

PSZICHOLÓGIA – PEDAGÓGIA – MŰVÉSZET SZEKCIÓ

*Lektorálták: Dr. Habil. Dávid Imre, DE
Gábor Edina, ELTE*

Tartalom:

<i>Berényi Ildikó: Filmterápiás foglalkozás a Márianosztrai Fegyház és Börtönben - ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Andragógia program.....</i>	<i>74</i>
<i>Kerekes Noémi: A kreativitás mérési lehetőségei és nehézségei a tehetség kapcsán - DE, Szociológia és Szociálpolitika Tanszék.....</i>	<i>82</i>
<i>Dallos Katalin Mária, Merza Katalin, Kuritárné Szabó Ildikó: Gyermekkori traumatikus események retrospektív vizsgálata depressziós betegeknél – DE, Orvos és Egészségtudományi Centrum, Egészségügyi Kar.....</i>	<i>89</i>
<i>Kaszás Adrienn: Kodependencia és kontroll – DE, Orvos-és Egészségtudományi Centrum, egészségpszichológia szakos hallgató.....</i>	<i>95</i>
<i>Herceg Attila: Meghatározza-e az információfeldolgozási stratégiánk zenei képességeinket? – DE, Humán Tudományok Doktori Iskola.....</i>	<i>100</i>
<i>Varró-Horváth Diána, Lábadi Beatrix: A gesztusok mögött rejlő megtévesztési szándék megértése 11-15 hónapos korban - PTE BTK, Pszichológia Doktori Iskola.....</i>	<i>110</i>
<i>Nagy Ágnes: Az elismerés globális víziója – BCE, Társadalmi kommunikáció Doktori Iskola.....</i>	<i>118</i>
<i>Mészáros Noémi, Szabó Zsolt Péter: A történelmi reprezentációk egységességének kérdése a nemzeti azonosulás függvényében - PTE BTK Pszichológia Doktori Iskola.....</i>	<i>124</i>
<i>Szijjártó Linda- Prof. Bereczkei Tamás: A machiavellisták személyisége – PTE, Pszichológia Doktori Iskola Evolúciós- és Kognitív Pszichológiai Doktori Program.....</i>	<i>139</i>
<i>Czibor Andrea, Bereczkei Tamás: Altruisták és free-riderek a csoportban: Szélsőséges stratégiák hatása a csoporton belüli együttműködésre társas dilemmahelyzetekben – PTE, Pszichológia Doktori Iskola, Evolúciós- és Kognitív Pszichológiai Doktori Program.....</i>	<i>145</i>
<i>Désfalvi Judit – PTE BTK.....</i>	<i>155</i>

Bevezetés

Doktori kutatásom központi kérdése, hogy van-e létjogosultsága a kriminálandragógiának a büntetés-végrehajtásban? A fogalomrendszer tisztázatlansága jellemző, számos egymástól eltérő fogalomértelmezés él: rabnevelés, kriminálpedagógia, kriminálandragógia, büntetés-végrehajtási nevelés. 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)

Kutatási kérdések: Az eltérő tudományterületek képviselői miként értelmezik a zárt intézetekben zajló pedagógiai, pszichológiai, szociális munkát? Melyek azok az elemek, amelyeknél különbségek mutathatók ki? Kutatási probléma: Mennyire hatékony az elítéltek reszocializációs nevelése a szabadságvesztés büntetés ideje alatt, mi jellemző az alkalmazásának körülményeire?

A téma aktualitása: A legújabb büntetőjogi változások dinamikusan növekvő fogvatartotti létszámot, hosszabb fogvatartási időt, a fogvatartotti állomány összetételének kedvezőtlen változását eredményezik. A fogvatartotti létszám 2012. december 31-én 17.210 fő volt, a büntetés-végrehajtási intézetek átlagtelítettsége 137%. A fogvatartottak iskolai végzettsége alacsony, 14%-uk nem fejezte be az általános iskolai tanulmányait, az oktatás és szakképzés továbbra is kiemelt feladata az intézményeknek.

Jelen tanulmányban kívánom bemutatni empirikus kutatásom eredményeit, amit a Márianosztrai Fegyház és Börtönben végeztem 2013 tavaszán. A társadalmi integráció javításának elősegítésére, potenciális módszerként filmterápiát vezettem önkéntes résztvevők bevonásával, melynek témáit az életutakat prezentáló filmek adták. Kutatásomba bevontam az ELTE PPK andragógus hallgatóit, a kriminálandragógia műhely kurzus keretében.

A film szerepe a személyiségformálásban

Azért választottam a filmterápiát, mert a kommunikációs gátak feloldására rendkívül alkalmas a film, sajátos funkciót tölthet be a csoporttagok kommunikációjának kialakításában. Képes arra, hogy feloldja azt a szorongást, amit a direkt „rólunk van szó” effektus kelthet. A film elszemélyteleníti a kommunikációt, a filmről beszélő fogvatartott úgy érzi, nem önmagáról beszél, csak a filmről kialakított véleményét mondja el, hiszen a szereplők, hősök bőrébe bújva, nem kell önmagát adnia, elrejtheti magát a szereplők mögé és ennek a közvetítő eszköznek a segítségével, sokkal nyitottabb, kommunikatívabb lesz. Ahogy a filmről beszél, a film cselekményén keresztül a filmet befogadó egyén akaratlanul is a saját személyiségét tükrözi. (Kóvér, 1984)

A filmterápiás foglalkozás során szocioterápiás módszert alkalmaztunk, mert a szocioterápia módszertani kritériumai nem annyira szigorúak, mint a pszichoterápiáé. A szocioterápia, mint elmélet a „kezelt” társadalomba való visszahelyezését, szociális kapcsolatainak rendezését, személyiségfejlesztését is célul tűzi ki, kiemelve a társas háttér és az aktív cselekvés fontosságát. A filmekben megelevenített magatartások, különböző helyzetek film alatti átélése, majd ennek film utáni megbeszélése, értelmezése, a változatos életszerű modellek kínálata „megelőlegeti”, elősegíti a sikeres reszocializációt.

A terápiás foglalkozást csoportosan kell végezni, a történések kommunikatív feldolgozásával, így célzottan terápiás, gyógyító, javító hatást lehet elérni. A csoportmunka

terápiás formája lehetőséget ad a hibás viszonyulások, értékstruktúrák, nézetrendszerek feltárására, megértésére. A folyamatos csoportmunka hatására felkelhető a fogvatartottakban az önmaguk iránti érdeklődés vágya, mások megértésének igénye, amely a későbbi társadalomba való visszailleszkedésük, alkalmazkodásuk előfeltétele. A csoporttevékenység a kommunikáció folyamatában alakul ki, melynek során a benne részt vevő személyek változásokon mennek keresztül, a verbális és non verbális kommunikáció hatására. (Boros, Csetneky 2002)

A film eszközszerese

A film olyan eszközszeressel rendelkezik, amely képes a tér és idő sűrítésével, a cselekmény szempontjából a leglényegesebb elemek kiemelésével lekötöni még a legszélszórtaabb figyelmű nézőt is. A befogadó a film ideje alatt érdeklődése révén „érdeklétté válik” az események kimenetelében, szinte egyggyé válik a történésekkel. A film ideje alatt feladhatja énonazonosságát és egy új lélektani helyzetet vehet fel. Minél több hasonlóságot észlel saját személyisége és a film hőséneke személye között annál könnyebb az azonosulás, így a film történései hosszabb ideig elraktározódhatnak a fogvatartott memóriájában, többször is visszaemlékezhet rá.

A fókuszcsoporthoz beszélgetések vagy interjúk során értemet kaphat, mely részletek ragadtak meg a befogadóban, ezek „a részletek” segítenek az adott személyiség mélyebb megismerésében, megértésében. Az azonosulás során az egyén lehetőséget kap arra, hogy valóságos énként élje meg én-ideálját és ideiglenesen kiegyensúlyozza, feljavítsa az önmagáról alkotott képet.

E folyamat során a film megdolgoztatja a memóriát és a fantáziát, elősegítve a személyiség intellektuális és érzelmi fejlődését. Szemben más folyamatokkal a filmnézés alatti információk sokkal gyorsabban és könnyebben épülnek be a személyiségbe, a befogadóban egy intenzív, öntudatlan érték és normaelsajátító folyamat zajlik, képes gyors szocializációs hatást elérni.

A film komoly hatást képes gyakorolni a néző kognitív struktúrájára is. Előidézheti a nézőben előítéleteinek, nézeteinek, hiedelmeinek változását, új motivációkat eredményezhet, tisztázhatja a nemi szerepekből adódó különbségeket, a különböző függőségi helyzetekből következő szerepösszefüggéseket. A fogvatartottak között számos esetben található hibás szocializációt. A film a történeteinek keresztül mintát adhat a különböző szerepkonfliktusok feloldására, viselkedési formákra, szerepelvárások megértésére, értelmezésére.

A filmnek a felsorolt hatások mellett van úgynevezett villámhárító, feszültségoldó hatása is, ami rendkívül jótékonyan hat a kényszerűen együtt élő fogvatartotti csoportokra. Az agresszió és egyéb elfojtott feszültségek feldolgozásra kerülnek/kerülhetnek a csoportmunka során. Ezt a szóbeli „kiélést” a résztvevők cselekvésként élhetik meg, ennek során lecsökken indulataik motivációs energiája és elkerülhető a tényleges agresszió végrehajtása. (Kövé, 1984)

A film hatásai a személyiségre:

A film tanít, oktat, szocializál, amely a normák, értékek megismertetése, elfogadtatása útján valósul meg.

Feszültségeket vezet le, ez a hatás a beleélő azonosulás útján valósul meg. Amikor a feszült helyzetet átéli, izgalmi állapotba kerül, amely befolyásolja az idegrendszer állapotát, amikor ez a feszültség feloldódik a néző katarzisként éli meg.

Stimulálja a nézőt, ennek során megnöveli a néző késztetés szintjét, élénkké, érzékenyebbé teszi, ezt a hatást a film, hang, fény, képeffektusaiban is hordozza.

Befolyásolja a személyiség tudati rendszerét, a film hatása lehet megerősítő illetve megkérdőjelező jellegű egyaránt. A feldolgozás során bizonyos tartalmakat lehetőleg differenciáltan, egyénre szabottan kell feldolgozni a csoportmunkában.

A film hozzájárul az *attitűd változásokhoz, új motivációkat alakít ki,* de ezek nem befolyásolják a személyiség alapvető motívum rendszerét, *viselkedési sémákat módosít.*

Ablak funkciót tölt be, ugyanis lehetővé teszi a társadalmi interakció beleélés útján való gyakoroltatását, az emberi kapcsolatokba való jártasság továbbfejlesztését. (Kövér, 1984)

A megvalósítás módszere, tapasztalatai:

A filmterápiára 15 fő jelentkezhetett, előzetes meghirdetés alapján. A csoport összetételére vonatkozóan annyi kérés volt, hogy minél változatosabb legyen a jelentkezők összetétele:

- bűncselekmények szerinti (lopás, rablás, sikkasztás, gyilkosság stb.)
- büntetés időtartama szerint (rövid, közepes, hosszú)
- iskolai végzettség szerinti (legyen minden csoportból)

A csoport összetétele:

- végrehajtási fokozatok szerint 13 fő fegyház és 2 fő börtön fokozatú;
- szabadságvesztés-büntetésük átlagos időtartama 7 év, legrövidebb 2 év, leghosszabb 15 év;
- átlagos életkoruk 33 év, legfiatalabb 22, legidősebb 46 éves;
- jellemző bűncselekményük: 5 fő rablás, 3 fő emberölés, 3 fő lopás, 2 fő garázdaság, 1 fő kábítószerrel való visszaélés, 1 fő csalás;
- a 15 főből 4 fő dolgozik, 4 fő vesz részt valamilyen iskolarendszerű képzésben, 7 fő nem dolgozik;
- egészségi állapot szerint 1 fő gondozott beteg, 14 fő egészséges;
- a résztvevők 65 %-ának rendezett, rendszeres a kapcsolattartása;
- jellemzően Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből, Jász-Nagykun-Szolnok megyéből és Pest megyéből származnak;
- a csoport 53 %-ának van valamilyen szakképesítése, többségük rögzített iskolai végzettség 8 általános

A filmterápiás foglalkozások menete:

A filmek kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy olyan élettörténeteket mutassunk be, ami akár a saját életutakban is megtalálható. A filmek vetítése lap top + projektor segítségével a falra kivetítve történt, vittünk még hangfalakat is a film hatásának fokozására, a cél volt, hogy a börtönfalak közé bevigyük a „mozi varázsát”. A tantermet a lehetőségekhez mértem igyekeztünk „családiásan berendeztetni. A filmek időtartamától függően a film megbeszélésének időtartama 1-1,5 óra volt. A film alatt mindig voltak megfigyelők, akik figyelték a csoport reakcióit a film alatt.

A csoport tagjai látásból ismerték egymást, több „pár” volt, akik egy zárkából érkeztek, ők általában egymás mellett ültek. A csoport összetételében kis változások voltak (betegség, munka, szállítás, tárgyalás, szabadulás) ilyenkor mindig voltak „beugrók”.

A fókuszcsoportos beszélgetések előkészítése:

A filmek előtt a kriminálandragógia műhely hallgatóival felkészültünk a kiscsoportos beszélgetésekre. Előre mindenki megnézte az adott filmet, majd adott séma mentén nagyon részletesen végigbeszéltük a film minden egyes mozzanatát. Jellemeztük a szereplők tulajdonságait, élethelyzeteiket, szituációkat, konfliktusokat, tanulságokat. Minden beszélgetéskor kiemelt szerepet kaptak a különböző jellemvonások vizsgálata, a gyermekkor, a család, a társas kapcsolatok elemzése, a változtatások lehetőségének vizsgálata. A felkészülés során minden esetben kijelöltük kik lesznek a megfigyelők.

A film feldolgozásának menete, módszerei:

A filmterápiára jelentkezők nagy érdeklődéssel fogadtak bennünket. Az első találkozáskor elmondtam, hogy milyen filmeket fogunk megnézni, hogyan fog zajlani a filmek utáni beszélgetés. Többen megkérdezték, ha ki kell menniük WC-re kimehetnek-e. Mivel rendkívül zavaró lett volna a „mászálás” a film alatt, ezért azt mondtam nekik, hogy a film olyan jó (első filmünk az Éltrevalók c. film volt), hogy szerintem egyetlen percet sem érdemes kihagyni belőle.

Ekkor és a későbbi alkalmakkor, sem a film, sem a beszélgetések alatt senki nem ment ki egy alkalommal sem. Nagyon komoly eredménynek tartom/tartottam ezt.

Rajtam kívül átlagosan 3-4 hallgató vett részt a foglalkozásokon. A filmeket úgy néztük, hogy közénk ültünk, így könnyebb volt a reakciókat megfigyelni. A filmek alatt ők is figyeltek minket. A tapasztalataink azt mutatják, hogy a filmek teljesen elvarázsolták őket, „együtt lélegeztek a filmmel”.

Legjellemzőbb reakciók a filmek alatt:

- mozgolódás, mocorgás
- nagyon figyelnek, előrehajolnak
- összebeszélés, összenézés, sutyorgás
- cipődobogás, torokköszörülés
- lehajtott fejek, kézmozorolás
- elkomolyodnak
- hümmögés, álldörzsölés
- mély sóhaj, szemek törlése
- nagyokat nevetnek, az egész csapat együtt hahotázik
- megkönnyebbülnek, előre dőlnek
- állukat dörzsölték
- beszólások, morgások
- ujjakkal dobolnak, előre dőlnek
- lábdobogás, fészkelődés
- felvont szemöldökök, nagy nyelések, körbenézés, hogy a másik mit reagál
- sóhajok, szomorkás arcok
- csodálkozva néznek
- fintor az arcokon
- csodálkozás, őszinte mosoly
- hitetlenkedve néz
- csend, sóhaj, komolyság, összeráncolt homlok,
- kéztördelés
- gondolkozó arcok
- bambulás, szomorú szemek

A filmfeldolgozásának módszertana:

1. Szavakra fordítás: a megbeszélés első lépésében szavakra, mondatokra, a fogalmi gondolkodás nyelvére fordítjuk le, amely az átélés mozzanatait még nem érinti.
2. A cselekmény újraépítése: A verbális elemekből közösen újraépítjük a cselekmény legjellemzőbb részleteit, a hősök kapcsolatait azok indítékait, tetteik következményeit.
3. Filmélményből állásfoglalás: Ebben a szakaszban a látottak újraélése és újabb szempontok szerint elemzése következik. A társaikkal együtt újra végiggondolják a látottakat, majd megpróbálják kibontani a filmben látott történet mondanivalóját, erkölcsi tartalmát. Filmélményük így válhat állásfoglalássá.
4. Szembesítés a valósággal: Csoportosan átgondoljuk az epizódokat a terápiás célú beszélgetéseken. A megbeszélés során alkalmazható kérdések:
 - Fogalmazzuk, meg röviden miről szól a film!
 - Milyen társadalmi vonatkozású problémára ismer a filmben?
 - Mit kívánt közölni a film, mi volt a legfőbb célja?
 - Szolgál-e valamilyen tanulsággal a film?
 - Melyik jelenet hatott Önre a leginkább?
 - Mely történést tartja a legrosszabb hatásúnak a filmben?
 - Mely szereplők életével, sorsával tudna azonosulni?
 - Ki volt a legszimpatikusabb szereplő?

- Ki volt a legelfogadhatatlanabb tulajdonságú szereplő?
- Mi a kapcsolat a film címe és a filmben látottak között?
- Adna-e más címet a filmnek?
- Kihagyna-e valamilyen jelenetet a filmből?
- Mit látott volna másképpen a filmben?
- Hogyan folytatná film történetét?
- Befejezné-e másképpen a filmet? ((*Féjja*, 1986)

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések:

A film végén gyorsan körberaktuk a székeket, körbeültünk és kezdetét vette a film megbeszélése. Az „első körben” azt kértem, hogy még csak a szavak szintjén fejezzék ki véleményüket, érzéseiket. Kezdetben volt olyan személy, aki azt mondta, csak megfigyelő szeretne lenni, a későbbiekben már előfordult, hogy hozzászólt, sikerült valamelyest feloldódnia. A következő körökben újraéltük a filmet, átbeszéltük a legfontosabb cselekményeket, majd megvizsgáltuk a hősök emberi kapcsolatait, tetteik indítékait, azok következményeit. Itt is igyekeztünk a felkészülés során alkalmazott sémát követni.

