEBER, R. - STOUTHAMER-LOEBER, M. - FARRINGTON, D. P. (1999): Developmental associations between substance use and violence. *Development and Psychopathology*. Vol. 11. No. 4. p. 785–803.
- WHITING, B. - EDWARDS, C. P. (1973): Cross-cultural analysis of sex differences in the behavior of children aged three to eleven. *Journal of Social Psychology*. Vol. 91. No. 2. p. 171–188.

BEVEZETŐ:

- Pedagógusként dolgozom kilenc esztendeje a dunaujvárosi Bánki Donát Gimnázium és Szakközépiskolában. Az iskolában eddig kétszer voltam osztályfőnök, aminek köszönhetően sok tapasztalatot szereztem a pedagógus életről. Szüleim szintén tanárok voltak, így már gyermekkorom óta szívom magamba ennek a pályának a szépségeit és nehézségeit.

A pedagógusok jelenlegi helyzete

- A pedagógus pálya társadalmi presztízse alacsony, ezt már nagyon régóta tudjuk. Minden korszakban nehéz volt ezen a pályán dolgozni, ahogy régen sem, most sincs meg a pedagógusok megbecsültsége és tisztelete.
 - Ennek elsődleges okai:
 - társadalmi negatív megítélés
 - tanári alkalmatlanság
 - alacsony fizetés

A honi társadalom negatív megítélése

- Nincsenek tisztában a pedagógus feladataival, ami egyértelműen azt jelzi a társadalom szemében, hogy a tanár már végez fél háromkor, ugyanazt tanítja mindenhol, és természetesen van három hónap szabadsága. Nem is értik az emberek miért is akarnak a tanárok fizetésemelést állandóan? A médiában egyre gyakrabban jelennek meg olyan hírek, hogy a diák megveri, megfenyegeti tanárát, semmilyen tekintély nincs már, mert a szülő is igazat ad gyermekének a tanárával szemben.

A tanári alkalmatlanság

- A felsőoktatás egyik legkönnyebben elvégezhető képzése a tanári képzés? Jogos a kérdés hiszen, nincs a tanárképzésben semmilyen szűrőrendszer, pl: hivatástudat, pszichikai alkalmasság, gyerekszeretet, amivel ki lehetne zárni, vagy fel sem lehetne venni tanárképzésre. Azt hiszem, ez hatalmas probléma, egyrészt ha sok olyan tanár tanít, akinek hiányoznak alap tulajdonságok a felsoroltak közül, akkor rosszul fog tanítani, nem tudja a diákot megfogni, megérinteni a tantárgyával, másrészt a többi tanárral fogják általánosítani, aki pedig mindenben az ellenkezője.

Alacsony fizetés

- Véleményem szerint a nem megfelelő fizetés is ront a tanárok megítélésében, hisz, sokan tudják, mennyi pénzt keresnek a tanárok. Előrelépési lehetőség alig van, így nem annyira vonzó ez a pálya.

A pedagógusok feladatai

- A fő feladat a **TANÍTÁS (tantárgy)**
- Ki mit vár el Tőlünk, pedagógusoktól?

1. A szülő:

- Nevelés; a mai gyerekek és a (szülők) „**NEVELETLEN**” a szülők a tanártól várják el, hogy neveljék meg a gyermeküket, pedig az az ő feladatuk lenne. „Pótszülő” és „Nagyobb testvér” szerep egyre gyakran jelenik meg az iskolában, főként a csonkacsaládos gyermekeknél, akik valamelyik szülő pótlását igyekeznek betölteni a tanárok személyében.

2. Az iskola, (az intézmény):

- Kontroll, ellenőrzés szerepe: dohányzás, szemetelés, házirend betartása, rendszeres tanári adminisztráció, ami legalább három féle módon történik, de elég lenne egyszer is. A szülő-diák állandó kommunikáció, hiszen, ha bármi történik a gyermekkel, azonnal jeleznünk kell. Tehetséggondozás; versenyeztetés, órapótlások, ezzel is foglalkoznunk kell.

3. A társadalom:

„Egy nemzet ereje a kiművelt emberfők sokaságában rejlik.”

(Széchenyi István)

A tanítás hivatalos formája, előírása

- A 2012-2013. tanév tanítási napjai 182 nap, amit mindig az oktatásért felelős tárca határoz meg, a kötelező szünetekkel együtt. A kötelező óraszám 22 (max. 29), óraszám kedvezmény jár: osztályfőnök, ifjúságvédelemmel foglalkozó tanárnak és vezetőnek egyaránt. Szellemi- fizika leterheltség okai: maximális osztálylétszám 36 fő, ennyi gyermekkel kell minden órán olyan hatékony órát tartani, amit elvár tőlünk a vezetőség.

„A pedagógus lét hátrányai”

- Kedvezőtlen munkafeltételek:
 - tárgyi feltételek hiányosak: sötét tornaterem, folyós órák, kréta hiány, elavult eszközök, régi használhatatlan térképek
- Kedvezőtlen munkahelyi feltételek:
 - korlátozott internet elérhetőség (elektronikus naplózás)
 - egyéb technikai eszközök hiánya: nyomtatás (nincs patron), fénymásolás (fizetni kell) scennelés (nincs)
- Higiéniai hiányosságok: wc papír, meleg víz, folyékony szappan, sötét illemhely
- Eltörölt illetmények:
 - Étkezési- ruházati- szakkönyv-vásárlási támogatás 4-5 éve már nincs, ahogy a 13. havi fizetés sincs.
- Nincs fizetésemelés, csak a 3 évenkénti törvény által megszabott hivatalos többlet
- A Szabadság! A leggyakrabban használt kifejezés, amit a tanársággal kapcsolatban fel szoktak hozni. A pedagógus pályán, vannak kötelező szünetek, (tavaszi, őszi, téli, nyári) , de a tanév során nem lehet „kivenni” szabadságot, mert az összes szabadságot a nyári szünetben kapjuk meg, ami minden év július elsejétől augusztus 22.-e körül tart. Ha évközben szabadságot akar valaki kivenni, csak a táppénzes megoldást választhatja, ami a jelenlegi formában a fizetés 60%-a, illetve egy tanévben két napot vehet ki a pedagógus, úgy, hogy fizetett szabadságon van, amit rendkívüli esetekben szokás kivenni.
- Teljesítménytől függően nincs jutalom.

ÖSSZEGZÉS

Összegezve a fenti gondolatot, véleményem szerint mindig akadnak tehetséges tanulók - akikért az aktuális körülmények félretéve- igenis érdemes úgy csinálni ezt a munkát, hogy az ember nyugodtan tudja azt mondani, én a tudásom legjavát adtam. Sajnos ez a pálya a történelem során nem igazán volt megbecsülve, manapság sem sajnos, mégis nagyon sok pedagógus adja szívét- lelkét a munkájába.

1. ELMÉLETI HÁTTÉR

Az önértékelés az én fogalmának egyik legmeghatározóbb és legkritikusabb aspektusa (Greenwald, Belleza és Banaji, 1988), amely évtizedek óta áll a kutatások, tudományos viták középpontjában. Az önértékelés átható és erőteljes hatást fejt ki az emberi kognícióra, a motivációra, az érzelmekre és a viselkedésre (Campbell és Lavelle, 1993). Az önértékelés nem csak valami, amit birtoklunk, hanem valami, amire törekszünk is (Johnson, 1997; Crocker, 2006). Az önértékelés napjainkban leggyakrabban kutatott témája az önértékelés kontingens, illetve más néven kiérdemelt, vagy függő (Johnson és Forsman, 1995) formáinak területspecifitása (kompetencia-alapú, szociális-tetszés alapú, stb.) (V.Komlósi, 2007).

1.1. Önértékelés megközelítések

Az önértékelés, önbecsülés az én egy szubjektív, érzelmi-kiértékelő aspektusa (Campbell és Lavelle, 1993); vagy ahogy V.Komlósi írja: „az egyénnek a saját énje értékére vonatkozó érzése, amelyhez sajátos érzélem társul” (21.o. V.Komlósi, 2007). Az önértékelés definíciójának meghatározása egyrészt azért nehéz, mert a különböző megközelítések, más-más elméleti alapból indulnak ki, más-más énfogalomból eredeztetik az önértékelést; másrészt az önértékelés különböző komponensekből áll, amelyek dinamikus struktúrákat alkotnak (Forsman és Johnson, 1996; Johnson, 1997; Johnson és Blom, 2007; V. Komlósi, 2007).

Az utóbbi évek önértékelés felfogásában Maarit Johnson (1997) kategorizációja segít eligazodni. Az önértékelés szorosan együttjár az én, az én-élmény létrejöttével, amelyet két nézőpont magyaráz: az első az én-t passzív tényezőként fogja fel, magunkra mint tárgyra tekintünk; a másik nézőpont az én aktív, cselekvésre kezdeményező, az én mint alany szerepét hangsúlyozza (Johnson, 1997; V.Komlósi, 2007).

Az önértékelés ez utóbbi szerint az egyén hatékony cselekedeteiből fejlődik ki, az akarat megélése nyomán. Két korai én-felfogás is megalapozza ezt a nézőpontot, amelyek az önértékelés folyamatát az én aktivitásának sikerességével hozzák összefüggésbe. James (1890) szerint az önértékelés nem más mint a sikereink és célkitűzéseink hányadosa, a megélt kompetencia következménye, a „tényleges teljesítmény és a feltételezett képességek aránya” (James, 1890, 296.old). White (1963, idézi V. Komlósi 2007) szerint az én-tudat annak következtében jön létre, hogy az individuum olyan cselekvésekre képes, amelyekkel szándékának megfelelően tud hatni a környezetére, az önértékelés pedig egyrészt a kompetens én aktivitásából, másrészt a mások általi értékelésből fakad.

1.1.1. Az alapvető és kiérdemelt önértékelés

A teoretikusok legtöbbje a különböző önértékelésfajtákat páronként tárgyalja, így különböztetve meg például globális versus területspecifikus; belső-külső (Johnson, 1997); vonás-állapot stb. önértékelést (V. Komlósi).

Ebbe a felsorolásba illeszkedik a ma leginkább a kutatások középpontjában álló Forsman és Johnson-féle (1996) két dimenzió az *alapvető* (basic) versus *kiérdemelt* (earning) önértékelés. A pozitív önértékelés (és önszeretet) egyfelől fakadhat abból, hogy az ember elfogadja a saját alapvető szükségleteit (a szexualitását, és az integritását szolgáló agresszív szükségleteit is) és érzelmeit, és azokat természetesnek, rendben lévőnek éli meg. A szerzők az önértékelésnek ezt az alapvető formáját az egész későbbi fejlődésmenetre meghatározónak, és vonás (trait) jellegűnek vélik (Johnson és Forsman, 1995).

A fenti háttéren kialakuló önértékelés (amit a szerzők „alapvető” önértékelésnek neveznek) a nagyon korai életévekben alapozódik meg, amikor a gyermeknek még nem kell „megdolgoznia” a környezete elfogadásáért, hanem megkapja a rogersi értelemben vett „feltétel nélküli pozitív elfogadást”. Johnson (1997) az alapvető önértékelést tartja az én-értékelési képesség alapjának; az elemi önfogadás képességét a szülőktől, gondozóktól kapjuk, ez különbözik attól az én-értéktől, amiért meg kell dolgoznunk, amit kiérdemelünk.

Az életkor előrehaladtával a környezet feltételeket állít a gyermek elé, akit csak akkor „fogadnak el”, ha ezeket a feltételeket teljesíti. Az önértékelésnek ekkor egy újabb formája jelenik meg, a kiérdemelt önértékelés, ami a személynek olyan érzése (és olyan környezeti visszajelzéseken) alapul, hogy ő kellően kompetens, hogy elég keményen dolgozik, hogy sikeres, és hogy mások kedvelik őt. A szerzők ezt a fajta önértékelést *állapot* (state) *jellegűnek* vélik, és nem tartják azonosíthatónak az alapvető (basic) önértékeléssel. Az alapvető önértékelés stabilabb kapcsolatot mutatott a jóllétel, mint a kiérdemelt vagy szerzett (más néven kontingens) önértékelés (Johnson és Forsman, 1995). A kiérdemelt vagy kontingens önértékelésnek több formáját is azonosították, ezek egyike a kompetencia alapú önértékelés, amely azt takarja, hogy az én-érték feltételhez kötött, az én által indított akció sikere vagy kudarca határozza meg (V.Komlósi, 2007).

1.2. Kontingens, azaz függő önértékelés

Az önértékelés kihívást is jelent: növelni vagy fenntartani szeretnénk, vagy kompenzálni igyekszünk az alacsony belső (implicit), alapvető önbecsülésünket. Kompenzáció esetén alakul ki a kontingens vagy függő

önértékelés, amely külső forrásokból, a jelentős „mások”-nak a személyre vonatkozó jelzéseiből származik. Az egyén önértékelését növelheti saját kompetenciája által (saját belső erőfeszítéseinek, cselekedeteinek mások általi dicséretén keresztül) vagy kapcsolatainak keresztül (a környezet ítélete, a másoktól kapott szeretet által) (Johnson és Blom, 2007). Ez az az önértékelés, amire törekszünk, a teljesítményünkkel „érdemelhetjük ki”, szintje függ a megélt kudarcoktól és sikerektől.

Johnson és Forsman (1995) a fenti mechanizmust az önbecsülés dinamikus modelljével magyarázta. A nem kontingens, alap önértékelés aspektusát, amely kora gyermekkorban szerzett a szülők feltétel nélküli szeretete és a biztonságos kötődés által (Bowlby, 1980, Forsman & Johnson, 1996; Rogers, 1951), stabilnak és a külső visszajelzésektől, eseményektől nem befolyásoltnak tüntették fel (Johnson, 1998; Johnson & Forsman, 1995). A kompetencia által kiérdemelt önértékelés a későbbi fejlődésben szerzett (Forsman & Johnson, 1996; Franks & Marolla, 1976; Harter, 1985).

A kétféle önértékelés kombinációjával, amely mindkettő lehet alacsony és magas, Johnson és Forsman (1995) 4 kategóriát alkotott, úgy mint önbecsülést fokozók, önbecsülésért küzdők, önbecsülést fenntartók, önbecsülésről lemondók. A négy kategóriát és a rájuk jellemző kognitív és viselkedési stílust, valamint az adott kategóriára jellemző szorongás és neuroticizmus mértékét az **1. ábra** szemlélteti.

Alapvető önértékelés

Kérdemelt (megszerzett) önértékelés	←	→
	ÖNBECSÜLÉST FOKOZÓK „a kihívás élvezete” • a teljesítmény fontos, jól esik a dicséret, de a megelégedettség belülről jön • magas A típusú viselkedés⁵ • alacsony vizsgaszorongás és neuroticizmus	ÖNBECSÜLÉSÉRT KÜZDŐK „a cselekvés határozza meg az önbecsülést” • a teljesítmény által lesznek értékesebbek, törekény önbecsülés • magas A típusú viselkedés • magas vizsgaszorongás és neuroticizmus
	ÖNBECSÜLÉST FENNTARTÓK „azzal foglalkozni, ami van” • nem értékeli a versengést, egyszerű dolgok, mint család, barátok, természet értékelése • alacsony A típusú viselkedés • alacsony vizsgaszorongás és neuroticizmus	ÖNBECSÜLÉSÉRŐL LEMONDÓK „kihívásról való lemondás” • visszahúzó és könnyen feladja, teljesítmény helyett érzelmi megerősítés • alacsony A típusú viselkedés • magas vizsgaszorongás és neuroticizmus

1. ábra Az alapvető és kiérdemelt önértékelés dimenziók szerinti kategóriák (Johnson és Forsman, 1995)

1. 2. 1.A kiérdemelt (kompetenciára épülő) önértékelés következményei

Blom, Johnson és Patching (2011) szerint, az alapvető önértékelés szintjétől függ, hogy a kompetencia törekvések adaptívak vagy maladaptívak-e. Vizsgálataik azt mutatták, hogy ha olyan személyeknek ajánlják fel, hogy megválaszthatják az elvégzendő feladat nehézségét, akik magasan prediszponáltak arra, hogy önértékelést nyerjenek a kompetencia által és ez alacsony alapvető önértékeléssel együtt fordul elő, ők irreálisan megnövekedett ambíciót, gyenge teljesítményt és magas fiziológiai reaktivitást mutatnak. Ezzel szemben, akik magas alapvető és magas kiérdemelt (kompetencia) által önértékeléssel rendelkeztek adaptív viselkedésmintázatot mutattak: reális ambíciót, jó teljesítményt és alacsony fiziológiai reaktivitást (Forsman és Johnson, 1996).

További vizsgálatok is arra jutottak, hogy a kompetencia és a mások értékelésével kiérdemelt önértékelés csak akkor maladaptív, ha alacsony alap önértékeléssel kombinálódik (Johnson és Forsman, 1995; Johnson és Patching, 2006). Más kutatások kimutatták, hogy az énszerkezet ezen fajtájához önkritika, ellenségesség, „toxikus” teljesítményre törekvés, perfekcionizmus és szomatikus tünetek kapcsolódnak (Johnson, 2002; Johnson, 2010; Johnson, Paananen, Rahinanti, & Hannonen, 1997; Koivula, Hassmén, & Fallby, 2002).

Azok, akik hangsúlyos kompetencia alapú önértékeléssel rendelkeztek és túlkritizálóak voltak, valamint keményen kontrolláló és meg nem bocsátó attitűddel rendelkeztek a saját hibáik és hiányosságaik felé (Johnson és Blom, 2007), egészségtelen törekvéseket, túlfeszített munkamódot és stresszel összefüggő betegségeket mutattak (Dunkley, Zuroff, és Blankstein, 2003; Hallsten, 2005; Johnson, 2010).

1.2. 2. A Kontingens önértékelés kérdőív bemutatása

Johnson és Blom (2007) a kontingens önértékelést az alacsony alap (basic) önértékelésből és különböző én-megerősítő szükségletekből fakadó struktúráként definiálta. A Kontingens önértékelés kérdőív kidolgozása és validálása két független mintán (N=215, N=116) történt, az explorátoros (feltáró) faktorelemezés során két alskálát, a Kompetencia alapú és a Kapcsolati alapú önértékelés skálát kapták. A Kompetencia alapú alskálára

⁵ Azok az emberek, akik A-típusú személyiségűek állandó időnyomás alatt élnek, és hajlamosak a versengésre, teljesítményorientáltak, hajlamosak a szívérrendszeri megbetegedésekre (Friedman és Rosenman, 1974).

példa: „Csak olyankor érzem magam értékes embernek, ha jól teljesítettem.” A Kapcsolati alapú alskálára példa: „Mások szeretetére és támogatására is szükségem van ahhoz, hogy jobban szeressem magam.”

Az eredetileg 62 itemes kontingens önértékelés 26 itemén levezetett konfirmátoros (megerősítő) faktoranalízis mindkét mintán igazolta, hogy a kompetencia és a kapcsolatok az énmegegyezés különböző eszközei (Johnson és Blom, 2007). A további konfirmátoros faktorelemzés a kompetencia alapú önértékelés 2 dimenzióját, úgymint kompetenciafüggő önértékelés és önkritika, valamint a kapcsolati önértékelés 3 dimenzióját, úgymint szeretettől függő önértékelés; visszautasítástól való félelem és együttműködés tárta fel.

Johnson és Blom (2007) 215 többféle szociális helyzetű személlyel tesztelte a skála belső konzisztencia értékét, mely a Kompetencia alapú skála esetén 0,89, a Kapcsolati skálánál 0,88 lett. A konvergens⁶, illetve a diszkriminációs validitás mérésére hét másik skálát használt Johnson és Blom (2007). A Kompetencia alapú skála együttjárást mutatott a teljesítményfüggőséget mérő (Birks és Roger, 2000) ($r=0,41$, $p<0,001$ szinten), az egyéni- és a szociális elvárásoknak való megfelelési kényszer, és perfekcionizmus (Hewitt és Flett, 1991) ($r=0,71$, $p<0,001$) skálákkal. A Kapcsolati skála esetében pedig a depresszív attitűd-, és a kapcsolódási szükségletet mérő skálák segítségével mutatták ki a skála érvényességét. A Rosenberg-féle (1965) globális önértékelést mérő skálával a Kompetencia alapú önbecsülés $r = -0,40$ ($p<0,001$), míg a Kapcsolati $r = -0,38$ szinten mutatott negatív kapcsolatot. Az optimizmus skálával (LOT, Scheier és Carver, 1985) szintén negatív kapcsolatot mutattak az alskálák: $r=-0,13$; $r=-0,19$ ($p<0,001$). Teszt-reteszt reliabilitás 50 fővel öt héttel később, Kompetencia alapú skála esetében $r = 0,93$, míg a Kapcsolati alapú skálánál $r = 0,80$ volt.

1.3. A vizsgálat célja

A Kontingens önértékelés kérdőív magyar változatának statisztikai elemzése és más pszichológiai jellemzőkkel való vizsgálata, feltételezve, hogy míg a depresszióval és a szorongással negatív, addig a globális önértékeléssel és az optimizmussal pozitív kapcsolatot fog mutatni.

2. ELJÁRÁS

A vizsgálat az ELTE PPK Kutatásetikai bizottságának engedélyével zajlott. Kényelmi mintavételt alkalmaztunk, az adatgyűjtést az Eötvös Loránd Tudományegyetem, személyesen végeztük papír-ceruza teszt segítségével anonim válaszadás révén.

3. MÓDSZER

3.1. Vizsgálati személyek

312 fő egyetemista hallgató vett részt a kutatásban, hiányzó adatok miatt a végső mintát 272 fő alkotta, 75 férfi és 197 nő. A résztvevők átlagos életkora 23,48 év (19-30 év, szórás: 2,144) volt. 108 fő a fővárost, 61 fő megyeszékhelyet, 32 fő 10000 lakosnál nagyobb várost, 40 fő 2000 lakosnál nagyobb települést, 31 fő 2000 lakosnál kisebb települést jelölt meg lakóhelyéül.

3.2. Méréseszközök

A Rosenberg-féle Önértékelés skála, amely a globális önértékelést méri, (*Rosenberg Self-esteem Scale*, RSES (Rosenberg, 1965) magyar változatának (Kiss, 2009) belső konzisztenciája 0,82, jelen vizsgálatban 0,89 volt.

A Kontingens önértékelés kérdőív (*Contingent Self-Esteem Scale*, CSES, Johnson és Blom, 2007) két alskálája a Kompetencia alapú önértékelés (kompetencián, a saját belső erőfeszítésen alapul) és a Kapcsolat alapú önértékelés (mások visszatükrözéséből „táplálkozó”). Az 1. alskála két további dimenziót mér, úgy mint Kontingencián alapuló kompetencia és Önkritika; a 2. alskála pedig három dimenziót mér: Visszautasítás, Szereteten alapuló kontingens önértékelés, Együttműködés. Az eredeti kérdőívet V. Komlósi és Kökönyei fordították magyarra Johnson engedélyével, majd magyarról angolra történő visszafordítást is alkalmaztak. A következő reliabilitás⁷ adatokat kapták (személyes közlés): a kompetencia alapú önértékelés Cronbach alfa értéke 0,81, a kapcsolat alapú önértékelés skála Cronbach-alfa értéke pedig 0,86 lett. A különböző állításokat négyfokú Likert-skála segítségével értékeli a személyek attól függően, hogy mennyire érzik magukra igaznak az adott kijelentést (1= egyáltalán nem jellemző, 2= nem jellemző rám, 3= jellemző rám, 4= erősen jellemző rám). Minél magasabb az adott skálán elért összpontszám (a fordított tételek megfordítás után), annál magasabb az egyén kontingens önértékelése.

⁶ A tesztek validitása (érvényessége) azt mutatja meg, hogy az adott mérőeszköz valóban azt méri-e, amire létrehozták. Konvergens validitás: A mérőeszköz mennyire kapcsolódik olyan egyéb személyiségjellemzőkhöz, amelyek elméletileg hasonlóak a mért jellemzőhöz. Diszkriminatív validitás: A skála függetlensége olyan jellemzőktől, melyeket nem szándékoztak mérni vele.

⁷ Reliabilitás: A kérdőív megbízhatóságát jelenti, azaz, hogy a teszt mennyire pontosan mér, mérőeszköze a reliabilitás együttható.

Az általános szorongási szint mérésére a *Spielberger-féle Állapot- és Vonásszorongás Kérdőív* (STAI; *State-Trait Anxiety Inventory*, Spielberger, Gorsuch, és Lushene, 1970) magyar változatának (K. Sipos, M. Sipos és Spielberger, 1994) vonásszorongást mérő 20 tételét (STAI-T) használtuk. A kérdőív a szorongással kapcsolatba hozható testi és pszichés állapotokat értékelte 4-pontos Likert-skálán. Belső reliabilitása 0,9 (Stauder és Konkoly Thege, 2006), jelen vizsgálatban 0,91 lett.

A *Beck-féle Depresszió Kérdőív* (BDI, *Beck Depression Inventory*, Beck, Ward és mtsai, 1961) lehetővé teszi a depresszió súlyosságának megítélését érzelmi, kognitív, motivációs és szomatikus területeken 21 tétel segítségével, reliabilitása 0,81 nem klinikai mintán (Beck, Steer és Carbin, 1988).

A diszpozicionális optimizmus mérésére a 10 tételű, ötfokú Likert-skálán mérő LOT-R-t használtuk (*Life Orientation Test Revisited*, Scheier, Carver és Bridges 1994, magyar változat Bérdei és Köteles, 2010). Bérdei és Köteles (2010) 0,77 és 0,81 közötti Cronbach-alfákat kapott, jelen vizsgálatban 0,82 lett.

4. EREDMÉNYEK

A vizsgálatokat SPSS 17.00 statisztikai programcsomaggal végeztük. A felvett változók leíró statisztikai adatait, az elért átlagokat és a minimum, maximum értékeket az 1. táblázat foglalja össze. Továbbá Kolmogorov-Szmirnov próba segítségével ellenőriztük, hogy a változók követik-e a normál eloszlást, amelyre azért volt szükség, hogy eldöntsük, hogy a későbbiek során milyen statisztikai próbákat (paraméteres vagy nem paraméteres) alkalmazhatunk.

1. táblázat. A vizsgált változók átlaga, szórása, tapasztalati minimum- és maximum-értékei, valamint a normalitást vizsgáló Kolmogorov-Szmirnov statisztika eredményei. *: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$

	átlag±szórás	min – max érték	Kolmogorov-Szmirnov- Z
RSES globális önértékelés	31, 89±5,21	13-40	1,57*
CSES kontingens önértékelés	65,19±11, 48	35-96	0,88
CSES kompetencia	27,91±5,98	13-47	0,93
CSES kapcsolati	37,33±7,02	19-55	0,80
kontingencia	18, 64±4,03	9-31	1
önkritika	9,27±2,58	4-16	1,6**
visszautasítás	15,02±3,06	7-24	1,23
szeretet	12,83±2,19	5-16	1,76**
együttműködés	9,51±2,79	4-16	1,82**
STAI vonásszorongás	42,9±9,5	22-72	0,66
BECK depresszió	8,35±7,64	0-61	2,53***
LOT-R optimizmus	22,47±4,55	6-30	1,55*

A következőkben ellenőriztük, hogy jól mér-e a kontingens önértékelés kérdőív, azaz a kérdőív skáláinak és alskáláinak reliabilitását, és azt kaptuk, hogy minden skála kifejezetten jó megbízhatóságot mutat (2.táblázat).

2. táblázat. A Kontingens önértékelés kérdőív (CSES) skáláinak és alskáláinak reliabilitását mutató Cronbach-alfa együtthatók (N=272)

Skála neve	Cronbach-alfa	Itemszám
CSES kontingens önértékelés	0,89	26
CSES alskálák		
CSES kompetencia	0,83	12
kontingencia	0,77	8
önkritika	0,73	4
CSES kapcsolati	0,86	14
visszautasítás	0,76	6
szeretet	0,73	4
együttműködés	0,80	4

A kontingens önértékelés skála konvergens validitásának és diszkriminatív validitásának ellenőrzéséhez más pszichológiai jellemzőkkel való kapcsolatát vizsgáltuk. A globális önértékeléssel és az optimizmussal közepesen erős negatív, a vonásszorongással erős pozitív, míg a depresszióval közepesen erős pozitív együttjárást mutatott (3.táblázat).

3. táblázat. A Kontingens önértékelés skála és alszállainak konvergencia validitását vizsgáló Pearson-korrelációk eredményei (N=272) (**: $p < 0,01$)

	CSES kontingens önértékelés	CSES kompetencia	CSES kapcsolat
RSES globális önértékelés	-0,599**	-0,48**	-0,56**
STAI vonásszorongás	0,66**	0,53**	0,62**
BECK depresszió	0,44**	0,35**	0,42**
LOT-R optimizmus	-0,38**	-0,39**	-0,29**

5. MEGBESZÉLÉS

A magyar nyelvű kontingens (függő) önértékelés skála pszichometriai jellemzői alapján használhatónak bizonyult és a vizsgálatban kapott adatok illeszkedtek a nemzetközi szakirodalom eredményeinek sorába, miszerint a magas kontingens önértékelés negatív pszichológiai következményekkel jár.

A Johnson és Blom (2007) által kifejlesztett eredeti kérdőív skáláinak megbízhatósága magas (0,89 és 0,88) volt, ami a magyar változattal kapott értékek (0,83 és 0,86) esetén is elmondható, tehát a magyar kérdőív is jól mér

Széleskörű egyetértés van abban, hogy az emocionális támogatásból, mások értékeléséből és kompetenciából származó önértékelés megbízhatatlan és sérülékeny bázisa az önértékelésnek (Crocker, 2002; Johnson & Forsmann, 1995). Ezt támasztják alá azok az eredmények, amelyek szerint a kontingens önértékelés számos negatív pszichológiai jellemzővel jár együtt, úgy mint túlzott teljesítményre törekvés, perfekcionizmus, depresszív attitűd és pesszimizmus (Johnson és Bloom, 2007; Blom, Johnson és Patching, 2011). Jelen vizsgálatunk is illeszkedik ezen eredmények sorába, hiszen a kontingens önértékelés a vonásszorongással és a depresszióval pozitív kapcsolatot mutatott, miközben az optimizmussal negatívan kapcsolatban állt, azaz ez a fajta magas önértékelés a mentális egészségre negatív hatással van. Láthatjuk, hogy a globális önértékeléssel, amelyet Rosenberg (1965) alapszintű önértékelésnek tekintett, is negatív kapcsolatban állt. E két önértékelés típus kapcsolatáról jelen vizsgálatból most nem következtethetünk, de ez nem is volt a tanulmány célja. További vizsgálatainkban szeretnénk a kérdőív faktorszerkezetét is statisztikai elemzés alá vetni, feltárni a kontingens önértékelés kapcsolatát egyéb pszichológiai tényezőkkel, és kiterjeszteni a vizsgálati mintába bevontak körét is.

A kutatás elején kitűzött céljainkat azonban sikerült elérni, az önértékelés kutatások számára rendelkezésre áll egy a nemzetközi szakirodalomban elméletileg és empirikusan megalapozott és magyar nyelven is megbízhatóan mérő kontingens önértékelés kérdőív.

IRODALOMJEGYZÉK

- Beck, A.T., Steer, R. A & Carbin, M.G. (1988). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: Twenty-five years of evaluation. *Clinical Psychology Review*, 8 (1). 77–100.
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelsohn, M., Mock, J, Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571
- Bérdi M., & Köteles F. (2010). Az optimizmus mérése: az Életszemlélet Teszt átdolgozott változatának (LOT-R) pszichometriai jellemzői hazai mintán. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65(2), 273-294.
- Birks, Y., & Roger, D. (2000). Identifying components of type A behaviour: "Toxic" and "non-toxic" achieving. *Personality and Individual Differences*, 28, 1093-1105.
- Blom V., Johnson, M. & Patching G. R. (2011). *Physiological and behavioral reactivity when one's self-worth is staked on competence Individual Differences Research*, 9(3), 138-152.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, Vol. 3. Loss separation and depression. New York: Basic Books.*
- Campbell, J. D., & Lavalley, L. F. (1993). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 3-20). New York: Plenum.
- Crocker, J. (2002). The costs of seeking self-esteem. *Journal of Social Issues*, 58, 597-615.
- Crocker, J. (2006): Having vs. Pursuing self-esteem: Costs and benefits. In: M.H.Kernis (Ed.): *Self-Esteem: Issues and Answers*. New York, Psychology Press.
- Dunkley, D. M., Zuroff, D. C., & Blankstein, K. R. (2003). Self-critical perfectionism and daily affect: Dispositional and situational influences on stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 234-252.
- Forsman, L. & Johnson, M. (1996) Dimensionality and validity of two scales measuring different aspects of self-esteem. *Scandinavian Journal of Psychology*, 37, 1-15.
- Franks, D. D., & Marolla, J. (1976). Efficacious action and social approval as interacting dimensions of self-esteem: A tentative formulation through construct validation. *Sociometry*, 39, 324-341.
- Friedman, M. & Rosenman, R. H. (1974). *Type A Behavior*. New York: Knopf.

- Greenwald, A. G., Belleza, F. S., & Banaji, M. R. (1988). Is self-esteem a central ingredient of self-concept? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 34-45.
- Hallsten, L. (2005). Burnout and wornout: Concepts and data from a national survey. In A.-S. G. Antoniou & C. L. Cooper, (Eds), *Research companion to organizational health psychology*, 516-536. Cheltenham: Elgar Publ.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R. R. Leahy (Ed.), *The development of self* (55-122) SanDiego, CA: Academic Press.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualisation, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. New York: Holt.
- Johnson, M. (1997). On the dynamics of self-esteem. Empirical validation of basic-self esteem and earning self-esteem. *PhD Dissertation*. Stockholm University Department of Psychology.
- Johnson, M. (2002). The importance of self-attitudes for Type A-B, externality-internality and health status. *Personality and Individual Differences*, 33, 777-789.
- Johnson, M. (2010). Depressive styles, self-esteem structure, and health: A dynamic approach to differential vulnerability in self-criticism and dependency. *Individual Differences Research*, 8, 45-66
- Johnson, M., Blom, V. (2007). Development and validation of two measures of contingent self-esteem. *Individual Differences Research*, 5(4), 300-328.
- Johnson, M. & Forsman, L. (1995). Competence strivings and self-esteem. *Personality and Individual Differences*. 19(4) 417- 430.
- Johnson, M. Forsman, L. (1995). Competence strivings and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 19, (4) 417- 430.
- Johnson, M., Paananen, M. L., Rahinatti, P., & Hannonen, P. (1997). Depressed fibromyalgia patients are equipped with an emphatic competence dependent self-esteem. *Clinical Rheumatology*, 16, 485-491.
- Johnson, M., & Patching, G. (2006). Self-esteem dynamics regulate the effects of feedback on ambition. Manuscript submitted for publication.
- Kiss P. (2009). Az önértékelés, elégedettség és identitás személyes és társadalmi vetületei. In: P. Kiss (szerk.) *Emberi kapcsolatok és társadalmi nézetek kérdőív skáláinak megbízhatósági és érvényességi vizsgálata*. Budapest, Eötvös Kiadó.
- Koivula, N., Hassmén, P., & Fallby, J. (2002). Self-esteem and perfectionism in elite athletes: Effects on competitive anxiety and self-confidence. *Personality and Individual Differences*, 32, 865-875.
- Kopp, M., Fóris, N. (1993). *A szorongás kognitív viselkedésterápiája*, Végeken sorozat, Budapest
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Mifflin Company.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, N. J., Princeton University Press,
- Scheier, M.F., Carver, C.S, & Bridges, M.W.(1994): Distinguishing optimism from neuroticism (and Trait Anxiety, Self-Mastery, and Self-Esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Sipos, K., Sipos, M., & Spielberger, C.D. (1994). A State-Trait Anxiety Inventory (STAI) magyar változata. In F. Mérei, & F. Szakács (szerk.), *Pszichodiagnosztikai vademecum*, 2, 123—148. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., & Lushene, R.E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Stauder, A., & Konkoly Thege, B. (2006). Az észlelt stressz kérdőív (PSS) magyar verziójának jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3), 203—216.
- V. Komlósi A. (2007). Napjaink önértékelés-kutatásainak áttekintése. Önértékelés és/vagy önfogadás? In: Demetrovics Zsolt, Kökönyi Gyöngyi, Oláh Attila (szerk.), *Személyiséglélektantól az egészségpszichológiáig. Tanulmányok Kulcsár Zsuzsanna tiszteletére*. Budapest, Trefort Kiadó, 20-46.
- White, R.W. (1963). Ego and reality in psychoanalytic theory. *Psychological Issues*. 3(3) International Universities Press, INC. New York.

1. BEVEZETÉS

Jelen tanulmányban kívánom bemutatni első empirikus kutatásom eredményeit, amit a Heves Megyei Büntetés-végrehajtási Intézetben, Egerben végeztem, női fogvatartottakkal, „kreatív kézműves” foglalkozás sorozat keretében. Antropológiai jellegű, résztvevő – megfigyelő munkára vállalkoztam, majd terepmunkám zárásaként kérdőíves adatgyűjtési technikát alkalmaztam. A kérdőív típusa önkitöltős, az adatgyűjtés módszere személyes megkérdezés, a kérdések felének típusa zárt, előre meghatározott válaszlehetőségeket ajánl fel. Azt vizsgáltam, hogy a fogvatartásuk előtt/alatt milyen képzéseken vettek részt. Mély interjú készítettem két elítélttel és egy nevelővel, melynek típusa félig strukturált interjú. Ismertetem a kérdőíves kutatás és a mélyinterjú vizsgálatom eredményeit, majd összegzem és elemzem azokat.

A kutatás továbbfejlesztésének első lépéseként megkezdtem kutatásomat a Váci Fegyház és Börtönben, ahol a differenciált büntetés-végrehajtási rezsim kialakítására törekedtek. Azt vizsgáltam, hogy a differenciált végrehajtási rendszer bevezetése, alkalmazása hogyan valósult meg, hiszen együtt, egy időben van jelen két feladat: a büntetés és a nevelés. A rezsim nem működik, szeretném ennek okait bemutatni.

2. ELMÉLETI HÁTTER

Doktori kutatásom egyik központi kérdése, hogy van-e létjogosultsága a kriminálandragógiának a büntetés-végrehajtásban? A fogalomrendszer tisztázatlansága jellemző, számos egymástól eltérő fogalomértelmezés él a gyakorlatban: rabnevelés, kriminálpedagógia, büntetés-végrehajtási nevelés, viszont a kriminálandragógia fogalma a szakirodalomban kevésbé használt. A kriminálandragógia interdiszciplináris tudomány, az andragógia, a kriminológia, a pedagógia érintkezési pontjain alakult ki. Céljaiban, feladataiban szerves egységet alkot az előbbi tudományokkal. (Pál, Kemény, 1987)

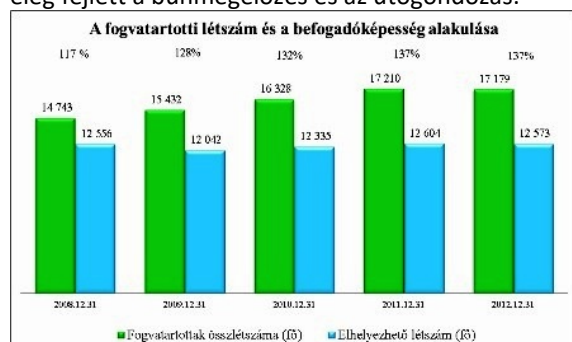
A büntetés-végrehajtási intézetekben a felnőtt korú elítélteket oktató tanárok zöme a felnőttképzés sajátosságaival, módszertani kérdéseivel csak a gyakorlatban szembesül, a felnőttoktatói professzió műveléséhez szükséges ismereteket és kompetenciákat tapasztalati tanulás útján, autodidakta módon szerzik meg. (Mauer, 2011)

Ruzsonyi szerint „szükséges, hogy a szakemberek olyan továbbképzéseken vegyenek részt, ahol a szociális képességek fejlesztését és a tanulók tanulását segítő módszereket ismerhetik meg, és sajátíthatják el”. (Ruzsonyi, 2011/2 37. p) Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a börtöntanárokkal szembeni elvárások közül a szociális segítői elkötelezettség a felnőttoktatás más területén dolgozókhöz képest hatványozottabban jelentkezik, hiszen ma már a börtönben oktató tanárok feladata lényegesen több mint a tananyag „egyszerű” átadása.

3. KUTATÁSI PROBLÉMA: Hogyan és milyen módon valósul meg az elítéltek reszocializációs nevelése a szabadságvesztés büntetés ideje alatt?

A foglalkoztatás keretében a bv. szervezet a Bv. Kódex előírása szerint biztosítja az alapfokú iskolai oktatást, szakirányú képzést, munkáltatást, terápiás foglalkozást, művelődési, szabadidős, sport-, személyiségfejlesztő és gyógyító, rehabilitációs programokon való részvétel lehetőségét, de annak mibenlétét, elemeit és működését nem részletezi kellő pontossággal. (Vókó, 2001)

A téma aktualitása: A legújabb büntetőjogi változások dinamikus növekvő fogvatartotti létszámot, hosszabb fogvatartási időt, a fogvatartotti állomány összetételének kedvezőtlen változását eredményezik. Hazánkban a magyar Büntető Törvénykönyv tradicionálisan szabadságvesztés centrikus, alternatív megoldás kevés van, nem elég fejlett a bűnmegelőzés és az utógondozás.



2. ábra

Forrás: www.bvop.hu

Az intézetekben a fogvatartottak létszáma a 2012-es év során többször emelkedett, egyes időszakokban tartósan

meghaladta a 17.600 főt (140%-os telítettség) azonban az összlétszám 2012. december 31-én 17.179 fő volt, amely az előző év végi adatokhoz hasonlóan 137%-os telítettséget mutat. (Csóti, 2012)

A fogvatartottak iskolai végzettsége alacsony, 14%-uk nem fejezte be az általános iskolai tanulmányait, az oktatás és szakképzés továbbra is kiemelt feladata az intézményeknek. A foglalkoztatás legfontosabb célja, hogy a fogvatartottak minél nagyobb számban kapcsolódhassanak be a munkavégzésbe és ezzel hosszú távon is életképes, önfenntartó rendszert lehet létrehozni. Az oktatási, képzési rendszer korszerűsítése, munkaerő-piaci viszonyokhoz illeszkedése elengedhetetlen a társadalomba történő visszabocsátás szempontjából.

Felvetődik a kérdés vajon a büntetés-végrehajtási intézet tudja-e kompenzálni a korábbi szocializációs hiányokat? Ki tud-e fejleszteni olyan tulajdonságokat, melyek nélkül elképzelhetetlen a társadalom által elfogadható életmód? Egyáltalán létezik speciális rabnevelés? Hogyan lehet nevelni azt, akinél a hagyományos pedagógiai módszere csődöt mondtak?

A büntetés-végrehajtás két funkciója az őrzés és a nevelés közti kényes egyensúly fenntartása nagyon komoly probléma, egyiket sem lehet a másik javára feláldozni, nálunk a nevelés az őrzés javára háttérbe szorul. A börtönök biztonsági előírásai sokszor megnehezítik a nevelési programok megvalósítását és eredményességét. A ma uralkodó szemlélet szerint nem a fogvatartottak „átalakításával” kell foglalkozni, hanem azzal, hogy képesek legyenek önmagukat megváltoztatni. Az elítéltek nevelésének fontos területe foglalkoztatásuk, a börtönben töltött idő pozitív és konstruktív eltöltésének megszervezése.

A legfontosabb a konstruktív életvezetés kialakítása, a zárt intézetekben a konstruktív életvezetés megalapozása érdekében meg kell határozni a korrekciós pedagógia személyiségértelmezését, kijelölni azokat a részterületeket, melyeknek kialakítására sikerrel vállalkozhat a büntetés-végrehajtás. A nevelési tevékenység során elsősorban a szokások, mint pozitív minőségű ösztönzők kialakítását kell a középpontba helyezni, de a példakép-eszménykép formálására és az egészséges életmód szükségleteinek kialakítására is sort kell keríteni. Viszont a konstruktív életvezetés kialakítását nehezíti a börtön totális jellege, a sok szabály megfosztja az elítélteket saját ügyeinek intézésétől, mely fokozza a szociális életképtelenséget. Foglalkozni kell az elítéltek káros informális egymásra hatásával is, a nevelési eljárások hatásfokát minimálisra csökkentheti a fogvatartottak interperszonális kapcsolatainak problémái. (Ruzsonyi, 1997)

A börtönök vezetése mindent elkövet, hogy minél több kulturálódási és tanulási lehetőséget biztosítson az elítélteknek, a képzések, tanfolyamok mellett működnek különböző szakkörök, kreatív műhelyek. Több intézményben komoly hagyományai vannak a festészetnek, a kerámiakészítésnek, kézműves műhelyeknek, az irodalomnak, de többen énekkarokban énekelnek, vannak, akik hangszereken játszva és zenekarokat alkotva, akár más intézetekben, vagy külső helyszínen is felléphetnek. A fogvatartottak alkotásaiban, produkcióiban benne van mindaz, amit átélnek fogvatartásuk alatt. A börtönök falain belül a kulturális, művészeti tevékenység célja az önmegvalósítás, a kinti életre való felkészítés. A bv. intézetben végzett értelmes tevékenység hozzátartozik a társadalomban megszokott normális életvitelhez, viszont az elítélteket tétlenségre kényszerítő semmittevés: nyugtalanságot, agressziót, deprimáltságot válthat ki belőlük.

A megvalósítás módszere, tapasztalatai

Amikor összeállítottam a 30 órás „Kreatív kézműves” foglalkozás tematikáját arra törekedtem, hogy minél több kézműves tevékenységet tudjak megtanítani, megmutatni ebben a rövid időtartamban. A különböző mesterségek megismerését a jeles napokhoz, ünnepkörökhöz igazodva terveztem. A program november végén, advent időszakában indult el. A foglalkozásokhoz minden alapanyagot én biztosítottam, munkámat önkéntes alapon végeztem. Jómagam, népi játszóház-vezetőként és amatőr kosárfonóként, elég sok népi kismesterségben jártas vagyok. A foglalkozássorozatra 35 fő jelentkezett előzetes meghirdetés alapján. A nagy létszám miatt, hogy mindenki részt tudjon venni, két óránkénti bontásban, két csoportban dolgoztunk 18 és 17 fős csoportokban. A foglalkozási napok hétvégére estek, ilyenkor 08 órától 17 óráig tartott a program, rövid szünetek beiktatásával.

A foglalkozásokon a következő mesterségekkel foglalkoztunk: virágkötészet, papír technikák, textil játékok, csuhé-szalma tárgyak készítése, kosárfonás, nemezelés, gyöngyfűzés.

Mindig megmutattam az adott technikát, mindenből készítettem mintapéldányt, aki igényelte külön odamentem hozzá segíteni. Voltak olyanok, akik feladták volna, ha nem segíték nekik a munkában. Megfigyeltem, hogy az egy zárkából jövők szívesen segítenek egymásnak, ők egy asztalnál ültek. Sokat tanultam az első alkalom után a továbbiakra vonatkozóan. Nem szabad az összes alapanyagot kirakni, csak annyit ahányan vannak, mert nem jut mindenkinek, voltak, akik mindenből többet szerettek volna csinálni, mindent be akartak gyűjteni saját maguknak.

A találkozások során egyre többen meséltek magukról, a velük történeteikről, álmaikról, a benti életéről. Én is egyre bátrabban mertem kérdezni, ki miért van bent, mikor szabadul, mit szeretne csinálni majd a szabadulása után, hogyan telnek a börtönélet mindennapjai, milyen a zárkaközösség, szoktak-e veszekedni,

hogyan döntenek el milyen tv műsort nézzenek, van-e bent magánéletük. Milyen lehetőségeik lesznek a büntetésük letöltése után, van-e ahova visszavárják őket. Ezek a beszélgetések mindig személyesek voltak. Az egri börtönben saját tapasztalatokat gyűjtöttem arról hogyan működik egy kreatív műhely, ahol antropológiai jellegű, résztvevő-megfigyelői munkára vállalkoztam. Nem csak a szakirodalom alapján akartam tájékozódni a börtönök belső világáról, hanem a „saját bőrömről” keresztül megtapasztalni, megérezni, milyen is odabent. Bementem, be mertem menni közéjük, ahol személyes benyomásokat gyűjthettem. Szembesültem azzal, hogy mennyire kevés az anyagi lehetősége az intézeteknek, ha nincs pályázati lehetőség, nincs civil kezdeményezés, ezeket a tevékenységeket nagyon nehezen lehet működtetni.

4. A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK ÖSSZEFOGLALÁSA

Az itt közölt adatok és következtetések nem teljes körűek, csak a jelen tanulmány és a kérdőíves és a mélyinterjú kutatás szempontjából releváns részletekre térek ki.

Kérdőíves vizsgálat:

Az önkéntes kérdőívet a legutolsó foglalkozás keretében vettem fel. A részvétel önkéntes alapon történt, a mintát az a 35 fő adta, akik a kreatív műhely foglalkozásain részt vettek. A vizsgálat tárgyát képezte, hogy a fogvatartásuk előtt/altal milyen képzéseken vettek részt, az mennyi ideig tartott, korcsoport szerinti megoszlás, a legmagasabb iskolai végzettség, milyen foglalkozásra, képzésre járnának szívesen, tudják-e hol fognak dolgozni, ha letelik büntetésük. A fentiekben túl kérdeztem a gyermekek számára, családi állapotra, lakóhely típusára is.

3. ábra: A megkérdezettek korcsoport szerinti megoszlása

Életkor	25 év alatti	25-35 év közötti	35-45 év közötti	45 év feletti
%	5%	40%	26%	29%

A legtöbb válaszadó 25 és 35 év közötti, a 25 év alattiak száma a legkevesebb.

4. ábra: A megkérdezettek legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlása:

Legmagasabb iskolai végzettség	Befejezetlen nyolc általános	Nyolc általános	Szakközépiskola	Szakközépiskola	Gimnázium	Főiskola	Egyetem
%	17%	37%	9%	9%	11%	11%	6%

A megkérdezettek 54%-a rendelkezik alacsony iskolai végzettséggel. Rendkívül fontos feladata az intézményeknek az oktatás.

5. ábra: A megkérdezettek képzési idejének hossza szerinti megoszlása a fogvatartás előtt/altal (több válasz is megjelölhető volt, a nyolc általánost nem lehetett beleszámítani)

Képzési idő	1 hónapnál kevesebb	1-6 hónap	7-12 hónap	13-24 hónap	25-36 hónap	3 évnél hosszabb	Nem vett részt
Fő	2	7	6	4	2	3	8

A megkérdezettek közül 8 fő nem vett részt semmilyen képzésen élete során.

A következő kérdés arra irányult, hogy írja le milyen tanfolyamon, képzésen vett részt.

Számítógépes tanfolyam, nyelvi képzés, bolti eladó, pénzügyi eladó, mérlegképes könyvelő, vendéglátói, dajka, gyermekfelügyelő, parkgondozói, kereskedelmi, intézményi kommunikátor, szövő, varró, postai, cipő-felsőrészkesztő

6. ábra: Milyen foglalkozásokra járna szívesen a fogvatartása alatt? (több válasz is megjelölhető volt)

Tanfolyam, foglalkozás	Kézműves foglalkozás.	Életvezetési programok	Vállalkozási ismeretek.	Informatikai képzés	Sport	Egyéb: Nyelv
Fő	20	15	12	10	2	5

A válaszokból látszik, hogy legtöbben kézműves foglalkozást választották.

7. ábra: Ha letelt a büntetése tudja-e hol fog dolgozni?

Munkalehetőség	Igen	Nem	Tanulni szeretnék	Új lehetőségeket keresek
%	40%	34,28%	11,42%	14,28%

A válaszadók 40%-a el tud helyezkedni, ha letölti büntetését, ők rendelkeznek valamilyen végzettséggel.

A kutatási eredmények igazolják hipotézisemet, melyet elsősorban arra alapoztam, hogy a képzésben résztvevő elítéltek, akik végzettséget szereznek, nagyobb eséllyel helyezkednek el a munka-erő piacon.

5. MÉLYINTERJÚS VIZSGÁLAT ÖSSZEGZÉSE

A kutatási témám természetéből adódóan kérdőíves módszerrel, csak az adatok bizonyos részét érhetjük el, a soktényezős, bonyolultabb kérdéseknél érdemes a részleteket, egyéni különbségeket előtérbe helyezni. Erre alkalmas a félig strukturált interjú, ahol a kérdező előre meghatározott témák mentén halad, mégis szabad teret enged az interjúalany által fontosnak tartott részleteknek. A beszélgetés során konkrét témában, célzottan beszélgettünk, a kérdező „kézben tartja” a beszélgetés fonalát, kitér (kérdez) az őt érintő témákra.

Interjúalanyok:

alany: 34 éves fogvatartott (2 év 6 hónap sikkasztásért)

alany: 40 éves fogvatartott (13 év 6 hónap fegyházbüntetés, előre kitervelt emberölésben felbujtóként). Az interjú a szabadulása előtt kettő nappal készült, kedvezményrel 10 év 2 hónappal szabadult.

alany: 35 éves nevelőtiszt

A mélyinterjúk segítségével a következő főbb kérdésekre kerestem a választ:

1. Hogyan illeszkedett be a börtönéletbe, milyen túlélési stratégiát választott?
2. Milyen kapcsolatot alakított ki társaival?
3. Milyen képzettséget szerzett a fogvatartása alatt?
4. Milyen a családi háttere? Milyen a kapcsolattartása családdal?
5. Milyen tervei vannak a jövőre nézve?
6. Hogyan illeszkedett be a börtönéletbe, milyen túlélési stratégiát választott?

1. alany: A beilleszkedés a börtönéletbe nem okozott gondot viszonylag gyorsan sikerült. 17 beadványt adott be ártatlanságra hivatkozva, nem ért el vele célt. A 30 hónapból 20 hónapot kell letöltenie, így mindent megtesz azért, hogy jutalom eltávozásokat kapjon. Szerencsére létezik az EVSZ (enyhébb végrehajtási szabályzat) 2 havonta 1x 4 órára ki lehet menni havonta kíséret nélkül, de a várost nem lehet elhagyni.

2. alany: A börtönéletbe a beilleszkedés zökkenőmentes volt, igaz jó félét vett igénybe, nem voltak beilleszkedési nehézségei, hisz a civil életben is sokat dolgozott emberekkel. Első pillanattól kezdve próbált mindenben részt venni. Túlélési stratégiaként meg kellett tanulnia, hogy nem szabad tervezni egy hónapnál tovább, beszélőtől-beszélőig szabad csak gondolkodni, további terv mindig borul és a padlóról nehéz felkelni.

Megállapítható mindkét esetben hogy a beilleszkedés a börtönbe viszonylag zökkenőmentes volt, a 2. alanynál hosszabb ideig tartott, ami a hosszúidős büntetéssel magyarázható.

Milyen kapcsolatot alakított ki társaival?

1. alany: Társaival jó a kapcsolata, de azért nem árt a három lépés távolság. Itt zárkaközösségekben élnek, egy-egy zárka jól összetart, szabadon mozoghatnak napközben a folyosón is, átmehetnek más zárkákba is, csak éjszakára zárják rájuk a zárkat. Sokkal szorosabb barátság lehet itt a bezártság miatt, egy olyan barátnője van, akivel minden gondját megbeszéli.

2. alany: A társakkal való kapcsolatokra jellemző, hogy van, akivel meg kell tartani a három lépés távolságot, de mindig vannak emberek, akik sokkal többet foglalkoznak másokkal, mint saját magukkal. Alapjában véve jó kapcsolatban van mindenkivel, három emberrel találkozott a 10 év alatt, akit barátjának mondhat, a szabadulásuk után sem szakadt meg a kapcsolat, a barátságuk.

Közös vonás mindkét alanyánál, hogy a 3 lépés távolságot meg kell tartani, viszont mindkettőjük számára fontos a barátság.

Milyen képzettséget szerzett a fogvatartása alatt?

1. alany: Tanfolyam, képzés korlátozott számban van és inkább a végzettséggel nem rendelkezőknek. Ő inkább, csak foglalkozásokon vesz részt, mert magas iskolai végzettsége van. Ő „kiskiskolás foglalkozást” vezet, azoknak a társainak, akik nem tudnak olvasni.

2. alany: Cipő-felsőrészkészítő, parkgondozó szakmákat tanult, alapfokú számítógép ismereteket is szerzett.

Megállapítható, hogy a 2. alany intenzíven „kihasználta” a büntetési idejét.

Milyen a családi háttere? Milyen a kapcsolattartása a családdal?

1. alany: A családi háttere rendezett volt, mind anyagilag, minden más tekintetben is. Édesapja ügyvéd volt, édesanyja pedagógus, testvére nincs. Van egy férje és 7 éves fia. Csak a nagyon szűk család tudja, hogy mi történt. A családdal a kapcsolattartás a szokott módon zajlik: leveleznek, telefonon beszélnek és beszélőn havonta. A fiuk nem tudja, hogy az anyja börtönben van, úgy tudja, külföldön dolgozik, nem látta azóta, amióta itt van, húsvétra hazamehet, még az óvodában sem tudják az igazságot. Ha nagyobb lesz a fia, elmondja neki a valóságot. A szülei sajnos meghaltak, de így legalább nem kellett megélniük, hogy a lányuk börtönbe került.

2. alany: Rendezett családi háttérrel rendelkezett, szüleitől szerető gyermekkort kapott, büszke a szüleire. Édesanyja agrármérnök, édesapja hivatásos katona volt, mindketten felsőfokú végzettségűek. Egy fiútestvére van, szintén hivatásos katona, Horvátországban él. Átlagkörülmények között élt férjével saját házában, amit a saját terveik alapján építettek meg. Soha életében nem kellett nélkülöznie reméli, szabadulása után sem kell. A családdal a kapcsolattartás végig zökkenőmentes volt. A legfőbb támasza az édesanyja volt, férjétől időközben elvált. Két fia 5 és 10 évesek voltak akkor, amikor ottmaradtak nélküle. Most a kicsi 9. osztályos, a nagy 2. éves egyetemista. A kapcsolattartás rendszeres: levelezés, csomag, telefon, beszélő. A legnehezebb az volt számára, hogy fel kellett vállalnia a gyerekei előtt, hogy mit csinált, meddig tart a büntetése. Az első pillanattól kezdve őszinte volt a gyerekeivel bár ez nem jelentett feltétlenül bűnbocsánatot részükről.

Mindkettő alany rendezett családi háttérrel rendelkezik, értelmiségi szülők gyermekei. Mindkettőjük számára rendkívül nehéz felvállalni a gyerekek előtt a bűncselekményt, míg az 1. alany el sem mondta fiának az igazságot, ő ártatlannak érzi magát, csalódott az igazságszolgáltatásban, a 2. alany megbánta bűnét.

Milyen tervei vannak a jövőre nézve?

1. alany: A jövőre nézve a tervei között szerepel, hogy még szeretne tanulni a Gazdasági Főiskolán, ahol végzett, csak más szakon, de felmerült annak a lehetősége is, hogy külföldre mennek szerencsét próbálni, élnek rokonai Svájcban és az USA-ban is.

2. alany: A jövőjét a közelgő szabadulás után úgy képzei el, hogy szeretne szociális területen elhelyezkedni, tanulni szociálpedagógiát vagy mentálhigiénét. A bent szerzett tapasztalatait felhasználva, idősök otthonában szeretne dolgozni, vezekelve amiatt, hogy amíg a büntetését töltötte, több családtagját veszítette el, akik ápolásában nem tudott segíteni édesanyjának. Vissza szeretné kapni kisebbik fia szülői felügyeleti jogát, szeretné édesanyjának meghálálni a 10 év gondoskodását. Elkövet mindent, hogy gyermekei újra érezhessék, hogy minden nap van anyukájuk. Szeretne mielőbb munkába állni, hogy eltarthassa családját, már kapott állásajánlatot. A 10 éves fogvatartás alatt úgy érzi intézetfüggő lett, furcsa lesz kenyeret venni, étel alapanyagokat, hiszen itt mindent a helyébe hoztak. Nem volt gondja vízdíjra, villanyszámlára, amit most az intézet fizet. Furcsa lesz új életet kezdeni, úgy hogy nem szabályokat betartva kell megélnie a mindennapokat, önmaga ura lehet, nehéz lesz, de reméli sikerülni fog.

Mindkét esetben megfigyelhető, hogy határozott jövőképpel rendelkeznek, terveik, elképzeléseik vannak a jövőre nézve. Szeretnék tanulni, dolgozni, új életet kezdeni.

3. interjúalanyommal folytatott beszélgetésből jelen témámhoz kapcsolódóan a következő főbb kérdéseket emelem ki:

1. A felnőttoktatás, képzés elősegíti a fogvatartottak társadalomba való visszailleszkedését?
2. Van-e lehetőség után követésre, ha igen mi a tapasztalat, milyen azok aránya, akik el tudnak helyezkedni?
3. Miben tér el egy büntetés-végrehajtási intézetben zajló képzés/oktatás a normál képzéstől?
4. Milyen továbbképzési lehetőségei vannak a személyi állománynak?
5. A felnőttoktatás, képzés elősegíti a fogvatartottak társadalomba való visszailleszkedését?

Véleménye szerint a képzések elősegítik a társadalomba való visszailleszkedést, de ez nagymértékben függ a családi háttértől is, és hova megy vissza az egyén, ha olyan helyen lakik, ahol nincs munka, ha szerzett is bent valamilyen végzettséget és azt nem tudja használni, baj van. Olyan képzéseket kellene szervezni, amivel biztosan el lehet helyezkedni, érdemes lenne a hiányszakmákra koncentrálni.

Van-e lehetőség után követésre, ha igen mi a tapasztalat, milyen azok aránya, akik el tudnak helyezkedni?

Az után követésre az intézménynek nincs lehetősége, pártfogó felügyelet nincs, esetleg informális úton jutnak információkhoz, ha társaiknak küldenek képeslapot vagy telefonálnak a bent maradtaknak.

Miben tér el egy büntetés-végrehajtási intézetben zajló képzés/oktatás a normál képzéstől?

Az oktatás egy totális intézetben zajlik, ahol nagyobb a rend és fegyelem, ezt a „diákok” is érzi, általában mindent megtesznek azért, hogy kaphassanak eltávozást, feltételes szabadlábra kerüljenek, szabálykövető módon élnek. A tanárok sem panaszkodnak, igaz van olyan, aki nem bírja ezt a légkört, de aki marad, nagyon értékeli a fegyelmet a kinti iskolához képest. Ami nagyon nehéz, a különböző tanulási képességek, tanulási nehézségek kezelése.

Milyen továbbképzési lehetőségei vannak a személyi állománynak?

A nevelők számára kevés lehetőség van arra, hogy bármilyen képzésen, tréningen részt vegyenek, inkább pályázati úton van néha lehetőség. Bevett gyakorlat, hogy az intézmények összefognak, így több napos tréningre is sor kerülhet, amire nagy szükségük van. Nagy a felelősség, a folyamatos stressz, az adminisztráció felőrli az ember idegeit.

Összegzés: megállapítható, hogy a társadalomba való visszailleszkedést elősegíti, ha van lehetőség valamilyen végzettséget szerezni a fogvatartás ideje alatt, viszont fontos, hogy az megfeleljen a munkaerő-piac elvárásainak. Nagy probléma, hogy nincs lehetőség az után követésre. A büntetés-végrehajtásban megvalósuló felnőttképzés sajátosságait figyelembe véve a tervezéskor fontos figyelembe venni a fogvatartotti populáció sajátos helyzetéből adódó módosító tényezőket, melyek nagymértékben eltérnek az átlag felnőtt populáció jellemzőitől. Az elmondottak alapján igazoltnak látom, hogy a bv. intézetekben tanító tanárok, nevelőtisztek rendelkezzenek andragógiai ismeretekkel is.

A differenciált végrehajtási rendszer előnyei és dilemmái:

A Váci Fegyház és Börtönben a differenciáltrejsim létrehozásának célja az volt, hogy a törvényben meghatározott reszocializációs program eredményesebb legyen. Az ötletet és mintát a németországi Hameln városban működő bv. intézet differenciálási elve és gyakorlata adta, ahol kialakították a fogvatartottak együttműködési készségének megfelelő részlegeket.

A még nem együttműködő fogvatartottak elhelyezése (előzetes, felvételi részleg)

Együttműködő fogvatartottak elhelyezése (nyitott rejsim a város területén, függőségi terápiás részleg)

A még nem együttműködő fogvatartottak elhelyezése (orientálódó részlegek)

A nem együttműködő fogvatartottak elhelyezése (biztonsági részleg)

A differenciált rejsim kialakításához három fontos feladat szükséges:

Az elítéltek osztályozása, típusba sorolása a megismerésük alapján

Az intézeti rejsim differenciálása, az életfeltételek karakteres kialakítása

A fogvatartottak sajátosságaihoz igazodó bánásmód kialakítása és alkalmazása.

A differenciált rejsim egységei a Váci fegyház és Börtönben:

Elengedett kéz részleg (EKR)

Válaszút körlet (VK)

Eltévelyedettk körlete (ETK)

A rejsimbe sorolás feltétele, eljárásrendje:

A fogvatartottak elhelyezése a befogadó nevelő véleménye alapján történik, majd a Fejlődést Értékelő Bizottság (FÉB) hozza meg az elhelyezéssel kapcsolatos döntést. A FÉB figyelemmel kíséri a rejsimek összetételét, létszámát, a csoportokban folyó nevelőmunka minőségét, a fegyelmi helyzet alakulását. Nyilvántartja a rejsimek közötti mozgásokat, áthelyezéseket. A nyilvántartás alapján értékeli a differenciált rejsim működését, erről jelentést készít az intézet parancsnokának.

Milyen okok játszottak szerepet abban, hogy a rejsim nem megfelelően működik?

A Váci Fegyház és Börtön feltételrendszere, építészeti adottságai nem tették lehetővé, hogy maradéktalanul érvényesüljenek azok a szempontok, melyek a differenciált rejsim lehetőségeit maximálisan érvényesíthetik.

A Legfőbb Ügyészség a csoportok elnevezését nem tartotta megfelelőnek.

Az egyes kategóriák elhelyezése (hely és eszközhiány miatt nem volt megoldható, hogy a fogvatartottak számára is jól érzékelhető- és értékelhető – különbségek legyenek).

A létszám viszonyok miatt a zárkák zsúfoltak, szegényes a berendezés.

Hiányoznak a foglalkoztató helyiségek.

A nevelői állomány számára is újszerű volt a feladat, nagy volt a felelősség, különösen a rejsim kijelölésekor, a javaslatok indoklásakor.

A rejsim igényeinek megfelelő átszervezés a nevelői feladatokat megsokszorozta.

A felügyelői állomány számára többlet feladatot jelentett.

További lehetséges javaslatok:

A tapasztalatok alapján olyan standard programokat kell kialakítani az egyes rejsimek számára, melyek a működés elveit és gyakorlati programját jelentik, melyek a szakmai protokoll alapját teremtik meg az itt dolgozók számára.

El kell készíteni azt az ellenőrzési és értékelési rendszert, amely a nevelői tapasztalatokat összegezve a tartalmi tevékenység minőségét mutatja meg, és ezzel megteremtheti a büntetés-végrehajtási intézet minőségbiztosításának alapkonstrukcióját. (Módos, 2010)

6. ÖSSZEGZÉS

A büntetés-végrehajtási intézetek a korlátozott lehetőségeik ellenére is igyekeznek minél szélesebb körben biztosítani a fogvatartottak számára, a kultúra különböző rétegeihez való hozzáférést. Számos intézetben működik szakkör jellegű kulturális műhely, melynek célja, hogy a tagok érdeklődési körét figyelembe véve nevelje őket, lehetőséget adjon egyéni képességeik kibontakoztatására, személyiségük fejlesztésére.

Az alkotás, a kreatív önkifejezés szerepe felértékelődik az ingerszegény börtön környezetben. Az egyéniség kifejezése az alkotáson keresztül a fogvatartottak legfőbb motívuma egy uniformizálásra, az individuális jellegzetességektől való megfosztásra irányuló intézetben. A börtön egysíki, funkcionális berendezése, környezete kevésbé ad lehetőséget az elítéltnak, hogy díszítő-értékkifejező funkciót teremtsen. A szabadidő kitöltésének egyik legkedveltebb módja az alkotás, így a „benti idő” is elfogadhatóbbá válik, ezért is rendkívül fontos a kreatív körök működtetése a börtön falai között.

A kutatás másik felében a társadalmi integráció javításának elősegítésére, potenciális módszerként filmtérápiát tervezek a Márianosztrai Fegyház és Börtönben, önkéntes résztvevők segítségével. A filmek témáit az életutakat prezentáló filmek adják, megvitatásukra fókuszcsoporthoz beszélgetés keretében kerül sor. A résztvevőkkel fenomenológiai élettörténeti interjút is szeretnék készíteni. Az egyéni életutak segítése a társadalom számára is komoly előnyöket jelentene. Céлом elősegíteni az életminőség, életesély javítását. Kutatásom további szakaszában fontosnak tartom a börtönmenedzsment és a személyzet képzésének, továbbképzésének történeti feltárását és elemzését.

IRODALOMJEGYZÉK

- A börtön kultúrája-kultúra a börtönben (2010): Pécsi Tudományegyetem Állami és Jogtudományi Kar, Pécs
- Alaku Mónika, Csordás Sándor, Pacsek József (2006): A fogvatartottak foglalkoztatásának és programlehetőségeinek jelenlegi helyzete, Börtönügyi Szemle, 1. sz.
- Boros János, Csetnek László (2002): Börtönpszichológia, Rejtjel Kiadó
- Czenczer Orsolya (2008): Külföldi minták-honi tennivalók a fiatalok büntetés-végrehajtásában, Börtönügyi Szemle, 1. sz.
- Csöti András bv. vezérőrnagy mb. országos parancsnok (2012): A büntetés-végrehajtási szervezet 2012. évi tevékenységének értékelése, BVOP.
- Fehér Lenke, Parti Katalin (2003): A női fogvatartottak helyzete a magyar büntetés-végrehajtási intézetekben, Börtönügyi Szemle, 3. sz.
- Kassai Attila (2008): A szakképzés speciális pedagógiai kérdései börtönkörülmények között, Börtönügyi Szemle, 3. sz.
- Mauer Péter (2011): Az oktatás helyzete a büntetés-végrehajtási intézetekben- a katedra két oldalán állók szemszögéből, Börtönügyi Szemle, 2. sz.
- Módos Tamás (2003): A reszocializáció módszertana, Nevelés-módszertani tansegédlet, Büntetés- Végrehajtás Országos Parancsnoksága, Fogvatartási Ügyek Főosztálya
- Módos Tamás, Gáspár János (2010): Differenciált rezsim a Váci Fegyház és Börtönben, Börtönügyi Szemle 1. sz.
- Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktívizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Pál László, Kemény Ferenc (1987): Kriminálpedagógia in: Kriminálpedagógiai és kriminálpedagógiai szakszótár, Belügyminisztérium Művelődési Háza, Budapest.
- Rabnevelés Európában (2001): Szemelvények az Európai Börtönnevelési Társaság kiadványaiból, BVOP.
- Ruzsonyi Péter (1997): Új megközelítés. A konstruktív életvezetés megalapozásának korrekciós-pedagógiai rendszere, Börtönügyi Szemle, 4.sz.
- Ruzsonyi Péter (2003): A büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés új irányzatai, Nevelés-módszertani tansegédlet, Büntetés- Végrehajtás Országos Parancsnoksága, Fogvatartási Ügyek Főosztálya
- Ruzsonyi Péter (2003): Európai börtönnevelési irányzatok, Börtönügyi Szemle, 4. sz.
- Ruzsonyi Péter (2004): Hagyomány és innováció, Börtönügyi Szemle, 2. sz.
- Ruzsonyi Péter (2011): Reflexiók „Az oktatás helyzete a bv. intézetekben...” cikkhez, Börtönügyi Szemle, 2. sz.
- Szegál Borisz (2007): A szocializáció és a reszocializáció a börtönben. Börtönügyi Szemle, 3. sz.
- Vókó György (2001): A magyar büntetés-végrehajtási jog, Dialóg Campus és Kereskedelmi RT. Budapest.
- Zrinszky László (2005): A felnőttképzés tudománya, Okker Oktatási és Kereskedelmi Rt, Budapest

1. BEVEZETÉS

A kutatási probléma megfogalmazása:

Kutatásomban a gyermek- és serdülőkori dadogás jelenségkörével kívánok foglalkozni, a dadogó gyermek/serdülő kötődését vizsgálom elsősorban pszichodinamikus megközelítésben.

A téma iránti érdeklődésem, motivációm gyakorlati munkám tapasztalataiból, megfigyeléseimből ered. Nevelési Tanácsadóban dolgozom pszichológusként, team-munkában logopédus kollégákkal közösen látunk el dadogással küzdő gyermekeket. A diagnosztikus vizsgálatok és a pszichoterápia során gyakran megjelenik az erősen szorongó gyermek tüneteinek hátterében a családi rendszer működésének problematikussága, legtöbbször az anya-gyermek kapcsolat frusztráltsága, zavara- a kötődési bizonytalanság.

Kutatásom középpontjába ez utóbbi vizsgálatát szeretném helyezni, feltárva a mögöttes családi rendszer jellemzőit, a szülők közötti kapcsolat, a párkapcsolati kötődés milyenségét, hatását is.

A pszichológia, a gyógypedagógia, a logopédia, a neurológia tudományterülete egyaránt foglalkozik a dadogással. Bár már az ókortól (Hippokratesz, Arisztotelész) kezdve vizsgálódás tárgya a dadogás oki hátterének, kialakulásának meghatározása, s a mai napig születnek újabbnál újabb elméletek és statisztikailag alátámasztott kutatási eredmények gazdagítják a tudományos ismereteket, a dadogás egyféle kizárólagossággal nem leírható és nem meghatározható jelenség. Az esetek egy részében szomatikus vizsgálatokkal igazolható organikus okokon kívül többször bio-pszicho-szociális faktorok által meghatározott problémával állunk szemben.

A diagnosztikus rendszerek besorolása alapján vitatható, hogy a dadogás (psallismus, ischophonía) a fejlődés folyamatába ágyazódó zavar-e. A DSM-IV a dadogást fejlődésre épülő kommunikációs zavarnak, míg a BNO-10 a fejlődéstől függetlenül megjelenő, a viselkedés és az érzelmi-hangulati élet rendszerint gyermek vagy serdülőkorban jelentkező zavarának tekinti (F98.5).

A klinikai kép tekintetében elsődlegesen a beszédfluencia zavaráról van szó. A beszéd folyamatos áramlása megszakad, a továbblépés csak bizonyos szünet, erőlködés után lehetséges, miközben a beszélőszervek izmai megfeszülnek, súlyos esetben a környező izmok is görcsösen összehúzódnak (Tringer, 2010). Az oki tényezőket is figyelembe vevő magyarázat szerint a dadogás alkatilag meghatározott, pszichésen kiváltott beszédgátlás, mely a személyiségre is hatással van (Lajos, 2003). Mértéke függ a situációtól, szorongásos helyzetben súlyosabb; gyakran érzelmi zavarokkal, beilleszkedési nehézségekkel jár együtt, a beszédhelyzetet, társas interakciót elkerülő viselkedéssel társul, meghatározhatja az egyén iskolai, munkahelyi előmenetelét. Vagyis az elsődleges tünetekre másodlagos, harmadlagos tünetek rakódnak, s komplexen befolyásolják a személyiség fejlődését, az egyén énképét, önmeghatározását, mentális jóllétét.

A dadogás tehát multidiszciplináris kutatási terület és multifaktoriális, multikauzális jelenség. Ebből következően a komplexitásnak a gyógyításban, a terápiás ellátásban is meg kell jelennie.

A fentieket elfogadva –a kizárólagosság illúziója nélkül - doktori értekezésemben a pszichológia kötődésméleti aspektusából szeretném vizsgálni a dadogó gyermekeket.

A kötődéskutatások az utóbbi évtizedek szociális fejlődéssel foglalkozó kutatásainak gazdagon bontakozó ágát képviselik.

A kötődés a fiatal élőlény azon készítése, hogy egy bizonyos másik egyed közelében maradjon, mivel nagyobb biztonságban érzi magát annak jelenlétében (Atkinson, 1995), és mindez magában foglal egy érzelmi kapcsolatot is, mely mintául szolgál a későbbi életszakaszokban kialakított kapcsolatok minőségére. Ez a definíció megvilágítja a korai anya-gyermek kapcsolat valószínűsíthető determináló erejét az egész életen át kialakított interperszonális kapcsolatok jellegére. A személyiség testi-lelki fejlődésének megalapozása az anya-gyermek kapcsolatban történik. Ez az első szociális kontaktusforma, „ az emberformálás első műhelye”. (Bagdy, 1977)

Bowlby a 80-as években fogalmazta meg mentális munkamodell-teóriáját, melynek lényege, hogy a korai anya-gyermek kapcsolatban a gyermek kialakít magában egy mentális reprezentációt az interperszonális kapcsolat prototípusáról, mely későbbi életében a világgal és más személyekkel való kapcsolatai mintájául szolgál (Carver és Scheier, 2004).

A munkamodellekben egyrészt az elsődleges gondozó hozzáférhetősége, válaszreakciója reprezentálódik, másrészt maga az egyén, például abban az értelemben, hogy mennyire méltó gondozásra, figyelemre. Ezek a munkamodellek a későbbiekben automatikusan és tudattalanul ellenállnak minden nagyobb

mértékű változásnak és a személyiség olyan lényegi részévé válnak, amelyek folyamatosan befolyásolják szociális tapasztalatainkat (Collins és Read, 1994 , in.: Urbán, 1996).

Bowlby és a kötődéseméleti kutatók többsége azt a nézőpontot képviseli, hogy a belső munkamodell működése és annak folytonossága teremti meg a kapcsolatot ahhoz, hogy az anya-gyerek kapcsolat a későbbi szociális kapcsolatok, és pszichoszociális alkalmazkodás alapjául szolgáljon.

Kutatások igazolják, hogy a korai lelki sérülések és az anya-gyerek kapcsolat zavarai befolyásolják a személyiség fejlődését, a megküzdési képesség és a szociális kompetencia kialakulását. A kötődés sérülése depresszióhoz, szorongásos kórképekhez, alkalmazkodási nehézségekhez vezethet. (Lázár , 2001.)

Kuhn egy 11 éves dadogó fiúról készült esettanulmányában megjeleníti az adott életkorban már nem releváns, túlságosan szoros anya-gyermek kapcsolat gátló hatását, mely a prepubertás kori leválást akadályozza. Bár az okokat más elméleti keretben értelmezi (frusztrált megkapaszkodás), megjegyzi, hogy a tünet másodlagos haszna a kisgyermeki kötődés fenntartása az anyával, miáltal a dadogó gyermek állandó támogatásra, törődésre szorul. (Kuhn, 2004)

Vizsgálódásomban az alábbi kutatási problémára keresem a választ:

1. Van-e a dadogó gyermekek kötődésének olyan sajátos mintázata, mely általában jellemző e pszichés problémával küzdő gyermekcsoportra?

1.a Megjelenik-e az anya-gyermek kapcsolatban a kötődési zavar: kötődési bizonytalanság vagy a túlkötés?

1.b. Megjelenik-e a kötődési nehézség az anya-gyermek interakcióban

(Közös Rorschach Vizsgálat kapcsán)?

2. Hogy funkcionál az a tágabb rendszer, amelyben a pszichés probléma megjelent?

2.1. Mi jellemzi a szülők párkapcsolati kötődésmintázatát?

2.2. Van-e összefüggés (milyen?) a szülők és a gyermek kötődési mutatói között?

2.3. A dadogó gyermekek családszerkezetének vannak-e általános jellemzői?

Ha igen, mely dimenziók mentén írható le a dadogó gyermek családja?

2. A KUTATÁS CÉLJA

Kutatásom célja a dadogó gyermek kötődésének vizsgálatával a dadogás kötődési, kapcsolati oldalának a mélyebb feltárása. Bár e téma jelentőségét több kutató felvetette (Klaniczay Sára, Gertrude Wyatt), részletes kutatások e területen nem zajlottak- ebben áll témám újszerűsége. Amennyiben igazolható az a feltevés, hogy a dadogás kötődési, kapcsolati probléma is egyben, kiindulási alap teremthető olyan terápiás program kidolgozásához, mely a gyógyítás során ezt helyezi fókuszba.

3. KUTATÁSMÓDSZERTAN

3.1. A vizsgálati minta

Vizsgált korosztály: 6-16- év, három életkori felosztásban: 6-10 év

10-14 év

14-16 év

Figyelembe véve, hogy a dadogás prevalenciája 1% (Tringer, 2010) összesen 24, korosztályonként 8-8 gyermeket és családját vizsgálom és ugyanennyi kerül az illesztett kontrollcsoportba is. A következtetések levonása szintén az életkori kategóriák szerint történik, de összehasonlításra is lehetőséget ad. A vizsgálat minta homogenitására való tekintettel a valószínűsíthetően organikus eredetű és genetikai érintettségű (öröklés) dadogó gyermekeket (az anamnézis, interjú alapján) nem választom be a mintába.

A speciális probléma miatt az elérhetőségen alapuló mintavételi eljárást választom: nevelési tanácsadók, gyermekpszichiátriák, gyermekorvosok, logopédiai-, pszichológusi szakmai közösségek felkeresésével, közreműködésével kívánok eljutni dadogó gyermekek családjához.

3.2. A módszerválasztás indoklása

Kutatásom négy egységből áll.

1. A szülőkkel folytatott anamnézis felvételével és strukturált interjú módszerével feltárom a gyermek fejlődését.

2. A kötődés vizsgálatakor az aktuális kötődési viselkedést vizsgálom. A három korcsoportra bontást indokolja, hogy

a. a kötődési viselkedésben a második fordulat az iskoláskor kezdetére esik, a harmadik pedig a serdülés idejére tehető (az első, 2-3 éves korban kutatásom szempontjából nem releváns)

b. és a kötődés mérésére kidolgozott, szélesebb mintával való összevetést, kötődési kategóriákba sorolást biztosító standardizált mérőeszközök ilyen korosztályi bontásban állnak rendelkezésre.

6-10 év- Madárfészekrajz (Kaiser, 1996; Hámori, Djuroska, 2010)

10-14 év- PIM Kérdőív (Cook, Greenberg, Kusche1 1995)

14-16 év- IPPA Kérdőív (Armsden, Greenberg 1987)

Eszerint biztonságosan és bizonytalanul kötődő kategóriákba sorolom a vizsgáltakat.