Eleinte még nehézséget okozott, hogy egymás szavába vágtak, eltértek a témától, teljesen másról beszéltek, ilyenkor mindig vissza kellett őket terelni a beszélgetés fonalához, de filmről-filmre tapasztalható volt a pozitív irányú változás. Amikor már csoportként működünk együtt, meghallgatták egymást, szót kértek, egyre összeszedettebben, bátrabban fejezték ki érzéseiket, gondolataikat, bíráltak, alkottak saját véleményyt. Egyre jobban megjelentek a saját élettapasztalatok, nehézségek, fájdalmak a saját élethelyzetükből adódóan. A következő körökben egyre mélyebb szintekre léptünk ilyenkor már gyakran megjelent a saját személyiség bevonása.

A filmterápiás foglalkozáson megtekintett filmek megbeszélésének rövid összefoglalója:

1. Életrevalók (színes, magyarul beszélő, francia vígjáték, 112 perc, 2011)

Az ejtőernyős baleset után tolószékbe kerülő gazdag arisztokrata, Philippe felfogadja otthoni segítőnek a külvárosi gettóból jött Drisst. Azt az embert, aki most szabadult a börtönből, és talán a legkevésbé alkalmas a feladatra. Két világ találkozik és ismeri meg egymást, és az örült, vicces és meghatározó közös élmények nyomán kapcsolatukból meglepetésszerűen barátság lesz, amely szinte érinthetlenné teszi őket a külvilág számára.

A film megbeszélése során érintett legfőbb gondolatok, témakörök:

A két főhős személyiségében történő változásokat elemeztük a következő szempontok szerint:

- Család (ki, milyen társadalmi rétegből származik)
- Életkörülmények (szegénység-gazdagság, egészség-betegség)
- Melyik szereplő életét választanák?
- Személyiség tulajdonságok (pozitív-negatív szereplők)
- Remény- Esély – Újrakezdés- Lehetőség
- Beletörődés – Elengedés
- Segély vagy munka?
- Ki segít kin?
- Segítettek-e már valakinek, milyen érzés volt?

2. A szív bajnokai, (színes, magyarul beszélő, amerikai életrajzi dráma, 128 perc, 2009)

Michaelnek nehéz gyermekora volt, Memphis utcáin nőtt fel. Egy napon azonban találkozik egy asszonnyal, Leigh Anne-nel, és ez alapjaiban változtatja meg mindkettőjük életét. A jómódú, középosztálybeli, fehér bőrű házaspár ugyanis magához veszi a nagydarab, lézengő fekete bőrű kamaszt: a Tuohy család új fiúra, gyerekeik testvérre, Michael pedig otthonra lel. A fiú lassan oldódik fel az új környezetben, ám a sport révén rátalál önmagára. Michaelből az amerikaifoci

egyik legnagyobb csillaga lesz. A Tuohy család története bizonyítja, hogy nemcsak anyagiakkal lehet másokon segíteni.

A film megbeszélése során érintett legfőbb gondolatok, témakörök:

- Család – elhagyatottság – kizártság- kirekesztés- gettó
- Félelmek - Bizonytalanságok
- Bizalom
- Befogadás – Mások elfogadása
- Hit – szeretet
- Esély – lehetőség egy más életre
- Választási lehetőségek, esély a jobb életre
- Tanulás - Munka
- Létezik-e önzetlen segítség?

3. Hétköznapi mennyország (színes, svéd filmdráma, 130 perc, 2004)

Daniel Daréus egy sikeres karmester, pályája éppen a csúcspontján van. Magánélete azonban közel sem hozott számára sikereket: magányos, sőt már-már szánalmas látni, hogy a karrierjéhez vezető út mennyire kicsavarta és kiégette. A szenvedés olyan fizikai és lelki törést okoz benne, ami odavezet, hogy Daniel hirtelen feladja pályáját és visszatér abba az északi svéd kisvárosba, ahol gyermekkorát töltötte.

Hírnevének köszönhetően, ahogy az már egy kisvárosban lenni szokott többen csodálattal és kíváncsian, míg vannak, akik gyanakvóan figyelik. Aztán egy nap felkérlik, hogy vállalja el a város apró templomi kórusának irányítását. És a csütörtökönkénti dalolgatás közben mindenről és mindenkiről sok minden kiderül...

A film megbeszélése során érintett legfőbb gondolatok, témakörök:

- Karrier
- Agresszió, Családon belüli erőszak
- Elfojtott indulatok
- Elfojtott érzelmek, hazugságok
- Szerelem igazi megélése
- Választások
- Szabadság
- Máság elfogadása
- Esély az újrakezdésre

4. A felhők fölött 3 méterrel (színes, magyarul beszélő, spanyol romantikus dráma, 2010)

A történet két különböző világban élő tinédzserről szól. Egy valószerűtlen kapcsolat krónikája, ami gyakorlatilag lehetetlen, mindazonáltal elkerülhetetlen. Babi tehetős felső középosztálybeli családból származik, aki korlátok közt nőtt fel, jól nevelt, ártatlan és betart minden szabályt. Hache ellenben lobbanékony, lázadó alkat, és megbízhatatlan természet. Állandóan keresi a veszélyt, folyamatosan harcban áll mindennel és mindenkivel, illegális motorversenyeken vesz részt. A két fiatal megtapasztalja az igazi szerlem érzését.

A film megbeszélése során érintett legfőbb gondolatok, témakörök:

- Anya- gyerek kapcsolat/sérülése
- Szerelem
- Lázadás
- Agresszió - félelem- balhé
- Lehet-e hazugságban élni?
- Mit jelent a biztonság?
- Milyen férfit választanak a nők?
- Női- férfi oldal vizsgálata
- Választások
- Újrakezdés

5. **Trainspotting** (skót filmdráma, 90 perc, 1996)

A kultikus történet Mark Renton-ról szól és az ő „barátairól”, akik lázongók, tévelygők, tolvajok és narkósok...sehogy sem tudnak beilleszkedni az őket körülvevő társadalomba. Az igazat megvallva, nem is igyekeznek túlságosan. Megvetik, sőt elvetik minden formáját. Ez a parttalan sodródás saját önpusztításuk gyökere. Az egyedüli menekülési lehetőségük a kábítószer, amelyről úgy érzik, védőpajzsot tart följük. Nem veszik, nem is akarják észrevenni, hogy visszavonhatatlanul az önpusztítás ösvényére léptek. A sors még egy utolsó lehetőséget biztosít Mark-nak, hogy visszaforduljon a lejtőn. Csak az a kérdés, hogy ő akarja-e kihasználni ezt az esélyt, érzi-e a lehetőséget? Igényli-e a változást? Látja-e értelmét...újra megválasztani a saját életét?

A film megbeszélése során érintett legfőbb gondolatok, témakörök:

- Szenvedélyek rabságában - Önpusztítás
- Alkohol
- Drog
- Cigaretta
- Munka- munkanélküliség
- Változás, mindig van remény, esély
- Esély- családi háttér
- Barátság? Árulás?
- Kitérés- Új élet
- Választások, újrakezdés

6. **Revens** (színes, magyarul beszélő, amerikai thriller, 124 perc, 1990)

Kevin Costner és a legendás színész, Anthony Quinn között szabadulnak el az indulatok egy gyönyörű nő miatt Tony Scott fülledt filmjében. A befolyásos és alvilági kapcsolatokkal is rendelkező Tibby véres bosszúra készül birtokán vendégeskedő fiatal barátja ellen, aki elcsábította szép feleségét. A sértett férj, aki maga sem riad vissza a kegyetlenkedéstől, halálos, fenyegető ellenséggé válik, akivel szemben Jaynek nincs esélye. De az egykori vadászpilóta nem esik kétségbe, és hamarosan a két férfi között véres leszámolás kezdődik.

A film megbeszélése során érintett legfőbb gondolatok, témakörök:

- Barátság
- Becsület, szabad-e a barátunk feleségével kikezdeni?
- Választás
- Szerelem
- Visszavágás- Bosszú
- Megbocsátás

Összegzés:

A filmterápiás foglalkozások jelentősége:

A fogvatartottakból álló csoportban is jelen van a társadalom. A csoportos együttlét, a film értelmezése, megbeszélése behozza a zárt falak közé a kinti társadalmat, a társas élet számos megnyilvánulását. A fogvatartott, mint teljes jogú filmnéző szólhat a látottakról és hallottakról, reagálhat társai, a foglalkozást vezető véleményére is. Filmnézői szerepében a volt és a leendő szabad élet magatartását gyakorolhatja, átélheti a filmterápia ideje alatt. A film cselekménye, történése a közvetett élettapasztalatok kínálatával is előrevetítheti a reszocializációt, így felkészít arra.

A filmbéli világ révén szerzett élmények, a csoportos megbeszélés során elsajátított új ismeretek, átélt érzelmek birtokában a fogvatartottak ellenőrizhetik és esetenként helyesbíthetik hibás viszonyulásait. Észleléseikben, gondolkodásukban, véleményeik megfogalmazásában egyre jobban megszilárdulnak a társadalomban szokásos magatartásformák, elvárt normák, így növekszik a készség azok elsajátítására. A film főleg az érzelmi azonosulás során hat a közönségre, melynek legfőbb forrása az azonosulás. A film ezért

nagy személyiségformáló hatással rendelkezik, jelentős kommunikációs csatorna az osztálytársadalmat szabályozó folyamatok szempontjából. A film befogadásakor a nézőben felerősödnek a szociokulturális okokból meglévő, valamint a filmből kisugárzó konfliktusok. A nézőnek a filmből közvetített és nem megoldott különböző szituációk hasonlóan frusztrálhatják a nézőt, mint a törekvések, vágyak szükségletek kielégítését gátló mindennapi életben fellelhető helyzetek. A befogadók zöme igényli a szorongató feszültség lehetőleg pozitív kicsengésű levezetését, így mentesülhet a feszültségeitől, kellemetlen érzéseitől, ha a filmekben tárgyiasítja feszültségeit. (*Féjja*, 1986).

Nagyon fontosnak tartom a filmterápiás foglalkozások folytatását a terápiás hatás elérése céljából, ami október elején újra kezdetét vette. A résztvevők közül 6 fővel fenomenológiai élettörténeti interjút is készítettem. Kutatásom további szakaszában fontosnak tartom a börtönmenedzsmet és a személyzet képzésének, továbbképzésének történeti feltárását és elemzését.

Felhasznált irodalom

- *Boros János, Csetneky László* (2002): Börtönpszichológia, Rejtjel Kiadó
- *Csóti András* bv. vezérőrnagy mb. országos parancsnok (2012): A büntetés-végrehajtási szervezet 2012. évi tevékenységének értékelése, BVOP.
- *Féjja Sándor* (1984): Filmterápiás foglalkozások büntetés-végrehajtási intézetekben, in: Film és nevelés, Igazságügyi Minisztérium Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnokság Nevelési Főosztály, 1986/3
- *Kövér Ágnes* (1984): A film szerepe a személyiségformálásban, Módszertani füzetek, Igazságügyi Minisztérium Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnokság
- *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 tanszék, Büntetés- Végrehajtás Országos Parancsnoksága, Fogvatartási Ügyek Főosztálya
- *Pál László, Kemény Ferenc* (1987): Kriminálandragógia in: Kriminálandragógiai és kriminálpedagógiai szakszótár,
- Belügyminisztérium Művelődési Háza, Budapest.
- *Szegál Borisz* (2007): A szocializáció és a reszocializáció a börtönben. Börtönügyi Szemle, 3. sz

ABSTRACT

Possible Ways and Difficulties in Measuring Creativity in Connection with Giftedness

Creativity is a cognitive ability of high importance as it can help the society's development. This cognitive ability often referred to as divergent thinking may be a component of giftedness. Therefore if we diagnose giftedness, measuring creativity might be useful. Measuring creativity is not an easy process however it can be done in many ways. In our study we applied the Torrance Creativity Test. Our hypothesis was that gifted and non-gifted students differ in their results in the creativity test. Statistical analyses proved that gifted students have a higher number of answers in the figure creativity test in comparison with the non-gifted students. But there is no difference between the originality and the flexibility of their answers.

A tehetség gondozás társadalmi ügy

A mindenkori társadalom számára fontos, hogy tehetségigereit felkarolja és támogassa őket képességeik kibontakoztatásában; hiszen az a nézet, mely szerint a tehetség utat tör magának, már régen meghaladott (Ranschburg cit. <http://www.tehetsegpont.hu>). Napjainkban tehát már expliciten elfogadott nézet az, hogy a tehetségek kibontakozását segíteni kell; erre utal az a nagyon fontos tény is, hogy törvény szabályozza azt, hogy a közoktatásnak fel kell vállalnia a tehetséggondozást (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről). Maga a tehetséggondozás többlépcsős folyamat, melyben a képességfejlesztésre irányuló pedagógiai munkát meg kell előznie a tehetség azonosítása (Dávid, 1999).

A tehetség-összetevőkről röviden

A legtöbb tehetségmodell a magas intelligenciát, az átlagon felüli értelmi képességet a tehetség egyik fontos, vagy akár legfontosabb összetevőjeként kezeli. Ilyen például Terman elképzelése (Terman, Oden, 1925); Spearman (1927) g-faktoros tehetségmodellje, csak hogy a legkorábban született elméleteket említsük a teljesség igénye nélkül. Az intelligencia mérésére számos eszköz használható, úgy négy szemközti helyzetben felvehető – például MAWI (Tóth, s. a.), mint csoportos – például Raven (Szegedi, 1998). A legújabb fejlesztések ezen a területen arra irányulnak, hogy a papír-ceruza tesztek számítógépes felületre dolgozzák át, on-line kitöltési ill. tesztfelvételi lehetőséget létrehozva (Szabó, 2013).

Az intelligencián túl számos más tehetség komponenssel is találkozhatunk: az egyik ilyen széles körben elfogadott komponens a kreativitás. A *kreativitás* szó a latinból származik, a *creare* jelentése: kiválaszt; alkot, teremt (Zaicz, 2006).

Egyes szélsőséges tehetségelméletek a tehetséget magával a kreativitással azonosítják. Így gondolkodik például Scheifele (1953). Más elméletek impliciten azt fogalmazzák meg, hogy a kreativitás az intelligenciával azonos súlyú komponens a tehetség meghatározásában. Ezt képviseli Renzulli (1978, 1986), Mönks (Mönks, Boxel, 1996), illetve Czeizel (1997) elmélete. Akármelyik álláspontot is osztjuk, ha elfogadjuk, hogy a kreativitás megléte az egyénben feltétele annak, hogy az egyént tehetségesnek tartjuk, akkor bizony ezt a kreativitás mérniünk kell. Az intelligencia mérésével szemben itt sokkal nehezebb dolgunk van, ha kreativitás meglétét, mértékét szeretnénk számok segítségével kifejezni, tehát mérni; már csak azért is, mert az egyes elméletalkotók, gondolkodók sem mind értenek egyet abban, pontosan mi is a kreativitás, holott magának a kreativitásnak a fontosságát senki nem vitatja (Tóth, Király, 2006).

Hogyan mérhetjük a kreativitást?

Természetesen a nehézségek ellenére a kreativitás mérésére is születtek mérőeszközök, illetve a mai napig történnek fejlesztések a kreativitás mérőeszközeinek kialakításában. A kreativitás mérését célzó eszközöket öt alapvető kategóriába sorolhatjuk (Davis, 1997):

- 1) önjellemzés

- 2) mások által történő jellemzés
- 3) a divergens gondolkodás mérése
- 4) életút-elemzés
- 5) személyiség-korrelátumok meghatározása.

Az *önjellemezés* eredményeként egy szubjektív leírást kaphatunk – nyilvánvalóan ez torzító erőként hat (Mező, Mező, 2003), még hozzá jellemzően pozitív irányba, hiszen egészséges személyiségű személyek hajlanak arra, hogy alapvetően pozitív képet alkossanak önmagukról (Forgács, 1989).

A *mások által történő jellemzés* sem mentes a torzításoktól (Mező, Mező, 2003), bár a kívánatossági hatás kevésbé jelentkezik (Tóth, Király, 2006).

A *divergens gondolkodás mérésére* általában az ún. papír-ceruza tesztek vállalkoznak. Itt hipotetikus problémák megoldására kérik a vizsgálati személyeket, ahol is a nyílt végű kérdésekre minél több, minél inkább eredeti megoldást várnak a vizsgált személytől (Mező, Mező, 2003). Ezen mérőeszközök alkalmazhatóságát támogatja általában azok elfogadható mértékű validitása és reliabilitása (Tóth, Király, 2006). Kérdés ugyanakkor, vajon mennyire jósolja be a pillanatnyi kreatív teljesítmény színvonala a vizsgált személy későbbi kreativitását (Tóth, Király, 2006; Mező, Mező, 2003).

Az *életút-elemzés* során az életrajzi adatokat elemezve próbálunk a későbbi kreatív teljesítményre következtetni (Dávid, 2000). A módszer ellenzői kritikaként fogalmazzák meg azt, hogy a korábbi divergens gondolkodási képesség nem biztos, hogy a későbbi élet során is kreatív teljesítményben fog megnyilvánulni (Tóth, Király, 2006); illetve előfordulnak olyan esetek is, amikor a későbbi életkorban jelentkező kreativitást nem előzi meg korábbi, a divergens gondolkodási képesség meglétére utaló jegy (Mező, Mező, 2003).

A *személyiség-korrelátumok* használatát preferáló szakemberek azt vallják, hogy a kreatív személyek specifikus személyiség-tulajdonságok együttesével jellemezhetők (Tóth, Király, 2006). Ezek a tulajdonság-együttesek olyan jellemzőket foglalhatnak magukban, mint például a kockázatvállalás, a bizonytalanság tűrésének képessége, kíváncsiság (Mező, Mező, 2003).

Vizsgálatunk: általános és középiskolás fiatalok kreativitása

Saját kutatásunkban 403 fő általános és középiskolai diákot (1. sz. táblázat) vizsgáltunk különböző pszichológiai tesztekkel, köztük kreativitás teszttel is.

3. évfolyam	6 iskolai osztály	140 fő
7. évfolyam	5 iskolai osztály	130 fő
11. évfolyam	5 iskolai osztály	133 fő
Összesen	16 iskolai osztály	403 fő

1. sz. táblázat. A vizsgálati minta eloszlása évfolyamonként

Vizsgálati mintánkban tanulói s pedagógusi vélemények alapján azonosítottuk az intellektuális tehetségigéretet, ami, még ha nem is a legklasszikusabb, mára már elfogadott eljárás (Mező, 2004). A tanulói véleményeket szociometriai kérdőív segítségével gyűjtöttük össze, vagyis a tanulóknak a többi között a következő két kérdést is meg kellett válaszolniuk:

Szerinted ki a 3 legtehetségesebb osztálytársad? Miben tehetségesek?

Szerinted ki a 3 legokosabb osztálytársad?

A tehetségesség kérdésében azért alkalmaztunk kiegészítő kérdést, ti. hogy miben látják osztálytársukat tehetségesnek, hogy csak azok a tanulók minősüljenek a diáktársak véleménye alapján tehetségesnek, akik intellektuális területen emelkednek ki, amelybe nem tartozik bele például a sport területén megmutatkozó kiemelkedő képesség. A válaszok összesítése után azok a diákok kerültek be a tehetséges ill. okos kategóriába, akik a szociometriai megközelítésben alkalmazott megoszlás másfélszeresét elérték, tehát megfelelő számú osztálytárs jelölte őket az adott kérdésben.

Az ún. tanári vélemények mint változó kialakítása során pedig egyszerűen megkérdeztük az osztályfőnököket arról, hogy az osztályukba járó diákok közül kiket tartanak tehetségesnek.

Mivel esetükben szóban történt a lekérdezés, a személyes beszélgetés során itt lehetőség nyílt a pedagógus és a vizsgálatvezető között a tehetségesség mibenlétének tisztázására.

A 2., a 3. és a 4. táblázat adatai megmutatják, a vizsgált évfolyamokon mennyi diák bizonyult tehetségosnak illetve okosnak a diáktársak és az osztályfőnökök véleménye szerint. Láthatjuk, hogy ezek a vélemények nem feltétlenül esnek egybe, hiszen például a 3 évfolyamon 15 olyan tanuló van, akit az osztályfőnökök tehetségosnak gondolnak, de sem okosnak, sem tehetségosnak nem tekintik őket az osztálytársak (lásd 2. sz. táblázat).

		Tehetségos az osztálytársak véleménye szerint?			
		nem		igen	
		Tehetségos az osztályfőnök véleménye szerint?		Tehetségos az osztályfőnök véleménye szerint?	
		nem	igen	nem	igen
Okos az osztálytársak véleménye szerint?	nem	90	15	3	2
	igen	0	0	5	12

2. sz. táblázat. A tehetségos tanulók száma a 3. évfolyamon az osztálytársak és az osztályfőnök véleménye alapján

A 7. és 11. évfolyamon olyan diákok is vannak, akiket az osztályfőnökök tehetségosnak, a diáktársak okosnak tartanak, de az osztálytársak véleménye szerint nem bizonyulnak tehetségosnak (lásd 3. és 4. sz. táblázat).

		Tehetségos az osztálytársak véleménye szerint?			
		nem		igen	
		Tehetségos az osztályfőnök véleménye szerint?		Tehetségos az osztályfőnök véleménye szerint?	
		nem	igen	nem	igen
Okos az osztálytársak véleménye szerint?	nem	103	4	5	3
	igen	1	2	4	8

3. sz. táblázat. A tehetségos tanulók száma a 7. évfolyamon az osztálytársak és az osztályfőnök véleménye alapján

A vizsgálati minta nagyjából 10%-át teszik ki azok a diákok, akik mind a tanári véleményekben, mind a diákok véleményében tehetségosnak ill. okosnak bizonyulnak: 3. évfolyamon 12-en, 7. évfolyamon 8-an, 11. évfolyamon 10-en. A vizsgált személyek között azok vannak a legtöbben, akik sem az osztályfőnökök, sem az osztálytársak megítélése szerint nem bizonyulnak tehetségosnak ill. okosnak: 3. évfolyamon szám szerint 90-en, 7. évfolyamon 103-an, és 11. évfolyamon szintén 103-an.

		Tehetségos az osztálytársak véleménye szerint?			
		nem		igen	
		Tehetségos az osztályfőnök véleménye szerint?		Tehetségos az osztályfőnök véleménye szerint?	
		nem	igen	nem	igen
Okos az osztálytársak véleménye szerint?	nem	103	6	5	0
	igen	0	4	1	10

4. sz. táblázat. A tehetségos tanulók száma a 11. évfolyamon az osztálytársak és az osztályfőnök véleménye alapján

Bár a vélemények alapján történő tehetségazonosítás elfogadott eljárás (lásd pl. Mező, 2004), ahogy arra írásunkban már korábban is utaltunk, összevetettük az így kapott eredményeket objektívebbnek ítélt mutatókkal is, így a tanulók intelligencia tesztben elért pontszámával ill. tanulmányi átlagával. Általánosságban elmondható, hogy a tehetségosnak ítélt diákok jobb eredményt értek el az intelligencia tesztben, és jobb tanulmányi átlaggal is rendelkeznek.

A továbbiakban arra kerestük a választ, van-e különbség a tehetségosnak ítélt és a tehetségosnak nem választott diákok között a kreativitás mutatóiban. A kreativitást a Torrance-

féle Szokatlan használat és a Körök teszttel (Torrance, 1966; A kreativitás-tesztek tesztkönyve I-II.) vizsgáltuk. Az előbbiben a *tégla*, a *ceruza* és a *kulcs* tárgyakkal kapcsolatban kell leírni annyi, a megszokottól eltérő használati lehetőséget, amennyi a vizsgálati személynek a tesztidő (10 perc) alatt eszébe jut. Tehát ez egy verbális teszt. A *Körök* tesztben egy A4-es lapra előre megrajzolt 7 sorban és 5 oszlopban elhelyezett körökből kell úgy értelmes ábrát rajzolni, hogy az elkészült ábrának a kör lényeges elemét képezze. Ez ún. figurális teszt (A kreativitás-tesztek tesztkönyve I-II.).

Ezen tesztek segítségével 3 dimenzió mentén tudjuk a kreativitást megragadni, melyek a következők:

- fluencia
- originalitás
- flexibilitás.

A *fluencia* a legkönnyebben mérhető dimenzió, hiszen ez a mutató a tesztben adott válaszsámozat jelenti (A kreativitás-tesztek tesztkönyve I-II.). A magyar nyelvben fordíthatjuk folyékonyzágnak, de ennél sokkal többet mond a lényegről az *ötletgazdagság* kifejezés (Mező, Mező, 2003).

Az *originalitás*, más néven *eredetiség* azt igyekszik megragadni, hogy mennyire újszerű, mennyire ritka az adott válasz. Minél több személy válaszáadásában szerepel egy adott megoldás, annál kisebb originalitás mutató rendelhető mellé, és fordítva: minél kevesebb személynek jut eszébe az adott válasz, annál eredetibb megoldásnak tekinthető.

A *flexibilitás*, azaz a *rugalmasság* arra utal, mennyire könnyen képes a válaszadó szempontot váltani. Minél több témakörben gondolkodik, minél többfélek a válaszáai, annál rugalmasabbnak tekinthető a gondolkodása (A kreativitás-tesztek tesztkönyve I-II.; Mező, Mező 2003).

Az előzőeken túlmenően szükségeszerű mérni az *átlagos originalitást* és a *relatív flexibilitást*. Hiszen az előzőekben leírt originalitás mutató az egyes válaszáok eredetiség-értékéből adódik össze, következésképpen, minél több válaszáat ad a vizsgálati személy, annál magasabb lehet az originalitás értéke. Ugyanígy: minél több válaszáat generál adott vizsgálati személy, annál nagyobb az esélye annak, hogy képes több kategóriából kiválasztani válaszáait. Annak érdekében tehát, hogy a különböző számú válaszáat adó vizsgálati személyek válaszáait minősítő originalitás és flexibilitás összehasonlíthatóvá váljon, szükséges megadni egy-egy válaszászámtól függetlenített értéket: az originalitást ill. a flexibilitást visszaosztjuk a válaszászámmal (A kreativitás-tesztek tesztkönyve I-II.).

Ha a tehetségeseket a diákok véleménye alapján választjuk ki, és ezen tehetségesek csoportját összehasonlítjuk a kreativitásmutatók mentén a tehetségesnek nem választott diákok csoportjával, a következőket állapíthatjuk meg (az idevonatkozó átlagos számadatokat az 5. sz. táblázat tartalmazza):

- A Körök teszt esetében statisztikailag igazolható különbség mutatkozik abban, hogy mennyi válaszáat fogalmaztak meg a tehetségesnek választott, és a tehetségesnek nem választott diákok.

3. évfolyamon átlagosan kettővel több válaszával oldották meg a tehetségesnek választott diákok a Körök tesztet (közel 12 darab rajzos válaszá), mint a tehetségesnek nem választott diákok (esetükben valamivel több, mint 9 válaszá született átlagosan). 7. évfolyamon hasonló különbség mutatkozik: több mint 15 válaszá a tehetségesnek választott diákok esetében, szemben a nem egészen 14 darab válaszával a tehetségesnek nem választott diákok esetében. 11. évfolyamon már nem ennyire kifejezett a különbség: a tehetségesnek választott diákok valamivel több, mint 16 válaszával oldották meg ezt a tesztet, míg tehetségesnek nem választott társaik nem egészen 16 válaszáat rajzoltak. (Az 5. sz. táblázatban F = Fluencia, azaz válaszászám.)

Teszt típus	Mutató	3. évfolyam		7. évfolyam		11. évfolyam	
		nem tehetséges	tehetséges	nem tehetséges	tehetséges	nem tehetséges	tehetséges
Körök	F	9,64	11,90	13,89	15,75	15,82	16,38
	áO	0,48	0,48	0,47	0,48	0,49	0,47
	rX	0,68	0,60	0,62	0,59	0,65	0,65
Szokatlan használat	F	4,39	6,50	8,05	7,75	9,41	11,00
	áO	0,50	0,67	0,53	0,52	0,46	0,46
	rX	0,81	0,82	0,83	0,87	0,81	0,88

5. sz. táblázat. A diák-vélemények szerint tehetségesnek és tehetségesnek nem választott tanulók kreativitásmutatói évfolyamonként

A verbális kreativitás teszt, tehát a Szokatlan használat alkalmazása esetén az előzőekben bemutatott különbség nem mutatkozik, tehát mintánkban csak a figurális kreativitás tesztben adott válaszsámokban mutatkozik a tehetségesnek választott diákok fölénye a tehetségesnek nem választott diákokkal szemben.

Ha figyelmünket továbbra is a Fluencia mutatóra irányítjuk, ám ezúttal az évfolyamokat hasonlítjuk össze ezen kreativitásmutató mentén, szintén fontos szabályszerűség ötlük szembe:

- Minél magasabb évfolyamot vizsgálunk, annál több válasszal oldották meg a diákok a kreativitás tesztet: annak mind a figurális, mind a verbális változatát. Ezt a különbséget a statisztikai próbák igazolták.

Az átlagos originalitás mutatója (az 5. sz. táblázatban: áO), ahogy arra korábban utaltunk, az originalitás mutatóból számított mutató. Az originalitás mutatója 0,01 és 0,99 közötti értéket vehet fel, ahol 0,01 pontszámot kap a leggyakrabban előforduló, tehát eredetinek egyáltalán nem mondható válasz; illetve 0,99 pontszámot rendelünk az igen ritkán előforduló, tehát eredeti válaszok mellé (A kreativitás-tesztek tesztkönyve I-II.). A tehetségesnek választott és a tehetségesnek nem választott diákok nem különböznek válaszaik átlagos eredetiségében. Ugyanakkor az évfolyamnak már van hatása a válaszok átlagos eredetiségére:

- Minél magasabb évfolyamon tanulnak a diákok, jellemzően átlagosan annál kevésbé eredeti válaszokat adnak ill. rajzolnak a kreativitás tesztekben. Ezt a különbséget szintén igazolták a statisztikai próbák.

A relatív flexibilitás (az 5. sz. táblázatban rX-szel jelölve) lehetséges legnagyobb értéke 1, amely akkor érhető el, ha az adott vizsgálati személy minden választását más-más tartalmi körből választotta ki. Vizsgálati mintánkban ez a mutató a Körök teszt esetében 0,6 körüli, ami azt jelenti, hogy ha például 10 megoldást rajzolt le egy adott diák, akkor ezek a válaszok körülbelül 6 különféle témakörből kerültek ki. A Szokatlan használat esetében a relatív flexibilitás átlagos értéke megközelítőleg 0,8, vagyis az előző példával élve: átlagosan igaz, hogy a 10 leírt válasz 8 különféle tartalmi körből kerül kiválasztásra. A statisztikai próba sem az évfolyam, sem a tehetségesség hatását nem igazolta erre a mutatóra nézve, tehát a diákok relatív flexibilitás válaszaik között nem mutatható ki lényeges különbség: nagyjából azonos mértékben voltak képesek szempontot váltani a tehetségesnek választott és a tehetségesnek nem választott diákok; illetve az egyes évfolyamokon sincs különbség ebben.

Az eredmények összefoglalása

- A tehetségesnek deklarált tanulók esetében nagyobb a fluencia a figurális tesztben, mint a tehetségesnek nem választott diákoknál.
- Minél magasabb évfolyamon tanulnak a diákok, átlagosan annál nagyobb a fluencia – mind a figurális, mint a verbális tesztben.
- A tehetségesnek vélt és a tehetségesnek nem választott diákok nem különböznek az átlagos originalitásban.
- Minél magasabb évfolyamon tanulnak a diákok, átlagos originalitás mutatójuk annál alacsonyabb.

- A relatív flexibilitás mutatóban nem különböznek a tehetségesnek vélt és a tehetségesnek nem választott diákok; sem az évfolyamok nem különböznek ezen kreativitásmutató mentén.

Az előzőekben bemutatott eredmények bizonyítják, nem mindegy, milyen eszközt választunk a kreativitás mérésére, s az sem mindegy, mely mutatókat (fluencia, originalitás ill. flexibilitás) vesszük számításba. Ami bizonyos: az, aki nem ér el magas mutatókat adott kreativitás tesztben, még nem biztos, hogy nem kreatív.

Felhasznált irodalom:

- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- BALOGH LÁSZLÓ, KONCZ ISTVÁN (2008): Kiterjesztett tehetséggondozás, PEME, Budapest
- CZEIZEL ENDRE (1997): *Sors és tehetség*. Fitt Image – Minerva Kiadó, Budapest.
- DAVID IMRE (2000): A tehetségazonosítás eszközeinek összehasonlító vizsgálata az intellektuális szférában. PhD értekezés. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Debrecen.
- DAVID IMRE (1999): *Tehetségszűrés. Útmutató a külső gyakorlatokhoz*. Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen.
- DAVIS, G. A. (1997): Identifying creative students and measuring creativity. In: COLANGELO, N., DAVIS, G. A. (eds.): *Handbook of Gifted Education*. Allyn and Bacon, Boston. 269-281.
- FORGÁCS JÓZSEF (1989): *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- <http://www.tehetsegpont.hu/96-19426.php> Tehet a tehetségért - Tehetségnap a Hubay Tehetségpont szervezésében (utolsó letöltés dátuma: 2013. 10. 01.)
- *A kreativitás-tesztek tesztkönyve I.* (1989) Munkaügyi Kutatóintézet, Budapest.
- *A kreativitás tesztek tesztkönyve II.* (1989) *Az originalitás pontozási útmutatója*. Munkaügyi Kutatóintézet, Budapest.
- MEZŐ FERENC (2004): *A tehetség tanácsadás kézikönyve*. Tehetséggondozó Stúdió – Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- MEZŐ FERENC, MEZŐ KATALIN (2003): *Kreatív és iskolába jár!* Tehetséggondozó Stúdió – Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- MÓNKS, F. J., BOXTEL, H. W. (1996): A Renzulli-modell kiterjesztése és alkalmazása serdülőkorban. In: BALOGH LÁSZLÓ, HERSKOVITS MÁRIA, TÓTH LÁSZLÓ (eds.) (1996): *A tehetségfejlesztés pszichológiája. Szöveggyűjtemény*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 67-80.
- RENZULLI, J. (1986): The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J., DAVIDSON, J. E. (eds.) (1986): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge. 53-92.
- RENZULLI, J. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184.
- SCHEIFELE, M. (1953): *The gifted child in the regular classroom*. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York.
- SPEARMAN, C. (1927): *The abilities of man*. Macmillan, New York.
- SZABÓ ZÉNÓ LÁSZLÓ (2013): A Kognitív Profil Teszt számítógépes megvalósításának tapasztalatai. In: KARLOVITZ JÁNOS TIBOR, TORGYIK JUDIT (eds.) (2013): *Vzdelávanie, výskum a metodológia (Oktatás, kutatás és módszertan)*. International Research Institute s.r.o., Komárno. 351-356. <http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0411SzaboZenoLaszlo.pdf> (utolsó letöltés dátuma: 2013. 09. 22.)

- SZEGEDI MÁRTON (1998): RAVEN-féle intelligenciavizsgáló eljárás. In: MÉREI FERENC, SZAKÁCS FERENC (eds.) (1998): *Pszichodiagnosztikai vademecum III. Teljesítménysztek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 124-135.
- TERMAN, L. M., ODEN, M. H. (1925): *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press, Stanford, California.
- TORRANCE, E. P. (1966): *Torrance Tests of Creative Thinking*. IL: Scholastic Testing Service, Bensenville.
- TÓTH LÁSZLÓ (s. a.): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- TÓTH LÁSZLÓ, KIRÁLY ZOLTÁN (2006): Új módszer a kreativitás megállapítására: a Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS). *Magyar Pedagógia*. 106/4. 287-311. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Toth MP1064.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Toth_MP1064.pdf) (utolsó letöltés dátuma: 2013. 10. 02.)
- ZAICZ GÁBOR (ed.) (2006): *Etimológiai szótár: Magyar szavak és toldalékok eredete*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Summary

Depression is the most common psychiatric disorder, the lifetime prevalence of unipolar depression is 18-34% (among woman) and 10-19% (among man) (Szádóczy, Herr, 2009). Depression is frequent in primary care, according to Torzsa et al. (2008) the current prevalence was 18.5%. The affected patients represent an extensive burden for relatives and the health care system as well.

Life events are important in the etiology of mental disorders (McMillan, Fleming, Streiner and co-authors 2001). A significant proportion of depression patients report childhood traumatization. The objective of the research is the retrospective exploration of the traumatic life events behind the background of the depression. The sample was based on 80 people, 31 with depression (27 female, 4 male), 49 free of any psychiatric disorder (27 female, 22 male). We used the Traumatic Antecedents Questionnaire (van der Kolk, 2000) which consist of fourty items (Likert-type scale).