3. A kutatás törzsét az anya- gyermek interakció elemzése adja, Közös Rorschach Vizsgálat (KRV) módszerével. A kapott interakció-dinamikai jellemzőket a kötődési kategóriákkal vetem össze, feltárva ezzel a dadogó gyermek és anyja között zajló kommunikáció sajátosságait. Ha a dadogást kommunikációs zavarként értelmezem, e vizsgálati eljárás lehetővé teszi mind a verbális, mind a nonverbális elemek folyamatban történő elemzését, további a statisztikai feldolgozást is.

4. A vizsgálat utolsó részében kérdőíves módszerrel a dadogó gyermek családstruktúráját vizsgálom. Az anya-gyermek viszonyon túl a gyermeket körülvevő tágabb rendszer – a család- jellemző jegyeit, specifikumait keresem. Így lesz feltárható az a teljes miliő, melyben a dadogás, mint beszéd-, kommunikációs-, kapcsolati zavar megjelenik.

Valamennyi eredményt a kontrollcsoport adataival hasonlítok össze.

Az eljárás során arra törekszem, hogy statisztikailag feldolgozható eredményeket kapjak.

3.3. A vizsgálati módszerek részletes bemutatása

3.3.1.. Anamnézis

b. Félig strukturált interjú

Az interjúban a korai kötődési viselkedés, a beszédfejlődés valamint a dadogás jellemzőinek megjelenésének részletezése különösen hangsúlyos szerepet kap. A kötött kérdések egyrészt kvantitatív értékelést tesznek lehetővé, másrészt az egyéni sajátosságok megjelenése is biztosított.

3.3.2. Madárfészekrajz

A kötődési reprezentáció vizsgálatához a 6-10 éves korosztályban a Madárfészekrajzot használom. Kaiser (1996) összefüggést talált a biztonságos kötődési mintázat és az anyamadár, valamint a fiókák vagy a tojások jelenléte között. Bizonytalan kötődési mintázattal volt összefüggésben az alj nélküli fészek, a madarak (anyamadár) hiánya, illetve teljesen üres fészek, izolált, védelmező, körülölelő faág nélkül. A fészekrajzot Hámori (2010) munkacsoportja adaptálta és kódolta.

3.3.3. IPPA (Inventory of Parent and Peer Attachment) Kérdőív (G. Armsden, M.T.Greenberg; Inventory of Parent and Peer Attachment, 1987)

A kérdőív a serdülőkorúak szüleikhez és kortársaikhoz való kötődését vizsgálja, illetve azt, hogy ezek a személyek milyen forrásként szolgálnak a serdülő pszichológiai biztonságérzetéhez.

Az elméleti váz a Bowlby által kidolgozott, majd további szerzők révén kiterjesztett kötődésmélelet. A teszt megalkotói szerint a kötődés milyenségét a kölcsönös bizalom mértéke, a kommunikáció minősége és a düh és harag másik személy iránti terjedelme, azaz az eltávolodás (ridegség) megbízhatóan jelzi.

Az eredeti változat (Parent and Peer Attachment) két részből áll, 28 item a szülőkre, 25 a kortársakra vonatkozik, 3 skálán mutatja a kötődést.

A módosított verzió (Mother, Father, and Peer attachment) 3 részből áll, különválasztva az anyai, az apai és a kortársak iránti kötődést, egyenként 25 itemet tartalmaz, melyből 3 skála számolható:

- Bizalom
- Kommunikáció
- Eltávolodás (Ridegség)

Kutatásomban ez utóbbi változatot alkalmazom, s csak a vizsgálatom szempontjából lényeges mutatókat értelmezem.

3.3.4. PIML (People in My Life) Kérdőív (Cook, Greenberg, Kusche1 1995), mely az IPPA Kérdőív adaptációja 10-12 éves gyermekek részére.

3.3.5. Közös Rorschach Vizsgálat (KRV)

A Közös Rorschach Vizsgálat korszerű, adaptív eljárás lehet a dadogó gyermek/serdülő és anyja közötti kapcsolódás, interakció vizsgálatára, feltárására. Magyarországon klinikai minták szisztematikus vizsgálatára eredményesen alkalmazták a KRV-t: Bakó(2002) szuicid párkapcsolati dinamika, Bányai/ Szili alkoholbetegek vizsgálata (2002), Endreffy (2002) anorexia nervosa.) A módszer alkalmazását korábbi egyetemi tanulmányaim során a hazai adaptációt végző kutatóktól (Bagdy, Mirnics) sajátítottam el.

Mivel a KRV-vel diagnosztikai eljárásként vizsgálható egy diád kommunikációs stílusa, a dominanciaviszonyok és affektív kapcsolódások, illetve a kooperációs viselkedés, a KRV alkalmas az anya-gyermek interakciók jellemzésére, az interperszonális kapcsolatok működésének felderítésére és nyomon követésére. Feltételezem, hogy a dadogó gyermek és anyja közötti interakciónak jellegzetességei vannak, melyek e módszerrel statisztikailag igazolható módon feltárhatóak, a kérdőíves kötődésvizsgálat kategóriáival összevethetőek.

Eljárás: A Közös Rorschach Vizsgálatban részt vevő pár a következő instrukciót kapja: Képeket fogok mutatni Önöknek, és próbáljanak meg egy közös álláspontra jutni arról, hogy a kép mire hasonlít, mire emlékezteti Önöket! Mire hasonlít, mire emlékeztet?... és egy közös választ kérnék! A vizsgálatvezető a pár valamennyi verbális és nonverbális megnyilvánulását lejegyzí és videofelvételt készít.

A KRV kódrendszere 55 kódot tartalmaz, melyek nyolc csoportba összegezhetők:

- 1 A döntések interakció-dinamikai minősítése: integratív döntés, összegzés, kompromisszum, behódolás/meggyőzés, kölcsönös befolyásolás, független döntés, döntésképtelenség
- 2 A döntések színvonala: egyszerű, kreatív
- 3 Affiliáció:
 - Érzelmi töltés: dicséret, kritika, indulat, elutasítás, figyelmen kívül hagyás
 - Kooperáció: továbbszövés, integrálás, vélemény- és magyarázatkérés, pozitív humor
- 4 Dominanciamutatók: független javaslat, instrukció, ragaszkodás
- 5 Aktivitásmutatók
- 6 Zavarjegyek: elárasztás, annulálás, perszeveráció, elakadás
- 7 Emberválaszok kategóriái: egyedüllét, homonómia, együttműködés, versengés
- 8 Tartalmak, szimbólumok: családi élet, agresszió

A felsoroltak közül a három legfontosabb a dominancia, affiliáció és aktivitás, mely mentén leginkább jellemezhető a pár interakciója, a kommunikáció folyamata. A közös álláspont megalkotása, az alkufolyamat során anya és gyermeke változatosan viselkedik, különféle javaslatokat tesz, és az alku végén megegyeznek egy bizonyos jelentésben, tehát konszenzusra jutnak. Ez a „modellhelyzete annak, ahogyan egy közös döntést megkívánó helyzetben általában viselkedni szoktak.”(Bagdy, 2002)

3.3.6. Olson-féle Családteszt

David Olson a 70-es évek végétől munkatársaival kidolgozott Cirkumplex Modelljében verbális kérdőív segítségével tárja fel a családszerkezet és a családi történések dinamikáját.

Az Olson-modell a családstruktúra és működés két alapvető dimenzióját különbözteti meg: a kohéziót (a családon belüli érzelmi kötődést) és az adaptivitást/flexibilitást (a változásra való hajlamot). Alkalmas annak feltárására, hogy a családban élők hogyan működnek a stabilitás és változás (adaptivitás), valamint az elkülönülés és az együttesség (kohézió) változó feltételei között. E két dimenzió mentén elkülöníthetők a jól funkcionáló és a problémás családok, vizsgálható a modell segítségével a dadogó gyermekek családi struktúrája (széteső, összetartó, egybefonódott, merev, rugalmas, kaotikus családtípusok). A tesztel szembeni elvárásom, hogy tájékoztasson a családszerkezet és családdinamika feltételezett patológiás működéséről. A tesztet mind a két szülő kitölti.

A teszt legújabb változata a FACES IV (Olson, 2004) , magyar adaptációja (OCST) 2006-ban készült (Vargha, Baktay, Tóth, Kisgyörgyné, Bagdy, 2006).

3.3.7. Felnőtt Kötődési Stílus Kérdőív, ASQ

(Attachment Style Questionnaire, Feeney- Noller, 1994, a magyar adaptáció Hámori munkacsoportjában történt)

A kérdőív negyven, a kitöltő személyre és környezetére vonatkozó állítást tartalmaz. A válaszok hatfokú Likert skálán pontozódnak. A kérdőív öt alskálából áll: 1. a kapcsolat, mint másodlagos tényező, 2. az elismerés iránti szükséglet, 3. a közelség kellemetlen megélése, 4.a túlzott foglalkozás a kapcsolattal, 5.biztonság a kapcsolatban. Az egyes alskálák pontszámai három dimenzióban összegződnek: szorongás, elkerülés, biztonság. A kérdőívvel az anya kötődési jellemzőit nézem.

3.4. Hipotézisek

1. A dadogó gyermek kötődésére vonatkozóan feltételezem, hogy nagyobb arányban jellemző rájuk bizonytalan kötődés, mint a sine morbo csoportra.

2. Feltételezem, hogy a biztonságosan kötődő diádok kommunikációjára elfogadó, bensőséges és érzékeny kifejezőmód jellemző, az anya tiszteletben tartja a gyermek korának megfelelő autonómiáját. A biztonságos kötődés konstruktív, kooperatív kommunikációt eredményez.

3. Feltételezem, hogy a bizonytalan kötődésű diádok kommunikációja lényegesen különbözik a biztonságosan kötődőkéitől. Érzékeny ráhangolódás hiányában a dominanciaharc, a saját érdekek érvényesítése lesz jellemző, s ez konfliktuózus kommunikációt, a gyermek/anya frusztrációját eredményezi.

4. Feltételezem, hogy bizonytalan kötődésű gyermek édesanyja is inkább bizonytalan (szorongó, elkerülő) kötődésű.

5. Feltételezem, hogy a dadogó gyermek családszerkezete inkább kiegyensúlyozatlan, s nagyobb valószínűséggel sorolható a széteső, egybefonódó, merev vagy kaotikus kategóriák valamelyikébe, mint a kiegyensúlyozott (összetartó, rugalmas) családtípusok közé.

3.5. Adatfeldolgozás

A leíró és összehasonlító statisztikához az adatok feldolgozását az SPSS for Windows 20.0 statisztikai programcsomag segítségével készítettem el.

IRODALOMJEGYZÉK

- Ajkay K. (1996): Az anya-reprezentáció jelentősége terhesekkel folytatott pszichoanalitikus konzultációban. In.: Lukács D. (1996, szerk.): Korai személyiség fejlődés és terápiás folyamat. Animula Kiadó, Budapest. 38-48 o.
- Bagdy E. (1999): A Közös Rorschach Teszt (KRT), mint a pár és család kapcsolati dinamikájának és interakciós jellegzetességeinek vizsgáló eszköze. In: Psychiatria Hungarica 14.715-725.o.
- Bagdy E. (2005): Diagnosztikai dimenziók a pár és csalárendszer megismeréséhez. Psychiatria Hungarica, 20.71-83.o.
- Bagdy E. (2010) : Pár és családi kapcsolatok vizsgálata. Digitális tankönyv.
<http://www.webcreator.hu/tankonyv/impresszum.html>
- Bartholomew, K., Horowitz, L. M., Attachment Styles Among Young Adults (1991): A Test of a four-Category Model, In: Journal of Personality and Social Psychology, 1991/2., 226- 244.
- Bende Zsófia – Radnai Tímea – Habis Melinda – Mirnics Zsuzsanna: Anya-gyermek kapcsolatok két korcsoportnál a Közös Rorschach Vizsgálatban. In: Bagdy Emőke, Mirnics Zsuzsanna, Vargha András (2008, szerk.): Egyén, pár, család. Animula Kiadó, Budapest.75-78.o.
- Bloodstein, O. (1987): A Handbook on Stuttering, Brooklyn College of The City Univesity of New York.
- Bowlby, J.(1969): Attachment and loss, Volume I.: Attachment. Basic Books, New York
- Buda B., Kopp M., Nagy E. (2001): Magatartástudományok. 2.,11.fejezet, Medicina Kiadó, Budapest.
- Bugán A. (2002, szerk.): A kapcsolati egyensúlyok szerepe az egészséges alkalmazkodásban. 6.,9.fejezet , Center - Print Nyomda, Debrecen.
- Cook,E.T.,Greenberg,M.T., Ridenour, T.A. (2003): Structure and Validity of People in My Life: a Self-report Measure of Attachment in Late Childhood. Prevention Research Center, Penn State University and University Washington Corrective Attachment Therapy for Adults and Conples,
<http://www.attachmentexperts.com/adult.htm>
- Endreffy J. (2002): Anorexiás gyermekek és édesanyjuk interakciós mintázatának vizsgálata a Közös Rorschach Vizsgálat útján. In: Bagdy E. (2002, szerk.): Párkapcsolatok dinamikája. Animula Kiadó, Budapest. 371-389.o.
- Feeney,J.A., Noller,P.(1990): Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. In: Jurnal of Personality and Social Psychology,58. 2. 281-291.
- Fonagy, P. , Target, M. (1998): A kötődés és a reflektív funkció szerepe a szelf fejlődésben. In.: Thalassa, 9. 1. 5-43.o.
- Fonagy P. (2003): A kötődés generációs átvitele: egy új elmélet. In: Thalassa, 2003/2-3.
- Fraley, R. C., Waller, N. G., Brennan, K. A. (2000): An Item Response Theory Analysis of Self- Report Measures of Adult Attachment. In: Journal of Personality and Social Psychology, 2000/2.
- Fraser, J. and Perkins, W.H.ed. (2000). Do You Stutter: a guide for teens, Stuttering Fundation of America Publication No.21
- Gervai J.(1997): A korai kötődés jelentősége a gyermek fejlődésében. In: Hidas György (1997, szerk.): A megtermékenyítéstől a társadalomig. Dinasztia Kiadó, Budapest. 29-39. o.
- Gervai J., Tóth I.(2005): A szülő-gyermek kapcsolat és a kötődési minőség vizsgálata. A kötődés minőségének mérése csecsemő- és óvodáskorban. In: Alkalmazott Pszichológia, 7. 4.sz. 14-26.o.
- Hámori E. (2010, szerk.): Kutatás és terápia metszéspontjai. Várandósságtól a felnőttkorig. PPKE BTK, Piliscsaba
- Hámori E. (2005): Koraszülöttség és az anya-gyerek kapcsolat kezdete. PPKE BTK, Piliscsaba
- Hámori, E., Djuroska, K.(2010): Útmutató a Fészekrajz kódolásához. 3.1.verzió. PPKE BTK Pszichológiai Intézet. Kézirat, 2010.
- Kaiser,D.H.(1996): Indications of attachment security in a drawing task. In: The Arts in Psychotherapy, 23. 4.sz. 333-340.o.
- Klaniczay S. (2001): A gyermekkori dadogásról. Logopédiai Kiadó, Budapest.
- Kopp M. és Skrabski Á. (2001): Magatartás és család. In: Új Bioetikai Szemle, 7.4. sz. 1–25.o.
- Kósáné Koppányi Éva - Mirnics Zsuzsanna (2008): Az anya-gyermek kötődés és kommunikáció transzgenerációs vizsgálata. In: Bagdy Emőke, Mirnics Zsuzsanna, Vargha András (2008, szerk.): Egyén, pár, család. Animula Kiadó, Budapest. 167-172.o.
- Katz - Bernstein, N. (1994) : Psychological, Emotional and Verbal Aspects of Speech Disfluency:A Multidimensional Method of Treating Stuttering and Cluttering Children, First World Congress on Fluency Disorders, Munich, Germany, August, Abstract.

- Kuhn, G. (2004): Tizenegy éves dadogó fiú vizsgálata és kezelése In.: Bagdy, E. és Safir, E. (2004, szerk.): Klinikai pszichológiai esettanulmányok. Animula Kiadó, Budapest.
- Lajos P., Lőrincz J. (2001): A dadogás mint a nyelvi képességek funkciójának zavara. In.: Gyógypedagógiai Szemle Különkiadása, 2001. 94-105.o.
- Lajos P. (2006): „Akire mindig kevés idő jutott” Egy 13 éves depressziós, dadogó fiú vizsgálata. In.: Beszédgyógyítás. 17. 1-19.o.
- Lajos P. (2003, 2009): Dadogásról Mindenkinek. Pont Kiadó, Budapest.
- Mikulincer, M., Horesh, N. (1999): Adult Attachment Style and the Perception of Others: The Role of Projective Mechanisms. In: Journal of Personality and Social Psychology. 1999/6.
- Mérei V., Vinczéné B.E. (1984): Dadogás I. (Etiológia és tünettan). Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy E., Molnár P. (1998): Fogóreflex és kötődés: kapcsolatuk pszichofiziológiai modellje. In: Pszichológia, 1998/1.
- Napier, A. (2000): A törekeny kapcsolat. Animula. Kiadó, Budapest.
- Pulay K. (1997): A kötődésről és az anya hiányáról. In.: Bernáth László, Solymosi Katalin (1997, szerk.): Fejlődéslélektan olvasókönyv. Tertia Kiadó, Budapest.
- Püspök J. (2001): Gyermekkori kötődések vizsgálata. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Ratner, N. B. and Healey, E. Ch. (1999). Stuttering Research and Practice, Bridging the Gap, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey, London.
- Target, M. (1998): A kötődés reprezentációja súlyos személyiségzavarban szenvedő betegeknél. In.: Thalassa, 1998/1. 83-107.o.
- Urbán R. (1996): Felnőttkötődés és intim kapcsolatok. In: Magyar Pszichológiai Szemle, 1996/4-6.
- Vargha A., Baktay G., Tóth M., Kisgyörgyné P.D., Bagdy E. (2006): A Cirkumplex Modellel és az Olson- teszttel kapcsolatos nemzetközi és hazai empirikus vizsgálatok. In: Bagdy E., Baktay Z., Mirnics Zs. (2006, szerk.): Pár- és családi kapcsolatok vizsgálata. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 7. fejezet
- Vékássy, L. (1991): A dadogók komplex kezelése (nyolcéves kortól). Medicina Kiadó, Budapest.
- Vivona, J.M. (2000): Parental attachment styles of late adolescents: qualities of attachment relationships and consequences for adjustment. In.: Journal of Counseling Psychology, 47. 316-329.
- Wilkinson, M. (2001): His mother-tongue: from stuttering to separation, a case history. In: J. Anal. Psychol., 46. 257-273.
- Zimmermann, G. (1980): Stuttering: A disorder of movement, J. Speech Hearing Res., 23 122- 36.
- Zsolnai A. (2001): Kötődés és nevelés. Eötvös K., Budapest.

1. BEVEZETÉS

Az iskolában a tanulók eredményességét a tantárgyi teljesítmény jelzi leginkább. Az a teljesítmény, amelyet a tanítási-tanulási folyamat eredményeként látunk, természetesen számos tényező egymással való kölcsönhatásában jelenik meg. A kutatók igyekeznek megragadni azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják az eredményességet, és ennek érdekében széleskörű pedagógiai és pszichológiai vizsgálatokat folytatnak. Nagy átfogó vizsgálatok közé tartozik a nemzetközi PISA felmérés, amelynek 2003. évi eredményei nyomán megállapítható, hogy a magyar oktatás minősége átlag alatti szintet mutat az OECD országok között, és több tantárgyi teljesítményszint messze elmarad az átlagostól, többek között ilyen a matematika (Balázs, Szabó, Szalay, 2005). Az eredmények azt jelzik számunkra, hogy a magyar iskolarendszer nem kellően eredményes (Józsa, Székely, 2004). Továbbá az is kitűnik, hogy az OECD országok közötti különbségek a tanulók eredményeiben való eltérést csak 10%-ban magyarázzák, vagyis az eltérések okait a magyar iskolák közötti és iskolákon belüli különbségek szintjén kell keresni (Balázs, Szabó, Szalay, 2005).

Az iskolák közötti és az iskolán belüli különbségek vizsgálata alkalmazott pedagógiai pszichológiai terület. A háttérben álló tényezők feltérképezése nem egyszerű feladat, hiszen eltérések lehetnek az iskolák között, sőt az iskolán belül is a tanítási alapelvek, módszerek és a mindennapi gyakorlat tekintetében, továbbá a kulturális, társadalmi és gazdasági háttér is eltérő lehet (Balázs, Szabó, Szalay, 2005), ami a tanárok és a tanulók jellemzőinek sokszínűségét, összetettségét adja. A fentebb említett környezeti feltételekhez való alkalmazkodás az oktatási rendszer minden szereplője (tanárok, tanulók, szülők) számára komoly kihívást jelent (Faludi, 1988). Ez a kihívás sokak számára stresszes helyzet, hiszen szinte elkerülhetetlen az iskolában a nehezebb helyzetekkel, feladatokkal való találkozás. A stresszre adott leggyakoribb válasz pedig a szorongás (Atkinson, 2005). A szorongás szubjektív jelenség, és mivel nem kötődik speciális tárgyhöz vagy helyzethez, ezért diffúz és hullámszerű. Az egyén ilyenkor fenyegetettséget él át, de nem tudja mihez kötni, és azonosítani sem tudja az okát (Faludi, 1988). Ez a helyzet egy bizonytalan állapotot hoz létre, amely révén különféle szintű tünetek jelentkeznek.

2. A SZORONGÁS

2.1 Szorongás és iskolai teljesítmény

A szorongásnak iskolai helyzetben komoly hatása van a tanulmányi teljesítményre. A szorongó gyerek az iskolával és a tanulással kapcsolatban is negatív érzelmeket él át, amely csökkenti a motivációját. A motiváció csökkenése pedig azt eredményezi, hogy a gyerek nem foglalkozik eleget a tanulással, emiatt kudarc élmény alakul ki, azaz gyenge teljesítményt ér el (Szabó, Lőrinczi, 1998). Az iskolában nyomás nehezedik a tanulókra, ezért a szorongás megjelenése elkerülhetetlen. Minél magasabb teljesítményre próbálják a gyerekek sarkallni magukat - hiszen a környezet (például szülő, tanár, iskola vagy akár saját maguk) ezt várja el tőlük -, annak gyakran az lesz az eredménye, hogy a nyomás miatt jelentkező szorongás csökkenti a kognitív teljesítményüket. Ezt a mechanizmust írja le a Yerkes-Dodson törvény. Ennek értelmében a legjobb teljesítmény közepes mértékű szorongás mellett érhető el, ami serkentő hatású; míg a magas szorongás szint pontosan a magas teljesítmény ellenében hat, vagyis gátló hatású. Így ha valaki nagyon jó eredményt szeretne elérni, az magas szorongással járhat, ami pedig visszahat a teljesítményre, ezáltal a teljesítmény jóval alacsonyabb lesz, mint azt a tanuló vagy a környezet elvárná (Klein, 1980).

Felmerül a kérdés, hogy miért okoz a szorongás teljesítménycsökkenést. Sarason (1986) elképzelése szerint a fenyegetettség érzése, amelyet teszthelyzetben élünk meg, belső kognitív asszociációkhoz kapcsolódik, ami lekötöti a figyelmet, így nem tudunk a feladatra koncentrálni. A koncentráció és a figyelem csökkenése miatt pedig a teljesítmény romlani fog. Például egy témazáró dolgozat írásakor a tanuló úgy érzi, hogy nem fogja tudni megoldani a feladatokat, és mivel ezen gondolkodik, nem fog tudni rendesen odafigyelni a feladatokra, amelyeket végül nem lesz képes megoldani, azaz gyenge lesz a teljesítménye. Ez pedig megerősíti az alapfeltevését, hogy nem megy neki a feladatmegoldás. A szorongás nyomán fellépő viselkedésnél az elkerülés válik hangsúlyossá, ami tovább erősíti a szorongást (Kulcsár, 1982).

Ám azt fontos megjegyezni, hogy a szorongás nem minden esetben rontja a teljesítményt. Az egyik szempont az, hogy a teljesítményt a szorongás és a feladat nehézsége együttesen határozza meg. Vagyis ha az erősen szorongó tanuló nehéz feladatokat kap, akkor gyenge teljesítményt ér el, míg a kevésbé szorongó jól teljesít ilyen esetben. Ha viszont könnyű a feladat, akkor az erősen szorongók még jobban is teljesíthetnek, mint a kevésbé szorongók. Tehát a szorongás nem feltétlenül gátló hatású teljesítményhelyzetben, hanem

serkentő is lehet. További szempont, hogy milyen mértékű a személyes érintettség a teljesítményhelyzetben. Magas érintettség esetén, ha például a tanuló év végi jegye függ az adott felelettől, vagy dolgozattól, akkor a szorongás hatására teljesen „széteshet”; míg alacsony érintettség esetén, ha például egy játékos feladatot kell megoldani, aminek nincsen tétje, akkor az erős szorongásnak nem lesz hatása (Kulcsár, 1982).

Érdekes azt is figyelembe venni, hogy az erősen és kevésbé szorongó tanulók milyen helyzetekben teljesítenek jobban. Megfigyelték, hogy az erősen szorongó gyerekek olyan jól strukturált, lineáris, és szabályozott feladatokban teljesítenek jól, ahol megmondják nekik, hogy mit kell csinálniuk. Ezek a tanulók az úgynevezett „tanárközpontú” oktatás mellett tudnak jól teljesíteni, ahol kevesebb a szorongást kiváltó helyzet. A kevésbé szorongók viszont az aktív, önindította tevékenységeket kedvelik, amelyekben jól tudnak teljesíteni. Ez inkább „tanulóközpontú” oktatási keretben valósulhat meg, ahol kevésbé szabályozott a folyamat, és több lehet a szorongást kiváltó helyzet (Kulcsár, 1982). A tanárnak nagy szerepe van abban, hogy tanítási stílusát és módszereit úgy igazítsa a tanulókhöz, hogy minimalizálja a szorongáskeltő helyzeteket, illetve, hogy elősegítse a tanulók szorongással való megküzdését.

Ebből is látszik, hogy a teljesítmény alacsony szintje mögött számos tényező dinamikus kölcsönhatása áll, amelynek része a szorongás. Éppen ezért érdemes a különböző iskolai feladathelyzetekben jelentkező szorongással mélyebben foglalkozni, hogy megérthessük a szorongás belső szerkezetét, és erre építve megoldási módokat kínáljunk a teljesítmény problémáira, tanulóknak és tanároknak egyaránt.

2.2 A szorongás elméleti megközelítései

A szorongás vizsgálata a pszichológiában nem új keletű dolog, ezért számos szorongás elmélet látott napvilágot. Az elméleti megközelítések többféle csoportosítása lehetséges, hiszen más-más szempontok kerültek előtérbe az egyes szerzők gondolatmenete nyomán. Az egyik irány Freud korai munkássága, és azok az elméletek, amelyek funkcionális szempontból közelítik meg a kérdést. Ezen elméletek fókuszában az áll, hogy mi a szorongás adaptív funkciója. Freud (1915, 1917) a szorongás két csoportját különböztette meg kezdetben. Az egyik a reális szorongás, amelynek hátterében valós, reális veszély van, amelyre a viselkedéses válasz az „üss vagy fuss”. Vagyis a szorongás ezen fajtája a külső veszélyre adott természetes válasznak tekinthető. A másik a neurotikus szorongás, amelyben nincsen reális veszély, de az így megélt szorongás teljesen bénító hatású. Kialakulásának alapja az, hogy a belső feszültségből fakadó energiákat nem lehet kiélni, így az elfojtás nyomán megjelenik a szorongás. Ezen belül három típust írt le Freud: a szabadon lebegő szorongást, a fóbiákat és a betegségtünetek révén megélt szorongást. Ebből látszik, hogy a reális szorongás egy normális válasz a külső fenyegetettségre, míg a neurotikus szorongás egy olyan válasz, amely a személy belső fenyegetettségéből fakad, és ilyen módon nehezen kezelhető (Beck, Emery, 1999).

Freud (1926) később már másképpen értelmezte a szorongást, és egy újabb modellt írt le. Ekkor már megszületett jól ismert személyiségmodellje, amelyben az Id, az Ego, és a Szuperego alkotja a pszichés működés kölcsönhatásban működő részeit. A szorongásról már úgy gondolkodott, hogy először az a szorongás van jelen, ami az Id és a Szuperego közötti feszültségből fakad. Erre válaszként megjelenik az elfojtás, és más elhárító mechanizmusok, hiszen a személyiség igyekszik megküzdenni a fellépő szorongással. A szorongás jelzőfunkciója az, hogy a tudattalanban veszély van, ami kitörni készül. Freud az Id-hez kötötte a neurotikus szorongást, amire az jellemző, hogy volt egy vágy, amelyet korábban letiltottak, ezért le kell gátolni, de a gátlás miatt folyamatosan félelem lesz jelen a vágy megjelenésétől. Az Ego-hoz a reális szorongást kapcsolta Freud, ami akkor jelentkezik, amikor valós, külső veszélyhelyzettel találkozik a személy. A harmadik típus pedig a Szuperego-hoz köthető morális szorongás, ami a saját lelkiismeretből való félelemből fakad, és olyan korábbi tapasztalatok miatt alakul ki, amelyeket el kell fojtani. Ebben az értelemben a szorongás funkciója az én védelme, amelyet az elhárító mechanizmusok révén lehet elérni, például a projekció vagy az elfojtás (Carver, Scheier, 2003).

Ám nem mindenki értett egyet Freud szorongás koncepciójával. Közülük az egyik szerző Hoch (1950), aki úgy vélte, hogy attól még, hogy a szorongás megjelenik, nem feltétlenül hatja át az egész személyiség működését. Ezt az elképzelést Hoch-paradoxonként emlegetik. Hoch elmélete olyan eseteket ír le, amikor a félelem megakadályozza az egyént abban, hogy hatékonyan megküzdjön a fenyegető helyzettel. Ennek pedig az lesz a következménye, hogy a veszély fokozódik. Előfordulnak olyan helyzetek is, amikor a személy a veszéllyel találkozáva leblokkol, és olyankor az automatikus védelmi reakció megakadályozhatja, hogy a hatékony megküzdési folyamat végbemenjen. Ekkor a szorongáshoz társuló viselkedéses válasz, vagyis a leblokkolt állapot nem adaptív, mivel nem oldja meg a kialakult helyzetet (Beck, Emery, 1999).

Ranschburg Jenő (1975) elképzelése szerint kialakulhat a személyiségnek egy olyan aspektusa, amelyben a félelem tartós személyiségjegyként van jelen. Ez a speciális viszony önmagához és világhoz állandó szorongást jelent, és ennek következtében kialakul egyfajta visszahúzódó magatartás, illetve alacsonyabb teljesítmény.

A fentebb említett elméleti megközelítések a szorongást személyiség jellemzőként kezelték. Későbbi kutatások már másképpen kezdték szemlélni a kérdést, de mindenképpen fontos kiindulópontként szolgáltak ezek az elképzelések. A kísérleti pszichológia leíró elméletei a szorongás-kutatások másik iránya. A behavioristák arra a megállapításra jutottak a vizsgálataik nyomán, hogy a szorongás kondicionálható, és adaptív. Így az lett a kutatások fókusza, hogy feltárják a szorongás viselkedéses, fiziológiai és olykor szituatív tényezőit. Ez a megközelítés adja a szorongást mérő eszközök alapját is (Oláh, 2005).

A szorongás személyiségvonásként való megközelítése nem teljesen fogadható el. Habár vannak olyan emberek, akikre jellemző a szorongásosság, mint temperamentumhoz kötődő vonás, viszont sokan vannak azok, akik csak bizonyos helyzethez kötötten élnek át szorongást. Fontos ez a megkülönböztetés, hiszen a szorongás egyes típusaira más-más jellemző. Ám az emberek nem csak abban különböznek egymástól, hogy milyen helyzetben szoronganak, hanem abban is, hogy milyen mértékben. Vannak, akik csak alacsony szinten szoronganak, míg mások közepes szorongást élnek át, megint mások magas, akár kóros szintű szorongást tapasztalhatnak. A szorongásosság vagy vonásszorongás, amely erős biológiai és genetikai alapon működik, a szorongásra való hajlamot jelenti. A pillanatnyi vagy állapotszorongás pedig az adott fenyegető helyzetre adott érzelmi-fiziológiai válasz (Sipos, Sipos, Spielberger, 1988a).

A szorongás szintje fiziológiai paraméterekkel és kérdőíves módszerekkel vizsgálható. A külső és belső meghatározottság miatt született meg a vonás (Trait) és pillanatnyi (State) szorongás megkülönböztetés, amely Spielberger által kidolgozott, Sipos Kornél és Sipos Mihály által adaptált STAI kérdőív A-Trait és A-State alszámlájának elméleti alapját adja. A pillanatnyi szorongás alatt azt értik, hogy „éppen most hogyan érzi magát” a kitöltő; míg a szorongásra való hajlamot úgy közelíti meg, hogy „általában hogyan érzi magát”. A kérdőív jól alkalmazható iskolai terepen is (Sipos, Sipos, Spielberger, 1988a).

Később komplexebb szorongás modellek születtek, amelyek a szorongás dinamikáját ragadják meg. Ennek az a legfőbb szerepe az, hogy a szorongást és a megküzdést együtt lehessen kezelni. A szorongással való megküzdés egy kétféle folyamat eredménye. Az elsődleges kiértékelés során a személy eldönti, hogy vajon a szorongásnak pozitív vagy negatív kimenetele lesz-e. Míg a másodlagos kiértékelés során az a folyamat zajlik, amely az anticipált negatív következményekkel való megküzdést jelentik, azaz el tudja-e a személy hárítani ezt a kimenetelt vagy sem. Ha igen, akkor csökken, vagy megszűnik a szorongás; ha viszont nem képes rá, akkor rögzül a szorongás és a következményei (Oláh, 2005).

Iskolai helyzetben az utóbb bemutatott dinamikus szemléleti megközelítés az, amely a leginkább magyarázhatja a szorongás hatását a tanulók állapotára és teljesítményére. Nagyon fontos elkülöníteni azt, hogy a szorongás miből fakad, illetve milyen mértékű, és ezzel a tanuló hogyan tud megküzdni. Ha a szorongás inkább a gyerek személyiségéből vagy belső pszichés feszültségeiből fakad, akkor egészen másként kell kezelni, mintha a szituációból, például a felelésből fakad. Emellett szerepet játszanak a probléma kialakulásában például az iskolai tantárgyak iránti negatív attitűdök, amelyek a tanulmányok előrehaladtával egyre meghatározóbbak, és kifejtik hatásukat a teljesítményre (Csapó, 2000). A továbbiakban az iskolai tantárgyakhoz kötődő szorongás bemutatását a matematikai szorongás kérdésén keresztül mutatja be a tanulmány.

3. TANTÁRGYI SZORONGÁS AZ ISKOLÁBAN

A matematikai teljesítmény területén gyakran megjelenik a szorongás hatása, annak ellenére, hogy elvileg a matematika feladatok megoldásához szükséges készségeknek a tanulók a birtokában vannak (Józsa, Székely, 2004). Richardson és Woolfolk (1980) azt emeli ki, hogy a matematika alapvetően hajlamossá teszi az embert a szorongás érzésére, mert pontosságot, logikai képességet és problémamegoldó képességet igényel. Emellett fontos, hogy a feladatmegoldáshoz számos további motívum is hozzájárul, mint például a motiváció, az énkép és az attitűdök (Józsa, Székely, 2004), amelyek erősen befolyásolják a szorongást. Mivel a szorongás hatással van a feladatmegoldásra, így annak eredményét, a matematikai teljesítményt is befolyásolja. Gyakori tapasztalat az iskolában, hogy a tanulók nem szeretik a matematikát (Bánfi, 1999), vagyis erős negatív attitűdökkel rendelkeznek, ezért a kutatók érdeklődése a matematika szorongáskeltő hatásának vizsgálata felé fordult.

A legkorábbi kutatási eredmények Dreger és Aiken (1957) munkájához kötődik, akik főiskolai hallgatóknál számtani és matematikai példák megoldása során érzelmi reakciókat figyeltek meg. A megfigyelt reakciók részben a tesztzorongáshoz volt köthető, ám emellett találtak egy speciális matematikai szorongás faktort is (Karimi, Venkatesan, 2009). Megállapították, hogy létezik egy olyan speciális szorongás terület, amely kifejezetten a matematika tantárgyhoz köthető, nem csupán a feladat- vagy teszt helyzethez. Később további kutatások foglalkoztak a matematikai szorongás fogalmi koncepciójával, ennek eredményeként számos definíció született (például Richardson, Suinn, 1972; Wigfield, Meece, 1988; Ashcraft, Faust, 1994; Ashcraft, 2002; Sherman, Wither, 2003; Luo, Wang, Luo, 2009; Rayner, Pitsolantis, Osana, 2009; Karimi, Venkatesan, 2009). Ezek összefoglalására szolgál az általam összegzett definíció, miszerint a matematikai szorongás iskolai

és iskolán kívüli helyzetben matematikai problémára adott, tanult érzelmi válasz, amely negatívan befolyásolja a későbbi tanulást és teljesítményt. Mindezek nyomán pedig megjelenhetnek a szorongás érzelmi, fiziológiai, kognitív és viselkedési tünetei is.

Vagyis a matematikai szorongás egy komplex problémának tekinthető, amely mind az iskolai teljesítményt, mind az életben való eredményességet befolyásolja. A kutatások alapján a jelenség részben elválasztható a tesztzorongástól, hiszen nem csak teljesítményhelyzetben jelentkezik, viszont a vonásszorongással sem azonosítható (Sherman, Withers, 2003), mivel kifejezetten a matematika „közelében” éli meg a szorongás tüneteit az illető. Ezt az is alátámasztja, hogy míg a szorongás jó hatással lehet a teljesítményre és a motivációra (Wigfield, Meece, 1988), addig a matematikai szorongás közvetlenül és negatívan hat a magasabb mentális folyamatokra, például a divergens gondolkodásra, így negatívan befolyásolja a matematikai teljesítményt (Skemp, 1975).

A matematikai szorongás kutatások nagy részének célja a háttérben álló okok feltárása (Rayner, Pitsolantis, Osana, 2009). Viszont az eredmények nem alkotnak egységes képet abban a tekintetben, hogy ténylegesen mi van hatással a matematikai szorongás kialakulására és fennmaradására. Newstead (1995) úgy vélte, hogy a matematikai szorongás gyökerei a következők lehetnek: tanár szorongása; szociális, oktatási és környezeti faktorok; a matematika belső jellemzői; korai tapasztalatok a matematikával kapcsolatban; és a kudarcélmények. Az okok rendszerezésére született a következő koncepció, amelyben a tényezők három csoportba sorolhatóak: (1) Helyzeti tényezők, amelyek a külső körülményekből, a szituáció jellemzőiből fakadnak, pl. matematika dolgozat írása, órai feladatmegoldás; (2) Társas környezeti tényezők, ahová azok a jellemzők tartoznak, amelyek a társas kapcsolatokon keresztül jelennek meg, pl. tanári attitűdök, szülők szorongása, elvárások. Végül (3) Személyen belüli tényezők, amelyek az egyén belső jellemzőiből, tulajdonságaiból fakadnak, pl. énképesség érzése, attitűdök, észlelt képességek (Baloglu, Kocak, 2006). Ebből kitűnik, hogy a matematikai szorongás nem választható el az egyén belső működésétől, de azoktól a külső tényezőktől sem, amelyek az egyén környezetét alkotják.

Más kutatásokban azt vizsgálták, hogy milyen komponensei vannak a matematikai szorongásnak. A legelterjedtebb elképzelés szerint két faktora van (Wigfield, Meece, 1988; Meece, Wigfield, Eccles, 1990; Rayner, Pitsolantis, Osana, 2009): (1) Affektív komponens, amely a matematikával kapcsolatos érzelmeket jelenti; (2) Kognitív komponens, vagyis a vélekedések, attitűdök, attribúciók, észlelt képességek, amelyek a matematikához kapcsolódnak, ezáltal hatással vannak a matematikai szorongásra. Ezek a komponensek alkotják a szorongás tüneteit, amelyek segítségével mérhető iskolai és iskolán kívüli helyzetben ez a probléma.

A matematikai szorongás kutatások áttekintése és korábbi vizsgálataink eredményei nyomán felmerülhet a kérdés, hogy amennyiben létezik speciális matematikai szorongás, akkor vajon van-e más, tantárgyhoz kötődő szorongás. Korábban láttuk, hogy a matematikai szorongás kialakulásában szerepet játszik a negatív tantárgy iránti attitűd, amelyre külföldi és hazai kutatási eredmények is rámutatnak (Skemp, 1975; Ashcraft, Faust, 1994; Bánfi, 1999; Dowker, 2005). Számos hazai vizsgálat eredménye jelzi, hogy nem kizárólag a matematika tantárgy iránt mutatnak a tanulók negatív attitűdöket, hanem a fizika, illetve a kémia is ott szerepel a nem kedvelt tantárgyak listájának elején (Csapó, 2000).

Az attitűd kérdésén túl a szorongás tekintetében számos külföldi szakirodalmi adat jelzi, hogy a matematikán kívül más tantárgyak is szorongásforrásként vannak jelen a tanulók életében. Más természettudományos tantárgyakhoz is komoly szorongás kötődik, mint például a fentebb említett fizikához, ami különösen a lányokat érinti, hiszen a magas szorongást mutató tanulók kétharmad része lány (Udo, Ramsey, Mallow, 2004; Mallow, 2010). Emellett az iskolai szorongás kutatások kiterjedten foglalkoznak az idegen nyelvi szorongás kérdéskörével, amely kifejezetten a szóbeli megnyilvánuláshoz kötődik. (Foss, Reitzel, 1988; MacIntyre, Gardner, 1994; Woodrow, 2006). A nyelvtanuláshoz, és tágabban a tanulás minden formájához kötődik az olvasási szorongás problémája, amely szintén a kutatások részét képezi a nemzetközi szakirodalomban (Piechurska-Kuciel, 2010). Mindezek tükrében feltételezhető, hogy a matematikai szorongás kiterjeszthető tantárgyi szorongás problémakörre, hiszen más tantárgyak is lehetnek a tanulók életében szorongás keltőek. Éppen ezért a továbbiakban bemutatásra kerül az általunk kidolgozott Tantárgyi szorongás kérdőív, és az előtesztelésének eredményei.

4. A Tantárgyi szorongás kérdőív bemutatása

4.1 A kérdőív alapjául szolgáló mérőeszköz bemutatása

A matematikai szorongás mérésére korábbi vizsgálatainkhoz kialakítottunk egy középiskolás tanulók mérésére alkalmas eszközt, amely a Matematikai Szorongást Mérő Teszt (MSzMT) nevet kapta (Nótin, 2011). A kérdőív kidolgozásához alapul vettünk a nemzetközi szakirodalomban gyakran használt matematikai szorongást, illetve attitűdöket mérő kérdőíveket (Mathematics Anxiety Rating Scale-MARS, Richardson, Suinn, 1972; Mathematics Anxiety Survey, Fennema, Sherman, 1976; Attitudes Towards Mathematics Scale, Sandman,

1980). A saját kérdőív megalkotásának legfőbb oka az volt, hogy egyik kérdőív sem tűnt teljes mértékben megfelelőnek a kutatási kérdésünk vizsgálatára.

A Matematikai Szorongást Mérő Teszt (továbbiakban: MSzMT) kidolgozásakor figyelembe vettük a szorongás tüneteivel kapcsolatos szakirodalmi adatokat. A szorongás összetett válasz, amelynek tüneteit három csoportba sorolhatjuk be: (1) Testi-fiziológiai tünetek, pl. heves szívdobogás, légszomj, félelem, (2) Kognitív tünetek, pl. összpontosítás nehézségei, zavaros gondolatok, és (3) Viselkedési tünetek, pl. félénkség, elkerülés (Tringer, 2005). Mindezt alapul véve dolgoztuk ki a mérőeszköz itemeit a fentebb említett kérdőívek tartalmának átvizsgálása után. Az említett kérdőívek leginkább a szorongás kognitív tüneteit fedték le, így fontosnak tartottuk az érzelmi és fiziológiai tünetekhez kapcsolódó tartalmakat is megfogalmazni az itemekben. A folyamat eredményeként az MSzMT a következő feltételezett faktorokból állt össze:

(1) Érzelmi-fiziológiai tünetek faktor, amely a matematikával kapcsolatos érzelmi és testi reakciókat foglalja magába. Ide tartozik például a gombóc érzése a torokban, a gyomorgörcs, az izzadás, és a nyugtalanság érzés.

(2) Kognitív tünetek faktor, amely a matematikához kötődő attitűdöket, attribúciókat és vélekedéseket tartalmazza. Ehhez soroltuk például a tantárgy iránti erős ellenszenvet, a saját képességekről való negatív vélekedést, illetve a matematika tanulásának szubjektív jelentőségét.

A tesztben összesen 40 item szerepel, amelyek fele az Érzelmi-fiziológiai faktorhoz (20 item), míg a másik fele a Kognitív faktorhoz tartozik (20 item). A kérdőív kitöltése során a tanulónak 7 fokú Likert-skálán kell megítélniük, hogy mennyire jellemző rájuk az adott állítás a matematika tantárgy kapcsán. A skála egyik végpontja az 1= egyáltalán nem jellemző rám, míg a 7= teljes mértékben jellemző rám.

Habár az eddigi vizsgálataink alapján az MSzMT nem mutat egyértelmű faktorstruktúrát, ahogyan alapvetően feltételeztük, a teszt megbízhatósága az elővizsgálat és a fővizsgálat után jónak mondható. Az elővizsgálat során a Cronbach-alfa értéke 0,94 (N=89), míg a fővizsgálatban 0,96 (N=174) volt. A vizsgálatok során használt szorongást (STAI, Sipos, Sipos, Spielberger, 1988a) és attitűdöt (Tantárgyi attitűdök kérdőív-matematika, Tóth, 2000) mérő kérdőívek MSzMT-vel való összevetésének eredményeként pedig megállapítottuk, hogy a matematikai szorongás nem feleltethető meg sem a vonásszorongással, sem pedig a matematika iránti attitűdökkel. Tehát az általunk szerkesztett mérőeszköz ténylegesen a matematikai szorongás konstrukcióját méri, vagyis a matematikai szorongás tényleg egy specifikus formája a szorongásnak. Erre alapozva dolgoztuk át a tesztet annak érdekében, hogy a más tantárgyakhoz kötődő szorongás mérésére alkalmas eszközt kapjunk (Nótin, 2011).

4.2 A Tantárgyi szorongás kérdőív kidolgozása

A bemutatott matematikai szorongás mérésére szolgáló teszt átdolgozásakor első lépésként az eredeti 40 item átvizsgálására került sor. Megnéztük, hogy melyek azok az állítások, amelyek szorosan kötődnek megfogalmazás tekintetében a matematikához, és ezeket olyan módon alakítottuk át, hogy más tantárgyak esetében is relevánsak legyenek. Ahol az MSzMT-ben a matematika tudás kérdése volt jelen, akkor úgy módosítottuk az állítást, hogy helyette készségek és ismeretek szerepeljenek benne. Például „Azt hiszem, hogy lassabban haladok matekból, mint kellene”, az új állítás pedig „Azt hiszem, hogy lassabban tudom elsajátítani a tantárgyhoz kapcsolódó ismereteket és készségeket, mint kellene”. A teszt mind a 40 állítását ilyen módon alakítottuk át, hiszen a szorongás egyéni szinten megjelenhet az idegen nyelv és más természettudományos tárgyak esetén is (Woodrow, 2006; Mallow, 2010), de akár a történelem, a testnevelés vagy az ének-zene is lehet szorongás forrása, ahol más-más helyzetekkel szembesülnek a tanulók.

A mérőeszköz a Tantárgyi szorongás kérdőív (TTSZ) elnevezést kapta. A kérdőív immár nem csak a matematikai szorongást, hanem más iskolai tárgyakhoz kapcsolódó szorongás mérését szolgálja. Ahhoz, hogy felmérjük, mely tantárgyak esetén jelenik meg a szorongás, a kérdőív elején a tanulónak meg kell jelölniük, hogy melyik tantárgy az jelenleg az iskolában, amelyhez a legtöbb negatív érzésük és gondolatuk kötődik. Az aktuális iskolai tanévben tanult tantárgyak közül egyet kell beírni a kérdőív elejére. Mivel előre nem adunk meg választási lehetőségeket, így tanulók maguk választják azt a tantárgyat, amelyik ténylegesen a leginkább szorongáskeltő számukra.

Ezután egy egyenesen meg kell jelölniük a tanulónak egy kis vonallal, vagy más jelzéssel, hogy másokhoz képest negatívabb vagy pozitívabb, vagy közel azonos attitűddel rendelkeznek az adott tantárggyal kapcsolatban. Ez a feladat a kérdőív attitűddel kapcsolatos állításainak értékelését segít elő, hogy meg tudjuk állapítani a tanuló valódi, szubjektív viszonyulását az általa megjelölt tantárgyhoz. A kérdőívben ezután a megjelölt tantárgyra vonatkozóan kell kitölteniük a 40 itemből álló kérdőívet a tanulónak. Az MSzMT eredeti 7 fokú Likert-skála szerkezetét megőriztük a kellő differenciálás érdekében, így az egyetértés fokának megjelölése megegyezik a korábban bemutatott móddal.

Az állítások után következik a kérdőívben egy nyitott kérdés, amely a tantárgyi szorongás mögötti lehetséges okokat kívánja feltárni. A kérdés arra vonatkozik, hogy miért vélekedik a tanuló úgy, hogy az adott tantárgy számára negatív érzéseket és gondolatokat okoz. A matematikai szorongás hátterében álló okok

kapcsán Baloglu és Kocak (2006) csoportosítása alapján feltételezzük, hogy a tanulók a probléma hátterében az adott tanulási és teljesítményhelyzetet, a környezetükben élők elvárásait, attitűdjeit, illetve a saját személyükből fakadó jellemzőket jelölik meg. Amennyiben a tanulók szabadon megfogalmazzák a szorongás forrását, akkor a 40 állításnál adott válaszokkal való összevetés megmutathatja a szorongás dinamikáját, az egyes tényezők közötti összefüggéseket.

A kérdőív ezt követő részében a tanulók feladata annak a három tárgynak a megnevezése, amelyeket a leginkább kedvel, illetve annak a háromnak, amelyeket a legkevésbé. A kérdőív elején megjelölt tantárgy, mint ami az egyén számára a leginkább negatív érzésekkel és gondolatokkal jellemezhető, megvizsgálható, hogy hol szerepel a tanuló tantárgyi listáján. Amennyiben a kedvelt tantárgyak között szerepel, akkor feltételezhetjük, hogy a negatív érzések és vélekedések nem azonosak a tantárgy iránti negatív attitűddel. Továbbá képet kaphatunk arról, hogy a tanulók mely tantárgyakat szeretnek, és melyeknél jelenik meg az averzió, és az is, mennyire differenciált a tantárgyakhoz való viszony.

A Tantárgyi szorongás kérdőív végén szerepel a tanulók adataira vonatkozó kérdések. Ide tartoznak a méréshez szükséges információk: nem, életkor, évfolyam, tagozat/szakmacsoport, és az iskola típusa. Emellett további kérdések is szerepelnek ebben a részben, amelyek relevánsak lehetnek a kutatási kérdés szempontjából: előző év végi osztályzat a megjelölt tantárgyból, előző év végi tanulmányi átlag, illetve a tantárgy tanulásának kerete (egész osztály vagy csoportbontás).

5. A VIZSGÁLAT BEMUTATÁSA

5.1. A kutatás célja:

A szakirodalmi adatok alapján láthattuk, hogy nem csak a matematika lehet az egyetlen tantárgy, amely szorongás forrása lehet az iskolában (Udo, Ramsey, Mallow, 2004; Mallow, 2010; Foss, Reitzel, 1988; MacIntyre, Gardner, 1994; Woodrow, 2006; Piechurska-Kuciel, 2010). Kutatási eredmények azt jelzik, hogy a matematikai szorongás teljesítmény problémákat okoz (Skemp, 1975; Meece, Wigfield, Eccles, 1990; Sherman, Wither, 2003; Ashcraft, Krause, 2007; Zakaria, Mohd Nordin, 2008; Rayner, Pitsolantis, Osana, 2009; Karimi, Venkatesan, 2009), így feltételezhető más tantárgyak esetében is, hogy létezik tantárgyspecifikus szorongás.

A jelenség vizsgálata érdekében olyan szorongásmérő eszközt szeretnénk kialakítani, amely rámutathat az iskolában megjelenő tantárgyi szorongás jellegére és szintjére. Az egyes tantárgyak szorongáskeltő hatásának elemzésével pedig képet kaphatunk a teljesítmény problémák valódi hátteréről és dinamikájáról. Ennek első lépéseként a mérőeszközünk működésének vizsgálata szükséges. Ezért a bemutatásra kerülő kutatás célja a Tantárgyi szorongás kérdőív megbízhatóságának és validitásának előzetes vizsgálata, és a statisztikai elemzés során problémásnak ítélt itemek felülvizsgálata a további tesztelés előkészítéséhez.

a. Hipotézisek

1. *hipotézis*: A Tantárgyi szorongás kérdőív megbízható mérőeszköze a tantárgyi szorongásnak.
2. *hipotézis*: A tantárgyi szorongás olyan szorongásforma, amely nem azonos sem a vonás-, sem az állapot-, sem a vizsgaszorongással, viszont kapcsolatban áll azokkal, mint ahogyan egymással is.

b. Vizsgálati minta és körülmények

A jelen vizsgálat 2012 februárjában zajlott, debreceni középiskolások részvételével. A vizsgálat résztvevői egy szakközépiskola két 10. osztályának tanulói voltak, összesen 70 fő. A teljes mintát 13 fiú és 57 lány alkotja, életkoruk 15-17 év (átlag: 16, szórás: 0,32). Az egyik osztály emelt óraszámú matematikát és angol nyelvet tanul (35 fő), míg a másik osztály közgazdaságot és angol nyelvet (35 fő). A tanulók összesített év végi tanulmányi átlaga 3,98, szórása 0,57.

c. Vizsgálati módszerek, eszközök

A tantárgyi szorongás kérdéskörét az alábbi mérőeszközök segítségével vizsgáltuk meg:

(1) Állapotszorongás kérdőív- STAI State alskála (Sipos, Sipos, Spielberger, 1988a)

Az alskálában 20 állítás szerepel, amely arra vonatkozik, hogy a kérdőívet kitöltő személy éppen most hogyan érzi magát, vagyis a pillanatnyi szorongás szintjét méri az eszköz. A kitöltés során egy 4 fokú Likert-skálán kell megítélnie a személynek, hogy az adott állítás mennyire jellemző rá. A skála értékei az 1= egyáltalán nem, a 2= valamennyire, a 3= eléggé, és a 4= nagyon jellemző.

(2) Vonásszorongás kérdőív- STAI Trait alskála (Sipos, Sipos, Spielberger, 1988a)

Ebben az alskálában a State skálához hasonlóan 20 állítás szerepel, és szintén 4 fokú Likert- skálán kell megjelölni a válaszokat. Az állítások arra vonatkoznak, hogy a személy általában hogyan érzi magát, azaz a szorongásosság mértékét mutatja meg a kérdőív.

(3) Vizsgaszorongás kérdőív- TAI-H (Sipos, Sipos, Spielberger, 1988b)

A kérdőív a tanulók felelési és dolgozatírási helyzetben megélt szorongásának szintjét méri. A 20 állítás két alskálára bontható: a) Aggodalom, b) Emocionális izgalom. Az aggodalom a szereplés következményeire vonatkozó kognitív folyamat, amely erősebben kötődik a teljesítményhez. Ha ennek alacsony a szintje, akkor serkentő, ha magas, akkor inkább gátló hatású lesz a szorongás. Az emocionális izgalom erős, biológiailag kötött

vegetatív reakciók formájában jelentkeznek a teljesítményhelyzetben, ez tekinthető a szorongás nyomán megjelenő testi-fiziológiai szintű változásnak.

(4) Tantárgyi szorongás kérdőív

A kérdőív 40 állítást tartalmaz, amelyet két skála alkot: a) Érzelmi-fiziológiai (20 item), b) Kognitív-attitűdök, attribúciók, vélekedések. A kitöltés során 7 fokú Likert- skálán kell megítélni, hogy mennyire jellemző a személyre az adott állítás, ahol az 1= egyáltalán nem jellemző, 7= teljes mértékben jellemző.

d. Adatfeldolgozás

Az adatok statisztikai feldolgozását megelőzően kiválogattuk a mintából azokat a tanulókat, akiknek a kérdőív csomagjában hiányzó adatok voltak. A kiválogatás után végül 64 tanuló adatait tudtuk feldolgozni (53 lány, 11 fiú). A statisztikai elemzést SPSS és R programmal végeztük el.

Az elemzés első lépése a felvett kérdőívek megbízhatóságának vizsgálata volt. Ezután következett a leíró statisztikák kiszámítása, azaz megnéztük az egyes kérdőívek skáláinak pontszámait, átlagát és szórását a vizsgált mintában. Majd a Tantárgyi szorongás kérdőív validitásának megállapításához megvizsgáltuk a kérdőív többi szorongásmérő kérdőívvel való korrelációját, illetve a két TTSZ skála parciális korrelációját is megnéztük a kérdőívek alszámaival. A továbbiakban a statisztikai elemzés eredményeinek bemutatása következik.

e. Eredmények

1. *hipotézis*: A Tantárgyi szorongás kérdőív megbízható mérőeszköze a tantárgyi szorongásnak.

A Tantárgyi szorongás kérdőív megbízhatóságát először a teljes kérdőívre vonatkozóan vizsgáltuk meg. Ennek eredményeként azt kaptuk, hogy a teljes kérdőív Cronbach-alfa értéke 0,9. Ezután elvégeztünk egy előzetes faktoranalízist, amely az eredményt mutatta, hogy a kérdőív az eredetileg feltételezett faktorstruktúra szerint két faktorra bontható. A kérdőív szerkesztése során Érzelmi-fiziológiai tünetek (20 item) névvel jelzett faktor Cronbach-alfa értéke 0,91, és az item totál korrelációk értékei alapján úgy tűnik előzetesen, hogy ez a kérdőív skála koherens, azaz nincsenek nagyon kilógó itemek. A másik faktor esetében, amelyet Kognitív tüneteknek (20 item) neveztünk el a Cronbach-alfa érték 0,87, viszont az item totál korrelációk eredményei azt mutatják, hogy néhány item nem illeszkedik jól, ezért további elemzéseket végeztünk a kérdőívvel kapcsolatban.

A feltáró faktoranalízis eredményei jelzik a már említett kétfaktoros struktúrát. A faktoranalízis során itemszelekciót végeztünk, hogy az esetlegesen kilógó itemeket pontosan azonosítsuk. Ennek eredményeként az Érzelmi-fiziológiai tünetek faktorból kivettünk három olyan itemet (23, 35, 39), amelynek eredetileg 0,4 alatti volt a korrelációs értéke, mivel a többi item totál korreláció 0,43 és 0,77 közé esett. A három itemet kivéve a Cronbach-alfa értéke 0,92, vagyis javult az illeszkedés. Az alábbi táblázat tartalmazza az item totál korrelációs értékeket a faktorra tartozó itemek esetén, miután kivettük az elemzésből a három itemet (1. táblázat).

Item	Átlag	Variancia	Item totál korreláció	Cronbach-alfa érték
1	56,34	413,97	0,44	0,92
4	55,82	393,85	0,63	0,91
6	55,95	391,76	0,66	0,91
8	55,46	404,31	0,57	0,91
10	57,15	404,42	0,52	0,92
13	56,59	401,73	0,61	0,91
15	56,68	388,50	0,78	0,91
17	56,35	398,61	0,53	0,92
19	56,07	402,71	0,51	0,92
21	57,75	414,38	0,44	0,92
25	56,84	396	0,67	0,91
27	54,81	393,42	0,7	0,91
29	55,85	381,74	0,78	0,91
31	57,39	405,35	0,58	0,92
33	57,25	401,33	0,61	0,91
37	55,82	399,22	0,59	0,92
40	55,29	391,86	0,7	0,91

1. táblázat: Érzelmi-fiziológiai faktor item totál korrelációs értékei

Ugyanígy elvégeztük a Kognitív faktorra tartozó itemek feltáró faktoranalízisét, és az itemszelekciós lépéseket. Azt állapítottuk meg, hogy további három itemet kell kivennünk az eredeti kérdőív állításai közül (11, 12, 36), hogy javuljon az illeszkedés. Mindhárom item az első elemzés során 0,3 alatti korrelációt mutatott, amely alacsonynak számít a többi item korrelációkhoz képest, hiszen azok 0,32 és 0,72 között mozogtak. Az

itemek kihagyásával javult az illeszkedés, a Cronbach-alfa 0,89 értéket mutat. A következő táblázatban szerepelnek az elemzés eredménye (2. táblázat).

Item	Átlag	Variancia	Item totál korreláció	Cronbach-alfa érték
2	73,15	393,75	0,59	0,89
3	72,45	389,26	0,7	0,89
5	72,82	396,78	0,54	0,89
7	71,85	399,58	0,55	0,89
9	73,84	396,35	0,54	0,89
14	72,87	403,98	0,38	0,9
16	72,45	389,55	0,65	0,9
18	72,56	389,29	0,55	0,89
20	72,43	385,29	0,69	0,88
22	74,23	403,48	0,48	0,89
24	72,37	400,49	0,54	0,89
26	72,78	384,87	0,66	0,89
28	73,39	407,89	0,38	0,89
30	72	407,55	0,4	0,89
32	72,43	380,41	0,76	0,88
34	72,57	388,8	0,66	0,9
38	71,23	422,62	0,34	0,9

2. táblázat: Kognitív faktor item totál korrelációs értékei

A vizsgálat során használt többi kérdőív megbízhatóságát is teszteltük, amelynek eredményeit a soron következő táblázat tartalmazza (3. táblázat). A tanulók a Tantárgyi szorongás kérdőív (TTSZ) mellett a STAI-State (állapotszorongás), a STAI-Trait (vonásszorongás), illetve a TAI-H (vizsgaszorongás) skálákat töltötték ki (Sipos, Sipos, Spielberger, 1988a, 1988b). A TAI kérdőívénél a két alskálát (Aggodalom, Emocionális izgalom) külön-külön vizsgáltuk meg. Az eredmények azt jelzik számunkra, hogy a kérdőívek az elvárt módon, azaz megbízhatóan mérnek a vizsgálati mintánkban résztvevő tanulók esetében. Ennek tükrében az általunk kidolgozott Tantárgyi szorongás kérdőívvel való összehasonlítás releváns eredményeket hozhat.

	Cronbach-alfa
STAI- State	0,91
STAI- Trait	0,87
TAI- Aggodalom	0,58
TAI- Emocionális izgalom	0,89

3. táblázat: Kérdőívek megbízhatósága

A leíró statisztikai elemzés eredményeit az alábbi táblázatban tekintjük át (4. táblázat). Az egyes kérdőívek esetén láthatjuk, hogy a mintában szereplő tanulók (N=64) pontszámainak szóródását (minimum-maximum értékek), illetve milyen átlagot és szórást mutatnak az értékek.

	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
STAI- State	22	61	37,67	9,18
STAI- Trait	21	67	45,87	9,65
TAI- Aggodalom	9	26	16,47	3,82
TAI- Emocionális izgalom	8	30	18,78	5,68
TTSZ- Érzelmi-fiziológiai	17	97	59,84	21,17
TTSZ- Kognitív	25	111	77,22	21,08

4. táblázat: Leíró statisztika eredményei skálánként

2. *hipotézis:* A tantárgyi szorongás olyan szorongásforma, amely nem azonos sem a vonás-, sem az állapot-, sem a vizsgaszorongással, viszont kapcsolatban áll azokkal, mint ahogyan egymással is. .

Ahhoz, hogy a Tantárgyi szorongás kérdőívről (TTSZ) biztosan állíthassuk, hogy a tantárgyi szorongást méri, ennek érdekében a vizsgálat során felvett többi kérdőívvel való összehasonlítása szükséges. Amennyiben közepes mértékben korrelálnak kérdőívek (TTSZ, STAI- State, STAI- Trait, TAI-H), akkor feltételezhetjük, hogy a tantárgyi szorongás specifikus szorongás, amely nem feleltethető meg sem az állapotszorongással, sem a vonásszorongással, de az iskolai számonkéréskor jelentkező vizsgaszorongással sem. A statisztikai elemzést

Pearson-féle rangkorrelációval végeztük el, melynek eredményeit a következő táblázat foglalja össze (5. táblázat):

	STAI- State	STAI- Trait	TAI- A	TAI- Ei	TTSZ- É-f	TTSZ- K
STAI- State	1	0,7** 0	0,4** 0,01	0,3* 0,017	0,35** 0,005	0,14 0,27
STAI- Trait	0,7** 0	1	0,54** 0	0,36** 0,004	0,57** 0	0,23 0,074
TAI- A	0,4** 0,001	0,54** 0	1	0,52** 0	0,66** 0	0,38** 0,002
TAI- Ei	0,3* 0,017	0,36** 0,004	0,52** 0	1	0,5** 0	0,21 0,94
TTSZ- É-f	0,35** 0,005	0,57** 0	0,66** 0	0,5** 0	1	0,58** 0
TTSZ- K	0,14 0,27	0,23 0,074	0,38** 0,002	0,21 0,94	0,58** 0	1

5. táblázat: A kérdőívek skálái közötti korrelációk ($p < 0,01^{**}$, $p < 0,05^{*}$)

A táblázatban szereplő adatokból kitűnik, hogy a Tantárgyi szorongás kérdőív Érzelmi-fiziológiai skálája (TTSZ- É-f) együttjárást mutat a vizsgálat során használt szorongásmérő skálákkal. A STAI állapotssorongással (State) kisebb, de szignifikáns korreláció (0,35), míg a STAI vonássorongással (Trait) 0,57, a TAI Aggodalom skálával 0,66, az Emocionális izgalom skálával 0,5, illetve a Tantárgyi szorongás Kognitív skálájával 0,58 közepes szintű korreláció figyelhető meg ($p < 0,05$). Vagyis a pillanatnyi szorongásszinttel kevésbé áll kapcsolatban a tantárgyi szorongás során megélt érzések és fiziológiai tünetek szintje, viszont az általában vett szorongásosság, a feleléskor vagy dolgozatíráskor megélt aggodalom és emocionális izgalom erősebb kapcsolatot mutat vele.

A Tantárgyi szorongás Kognitív skálája (TTSZ- K) viszont csak a TAI Aggodalom skálájával (0,38, $p < 0,05$), illetve a már fentebb említett TTSZ- Érzelmi-fiziológiai skálájával mutat szignifikáns kapcsolatot (0,58, $p < 0,05$). Ennek fényében elmondható, hogy a szorongáskeltő tantárggyal kapcsolatos gondolatok, amelynek része a tantárgyi attitűd, az attribúció és különböző vélekedések, kevésbé kötődnek a vonássorongáshoz, illetve az iskolai teljesítmény helyzetben megjelenő szorongáshoz. Sokkal inkább azokhoz a szorongásos érzésekhez és tünetekhez kapcsolódnak, amelyek adott tantárgy kapcsán megjelennek, ahogyan ez az Érzelmi-fiziológiai skálával való korrelációból látszik.

Az eredmények további vizsgálatának érdekében parciális korrelációs számítást végeztünk többszörös regresszió analízissel. A kérdésünk az volt, hogy a mérés során használt kérdőívek mekkora bejósoló erővel bírnak az általunk kialakított Tantárgyi szorongás kérdőívre nézve. A modell eredményeit az alábbi táblázatban tekintjük át (6. táblázat).

	TTSZ- Érzelmi-fiziológiai	TTSZ- Kognitív
STAI- State	-0,13	-0,04
STAI- Trait	0,37	0,05
TAI- Aggodalom	0,42	0,36
TAI- Emocionális izgalom	0,18	0,02

6. táblázat: Parciális korrelációk értéke

A modell illeszkedéséről, vagyis a bejósolás mértékéről elmondható, hogy az Érzelmi- fiziológiai skála (R^2 -négyzet 0,5) a STAI- Trait és a TAI- Aggodalom skálákkal mutat közepes pozitív korrelációt, amely a vonássorongás és az aggodalmaskodás kapcsolatát jelzi a tantárgyhoz kötődő érzelmekkel és fizikai tünetekkel. A Kognitív faktor esetén sokkal kisebb a modell bejósoló ereje (R^2 -négyzet 0,1), és csupán a TAI- Aggodalom skálával mutat némi összefüggést. Vagyis az egyes szorongásmérő kérdőívekkel való kapcsolat a Tantárgyi szorongás kérdőívvel jelen van, ám nem annyira erős, hogy az említett szorongásformák teljesen megfeleltethetők legyenek a tantárgyi szorongással. Így a kérdőív a szorongás bizonyos specifikus formáját, azaz a tantárgyi szorongást méri.

ÖSSZEFOGLALÁS, KITEKINTÉS

A vizsgálati eredményeink azt mutatják, hogy a Tantárgyi szorongás kérdőív statisztikai szempontból két faktorra bontható, vagyis két skála alkotja a mérőeszközt, az Érzelmi-fiziológiai és a Kognitív. Az elemzés során kitűnt, hogy az eredeti 40 itemből faktoronként három-három item (11, 12, 23, 35, 36, 39) alacsonyabb korrelációt mutatott, mint a többi item. A későbbiekben a kérdőív alkalmazásakor ezt figyelembe vesszük, illetve az állításokat átfogalmazzuk, illetve elhagyjuk. Továbbá a kérdőív megbízhatóságának vizsgálata is azt jelzi, hogy a gyengébb itemek elhagyásával, azaz kevesebb állítással is megfelelően mérheti az eszközünk a tantárgyi szorongás szintjét (Cronbach-alfa TTSZ Érzelmi-fiziológiai 0,92, TTSZ Kognitív 0,89).

A validitás vizsgálat eredményei szerint a kérdőív által mért szorongás nem feleltethető meg a szintén vizsgált vonásszorongásnak, az állapotszorongásnak, illetve a vizsgaszorongásnak sem. Viszont van kapcsolat az egyes kérdőívek között, vagyis ténylegesen a szorongást méri a Tantárgyi szorongás kérdőív, ám egy másik formáját. Összességében megállapítható, hogy a tantárgyi szorongás olyan speciális szorongásforma, amely affektív és kognitív komponens dinamikus egymásra hatása nyomán jelenik meg a tanulók iskolai életében, ahogyan a matematikai szorongás kutatások kapcsán korábban láthattuk (Wigfield, Meece, 1988; Meece, Wigfield, Eccles, 1990; Rayner, Pitsolantis, Osana, 2009).

Az elemzés során a Tantárgyi szorongás kérdőív adatai közül a nyitott kérdésre adott válaszok, a tanulók által megjelölt tantárgy, illetve a többi iskolai tantárggyal kapcsolatos attitűd elemzése folyamatban van. A várható eredmények a tantárgyi szorongás attitűdökkel való összefüggéseit, emellett a szorongás kialakulásának hátterére vonatkozó tartalmakat mutatják meg. Ebből megállapíthatjuk, hogy mennyire függ a tanulók tantárgyi szorongása a saját belső jellemzőktől, például az észlelt képességektől, vagy az énhatékonyságtól, illetve külső tényezőktől, úgymint a tanárok, szülők vagy a kortársak hozzáállásától, vagy a tantárgyi feladathelyzettől.

Jelen kutatás eredményeinek korlátja közé tartozik egyrészt a kisebb minta elemszám (N=64), másrészt az, hogy a résztvevő tanulók azonos iskolába járnak, közülük a legtöbben lányok voltak, és csupán egy életkori csoportot vizsgáltunk. Az ebből fakadó esetleges módszertani problémák kiküszöbölése érdekében a későbbiekben szélesebb körű vizsgálatot tervezünk nagyobb minta bevonásával.

IRODALOMJEGYZÉK

- Ashcraft, M. H. (2002): Math Anxiety: Personal, Educational, and Cognitive Consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 181-185.
- Ashcraft, M. H., Faust, M. W. (1994): Mathematics anxiety and mental arithmetic performance: An exploratory investigation. *Cognition and Emotion*, 8, 97-125.
- Atkinson, R.C., Hilgard, E.R. (2005): *Pszichológia*, Osiris Kiadó, Budapest, 523-531.
- Balázs, I., Szabó, V., Szalay, B. (2005): A matematikaoktatás minősége, hatékonysága, és az esélyegyenlőség. A PISA 2003 nemzetközi tudásmérés magyar eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 11.
- Baloglu, M., Kocak, R. (2006): A multivariate investigation of the differences in mathematics anxiety. *Personality and Individual Differences*, 40, 1325-1335.
- Bánfi, I. (1999): A háttér adatok elemzése. In Vári Péter (szerk.): *Monitor 97. A tanulók tudásának változása. Mérés-értékelés-vizsga 6.* Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
- Beck, A. T., Emery, G. (1999): *A szorongásos zavarok és fóbiák kognitív szemlélete*. Animula Kiadó, Budapest.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. (2003): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó, B. (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100, 3. 343-366.
- Dowker, A. (2005): 'Maths Doesn't Like Me Anymore': Role of attitudes and emotions. In Campbell, J. I. D. (Ed.): *Handbook of Mathematical Cognition*. Psychology Press Taylor & Francis Group, Hove and New York, 236-255.
- Dreger, R. M., Aiken, L. R. (1957): The identification of number anxiety in a college population. *Journal of Educational Psychology*, 47, 344-351.
- Faludi, G. (1988): *A szorongás mai szemmel*, Artunion/Széchenyi Könyvkiadó, Budapest.
- Fennema, E., Sherman, J. (1976): Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales: Instrument Designed to Measure Attitudes Toward the Learning of Mathematics by Females and Males. *Journal for Research Mathematics Education*, 7, 5, 324-326.
- Foss, K.A., Reitzel, A.C. (1988): A Relational Model for Managing Second Language Anxiety. *Tesol Quarterly*, 22, 3. 437-454.
- Freud, S. (1915, 1917): *Intoductory Lectures on Psychoanalysis*. In The standard Edition, 16, 243-296. Strachey translation. London: Hogarth Press, 1963.
- Freud, S. (1926): *Inhibitions Symptoms and Anxiety*. In The standard Edition, 20. 75-175. Strachey translation. London: Hogarth Press, 1959.
- Hoch, P. (1950): *Biosocial aspect of anxiety: Their origin and content*. In Hoch, P., Zubin, J. (Eds.): *Anxiety*. Grune and Stratton, New York. 105-116.
- Józsa, K., Székely, Gy. (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, 104, 3. 339-362.
- Karimi, A., Venkatesan, S. (2009): Mathematics Anxiety, Mathematics Performance and Academic Hardiness in High School Students. *International Journal of Education and Science*, 1, 1. 33-37.
- Klein, S. (1980): *A komplex matematikatanítási módszer pszichológiai hatásvizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kulcsár, T. (1982): *Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Luo, X., Wang, F., Luo, Z. (2009): Investigation and Analysis of Mathematics Anxiety in Middle School Students. *Journal of Mathematics Education*, 2, 2. 12-19.
- MacIntyre, P.D., Gardner, R.C. (1994): The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the *Second Language*. *Language Learning*, 44, 2. 283-305.
- Mallow, J.W. (2010): Gender, Science Anxiety, and Science Attitudes: A Multinational Perspective. *Expert Group Meeting- Gender, Science and Technology, UNESCO*. Expert paper, Paris, France.
- Meece, J.L., Wigfield A., Eccles, J.S. (1990): Predictors of Math Anxiety and Its Influence on Young Adolescents' Course Enrollment Intentions and Performance in Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1. 60-70.
- Newstead, K. (1995): *Comparison of Young Children's Mathematics Anxiety Across Different Teaching Approaches*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Cambridge University.
- Nótin, Á. (2011): *A matematikai szorongás vizsgálata a Matematikai Szorongást Mérő Teszt használatával*. Szakdolgozat. Debreceni Egyetem BTK Pszichológiai Intézet, Debrecen.
- Oláh, A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest. 52-106.
- Pierchurska-Kuciel, E. (2010): Reading anxiety and writing anxiety in dyslexia: Symptomatic and asymptomatic adolescents. *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers, Gala*. 375-386.
- Ranschburg, J. (1975): *Félelem, harag, agresszió*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rayner, V., Pitsolantis, N., Osana, H. (2009): Mathematics Anxiety in Preservice Teachers: Its Relationship to their Conceptual and Procedural Knowledge of Fractions. *Mathematics Education Research Journal*, 21, 3. 60-85.
- Richardson, F. C, Suinn, R. M. (1972): The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 79, 551-554.
- Richardson, F. C, Woolfolk, R. L. (1980): Mathematics anxiety. In Sarason, I. G. (Ed.): *Test anxiety: Theory, research and application*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 271-288.
- Sandman, R. S. (1980): The mathematics attitude inventory: Instrument and user's manual. *Journal for Research in Mathematics Education*, 11, 148-149.
- Sarason, I. G. (1986). Test anxiety, worry, and cognitive interference. In R. Schwarzer (Ed.): *Self-related cognitions in anxiety and motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 19-33.
- Sherman, B. F., Wither, D. P. (2003): Mathematics Anxiety and Mathematics Achievement. *Mathematics Education Research Journal*, 15, 2. 138-150.
- Skemp, R. R. (1975): *A matematikatanulás pszichológiája*. Gondolat kiadó, Budapest.
- Sipos, K., Sipos, M., Spielberger, C.D. (1988a): A State-Trait Anxiety Inventory (STAI) magyar változata. In Mérei F., Szakács F. (szerk.): *Pszichodiagnosztikai Vademecum I/2*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sipos, K., Sipos, M., Spielberger, C.D. (1988b): A Test Anxiety Inventory általános iskolások vizsgálatára kidolgozott magyar változata. In Mérei F., Szakács F. (szerk.): *Pszichodiagnosztikai Vademecum I/2*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabó, É., Lőrinczi, J. (1998): Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. *Magyar Pedagógia*, 98, 3. 211-229.
- Tóth, L. (2000): A tantárgyak iránti attitűd. In Tóth László (szgy.): *Pszichológiai módszerek a tanulók megismeréséhez*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Tringer, L. (2005): *A pszichiátria tankönyve: egyetemi tankönyv*. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- Udo, M.K., Ramsey, G.P., Mallow, J.W. (2004): Science Anxiety and Gender in Student Taking General Education Science Courses. *Journal of Science Education and Technology*, 13, 4. 435-446.
- Wigfield, A. Meece, J.L. (1988): Math Anxiety in Elementary and Secondary School Students. *Journal of Educational Psychology*, 80, 210-216.
- Woodrow, L. (2006): Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal, Sage Publications*, 37, 3. 308-327.
- Zakaria, E., Mohd Nordin, N. (2008): The Effects of Mathematics Anxiety on Matriculation Students as Related to Motivation and Achievement. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4, 1. 27-30.

ABSZTRAKT

Az alábbiakban két, az autizmussal élők expresszív, illetve receptív kommunikációjának egyedi nehézségeivel kapcsolatos vizsgálatomat mutatom be.

Az első vizsgálatban normatív fejlődésmentű, illetve autizmus spektrumzavarral diagnosztizált, óvodás és kisiskolás korú gyermekek teljesítményét vetettem össze iróniamegértést igénylő feladatokban. Eredményeim azt mutatják, hogy a „neurotipikus” gyermekek hajlamosak egy, a verbális irónia echoikus természetén alapuló interpretációs heurisztikát alkalmazni, és ennek segítségével a mentalizációs készség alacsonyabb szintje mellett is helyesen értelmeznek komplex kommunikációs szituációkat. Ezzel szemben autizmus spektrumzavarral diagnosztizált gyermekeknél nem sikerült tetten érnem hasonló stratégiát, noha az egyszerű verbális irónia megértését igénylő feladatokban közülük sokan jól teljesítettek. Ez az eredmény összhangban van Győri Miklós és munkatársai megállapításaival (Győri et al, 2002), miszerint autizmussal élő felnőttek egy része egy ún. valóság alapú rövidre zárási stratégia segítségével képes az irónia értelmezésére.

Második – folyamatban lévő - vizsgálatom a célja a tudatelméleti sérülés jeleinek azonosítása a szöveg szintjén, autizmussal élő szerzők naplóiban (blogjaiban). A vizsgálat célja a gyengébb mentalizációs készség szövegszintű jeleinek azonosítása az összegyűjtött szövegkorpuszban. Nooj tartalomelemző program segítségével vizsgálom a korpuszban előforduló – a beszélőhöz vagy valaki máshoz kapcsolódó, első- vagy másodrendű mentalizációra utaló kifejezéseket, illetve ezek gyakoriságát vetem össze „neurotipikus” szerzők blogjaiban tapasztalt gyakorisággal.

1. AZ AUTIZMUS SPEKTRUMZAVAR

1.1. Klinikai kép, tünetek

Az autizmus spektrumzavar egy pervazív - vagyis a teljes fejlődésmentet átható, az életminőséget globálisan befolyásoló – fejlődési zavar, melyet az ún. autisztikus triásszal szokás jellemezni: az autizmussal élők számára nehézséget okoz 1. reciprok szociális interakciók kialakítása, fenntartása és szervezése, 2. a hatékony kommunikáció és 3. a szimbolikus, imaginatív játéktevékenység (Wing, Gould, 1979). A klinikai kép igen változatos lehet, az autizmus gyakran társul kisebb-nagyobb mértékű mentális retardációval, ugyanakkor a különleges, figyelemreméltó rész képességekkel társuló átlagos vagy éppen kiemelkedő intellektus sem ritka az érintettek körében. A diagnózis felállítása a jelenlegi magyarországi gyakorlat szerint az aktuális klinikai kép, a kisgyermekkorú heteroanamnesztikus adatok, illetve a társas viselkedés és kommunikáció strukturált szituációban történő értékelése alapján történik. Spektrumzavarnak tekinthető ez a fejlődési zavar, amennyiben a jellegzetes autisztikus tünetek a legkülönbözőbb konstellációkban fordulhatnak elő, az egészen enyhe formáktól a kimondottan súlyos tünetekig; nem beszélhetünk éles (diagnosztikai) határokról. Az autizmus enyhébb formája az ún. Asperger-szindróma, ahol a nyelvi fejlődés érintetlen, e területen nem tapasztalható fejlődési késés; az Asperger-szindrómások intellektusa általában jó, nem ritkán átlagon felüli. (Kérdés, hogy a zavar etiológiájában van-e oki különbség az Asperger-szindróma és az autizmus súlyosabb formáinak kialakulása között, vagy csupán arról van szó, hogy aspergerek eredendően jobb intellektuális adottságaik miatt jobban kompenzálják a fejlődési zavarból adódó hátrányaikat, és így beszédfejlődésükben nem észlelhető késés a normatív fejlődésmenthez képest).