We hypothesized that depression patients will report more childhood abuse life events than the control group. The independent sample test did not show difference between the two groups ($p=0.336$). We did find differences between the items of the survey though: the childhood of the patients with depression could be characterized by the lack of security, social support, and extrafamilial relationships and loss-related experiences.

Bevezetés

A depresszió a leggyakoribb pszichiátriai betegség. A tüneteik alapján a nők 18-34%-a, a férfiak 10-19%-a szenved depressziós tünetektől, a klinikai szintű depressziós tünetegyüttes a nők körében 6-11,8%, a férfiak 2,6-5,5%-ánál fordul elő (Szádóczy, Herr, 2009). Torzsa és munkatársai (2008) vizsgálata alapján a DSM-IV. szerinti összes depresszív kórképnek minősülő betegségekre vonatkozóan, beleértve a dysthimiát, minor- és major depressziót is, a prevalencia aránya 18,5%, a major depressziós epizód pontprevalenciája – ezen belül – 7,3% volt. Nagy megterhelést jelentenek a betegeknek, a hozzátartozóknak és az egészségügynek egyaránt (Torzsa és mtsai., 2008)

A nők körében kétszer-háromszor gyakoribb (élettartam-prevalencia: 18-34%), mint a férfiak körében (élettartam-prevalencia: 10-19%) (Szádóczy, Herr, 2009).

Etiológia

A hangulatzavarok oka még nem pontosan ismert, feltehetően több tényező játszik szerepet a kialakulásukban. A kóreredet tehát multifaktoriális: biológiai-, genetikai-, környezeti faktorok kombinációja. A biokémiai (Brown, Linnoila, 1990), a neuroendokrin regulációs és genetikai hatások mellett tehát a környezeti tényezők is, ezen belül az életesemények nagyon meghatározóak a mentális betegségek etiológiájában (McMillan, Fleming, Streiner és mtsai., 2001). Holmes és Rahe (1967) alapján ide tartozik minden olyan esemény, mely stresszkeltőnek tekinthető és jelentős mértékű alkalmazkodást kíván a személytől, például betegségek, szeretett személy elvesztése, költözés, karácsonyi vacsora, munkahelyi frusztrációk.

Számos tanulmány fókuszában az életesemények és a nagy pszichiátriai zavarok – hangulatzavarok (Williamson és mtsai., 1998), szorongásos zavarok (Safren és mtsai., 2002), pszichotikus zavarok (Cullberg, 2003), és személyiségzavarok (Battle és mtsai., 2004) – közötti kapcsolat áll, e cikk is a gyermekkori traumatikus események felnőttkori megbetegítő hatására szeretné felhívni a figyelmet.

Elméleti háttér

A stresszeli életesemények és a pszichiátriai megbetegedések kapcsolatát a szakirodalom több elméleti modellel ír le (Horesh, Sever, Apter, 2003). A specifikus kvalitatív elmélet szerint lehetnek olyan specifikus események, amelyek miatt specifikus patológiák alakulnak ki. A depressziónál a veszteségélmény – például a jelentős másik halála – lehet olyan specifikus kiváltó életesemény, mely kiváltó tényezőként szerepel (Horesh, Klomek, Apter, 2008). Ikervizsgálatok (Kenneth, Kendler, Gardner, 2010) is alátámasztják, hogy a stresszeli életesemények nőknél 5,85-szeresére, férfiaknál 4,55-szeresére növelik a major depresszió kialakulásának esélyét

A traumatizáció típusai (Herczog és Kovács, 2004):

- ***Fizikai bántalmazás***
A legtöbb esetben nem megfelelő „nevelési” módszerről van szó. A gyermek testi sérülést, károsodást, fájdalmat szenved el. Súlyosabb formái: verés, rugdosás, égetés, fojtogatás
- ***Érzelmi bántalmazás***
Nehezen utolérhető bántalmazási forma, mely súlyos károkat okoz a gyermek személyiségében. Ide tartozik pl. a megszegyenítés, az állandó kritizálás, a gyermek semmibevétele, az értéktelenség sugalmazása vagy büntetéssel való fenyegetés, és félelemben tartás.
- ***Szexuális abúzus***
A szexuális aktus elkövetése, illetve a gyermek aktusra kényszerítése mellett ide tartozik az erre irányuló csábító tevékenység, magamutogatás, szexuális tevékenység a gyermek előtt, pornográf filmnézés, illetve ilyen tartalmú újságok nézegetése a gyermekkel.
- ***Elhanyagolás***
Az elhanyagoláson belül beszélhetünk fizikai- (pl. higiénés hiányosságok), érzelmi- (kevesebb figyelmet kap a szükségesnél) és oktatás-nevelésbeli elhanyagolásról.

Hazai adatok

Hazánkban a KSH 2011-es adatai alapján közel kétszázezer a veszélyeztetett gyermek, ugyanebben az évben 7300 gyerek családon belüli bántalmazására derült fény, mindemellett huszonnégyezer gyermek több mint ötvenegyszer esetben szülői elhanyagolás miatt került a gyermekjóléti szolgálatokhoz.

Egy pszichiátriai problémától mentes 69 fős mintán végzett korábbi vizsgálatunkból (Dallos, Merza, Kuritárné Szabó, 2013) az derült ki, hogy a biztonság hiánya (59,4%) és a szeparáció (63,8%) volt a traumatizáció leggyakoribb oka. Az extrafamiliáris kapcsolatok beszűkülése potenciális protektív tényezőtől fosztotta meg a személyt, valamint a hozzátartozó, hozzá közel álló személy elvesztése jelentős traumaforrásként volt jelen gyermekkorukban.

Gyermekkori traumatizáció depressziós betegek körében

A depressziós betegek viszonylag nagy hányada számol be gyermekkori traumatizációról. Brodsky és munkatársai (2001) vizsgálata alapján 136 felnőtt depressziós 38%-a számolt be tizenöt éves kora előtt bekövetkezett fizikai vagy szexuális bántalmazásról. Ogata és munkatársai (1990) kutatása szerint a vizsgált 18 depressziós beteg 22%-a szenvedett el szexuális abúzust (egy esetben az apa, három esetben pedig nem családtag volt az elkövető), 33%-a fizikai abúzust és 6%-a tapasztalt fizikai elhanyagolást gyermekkorában.

Egy kanadai vizsgálat (Cankaya, Talbot, Ward, Dubenstein, 2012) szerint ha a gyermekkori szexuális abúzust szülőfigura, vagy maga a szülő követte el, 12,27-szeresére nőtt a többszörös öngyilkossági kísérletek esélye, mintha az elkövető családon kívüli személy.

A gyermekkorukban szexuálisan bántalmazott személyek a szexuális abúzustörténettel nem rendelkezőkhöz képest több gyermekkori fizikai- és érzelmi abúzusról, illetve több szülői konfliktusról számoltak be (Gladstone, Parker, Gladstone és mtsai., 2004).

A nemi különbségeket tekintve a női nem kockázata a korai szexuális visszaéléseknek (Levitan és mtsai, 1998). Azon nők között, akiket fizikailag bántalmaztak gyermekkorukban, nagyobb a major depresszió és az illegális drog abúzus aránya, mint a nem bántalmazott nők között (McMillan és mtsai., 2001)

A kutatás célja

A kutatás célja a depresszió hátterében meghúzódó traumatikus életesemények retrospektív feltárása, melyhez depressziós betegeket és egészséges kontrollszemélyeket használtunk.

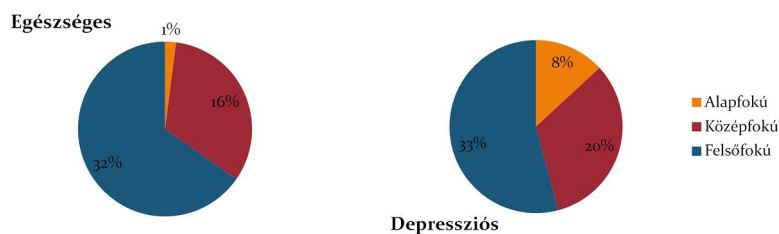
Azt feltételezzük, hogy a depressziós személyek több gyermekkori traumatikus életeseményről számolnak be a kontrollcsoporthoz képest.

Minta

A mintát összesen 80 fő alkotja. Harmincegy hospitalizált depressziós betegből (27 nő, 22 férfi), a kontrollcsoport negyvenkilenc pszichiátriai problémától mentes, egészséges (27 nő, 4 férfi) vizsgálati személyből áll.

A depressziós csoport átlagéletkora 45 (szórás: 9,12), az egészséges csoporté 33 (szórás: 9,76).

A végzettség eloszlását az 1. diagramon foglaltam össze. A foglalkozás eloszlása pedig az 1. táblázatban látható.



1. diagram: Az iskolai végzettség eloszlása az egészséges és depressziós csoportban

FOGLALKOZÁS	Munkanélküli	Leszáza-lékolt	Teljes állás	Félállás	Alkalmi munka	Tanul	Egyéb
<i>Egészséges</i>	2	0	32	3	2	9	1
<i>Depressziós</i>	7	16	2	0	0	0	6

1. táblázat: A foglalkozás eloszlása a vizsgálati mintában

Vizsgálati eszközök

A vizsgálati személyek írásos beleegyezését kérem a vizsgálati eredmények kutatásomban történő felhasználásához. Az írásos betegtájékoztató a vizsgálat előtt információkkal szolgál a páciens számára a vizsgálat menetéről, időtartamáról, az adatok kezeléséről, az eredmények visszajelzésének módjáról.

A depressziós betegek diagnózisának ellenőrzése a SCID-I. interjúval történt.

Egy demográfiai paramétereket felmérő űrlap mellett a papír-ceruza alapú **Traumatikus Előzmények Kérdőív**et használtuk. Ez a Bessel van der Kolk (2000) nevéhez fűződő kérdőív négy életszakaszban – kisgyermekkor (0-6 év), kisiskoláskor (7-12 év), serdülőkor (13-18 év) és felnőttkor (18 év-) – méri fel a traumatikus események széles spektrumát. A kérdőív negyven itemből áll, az egyes itemek életkoronként négy fokú Likert-skálán jelölendők.

A kérdőív negyven iteme a traumatizáció típusai mentén több faktorra oszlik:

- biztonság (hiánya)
- elhanyagolás
- szeparáció
- érzelmi bántalmazás
- fizikai bántalmazás
- szexuális abúzus

Eredmények

Az elemzés során a Traumatikus Életesemények Kérdőív kisgyermekkorú és kisiskoláskorú életeseményeit vettük figyelembe.

A változók az egymintás Kolmogorov-Smirnov teszt alapján normál eloszlást ($p = 0,137$) követnek.

A depressziós csoport bár magasabb pontszámot ($M = 109,51$, szórás = 20,39) ért el, mint az egészséges csoport ($M = 105,26$, szórás = 16,92), de a független mintás t-próba nem mutatott szignifikáns különbséget a két csoport között ($t(78) = -0,97$, $p = 0,336$).

Összesítve nem számoltak be több traumatikus életeseményről a depressziósok. A két csoport összesített pontszámait a 2. diagramon ábrázoltam.



2. diagram: A Traumatikus Előzmények Kérdőív összesített pontjai a két

Összevetve a Traumatikus Előzmények Kérdőív egyes itemeit, szignifikáns és tendencia szerű különbségek láthatóak. A 2. táblázatban számszerűen összefoglaltam az eredményeket.

item	életrszakasz	p-érték	rangátlag		medián	
			D	E	D	E
1	0-6 év	0,001	44,41	34,32	4	4
	7-12 év	0,064	43,29	36,1	4	4
3	0-6 év	0,036	44,69	33,87	3	4
	7-12 év	0,349	45,91	31,95	4	1
4	0-6 év	0,031	44,55	34,1	4	3
	7-12 év	0,021	44,4	34,34	4	4
8	0-6 év	0,034	44,69	33,87	1	1
	7-12 év	0,005	46,18	31,52	3	1
12	7-12 év	0,013	44,78	33,74	1	1
15	7-12 év	0,077	42,68	37,05	1	1
16	0-6 év	0,083	43,35	36	1	1
20	7-12 év	0,063	44,13	38,2	1	1
21	0-6 év	0,095	42,07	38,02	1	1
29	7-12 év	0,065	42,78	36,9	1	1
40	0-6 év	0,079	42,58	37,21	1	1

2. táblázat: A Traumatikus Előzmények Kérdőív azon itemei, ahol szignifikáns vagy tendencia szerű különbségek találhatóak a két csoportban, (D = depressziós, E = egészséges)

A depressziósoknál szignifikáns eltérés volt az alábbiakban:

A biztonság hiányában (1. item: „Általában biztonságban éreztem magam és gondoskodtak rólam.”), hiányzik a társas támasz (4. item: „Voltak jó barátaim.”), gyér családon kívüli kapcsolatok jellemzőek (8. item: „Volt valaki a családomon kívül, akivel meg tudtam beszélni, ha valami idegesített otthon.”).

Gyakoribbak a halálesetek (12. item: „Egy hozzám közel álló személy meghalt”), az érzelmi bántalmazás (16. item: „Szüleimnek soha nem volt elég jó, bármit is csináltam.”) és elhanyagolás (21. item: „Általában az otthonomon kívül töltöttem az időmet és senki nem tudta, hol vagyok.”).

Megbeszélés, konklúzió

Vizsgálatunk a depressziós személyek gyermekkori traumatikus életeseményeinek feltárására irányult. Hipotézisünket nem sikerült igazolni, a depressziós személyek nem számoltak be több gyermekkori traumatikus eseményről, mint a kontrollcsoport tagjai. Tehát más tényezők, nem a gyermekkori traumatizáció felelős a depresszió kialakulásáért.

A meglepő eredmények magyarázhatóak az esetleges protektív tényezőkkel, például a szülő halála után a személy talált egy másik anyja vagy apafigurát, akire támaszkodhat és betölti a szülői funkciókat.

Továbbá fontos megemlíteni, hogy az egészséges kontrollok viszonylag magas pontszámot értek el a Traumatikus Előzmények Kérdőíven (Dallos, Merza, Kuritárné Szabó, 2013). Valamint a kontrollcsoport tagjai fiatalabbak, előfordulhat, hogy az esetleges pszichiátriai probléma még nem manifesztálódott.

Gyakoribbak voltak a depressziósok körében a veszteségélmények: a szakirodalomban tapasztaltakhoz hasonlóan (Horesh, Nachshoni, Wolmer, Toren, 2009) a depressziós betegcsoport tagjai szignifikánsan gyakrabban számoltak be a hozzájuk közel álló személy haláláról az egészséges csoporthoz képest.

Összefoglalva, bár a két csoport összehasonlítása során szignifikáns eredményt nem találtunk, mégis a traumatizációt felmérő kérdőív alapján a depressziós csoportról elmondható, hogy körükben gyakoribb a szeretett személy elvesztése és az extrafamiliaris kapcsolatok beszűkülése, az egészséges kontrollcsoportéhoz képest.

A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program” című kiemelt projekt keretei között valósult meg.

Felhasznált irodalom:

- Battle, C. L., Shea, M. T., Johnson, D. M., Yen, S., Zlotnick, C., Zanarini, M. C., Sanislow, C. A., Skodol, A. E., Gunderson, J. G., Grilo, C. M., McGlashan, T. H., Morey, L. C. (2004): Childhood Maltreatment Associated With Adult Personality Disorders: Findings From the Collaborative Longitudinal Personality Disorders Study. *Journal of Personality Disorders*, 18 (2), 193-211.
- [Brodsky, B. S, Oquendo, M., Ellis, S. P, Haas, G. L, Malone, K. M, Mann, J. J.](#) (2001): The relationship of childhood abuse to impulsivity and suicidal behavior in adults with major depression. [Am J Psychiatry](#). 158(11):1871-7.
- Brown, G. L., Linnoila, M. I. (1990): CSF serotonin metabolite (5-HIAA) studies in depression, impulsivity, and violence. *Journal of Clinical Psychiatry*, 51, 31-41.
- Cankaya, B., Talbot, N. L., Ward, E. A., Dubenstein, P. R. (2012): Parental Sexual Abuse and Suicidal Behaviour Among Women With Major Depressive Disorder. [Canadian Journal of Psychiatry](#), 57(1), 45-51.
- Cullberg, J. (2003): SLE preceding the first onset of psychosis. An explorative study. *Nordic Journal of Psychiatry*, 57, 209-214.
- Dallos K., Merza K., Kuritárné Szabó I. (2013): Gyermekkori traumatizáció előfordulásának és típusainak vizsgálata nem klinikai populációban. XIII. Magatartástudományi Napok. Debrecen, 2013. június 20-21. Előadás

- Finkelhor, D., Hotaling, G., Levis, I. A., Smith, C. (1990): Sexual abuse in a national survey of adult men and women: Prevalence, characteristics, and risk factors. [Child Abuse and Neglect](#), 14 (1), 19–28.
- Füredi J., Németh A., Tariska P. (2009): A pszichiátria magyar kézikönyve. Budapest, Medicina.
- Gladstone, G. L., Parker, G. B., Mitchell, P. B., Malhi, G. S., Wilhelm, K., Austin, M. (2004): Implications of Childhood Trauma for Depressed Women: An Analysis of Pathways From Childhood Sexual Abuse to Deliberate Self-Harm and Revictimization. *American Journal of Psychiatry*, 161, 1417–1425.
- Herczog M., Kovács Zs. (2004): A gyermekbántalmazás és elhanyagolás megelőzése, felismerése és kezelése.
- [online]
http://www.medicalonline.hu/gyogyitas/cikk/gyermekbantalalmazas_es_elhanyagolas
- Letöltve: 2013. október 7.
- Holmes, T., H., Rahe, R., H. (1967): The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11 (2), 213–218.
- Horesh, N., Nachshoni, T., Wolmer, L., Toren, P. (2009): A comparison of life events in suicidal and nonsuicidal adolescents and young adults with major depression and borderline personality disorder. [Comprehensive Psychiatry](#), 50 (6), 496–502.
- Horesh, N., Klomek, A.B., Apter, A. (2008): Stressful life events and major depressive disorders. *Psychiatry Research*, 160 (2), 192–199.
- Horesh, N., Sever, J., Apter A. (2003): A comparison of life events between suicidal adolescents with major depression and borderline personality disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 44, 275–283.
- Kenneth, S. Kendler, M. D., Gardner, C. S. (2010): Dependent Stressful Life Events and Prior Depressive Episodes in the Prediction of Major Depression: The Problem of Causal Inference in Psychiatric Epidemiology. *Archives of General Psychiatry*, 67(11), 1120–1127
- Levitan, R. D., Parikh, S. V., Lesage, A. D., Hegadoren, K. M., Adams, M., Kennedy S. H., Goering, P. N. (1998): Major Depression in Individuals With a History of Childhood Physical or Sexual Abuse: Relationship to Neurovegetative Features, Mania, and Gender. *American Journal of Psychiatry*, 155, 1746–1752.
- McMillan, H. L., Fleming, J.E., Streiner, D. L., Lin, E., Boyle, M. H., Jamieson, E. (2001): Childhood abuse and lifetime psychopathology in a community sample. *American Journal of Psychiatry*, 158, 1878–83.
- Ogata, S. N., Silk, K. R., Goodrich, S., Lohr, N.E., Westen, D., Hill, E. M. (1990): Childhood sexual and physical abuse in adult patients with borderline personality disorder. *American Journal of Psychiatry*, 147(8), 1008-13.
- Safren, S., Gershuny, B. S., Marzol, P., Otto, M. W., Pollack, M. H. (2002): History of childhood abuse in panic disorder, social phobia, and generalized anxiety disorder. [Journal of Nervous and Mental Disease](#), 190, 453–456.
- Szádóczky E., Herr J. (2009): Hangulatzavarok. In: Füredi J., Németh A., Tariska P. (szerk.): A pszichiátria magyar kézikönyve, Medicina, Budapest, 286–302.
- Torzsa P., Rihmer Z., Gonda X., Sebestyén B., Szokontor N., Kalabay L. (2008): A depresszió prevalenciája az alapellátásban Magyarországon. *Neuropsychopharmacologia Hungarica*, 10 (5), 265–270.
- Williamson, D.E., Birmaher, B., Frank, E., Anderson, B. P., Matty, M. K., Kupfer, D. J. (1998): Nature of life events and difficulties in depressed adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 1049–1057.