Az autizmussal élőket általában autisztikus magány jellemzi, sokuk kevésbé érdeklődik a társas kapcsolatok iránt, több affinitást éreznek a tárgyak, különleges, gyakran sztereotip tevékenységek, hobbik stb. irányában. Mások törekednek társas kapcsolatok kialakítására, fenntartására, autizmusuk miatt azonban nehezen ismerik fel, értik meg és tartják be a társas viselkedés szabályait, a kommunikációs normákat, viselkedésüket egyfajta sutaság (bizonyos esetekben akár gátolatlanság) jellemzi. Ezek az emberek következképpen nehezen boldogulnak a szociális interakciókban, gyakran elszigetelődve a közösségeken belül.

Autizmussal élők általában ragaszkodnak az állandósághoz, nehezen birkóznak meg a mindennapi rutinok felborulásával, viselkedésüket, gondolkodásukat bizonyos rugalmatlanság jellemzi. Gyakran választanak maguknak egy-egy – igen szűk és specifikus – érdeklődési területet, ami kitölti az idejüket, amelyről igyekeznek minden ismeretet megszerezni, és ami biztosítja számukra az állandóságot. Az autizmussal élők közül sokan produkálnak mozgásos sztereotípiákat (jaktálás, repkedés stb.), beszédjükben is gyakori a merev, sztereotip szóhasználat, a neologizma, az echolália. Az autizmus a legtöbb esetben társul kisebb-nagyobb mértékű érzékelési zavarral is, mely bármely (és akár több) érzékszervre kiterjedhet: vizuális, auditív, olfaktoros, gusztatorikus, taktilis és fájdalomingerekkel szembeni hipo- vagy hyperszenzitivitásuk miatt az autizmussal élők

nem ritkán meghökkentő módon reagálnak szenzoros ingerekre (pánik vagy dühroham éles fények, hangok esetén; fül befogása; bizonyos körülmények között beszédértési nehézségek; hiposzenzitivitás esetén ingerkeresés, önszébés, sztereotip mozgásformák; stb.).

1.2. Az autizmus nagy magyarázóelméletei

Az autizmusban előforduló rendkívül változatos tüneteket nehéz egyetlen oki tényezőre, háttérmechanizmusra visszavezetni. A spektrumrendellenesség magyarázatára számos elmélet született, melyek a centrális tünetek kisebb-nagyobb készletére igyekeznek visszavezetni az autizmus komplex jelenségét. A különböző teoretikus megfontolások szerint a zavar magyarázható az arousalmoduláció és szenzoros válaszkészség nehézségeivel (Kinsbourne, 1987; Dawson, Lewy, 1989); a motoros funkciók zavarával (Teitlebaum, Teitlebaum, Nye, Freeman, Maurer, 1998); a szociális, emocionális fejlődés eltéréseivel (Fein, Pennington, Markowitz, Braverman, Waterhouse, 1986; Waterhouse, Fein, Modhal, 1996; Hobson, 1998); a nyelvi fejlődés deficitjeivel (Tager-Flusburg, 1993); stb. A kognitív pszichológiai magyarázatok közül az utóbbi évtizedekben három elmélet váltotta ki a legnagyobb tudományos érdeklődést és vált a vezető kutatások elméleti kontextusává: a naiv tudatelméleti deficit hipotézise (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985; Frith, Happé, 1994; Baron-Cohen, 1995), a gyenge centrális koherencia hipotézise (Frith, 1989) és a végrehajtó funkciók zavarának hipotézise (Ozonoff et al, 1991). Ezek közül is talán az egyik legtöbbet tárgyalt és legmeggyőzőbben alátámasztott a tudatelméleti sérülés hipotézise. A „ToM hipotézis” legerősebb formája szerint a tudatelméleti deficit univerzális az autizmusban, specifikus, megkülönböztető sajátossága ennek a fejlődési rendellenességnek, és önmagában magyarázza az autizmusban előforduló alapvető tüneteket. Számos vizsgálat kimutatta az autizmussal élők szignifikánsan gyengébb teljesítményét klasszikus első- és másodrendű hamisvélekedés-tesztekben az autizmusban nem érintett kontrollcsoporthoz képest. Hasonló eredményeket kapott Flavell látszat-valóság tesztel (Flavell et al, 1986), Baron-Cohen a szemek tesztjével (Baron-Cohen et al, 1997), Pratt és Bryant a „Seeing leads to knowing” elnevezésű tesztjével (Pratt, Bryant, 1990) stb. A vizsgálatok azt mutatják, hogy még az ún. „magasan funkcionáló” autista felnőttek számára is nehézségeket okoznak a hasonló, mentális állapotok tulajdonítását igénylő feladatok. Az Asperger-szindrómások egyéb kognitív képességei megtartottak, míg a társas kapcsolatok terén nehézségekkel küzdenek, amit vélhetően szintén ez a tudatelméleti sérülés okoz.

Mivel spektrum-rendellenességről van szó, és a tünetek igen változatos formában és eltérő súlyossággal jelentkezhetnek, nyilvánvaló, hogy a háttérben álló tudatelméleti sérülés mértéke is széles skálán mozoghat. Az egyáltalán nem kommunikáló, saját autisztikus világukba zárt, önmaguk ellátására képtelen és kizárólag ismétlődő kényszercselekvésekbe temetkező, súlyos autizmussal élők esetében elfogadhatónak tűnhet az a magyarázat, hogy tüneteiket az elmeolvasási képességek teljes hiánya okozza. Azzal kapcsolatban, hogy a spektrum különböző részein elhelyezhető esetekben pontosan miben is áll az a fajta tudatelméleti deficit (Képesek-e az érintettek bizonyos körülmények között vélekedéseket tulajdonítani másoknak? Képesek-e érzelmeket tulajdonítani másoknak? Reflektálnak-e saját vélekedéseikre, felismerik-e saját érzelmeiket? stb.) más megoszlának a vélemények. Egyes kutatók (pl. Györi et al., 2002) kimutatták, hogy „magasan funkcionáló” autisták olyan komplex mentalizációt igénylő feladatokban is jól teljesíthetnek, mint például a verbális irónia megértése. Nem biztos azonban, hogy ezekben az esetekben a feladatmegoldás valódi elmeolvasás révén valósul meg: elképzelhető, hogy a „magasan funkcionáló” autisták éppen azért válnak magasan funkcionálók, hogy társas-kommunikációs helyzetek széles spektrumára alkalmazható rutinokat, „ha-akkor” típusú szabályokat sajátítanak el, és ezek mentén többé-kevésbé sikeresen tájékozódnak a mindennapi élethelyzetekben.

1.3. Pragmatikai nehézségek autizmus spektrumzavarban

Tudatelméleti deficitjük miatt az autizmussal élők számára különösen nagy gondot jelent a figuratív nyelvhasználat, a képes beszéd értelmezése. Amikor egy kommunikációs helyzetben a hallgató hallja és értelmezi a beszélő megnyilatkozását, akkor egyidejűleg dolgozza fel az elhangzottak szó szerinti értelmét, illetve reflektál a partner kommunikációs szándékára, vagyis arra, hogy az elhangzottakkal mit kívánt közölni (Sperber, Wilson, 1995). Ennek a látszólag nagyon egyszerű és természetes folyamatnak inherens része a beszélő mentális állapotának (vélekedésének, szándékának) elemzése, vagyis a mentalizáció. Autizmussal élők esetében azonban éppen ez a készség sérült, így számukra egy teljesen hétköznapi, rutin jellegű beszédhelyzet is buktatókat jelenhet, hiszen jószívről csupán a közlés szó szerinti értelmére támaszkodhatnak, a beszélő mentális állapotaihoz igen korlátozott hozzáférésük van.

Francesca Happé (Happé, 1993) híres vizsgálataiban normál fejlődésű és autizmus spektrumzavarban szenvedő vizsgálati személyek teljesítményét hasonlította össze figuratív nyelvhasználat megértését igénylő feladatokban. Happé úgy véli, hogy míg az egyszerű hasonlatok szó szerinti jelentésnek megfelelően értelmezhetőek, addig a metafora megértése a hamis vélekedés megértésével állítható párhuzamba: a beszélő közlésének szó szerinti értelme önmagában nem vezet megértéshez, mindkét esetben szükséges a beszélő mentális állapotának, kommunikációs szándékának figyelembe vétele. Ezzel szemben az irónia megértése Happé szerint másodrendű

metareprezentációt igényel, hiszen az irónia egy valakinek tulajdonított gondolattal, vélekedéssel kapcsolatos gondolatot, vélekedést fejez ki. Happé itt Sperber és Wilson (Sperber, Wilson, 1992, 1998) iróniaelméletére hivatkozik, hiszen az irónia általuk leírt echoikus elméletének értelmében egy ironikus megnyilatkozás mindig egy feltételezett véleményt visszhangoz, és egyúttal kifejezi a beszélő ezzel kapcsolatos (a megnyilatkozás szó szerinti értelmével gyakran ellentétes) attitűdjét. A tapasztalati adatok azt mutatták, hogy a naiv tudatelméletet igénylő feladatokban rosszul teljesítő autisták gyengébb eredményeket értek el a metafora értelmezésében, mint az egyszerű hasonlatok értelmezésekor, míg az elméletiával rendelkező vizsgálati alanyoknál nem mutatkozott ez az eltérés. Hasonló különbséget talált Happé a metafora és az irónia megértése között: a másodrendű elmeolvasási képességgel nem rendelkező autisták számára az irónia megértése lényegesen nagyobb problémát jelentett, mint a metaforáé, míg az első- és másodrendű mentalizációt igénylő feladatokban egyaránt jól teljesítők esetében nem mutatkozott szignifikáns különbség a kétféle trópus értelmezésekor.

2. A RECEPTÍV KOMMUNIKÁCIÓ NEHÉZSÉGEI AUTIZMUS SPEKTRUMZAVARBAN – VIZSGÁLAT

2.1. Elméleti háttér

Győri Miklós és munkatársai egy gondosan megtervezett, ám viszonylag kisszámú alannyal végzett vizsgálat-sorozatban magasan funkcionáló autisták iróniamegértési képességét tanulmányozták. Várakozásaikkal ellentétben a következő megállapításra jutottak: „...*kísérleti személyeink többsége képes volt egy kijelentés ironikus voltának felismerésére, a beszélő kommunikációs szándékának és ezzel összefüggő érzelmi állapotának kikövetkeztetésére.*” (Győri, Gy. Stefanik, Kanizsai-Nagy, Balázs, 2002, 29. o.) Váratlan eredményeik magyarázatoként felállították azt a hipotézist, miszerint a vizsgálati személyek az ironikus közlések megértésekor egy rövidre zárás alapuló kompenzációs stratégiát használnak, melynek lépései a következők:

„1. *reprezentáld a kijelentés szó szerinti jelentését!*

2. *reprezentáld a világ pillanatnyi állapotát a kontextus alapján!*

3. *vesd össze a két reprezentációt, összhangban vannak-e?*

4a. *HA IGEN: a beszélő szó szerint beszélt.*

4b. *HA NEM: a beszélő nem szó szerint beszélt; vedd kijelentése szó szerinti jelentésének az ellenkezőjét mint «szó szerinti jelentést»!*” (Győri et al, 2002, 31. o., kiemelések a szerzőktől).

A hipotézis ellenőrzésére második vizsgálatukban olyan, tévedésen alapuló történeteket mutattak be kísérleti személyeiknek, ahol a beszélő eredetileg ironikusnak és szó szerinti értelmében kontrafaktuálisnak szánt kijelentése egy, a beszélő tudtán kívül beálló változás miatt szó szerinti értelmében is igazgá válik (téves irónia). A vizsgálati alanyok egy része ebben az esetben is hibátlanul teljesített, ami arra utal, hogy magasan funkcionáló autisták igen komplex mentalizációs teljesítményre lehetnek képesek. A résztvevők másik nagy csoportját Győriék „következetesen hibázóknak” nevezték el, mert hibamintázatuk arra utal, valóság alapú rövidre zárási stratégiát alkalmaztak (pl. következetesen rontottak a hamis szó szerinti történetben – ahol a beszélő szó szerint értelmezendő kijelentése tudtán kívül hamissá válik -, ami pedig Győriék szerint kevésbé komplex, mint a fent bemutatott hamis irónia típusú feladat). A szerzők eredményeik alapján megkockáztatták azt a sejtést, hogy a mentalizációs feladatokban hibátlanul teljesítő autisták korábban rosszul teljesítő társaikhoz hasonlóan fennállhatott valamiféle mentalizációs probléma, ami a tudatelméleti képességek fejlődési késésével magyarázható (Baron-Cohen, 1989). A kapott eredmények figyelemreméltóak, ugyanakkor Győriék hipotéziseik megfogalmazása, illetve a következtetések levonása során nem veszik figyelembe a verbális irónia sajátosságait. A verbális irónia jelensége már az ókor óta foglalkoztatja az elméletalkotókat. A kognitív tudományok szempontjából leginkább releváns, kísérletekkel leginkább alátámasztott irónia-felfogás Dan Sperber és Deirdre Wilson nevéhez fűződik.

Sperber és Wilson az iróniát echoikus természetűnek véli. Iróniafelfogásuk alapja a *használat* és az *említés* megkülönböztetése. A filozófiai irodalom egy kifejezés *említéséről beszél*, amennyiben az adott kifejezés szelf-referenciális (pl.: *A vezérigazgató Ferrari Cabriórt vásárolt a feleségének.* – Itt a „Ferrari Cabrio” egy autóra vonatkozik; *Dani raccsolva ejtette ki, hogy Ferrari Cabrio.* – Itt a „Ferrari Cabrio” magára a kijelentésre vonatkozik, szelf-referenciális.) Ez alapján Sperber és Wilson a következő megkülönböztetést teszi: egy kijelentés deskriptív értelemben *használt*, amennyiben a világ valós vagy lehetséges állapotára vonatkozik, és interpretatív értelemben alkalmazott, azaz *megemlíttet*, ha valamely más reprezentációt fejez ki, vagyis metareprezentációs természetű. Az echoikus nyelvhasználat egyúttal általában interpretatív is. A szerzők értelmezése szerint az irónia lényege egy korábbi megnyilatkozás által kifejezett proposíció megismétlése, azaz *említése*, miközben a beszélő elhatárolódik ettől a proposíciótól, ahogy a szerzők fogalmazzák: „az irónia egy visszhangzott tartalommal kapcsolatos attitűd” (Sperber, Wilson, 1998, 286. o.). Bizonyos specifikus esetekben az irónia nem egy konkrétan elhangzott közlés „visszhangja”, hanem egy-egy általános elvárásra vagy normára, feltételezett múlt-, jelen- vagy akár jövőbeli gondolatra, valakinek tulajdonított attitűdökre stb. reflektál. A szerzők ezzel magyarázzák egyebek mellett azt a jelenséget, hogy az irónia többnyire dicséretbe bújtatott kritika (ekkor egy

általános elvárás, normát visszahangoz), és csak ritkán kritikaként megfogalmazott dicséret (ebben az esetben egy korábban megfogalmazott vagy feltételezett negatív várakozással ellentét, attól elhatárolódó attitűdöt kommunikál).

Sperber és Wilson kognitív pragmatikájának egyik kulcseleme a tudatelméleti modul feltételezése. A relevanciaelv értelmében ugyanis a kommunikáló felek kölcsönösen feltételezik egymásról a maximális relevanciára való törekvést, illetve az elhangzottaknak a maximális relevancia feltételezése mellett történő értelmezését. Ha elfogadjuk a verbális irónia echoikus értelmezését, akkor be kell látnunk, hogy egy ironikus megnyilatkozás olyan propozíciót hordoz, melyre vonatkozóan a kommunikáló felek valószínűleg azonos tudással bírnak (azonos normákat, konvenciókat fogadnak el, tanúi voltak ugyanannak a korábbi megnyilatkozásnak, azonos feltevésekkel rendelkeznek stb.), így az adott propozíció pusztán visszahangozása önmagában redundáns. Egy ilyen megnyilatkozás ugyanakkor kiváltja önmaga relevanciájának elvárását, vagyis a hallgató arra fog következtetni, hogy a másik fél a propozíció visszahangozása révén egyúttal el is határolódik annak tartalmától. Noha ez a gondolatmenet nem érvényes kivétel nélkül minden ironikus megnyilatkozásra, az irónia relevanciaelmélettel összhangban történő értelmezésének lényegét megvilágítja.

Wilson megfogalmazta továbbá azt az univerzális állítást (Wilson, 2006), miszerint az irónia minden formája (legyen szó akár a kritikaként megfogalmazott elismerés ritka esetéről) hordoz valamiféle becsmérlést, rosszindulatot, megvetést (nem feltétlenül a közvetlen hallgató irányában).

Saját vizsgálatsorozatomban arra kerestem a választ, hogy az irónia echoikus természete miként befolyásolja annak megértését (Tóth, 2012). Normatív fejlődésű óvodás és kisiskolás gyermekeknek (5-8 évesek) mutattam be rövid, diavetítéssel kísért történeteket). Az első vizsgálatban a gyerekek rövid történeteket hallottak, melyek egyszerű igaz vagy hamis vélekedést, illetve (valós vagy téves) iróniát vagy megtévesztést tartalmaztak. A történetek meghallgatása után kérdésekre kellett válaszolniuk az elhangzott tényekkel, illetve a beszélő vélekedéseivel kapcsolatban. Az eredmények azt mutatták, hogy a gyerekek jobban értették a beszélő vélekedéseit téves irónia, mint téves megtévesztés esetén. Miután elméletileg mindkét trópus megértése másodrendű mentalizációs készséget igényel, a különbség magyarázata feltehetően az irónia echoikus természetében rejlik. A második vizsgálatban a téves (ironikus vagy megtévesztő) megnyilatkozások fele echoikus volt, másik fele nem. A megnyilatkozás echoikus természete akkor is segítette a megértést, ha a megnyilatkozás nem volt ironikus. A harmadik vizsgálat eredményei szerint nincsen összefüggés a másodrendű mentalizációs készség és az expliciten echoikus irónia megértése között.

A fentiek alapján megállapítható, hogy a gyerekek jelentős mértékben támaszkodnak az ironikus megnyilatkozások echoikus volta, és komplex mentalizációt igénylő helyzetekben hajlamosak heurisztikus, visszhang alapú rövidre zárási stratégiát alkalmazni. Az iróniamegértés klasszikus felfogásával szemben adataim arra utalnak, hogy az explicit visszhang a mentalizációs készségek alacsonyabb szintje mellett is lehetővé teszi az ironikus kijelentések helyes értelmezését.

2.2. A vizsgálat célja

Jelen vizsgálatomban arra kerestem a választ, hogy autizmus spektrumzavarral diagnosztizált gyermekek a verbális irónia megértésekor alkalmazzák-e 1. a valóság alapú rövidre zárási stratégiát, illetve 2. a visszhang alapú rövidre zárási stratégiát.

2.3. A vizsgálati minta

A vizsgálatban 15, autizmus spektrumzavarral diagnosztizált gyermek vett részt (2 lány, 13 fiú; átlagos életkor: 9,48 év, szórás: 1,05 év), akik státuszfelmérés céljából jelentkeztek kivizsgálásra a Szegedi Tudományegyetem Szent-Györgyi Albert Klinikai Központ Gyermekgyógyászati Klinika Gyermek- és Ifjúságpszichiátriai Osztályán. A diagnózis alapját valamennyiüknél a klinikai kép, illetve az ADI-R interjú és ADOS vizsgálat együttes eredménye képezte. A résztvevők válogatásakor kizártam azokat a gyermekeket, akiknél az autizmus spektrumzavar mentális retardációval volt komorbid; a fennmaradó mintában csak olyan gyermekek szerepelnek, akik intelligenciahányadosa nem alacsonyabb, mint 70 (WISC IV. Gyermek-intelligenciatesztrel mérve). A gyermekek szülei szóbeli és írásos tájékoztatást kaptak a vizsgálat céljáról és menetéről, és írásos beleegyezésüket adták gyermekük részvételéhez.

2.4. Módszer

A gyermekek rövid, két- vagy háromszereplős történeteket hallottak, melyeket a vizsgálat vezetője neutrális intonációval olvasott fel (kiküszöbölve ezzel, hogy a gyermekek pusztán a hangsúly alapján ítéljenek a beszélő vélekedéséről, aminek különösen az ironikus megnyilatkozások és ezek sajátos, ironikus intonációja esetén van jelentősége). A felolvasott történeteket 3-6 képkockából álló diavetítés kísérte. A bemutatott kommunikációs helyzetek random sorrendben kerültek ki az alábbiak közül:

- a) egyszerű hamisvélekedés-teszt
- b) másodrendű hamisvélekedés-teszt
- c) egyszerű megtévesztés
- d) egyszerű verbális ironia
- e) téves megtévesztés (explicit visszhanggal vagy anélkül)
- f) téves ironia (explicit visszhanggal vagy anélkül)

Az egyes történetek meghallgatása után a gyermekeknek a következő kérdésekre kellett választ adniuk:

- a) Igaz-e, amit a beszélő állított?
- b) Valóban azt gondolja-e a beszélő, amit állított?
- c) Amennyiben nem, miért állította mégis ezt?

Emellett véletlenszerűen beiktatott, az elhangzott tényekre vonatkozó kérdéseket is feltett a vizsgálatvezető, hogy ellenőrizze: a gyermek figyelemmel kísérte-e és megértette-e a történetet.

Amennyiben a gyermek anamnézisében nem állt rendelkezésre 2 évnél nem régebbi, WISC IV. Gyermek-intelligenciateszttel végzett vizsgálat eredménye, egy más alkalommal a vizsgálat vezetője ezt a tesztet is felvette a résztvevővel.

2.5. Eredmények

A normatív fejlődésű gyermekekkel végzett vizsgálatokhoz képest a tesztek felvételekor komoly nehézséget jelentett az autizmus spektrumzavarral diagnosztizált gyermekek sztereotip érdeklődése, gondolkodásmódja. A vizsgálatot több alkalommal megakasztotta a résztvevő gyermek megtapadása egy-egy bemutatott kép részleteinél, a vizsgálatokhoz használt számítógépes program tulajdonságainál, magánál a számítógépnél vagy egyéb, a helyzethez nem kapcsolódó, specifikus témánál. Ezekben a helyzetekben a vizsgálatvezető akkor folytatta a tesztfelvételt, ha a gyermek figyelmét vissza lehetett terelni a feladathoz, ellenkező esetben szünetet tartott. Nem volt azonban olyan gyermek, akivel emiatt ne lehetett volna elvégezni a teljes vizsgálatot. Meg kell azonban jegyezni, hogy az autizmusból adódó észlelési, viselkedési és kognitív sajátosságok még így is nagyban befolyásolhatták a figyelmi kapacitást és a feladatértést, ami az eredményekben is tükröződött.

A mentalizációs teljesítményről valóban árulkodó b) kérdésre adott választ csak abban az esetben vettem figyelembe az eredmények elemzésekor, amennyiben a gyermek helyesen válaszolt az a) kérdésre, és minden egyéb, az adott történethez kapcsolódó, véletlenszerűen beiktatott, szövegértést ellenőrző kérdésre. A vizsgálat komoly limitációját jelenti, hogy az alacsony mintaszám mellett a szövegértés tökéletlenségeiből adódó kizárások is jelentősen csökkentették a végső elemzés alapjául szolgáló adatmennyiséget.

Az első rendű hamisvélekedés-tesztet a résztvevők 53,3%-a, a másodrendűt 46,7%-a teljesítette, a gyermekek 33,3%-a adott mindkét kérdésre helyes választ, míg 26,7%-uk mindkettőben hibázott. Az egyszerű verbális ironiát tartalmazó megnyilatkozások esetén a helyes válaszok aránya 86,7%, míg az egyszerű megtévesztések esetén 100% volt. Ez figyelemreméltóan jó eredmény, és a vizsgálat kérdésfeltevése szempontjából is lényeges, hiszen ennél a kétféle történettípusnál alkalmazható a Győri és munkatársai által azonosított valóság alapú rövidre zárás stratégia. A megoldottság ez esetben független a hamisvélekedés-tesztekben elért eredménytől: az ironiafeladatban hibázó két gyermek egyike az első-, a másik pedig a másodrendű mentalizációs tesztben hibázott; nincsen szignifikáns különbség a valamely (vagy mindkét) hamisvélekedés-tesztet teljesítő, illetve rontók teljesítménye között. Elmondható továbbá, hogy 6 olyan gyermek is helyesen válaszolt mind az egyszerű ironiát, mind az egyszerű megtévesztést tartalmazó feladatokra, akik az elsőrendű hamisvélekedés-tesztet sem teljesítették. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek a mentalizációs készség alacsonyabb szintje mellett is helyesen értelmezték az egyszerű verbális ironiát, illetve megtévesztést, melynek alapja lehet egy valóság alapú rövidre zárás stratégia. Az ilyen stratégiát alkalmazó gyerekektől azt várhatjuk, hogy a tévedésen alapuló helyzetek értelmezésekor (téves ironia, téves megtévesztés) következetesen rossz választ adnak, hiszen a beszélő kijelentését a valóság állapotával összevetve igaznak találják azt, és őszintének fogják hinni a megnyilatkozást. – Valóban, az egyszerű ironia- és megtévesztés-feladatokra is helyesen válaszoló 13 gyermek közül 5 „következtesen hibázót” találtam, aki a tévedésen alapuló 4 kommunikációs helyzet közül legalább háromra rosszul felelt (a 4. történet esetében többüknél szövegértési probléma miatt nem tudtam figyelembe venni a választ).

A téves ironiát tartalmazó feladatok 56,7%-ára érkezett értékelhető válasz (vagyis ilyen arányban feleltek a gyerekek helyesen a tényekre vonatkozó ellenőrző kérdésekre); ezeknek 47,1%-a volt helyes. A visszhang jelenlétének önmagában nem volt szignifikáns hatással a teljesítményre, mint ahogy a másodrendű mentalizációs készség megléte sem. (Az 1. és 2. táblázat mutatja, hogy a téves ironia, illetve téves megtévesztés feladatokban a másodrendű hamisvélekedés-tesztet teljesítő, illetve nem teljesítő az echoikus és nem echoikus megnyilatkozások hány százalékát értelmezték helyesen, pl. az 1. táblázatban: a másodrendű mentalizációs készséggel rendelkezők az explicit visszhangot tartalmazó közlések 85,7%-át interpretálták jól stb.) A hí-négyszet

próba eredménye alapján azonban szignifikánsan jobban teljesítettek a másodrendű mentalizációs feladatra helyesen válaszolók, ha az ironikus közlés expliciten echoikus volt ($p=0,033$). A tisztán visszhang alapú stratégiát tehát nem sikerült kimutatni, ugyanakkor a mentalizációs készség magasabb szintje mellett a verbális irónia echoikus volta a megértést segítő cue-nak bizonyult.

A téves megtevesztést tartalmazó feladatok 80%-ára érkezett értékelhető válasz, ezeknek 64,7%-a volt helyes. Itt sem a hamisvélekedés-feladatokban nyújtott teljesítmény, sem a feladat echoikus volta, sem a két feltétel együttese nem befolyásolta szignifikánsan a megoldottságot.

(Az alábbi táblázatok ugyanakkor egy – statisztikai elemzés szintjén nem szignifikáns – tendenciát jeleznek, miszerint a másodrend mentalizációs készséggel rendelkezők általában jobban teljesítettek a komplex kommunikációs helyzetek értelmezésében. Ez Francesca Happé megállapításait idézi (Happé, 1993), bár messze nem olyan robosztus eredmény; a különbség a nagyon leredukálódott adatmennyiségből, illetve a bevezetett visszhang-változóból is adódhat; tisztázása további vizsgálatokat igényel.)

1. táblázat – téves irónia

	Másodrendű HVT-et teljesítők	Másodrendű HVT-et nem teljesítők
echoikus közlések	87,5%	0,0%
nem echoikus közlések	50%	20%

2. táblázat – téves megtevesztés

	Másodrendű HVT-et teljesítők	Másodrendű HVT-et nem teljesítők
echoikus közlések	62,5%	25%
nem echoikus közlések	80%	28,6%

2.6. Megvitatás

A kapott eredmények értelmezése nem könnyű feladat. Elmondható, hogy a kis létszámú minta és a gyengébb szövegértés miatt is csökkent adatmennyiség következtében kapott eredményeim csak nagyon korlátozottan elemezhetőek statisztikailag. Mindenképpen célszerű lenne mind a résztvevők számának, mind a célfeladatok számának kiterjesztése: az előbbi az érintett életkori és diagnosztikai csoport szűkössége miatt nehezebben kivitelezhető, utóbbi – a gyermekek figyelmi kapacitásának figyelembe vételével, több ülésben – megvalósítható. A kapott adatok azonban alkalmasak bizonyos tendencia szintű összefüggések, további hipotézisek megfogalmazására. Az egyszerű verbális iróniát, illetve megtevesztést tartalmazó feladatok – mentalizációs készségtől gyakorlatilag független - jó megoldottsága, továbbá néhány következetesen hibázó gyermek teljesítménymintázata miatt valószínűsíthető, hogy nemcsak autizmus spektrumzavarral diagnosztizált felnőttek, hanem gyermekek is alkalmaznak valóság alapú rövidre zárási heurisztikák komplex kommunikációs helyzetek értelmezésekor.

Érdekes eredmény azonban, hogy sem a másodrendű mentalizációs készség, sem a megnyilatkozások echoikus volta nem segítette egyértelműen a tévedésen alapuló helyzetek megértését, noha Happé hasonló vizsgálatai (Happé, 1993), illetve saját, normatív fejlődésű gyermekekkel végzett vizsgálataim (Tóth, 2012) alapján várható lett volna ilyen összefüggés. Elképzelhető, hogy a résztvevők – mentalizációs kompetenciájukhoz viszonyítva meglepően jó – eredményének hátterében további, eddig fel nem ismert, de az adott kontextusban jól működő heurisztikus megoldások állnak. Elgondolkodtató továbbá, hogy a téves verbális irónia megértését segítette a másodrendű mentalizációs készség, de csak abban az esetben, ha a megnyilatkozás expliciten echoikus volt. Ez némiképp ellentmond a normatív fejlődésű gyerekekkel végzett vizsgálatok során kapott eredményeimnek, miszerint a másodrend mentalizációs készség csak akkor befolyásolja az irónia megértését, ha az nem echoikus (tehát a Sperber-Wilson-i értelemben nem is tekinthető iróniának). Elképzelhető, hogy a visszhang alapú rövidre zárási stratégia elsajátítása eleve feltételezi a mentalizációs készség egy magasabb szintjét, ez után viszont már mintegy „automatikusan” működik, és tévútra viheti a hallgatót. Gyengébb elmeolvasási készség mellett ugyanakkor önmagában nem segíti a megértést. Ennek tisztázása azonban további vizsgálatokat igényel.

3. A TOM-DEFICIT JELEI A SZÖVEG SZINTJÉN – VIZSGÁLATI TERV

3.1. A tartalomelemzés eszközei a pszichológiában

Évszázadokkal ezelőttre visszanyúló probléma, hogy az írott és beszélt nyelvben miként fejeződik ki az emberi psziché és személyiség. Az utóbbi évtizedek során megszületett, a számítógépes nyelvészettel termékeny és ígéretes egységet alkotó narratív pszichológia lehetőséget teremtett a kérdés objektív, kvantitatív vizsgálatára (László, Ehmann, Péley, Pólya, 2000; László, 2005). Pszichológiai jelenségek lenyűgözően széles köréhez születtek az utóbbi években alkalmas tartalomelemző programok, szótárak, operacionalizált eljárások. A narratív tartalomelemzés adott lehetőséget a fiataalkori deviáns magatartásmódokkal együtt járó, sajátos szereplői funkciókat leíró szövegelemek azonosítására (Péley, 2002); lehetővé tette borderline páciensek kötődési problémáit tükröző narratív tartalmak vizsgálatát (Pohárnok, 2004); a narratív perspektíva és az identitásállapotok összefüggéseinek tanulmányozását (Pólya, 2004); a Szondi Lipót nevéhez fűződő sorsanalízis

egyes központi fogalmainak narratív pszichológiai újraértelmezését (Hargitai, 2004); stb. Miután az autizmus spektrumzavar az egész személyiséget érintő (pervazív), továbbá a kommunikációs mintákat, sikerességet nagy mértékben befolyásoló rendellenesség, ezért narratív pszichológiai összefüggésben történő vizsgálata ígéretes és izgalmas területnek tűnik.

3.2. A tartalomelemzés lehetősége autizmus spektrumzavarban

A ToM-teória meggyőző magyarázóerejét néhány szélsőséges példa megkérdőjelezheti. Ilyen Amanda Baggs esete, aki hivatalosan önmaga ellátására képtelen, „nem kommunikáló” autista. Beszélni nem képes, csupán hangokat hallat, látszólag nem létesít kapcsolatot a környezetével, tolokocsival közlekedik és egy szociális munkás folyamatos felügyeletére és segítségére szorul. Eközben blogot vezet az interneten (ballastexistenz.wordpress.com), ahol írásaival, verseivel, saját festményeivel és házilag elkészített filmjével próbálja tolmácsolni élményeit a „neurotipikusak” számára. Ez a példa önmagában nem cáfolja a tudatelméleti sérülés elméletét, csak felveti, hogy a kommunikáció látszólagos hiánya, a személyi környezet irányában tapasztalt érdektelenség nem jelenti feltétlenül a kommunikációs kompetencia és az elmeolvasási képesség tökéletes deficitjét.

Részben Amanda Baggs hatására magyar nyelven is elérhető egyre több olyan blog (részint működő, részint archívum), amelyeket autista, illetve Asperger-szindrómás emberek vezetnek, hasonló céllal (livewithit.blog.hu, aspiesarecoolhu.wordpress.com, autizmus.blog.hu, megabrutal.blog.hu, barokeszter.hu, aspie.blog.hu stb.). Ezeket különösen alkalmasnak érzem arra, hogy segítségükkel nyelvi változók mentén is elemezhetővé váljon az autisták mentalizációs képessége. Az Amandához hasonló, kiugró esetek ritkák, ezzel a módszerrel elsősorban – ha nem kizárólag – a magasan funkcionáló autisták implicit mentalizációját lehetne vizsgálni. Nyilvánvaló, hogy nyelvi elemzés útján nem kaphatunk megbízható információt azzal kapcsolatban, hogy az érintett személyek mentálisállapot-tulajdonításai mennyire pontosak, avagy pontatlanok, viszont megállapíthatjuk, hogy autista személyek írásaiban megtalálhatók-e egyáltalán mentális állapotok tulajdonítására utaló kifejezések. Amennyiben igen, az azt jelentené, hogy az autizmussal élők nem feltétlenül élnek eleve azzal a feltevessel, hogy más személyeknek nincsenek mentális állapotaik és vélekedéseik (miután ezek közvetlenül nem megfigyelhetők), legfeljebb hibásan ítélik meg mások érzelmi állapotait és vélekedéseit, és emiatt élnek meg nehézségeket a társas kapcsolataikban. (Esetleg a hibás ítéleteik miatt nem képesek bejósolni mások reakcióit, és emiatt „gazdaságosabb” számukra az a stratégia, hogy nem tulajdonítanak mentális állapotokat.)

3.2.1. A folyamatban lévő vizsgálat

Ezeknek a felvetéseknek a tisztázásához az összegyűjtött szövegtörzsekben előforduló, mentális állapotokat leíró kifejezések vizsgálatát végzem Nooj tartalomelemző program segítségével. Az elemzéshez a Fülöp Éva által kifejlesztett *érzelem* nyelvtechnológiai modult használok (Fülöp, 2008; Fülöp. László, 2006).

3.2.2. Hipotézisek

- A szövegtörzsekben előfordulnak érzelmeket kifejező szövegelemek, mind az elbeszélőhöz, mind más személyhez kapcsolódva.* - Azzal kapcsolatban nagy, de nem teljes az egyetértés a szakirodalomban, hogy autizmussal élők egyszerűbb érzelmeket tulajdonítanak saját maguknak, illetve más személyeknek (Asperger-szindrómásoknál, illetve magasan funkcionáló autizmussal élőknel várhatóan valóban ezt tapasztaljuk).
- „Neurotipikus” szerzők narratívumaihoz viszonyítva autizmussal élők blogjaiban szignifikánsan kevesebb a másodlagos érzelmeket kifejező szövegelem.* - Az egyes szám első személyvel asszociált másodlagos érzelmek arra utalnak, hogy az átélő képes önmagára társas szempontból tekinteni, átvenni egy valós vagy feltételezett külső szemlélő perspektíváját. Ennek analógiájára más személynek másodlagos érzelmeket tulajdonítani már másodrendű mentalizációt feltételez: a megfigyelő a megfigyeltnek olyan mentális állapotot tulajdonít, amely egy más gondolat, vélekedés vagy lelkiállapot hatására jön létre. A másodlagos érzelmek jelenléte ezekben a szövegtörzsekben magas szintű elmeolvasási teljesítményre utalna (ugyanakkor továbbra sem mond arról semmit, hogy ezek a mentálisállapot-tulajdonítások mennyire pontosak, sikeresek).
- „Neurotipikus” szerzők narratívumaihoz viszonyítva autizmussal élők blogjaiban szignifikánsan kevesebb a kontrasztívum.* - A kontrasztívumok explicit vagy implicit módon fejezik ki egy mentális állapot és a világ állapota, illetve különböző személyek mentális állapotai közti eltérést. Jelenlétük tehát egyértelműen utal arra, hogy használójuk legalább implicit módon rendelkezik a hamis vélekedés fogalmával, illetve elképzelése van arról, hogy más személyek rendelkeznek mentális állapotokkal, melyek tartalmilag különbözhetnek egymástól. Az implicit kontrasztívumok többsége a *tudni, hinni, vélni, gondolni* stb. igék különböző ragozott formáiban jelennek meg (tipikusan: *azt hittem... úgy gondoltam...; illetve: szerintem...*

véleményem szerint...); az explicit kontrasztívumok magját általában szintén ezek a kognitív igék képezik, míg ellentétes mellékmondatban megjelenik a másik személy vélekedése vagy a világ aktuális állapota.

- d) *Autizmussal élő narratívumaiban szignifikánsan több a szintén autisztikus személlyel asszociált, érzelmet kifejező szövegelem, mint a „neurotipikus” személyhez asszociált.* - Magasan funkcionáló autisták és Asperger-szindrómások napló jellegű beszámolóiban tapasztalatom szerint nem ritkán megjelenik az a megállapítás, hogy az úgynevezett „neurotipikusok” számára az autizmussal élők viselkedése abnormális, különös és érthetetlen, míg egy autista sokkal könnyebben kapcsolatot tud teremteni egy másik autistával. Éppen ezért egyes autisták úgy vélekednek, hogy a neurotipikusok empátiás készsége ebben az értelemben ugyanolyan tökéletlen, mint amikor egy autizmussal élőtől várják el, hogy megértse egy nem autista személy vélekedését, érzelmeit és viselkedését. Ez az elképzelés megjelenhet implicit módon is, az autizmussal élők beszámolóiban. Arra számítok, hogy ha a szövegkorpuszban előforduló, mentális állapotokat kifejező szavakat, szókapcsolatokat csoportosítjuk aszerint, hogy alanyuk autista személy (esetleg maga a megfogalmazó) vagy „neurotipikus”, különbséget tapasztalunk bizonyos kifejezések gyakoriságában. Ezt a tendenciát erősítheti egyfajta ingroup-hatás, vagyis hogy a szövegek írói nagyobb valószínűséggel használnak (ha használnak egyáltalán) mentális állapotokat jelentő kifejezéseket, vagy akár másodlagos érzelmeket szintén autista személyekkel kapcsolatban, és ezt a hatást felerősítheti az az élmény, hogy a „neurotipikusok” bizonyos értelemben kevésbé empatikusak az autistákkal, mint az autisták egymással. (Ugyanakkor elképzelhető az is, hogy implicit módon, az szöveg szintjén is tükröződik az a – neurotipikus személyek által – széles körben elfogadott vélekedés, hogy az autisták mentalizációs képességei messze elmaradnak a nem autistákétól: ez esetben a neurotipikus személyekkel asszociált mentális állapotok túlsúlya lesz jellemző.)

3.2.3. Gyakorlati nehézségek, limitációk

A folyamatban lévő vizsgálatnak – bár mint az autizmus narratív pszichológiájával kapcsolatos pilot study mindenképpen tanulságosnak ígérkezik – van egy igen komoly limitációja, ami nem más, mint a klinikai diagnózis hiánya. A hozzáférhető blogok szerzői – akár kaptak autizmus spektrumzavar diagnózist, akár nem – mindenekelőtt identitásukban autisták (aspergeresek), ami szintén egy izgalmas konstruktum, de nem feltétlenül esik egybe az autizmus klinikai értelemben vett definíciójával. Noha a szerzők száma is eléggé korlátozott, a módszernek vitathatatlan előnye, hogy meglehetősen nagy szövegkorpusz áll rendelkezésre egy-egy személytől, ami lehetőséget ad többféle, ritkán előforduló szövegelem, konstruktum vizsgálatára. A fenti hipotézisekre vonatkozóan levont következtetések fényében a későbbiekben mindenképpen érdemes lenne egy magasan funkcionáló, diagnosztizált autistáktól élettörténeti interjúkat gyűjteni, és ezeken a narratívumokon tesztelni a feltevéseket.