„A társfüggőség bármi lehet, és mindenki társfüggő.” (Beattie)

Bevezető

Kutatásom céljaul tűztem ki, hogy szakirodalmi áttekintéssel megalapozott hipotéziseket alkossak a különböző típusokba szelektált egyének esélyeiről a társfüggővé válással kapcsolatban, s ezeket a feltételezéseket megfelelő mérőeszközökkel teszteljem. A folyamat mélyrehatóbb feltérképezése elősegítheti a preventív intézkedések hatékonyabbá tételét, mely lehetőséget nyújthat a súlyosabb esetben akár intergenerációs krízisként megnyilvánuló diszfunkcionális családmodell megelőzésére.

A társfüggőség

Evolúciós pszichológiai perspektívából elemezve a kodependenciára készítő kényszer nem individuális vonásnak, hanem inkább csoportfunkciós nyomásnak feleltethető meg - amely a célt szolgálja, hogy fenntartsa a közösség kiegyensúlyozott mechanizmusát (Oakley, Knafo, Madhavan és Wilson, 2011). Ez egy állapot, melyben a család vagy csoport individuális tagjai elvesztették önazonosságukat, hogy felvehessék a csoportidentitást. Mindez maladaptív és kényszeres viselkedésminták együttesével bizonyítható, melyeket a célból illesztett be az egyén a viselkedérepertoárba, hogy a túlélést elősegítse az adott közösségben – amelyben az emocionális fájdalom érzékelhető szintű diszfunkcionalitást okoz (Potter, 2007).

A társfüggőség - a népszerűsége és a számottevő gyógyult eset ellenére - napjainkig szabványos meghatározást nélkülöző kifejezés – sem a DSM-IV-ben, sem a BNO-10-ben nem sorolták be a célból, hogy felállítsák a diagnosztikai kritériumait. Jelenleg nem eldöntött, hogy betegségnek, állapotnak, vagy az abnormális módon viselkedő emberekre adott normális válasznak tekinthető-e. Viszont bárminek is tartjuk, ez egy probléma, és a gyógyulás egészségesebb közérzetet eredményez (Beattie, 1989). Súlyos esetben akár romboló viselkedéshez, depresszióhoz, szorongáshoz, fizikai megbetegedésekhez, vagy akár öngyilkossághoz is vezethet, ha nem kezeljük (Septien, 1997).

Az 1980-as évek társfüggőség-elmélete patológiás megközelítésű értelmezést alakított ki, mely szerint e betegség pszichodinamikai gyökerű, kifejezetten a sérült self vagy a problematikus nevelés eredményeképp kifejlődve (Borovoy, 2005). Az elgondolás fejlődésének aspektusát tekintve a jelenleg domináns nézet az, hogy a társfüggőség egy személyiség-tünetszövet, mely szorosan rokon az addiktív szeretettel, ami lehet exogén vagy endogén eredetű: tehát a kodependens kapcsolódási mód is előtérbe kerül, nem csak a személy karakterisztikumai (Wright és Wright, 1991).

A klinikai irodalomban használt módon a társfüggőséget betegségként, személyiségzavarként, valamint a másokkal való kapcsolatok maladaptív formájaként határozzák meg. Ezek a definíciók és leírások tipikusan az individuál-patológiából eredeztethetők, szerkezetileg mégis természetüknél fogva interperszonálisak, és nem léteznek izoláltan. A társfüggőség klinikai modelljének alternatív nézőpontjából a kapcsolatban egyenlőtlenségek tükröződnek. Vizsgálatban kimutatták, hogy a társfüggő viselkedés megítélése függ a kapcsolat körülményeitől: ilyen például a partner kölcsönös hozzáállása, valamint a szenvedélybeteg neve (Wegscheider-Cruse, 1985, Cermak, 1986, Fischer, Spann és Crawford, 1991, idézi Loring és Cowan, 1997).

Azt a személyt tekintjük társfüggőnek, akit egy másik ember viselkedése irányít, ugyanakkor maga is rögeszmésen uralkodni kíván társa felett, ezzel kikényszerítve a történéseket saját elgondolása alapján - mindezt a szeretet nevében. Ennek kivitelezése individuálisan változó, a cél viszont nem különbözik: a saját elképzelése szerint befolyásolni másokat, rábírní őket a saját akarata által meghatározott viselkedésre. (Beattie, 1986)

Rendkívül fontos a még időben történő felismerés, ugyanis a felnőttkorban megnyilvánuló pszichopatológiák korai abúzusra adott hosszú távú vagy maradandó reakciókat tükröznek – mivel a durva bánásmód negatívan befolyásolja a későbbi mentális egészséget (Briere, 1992).

A kutatás

A társfüggőség témakörét feltáró vizsgálatomban arra szerettem volna választ kapni, hogy a kodependencia mivel mutat szignifikánsabb korrelációt: a nemmel, a kontrollált szülői neveléssel, vagy inkább az alkoholfüggő szülő hatása fejeződik-e ki jelentősebb együttjárással a fent említett szindrómával kapcsolatban.

A mintám 80 önként vállalkozó kísérleti személyből állt, közülük 37 nő; 23 fő alkoholabúzust szenvedett szülő gyermeke; valamint szintén 23 egyén, aki kontrolláló nevelési stílusban részesült.

Három megalapozott **hipotézist** fogalmaztam meg az általam felvetett témával kapcsolatban:

1. Az alkoholfüggők felnőtt gyermekei szignifikánsan magasabb pontszámot érnek el a kodependencia skálán, mint a kontrollcsoport.
2. A 'szeretetet nélkülöző kontrollált' szülői bánásmód csoportba szignifikánsan nagyobb valószínűséggel kerülnek társfüggők.
3. A nők a férfiakkal összehasonlítva szignifikánsan kodependensebbek.

Tehát vizsgálatomban feltételeztem, hogy e maladaptív viselkedésforma jellemzőbb a szenvedélybeteg szülők utódaira, illetve hogy a később kodependenssé válók alacsonyabb színvonalú törődésben és magasabb szintű kontrollban részesültek gyermekkori neveletésük alatt, valamint hogy a nőknél gyakrabban fennáll ez a tünetegyüttes. Az első két hipotézis esetén 23 fős vizsgálati csoportom alakult ki, a harmadik hipotézisnél ez a szám már 37. A kontrollcsoport az első két hipotézisemnél 57, míg a harmadiknál 43 fő.

A mérési módszereket tekintve, mivel az általam olvasott szakirodalomban nem lelhető fel magyar nyelvű standardizált társfüggőség-mérő teszt, így egy angol kérdőív általam fordított változatát alkalmaztam. Továbbá egy szintén eredetileg angol anyanyelvű szülői bánásmódot feltáró kérdőívet is igénybe vettem, melyet magam fordítottam magyarra.

A vizsgálatot a Judith L. Fischer és Lynda Spann által 1991-ben kifejlesztett 'Spann-Fischer Codependency Scale' nevű mérőeszközzel folytattam, mely a társfüggőség mértékét hivatott megállapítani (Fischer, Spann és Crawford, 1991). A teszt összesen 16 itemből áll, ebből az 5. és a 7. elem fordított. Az állításokat egy 1-től 6-ig terjedő skálán kell értékelni a következőképpen: 1 – Egyáltalán nem értek egyet; 2 – Részben nem értek egyet; 3 – Kis mértékben nem értek egyet; 4 – Kis mértékben egyetértek; 5 – Részben egyetértek; 6 – Teljesen egyetértek. A számozás egyenértékű a kapott pontszámokkal, így minimálisan 16, maximálisan pedig 96 pont adható, mely így folytonos változót eredményez.

Továbbá a kötődési stílust tanulmányoztam a Gordon Parker, Hilary Tupling és L.B. Brown által 1979-ben kifejlesztett 'Parental Bonding Instrument' magyar változatával (Parker, Tupling és Brown, 1979). A teszt 2 faktort mér: a támogatást (elemek: 1, 5, 6, 11, 12, 17; fordított elemek: 2, 4, 14, 16, 18, 24) és a kontrollt (elemek: 8, 9, 10, 13, 19, 20, 23; fordított elemek: 3, 7, 15, 21, 22, 25). A kísérleti személy élete első 16 évét kell hogy figyelembe vegye szüleinek vonatkozólag, majd azt 4-fokú skálán szükséges jelölni (0 – Nagyon hasonló; 1 – Részben hasonló; 2 – Részben eltérő; 3 – Nagyon eltérő). A törődés faktorra 0-36, a túlvásra/túlkorlátozásra pedig 0-39 pontot adva folytonos változókat kapunk. 4 féle nevelési stílust kaphatunk eredményül annak függvényében, hogy a 2 faktor értékei hogyan kombinálódnak: 'szeretetteljes kényszer' (magas törődés, magas túlvás), 'szeretetet nélkülöző kontroll' (alacsony törődés, magas túlvás), 'optimális nevelés' (magas törődés, alacsony túlvás), 'gondatlan nevelés' (alacsony törődés, alacsony túlvás). Megjegyzendő, hogy esetleges torzítások előfordulhatnak a kérdőív szubjektív jellegéből adódóan, mivel az észlelt szülői viselkedést méri retrospektív módon.

A tesztlap elején demográfiai rész is helyet kapott, melyben megtalálhatjuk a független változókra vonatkozó kérdéseket is. Ez alapján választ kapunk arra, hogy az egyén élt-e tartósan egy háztartásban olyan személlyel, aki olyan gyakorisággal fogyasztott alkoholt, ami közérzeti,

kapcsolati, illetve egészségügyi problémákat okozott a kísérleti személy számára. Továbbá feltérképeztem, hogy az illető párkapcsolatban él-e, valamint a nemek arányát és az életkor megoszlását is.

Feldolgozási módszereimet tekintve a kapott eredmények analíziséhez 'R' statisztikai programcsomagot használtam.

Három független változóval dolgoztam, közülük az egyik a személy együttélése alkoholfüggő egyénnel (a lehetőségek erre: 'igen' vagy 'nem'). Valamint független változó ezen kívül a nem (nő - férfi), illetve a nevelési stílus (kontrolláló – nem kontrolláló). A variációkat 1-gyel és 2-vel jelöltem, így kategorikus változókat kapunk.

A függő változó a 'Spann-Fischer Codependency Scale' kiértékelésével létrehozott folytonos változó személyenként kapott értékei.

Mivel a kodependencia a populációban normális eloszlásúnak tekinthető, a paraméteres eljárások közül a kétmintás t-próbát alkalmaztam az adatok elemzéséhez.

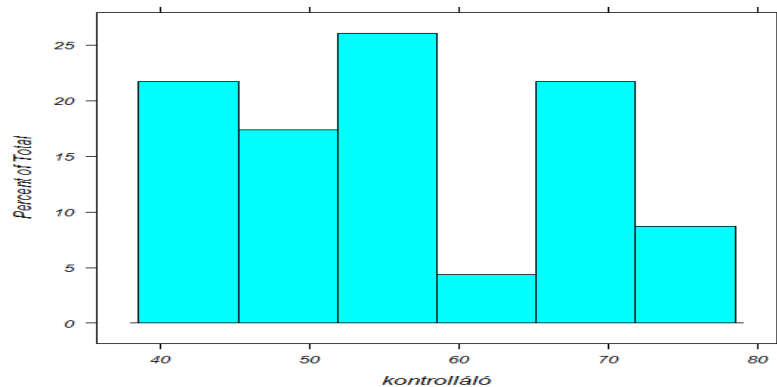
A szignifikancia szint minden esetben 0.05, tehát ha a lefuttatott tesztben a p-érték e szám alá esik, úgy szignifikánsnak tekinthető az eredmény, és hisztogram segítségével meggyőződhetünk arról, hogy melyik csoportra nézve teljesül a jelentősen magasabb érték.

Első hipotézisem tesztelésekor a p-érték épphogy nem éri el a szignifikancia szintet ($p\text{-value}=0.05652$), tehát nem került alátámasztásra az a feltételezésem, hogy az alkoholfüggők felnőtt gyermekei társfüggőségre hajlamosabbak, viszont a meglehetősen közeli érték miatt valamiféle összefüggést mégis tapasztalhatunk.

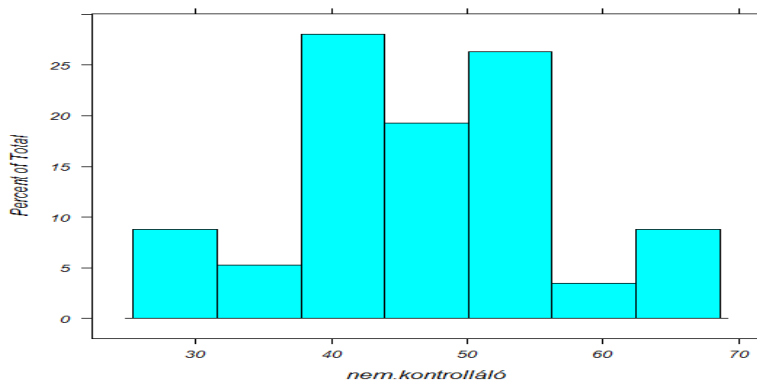
A második feltevésem lefuttatása után az eredmény figyelemre méltóan szignifikáns ($p\text{-value}=0.0008299$), tehát levonhatjuk a következtetést, mely szerint a 'szeretetet nélkülöző kontrollált' szülői neveltetésűek hajlamosabbak a kodependenciára, mint a másfajta nevelési stílusban részesült személyek.

A következő ábrák a társfüggőség mértékének százalékos eloszlását szemléltetik szeretetet nélkülöző kontrolláló (1. ábra) nevelés, illetve nem kontrolláló (2. ábra) nevelés esetén:

1. ábra:



2. ábra:



A harmadik hipotézis nem nyert igazolást (p -value=0.1422), így ez alapján nem állíthatjuk, hogy a nők hajlamosabbak a társfüggőségre, mint a férfiak.

A kísérletben résztvevő egyének nagy hasonlóságot mutatnak az előzetesen megállapított kísérleti és elméleti jellemzőkkel.

Összegzés

Ilyen kontextusban még nem igazán vizsgálták a társfüggőséget, ezért ezek az eredmények új megvilágításba helyezhetik a problémát, mivel az én kutatásom arra utal, hogy az alkoholizmus valójában egy bizonyos nevelési típuson keresztül hat a társfüggőségre. Minderre abból következtek, hogy a korreláció sokkal nagyobb a nevelést tekintve, illetve még az alkoholizmus és a kontrolláló nevelési típus között is interakciót találtam (alkoholfüggővel egy háztartásban élőknel 47.8% a kontrollált nevelés gyakorisága, míg nem alkoholfüggő által nevelt emberek esetén csupán 21%). Tehát eredetileg a kontroll és a szeretetmegvonás vezet a társfüggőség kialakulásához; viszont ez a fajta szülői viselkedés gyakran előfordul alkoholistáknál a kutatásom alapján. Így történhet, hogy számos tanulmány összefüggést talált már e kettő (alkoholizmus és társfüggőség) között, a szakirodalom is általában egymással hozza kapcsolatba őket. Viszont a nevelést is bevonva a vizsgálatba jelentősen nagyobb együttjárást tapasztalhatunk. Ebből következően feltételezhetjük, hogy valójában az alkoholfüggő szülők nevelési stílusa felelős az összefüggésért a társfüggő utóddal. Ezek alapján akár el is lehetne gondolkozni a feltételezésen, mely szerint az alkoholizmus felelős a társfüggőség kialakulásáért, hiszen a korreláció nem egyenlő a kauzalitással. Következtetesképp eredményeim alapján feltételezem, hogy az alkoholizmus jelenléte csupán közbülső változó, mely a kontrolláló nevelésen keresztül hat a társfüggőség kialakulására.

Mivel érdekes eredmények születtek, ezért a téma további kutatását célszerűnek tartom; a nagyobb elemszámmal történő random mintavétel - mely reprezentatív a populációra nézve - hasznosnak bizonyulhat.

Az olyan rendellenességek pontos okainak feltárása, mint amilyen a társfüggőség is, nagy jelentőséggel bírhat a felnövekvő generáció egészséges fejlődésének elősegítése szempontjából.

Felhasznált irodalom:

- Beattie, M., 1989. *Beyond codependency: and getting better all the time*. Minnesota: Hazelden Publishing.
- Beattie, M., 1986. *Ne függj senkitől*. Budapest: Édesvíz Kiadó.
- Borovoy, A. B., 2005. *The too-good wife: alcohol, codependency, and the politics of nurturance in postwar Japan*. California: University of California Press.
- Briere, J., 1992. *Child Abuse Trauma: Theory and Treatment of the Lasting Effects*. California: SAGE.
- Cermak, T. L., 1986. *Diagnosing and Treating Co-Dependence: A Guide for Professionals Who Work With Chemical Dependents, Their Spouses, and Children*. Minnesota: Hazelden Publishing.
- Fischer, J., Spann, L. és Crawford, D., 1991. Measuring codependency. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 8(1), pp. 87-100.
- Loring, S. és Cowan, G., 1997. Codependency: An interpersonal phenomenon. *Sex Roles*, 36(1-2), pp. 115-123.
- Oakley, B., Knafo, A., Madhavan, G. és Wilson, D., 2011. *Pathological Altruism*. Oxford: Oxford University Press.
- Parker, G., Tupling, H. és Brown, L.B., 1979. A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, pp. 1-10.
- Potter, P. M., 2007. *Conquering Codependency: Creating A Healthy Self-identity*. California: AFS Publishing Co.
- Septien, A., 1997. *Everything You Need to Know about Codependency*. New York: The Rosen Publishing Group.

- Wegscheider-Cruse, S., 1985. *Choice-making: For Co-dependents, Adult Children, and Spirituality Seekers*. Florida: Health Communications, Inc.
- Wright, P. H. és Wright, K. D., 1991. Codependency: Addictive love, adjustive relating, or both?. *Contemporary Family Therapy*, 13(5), pp. 435-454.

Bevezetés

A mindennapi ember gyakran találkozik azokkal a helyzetekkel, amelyekben az elmélet nem találkozik a gyakorlattal. Minden valószínűség szerint bármelyikünk számos ilyen triviális szituációt tud mondani a saját életéből, amik gyakran mosolygásra készítő közhelyeket takarnak, ám ha olyan kontextusban fordulnak elő ezek az esetek, amelyek a tudományokra, s a mélyen gyökerező, több forrásból merítő alapelvekre épülnek, már korántsem fogjuk viccesként kezelni azokat.

Ilyen terület a zenepedagógia, ami Kodály Zoltán országában a teljes embert átfogó, komplex művészeti nevelést jelent – elméletben. De mi történik a gyakorlatban?

A zenei neveléshez kapcsolódó transzferhatásokra irányuló kutatások hazánkban (Kokas, 1972, Barkóczi és Pléh, 1977) és külföldön is (Rauscher, 2003, Schellenberg, 2004) rendkívül fontos ismeretanyagot szolgáltatnak és szolgáltatnak mind a pszichológusok, mind a pedagógusok számára. Mindezek ellenére joggal gondolhatjuk és érezhetjük úgy, hogy a zenei nevelés egyre inkább háttérbe szorul, hatásmechanizmusa pedig fokozatosan csökken.

Ennek oka természetesen többértű, melynek feltárása nem jelen előadásom célja. Azt viszont szeretném kiemelni, hogy a transzferhatások nem egyirányú, hanem oda-vissza ható folyamatokat jelentenek. A zenei képességek fejlesztéséhez elengedhetetlen a tanulási-tanítási folyamatban résztvevő egyéb képességek, képességrendszerek feltárása és megértése. Persze gondosan ügyelni kell arra, hogy a mérleg nem dőlhet egyik irányba sem: ennek a feltáró és megértő munkának egyaránt vonatkoznia kell a zenei, és a további képességekre is.

A zenei képességek definiálása

A kutatók már a 19. századtól kezdve jelentős figyelmet fordítottak a zenei képességek, a muzikalitás megértésére és feltárására. A kérdéssel foglalkozó tanulmányok közül elsőként említik Christian Friedrich Michaelis 1805-ben, a Berlinische musicalische Zeitungban megjelent írását. Az első tudományos igényű írást Theodor Billrothnak tulajdonítjuk. Ki a muzikális? című munkája 1895-ből származik.

A témában való elmélyüléshez a 20. század elején Seashore munkássága vezetett, akit az első standardizált zenei teszt kidolgozójaként tartunk számon. Szintén az ő nevéhez fűződik a legismertebb zenei képességmodell kidolgozása (Seashore, 1919).

A 20. század a zenei képességelméletek virágkorát jelentette. Számos feltételezés született ebben az időszakban. Az egyes hipotéziseket alapvetően megkülönbözteti az a nézőpont, amely szerint a zenei képességeket önálló, más változóktól független adottságként (Gardner, 1982), vagy összetett konstruktként értelmezik (Laczó, 2008).

Felmerül a kérdés: vajon beszélhetünk-e muzikalitásról akkor, ha azt kizárólag a hang fizikai tulajdonságaira épülő adottságok irányából közelítjük meg? Számos kutató egyértelmű nemleges válasszal szolgál. Tyeplov szerint ez olyan befogadót feltételezne, aki számára a zenehallgatás tartalom nélküli hangokat jelent – már ha egyáltalán létezik ilyen ember (Tyeplov, 1963). Varró Margit a muzikalitást két komponensre osztja: kognitív (zeneértés) és affektív (zeneérzés) tényezőre. Meglátása szerint előbbi formálható, tanulás révén fejleszhető készséget jelent, ám utóbbi veleszületett, nem tanítható adottságot takar (Varró, 1932 – idézi Rózsa Lászlóné, 2007).

Amennyiben elfogadjuk, hogy a zenei képességek más képességekkel összefüggő rendszert alkotnak, természetesnek kellene tekintenünk, hogy azok megismerése nem kivitelezhető egyirányú megközelítéseken keresztül. Ez esetben nem tehetjük meg azt, hogy a muzikalitást a

behaviorizmus kezdeti elméleteire emlékeztető „inger-válasz” módszerrel vizsgáljuk. Nem elégedhetünk meg azzal, hogy valakinek „jó füle van”, vagy sem. Már csak azért sem, mert nem elég meghallanunk valamit (egy ritmusképletet, vagy egy dallamot), tudnunk kell azt visszaadni. Lehetséges az, hogy ennyire jelentős elméleti tudással a háttérben a zenei képességek vizsgálata mégis némiképp csőlátással menjen végbe?

A zenei képességek vizsgálata

A zenei képességekre irányuló tesztek két fajtáját különböztetjük meg egymástól. Az adottságtesztek a veleszületett, tényleges zenei oktatást megelőző készségek felmérésére szolgálnak, míg a teljesítménytesztek az oktatás során elsajátított képességek ellenőrzését célozzák meg (Turmezezné, 2010).

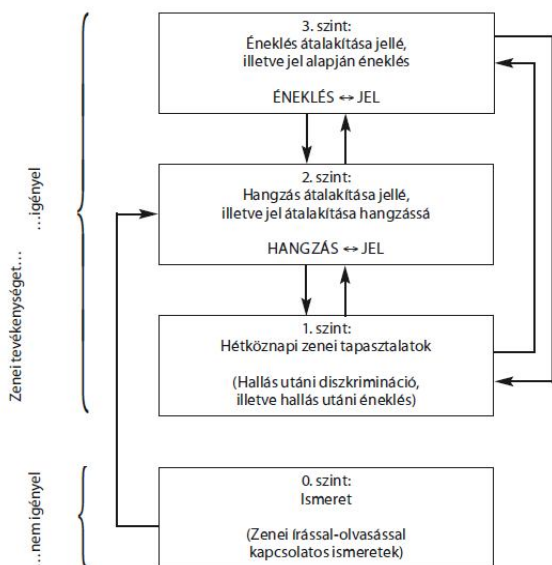
A zenei képességtesztek összehasonlító vizsgálatát Dombiné Kemény Erzsébet (1992) végezte. A leggyakrabban előforduló mérési területek az alábbi feladattípusokra épülnek:

- ritmustesztek
- hangemlékezés teszt
- hangmagasság-megkülönböztetés
- hangerő-megkülönböztetés.

A fentiek ismeretében elmondhatjuk, hogy a zenei képességtesztek leggyakoribb mérési területei és az azokhoz kapcsolódó feladattípusok a hang fizikai tulajdonságain alapuló készségekre koncentrálnak. A kizárólag az akusztikai-zenei képességekre alapozó zenei képességvizsgálatokat számos bíráló érte, többek között Révész Gézáttól is, aki mindezek ellenére ugyanazt az irányvonalat alkalmazva alkotta meg tesztjét.

Vajon kinek van igaza?

Ahhoz, hogy a kérdésre legalább részben kielégítő választ tudjunk adni, először azt kell megvizsgáljunk, milyen célt kívánnak szolgálni a zenei képességtesztek. Ehhez a Turmezezné Heller Erika által létrehozott, a zenei tanulás folyamatát bemutató ábrát hívjuk segítségül, amely a formális oktatás szemszögéből „preferált képességek (...) egymásra épülését szemlélteti” (Turmezezné, 2010, 20. old.).



Mint látjuk, a hallás utáni diszkrimináció (amire a zenei képességtesztek leggyakoribb mérési területei és feladattípusai épülnek), az első szinten, a hétköznapi zenei tapasztalatok szintjén foglalnak helyet, tehát ezen képességek megléte nyit kaput a zenei tevékenységet igénylő folyamatok előtt. Ez azt jelenti, hogy az akusztikai-zenei képességek megléte szükséges előfeltételét képezi a formális zeneoktatásba való bekerülésnek, valamint a későbbi tudásanyag elsajátításának. Ezen vizsgálatok tehát bázist jelentenek, melyek segítségével hozzáférhetővé válnak azok az adottságok (aptitudes), amelyek nélkül nem hozható létre zenei teljesítmény (achievement).

Ugyanakkor gyakran mégis azt tapasztalhatjuk, hogy a zenei képességtesztek nem jelentenek megfelelő prediktorokat a későbbi teljesítmény tekintetében. Ha elfogadjuk azokat a vélekedéseket, melyek szerint a zenei képesség humánspecifikus adottságként, az emberi kultúra elementáris feltételeként értelmezhető (Gembris, 2003), s

ennek megfelelően minden egészségesen született ember muzikális (Nadel, 1928), mi okozhatja azt, hogy csak kevesen jutnak el a zenei képességek magasabb szintjeire?

Emlékezzünk vissza Varró Margit szavaira, aki szerint a zenei képességek kognitív faktorai képezhetőek, szemben az affektív faktorokkal. Ahogy ő fogalmaz: *„Zeneérző embernek szinte anyanyelve a zene. A teljes értékű zenei tehetségben meg kell lennie a muzikalitás mindkét fajtájának.”* (Pesti Hírlap, 1932. XI. 27. - idézi Rózsa Lászlóné, 2007)

Ez a „zenei anyanyelv” feltételezi a zenei ingerek preferenciáját, vagyis azt, hogy külvilágból származó információk befogadásánál az auditív úton érkező, ezeken belül is a zenei minőséggel bíró ingerek előnyt élveznek a perceptuális, kognitív és affektív folyamatokban is. Ha visszatekintünk a fenti ábrára, a második és a harmadik szinten is találkozhatunk a jel szerepével. A jelet értelmezhetjük zenei információként is. Rendkívül fontos, hogy ha magasabb szintű zenei tevékenységekről beszélünk, a hallás utáni diszkrimináció helyét átadjuk olyan magasabb szintű zenei folyamatoknak, mint a jel átalakítása és értelmezése, vagyis a zenei információ befogadása és feldolgozása.

Az zenei információk feldolgozása nem más, mint a zenei képességek kognitív komponensének mentén zajló tanulási folyamat. Ennek jelentőségére hívja fel a figyelmet Turmezeyné, amikor a zenei tevékenységek definiálásának kavalkádjában igyekszik rendszert alkotni. Számos szerzőnél találkozunk a „zenei hallás” fogalmával, amely megfelel a hallás utáni diszkriminatív folyamatok összefoglalásának. Ennek kapcsán jegyzi meg Turmezeyné, hogy *„A zenei hallás fogalmát az újabb szakirodalom (...) már nem használja, ehelyett a zenei információ feldolgozásának folyamatára helyezi a hangsúlyt.”* (Turmezeyné, 2009. 29. old.)

Itt adódik az újabb kérdés: miként válik hozzáférhetővé és megfigyelhetővé a zenei információfeldolgozás folyamata?

A zenei információ feldolgozásának folyamata

Pszichológusok, pedagógusok, oktatástechnikával, valamint kommunikációelmélettel foglalkozó szakemberek nagyon gyakran hívják fel figyelmünket a differenciált, egyéni észlelési csatornák megfigyelésén alapuló tanulási-tanítási (vagy éppen kommunikációs) stílusokra. Ezek lényege az ingerpreferencia, vagyis annak megértése, hogy az adott személy mely perceptuális csatornán keresztül fogadja be a hozzá érkező információkat. Az ingerpreferencia függvényében az alábbi információfeldolgozási típusokról beszélhetünk:

- vizuális (imaginatív): a látás útján érkező ingereket preferálja (képekben gondolkodik)
- auditív: a hallás útján érkező ingerekre koncentrálnak
- kinezetikus, taktilis: mozdulatokat, tapintási ingereket helyez előtérbe
- interperszonális, orális: társas készségek, beszéd motiválja.

Azt ugyan nem jelenthetjük ki, hogy csupán egyetlen észlelési csatornára támaszkodunk információszerezési- és feldolgozási folyamataink során, ám mindannyian előtérbe helyezük valamelyiket, amely meghatározza domináns tanulási stílusunkat, s azt kiaknázva érhetjük el legjobb eredményeinket (Gyarmathy, 2007).

Ezen az úton indult el Susan Rancer amerikai zeneterapeuta, aki 2005-ben zeneterapeuták, zenepedagógusok és nem utolsósorban szülők számára készített rövid útmutatót *Perfect pitch, relative pitch* (Abszolút hallás, relatív hallás – az útmutató magyar nyelvű fordítását magam készítettem) címmel, amelyben felhívja a figyelmet az auditív, illetve a vizuális úton tanulók tanulási stílusa között rejlő különbségekre. A könyv nem csupán ezt a célt szolgálja, hanem igyekszik feltárni az abszolút és relatív hallás képességek közötti eltéréseket is a zenei információfeldolgozási folyamatokon keresztül.

Rancer több mint 30 éves megfigyelései alapján a következőket írja. Azok a személyek, akik auditív úton fogadják be és dolgozzák fel az információkat, többnyire azonnal bevesik azokat hallási emlékezetükbe („*auditory memory*”). A bevésés az információ egészére vonatkozik, s felidézéskor ugyancsak teljes egészében jut a felszínre. Zenei információ feldolgozásakor ezt

Rancer úgy magyarázza, mintha a hallási úton tanulók („*auditory learners*”) fejében egy magnószalag, vagy diktafon lenne, amely azonnal felveszi a hangzó anyagot, s felidézéskor a felvétel visszajátszása történik. Ez persze nem vonatkozik törvényszerűen minden auditív ingerpreferenciával rendelkező személyre, ám speciális nevelési igényűekkel folytatott praxisa során rendkívül gyakran tapasztalta ezt.

Állítása szerint a vizuális úton tanulóknak („*visual learners*”) ezzel szemben fokozott igényük van az információk újbóli, ismétlődő megtapasztalására, amely gyakran a kinezmetikus, taktilis ingerek folyamatos stimulációjához vezet. Ezzel magyarázza azt, hogy a látási információkat preferáló zenetanulóknak fontos, hogy újra és újra elolvassák a kottát, és minél többször gyakoroljanak a hangszerükön.

Mindennek megértése és feltárása rendkívül fontos, ugyanakkor többirányú folyamatot jelent. Az ingerpreferencia, az információfeldolgozási folyamat – tehát a zenei képességek kognitív komponense – ugyanis determinálja az affektív komponenst. E kettő, valamint a konkrét zenei tevékenység mögött az ingerpreferenciából származó motivációkat találjuk.

Susan számos viselkedésbeli jellemzőt ír le, amelyek mögött az ingerpreferenciából származó motivációk húzódnak meg. Néhány példa ezekre:

Az auditív úton tanulók egy zenemű felidézésekor nem csak a saját szólamukat, hanem gyakran a teljes hangzást előhívják belső hallásuk segítségével. Ha valaki a közvetlen környezetükben hamisan énekel, vagy játszik, könnyen frusztrálttá válnak.

- Ha gyakorlás, előadás közben hibáznak, hajlamosak visszatérni a dallamív, vagy akár a teljes mű elejére, ugyanis összefüggésekben, nagy egészekben dolgozzák és idézik fel a zeneműveket.
- Szeretnek csukott szemmel, kotta nélkül zenélni, hogy a vizuális ingerek ne zavarják meg koncentrációjukat.
- Mivel gyakran első hallás után bevésik hallási emlékezetükbe a zeneművet, annak felidézésekor ragaszkodnak a már megtanult zenei elemekhez. Ennek következtében az esetlegesen megtanult/begyakorolt hibákat nehezen veszik észre, és komoly erőfeszítést jelenthet azok kijavítása. Ragaszkodnak az eredeti hangnemhez, hangmagassághoz is, ezért bár ügyesen transzponálnak (azaz helyeznek át komplex zenei egységeket más hangnembe), felidézéskor elcsúszhatnak, tendálva az eredeti hangnemhez.

Útmutatójában az alábbiakat írja az auditív úton tanulók zenei szokásairól:

- szeretnek improvizálni
- könnyen transzponálnak
- szeretnek hangszer jelenléte nélkül, csupán az ujjakkal gyakorolni
- szeretnek zeneműveket parodizálni (azokat más hangnemben, más hangokkal, ritmusképletekkel játszani).

E három tulajdonság fontosságára a későbbiekben visszatérünk, most azért említem meg őket, mert a kérdés könnyen adódik: miként lehetséges az, hogy ezek az auditív úton tanulóknak nem jelentenek nehézséget, szemben a vizuális úton tanulókkal?

Turmezeyné írja doktori disszertációjában, hogy a nagy zeneszerzők legendás zenei emlékezőképessége mögött korántsem „*valamiféle speciális emlékezetfajta áll, hanem a zenei megismerési folyamat eredményeképpen kialakult tudás magas szintű szervezettsége*”. (Turmezeyné, 2009, 29. old.) Okunk van azt feltételezni, hogy ez a magas szintű szervezettség csak a Varró Margit által említett „zeneérzés” által jöhet létre. Noha az improvizáció és a transzponálás bizonyos fokig fejleszthető, ám az erre való képesség veleszületett – ahogy az a zenei képességek affektív komponenseire jellemző.