4. ÖSSZEFOGLALÁS

A fentiekben bemutatott, már megvalósult, illetve folyamatban lévő vizsgálataim az autizmus spektrumzavarban tapasztalható pragmatikai sajátosságok jobb megértéséhez adnak támpontokat. Normatív fejlődésű és autisztikus gyermekek mentalizációs teljesítménye összevetése alapján világos, hogy a két csoport tagjai alapvetően különböző – nem feltétlenül valódi elmeolvasáson alapuló – interpretációs stratégiákat alkalmaznak komplex kommunikációs szituációk megértéséhez. Míg a valóság alapú rövidre zárási heurisztikát autizmussal élő felnőttek és gyerekek egyaránt használják a verbális ironia értelmezésekor, addig az ironia echoikus természetére csak normatív fejlődésű gyermekek támaszkodnak, autisztikus gyermekek teljesítményét csupán a mentalizációs készség magasabb szintje mellett javítja. Úgy tűnik tehát, hogy autizmussal élők hajlamosabbak a helyzetnek és a megnyilatkozás szó szerinti értelmének kognitív elemzése alapján dönteni a beszélő kommunikációs szándékáról, és kevésbé támaszkodnak az olyan nem verbális pragmatikai jelzésekre, mint a megnyilatkozás echoikus volta.

A narratív tartalomelemzés és a számítógépes nyelvészet ígéretes új eszköztárat biztosít az autizmusban előforduló pragmatikai sajátosságok feltérképezéséhez. Az autizmusra jellemző (pszeudo-)mentalizációs stratégiák szöveg szintű azonosítása révén lehetővé válhat a magasan funkcionáló autisták kiszűrése pusztán narratívumaik alapján. A rendelkezésre álló eszközök számos kérdést, hipotézist vetnek fel, és a narratív tartalomelemzés alkalmazásának sikere valószínűleg az elmeolvasási készség nyelvi megfelelőinek minél precízebb megfogalmazásától függ. A módszer remélhetően az autizmussal élők értelmezési stratégiájának jobb megértéséhez is hozzá fog járulni, ami az autizmussal élők és „neurotipikusok” közti hatékony kétoldali kommunikáció ígéretes bázisa lehet.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., Frith, U. (1985): Does the autistic child have a „theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46
- [2] Baron-Cohen, S. (1989): The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 285-298.
- [3] Baron-Cohen, S. (1995): *Mindblindness*. Cambridge, MA: MIT Press
- [4] Baron-Cohen, S., Baldwin, D. A. (1997): Do children with autism use the speaker's direction of gaze strategy to crack the code of language? *Child Development*, 68, 1, 48-57
- [5] Dawson, G., Lewy, A. (1989): Arousal, attention, and socioemotional impairments of individuals with autism. In Dawson, G. (Ed.): *Autism: Nature, diagnosis, and treatment*, 49-74, New York, Guilford
- [6] Fein, D., Pennington, B., Markowitz, P., Braverman, M., Waterhouse, L. (1986): Toward a neuropsychological model of infantile autism: Are the social deficits primary? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25, 198-212
- [7] Flavell, J. H., Green, E. R., Flavell, E. R. (1986): Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51.
- [8] Frith, U. (1989): *Autism. Explaining the enigma*. Oxford, Blackwell
- [9] Fülöp, É. (2008): Az érzelmek reprezentációja történelmi regényekben és történelemkönyvekben. In: Erős, F. (szerk.): *Megismerés, reprezentáció, értelmezés, 10 éves a PTE Pszichológiai Doktori Iskolája*, 99-114.
- [10] Fülöp, É., László, J. (2006): Az elbeszélések érzelmi aspektusának vizsgálata tartalomelemző program segítségével, *IV. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia, Szeged*
- [11] Grice, H. P. (1967/1989): *Logic and Conversation*, William James Lectures, 1-143
- [12] Hargitai, R. (2004): A narratív pszichológia hozzájárulása Szondi Lipót sorsanalíziséhez. In: Erős Ferenc (szerk.): *Az elbeszélés az élmények kulturális és klinikai elemzésében*. Akadémiai, Bp., 167-178.
- [13] Győri Miklós, Gy. Stefanik Krisztina, Kanizsai-Nagy Ildikó, Balázs Anna (2002): Naiv tudatelmélet és pragmatika magasan funkcionáló autizmusban: reprezentációs zavar, performanciakorlát vagy kompenzáció? In: Racsmany Mihály, Kéri Szabolcs (2002, Ed.): *Architektúra és patológia a megismerésben*, Books in Print Kiadó, Budapest; 125-134
- [14] Happé, F. (1993): Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, 48, 101-119
- [15] Hobson, R. (1998): Hello and goodbye: A study of social engagement in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 117, 127
- [16] Kinsbourne, M. (1987): Cerebral brainstem relations in infantile autism. In Schopler, E., Mesibov, G. (Eds.): *Neurobiological issues in autism. Current issues in autism*, 107-115, New York, Plenum Press
- [17] László, J. (2005): *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába*. Új Mandátum, Bp.
- [18] László, J., Ehmann, B., Hargitai, R., Péley, B., Pohárnok, M., Pólya T., Túri Z., Kis B., Naszódi M., Prószék G. (2004): Morfológiai-lexikai szint feletti pszichológiai tartalomelemző programok fejlesztése. NKFP Kutatási beszámoló. Kézirat
- [19] Péley, B. (2002): *Rítus és történet. Beavatás és kábítószerez létezőmód*. Új Mandátum. Budapest
- [20] Pohárnok, M. (2004): A térben való mozgás narratív dimenziójának vizsgálata borderline és depressziós betegek élettörténeti epizódjaiban. In: Erős, F. (szerk.): *Az elbeszélés az élmények kulturális és klinikai elemzésében*. Akadémiai, Bp., 153-166.
- [21] Pólya, T. (2004): A narratív perspektíva hatása az elbeszélő személy észlelésére. In: Erős, F. (szerk.): *Az elbeszélés az élmények kulturális és klinikai elemzésében*. Akadémiai, Budapest, 89-107.
- [22] Pratt, C., Bryant, P. (1990): Young children understand that looking leads to knowing (so long as they are looking into a single barrel). *Child Development*, 61, 973-983.
- [23] Sperber, D., Wilson, D. (1992): On verbal irony. *Lingua* 87, 1/2, vol. 1: 53-76. Special issue on Relevance Theory
- [24] Sperber, D., Wilson, D. (1995): *Relevance*. In Sperber, D., Wilson, D.: *Communication and Cognition*, Second Edition, 284-324, Oxford, Blackwell
- [25] Sperber, D., Wilson, D. (1998): Sperber, D., Wilson, D. (1998): Irony and relevance: A reply to Drs Seto, Hamamoto and Yamanashi. In Carston, R., Uchida, S. (Eds.): *Relevance theory: Applications and implications*. Amsterdam, John Benjamins
- [26] Tager-Flusberg, H. (1993): What language reveals about the understanding of other minds in children with autism: Parental reports vs clinical observation. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 148, 174-179
- [27] Teitlebaum, P., Teitlebaum, O., Nye, J., Fryman, J., Maurer, R. (1998): Movement analysis in infancy may be useful for early diagnosis of autism. *Proceedings of the National Academy of Sciences, U. S.*, 95, 13982-13987

- [28] Tóth, A. (2012): A visszhang szerepe a verbális irónia megértésében. Spring Wind 2012 konferenciakötet, 95-100
- [29] Waterhouse, L., Fein, D., Modhal, C. (1996): Neurofunctional mechanisms in autism. *Psychological Review*, 103, 457-489
- [30] Wilson, D. (2006): The pragmatics of verbal irony: echo or pretence?, *Lingua* 101, 1722-1743
- [31] Wing, L., Gould, J. (1979): Severe impairment of social interactions and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29

ABSZTRAKT

Habár egy Magyarországon is elterjedt párkapcsolati formáról van szó, mégisincs meg a szükséges ismeretanyag, amely magyarázná és tipologizálná azokat az embereket, akik a „látogató párkapcsolat” formát választják. Kik is ők? A **Living Apart Together** (LAT) életforma hívei a környezetük szerint olyan párkapcsolatban élnek, ahol kizárólag egy partnerrel tartanak fent intim viszonyt, nem is keresnek alkalmi kapcsolatokat, viszont mégis a párjuktól külön háztartásban élnek. Magyarországon a LAT forma mellett döntőkről még nem készült átfogó kutatás. Jelen tanulmányom kiemelt célja feltárni nemzetközi eredményeken keresztül mi az oka annak, hogy nem költöznek/házasodnak össze a partnerükkel a látogató párkapcsolatot választók. Majd a LAT kapcsolat okai alapján egyfajta tipológia készítése, amelynek során igyekszem megtalálni a választ arra, hogy az individualizált életforma hívei választják-e inkább a LAT-ot, vagy külső hatások „kényszerítik” ebbe a formába őket. Mit jelent a LAT-ot választók számára ez a kapcsolat: *külső körülmények kényszerítése vagy egy tudatosan választott, teljesen új formája a párkapcsolatoknak?* A téma terjedelmessége és összetettsége miatt a rövid tanulmány elkészítése során nem lehet elsődleges célom egy átfogó és a mindenre kiterjedő részletes kutatás elkészítése, mivel a tanulmány keretei ezt nem teszik lehetővé. Meggyőződésem szerint azonban ez a vizsgálat, néhány fontos gondolattal, a LAT kapcsolat választás okainak megismerésével, tipologizálásával lehetőséget teremt ennek a kapcsolati formának a megértésére is, ezzel pedig komoly kiindulási pontja lehet egy későbbi részletes magyarországi vizsgálatnak, amelynek első lépéseit a PHD kutatásom során szeretném megtenni.

1. BEVEZETÉS

Az utóbbi néhány évtizedben világszerte jelentős átalakulás történt a párkapcsolatok terén, mind a kialakulásukban, mind a formák megoszlásában. Példa erre a házasság halasztása, hanyatlása, valamint az együttélés népszerűségének növekedése is. Ezzel a változó trenddel nyílt lehetőség arra, hogy újabb párkapcsolati formák jelenjenek meg a házasság és az együttélés mellett. Egyik ilyen alternatíva, amelynek a kulturális térnyerése egyre jelentősebb, az az életforma, amelynek hívei a külvilág számára ismert kizárólagos partnerkapcsolatban – nem alkalmi kalandokkal – élnek, a partnereknek nincsenek más tartós párkapcsolatai, ám mégis külön háztartásban laknak. Ez az új párkapcsolati forma a **Living Apart Together**⁸, amelynek magyar megfelelőjeként a „látogató párkapcsolat” kifejezés kezd beépülni a tudományos köztudatba. Magyarországon – az NKI „Életünk Fordulópontjai” társadalmi – demográfiai panel adatfelvétel 2008/09-es kérdezési hullámának adatai szerint – mintegy félmillió felnőtt választja ezt a párkapcsolati formát. Mégis eddig még a LAT párkapcsolati forma nálunk nem került a társadalomtudományi érdeklődés középpontjába, így első lépésként egy korábbi tanulmányomban a nemzetközi kutatások módszereit és eredményeit dolgoztam fel és mutattam be szisztematikusan. Ezzel is próbáltam irányt mutatni és megteremteni egy későbbi magyar vizsgálat alapjait. Hiszen napjainkban a párkapcsolatok kutatása során jellemzően egy háromoldalú modellt alkalmaznak a tudományos világban, amely a következő kategóriákat különbözteti meg: egyedülálló, élettársi kapcsolatban él vagy házas valaki. (Rindfuss and Van den Heuvel 1990 in Reimondos, Evans Gray 2010; Roseneil 2006). Viszont a Living Apart Together párkapcsolati formát nem lehet megfelelően elhelyezni ebben a modellben, így igazán nehéz felmérni, hogy mi jellemzi ezt a kapcsolattípust (Borell and Ghazanfaryon Karlsson 2003 in Reimondos, Evans Gray 2010). Annak ellenére, hogy egyre nagyobb mértékben kerül a nemzetközi kutatások figyelmének középpontjába a LAT párkapcsolati alternatíva, még nem történt meg az egységes szemlélet kialakítása, a párkapcsolat kutatásba történő integrálása. A különböző vizsgálatok közös jellemzője, hogy eltérő mintákon, különféle kutatások keretei között vizsgálják a Living Apart Together párkapcsolati formát, viszont nem fordítanak arra külön figyelmet, hogy a LAT kapcsolatok okai alapján tipológiát készítsenek. A Living Apart Together párkapcsolati formával foglalkozó nemzetközi szakirodalom feldolgozása során egyértelművé vált számomra, hogy igen sokféle alakban megjelenő társadalmi jelenségről van szó, hiszen ebbe a kategóriába tartoznak a szüleikkel együtt élő egyetemisták és az újabb házasságot kötni nem kívánó özvegyek is, ez alapján elmondható, hogy egy nagyon erősen heterogén csoport. Ebből is jól látható, hogy a látogató párkapcsolatok esetén egy összetett, több különböző okra, eltérő altípusra visszavezethető társadalmi jelenségről van szó. Így

⁸ Living Apart Together (LAT) párkapcsolat: hosszabb távú monogám partnerek, akik magukat egy párnak vallják, és mások is így tekintenek rájuk, viszont nem élnek együtt, ebben különböznek az élettársi kapcsolattól. (Haskey and Lewis 2006) Ez az egyik legjobb meghatározás, de csak statisztikai mérésekhez használható, amely a partnerek szubjektív válaszáira alapoz.

észelve a jelenség többarcúságát, mindenképpen érdemes nagyobb energiát fordítani arra, hogy a **LAT kapcsolat okai alapján egyfajta tipológia készüljön**. Jelen tanulmányom elkészítésének fő célja az, hogy a LAT formában élőket heterogén csoportként kezelve egy kategóriarendszert állítsak fel, amelybe különböző ismérvek szerint csoportosítom a látogató párkapcsolatban élő párokat. Vizsgálatom elkészítéséhez a korábbi tanulmányomban már szisztematikusan feldolgozott eddigi nemzetközi tanulmányok adatait, ismereteit használok. A tipologizálás során igyekszem feltárni, egyrészt azt, hogy az individualizált életforma hívei választják-e inkább a LAT-ot, vagy külső hatások „kényszerítik” ebbe a formába őket. Másrészt, hogy a LAT párkapcsolati forma egy átmeneti szakasz az együttélés felé, mely esetben nincs egy állandó LAT-réteg, hanem meglehetősen nagy a fluktuáció ebben a csoportban, vagy valóban egy teljesen új formája a hosszútávú párkapcsolatoknak.

2. LAT KAPCSOLAT TIPOLÓGIÁJA

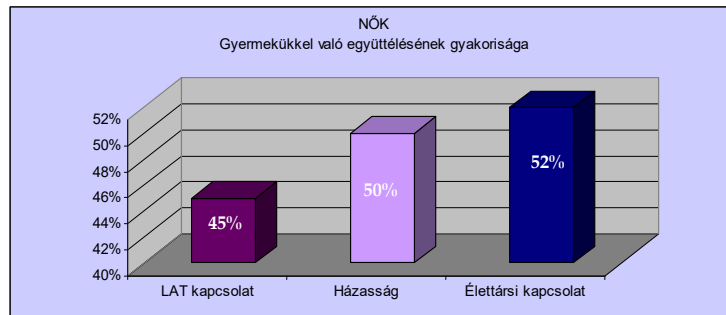
Empirikus vizsgálatok alapján megállapítható, hogy a Living Apart Together párkapcsolatot választók egy sokszínű és heterogén csoport, mivel az élet különböző szakaszaiban különböző motívumok, és szándékok következtében a különélés önkéntes vagy kényszerű cselekedet is lehet. Az eddigi ismeretek alapján az jól látható, hogy ez a párkapcsolati forma nagyon megfelelően illeszkedik az életkor és a korábbi párkapcsolatok változásához. Míg a fiatal generáció ebben a kapcsolatban előre halad egy közös otthon felé a partnerével, az idősebb korosztálynál ez már egy állandósult állapotként mutatkozik, amely lehetővé teszi számukra a kapcsolat során az autonómia és az intimitás kettősségének megőrzését. Az idősebbekhez képest a fiatal LAT kapcsolatot választók gyakrabban élnek együtt más felnőttekkel esetleg a szüleikkel. A fiatalabbak nagyobb arányban képzelik el a jövőt úgy, hogy a partnerükkel együtt élnek, amely utalhat arra, hogy a fiatalok körében a LAT csupán egy átmeneti lépés az együttélés és a házasság felé. A pár mindkét tagjának korai karrierszakaszában válhat stratégiai lépéssé a nem összeköltözés, mivel sajnálatos módon a fiatalabb korcsoportokban a munkaerőpiaci részvétel nem garantálja a gazdasági önállóságot, mert alacsonyak a fizetések, bizonytalanok a munkaszerződések és szűk a lakáspiac, amely megerősíti a szülőktől vagy más/több személytől való függőséget. Ezzel megakadályozza a hosszútávú elköteleződést, amelyre példa lehet a partnerrel való együttélés. Így a fiatalok körében a házasságkötések alacsony számát és az együttélések előfordulásának alacsony gyakoriságát nem lehet helyesen úgy értelmezni, hogy csökken a partnerkapcsolatra való hajlandóság, hanem inkább a közös otthon kialakítása tolódik egy későbbi időpontra.

A Living Apart Together párkapcsolati formával foglalkozó nemzetközi szakirodalom szisztematikus feldolgozása során kapott eredmények egyértelműen mutatják, hogy a kategorizálás két fő ismérve a „saját döntés” és a „külső kényszer” lehet. Két nagy csoportot különböztethetünk meg a LAT kapcsolatot választók körében: az egyik alcsoporthoz azok a párok tartoznak, akik valamilyen oknál fogva (külső kényszer) nem élnek együtt, de szeretnének, és a másik csoport, akik tudatosan választották azt, hogy nem kívánnak együtt élni partnerükkel (belső választás), de önmagukat ettől függetlenül a külvilág felé is egy párként definiálják. (Levin és Trost 1999)

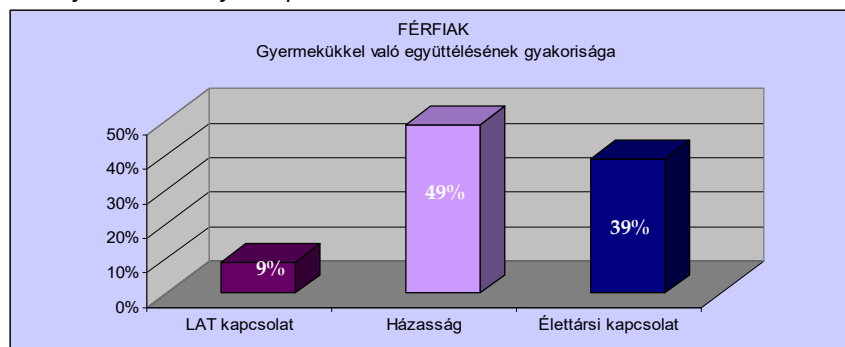
2. 1. Külső kényszer

2.1.1. Gondoskodás más személyekről

Saját gyermekeinek nevelése vagy idős hozzátartozóról való gondoskodás lehet az egyik oka annak, hogy valaki nem szeretne a párjával összeköltözni. Egyik típusa a gyermeküket egyedül nevelő szülők, ahol a pár egyik, esetleg mindkét tagjának kiskorú gyermeke van, aki vele él és nem szeretné, ha más beköltözne a gyermekkel közös háztartásba. Valójában a gyermek kezében van a döntés, még akkor is, ha a szülő ezt nem is így gondolja. *Kanadában* a nők 23%-a, férfiak 5%-a él gyermekkel LAT párkapcsolatban (Milan, Peters 2003). A nők inkább azokat a gyermeküket egyedül nevelő szülők, akik nem szeretnének közös háztartást kialakítani az új partnerrel. Az *Egyesült Államokban* a nők körében kicsi a különbség a párkapcsolat állapota és annak a valószínűsége között, hogy a gyermeke vele él-e: LAT kapcsolatban élő nők 45%-a él a gyermekükkel együtt, a házasságban élő nők 50%-a neveli a gyermekét, míg az élettársi kapcsolatban élő nők 52%-a lakik a gyerekekkel együtt. A férfiaknál már jóval nagyobb ez a különbség, LAT kapcsolat esetén 9% neveli a gyermekét, házasságban élő férfiak 49%-a él a gyermekével, élettársi viszonyban élők 39%-a lakik együtt a saját gyermekével. (Strohm, Seltzer, Cochran, Mays 2009). Ez az eredmény jól mutatja, hogy a nők választják nagyobb arányban ezt a párkapcsolati formát, ha gyermeküket ők nevelik egyedül. Érdekes, hogy *Ausztráliában* az egyedülálló szülők fele úgy képzei, hogy a következő 3 évben összeköltözik a partnerével. Egyrészt lehetséges, hogy a gyermekek addigra megszokják az új partnert, vagy esetleg abba a korba érnek, hogy elköltöznek. (Reimondos, Evans, Gray 2010)



1. ábra. Gyermekekkel való együttélés aránya párkapcsolat szerint az Egyesült Államokban nők esetében
Forrás: Strohm, C., Selzer, J.A, S.D Cochran & V. Mays (2008): "Living Apart Together" relationships in the United States. California Center for Population Research.



2. ábra. Gyermekekkel való együttélés aránya párkapcsolat szerint az Egyesült Államokban férfiak esetében
Forrás: Strohm, C., Selzer, J.A, S.D Cochran & V. Mays (2008): "Living Apart Together" relationships in the United States. California Center for Population Research.

Másik típusa ennek a kategóriának, az *idős hozzátartozók* gondozása, amikor a felelősségérzet erősebb annál, hogy elköltözzenek és esetleg magára hagyják az idős szülőt, nagyszülőt. Félelem alakul ki, hogy nem a társadalmilag elfogadott normák szerint cselekszenek, hiszen a szülők áldozatokat hoznak, amit viszonzni szeretnének, amennyiben ezt nem teszik meg utána bűntudat léphet fel. Így ebben a formában nem kell választani a szülő és a partnerkapcsolat között, mindkettő megmarad. Ez esetben a gondoskodás és a felelősségvállalás nem partner irányába történik, hanem a gyerekek vagy a szülők részére.

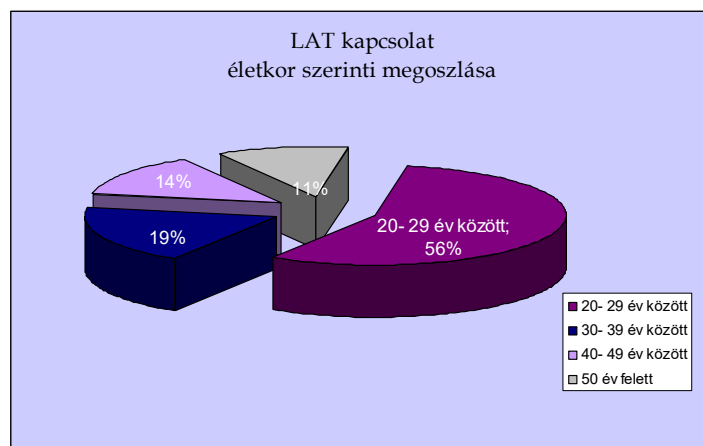
2.1.2. A fiatal életkor és/vagy a tanulás miatt

A LAT kapcsolat úgy tűnik a fiatalok körében sokkal inkább átmeneti és akaratlan választás. A fiatalok egy részének körében a házasságkötés a tervek között szerepel, de az iskolai kötelezettségek vagy a munkaerőpiaci helyzet korlátozza ezt (Levin and Trost 1999). Azok a fiatalok, akik még nem léptek ki az iskolából gyakran gazdaságilag függenek szüleiktől, így még nem hoznak létre saját önálló háztartást. A *spanyol* vizsgálatnak az adatai is azt mutatják, hogy alacsony számban vannak azok, akik még iskolások, de már együtt élnek partnerükkel. *Kanadában* is nagyobb mértékben a fiatalok körében jellemző választás a LAT. A 2001-es kutatás eredménye szerint leggyakrabban a 20-29 év közöttiek választják ezt a párkapcsolati formát, hiszen 56%-uk nem él együtt partnerükkel. *Nagy-Britanniában* több vizsgálat szintén azt az eredményt mutatta, hogy a fiatalabbak körében felülreprezentált a LAT kapcsolat, ám a kutatás vezetői sugallják, hogy erősen torzít a felvétel, a fiatal felnőttek csoportja emeli az arányt, mivel a 18-24 év közöttiek 90%-ára a LAT kapcsolat választása jellemző. (Haskey és Lewis 2006)



3. ábra. Együttélés aránya Kanadában a 20-29 év közöttiek körében
Forrás: Milan, A and A. Peters (2003): *Couples living apart. Canadian Social Trends. Canadian Social Trends*

Ebbe a kategóriába tartozhat, amikor az egyik fél még iskolába jár egy adott helyen, míg a pár másik fele már munkát kap egy másik városban, várható, hogy az iskola befejezésekor utána költözik és együtt élnek majd vagy akár azonos városban élnek viszont az iskolás még nem tud beszállni a közös otthon költségeinek fedezésébe. Mivel az együttélés, mint lehetséges szociális intézmény elfogadottá vált, így számukra is az együttélés válik normává, ehhez viszonyítva határozzák meg a kapcsolatukat LAT formának. Ebben a csoportban a megállapodás sokkal inkább a körülmények, a gyakorlati és pénzügyi megszorításokon alapul és nem a választáson. (Reimondos, Evans, Gray 2010)



4. ábra. LAT kapcsolat megoszlása életkor szerint Kanadában

Forrás: Milan, A and A. Peters (2003): *Couples living apart. Canadian Social Trends. Canadian Social Trends*

2.1.3. Munka és gazdasági ok:

Leginkább a fiatal felnőttek körében a munkaerőpiaci bizonytalanság és a szűkös és sok esetben magas költséggel járó lakhatási lehetőségek kényszerítik arra a fiatalokat sok esetben, hogy szüleikkel éljenek még akkor is, ha stabil párkapcsolattal rendelkeznek. A késleltetett fészkelhagyás lehetővé teszi a megtakarításokat egy későbbi lakás kibérlésére, esetleg megvásárlására. Spanyolországban is ez az egyik jellemzője a LAT kapcsolatoknak, hiszen a LAT kapcsolatban élő 30-34 év közötti nőknek csupán 14.3%-a él egyedül, önálló háztartásban. (Bernardi and Poggio 2002 in Castro-Martín, T. M. Domínguez-Folgueras and T. Martín-García 2008).

2.1.4. Hagyomány:

Szociológiai szempontból egy erős normatív elvárás a különböző országokban, hogy a fiatalok addig nem kötnek házasságot, valamint nem hagyják el a szülői házat, amíg nem fejezik be az iskolát. Például *Spanyolországban* is erősen jelen van ez a hagyomány, viszont az egyik legnagyobb különbség Spanyolország és a többi házasságot halasztó ország között, hogy náluk a házasság halasztását nem ellensúlyozza együttélések növekvő aránya. Míg Észak-Európában az első összeköltözés lényegesen korábban megtörténik, minthogy a házasságkötési statisztikában megjelenne a kapcsolat, addig Spanyolországban a későbbi partnerkapcsolat a jellemző, és nem csak az együttélések alacsony száma miatt, hanem, mert az együttélésbe lépéskori életkor csak kicsit alacsonyabb, mint a házasságkötéskori életkor (Castro-Martín, T. M. Domínguez-Folgueras and T. Martín-García 2008). Következésképpen azoknak a 20-34 év közötti nőknek az aránya, akik még nem léptek együttélésen alapuló párkapcsolatba, Európa szerte Spanyolországban a legmagasabb (62,2%) az aránya. Korábbi más vizsgálatok jól mutatták azt, hogy a nem együttélő párok gyakorisága magasabb azokban az országokban, ahol a késői házasságkötés jellemző és alacsony az együttélések gyakorisága, pl.: Japánban (Rallu and Kojima 2000, Iwasawa 2004 in Castro-Martín, T. M. Domínguez-Folgueras and T. Martín-García 2008).

2.2 Saját döntés

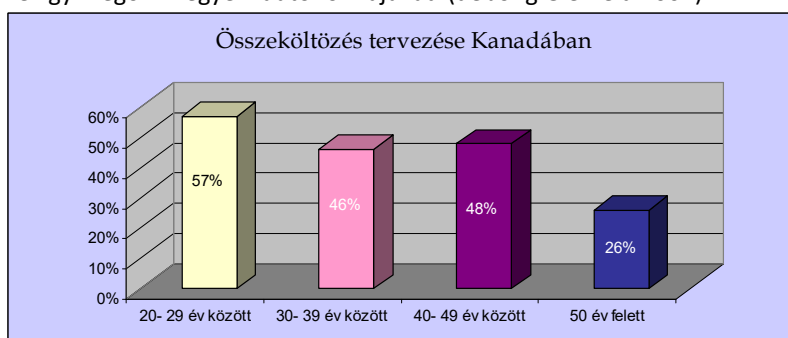
2.2.1. Nem akarják megismételni korábbi párkapcsolati hibáikat

A nemzetközi vizsgálatok során különböző bizonyítékok utalnak arra, hogy azok, akik önként élnek külön a partnerüktől, sok esetben olyan személyek, akik már átestek egy váláson vagy egy korábbi kapcsolatuk már megromlott, így ezeket a tapasztalatokat nem szeretnék újra átélni, vagyis „kockázatkerülők” (de Jong Gierveld 2004; Levin 2004; Roseneil 2006). Ebbe a mintába azok a személyek tartoznak, akik szerint ez az együttélési forma lehet a megoldás arra, hogy korábbi hibájukat ne ismételjék meg, ne kerüljenek újra számukra kedvezőtlen helyzetbe. Rendelkeznek tapasztalattal korábbról a hagyományos párkapcsolati formák terén, amely felbomlott, viszont törekszenek arra, hogy ez a helyzet újra ne következzen be. A LAT párkapcsolat nyújt megoldást, ha az egyén fél magától vagy félti magát egy élethelyzettől, amelyben korábban már sérüléseket

szerezett. Jó példa erre a típusra, amikor egy nőt elhagy a férje egy másik nő miatt, a nő a következő kapcsolatnál félve attól, hogy felveszi a párkapcsolatban lévő női szerepet (háztartási nő), amelynek hatására kihűlhet a kapcsolat, inkább a LAT formát választja, hiszen összeköltözés nélkül fenntarthatja a varázst és tanulva a korábbi tapasztalataiból, nem követi el esetleg ugyanazokat a hibákat. Tartósan megtartják a LAT kapcsolaton keresztül a randizós korszakot, elkerülve a kapcsolat esetleges ellaposodását, hétköznapi problémákat. *Ausztráliában* az idősebb válaszadóknak több, mint 70%-a ebbe a kategóriába tartozik: korábban már voltak házások, szereztek tapasztalatokat hagyományos párkapcsolati formákban és ezt követően az újabb kapcsolatnál már önként döntöttek pozitívan a különélésről. Míg ugyanez a kategória, vagyis korábban már szereztek tapasztalatokat a hagyományos párkapcsolati formában, a 25 év alattiak esetében kevesebb, mint a fele. Azt azonban nehéz pontosan megállapítani, hogy a körülmények miatt átmenetileg kényszerülnek ebbe az együttélési formába vagy véglegesen e mellett a kapcsolati típus mellett döntöttek.

2.2.2. Idősebb korosztály, nyugdíjasok

Egy fajta minta a LAT kapcsolatra az a típus, akik szeretnék megtartani saját életterületüket, ahol korábban is laktak általában egy másik személlyel, de idősebb korban is szükségük van a szeretet érzésére és így újabb párkapcsolatba lépnek, viszont nem ragaszkodnak a közös otthonhoz. Mivel mindkét fél hosszabb ideig élt a saját háztartásában, esetleg korábbi párkapcsolatában kötődik a tulajdonához, emlékeihez és nem hagyná ott a „szeretet érzésért” mindezeket a dolgokat és költözne össze az új partnerével. Ezek a társadalmi tárgyak fontos szimbólumok, amelyekről nem mondanának le, esetleg gyermekeik és unokáik visszajárnak oda és közösen kötődnek a régi emlékekhez. Vannak akik régóta élnek egyedül, ezért nem vágyanak arra, hogy összeszokjanak egy új partnerrel, ami mint tudjuk együttélésnél sokkal nehezebb. Ebben az esetben az új kapcsolatuk könnyebben valósítható meg LAT forma keretei között. *Nagy-Britanniában* több vizsgálat mutatta azt az eredményt, hogy az idősebb korosztálynál is, még ha csak kisebb arányban is, de jelen van a LAT kapcsolati forma és a saját, korábbi életükhöz való kötődés biztosítása a magyarázat a választásukra (Haskey és Lewis 2006). *Ausztráliai* vizsgálatok eredményei azt mutatták, hogy az idősebbek, akik korábban már voltak házások, sokkal alacsonyabb százalékban kívántak a jövőben összeházasodni partnerükkel, mint a fiatal korosztály, az idősebb válaszadóknak (55 év felettiek) több, mint 70%-a azok, akik korábban már voltak házások, döntöttek pozitívan a különélésről. Ezen kutatás eredményei szerint az idősebbek esetén csak 32% gondol a jövőbeli összeköltözésre, 68%-a mondta azt, hogy nem vagy nagyon nem valószínű, hogy újránházasodna a jövőben, és csak kevesen gondoltak arra, hogy a LAT kapcsolat egy átmeneti állomás az együttélés felé. A *Kanadában* kapott eredményekben látható jól az, hogy az életkor mennyire hat ki arra, hogy milyen elvárásaik vannak a jövőre nézve a Living Apart Together párkapcsolatban élőknek, hiszen míg a 20-29 év közöttiek 57%-a tervezi az összeköltözést, 30-39 közöttieknek már csak 46%-a, 40-49 évesek 48%-a és 50 év felettiek 26%-a. Ezek az eredmények egyértelműen összhangban vannak azzal az elméleti magyarázattal, hogy az idősebbekre, nyugdíjasokra jellemző, hogy szeretnék megtartani saját háztartásukat, de fontos számukra a párkapcsolat folytatása is (Milan, Peters 2003). Idősebb korban jellemző tehát az az együttélési forma, amikor az egyének eltekintenek az élettársi kapcsolat létesítésétől, így könnyebben fenn tudják tartani a korábbi kapcsolatot felnőtt gyermekeikkel így megőrzik egyéni autonómiájukat. (de Jong Gierveld 2004).



5. ábra. Összeköltözés tervezése Kanadában életkor szerinti megoszlás

Forrás: Milan, A and A. Peters (2003): *Couples living apart. Canadian Social Trends. Canadian Social Trends*

2.2.3. A kapcsolattesztesztelés

Ez az időszak a társkeresési folyamat, és ezek a kapcsolatok hosszabb-rövidebb ideig tartó elkötelezettségek egy formája (Strohm, Seltzer, Cochran and Mays 2009). Ebben a csoportba tartozik, amikor a párok nem elég elkötelezettek egymás iránt, nem kötnék szorosabbra egyelőre a fennálló kapcsolatot, így abban az esetben, ha meggondolnák magukat könnyebb szétválni. Viszont, ha jól érzik magukat együtt, akkor kialakítják majd a közös háztartásukat. Legjellemzőbb a fiatalok körében, vagy a harmincas éveikben járó párok esetén, amikor első lépésként még félnek az elköteleződéstől, akár hosszabb egyedül eltöltött időszak után. A LAT kapcsolat fiatal

profilja (20-24 év közöttiek 30.9%, 25-29 év közöttiek 23%-a) *Spanyolországban* is felveti azt a magyarázatot, hogy az ilyen típusú kapcsolat választása elsősorban egy folyamatban lévő állomás, amely az együttéléshez, esetleg a házassághoz vezet. Az 1999-ben végzett felmérés szerint, a 15-49 év közötti nők 44,6%-a nem élt házasságban vagy élettársi kapcsolatban, viszont körülbelül egyharmaduk tartott fenn olyan párkapcsolatot, ahol nem élt együtt senkivel. A 20-34 év közötti spanyol nők kétharmada még nem kötötte meg az első közös otthonon alapuló partnerkapcsolatát, azonban csaknem a fele stabil párkapcsolatban él egy olyan társsal, akivel nem tartanak fent közös háztartást. *Kanadában* a LAT kapcsolatban élők mintegy fele – függetlenül, hogy nő vagy férfi az illető – szeretne közös háztartásban élni párjával a jövőben, a többiek nem szeretnék ezt a változást az életükben, vagy esetleg még nem döntöttek róla. (Milan, Peters 2003). *Ausztráliában* folyó vizsgálatok során a válaszadókat arról is megkérdezték, terveznek-e házasságot a jövőben. Nem volt meghatározva, hogy a tervezett esküvő a jelenlegi LAT partnerrel történik vagy mással, feltételezhető, hogy a többség a jelenlegi társára gondolva adta meg a választ. Az együttélésre vonatkozó kérdésekhez hasonló eredményként itt a 25 év alatti korcsoport 71%-a gondolta, hogy valószínű vagy nagyon valószínű, hogy házasságot kötnek, valamint a házassághoz való hozzáállásuk nagyon pozitív volt azoknak a fiataloknak, akik korábban már éltek élettársi kapcsolatban.

2.2.4. Házasság vagy együttéléstől LAT kapcsolattig

Egy nehéz házasság vagy együttélés esetén lehet megoldás a LAT kapcsolat a párkapcsolat megmentésére. Azok a párok, akik évek óta élnek együtt partnerükkel, de a mindennapi rutin megnehezíti a közös életüket (unalom, bosszantó rigolyák) viszont elválni nem akarnak. Inkább a válás helyett megoldásként az egyik fél egy másik lakásba költözik, amely akár közvetlen közelben helyezkedik el a korábbi otthonuktól. Ezzel teremtik meg az ideális környezetet, amely illeszkedik mindkét fél életstílusához. A mindennapi élet túlságosan bonyolult és nehéz, hogy 100%-osan megosszák egymással, így a LAT kapcsolattal teremtik meg a szükséges egyensúlyt. A vizsgált nemzetközi kutatások során elenyésző az olyan párkapcsolat, ahol ez lenne a magyarázat a LAT kapcsolatra.

Másik típusa ennek a kategóriának, amikor az ehhez a párok megtartják mindkét háztartásukat, bár az egyikre az ideiglenes jelleg érvényes. Őket teljesen más cél mozgatja a párkapcsolatuk alakítása során. Valójában a munka teremti ezt a helyzetet, és mivel mind a partnerkapcsolat, mind a munka fontos az egyén számára, így ezt az állapotot választják. Még ha tudná is támogatni a másik fél, nem fogadja el – a függetlenség, amely kiemelkedően fontos ezen válaszadóknál. Ezt a tendenciát szokás individualizációval magyarázni. Egy évszázaddal vagy fél évszázaddal ezelőtt, az emberek aligha viselkedhettek volna így, mint most. Az individualizmust lehet hozzáállásbeli trendnek nevezni, de ez is egy olyan viselkedési forma, ami mára engedélyezetté/ elfogadottá vált. (Levin és Trost 1999)

3. ÖSSZEGZÉS

A LAT kapcsolat okai sokrétűek és az emberi életszakasz folyamán eltérőek. Az jól látható, hogy ez a párkapcsolati forma kiválóan illeszkedik mind az életkor mind a korábbi párkapcsolatok változásához. (Milan and Peters 2003) Míg a fiatal generáció számára ez a kapcsolati forma az első lépés a párkapcsolat terén és majd ezt követően a következő szinten megteremtik partnerükkel a közös otthont, addig az idősebb korosztály ezt már egy állandó kapcsolati formának tekinti, amelyben megőrzik a szükséges autonómiájukat, viszont lehetőség van az intimitás érzetére is. A különélés választása már nem számít különös viselkedésnek, hanem a tapasztalatok szerint a meggyűlölet és az elégedettség jellemez, amellyel, hogy a partnerek a meglévő kötelezettségvállalásaikat, identitásukat és függetlenségüket megtarthatják – akár egy gyermek vagy gondozásra szoruló szülő mellett –, fenntarthatják saját szociális hálójukat, kapcsolatrendszerüket és tulajdonukat is, elkerülve eközben az együttélésből adódó problémákat.