Ám ahhoz, hogy mindezt bizonyítani is tudjuk, vizsgálatok, mérések szükségesek. A Susannal kialakult munkakapcsolatunk arra ösztönzött, hogy hipotéziseit – némi kiegészítéssel – tesztelni kezdjem. Az alábbiakban ennek részleteiről kívánok beszámolni.

Az empirikus vizsgálat ismertetése

A Rancer útmutatójában található leírásokat rendszerbe szedtem, s 2013 tavaszán kérdőíves vizsgálatot indítottam. A vizsgálatban való részvétel egyetlen kritériuma a zenetanulás megléte volt – függetlenül annak időtartamától, módjától, formájától.

A kérdőív két nagy egységre tagolódik. Az első részben 20, a hagyományos értelemben vett tanulásra, a második részben szintén 20, a zenélési szokásokra vonatkozó megállapítások találhatóak, amelyek az információk bevézésének és felidézésének módját, körülményeit, valamint a hozzájuk kapcsolódó attitűdöket hivatottak vizsgálni. Szinte minden megállapításhoz 4 válaszlehetőség járul: igaz, hamis, változó, nem tudom – kivéve az ezektől eltérő jellegű megállapítások esetén.¹

A vizsgálatban 205 személy (131 nő és 74 férfi) vett részt, átlagéletkoruk 27,14 év (a legfiatalabb 13, a legidősebb 66 éves). Közülük 112-en aktív zenei tanulmányok folytatnak, 93-an már nem vesznek részt zenei képzésben. 86-an hivatásos, 97-en amatőr muzsikusként, 22-nel nem foglalkoznak zenével.

A kapott eredmények kiértékelése többlépcsős folyamatot képez, három, szervesen egymásra épülő lépésben.

Az első lépésben leíró statisztika segítségével összegeztem a válaszokat, egy adott opció mentén – tanulási és zenélési szokások szerint egyaránt. Pl.: az összes résztvevő közül hányan szeretnek zene mellett tanulni, majd ezt alapul véve miként oszlott el a többi válaszlehetőség. Ez alapján határoztam meg, hogy egy adott csoportra (pl.: a zene mellett tanulókra) többségében milyen attitűdök jellemzőek.

A második lépés további két stációra oszlik. Első körben a Susan Rancer által leírt attitűdök alapján hipotetikus csoportokat alkottam (pl. az auditív ingerpreferenciával rendelkezők feltételezhetően szeretnek zene mellett tanulni), majd teszteltem, hogy az így létrejött csoportok mennyiben tesznek eleget az egyes feltevéseknek (pl. a vizuális úton tanulók nem szeretnek zene mellett tanulni, s ennél fogva az előadások, órák alkalmával kevesebb információt jegyeznek meg, tehát szükséges többször átolvasniuk a tankönyveket, jegyzeteket). Ez tehát az összefüggések, korrelációk többirányú vizsgálatának folyamatát jelenti. A feltételezett együtt járásokat ellenkező irányból is vizsgáltam. Pl.: az auditív úton tanulók szeretnek improvizálni, valamint hangszer jelenléte nélkül, csupán az ujjakkal gyakorolni, de vajon ez az ún. mentális gyakorlás szorosan összefügg-e az improvizálással, vagy azoknál is jelen van, akik nem szeretnek improvizálni?

A harmadik lépésben arra kerestem a választ, hogy a fenti módon alkotott auditív, valamint vizuális úton tanulók csoportjai mutatnak-e belső összefüggéseket a hagyományos, illetve a zenei tanulási stratégiák között, vagyis hogy az eltérő információfeldolgozási stílus megfigyelhető-e a tanulási és zenélési szokásokban. Pl.: akinek legalább rövid időre bele kell néznie a tankönyvbe, jegyzetbe ahhoz, hogy biztosan fel tudja idézni a tananyagot, annak zenélés közben ugyanígy bele kell-e néznie a kottába a magabiztos játék érdekében?

Eredmények :

A különböző ingerpreferenciájú csoportok felosztását kezdetben hipotetikusán, egy-egy meghatározónak vélt attitűd mentén alakítottam ki.

A tanulási szokásokat vizsgálva elsőként azt elemeztem, milyen különbségek figyelhetők meg a zene mellett tanulók (feltehetően auditív) valamint a nem zene mellett tanuló (feltehetően vizuális) csoportok között. A leíró statisztika a következő eredményeket mutatta (a teljesség igénye nélkül):

1 A kérdőív anyagát a függelékben ismeretem.

SZERET ZENE MELLETT TANULNI ¹	NEM SZERET ZENE MELLETT TANULNI ²
* ³	Csak a leckére figyel.
Több dologra figyel.	Egy dologra figyel.
Rövid ideig tanul.	*
Sok információt jegyez meg az órákon.	*
Jó matekos.	Gyenge matekos.
*	Bele kell néznie a tankönyvbe.

Mindkét csoport közös jellemzője: nem olvassák fel hangosan a leckét, valamint emlékeznek a könyvben, jegyzetben adott szó helyére.

A vizuális csoportba tartozó válaszadók többsége nem tanul szóról szóra, gyorsan átlátja az összefüggéseket, a friss tudásanyagot hamar rendszerbe illesztik, társítják azt korábbi ismereteikhez.

Az auditív csoportba tartozók közül senki sem válaszolta, hogy szóról szóra tanul, valamint senki sem válaszolt nemmel az összefüggések átlátására és a tudásanyag rendszerezésére irányuló megállapításokra.

A fenti eredmények tükrében kijelenthetjük, hogy az auditív úton tanulók figyelmüket könnyebben osztják meg (Rancer „*multitasker*”-ként említi őket), és jobb eredményeket mutatnak fel a matematika terén, mint vizuális úton tanuló társaik.

A két csoport zenélési szokásai a következőképpen alakultak:

SZERET ZENE MELLETT TANULNI	NEM SZERET ZENE MELLETT TANULNI
*	Nem hunyja be a szemét zenélés közben. ⁴
Nem figyeli az ujjait, vagy a kottát.	*
*	Szereti alaposan elemezni a kottát.
*	Nem gyakorol mentálisan.
Szeret improvizálni.	Nem szeret improvizálni.
*	Nem kell belenéznie a kottába.
Szokott parodizálni.	Nem szokott parodizálni.

Az adatok egyértelműen azt mutatják, hogy a zene mellett tanulók zenélési szokásaira az alábbi három tényező szignifikánsabb jellemzőbb, mint a nem zene mellette tanulóakra: a mentális gyakorlás⁵, az improvizálás, valamint a parodizálás. Éppen ezért ezt a három változót főfaktorként kezeltem, melyek mentén határoztam meg a zenélési szokásaik alapján auditív ingerpreferenciájú csoportot.

Összehasonlítva azokat, akik szeretnek és akik nem szeretnek improvizálni, az alábbi különbségeket figyelhetjük meg:

SZERET IMPROVIZÁLNI ⁶	NEM SZERET IMPROVIZÁLNI ⁷
Nem figyeli az ujjait, a kottát.	Figyeli az ujjait, a kottát.
Szeret hallás után játszani.	Nem szeret hallás után játszani.
Szokott mentálisan gyakorolni.	Nem szokott mentálisan gyakorolni.
Könnyen transzponál.	Nehezen transzponál.
Nem kell belenéznie a kottába.	Bele kell néznie a kottába.
Szokott parodizálni.	Nem szokott parodizálni.

1 A 205 válaszadóból 53 (25,85%) szeret zene mellett tanulni.

2 A 205 válaszadóból 82 (40,0%) nem szeret zene mellett tanulni.

3 A *-gal jelölt mezőkben a legtöbb válaszadó a változó opciót választotta.

4 Feltételezéseim szerint egyesek azért hunyják be a szemüket zenélés közben, hogy kizárják, vagy legalábbis csökkentse a vizuális ingereket, ám megtudtam, hogy például az éneket tanulókat leszoktatják erről a színpadi játék miatt.

5 A zene mellett tanulók csoportjában az igaz és a változó opcióra egyenlő számú válasz (40-40%) jutott.

6 A 205 válaszadóból 77 (37,56%) szeret improvizálni.

7 A 205 válaszadóból 81 (39,51%) nem szeret improvizálni.

Tekintve, hogy a mentális gyakorlás, valamint a parodizálás mentén lefuttatott leíró statisztikai adatok megegyeznek az improvizálásnál kapott attitűdök eredményeivel, ezért e három főfaktor alapján meghatározhatjuk a zenélési szokásaik alapján auditív ingerpreferenciájú csoportot, s ezzel eleget tettünk a második lépésnek.

A további próbák bebizonyították, hogy azok, akik nem szoktak mentálisan gyakorolni, valamint akik nem szoktak parodizálni, tanulási szokásaikat tekintve a legtöbb attitűdre ugyanazokat a válaszokat adták, mint akik nem szeretnek zene mellett tanulni. Így tehát kijelenthetjük, hogy a vizuális stratégiát alkalmazó csoportok tanulási szokásai közel azonosak. Hasonló eredményt hozott a vizuális csoportok zenélési szokásainak összehasonlítása.

Az auditív stratégiával rendelkező csoportok (zene mellett tanul, szeret improvizálni, mentálisan gyakorol, parodizál) zenélési szokásait összehasonlítva az alábbi közös attitűdöket figyelhetjük meg: nem figyeli az ujjait, vagy a kottát, szeret hallás után játszani, szeret kotta nélkül játszani, könnyen transzponál. Itt köszönnek vissza azok a zenei tevékenységek, amelyeket már említettem, s Turmezeyné szavaival élve „*a zenei megismerési folyamat eredményeképpen kialakult tudás magas szintű szervezettsége*”-ként jelöltem meg. Mindez szoros összefüggésben áll a zenei képességek affektív oldalával (amit Varró Margit „zeneérzéként” említi), azt bizonyítva, hogy magas szintű zenei tudás nem jöhet létre csupán a kognitív komponens mentén.

Érdekesebb az a tény, hogy az auditív csoportok tanulási szokásaiban kevesebb a megegyező attitűd, mint a vizuális csoportok között. Például: akik szeretnek improvizálni, mentálisan gyakorolnak és parodizálnak, azok nem szeretnek zene mellett tanulni. Akik pedig mentálisan gyakorolnak, nehezebben jegyzik meg a számokat, és nem tartoznak a jó matekosok közé – szemben azokkal, akik zene mellett tanulnak, szeretnek improvizálni, vagy éppen parodizálnak.

Konklúzió

Először is ki kell jelentenünk, hogy nincs jó és rossz tanulási, információfeldolgozási stratégia. Egyéni különbségek azonban vannak, amiket fel kell ismernünk mind magunkban, mind növendékeinkben annak érdekében, hogy gyümölcsöző kapcsolatokra, hatékony munkafolyamatokra és örömet okozó élményekre, eredményekre tehesünk szert. Ez mindannyiunkra egyforma felelősséget ró.

Rendkívül fontos, hogy a megismerés érdekében tett kísérletek, vizsgálatok, tesztek ne legyenek egyoldalúak, hanem igyekezzenek minél szélesebb perspektívából körüljárni a kérdést. Ez már csak azért is szükséges, mert a zenei képességek is többrétűek, s egymásra épülve alakítanak ki komplex rendszereket. Legyen szó tanulásról, zenéről, minden esetben képességspektrumokról beszélünk.

Legalább ennyire fontos, hogy a képességek megismerésére irányuló vizsgálatok ne csupán egyszeri alkalmat jelentsenek, hanem folyamatosan, a (zenei) tanulási folyamatot végigkísérve monitorozzuk önmagunkat és tanítványainkat.

Ha a címben feltett kérdésre szeretnék választ adni, azt mondanám, igen, valóban meghatározza, de legalábbis befolyásolja információfeldolgozási stratégiánk zenei képességeinket. Természetesen a hipotézis akkor válik támadhatatlanná, ha kétirányú folyamatot takar, vagyis ha kijelenthetjük, hogy zenei képességeink pedig befolyásolják, mi több, meghatározzák információfeldolgozási stratégiánkat. Ehhez azonban olyan mérési adatok szükségeltetnének, amelyek minden kétséget kizáróan alátámasztanák az iménti állítást.

Az auditív csoportok tanulási szokásaiban megjelenő változékonyság fokozottan felhívja figyelmünket az egyéni különbségek felismerésére. Ugyanakkor le kell szögeznünk, hogy ez a variancia arra is figyelmeztethet, hogy ha a tanulási és/vagy tanítási stílus nem alkalmazkodik a saját ingerpreferenciánkhoz, információfeldolgozási stratégiánkhoz, az számos problémát, többek között motiválatlanságot, alulteljesítést, a képességek regresszióját, vagy lappangását idézheti elő.

Fel kell ismernünk az egyéni különbségeket, és meg kell tanulnunk alkalmazkodni önmagunkhoz és másokhoz egyaránt. Ha úgy tapasztaljuk, hogy növendékünk auditív információfeldolgozási stratégiával bír, pedagógiai eszköztárunkat az ő igényeihez kell igazítanunk, s előtérbe kell helyeznünk a hallási úton érkező ingereket.

Susan Rancer útmutatójában az alábbi hasznos tanácsokat adja:

- Törekedjünk a vizuális és auditív ingerek integrálására.
- Egyaránt fejlesszük a látási és hallási képességeket.
- Alkalmazzunk képességfejlesztő játékokat, lehetőleg minél több eszköz, hangszer bevonásával.
- Az auditív úton tanulók szeretik utánozni azt, amit hallanak, éppen ezért legyünk nagyon körültekintőek. Lehetőség szerint ne játsszunk elő komplett műveket, hagyjuk, hogy azokat ők maguk fedezzék fel.
- Figyeljük meg növendékeinket, különösen memorizálás közben. Minden reakció fontos információkról árulkodhat.

Felhasznált irodalom:

- GÉVAYNÉ Janurik Márta: A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4-8 éves kor között [doktori értekezés]. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, 2010.
- HERCEG Attila: Vakok és látók zenei képességeinek összefüggései. Előadás [elektr. dok.]. Budapest: Professzorok az Európai Magyarorszáért IV. PhD Konferencia, 2012. november 15. [megnézve: 2013. 09. 30.]. Megtalálható:
<http://http://peme.hu/userfiles/IV.%20Konf.%20Pedagógia,%20szociológia%205-ös%20kötet.pdf>
- RANCER, Susan: Perfect pitch, relative pitch: How to identify & test for the phenomena: A guide for music teachers, music therapists, parents. [self-edited] 2005.
- RÓZSA Lászlóné Szabó Dóra: A zenei tehetség fejlődését és kibontakozását befolyásoló tényezők vizsgálata [doktori értekezés]. Debrecen: Debreceni Egyetem Interdiszciplináris Bölcsészettudományok Doktori Iskola, 2007.
- TURMEZEYNÉ Heller Erika: A zenei ismeretek és képességek fejlődése az alsó tagozatos életkorban [doktori értekezés]. Debrecen: Debreceni Egyetem Interdiszciplináris Bölcsészettudományok Doktori Iskola, 2009.
- TURMEZEYNÉ Heller Erika: A zenei tehetség felismerése és fejlesztése. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010.

FÜGGELÉK

A tanulási és zenélési szokásokat vizsgálata kérdőív ismertetése

Tanulási szokások

Az alábbiakban a tanulási szokásokra vonatkozó állításokat fog találni. Kérem, választás szerint adja meg, mennyire érzi magára jellemzőnek az állítást. Ha úgy véli, hogy az adott állítás nem minden esetben jellemző Önre, úgy a "változó" válasza kattintva jelezheti ezt. Amennyiben bizonytalan válaszában, úgy ezt is jelezheti a "nem tudom" lehetőségre kattintva.

1. Teljes csendben tanulok. (Az egyéb hangok, zajok elterelik a figyelmemet.)
2. Szeretek zene mellett tanulni. (Ez nem akadályoz a lecke elsajátításában.)
3. Tanulás közben kizárólag az adott leckére, tananyagra koncentrálok.
4. Tanulás közben egyszerre több dologra figyelek. (Figyelmem csapongó, ám ez nem akadályoz a tanulásban.)
5. Általában hosszú időt töltök tanulással.
6. Az előadások, órák során kevés információt jegyzek meg, ezért fontos, hogy többször is átolvassam a tankönyveket, jegyzeteket.
7. Tanulás közben kiemelem, aláhúzom a lényegét, jegyzeteket készítek önmagam számára.
8. A matematika nem tartozik az erősségeim közé.
9. Szeretem hangosan felolvasni a tananyagot.
10. Szóról szóra tanulok.
11. Gyorsan átlátom a lényegét, felismerem az összefüggéseket.
12. A friss tudásanyagot hamar rendszerbe illesztem, társítom az korábbi ismereteimhez.
13. Rendszerint emlékszem arra, hogy egy adott szó, mondat hol található a tankönyvben, jegyzetben.
14. Legalább rövid időre bele kell nézнем a tankönyvbe, jegyzetbe, hogy biztosan fel tudjam idézni a leckét.
15. Amit egyszer már bevéstем, kizárólag abban a formában tudom visszaadni, ahogy megtanultam. (Nem tudom, vagy nagyon nehezemre esik más szavakkal, vagy más sorrendben felmondani a leckét.)
16. Dolgozat, vagy vizsga után hamar elfelejtem a tanultakat, később nehezen, vagy egyáltalán nem tudom felidézni azokat.
17. Nem szeretek sok időt tölteni tanulással.
18. Egy-két átnézés, átolvasás után áttérek a következő leckére.
19. Nehezen jegyzek meg számokat (évszámokat).
20. Kérem, jelölje meg, melyik állítás vonatkozik leginkább Önre! Ha felmondás, felelés közben felelés közben hibázok
 - helyesbíték és folytatom tovább
 - visszatérek a mondat, gondolat elejére
 - változó
 - nem tudom.

Zenélési szokások

A korábbiakkal egyező módon, kérem, válassza ki a felsorolt lehetőségek közül azt, amelyiket leginkább jellemzőnek vél.