A kategorizálás két fő ismérve a „saját döntés” és a „külső kényszer”. Hiszen az összeköltözni nem kívánók többsége nem individualista jellegű okokat fogalmazott meg. A nemzetközi kutatások eddigi eredményei felhívták a figyelmet arra, hogy az egyének egy jelentős része rövid, átmeneti szakasznak tartja ezt a kapcsolatot, míg a kisebb hányad számára jelent ez a kapcsolati forma egy stabil, tartós partnerkapcsolati formát. Az eddigi adatok rámutattak arra, hogy ez a kétarcúság az egyik fő jellegzetessége ennek a kapcsolatnak. A vizsgálati eredmények alapján megállapítható, hogy a LAT kapcsolat a fiatalok körében sokkal inkább átmeneti és akaratlan választás egyfajta kényszer hatására alakul ki. A fiatalok nagy részénél a házasságkötés a jövőbeni tervek között szerepel, de az iskolai kötelezettségek vagy a gazdasági helyzetük korlátozzák a lehetőségeiket. (Levin and Trost 1999). Egyrészt az iskola vagy a munkahely földrajzilag máshol helyezkedik el, vagy pénzügyi- és háztartással kapcsolatos tényezők befolyásolják azt, hogy a fiataloknak nem adatik meg az a lehetőség, hogy a párjukkal összeköltözzenek. Például azok a fiatalok, akik még a szüleiknél otthon élnek nem valószínű, hogy megteremtettek már egy olyan anyagi helyzetet, amely biztosítja a megfelelő háttérrel ahhoz, hogy a partnerükkel összeköltözzenek. Másoknál ez az időszak csupán a társkeresési folyamat

egy része, melynek során hosszabb-rövidebb ideig tartó elkötelezettségen keresztül ismeri meg a másikat. A gyermekek vagy idős szülők gondozási is gyakori ok arra, hogy nem tartanak fent közös háztartást a párok. (Strohm, Seltzer, Cochran and Mays 2009). Ezek a körülmények mind befolyásolhatják azt a döntést, hogy az egyének összeköltözzenek a párjukkal vagy sem, viszont valószínű, hogy a körülmények változásával a kapcsolatukban is változás történik és összeköltöznek. Másik alternatívaként a LAT kapcsolat lehet egy tartós párkapcsolati forma, amely egyszerre teszi lehetővé az intimitást és a függetlenség autonómiáját, ez úgy tűnik az idősebb korosztály körében jellemző (Levin 2004). Ez a párkapcsolati forma biztosítja számukra annak a lehetőségét, hogy megtartsák saját otthonukat, tulajdonukat, mégis párkapcsolatban éljenek. Néhányan úgy érzik a saját otthon megtartása eloszlatja a házimunka és a gondviselés egyenlőtlen megosztását, ugyanakkor lehetővé teszi számukra a függetlenséget. Mások úgy érzik a saját otthonuk fizikailag vagy szimbolikusan az a hely, ahol különböző társadalmi tevékenységeket végezhetnek gyermekeikkel, unokáikkal, vagy akár barátaikkal. Alapvetően azonban a kutatók széles köre szerint a LAT nem egy úttörő családforma, hiszen a válaszadók ritkán fejtik ki, hogy kifejezett óhajuk ez az újfajta forma, és elutasítanak a házasságot vagy az együttélést, sokkal gyakrabban beszélnek a különélés gyakorlati és érzelmi előnyeiről, ahol a dominánsabb indok az óvatosság (Duncan, Phillips, 2010).

4. KONKLÚZIÓ

A vizsgált nemzetközi kutatások elemzése azt mutatja, hogy nagyobb részben jellemző az a megállapítás, hogy a LAT kapcsolat inkább egy átmeneti szakasz egy párkapcsolat elköteleződési folyamata során, nem pedig egy hosszútávú végleges megállapodás/választás. Jelenleg a keresztmetszeti adatok miatt az ismereteink korlátozottak, leginkább mennyiségi adatok. A LAT kapcsolat még pontos feltáráshoz longitudinális adatokra lenne szükség ahhoz, hogy megvizsgáljuk a különélő pároknak, hogyan alakul az életpályájuk – haladnak az együttélés vagy a házasság felé vagy ez marad a tartós állapot. Egy eseménytörténeti elemzés lenne a megfelelő megoldás a partnerség dinamikájának tanulmányozására. A növekvő párkapcsolati formák hívják életre a longitudinális adatgyűjtés fontosságát, mivel az együttélésre való fókuszáláson tovább kell lépni.

IRODALOMJEGYZÉK

- Castro-Martín, T. M. Domínguez-Folgueras and T. Martín-García. (2008) 'Not truly partnerless: Non-residential partnerships and retreat from marriage in Spain', *Demographic Research* 18(16):436-468.
- Duncan, Simon; Phillips, Miranda (2010): People who live apart together (LATs) - how different are they? *Forthcoming in Sociological Review*, 2010
- Ermisch, J. and Seidler, T (2009): 'Living apart together', ch. 2 in Brynin, M. and Ermisch J., *Changing relationships* London, Routledge.
- Haskey, J and J. Lewis. (2006): 'Living-apart-together in Britain: context and meaning', *International Journal of Law in Context* 2 (1): 37-48.
- Levin, I and J., Trost (1999): 'Living apart together', *Community, Work&Family* 2(3):279 – 294.
- Levin, Irene(2004): Living Apart Together: A New Family Form. *Current Sociology*, March 2004, Vol. 52(2): 223–240
- Milan, A and A. Peters (2003): Couples living apart. Canadian Social Trends. *Canadian Social Trends* (Statistics Canada - Catalogue 11-008), 2–6.
- Reimondos, A., A. Evans & E. Gray (2010): (*forthcoming*): Living-Apart-Together (LAT) relationships in Australia: an overview
- Roseneil, S. (2006): 'On not living with a partner: unpicking coupledness and cohabitation' *Sociological Research Online*, 11,3
- Strohm, C., Selzer, J.A, S.D Cochran & V. Mays (2008): "Living Apart Together" relationships in the United States. California Center for Population Research. On-Line Working Paper Series, CCPR 04208. URL (accessed 23 May 2009) <http://escholarship.org/uc/item/6b92h2nj>

1. BEVEZETŐ

1.1 Az asszociatív emlékezet a pszichológiában

A kísérleti pszichológia több felosztást is alkalmaz az emlékezeti rendszerek (vagy folyamatok) megkülönböztetésére. Endel Tulving (1985) bontotta fel az explicit emlékezeti rendszert epizodikus és szemantikus rendszerekre. Elmélete szerint az információk előhívása a két rendszerből eltérő tudatossági szinttel jellemezhető. A szemantikus rendszerből előhívott információ tudatos (noetikus) tudattartalomként jelenik meg és az eredeti kontextusától független, tudás típusú információk előhívását jelenti (pl.: Franciaország fővárosa Párizs). Az epizodikus emlékezeti előhívás azonban éntudatos (autonoetikus) tapasztalatként jelenik meg, mely során a személy egy korábbi személyes eseményt él újra át (pl.: tavalyi karácsonyi vacsora). Tulving a két emlékezeti válasz közti különbséget egy *tudatossági kritérium* alapján határozta meg. A tudatossági kritériumon alapuló vizsgálat az emlékszem-tudom feladat, mely során a résztvevőknek introspekciós módszerrel saját tudattartalmukat megfigyelve kell eldönteniük, hogy emlékeznek vagy inkább „tudják”, hogy mely ingereket tanultak korábban. A feladatban azonban a résztvevők egy olyan leírást kapnak a két emlékezeti válaszról, mely a különbséget pusztán asszociatív alapon határozza meg számukra (Gardiner, 2008). Az epizodikus emlékezeti előhívást tehát az „*inger + asszociatív információ*” előhívásának képességeként is definiálhatjuk (ekkor a kutatási kérdések közül kikerül a klasszikus Tulving által hangsúlyozott tudatossági szint kérdésköre). Az asszociatív (relációs) emlékezeti képesség tehát szorosan kapcsolódik az epizodikus emlékezet fogalmához. A szakirodalomban az epizodikus előhívást egy rokon fogalommal, a rekollektió kifejezéssel azonosíthatjuk (Yonelinas, 2001). A felismerési emlékezet elméletei a rekollektióra úgy tekintenek, mint az explicit, tudatos emlékezet egyik folyamatára. Azonban néhány vizsgálat (Cohn és Moscovitch, 2007; Nagy és mtsai, 2013) eredményei azt mutatják, hogy az „elem + asszociáció” előhívásának képessége érvényesülhet egy nem-tudatos (automatikus) és egy tudatos szinten is. Az emlékezeti asszociatív folyamatok jellemzőinek tisztázására alkalmazhatunk olyan vizsgálati módszereket, melyek képesek kimutatni az emlékezetben jelentkező nem-tudatos (automatikus) folyamatokat is. Ilyen módszer a szemmozgás vizsgálata.

1.2 Emlékezeti folyamatok és szemmozgások

A kísérleti pszichológia emlékezettel foglalkozó területén fontos eredményeket szolgáltattak azon vizsgálatok, melyek a szemmozgások jellemzőiben találnak emlékezeti folyamatokat jelző hatásokat. A vizsgálatok egyik típusa a vizsgálat előttről már ismert ingereket használt (híres arcok vagy ismert épületek) (Althoff, 1998 idézi Hannula, 2010). A résztvevőknek az ismert ingereket és új (még nem látott) ingereket mutattak egymás után. Az eredmények szerint a résztvevők kevesebbet fixáltak a korábbi ismert ingerekre, mint az újakra. Egy másik típusú vizsgálat során ismeretlen arcokat eltérő gyakorisággal (1-szer, 3-szor vagy 5-ször) mutattak be a résztvevőknek (Althoff, 1998 idézi Hannula, 2010). Később újra bemutatták az arcokat és azt találták, hogy a többször ismételt arcokból kevesebb részt vizsgáltak meg szemükkel a résztvevők az új arcokhoz viszonyítva. Ezek az eredmények kísérleti eszközökkel mutatják ki, hogy a szemmozgásokban tetten érhetőek emlékezeti hatások. A későbbi kutatások az általános emlékezeti hatások specifikusabb elemzése felé fordultak.

1.3 Asszociatív (relációs) emlékezet és szemmozgások

Ryan és mtsai (2000) kutatásában szabadtéri helyszínekről készült fényképeket mutatott be a személyeknek. A tanulási részt követően a vizsgálat teszt részében a helyszínek egy része megismétlődött, egy része pedig valamely részletében megváltozott. Az eredmények szerint a megváltoztatott helyszínek kritikus területére (a változtatáshoz közel) több fixáció és több ki- vagy belépő szakkád volt jellemző, mint a megismételt helyszínek ugyanazon területére. Ez az eredmény azt mutatja, hogy a tanult helyszíneket felépítő elemek részleteinek kapcsolatát (relációját) is kódolják a személyek és azok megváltozását a szemmozgásokban ki lehet mutatni. Hannula és mtsai (2007, 2009) a relációs emlékezeti folyamatok és szemmozgások kapcsolatát helyszín-arc párokkal vizsgálták. A résztvevőknek helyszín-arc párokat tanítottak és később az volt a feladatuk, hogy kiválasszák 3 arc közül a helyszín párját. Eredményeik szerint a helyesen kiválasztott helyszínhez tartozó arc párokra nagyobb nézési idő esett, mint helytelenül választott arcokra. A vizsgálatok során az arcok elhelyezkedése nem volt bejósolható és minden arcot ugyanannyiszor láttak a személyek. A vizsgálatok egyértelműen rámutatnak arra, hogy a szemmozgások elemzése alkalmas mérőszáma az asszociatív emlékezeti folyamatoknak.

1.4 Nem-tudatos emlékezeti előhívás és szemmozgás

Hannula és mtsai (2009) vizsgálatukban arra keresték a választ, hogy a szemmozgásokban jelentkező relációs emlékezeti hatás megjelenik-e akkor is, ha a személyek döntésében nem jelentkezik tudatos

emlékezeti hatás. Kutatásukban szintén helyszín-arc párokat mutattak a résztvevőknek azzal kiegészítve, hogy a személyek agyi aktivitását is mérték egy MRI készülékkel. A tanulási rész során a résztvevőknek 2 másodpercig mutatták be a helyszín-arc párokat. Ezt követően a felismerési teszt során a helyszínt kontextuális jelzőingerként használva 1 másodpercig mutatták be, amit 3 arc megjelenése követett a helyszínnel a háttérben 2 másodpercig. A 3 arc közül egy a helyszín tanulásnál bemutatott párja volt (összeillő arc), míg a másik kettő arc korábban más helyszínekkel volt bemutatva (minden arcot egyszer láttak csak a tanulás során, így ismerősségi szempontból nem volt különbség a 3 arc között). A kérdés megválaszolására a kutatók csoportosították a helytelenül kiválasztott (a tudatos emlékezet hiánya) arcokat abból a szempontból, hogy a 3 arc bemutatásakor a nézési idő az összeillő arcokra volt nagyobb vagy a helytelen arcokra. A két csoporthoz tartozó hippocampus aktivitásokat összehasonlítva azt az eredményt kapták, hogy a helyes arcot preferáló próbákban a hippocampus aktivitást mutatott, míg a helytelen arc preferencia próbákban nem jelentkezett a hatás. A hippocampus eredmények alapján tehát korreláció mutatkozott az idegrendszer emlékezeti folyamatokért felelős területe és a szemmozgási hatás között. Ez a kapcsolat akkor is fennáll, ha nincs tudatos emlékezeti döntés (helytelen a résztvevő válasza). A kutatók ezt az eredményt úgy magyarázzák, hogy a szemmozgásokban jelentkező relációs emlékezeti hatás a tudatos emlékezeti döntés (tudatos asszociatív felismerés) nélkül is jelentkezik. A szemmozgás ez alapján egy automatikusan kialakuló a tudatos (explicit) emlékezet nélküli emlékezeti hatás mutatója.

Vizsgálatunkban ezt az elképzelést teszteltük. Ha a szemmozgások a tudatos emlékezeti folyamatoktól független relációs emlékezeti folyamatokat mutatnak, akkor a személyek tudatos, emlékezetükre vonatkozó bizonyossági ítéleteitől függetlenül mutatniuk kell az asszociatív hatást.

2. MÓDSZER

2.1 Résztvevők

Vizsgálatunkban 19 egyetemista személy (14 nő és 5 férfi) vett részt, akik oktatási kreditet kaptak a részvételért.

2.2 Ingerek

A kísérleti ingerek kültéri helyszínekről és arcokról készült színes fényképek voltak. A helyszínek 960 X 720 pixel, míg az arcok 190 X 254 pixel nagyságúak voltak. A vizsgálatban 99 helyszínt és 99 arcot alkalmaztunk. Az ingereket random módon párosítottuk össze. A tanulási részben 99 próba jött egymás után, mely mindegyike 1 helyszínből és egy arcból állt (a helyszín közepére pozícionálva). A teszt részben 33 darab próbából állt, melyek 1 helyszínt és 3 arcot tartalmaztak (balra, jobbra és lentre random pozícionálva az arcokat).

2.3 Eljárás

A vizsgálat elején a résztvevőket kb. 60 cm-re ültettük egy Tobii XL60-as szemmozgást követő kamera monitorja elé. Az első lépésben a szemek kalibrációját végeztük el. A kalibráció a fixációk tényleges és műszer által mért pozícióját hasonlítja össze, és ha a két érték csak kis mértékben különbözik egymástól, akkor megfelelőnek tekinthető a mérés. A kalibrációs folyamat 5 pontban felvillanó változó átmérőjű körök követéséből áll és kb. 30 másodpercig tart. A kalibráció néha elsőre nem sikerült, ekkor addig ismételtük meg, amíg nem adott elfogadható eredményt. A sikeres kalibráció után a tanulási rész következett. A résztvevők a képernyőn olvashatták az instrukciót. A feladatuk az volt, hogy a tanulás során feltűnő helyszín-arc párokat próbálják meg minél jobban megjegyezni, mert majd később lesz velük egy másik feladatuk is. Ha volt bármely kérdésük a feladattal kapcsolatban, akkor a vizsgálat vezetője tisztázta a feladatukat. Arra is felhívtuk a figyelmüket, hogy az ingerpárok gyorsan fogják egymást követni és lesz egy kis szünet a tanulási rész alatt. Ha mindent értettek, akkor 99 próba következett (1. Ábra). Az ingerek bemutatására a Tobii Studio 3.2-es kiadású szoftverét használtuk. Egy próba során először 1000 ms-ig a helyszín jelent meg, majd 2000 ms-ig a helyszínen megjelent a hozzá tartozó arc is. A próbákat 500 ms-os fixációs kereszt választotta el egymástól. Az 50. próba után egy rövid szünet következett. A bemutatás akkor folytatódott, ha a résztvevők jelezték, hogy folytatni szeretnék a feladatot (kb. 2 perc szünet). A tanulási rész végeztével szintén egy rövid szünet következett (3-5 perc). A teszt rész 33 próbából állt. Egy próba a random módon kiválasztott helyszín bemutatásával kezdődött (1000 ms-ig). A helyszínen ezután 2000 ms-ig jelent meg 3 arc (1 arc a helyszín tanulási párja és 2 arc más helyszínek párijai) (1. Ábra). Ezután az ingerek eltűntek a képernyőről és a résztvevőknek ki kellett választaniuk 3 lehetséges válasz közül, hogy melyik arc volt a helyszín eredeti párja (bal oldali, jobb oldali vagy alsó).

Ezt követően egy 1-7-es skálán azt is meg kellett mondaniuk, hogy mennyire biztosak emlékezeti döntésükben (1 = bizonytalan, 7 = biztos). A konfidencia döntés után 500 ms-os fixációs keresztet követően egy újabb próba következett.

Tanulási próbák:



Teszt próba:



1. ábra: Példák a bemutatási és a felismerési próbákra (Forrás: Hannula és mtsai (2009)).

EREDMÉNYEK

A résztvevők emlékezeti döntéseit elemezve megállapítható volt, hogy csoport szignifikáns mértékben mutatott emlékezeti teljesítményt ($t = 5,6755$ $df = 18$ $p < 0,001$). A személyek átlagosan 48%-ban eltalálták a három arc közül a helyszín pártját (ha csak találgattak volna, akkor ez az érték 33% körüli lett volna).

A résztvevők összes teszt próbájának szemmozgás adatát külön erre a célra írt programmal elemeztük. Minden próba során a 3 arcra eső nézési időket adtuk össze (fixációk hosszának összege). Ezt követően meghatároztuk minden arcra az összes nézési időhöz viszonyított nézési arányát. Így minden archoz 0 és 1 közötti értékeket kapcsoltunk, melyek összege 1 (a nézési idő 100%-a) volt. A korábbi vizsgálatok a szemmozgás adatokban a relációs memória hatását abban találták meg, hogy a helyesen választott és a helytelen arcok között kimutatták, hogy a helyes válaszokhoz nagyobb értékű a nézési idők tartoznak. Ez a különbség csak abból adódhat, hogy az arc korábban a helyszínnel volt bemutatva (azaz a relációs, asszociatív kapcsolat felismerésére mutat). Jelen vizsgálat eredményei megerősítették ezeket az eredményeket. A helyes és a helytelen próbák között a kiválasztott arcokra eső nézési idők a helyesen választott arcoknál szignifikánsan hosszabbak voltak ($t = 3,9288$ $df = 19$ $p < 0,001$).

A nézési arányokat ezután a személyek viselkedéses adatai alapján szelektálva alkalmaztuk statisztikai elemzésünkben. Az elemzést az emlékezeti válasz helyessége (helyes vs. helytelen) és a bizonyossági szintje (1 és 2-es válasz = bizonytalan, 6-7-es válasz = biztos) alapján végeztük. Vizsgálatunk során 2 összefüggő t-tesztet alkalmazva azt is megvizsgáltuk, hogy a biztos és a bizonytalan válaszok csoportja között megtalálható-e a helyes-helytelen próbák közötti nézési idő különbség (azaz asszociatív emlékezeti hatás). A t-tesztet korrigált szignifikancia szinten vizsgáltuk (a 2 X 2 lehetséges páros összehasonlítás miatt $p = 0,05/4 = 0.0125$). A csoportokban jelentkező nézési idő arányokat az 1. táblázatban foglaljuk össze.

1. Táblázat: A nézési idők arányai a választípusok szerint

	Helyes válaszok	Helytelen válaszok
Magas bizonyossági szint (6 vagy 7)	0,60 (szórás:0,13; n= 19)	0,50 (szórás:0,13; n=12)
Alacsony bizonyossági szint (1 vagy 2)	0,39 (szórás: 0,09; n= 18)	0,36 (szórás: 0,06; n=18)

A magas bizonyossági szintű válaszok között kimutatható az asszociatív emlékezeti hatás ($t=3,173$, $df=9$, $p < 0.0125$). Míg alacsony bizonyossági szintű válaszok esetén a helyes és a helytelen válaszokhoz tartozó nézési idő arányok nem különböztek szignifikánsan ($t= 1,771$, $df=9$, $p > 0.0125$), mely alapján ezen a bizonyossági szinten nem jelentkezett asszociatív emlékezeti hatás.

3. DISZKUZZIÓ

Kutatásunk lényeges kérdése az volt, hogy az emlékezeti bizonyosság befolyásolja-e a szemmozgásban megjelenő asszociatív emlékezeti hatást. Az emlékezeti bizonyossági döntést egy tudatos, explicit döntésnek tartjuk és vizsgálatunk arra irányult, hogy feltárjuk ezen döntések és a szemmozgásokban jelentkező asszociatív emlékezeti folyamatok kapcsolatát.

Vizsgálatunk viselkedéses eredményeit tekintve a személyek képesek a feladatban emlékezeti teljesítményt mutatni. A személyek átlagosan 48%-ban helyesen eltalálják a helyszínhez illő arcot. Az alkalmazott elemszámú asszociatív feladatunk tehát képes a tudatos emlékezeti döntések mérésére.

Fontos eredményünk, hogy a korábbi vizsgálatokkal megegyezve (Hannula és mtsai 2007,2009) mi is megtaláltuk az asszociatív emlékezeti hatást a szemmozgásokban. Eredményeink szerint a helyesen kiválasztott arcokra hosszabb nézési idők jutnak, mint a helytelenül választott arcokra. A használt ingereink hasonlóak voltak a korábbi vizsgálatokéhoz, míg eljárásunk néhány részletében nem egyezett velük (pl.: nem tömbösítettük a tanulás-teszt részeket, kevesebb ingert használtunk). Az ingerek időzítéseit teljes mértékben Hannula és mtsai (2009) módszer alapján alkalmaztuk. Az a tény, hogy néhány részletben nem teljesen megegyező feladat is hasonló eredményt ad a szemmozgások és emlékezeti folyamatok vizsgálatában, erősíti a korábbi vizsgálatok eredményeinek általánosíthatóságát. A kismértékben eltérő kísérleti eljárás is hasonló eredményeket szolgáltat. Egy jövőbeli kutatási kérdés lehet, hogy az asszociatív emlékezeti hatásokat milyen

más ingerkörnyezetben vagy kísérleti elrendezésben tudjuk még kimutatni. Erre több példa is szerepel a szakirodalomban, például a bevezetőben is említett Ryan és mtsai (2000) vizsgálatukban kimutatta, hogy ha egy korábban látott helyszín egyik részlete megváltozik, akkor több fixáció esik a megváltoztatott területre. Ez az eredmény szintén az asszociatív emlékezeti folyamatokat mutatja a szemmozgásban, hiszen az emlékezeti rendszer eredetileg kódolja a helyszínt részleteivel együtt, és ha később ezen részletekben változást tapasztal, akkor ez a szemmozgásokban mérhető hatással jár.

Vizsgálatunk kulcskérdése azt volt, hogy a Hannula és mtsai (2009) kutatása alapján automatikusként megjelenő szemmozgási hatás milyen viszonyban áll a tudatos emlékezeti döntésekkel. Ha igaz az a feltételezés, hogy a szemmozgásban jelentkező asszociatív emlékezeti hatás nem-tudatos (automatikus), akkor a tudatos emlékezeti bizonyossági ítéletek nem befolyásolhatják. Összehasonlításunk alapján elmondható, hogy a biztosnak ítélt döntések között megjelenik a szemmozgásokban mérhető asszociatív hatás. Ezzel szemben a bizonytalan ítéletek között nem jelentkezik ez az asszociatív hatás. Ebben a csoportban a helyes és helytelen válaszok között nincs eltérés a nézési idők arányait tekintve. Ez az eredmény azt mutatja, hogy a Hannula és mtsai (2009) által feltételezett, a szemmozgásokban jelentkező asszociatív hatásra egy automatikus folyamatként tekintő elképzelés nem valószínű. Ugyanis az automatikus elképzelésből az következne, hogy a szemmozgások asszociatív emlékezeti hatása akkor is megjelenik, ha nincs tudatos emlékezeti döntés (pl. helytelen válaszok esetében is vannak olyan próbák, amikor a szemmozgást a helyes arcra irányítja a rendszer). Ha a szemmozgások a tudatos folyamatoktól függetlenek lennének, akkor vizsgálatunkban mind a biztos mind a bizonytalan emlékezeti válaszok között is meg kellene találnunk a helyes arcokra vonatkozó szemmozgás preferenciát. Ezt a hatást jelenlegi adataink nem mutatják, így a „tisztán” automatikus elképzelést nem támogatják eredményeink.

Az itt közölt vizsgálatban 19 személy vett részt. A jövőben ezt az elemszámot szeretnénk növelni. A kutatási kérdésünkhöz alkalmazható egy 2 X 2-es ANOVA vizsgálat, mely a két szempont főhatásairól és interakciójáról is szolgáltatna információt. Ehhez az elemzéshez lényeges, hogy a személyek a változók összes szintjén rendelkezzenek értékekkel. Ez az elemszám jelenleg kevés, mindössze 10 fő. A jövőben ezzel a statisztikai elemzéssel szeretnénk teljessé tenni az adatok vizsgálatát, melyhez több résztvevőt kell megvizsgálnunk.

Vizsgálatunk eredményei egy fontos módszertani problémát is tartalmaznak, amit a jövőbeli adatelemzéskor figyelembe kell vennünk. A bizonytalan emlékezeti ítéletek jelenthetik az emlékezet hiányát is, azaz azt, hogy a személy csak találgat a 3 arc között. Ha a bizonytalan ítéletek lényegében a találgató válaszokat jelentik, akkor az asszociatív emlékezeti hatás kimutatásának hiánya azt is jelentheti, hogy a személyek nem rendelkeznek emlékezeti nyommal az adott helyszínre-arc párra vonatkozóan. Ha ez így van, akkor nem meglepő eredmény, hogy nem találtunk asszociatív emlékezeti hatást. Ezt a módszertani problémát a jövőben úgy kezeljük majd, hogy az 1-es bizonyossági szinttel jellemzett válaszokat találgató válaszoknak vesszük majd és kihagyjuk a későbbi elemzésből. A bizonytalan válaszokat a 2-es és 3-as szint jelentheti majd. A fent említett néhány korlát miatt az eredményeinkre csak előzetes eredményként tekinthetünk.

IRODALOMJEGYZÉK

- Althoff, R. R., Cohen, N. J., McConkie, G., Wasserman, S., Maciukenas, M., (1998). Eye-movement based memory assessment. *Current oculomotor research: Physiological and Psychological Aspects*, eds W. Becker, H. Deubel & T. Mergner (New York: Kluwer Academic Press, 293-302).
- Cohn, M., és Moscovitch, M., (2007): Dissociating measures of associative memory: Evidence and theoretical implications. *Journal of Memory and Language* 57, 437-454.
- Gardiner, J. M. (2008): Remembering and Knowing. In: Menzel, R., és Byrne, J. H. (eds.), *Learning and memory: a comprehensive reference Vol 2.*, Academic Press, 344-398.
- Hannula, D. E., Ryan, J. D., Tranel, D., & Cohen, N. J. (2007). Rapid onset relational memory effects are evident in eye movement behavior, but not in hippocampal amnesia. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19, 1690–1705.
- Hannula, D. E., and Ranganath, C. (2009). The eyes have it: hippocampal activity predicts expression of memory in eye movements. *Neuron* 63, 592–599.
- Nagy M., Király I & Kónya A. (2013). Az asszociatív emlékezet fejlődése 6-10 éves és fiatal felnőttkor között. *Pszichológia, Lektorálás alatt.*
- Ryan, J. D., Althoff, R. R., Whitlow, S. & Cohen, N. J. (2000). *Amnesia is a deficit in relational memory.* Psychological Science, 11, 454-461.
- Tulving, E. (1985): Memory and Consciousness. *Canadian Psychology*, 26(1), 1-12.
- Yonelinas, A. P. (2002): The nature of recollection and familiarity: A review of 30 years of research. *Journal of Memory and Language*, 46, 441-517.

INTRODUCTION

Airport managers have stated that passengers are unlikely to shop at duty free stores until after they have completed check-in and security screening check-points, because of the stress and anxiety involved. At that stage, excitement can set in, for example when people are about to leave on a long awaited holiday. We have not found any empirical study investigating the effect of airport environments on emotions and shopping behaviour. Results of a qualitative study presented in this paper suggest that anxiety is a function of individual appraisals of events and circumstances of the airport's environment, and how much these are obstacles to personal goals, and not determined by the physical location of the passenger. Bitner (1992) introduced the term 'servicescape' to describe the physical and social environments present during service encounters, therefore we will refer to servicescapes at airports as 'airportscales'. This paper is a report on work in progress.

LITERATURE OVERVIEW

8.1 Shopping behaviour in airport environments

The global airport retailing market is estimated to be worth 29 billion USD (Bamberger, Bettati, Hoefflinger, Kuruvilla, & Wille, 2009), it has undergone a high growth phase averaging 87.6% during the first five years of the millennium (Thompson, 2007). Although being a specialized industry, much of the dynamics of airport retail are similar and applicable to shopping malls, as airports are essentially a variety of retail concepts under one roof. It should be recognized, that airport retail space is reaching higher sales per square meter compared to even the most successful shopping centres. In 2010, average sales generated were 34492 USD/square meter of airport shop space (Rimmer, 2011), whereas a shopping centre in Germany, for example, generates between 10,000 - 30,000 USD/square meter (Liermann & Rumetsch, 2011). From here onwards, the scope of the analysis will be limited to European airports. Despite this limitation, much of the findings should be generally applicable to the global industry.

Thomas (1997) identified two emotional anomalies present in people when at an airport. Firstly, stress levels are increased, because customers are out of their daily routine. Secondly, she notes an increase in levels of anticipation and excitement. The research shows that passenger's stress levels reduce when they receive their boarding pass, but excitement remains high. This period is referred to as 'happy hour', suggesting that airport retail is mainly concerned with manipulating this happy hour (Thomas, 1997). Schölvinck (2012) suggested that high stress levels lead to lower propensity to buy, and proposes a 'travel stress curve', which indicates that stress levels change as passengers proceed through the various stages of the mandatory airport process. He states that stress levels reduce drastically after immigration and stay low until passengers reach passenger security, at this time they increase again (Crawford & Melewar, 2003). Others have suggested that security is the most stressful experience for passengers (Volkova, 2009). In a qualitative study involving web based survey and personal interviews with airport users, the most relevant stimuli of stress were identified as being crowding, fear of delays or flight cancellations, worries about the flight ahead and safety of airport security measures and friendliness/helpfulness of personnel (Bricker, 2005). The general mood inspired by the atmosphere of terminals is driving shopping behaviour for passengers which are responsive to these (Geuens, Vantomme, & Brengman, 2004).

A dominant motivation of shopping at airports seems to be related to impulse shopping, which occurs when customers did not plan to buy neither the brand nor the category. As much as 70 per cent of airport shopping is done on impulse (Crawford & Melewar, 2003). The impulse effect differs depending on the psychological effects of the experience, as well as the presence of normative traits. (Volkova, 2009). The most frequently cited reason for browsing airport shops was 'to fill in time', followed by 'to find a particular product', however the actual time before departure could not be identified as a driver (Baron & Wass, 2006). Contrary to that, other surveys found available time to passenger ('dwell time') leads to higher spending in the commercial area. A longer dwell time would increase the time customers have time to inspect the offer and to find products which they planned to buy, but also lead to more impulse shopping (Freathy & Connell, 2012).

8.2 The role of emotions

As emotions have been identified to be a major mediator of the airportscales influence over shopping behaviour, we next define emotions as opposed to moods and affect, and outline introduce basic human emotions as well as how to measure them in a fast paced, multinational environment such as airports.

Scientific research in emotions reaches as far back as Charles Darwin (1872) and William James (1890) but has only over the last 30 years received greater attention from consumer behaviour and psychology, with literature overviews provided from time to time by Fridlund et al. (1987), Oatley & Jenkins (1992) and Oatley et al. (2011). Darwin's theory of evolution proposes that emotional expressions are indexes of an inner state, and lead to the development of measurements of facial expressions as indicators of emotional. James called emotions "feelings" of inner states, the colour and warmth of an experience (James, 1890), in reaction to an external event. The stimuli could also be a mere thought, for example memories of a past event (Frijda, 2010). They are often expressed gestures, postures, facial features etc., are accompanied by physiological features, such as changes in heart rate or skin conductance (Plutchik & Kellerman, 1989). Cognitive theorists assume that people are usually aware of emotions, and are able to express emotions using language (Oatley & Jenkins, 1992).

Emotions are more intense than moods, more attention-grabbing, and tied to a specific behaviour (Hermalin & Isen, 2007). One is aware of them, because emotions may redirect attention from the source and interrupt ongoing behaviour (Simon, 1967). Emotions can be defined as a "*mental state of readiness that arises from a cognitive appraisal of events or thoughts*" (Bagozzi, Gopinath, & Nyer, 1999, p. 184; see also Lazarus, 1991; Oatley & Jenkins, 1992). Emotions are more strongly linked to physiological changes than moods, and are lasting for no longer than a few hours, whereas moods lasting from several hours to days (Bagozzi et al., 1999). Emotions arise as a reaction to a specific stimulus. To be more precise, emotions arise in response to an appraisal of something of importance. Not the event or physical circumstance produces the emotion, but the unique psychological appraisal by the person. The appraisal process is therefore of large importance to understanding emotions and has formed a research stream around the *appraisal theory* (Frijda, 1986; Lazarus, 1991). Emotions arise when an event or change of circumstances (stimulus) are expected to have a significant effect on a personal goal. The outcome of the appraisal process therefore highly depends on the goals of the individual. For example sadness is elicited, when an important personal goal (plan) was not achieved, or an active goal was lost, taken away, or deemed unachievable. The physiological reaction could range from doing nothing, via attempting to passively cope with the emotion to actively searching for a new goal (goals) to return to equilibrium.

We agree with Izard's more recent (2007) findings (which have somewhat shifted from the original model presented 30 years ago) that basic emotions should be natural emotions, i.e. those which are common to cultures because they are part of a human's DNA, and not subject to effects of learning or socialization. In being natural they also satisfy the requirements to elicit some form of physiological reaction, such as facial expressions (Ekman, 1992). Izard's six *natural* basic emotions are *interest*, *joy/happiness*, *sadness*, *anger*, *disgust* and *fear* (Izard, 2007). Others have proposed similar schemes (Oatley et al., 2011). It has been suggested to replace *interest* with *surprise*, as *interest* could be understood as a reaction to a novel even or circumstance, which is appraised to help achieving goals, thus causing *happiness* as well. *Surprise* is a more neutral measure and probably correlates to both positive and negative emotions, giving it more explanatory power (Westbrook, 1987). It also has been linked to distinct facial expressions, making it a more reliable measure across cultures (Ekman, Sorenson, & Friesen, 1969). Several studies replace *fear* with *anxiety* which is possibly a weaker type of emotion, and thus more likely to pick up emotional states which maybe have not yet reached the level of outright *fear*. It has been suggested that even small changes in the environment can influence the customers' emotions, for example a quick smile of a salesperson or having to wait too long for a doctor's appointment (Gardner, 1985). We therefore propose to use the six basic emotions: *anger*, *fear/anxiety*, *disgust*, *joy/happiness*, *sadness*, *surprise* which can be measured by asking respondents to rate facial expressions in terms of how accurately they represent the current feeling of respondents. Pictorial representations of emotions may be superior to words, because words tend to be controlled by the lexical executive system, pictures have privileged access to the semantic system (Glaser & Glaser, 1989).

8.3 A model of environmental psychology

The influence of environments on behaviour has been recognized in many disciplines including work environments (Mehrabian, 1976) and hospital waiting rooms (Arneill & Devlin, 2002) and more recently in retail outlets (Donovan & Rossiter, 1982). One of the most prominent models of 'environmental psychology' was proposed by Mehrabian & Russell (M-R) which postulates that people will approach environments, if their environment stimulates high levels of *pleasure*, *arousal* or *dominance* (P-A-D), and avoid environments which don't (Mehrabian & Russell, 1974). Applications to the retail industry confirmed that people enjoy spending more time and possibly more money in those stores where they feel pleasure and a moderate or high degree of arousal (Donovan & Rossiter, 1982). Pleasure-displeasure was meant to represent the positive or negative appraisal of a stimulus, whereas arousal-nonarousal should correlate with the level of physical activity or mental alertness. The M-R model postulates that changes to the environment stimulate affect, using a single

measure (information load of the environment) to represent environmental cues (Mehrabian, 1976). However, this has been proven impractical, as in reality environments consist of a large number of variables, and organisations require more specific understanding in order to be able to benefit from the theoretical findings (Berman & Evans, 1995; Turley & Milliman, 2000). The physical surroundings of service encounters have been coined *servicescapes* and can be defined as

"all of the objective physical factors that can be controlled by the firm to enhance (or constrain) employee and customer actions" (Bitner 1992, p.65).

Baker (1987) identified servicescapes to consist of either Ambient Factors, Design Factors, or Social Factors. **Ambient factors**, such as music, scent or air quality do not motivate purchase decisions when they are simply meeting customer expectations. An extreme ambient factor, such as very high or very low temperature can lead to avoidance behaviour. There could be exceptions, however, when extreme levels may have an impact on consumer behaviour, for example the scent of fresh bread attracting customers to a bakery (Baker, 1987). Temperature levels were found to influence interpersonal attraction of people (Griffitt, 1970), but studies did find no effect on desire to stay in a shopping mall (Wakefield & Baker, 1998). It seems likely that while acceptable levels of temperature go unnoticed by customers, too high or low levels increase the probability of avoidance behaviour (Baker, 1987). While some studies showed that lighting factors can influence both store image, examination and handling of merchandise (Baker, Levy, & Grewal, 1992; Summers & Hebert, 2001), others found no significant effect (Areni & Kim, 1994).

Design factors can be either aesthetic or functional: Aesthetic factors are physical cues which customers observe (architecture, style, materials etc.) and influence the level of pleasure in the service experience (Aubert-Gamet, 1997). Functional factors facilitate the behaviour of customers in the servicescape and include layout, signage and comfort (Baker, 1987). Most research in this area discusses store layout as a means to provide customers space to shop easily or to control traffic flow on the floor (Hasty & Reardon, 1996; Levy & Weitz, 2009). Prominent floor displays of a product increase sales significantly irrespective of the type or size of retail store (eg., Gagnon & Osterhaus 1985). Merchandise located in power aisle has an effect on perceived price levels (Smith & Burns, 1996). In-store displays received significant coverage in the literature (Berman & Evans, 1995; Levy & Weitz, 2009) however to our knowledge, no study investigates the environmental psychological aspects of interior displays. Few studies discuss the external design of retail outlets, including window display, which have been shown to impact sales (Edwards & Shackley, 1992), and have a stronger effect if they include product related, not store related information (Sen, Block, & Chandran, 2002).

Social Factors include the influence by human presence in the servicescape, which was not fully integrated in the early studies in environmental psychology (Baker et al., 1992). The appearance, behaviour and number of other customers are a crucial human facet of the environment (see for example studies on how crowding influences purchase intentions by Eroglu & Machleit, 1990; Machleit, Kellaris, & Eroglu, 1994). The service personnel present in a customer environment, their size, appearance, and behaviour, has been shown to impact on consumer behaviour (Baker et al., 1992; Bitner, 1990; Turley & Milliman, 2000).

In a related research stream, the marketing literature has discussed the impact of the service quality on consumer behaviour. Service quality has been found to positively impact repurchase intentions and willingness to recommend (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1988). Also, customers which experienced service problems were more loyal and ready to pay more in the future, if problems were resolved. In fact, external response (complaining to other customers, switch to competitors) was less likely when problems were satisfactory resolved than when no problems occurred (Zeithaml, Berry, & Parasuraman, 1996).

We aim to integrate the dimension of service quality into the same model as servicescape. Service quality has been defined as the extent to which a service meets or exceeds customer expectations (Parasuraman et al., 1988). In case of airports, we propose that service quality highly depends on availability, efficiency and helpfulness of airport personnel. These items could form part of a 'social factors' scale. Original scales included the personnel's number, appearance and behaviour (Bitner, 1992; Turley & Milliman, 2000). It was shown that the number and friendliness of employees has a positive impact on levels of pleasure and arousal, which in turn impacts willingness to buy (Baker et al., 1992). Stores with more sales personnel on the shop floor greeting customers were perceived as providing a higher service quality than stores with less staff not offering a greeting (Baker, Grewal, & Parasuraman, 1994; Hutton & Richardson, 1995).

The role of *moderators* has received relatively little attention although their importance was acknowledged early on (Mehrabian & Russell, 1974). Moderators are variables which systematically influence the strength or form of a causal relationship between two or more variables (Sharma, Durand, & Oded, 1981). The servicescape model suggests considering personality traits (e.g., arousal seeking) as well as situational factors (e.g., expectations, mood, plans and purposes) (Babin, Darden, & Griffin, 1994).

Research into general satisfaction with life suggests that it has a significant influence on how people appraise events, and how therefore any unforeseen obstacles or uncomfortable environments influence their emotional state (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). This scale has been used across cultures and languages and may be therefore more appropriate for the study ahead (Diener & Tov, 2007). Also, in a high pressure environment, it is important to consider the individual's trait ability to cope with stress and anxiety. A self confident, calm and experienced person may be less likely to worry, or more accurate in appraising an obstacle, and may be more successful in looking for help to overcome obstacles (Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970). Customers reactions can be allocated to one of two groups: According to the M-R model, the emotional reaction to a servicescape lead can be to approach or avoid it (see Table 3 below). Approach/avoidance covers four aspects of behaviour: (1) Store patronage intentions, (2) exploration inside a store, (3) desire to communicate with others, and (4) satisfaction and performance, including time and money expenditures (Mehrabian & Russell 1974). In fact, the approach/avoidance construct has proved somewhat difficult to measure. A factor analysis of eight items constructed for the retail environment suggests, that this single factor only covers approach-avoidance in the sense of "attitude toward the act" (such as 'enjoy shopping', 'intention to return') rather than intentions to spend more money or time. It may be more appropriate to use measure all three factors (Donovan & Rossiter, 1982). Especially the last two factors are arguable most important to practitioners: A review of servicescape studies found 25 discussing the effect of environmental variables on sales, and 16 dealing with effects on actual or perceived time spent in the environment (Turley & Milliman, 2000).

Based on the above, we propose to focus on intended store patronage, and to include in the concept of store patronage both the desire to approach and stay in the environment as proposed by M-R (1974), but expand with concepts covering the intention to spend more time and money in the shopping environment. In a retail setting, intended store patronage as a measure has been frequently used in variations of the one reported above (Baker, Parasuraman, Grewal, & Voss, 2002; Raajpoot, Sharma, & Chebat, 2008). For example, the following scale has been used with a construct reliability score of .88: 1.) The likelihood that I would shop in this store is very high, 2.) I would be willing to buy merchandise at this store, 3.) I would be willing to recommend this store to my friends (Grewal, Baker, Levy, & Voss, 2003)

QUALITATIVE STUDY

8.4 Research questions

The literature review of airport retail related studies suggest that there is still little empirical research on the main antecedents of shopping behaviour in airport environments. There is no agreement in terms of the most relevant moderators of store patronage, although a number of promising studies were made which shall guide the development of propositions for this thesis. The lack of literature is surprising given that airport retail units are at premium locations, with a captive audience which may be more excited and open to impulse offers than high street customers. To help in developing propositions toward a model of airport shopping, we decided to undertake a preliminary study, and the following research questions were formulated:

- How is shopping behaviour influenced by the airport environment (including social factors such as service encounters) at major European airports?
- How are passenger's emotions influenced by the airport environment at major European airports?
- What are the most relevant moods and emotional states of passengers when at the airport?
- How do emotions change over time, as passengers move through the different stages of the departure process?
- How do airport operators influence environments and service encounters to maximize retail sales?

8.5 Methodology and Sampling

The chosen research method was intensive semi-structured interviews with senior managers of airport operators, which will be analysed using content analysis. The analysis of data followed the principles of grounded theory (Glaser & Strauss, 1967), which seemed most appropriate given the complexity and multiple facets of the research problem. Grounded theory is a methodology for developing theory based on systematically gathered and analysed data. To date there have been relatively few applications in Hungary in the field of management or marketing research (Mitev, 2009).

The objective is a set of relationships proposed between concepts and sets of concepts, and the methodology allows integrating comments by the researcher during its development. It is flexible in the sense that data collection and analysis takes place at the same time. Once the first set of data is obtained, the researcher may draw first conclusions, and even adjust the process of data collection. It is scientific, because it is a consistent, systematic examination of the phenomenon (Glaser, 1978). Data was collected, and coded in three stages: The text was broken into units of analysis (a statement being made), and variables are defined and coded as categories in a sketchy form (open coding). Categories are described on a high level at first. Then, axial coding

involves the researcher searching for causal relationships, and regrouping of categories. (Glaser & Strauss, 1967). Coding processes as well as data collection processes can now be adjusted. Axial coding should deliver an explanation how categories and sub-categories are related to each other. These basic concepts are nodes in a network, which are further explained by a second hierarchy of categories describing certain aspects of the basic concepts, and in some cases a third hierarchy, which provide sub-aspects of the second. At the end of this phase, the notes should be reviewed and scanned for insights, which have been proved to be grounded. The last phase termed *selective coding* leads to the selection of a core category, which is the central theme to which all other categories are related. The stage is complete when relationships are validated, integrated and refined. The outcome should lead to a theory, or a selection of proposition for further testing (Corbin & Strauss, 1990).

All respondents had a sufficient level of English language skills and therefore the default language of interviews was English. Also, using one language has the benefits of standardization of both questions as well as coding of answers, thus reducing the possibility of misinterpretation. On the other hand, there are also some negative side effects for empirical research. Managers may feel more at ease to speak in their mother tongue to the interviewer, and also provide more information (Sinkovics & Penz, 2011). Respondents were given a choice to speak English or German during the interview. Offering this option allowed 6 out of 10 respondents to use their mother tongue.

Interviews were conducted mostly in person and in one case over the phone. Compared to phone interviews, personal (face-to-face) interviews are believed to yield slightly better data quality (De Leeuw & Van der Zouwen, 1988; Jordan, Marcus, & Reeder, 1980). It has also been suggested that social desirability bias is weaker in case of sensitive topics in surveys (Tourangeau & Yan, 2007).

Table 1: Sample of the qualitative study

<i>Company's annual passengers (million, 2011)</i>	<i>Number</i>
Above 20	5
10 –less then 20	3
5 – less then 10	2
Less then 5	0
<i>Company based in (Number)</i>	
Austria (1), Belgium (1), Germany (4), Hungary (1), Spain (1), United Kingdom (2)	

source: own data

The interview guidelines started with a general introduction which was read out to respondents, followed by a general question to start the conversation: “Why to people shop at an airport?”. Then 19 questions were included, which the interviewer was required to cover during the interviews. The topics covered are summarized in **Hiba! A hivatkozási forrás nem található..**

The sample was a convenience sample recruited from managers at the TOP 50 airport operators in Europe, based on annual passenger traffic handled (see Table 1). Passenger volume is a strong driver of retail revenues and according to Doganis (1992) an annual volume of 8-10 million passengers is required for airports to reach the maximum level of retail spend per passenger. The study was geographically limited to Europe to ensure internal consistency. The European airport retail industry has undergone major changes in the last 10 years since the abolition of Duty Free sales for passengers travelling inside the European Union. This led to a major reduction in sales of the important categories liquor and cigarettes but also put airports under pressure to develop new strategies to maintain their position (Freathy & Connell, 2012). At the same time, many of the findings will probably apply to major airports in other countries, too. Interviews were recorded after having obtained permission, archived in mp3 format and transcribed in Microsoft Word ©, to satisfy the criteria of replicability. Supplementary data such as related company brochures and information on the airports retail environment was obtained before the interviews from the company's website or provided by the responded in the form of electronic or printed reports and brochures.

In order to determine the appropriate sample size, we followed the concept of data saturation (Glaser & Strauss, 1967; Lincoln, 1985; Rubin, 1995). Following the recommendation by Francis et al. (2010), initial sample size is set at 10 interviews with a diverse sampling. The stopping criterion is positive if no further information found after a set of a further three interviews. We found no additional concepts were discovered after the seventh interview, and continued three more interviews without any additional concepts recorded. The stopping criteria was reached at n=10.

8.6 Results

In total 214 concepts were found, and after removing redundancies and coding following the process described above, they were grouped in sub-categories structured around four main categories as shown in. The largest

category - **stimuli of emotions** - contains statements about events or circumstances which are causing emotions of airport customers, according to the statements made by respondents. The physical environment (location of stores, passenger flow inside the terminal building) was mentioned to be key to success in the stores. Service quality delivered by staff as well as the ambience of the environment (especially light, materials, smell, can influence emotions significantly. Time pressure is omnipresent, and any risk of a delay has an immediate effect on emotions.

Figure 1: Overview of the main sub-categories (preliminary study)



source: own data

The next group contains **moderators of effects on emotions**, most often related to the personal or situational factors of the customers. For example the following text statement would fall into this category “*People who are travelling 2 or 3 times per year have more familiarity with the airport, the terminals, the layout, and so their anxiety (...) is much less.*”, which been coded as ‘FrequentTravellersNotEasilyStressed’, and would be allocated to the sub group ‘frequency of travel’. Respondents indicated that the reaction to events and circumstances is highly personal, and some people are easier stressed than others. However airport managers tried to keep overall stress levels low, for all passengers. They noted that people less experienced with air travel, travelling with children, and elderly travellers were more easily anxious.

The third group refers to statements about all events and circumstances which **stimulate store patronage** or any marketing output variable. Emotions are a main driver of store patronage. Also, perceived savings (promotions) as well as special offers and products which can only be bought at airports are a driver. The most relevant factor to increase retail sales was the maximization of dwell time. Longer time spent in the retail zone leads to higher probability to buy. Fourth, all statements stating **company marketing objectives** or future plans form a separate group.

8.7 Discussion and Limitations

This study was conducted to gain managerial insight into the topic under investigation and to allow the development of propositions based on both primary data from the relevant industry as well as the literature for additional validity. This qualitative study is unique because it contains data obtained from senior executives among the leading companies in this industry in Europe, and while the subject of investigation is the passenger rather than the retail or airport company, it is an appropriate instrument given that the respondents are probably more aware of causal relationships than passengers themselves. With several hundred concepts

identified it has been necessary to reduce and structure the findings, however the format presented in this section allows to gain an overview of the all relevant independent variables influencing marketing performance of airport retail units. It contains main antecedents of emotional states as well as shopping behaviour, but also a range of moderators relevant in this industry, which may not have been included in previous studies into retail environments (such as composition of group or choice of airline).

We argue that the results presented above have a good construct validity. Firstly, multiple sources of evidence were used. After the interview, company data was collected relevant to the subject, i.e. press releases, commercial brochures, reports in trade magazines. Then, concepts and categories were identified and any discrepancies reviewed individually. Multiple sources of data converged, and suggest a high level of construct validity (Lee, 1999). Also, key informants were involved and asked to provide feedback. The categories and sub-categories identified by each airport were discussed on a case by case basis with key informants who were familiar with the industry. Informants found not significant discrepancies. Finally, the fact that data saturation was already reached after only 6 interviews suggests a high internal validity of the methodology.

There are several limitations to be aware of. Findings may not apply to smaller airports, or other regions in the world. Furthermore, non-emotional drivers of shopping behaviour may be underrepresented. These include motivational aspects as well as the role of product, pricing and communications strategy. We have noted that classic M-R models use the same approach, however it would be useful to extend the model further to cater for other marketing mix elements then the environment as well as interactions.

Towards a model of airport shopping

8.8 Discussion

The preliminary study has delivered an insight into the relationship between environments, emotions and shopping behaviour, which has a scope much wider than what can be managed within the scope of a dissertation. We will propose a measurement model which is based on the results, delivers novel concepts and can be successfully tested in a quantitative study (see Figure 2). However it is not claiming to be an overarching model covering all factors explaining buyer behaviour at an airport. Most notably, we do not dwell on the topic of price perception of airports and perceived value of products available at an airport, and we do not control for the influence of promotions although we do attempts to keep any other external factor constant for the duration of the field work.

In the following, we will explain each proposition in turn, by making reference to the relevant literature (H1 to H9). Each of the causal effects hypothesised in the model also is related to findings in the pre-study, and was included because it represents the view of a significant number of participants. This ensures that the model suggested is both grounded in our qualitative data and the related literature.

8.9 Propositions

The qualitative data suggests that shopping behaviour in airport environments follows the Stimulus-Organism-Response (S-O-R) paradigm, with stimuli variables (the environment) influencing a set of mediating variables (e.g., consumer emotions) which cause a behavioural intentions (Mehrabian & Russell, 1974; Woodworth, 1928). Respondents have stated that environmental cues and emotions influence intended store patronage. Most managers have recognized the mediating role of emotions. However the managerial view did not fully confirm the propositions of the otherwise widely used PAD model (Bitner, 1992; Donovan & Rossiter, 1982). The positive emotional states leading to approach behaviour were described as 'excited', 'aroused', 'relaxed'. This assumes that there is a general underlying arousal due to the environment, which should be positive to influence retail outcomes positively. However, Donovan and Rossiter (1982) propose that relevant emotions can be defined along two dimensions 'pleasure' and 'arousal', and that high pleasure is sufficient to approach type behaviour. Contrary to that, concepts of pleasure such as 'happy', 'content', 'satisfied' were not mentioned during the pre-study. Instead we found the six basic emotions of Ekman and Friesen (1971) more appealing, which differentiate emotions as being either positive or negative instead, but also allow reliable measuring in multicultural environments. Several facets of the construct 'arousal' can have both positive (e.g., surprise) and negative (e.g., disgust) elements, which seem to be more apt in high-pressured environments. We therefore propose that each of the independent variables have effects on both positive and negative emotions.

P8a/b: *A higher level of positive (negative) emotions influences store patronage positively (negatively).*

Social Factors. A number of studies have identified 'human factors' to be an important dimension of the environmental cues customers are exposed to in any retail setting (Baker, 1987; Bitner, 1992; Grewal et al., 2003). People are key to the exchange process in the service industry; both personnel delivering the service as well as customers interact with each other determine the outcome of the service encounter. Following the approach of Baker (Baker, 1987) we consider these 'social factors' part of the servicescape, the environment where the service encounter takes place. In an airport setting, the preliminary study indicated that the behaviour, number and appearance of staff as well as the density of people (crowding) are the most relevant

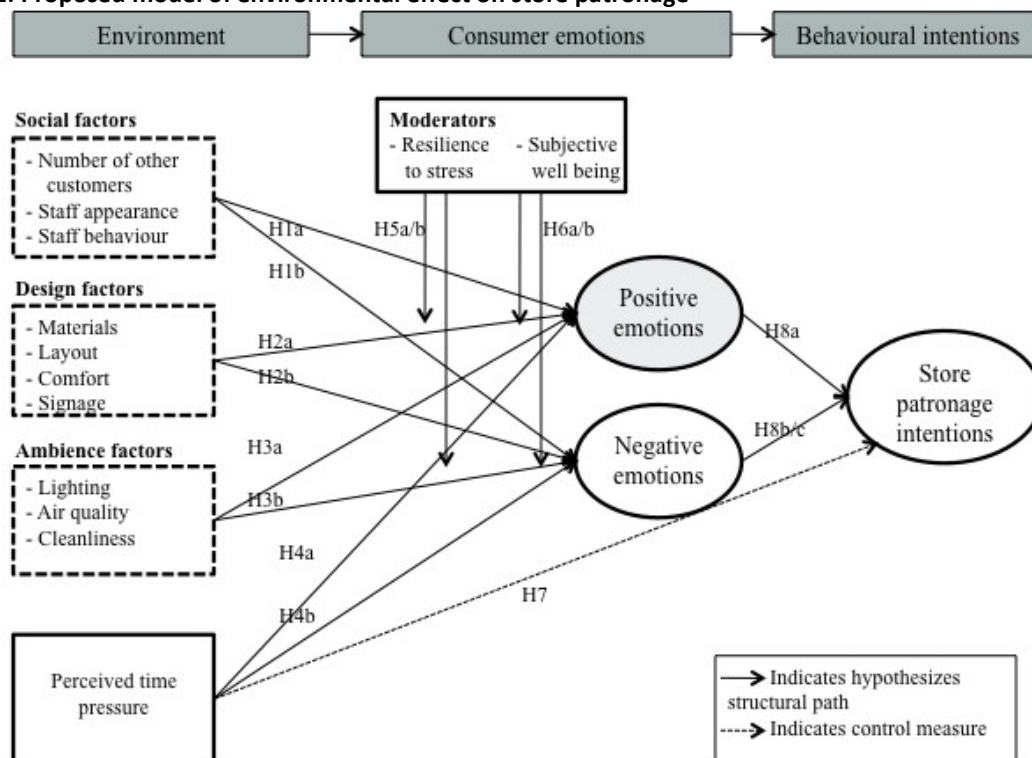
factors. This is in line with the crowding literature (Eroglu & Machleit, 1990). The number and behaviour of staff has been shown to be a major driver of consumer emotions in retail and can lead to either approach or avoidance behaviour (Aubert-Gamet, 1997; Bitner, 1992). Also the appearance of staff is important. In air travel environments clean, colourful uniforms and proper personal grooming, for example, are assumed to create confidence in customers and alleviate fears (Kotler, 1973). Perceived crowding (the negative subjective experience of certain density levels) may affect emotional responses negatively (Stokols, 1972), and - in turn - behavioural outcomes in service environments (Hui & Bateson, 1991). Shoppers in crowded stores are expected to buy less (Harrell, Hutt, & Anderson, 1980). Desire to stay in extended service encounters (a restaurant visit) has been shown to decline as human crowding increases (Noone & Mattila, 2009). Therefore:

P1a/b: A favourable perception of the social factors of an environment influence positive (negative) emotions positively.

Design factors. According to Bitner (Aubert-Gamet, 1997; Bitner, 1992), spacial layout and functionality are important variables of the servicescape. The way seating areas, aisles, walkways and entrances are designed and arranged have been shown to have a positive effect on excitement, and in turn intention to repatronise in leisure service settings (Wakefield & Blodgett, 1994). Attractive design and layout of a shopping mall has been shown to cause excitement and desire to stay (Wakefield & Baker, 1998). The provision of signage could be especially relevant at airports, as lack of signage may lead to feeling lost and not being in control. The perception of lower personal control has been shown to reduce pleasure (Hui & Bateson, 1991). The pre-study suggests that attractive design includes the provision of lines of sight from retail outlets into the central area, and managing a natural, uni-directional flow of passengers through the building even during peak hours. Also a high level of comfort (seating areas) and the use of an appropriate quality of materials are emitting cues, which reduce anxiety and encourage positive feelings. Attractive facilities and organized merchandise have shown to have a positive effect on perceptions on service quality, and merchandise quality in retail studies (Baker et al., 2002). We propose that:

P2a/b: A favourable perception of the design factors of an environment influence positive (negative) emotions positively.

Figure 2: Proposed model of environmental effect on store patronage



source: own data

Ambient factors. There has been an abundance of studies into ambient factors in retail environment (see Eze & Harris, 2007 for an overview). Attractive ambience has been proposed to have a positive effect on store patronage. This has been shown in manipulated environments, where a positive ambience involves background music, lighting and scent (Baker et al., 1992; Spangenberg, Sprott, Grohmann, & Tracy, 2006; Turley & Milliman, 2000). We focus on factors which were considered relevant to the airport environment according to the pre-study, including lighting (e.g., Summers & Hebert, 2001), air temperature and quality (Baker, 1987), and

cleanliness of the environment (Gardner & Siomkos, 1986; Wakefield & Blodgett, 1999), although the latter two have not been measured yet individually, only in combination with other stimuli. The relevance of scent in retail settings has been postulated before (Chebat & Michon, 2003), and we propose to handle smell as an element of the *air quality* measure. Baker (1987) has pointed out that ambient factors of the environment may not cause any effect on emotions when they are at an acceptable level (Morrin & Ratneshwar, 2003), but effect negative emotions when they are causing discomfort. Bone-Ellen (1999) have reviewed past studies on the effect of smell and conclude that there is still no compelling evidence that the presence of a scent positively impacts behaviour. Others argue that the attractiveness of a scent can increase dwell time (Spangenberg, Crowley, & Henderson, 1996). Based on the above, we postulate that:

P3a/b: *A favourable perception of the ambient factors of an environment influence positive (negative) emotions positively.*

Perceived time pressure. There are numerous studies showing that time pressure also has a direct effect on purchase behaviours in retail stores (Dhar & Nowlis, 1999; Nowlis, 1995). It has been argued that customers expecting to wait long for service are less likely to enter a store (Grewal et al., 2003). The customer's mood may have an influence on the strength of this effect (Hui, Dubé, & Chebat, 1997). *Perceived time pressure* leads to customers reducing exploratory shopping and making only planned purchases (Harrell et al., 1980; Iyer, 1989). Because a large proportion of decisions to buy at airports are made on impulse (Crawford & Melewar, 2003; Omar & Kent, 2001) we argue that intentions to buy will decline with perceived time pressure increasing (Iyer, 1989), mediated by the emotional state of the customer. An airport study found no effect of time pressure on emotions along the pleasure dimension, but a significant effect on items 'frenzied', 'jittery' and 'awake' (Bowes, 1998). We therefore propose to test effects on both positive and negative emotions and argue that:

P4a/b: *Higher time pressure influences positive (negative) emotions negatively.*

One study found a positive relationship between available time and expenditure at airports (Torres, Dominguez, Valdes, & Aza, 2005). In addition to the negative effect on emotions, there could also be a direct effect on intentions to buy, because there may simply not enough time to enter stores. Because the sample will be taken from all by-passers as opposed to people considering to buy or being physically in a store, we would like to control for this effect and suggest that:

P7: *A higher level of time pressure influences store patronage intentions negatively.*

Moderator variables

It has been proposed that some people are less prone to fear and anxiety because they have developed skills to cope with stressful situation more effectively, more access to coping mechanisms. This could be because they have experience in travelling in general or at this particular airport, but also a higher level of self-confidence. We attempt to control for these possible effects by introducing a moderator variable covering the ability to handle stress after an encounter causing negative emotions. Some people will thrive when under pressure while others are impaired after the same event (Carver, 2010). We propose to include the ability to 'bounce back' after a stressful event (Smith, Tooley, Christopher, & Kay, 2010) as a moderator of the environments effect on emotions:

P5a/b: *A higher resilience to stress influences the effect of the environment and time pressure on positive (a) and negative (b) emotions towards a positive direction.*

The personal circumstances of a customer's private life may influence the effect the environmental cues have on emotions. He or she may be troubled by a recent argument with a colleague or overly joyful because of a happy romantic relationship. It is advisable to assess the overall emotional state of a person as well as the state measures of positive and negative emotions, and a frequently measure used in psychology is *subjective well-being* (SWB) as proposed by Diener et al. (1985). SWB is a "global assessment of a person's quality of life according to his chosen criteria" (Diener et al., 1985, p. 58). It has been identified as impacting on positive outcomes in life, for example happy people were more likely to be in a stable romantic relationship, and be of better health overall (Diener, Shigehiro, & Lucas, 2009). We propose that people with a higher SWB are more successful in coping with stressful situations or environments. They should be less strongly influenced by environmental stimuli.

P6a/b: *A higher subjective well-being weakens the effect of the environment and time pressure on positive (a) and negative (b) emotions.*

Dependent variable. The M-R model proposes to use approach and avoidance as behavioural measures in retail environment. *Approach* includes physical approach relating to store patronage intentions at a basic level, exploratory approach relating to in-store search behaviour, communication with sales staff, and performance and satisfaction approach related to repeat shopping frequency, and actual money and time spent (Donovan & Rossiter, 1982). Because the environmental measures are taken before people enter the store environment, we argue that only intentional measures can be used, such as the willingness to buy measure proposed by

Dodds et al. (1991). Also, a high level of impulse shopping at airports (Crawford & Melewar, 2003) suggest that the effects of emotions on actual shopping behaviour could be influenced by further mediators, such as presence of a shopping list (Cobb & Hoyer, 1986) or value perceptions (Dodds et al., 1991). Store patronage intentions have been successfully used before to assess the effect of social factors (interpersonal service quality) and time pressure in a retail setting (Baker et al., 2002). In order to allow to draw specific implications for practitioners, who may be more interested in impact on actual spend, we also include a measure of perceived time spend in the store and recall of money spent during an exit interview with respondents, and will include findings as well as limitations in the final thesis.

8.10 CONCLUSION

We have conducted a qualitative study with senior executives of ten major European airports to develop a more detailed understanding of the topic. The findings confirm that practitioners are taking into consideration the effect of airports during design as well as operation of airports, even though in many cases the retail areas are operated by third parties. It was suggested that a high proportion of shopping is done on impulse, and that the most relevant driver of store patronage is, therefore, the individual passenger's emotional stage after having passed the formalities of the airport process. The study revealed that additional moderators may need to be added to the model in the future, such as experience, choice of airline, and being well informed.

We present a number of propositions, and suggest they be empirically tested with a survey and observation instrument in a live airport environment. We suggest taking a random sample of passengers entering the terminal over a period (equally spread over the time of day and day of week), observing a set quote for actual time to departure, language (Hungarian/English) and choice of airline (low cost airline, traditional airline) to control for moderating effects. The methodology involves a personal interview when entering an environment of high pressure (security screening zone) as well as observations related such as queue length, environmental factors (crowding, noise etc.), and various time measurements. A second interview can be held when leaving the environment when entering the duty free store.

This approach contains several limitations. Live airports may contain unexpected stimuli, which distort results (adverse weather conditions, industrial actions etc.). Secondly, emotional measures may be biased due to the effects of the interview, which could for example increase perceived time pressure (if it is too long), reduce anxiety (because the interviewer is perceived as a helpful airport employee giving directions) or cause surprise (which is one of the basic emotions we propose to measure). Nevertheless, it responds to the call for more empirical studies in live retail environment as well as more conceptual work on the existing models on environmental influences of emotions and shopping behaviour (Ezeh & Harris, 2007). Being the first application of a model of environmental psychology at airports, we also believe it contains value for related industries. Similarly long lasting service encounters with a leisure atmosphere can be seen in shopping malls, pedestrian shopping zones, amusement parks and so on.

REFERENCES

- Areni, C. S., & Kim, D. [1994]: The influence of in-store lighting on consumers' examination of merchandise in a wine store. *International Journal of Research in Marketing*, 11(2): 117.
- Arneill, A. B., & Devlin, A. S. [2002]: Perceived quality of care: the influence of the waiting room environment. *Journal of Environmental Psychology*, 22(4): 345–360.
- Aubert-Gamet, V. [1997]: Twisting servicescapes: Diversion of the physical environment in a re-appropriation process. *Journal of Service Management*, 8(1): 26–41.
- Babin, B. J., Darden, W. R., & Griffin, M. [1994]: Work and/or fun: measuring hedonic and utilitarian shopping. *Journal of Consumer Research*, 20(4): 644–656.
- Bagozzi, R. P., Gopinath, M., & Nyer, P. U. [1999]: The role of emotions in marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 27(2): 184–206.
- Baker, J. [1987]: The role of the environment in marketing services: the consumer perspective. In J. Czepiel, C. A. Congram, & J. Shanahan (Eds.), *The Services Challenge: Integrating for Competitive Advantage* (pp. 79–84). Chicago: American Marketing Association.
- Baker, J., Grewal, D., & Parasuraman, A. [1994]: The influence of store environment on quality inferences and store image. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 22(4): 328–339.
- Baker, J., Levy, M., & Grewal, D. [1992]: An experimental approach to making retail store environmental decisions. *Journal of Retailing*, 68(4): 445–460.
- Baker, J., Parasuraman, A., Grewal, D., & Voss, G. B. [2002]: The influence of multiple store environment cues on perceived merchandise value and patronage intentions. *Journal of Marketing*, 66(2): 120–141.
- Bamberger, V., Bettati, A., Hoefflinger, S., Kuruvilla, T., & Wille, V. [2009]: *Mastering airport retail - roadmap to new industry standards* (p. 12). London: Arthur D. Little.

- Baron, S., & Wass, K. [2006]: Towards an understanding of airport shopping behaviour. *The international Review of Retail, Distribution and Consumer Research*, 6(3): 37–41.
- Berman, B., & Evans, J. R. [1995]: *Retail management: a strategic approach* (6th Editio., p. 647). Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall Inc.
- Bitner, M. J. [1990]: Evaluating service encounters: the effects of physical surroundings and employee responses. *Journal of Marketing*, 54(2): 69–82.
- Bitner, M. J. [1992]: Servicescapes: the impact of physical surroundings on customers and employees. *Journal of Marketing*, 56(2): 57.
- Bone, P. F., & Ellen, P. S. [1999]: Scents in the marketplace: explaining a fraction of olfaction. *Journal of Retailing*, 75(2): 243.
- Bowes, B. [1998]: *The effects of emotion and time to shop on shopping - behaviour in an international airport terminal* (pp. 207–214). Dunedin, NZ: ANZMAC98 Conference Proceedings.
- Bricker, J. B. [2005]: Development and evaluation of the Air Travel Stress Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4): 615–628.
- Carver, C. S. [2010]: Resilience and thriving: Issues, models, and linkages. *Journal of Social Issues*, 54(2): 245–266.
- Chebat, J.-C., & Michon, R. [2003]: Impact of ambient odors on mall shoppers' emotions, cognition, and spending: a test of competitive causal theories. *Journal of Business Research*, 56(7): 529.
- Cobb, C. J., & Hoyer, W. D. [1986]: Planned versus impulse purchase behavior. *Journal of Retailing*, 62(4): 384–409.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. [1990]: Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1): 3–21.
- Crawford, G., & Melewar, T. C. [2003]: The importance of impulse purchasing behaviour in the international airport environment. *Journal of Consumer Behaviour*, 3(1): 85–98.
- Darwin, C. [1872]: *The Expression of the Emotions in Man and the Animals* (Reprinted.). Chicago, IL: Univ. Chicago Press.
- De Leeuw, E. D., & Van der Zouwen, J. [1988]: Data quality in telephone and face-to-face surveys - A comparative metaanalysis. In R. M. Groves, L. E. Biemer, J. T. Lyberg, W. L. Massey, I. Nicholls, & J. Waksberg (Eds.), *Telephone survey methodology* (pp. 283–300). New York: Wiley.
- Dhar, R., & Nowlis, S. M. [1999]: The effect of time pressure on consumer choice deferral. *Journal of Consumer Research*, 25(4): 369–384.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. [1985]: The Satisfaction With Life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1): 71–75.
- Diener, E., Shigehiro, O., & Lucas, R. [2009]: Subjective Well-Being: The science of happiness and life satisfaction. In C. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (2nd ed., p. 709). Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Diener, E., & Tov, W. [2007]: Culture and Subjective Well-Being. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology*. New York, NY: Guilford.
- Dodds, W. B., Monroe, K. B., & Grewal, D. [1991]: Effects of Price, Brand, and Store Information on Buyers' Product Evaluations. *Journal of Marketing Research*, 28(3): 307–319.
- Doganis, R. [1992]: *The Airport Business* (p. 226). London and New York: Routledge.
- Donovan, R. J., & Rossiter, J. R. [1982]: Store atmosphere: an environmental psychology approach. *Journal of Retailing*, 58(1): 34–57.
- Edwards, S., & Shackley, M. [1992]: Measuring the effectiveness of retail window display as an element of the marketing mix. *International Journal of Advertising*, 11(3): 193–202.
- Ekman, P. [1992]: Facial Expressions of Emotions - New Findings, New Questions. *Psychological Science*, 3(1): 34–38.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. [1971]: Constants across culture in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17: 124–129.
- Ekman, P., Sorenson, E. R., & Friesen, W. V. [1969]: Pan-Cultural Elements in Facial Displays of Emotion. *Science*, 164(3875): 86–88.
- Eroglu, S. A., & Machleit, K. A. [1990]: An empirical study of retail crowding: antecedents and consequences. *Journal of Retailing*, 66(2): 201–221.
- Ezeh, C., & Harris, L. C. [2007]: Servicescape research: a review and a research agenda. *Marketing Review*, 7(1): 59–78.

- Francis, J. J., Johnston, M., Robertson, C., Glidewell, L., Entwistle, V., Eccles, M. P., & Grimshaw, J. M. [2010]: What is an adequate sample size? Operationalising data saturation for theory-based interview studies. *Psychology & health*, 25(10): 1229–45.
- Freathy, P., & Connell, F. O. [2012]: Spending time, spending money: passenger segmentation in an international airport. *The international Review of Retail, Distribution and Consumer Research*, 22(4): 37–41.
- Fridlund, A. J., Ekman, P., & Oster, H. [1987]: Facial expressions of emotion: a review of the literature. In A. W. Siegman & S. Feldstein (Eds.), *Nonverbal Behaviour and Communication* (2nd ed., pp. 143–224). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Frijda, N. H. [1986]: *The Emotions*. Cambridge, MA.: Cambridge Univ. Press.
- Frijda, N. H. [2010]: Impulsive action and motivation. *Biological psychology*, 84(3): 570–9.
- Gagnon, J. P., & Osterhaus, J. T. [1985]: Effectiveness of floor displays on the sales of retail products. *Journal of Retailing*, 61(1): 104–116.
- Gardner, M. P. [1985]: Mood states and consumer behaviour: a critical review. *Journal of Consumer Research*, 12(3): 281–300.
- Gardner, M. P., & Siomkos, G. J. [1986]: Toward a methodology for assessing effects of in-store atmospherics. *Advances in Consumer Research*, 13(1): 27–31.
- Geuens, M., Vantomme, D., & Brengman, M. [2004]: Developing a typology of airport shoppers. *Tourism Management*, 25(5): 615–622.
- Glaser, B. G. [1978]: *Theoretical sensitivity - advances in the methodology of grounded theory* (p. 164). Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. [1967]: *The discovery of grounded theory - strategies for qualitative research* (reprinted., p. 271). Rutgers: Transaction Publishers.
- Glaser, W. R., & Glaser, M. O. [1989]: Context effects in stroop-like word and picture processing. *Journal of Experimental Psychology*, 118(1): 13–42.
- Grewal, D., Baker, J., Levy, M., & Voss, G. B. [2003]: The effects of wait expectations and store atmosphere evaluations on patronage intentions in service-intensive retail stores. *Journal of Retailing*, 79(4): 259–268.
- Griffitt, W. [1970]: Environmental effects on interpersonal affective behavior: ambient effective temperature and attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(3): 240–244.
- Harrell, G. D., Hutt, M. D., & Anderson, J. C. [1980]: Path analysis of buyer behavior under conditions of crowding. *Journal of Marketing Research*, 17(1): 45–51.
- Hasty, R. W., & Reardon, J. [1996]: *Retail Management*. New York: McGraw Hill.
- Hermalin, B. E., & Isen, A. M. [2007]: A model of the effect of affect on economic decision making. *Quantitative Marketing and Economics*, 6(1): 17–40.
- Hui, M. K., & Bateson, J. E. G. [1991]: Perceived control and the effects of crowding and consumer choice on the service experience. *Journal of Consumer Research*, 18(2): 174–184.
- Hui, M. K., Dubé, L., & Chebat, J.-C. [1997]: The impact of music on consumers' reactions to waiting for services. *Journal of Retailing*, 73(1): 87–104.
- Hutton, J. D., & Richardson, L. D. [1995]: Healthscapes: the role of the facility and physical environment on consumer attitudes, satisfaction, quality assessments, and behaviors. *Health Care Management Review*, 20(2): 48–61.
- Iyer, E. S. [1989]: Unplanned purchasing: knowledge of shopping environment and time pressure. *Journal of Retailing*, 65(1): 40–57.
- Izard, C. E. [2007]: Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3): 260–280.
- James, W. [1890]: *The Principles of Psychology*. New York, NY: Holt.
- Jordan, L. A., Marcus, A. C., & Reeder, L. C. [1980]: Response styles in telephone and household interviewing: A field experiment. *Public Opinion Quarterly*, 44: 10–22.
- Kotler, P. [1973]: Atmospherics as a marketing tool. *Journal of Retailing*, 49(4): 48–64.
- Lazarus, R. S. [1991]: Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46(4): 352–367.
- Lee, T. W. [1999]: *Using qualitative methods in organizational research* (Organizati., p. 344). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Levy, M., & Weitz, B. A. [2009]: *Retailing Management*. McGrawHill (7th ed., p. 702). Boston, USA: Irwin.
- Liermann, G., & Rumetsch, S. [2011]: *German Retail Market Property Analysis* (p. 29). Frankfurt.
- Lincoln, Y. S. [1985]: *Naturalistic inquiry* (p. 295). Beverly Hills: Sage Publications.

- Machleit, K. A., Kellaris, J. J., & Eroglu, S. A. [1994]: Human versus spatial dimensions of crowding perceptions in retail environments: a note on their measurement and effect on shopper satisfaction. *Marketing Letters*, 5(2): 183–194.
- Mehrabian, A. [1976]: *Public places and private spaces: the psychology of work, play and living environments*. New York, NY: Basic Books, Inc.
- Mehrabian, A., & Russell, J. A. [1974]: *An approach to environmental psychology*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- Mitev, A. Z. [2009]: Grounded Theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérfoldköve. *Vezetéstudomány*, 18(1): 17–30.
- Morrin, M., & Ratneshwar, S. [2003]: Does it make sense to use scents to enhance brand memory? *Journal of Marketing Research*, 40(1): 10–25.
- Noone, B. M., & Mattila, A. S. [2009]: Consumer reaction to crowding for extended service encounters. *Managing Service Quality*, 19(1): 31–41.
- Nowlis, S. M. [1995]: The effect of time pressure on the choice between brands that differ in quality, price, and product features. *Marketing Letters*, 6(4): 287–295.
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. [1992]: Human emotions: function and dysfunction. *Annual Review of Psychology*, 43(1): 55–85.
- Oatley, K., Parrott, W. G., Smith, C., & Watts, F. [2011]: Cognition and Emotion over twenty-five years. *Cognition & Emotion*, 25(April 2012): 1341–1348.
- Omar, O., & Kent, A. [2001]: International airport influences on impulsive shopping: trait and normative approach. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 29(5): 226.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. [1988]: SERVQUAL: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, 64(1): 12–40.
- Plutchik, R., & Kellerman, H. [1989]: *Emotion: Theory, Research and Experience* (Vol. 4.). San Diego: Academic.
- Raajpoot, N. A., Sharma, A., & Chebat, J.-C. [2008]: The role of gender and work status in shopping center patronage. *Journal of Business Research*, 61(8): 825–833.
- Rimmer, J. [2011]: *The Airport Commercial Revenues Study (ACRS) 2010/11* (p. 250).
- Rubin, H. J. [1995]: *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data* (p. 312). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schölvinck, J. [2012]: Airport Retail Fundamentals: The Airport Retail Cockpit. *Presentation to Budapest Airport (available from the author upon request)*.
- Sen, S., Block, L. G., & Chandran, S. [2002]: Window displays and consumer shopping decisions. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 9(5): 277–290.
- Sharma, S., Durand, R. M., & Oded, G.-A. [1981]: Identification and analysis of moderator variables. *Journal of Marketing Research*, 18(August): 291–300.
- Simon, H. A. [1967]: Motivational and emotional controls of cognition. *Psychological review*, 74(1): 29–39.
- Sinkovics, R. R., & Penz, E. [2011]: Multilingual elite-interviews and software-based analysis - Problems and solutions based on CAQDAS. *International Journal of Marketing Research*, 53(5).
- Smith, B. W., Tooley, E. M., Christopher, P. J., & Kay, V. S. [2010]: Resilience as the ability to bounce back from stress: A neglected personal resource? *The Journal of Positive Psychology*, 5(3): 166–176.
- Smith, P., & Burns, D. J. [1996]: Atmospherics and retail environments: the case of the “Power Aisle”. *International Journal of Retail Distribution Management*, 24(1): 7–14.
- Spangenberg, E. R., Crowley, A. E., & Henderson, P. W. [1996]: Improving the store environment: do olfactory cues affect evaluations and behaviors? *Journal of Marketing*, 60(2): 67–80.
- Spangenberg, E. R., Sprott, D. E., Grohmann, B., & Tracy, D. [2006]: Gender-congruent ambient scent influences on approach and avoidance behaviors in a retail store. *Journal of Business Research*, 59(12): 1281–1287.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. [1970]: *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory* (p. 35). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Stokols, D. [1972]: On the distinction between density and crowding - some implication for future research. *Psychological Review*, 79(3): 275–277.
- Summers, T. A., & Hebert, P. R. [2001]: Shedding some light on store atmospherics - influence of illumination on consumer behavior. *Journal of Business Research*, 54(2): 145–150.
- Thomas, D. [1997]: Retail and leisure developments at London Gatwick Airport. *Commercial Airport (British Airport Authority)*, 24(August): 38–41.
- Thompson, B. [2007]: Airport retailing in the UK. *Journal of Retail and Leisure Property*, 6(3): 203–211.
- Torres, E., Dominguez, J. S., Valdes, L., & Aza, R. [2005]: Passenger waiting time in an airport and expenditure carried out in the commercial area. *Journal of Air Transport Management*, 11(6): 363–367.
- Tourangeau, R., & Yan, T. [2007]: Sensitive questions in surveys. *Psychological Bulletin*, 133: 859–883.

- Turley, L. W., & Milliman, R. E. [2000]: Atmospheric effects on shopping behavior: a review of the experimental evidence. *Journal of Business Research*, 49(1990): 193–211.
- Volkova, N. [2009]: *Determinants of retail revenue for today's airports* (pp. 1–19). Berlin: The GAP research project.
- Wakefield, K. L., & Baker, J. [1998]: Excitement at the mall: determinants and effects on shopping response. *Journal of Retailing*, 74(4): 515–539.
- Wakefield, K. L., & Blodgett, J. G. [1994]: The importance of servicescapes in leisure service settings. *Journal of Services Marketing*, 8(3): 66–76.
- Wakefield, K. L., & Blodgett, J. G. [1999]: Customer response to intangible and tangible service factors. *Psychology and Marketing*, 16(1): 51–68.
- Westbrook, R. A. [1987]: Product/consumption-based affective responses and postpurchase processes. *Journal of Marketing Research*, 24(August): 258–271.
- Woodworth, R. S. [1928]: Dynamic psychology. In C. Murchison (Ed.), *Psychologies of 1925* (pp. 111–126). Worcester, MA: Clark University Press.
- Zeithaml, V. A., Berry, L. L., & Parasuraman, A. [1996]: The behavioral consequences of service quality. *Journal of Marketing*, 60(2): 31–46.