1. Zenélés, gyakorlás közben egyszerre több dologra is figyelek. (Figyelmem gyakran elkalandozik.)
2. Rendszerint behunyt szemmel zenélek.
3. Zenélés, gyakorlás közben folyamatosan a kottát és/vagy az ujjaimat figyelem.
4. Szeretek hallás után dalokat, slágereket, zeneműveket játszani.
5. Nem szeretek sok időt tölteni gyakorlással.
6. Szeretek fejből, kotta nélkül játszani.
7. Szeretem aprólékosan áttanulmányozni a kottát, elemezni a műveket.
8. Szoktam és szeretek hangszer nélkül, csupán az ujjaimmal gyakorolni.
9. Szeretek improvizálni.
10. A kottában szereplő minden utasítást maradéktalanul betartok. (dinamika, ujjrend, tempójelzések, előadási utasítások)
11. Nehézséget okoz, ha egy dalt, dallamot más hangnemben kell énekelnem, játszanom.
12. Zavar, ha más is velem énekel, játszik.
13. Zenélés, zenehallgatás közben bármikor meg tudom mutatni, hol tartunk a kottában.
14. Kénytelen vagyok legalább rövid időre belenézni a kottába, hogy hibátlanul tudjak játszani.
15. Miután már megtanultam egy művet, nem, vagy csak nagy nehézségek árán tudok bármit is változtatni az előadáson.
16. A korábban tanult műveket nem, vagy csak nagyon nehezen tudom felidézni.
17. Amikor egy zeneműre gondolok, vagy játszom, gyakran elképzelem hozzá a többi hangszer, szótartást.
18. Olykor parodizálok egy-egy zeneművet. (Más ritmust, más hangokat, vagy más hangnemben játszok.)
19. Kérem, jelölje meg, melyik állítás vonatkozik leginkább Önre!
A számokat többnyire úgy jegyzem meg, hogy
 - hangokat, dallamokat társítok hozzájuk
 - letapogatom, mintha egy telefon billentyűzetén ütném be őket
 - változó
 - nem tudom/egyik sem jellemző.
20. Ha hibázok gyakorlás, előadás közben
 - javítok, és rögtön továbbmegyek
 - visszatérek az ütem, dallamív elejére
 - változó
 - nem tudom.

A kommunikáció alapját adó nonverbális gesztusok, illetve az azok mögött rejlő szándékok megértése kiemelkedő szerepet játszik az emberi kapcsolatok világában. Jelen vizsgálatunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a gyermekek mely életkortól és hogyan értelmezik a velük kapcsolatba lépő személyek szándékait. Vizsgálatunk első részében a 11-15 hónap közötti gyermekek reakciót elemeztük három, a kommunikatív gesztus szándéka szerint eltérő feltételben. Eredményeink szerint a gyermekek már ebben az életkorban képesek a megbízható, megbízhatatlan illetve ambivalens információforrás megkülönböztetésére. A kommunikatív helyzet megértését egyértelműen igazolja, hogy a résztvevők válaszadásaikban egyértelműen a felnőtt gesztusai mögött rejlő valódi szándékot (megbízhatóság, megtévesztés illetve bizonytalanság) figyelembe véve döntöttek. A csecsemő és felnőtt közti interakció pontosabb megértésének érdekében kutatásunk második részében egy második, „naiv” vizsgálatvezető személyében új feltételt vezetünk be. A kapott adatok alapján elmondható, hogy a gyermekek a természetes pedagógiai valamint a közös figyelmi interakció segítségével valóban nagyon korán el tudják különíteni a felnőtt szándékait, melyeket azonban még nem képesek egy adott személyhez kötni, hanem tapasztalataikat a teljes helyzetre általánosítják.

Elméleti bevezető

Korábbi tanulmányok eredményei szerint a gyermekek egy éves koruk körül már megbízhatóan rendelkeznek a tekintetkövetés képességével, távoli tárgyakra vonatkozóan is (Corkum és Moore, 1995), megértik a rámutatás gesztusát, aktív résztvevői a közös figyelmi interakcióknak, másfél éves korukra pedig annak önálló kezdeményezésére is képessé válnak (Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998). Carpenter és mtsai. (1998) vizsgálatai szerint a szociális tanulás alapját képező (Goubet, Rochat, Maire-Leblond és Poss, 2006) közös figyelmi képességek egymással összefüggő rendszerben, 9 és 18 hónapos kor között alakulnak ki (Carpenter és mtsai.,1998). A kommunikatív gesztusok megértése illetve értelmezése a szociális tanulás valamint az emberi kapcsolatok alappillérei közé tartozik. Nélküle lehetlenné válik a társas interakcióban részt vevő másik fél viselkedésének bejósolása, ezzel együtt pedig a kommunikáció felvétele és a bizalom kiépítése is nehézségekbe ütközik.

Érdekes tudományos kérdés, hogy a csecsemők mely életkortól értik meg a felnőttek szándékait, illetve milyen kognitív előfeltételei vannak ennek a képességnek. Erre vonatkozóan a legtöbb kutató egyetért abban, hogy a gyermekek egy éves koruk körül megértik a nézés referenciális természetét (Senju és Csibra, 2008), ki tudják szűrni a feladatmegoldást zavaró ingereket a közvetlen környezetükben (Butterworth és Jarrett, 2001), megértik a rámutatás tárgyra irányultságát, továbbá képesek a cselekvés kommunikatív szándékának figyelembevételére (Brooks és Meltzoff, 2005; Woodward és Guajardo, 2002). Vizsgálatunk szempontjából szintén kiemelkedő kérdés, hogy mely életkortól képesek a gyermekek a velük kapcsolatba lépő személy szándékának megértésére illetve értelmezésére. Senju, Csibra és Johnson (2008) a kommunikatív jelzések szálenciájára helyezi a hangsúlyt, míg egy másik vizsgálatban Csibra és Volein (2008) amellet érvelnek, hogy a csecsemők a felnőtt nézésére/tekintetére alapozva már 8-12 hónapos korban képesek egy elrejtett tárgy helyének kikövetkeztetésére (Csibra és Volein, 2008). Azok a kutatók, akik nem a rámutatás illetve tekintetkövetés képességének fejlődéséből indulnak ki, hanem a a szótanulás kezdeti idejében megfigyelhető eseményekre alapoznak azt állítják, hogy a szándékmegértésre vonatkozó legkorábbi bizonyítékok 18-24 hónapos korra tehetőek (Baldwin, 1995; Tomasello, 2000). A szándékmegértés képességének magyarázatára született kutatások szempontjából meghatározó az egyes vizsgálati elrendezések/ módszerek szerepe, hiszen egészen más magyarázati keretet kínál a kutató számára, ha a csecsemő válaszait a nézési idők vagy az aktív cselekvéses válaszok alapján értékeli.

¹ A szerzőt az MTA Bolyai-ösztöndíja támogatja (BO/00772/08/2)

A témában meghatározó jelentőségű Csibra Gergely és Gergely György (2006) „természetes pedagógia” elmélete, mely szerint bizonyos kommunikatív jelzések együttes használata a közös figyelmi interakcióban - mint például a saját néven szólítás, a kontingens reaktivitás, a gyermekeknek szóló dajkanyelv valamint a szemkontaktus felvétele- sajátos tanítási helyzetet teremtenek, melyben a gyermekek a velük interakcióba lépő felnőttet, mint az adott tárgyra vonatkozó információforrást kezeli, aki megbízható módon releváns, a tárgy osztályára általánosítható, az adott kultúrában univerzális tudást közvetít számára (Gergely, Egyed és Király, 2007). A természetes pedagógia elmélete új magyarázati keretet kínál számos triadikus helyzet, így a közös figyelem értelmezésére is. Az elmélet képviselői szerint a társas-kognitív fejlődés során a gyermekek egyik legfőbb feladata annak megértése, hogy más személyek egyénileg eltérő tudástartalmakkal rendelkeznek, melyek egymástól függetlenül is az adott személyhez köthetőek. A fejlődés előrehaladtával a gyermekeknek azt is meg kell tanulniuk, hogy a kommunikáló ágenseket illető 'alapvető episztemikus bizalomra' vonatkozó implicit előfeltevéseit szükség esetén felfüggeszték, illetve legátolják (Gergely, Egyed és Király, 2007). A becsapásra/ megtévesztésre vonatkozó anekdotikus adatok (Reddy, 2007) jól mutatják, hogy a hamis valamint a valós információk megértése egymással párhuzamosan haladnak. A legkorábbi adatok fél éves korban megfigyelhető „hazugságokról” szólnak, amikor például a baba azért sír vagy azért nevet hangosan, hogy ezzel a figyelem középpontjába kerüljön vagy úgy tűnjön, mint aki a társasággal együtt nevetve mindent pontosan ért (Reddy, 2007). Byrne és Whiten (1990) taktikai megtévesztésre vonatkozó fő- és alkategóriái olyan korai becsapási módokat különítenek el, mint az elrejtés/eltitkolás, megzavarás, figyelemfelkeltés vagy egy hamis kép kialakítása, melynek segítségével a csecsemő már 11 hónapos korban képessé válik az ártatlanság színlelésére. A megfigyeléses adatokat elnézve valóban úgy tűnhet, hogy a gyermekek már egészen korai életkortól kezdődően szándékosan megsértik a környezet feléjük irányuló elvárásait, néha „önös előnyök” elérése érdekében, máskor mindössze a játékra való felhívásként (Reddy, 2007). A megtévesztés képességére vonatkozó más vizsgálatok (Chow, Poulin-Dubois, Lewis, 2008) arra mutatnak rá, hogy a gyermekek már egy éves koruk körül képesek az információforrás hitelességének megítélésére. Chow és mtsai. (2008) eredményei szerint a csecsemők szívesebben tanulnak egy megbízhatónak ítélt személytől, és ügyesebben alkalmazzák a tőlük megszerzett tudást. Kutatásukban egy tárgykereső/ elrejtő feladatban (hiding game) 14 hónapos csecsemők a megbízható személyhez viszonyítva kevésbé követik egy megbízhatatlan szemlélő (onlooker) tekintetét, ha az egy takarásban lévő helyre irányítja a figyelmet (Chow és mtsai, 2008). Három- négy éves gyermekekkel végzett szótanulási vizsgálatok szintén azt jelzik, hogy a kicsik sokkal szívesebben tanulnak új szavakat egy megbízható információforrástól (Clément, Koenig & Harris, 2004; Sabbagh & Baldwin, 2001).

Kutatásunkban a természetes pedagógia elméletre valamint a korábbi vizsgálati eredményekre alapozva tehát azt feltételezzük, hogy a gyermekek az általánosítható/ helyénvaló tudás és a felnőtt gesztusai mögött rejlő tanítási szándék mellett 11-15 hónapos korban már azt is pontosan érzékelik, ha a velük kapcsolatba lépő személy rosszul informált, szándéka nem megbízható, ennek megfelelően pedig gesztusai is félrevezetőek lehetnek. Vizsgálatunk célja a gyermekek közös figyelmi interakcióinak, azon belül is az információforrás jelentőségének/szerepének mélyebb megértése, feltérképezése, ezért az általunk alkalmazott vizsgálati elrendezésben a gyermekek három különböző szándékkal (megbízható, megbízhatatlan/megtévesztő és ambivalens/ bizonytalan) rendelkező személlyel találkoznak. A kapott adatokból választ szeretnénk kapni azon kérdésekre, hogy vajon mely életkortól és hogyan képesek a babák az adott információforrás hitelességének megítélésére illetve, hogy mely életkortól képesek a velük kapcsolatba lépő felnőtt irányából érkező megtévesztő gesztusok értelmezésére. Érdekes kutatói kérdés, hogy a valós és a hamis információk megértése valóban egymással párhuzamosan fejlődik-e.

Módszerek

A. Első vizsgálat

Fentebb leírt hipotézisünknek megfelelően vizsgálatunk első részében 11-15 hónapos gyermekeket három csoportra osztottunk aszerint, hogy a velük kapcsolatba lépő vizsgálatvezető megbízható, megbízhatatlan vagy ambivalens információforrásként vett részt a tanítási helyzetben.

Résztevők

A vizsgálatban összesen 56 11- 15 hónap közötti gyermek (29 fiú, 27 lány, átlagéletkor: 13,4 hónap, életkori övezet 332- 440 nap) vett részt. A megbízható csoportban 17 (10 fiú, 7 lány, átlagéletkor: 13,1 hónap), a megbízhatatlan csoportban 28 (14 fiú, 14 lány, átlagéletkor: 11,94 hónap), míg a véletlenszerűben 11 (5 fiú, 6 lány, átlagéletkor: 13,18 hónap) anya-gyermek diád vett részt. A tesztfelvételi helyzetet minden esetben egy 5-10 perces bemelegítő szakasz előzte meg, melyben az édesanya és a gyermek a szoba egy másik részében szabadon játszhatott, ismerkedhetett a hellyel. Ezt követően a csecsemő az édesanya ölében ülve, az asztal ellentétes oldalán, a vizsgálatvezetővel szemben foglalt helyet. A résztvevőket védőnők bevonásával, illetve helyi baba-mama magazinban (Zsebibaba) feladott hirdetés segítségével kerestük fel. Köszönetképpen egy-egy kedves játékkal, használati tárggyal illetve gyümölccsel készültünk számukra.

Eljárás

A gyermekek két egyforma színű (zöld) illetve nagyságú (12 cm átmérőjű, 10 cm magas) vödörckét láttak az asztalon. A vizsgálat kezdetekor a vizsgálatvezető felvette a gyermekkel a szemkontaktust, saját néven szólította, majd felhívta a figyelmét a vödörckékre. Miután megmutatta nekik, hogy a vödrök üresek, elrejtett egy érdekes, figyelfelkeltő tárgyat (lila plüss nyúl) az egyik alá majd összekeverte őket. Amikor a gyermekek elvesztették a szemükkel a keresett vödörckét, a vizsgálatvezető bekukucskált mindkettő alá. Az említett jelzés felhívta a gyermekek figyelmét arra, hogy a felnőtt személy pontos ismeretekkel rendelkezik a tárgy helyére vonatkozóan. Szükség esetén a vizsgálatvezető újra felvette a gyermekkel a szemkontaktust és határozott gesztusokkal a helyes (megbízható csoport) vagy a helytelen (megbízhatatlan csoport) megoldásra/ vödörckére mutatott. „Nézd, itt a nyuszit! Ide bújt el! Itt van!” A gyermeknek az volt a feladata, hogy egyértelműen rámutasson illetve felemelje azt a vödört, amelyik alatt őszintén a tárgy található és odaadja azt a vele szemben ülő felnőttnek. „Megmutatod nekem, hogy hol van? Megkeresed a nyuszit?” Az ambivalens információforrásként szereplő vizsgálatvezető zavart gesztusokkal teljesen véletlenszerűen hol az egyik hol a másik helyre mutatott és szavakkal is kifejezte bizonytalanságát: „Ó, nem is tudom, hogy hol lehet. Talán itt, vagy mégsem, inkább itt! Mit gondolsz, hol lehet?”

A vizsgálat során a gyermekekkel kétszer játszották el az adott helyzetet, a harmadik volt a teszt szakasz. Érdekes kérdés, hogy két próba után hogyan reagál a felnőtt jelzéseire a gyermek. Vajon két becsapást követően még mindig kitart-e annál az alapfeltételnél, hogy a felnőtt megbízható tudást közvetít számára. Feltevésünknek megfelelően azt várjuk, hogy a gyermekek két negatív tapasztalatot követően felismerik a felnőtt személy megbízhatatlanságát és az egyértelmű jelzés ellenére a másik vödört fogják választani a megbízhatatlan csoportban, míg az ambivalens csoportban a résztvevők is véletlenszerű választ fognak produkálni. A megbízható csoportban azt várjuk, hogy megerősítve kezdeti bizalmukat, a gyermekek mindvégig a jelzéseknek megfelelő helyen fogják keresni a tárgyat.

Kódolás

Azokat a gyermekeket, akik elvesztették érdeklődésüket (4 résztvevő), vagy szüleik befolyása szerint döntöttek (3 résztvevő) kizártuk az értékelésből. A vizsgálati eseményeket videófelvételen rögzítettük, melyeket két, a kutatástól független személy megadott szempontok alapján értékelt. Helyes válaszként szerepelt, ha a gyermek a helyzet után egyértelműen az egyik

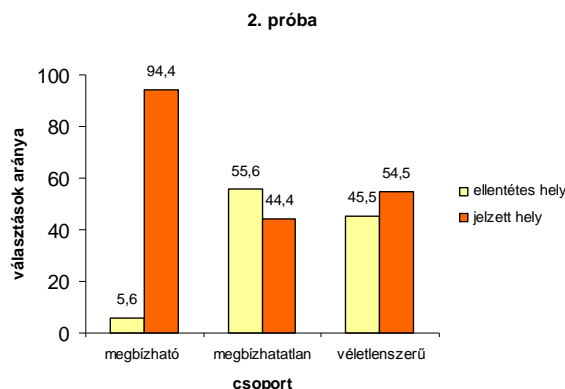
vödörre mutatott, magához húzta, vagy fel is emelte azt. A két kódoló értékei szignifikánsan magas együttjárást mutattak.

Eredmények és megbeszélés

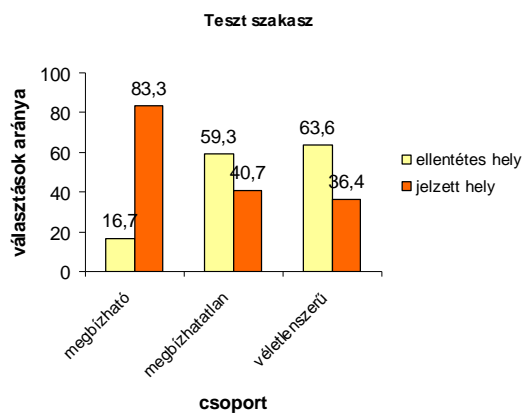
Az adatok elemzéséhez az SPSS 15.0 statisztikai programot használtuk. Az egyes változók mentén, az adatokat χ^2 próbával elemeztük. Az információforrás hitelességének elkülönítésére/ megkülönböztetésére vonatkozóan már a második próbánál szignifikáns különbség (Pearson Chi-Square= 11,890; $p= 0,003$) mutatkozott a három csoport válaszai között. A megbízható csoportba tartozó gyermekek 94,4 %-a választotta a felnőtt által jelzett vödört, a megbízhatatlan csoportnál ez az érték már 44,4 %-ra csökkent, míg a véletlenszerű csoportba tartozó személyek esetében 54,5 % követte a felnőtt jelzéseit. Utóbbi csoport esetén ez az eredmény különösen érdekes, mivel jól jelzi számunkra, hogy a bizonytalan gesztusok a gyermekeket már igen korán összezavarják, válaszaikat is véletlenszerűvé téve ezáltal.

A teszt szakaszra vonatkozóan szintén elmondható, hogy szignifikáns eltérés (Pearson Chi-Square=9,507 ; $p=0,009$) figyelhető meg az egyes csoportok között. Azok a gyermekek, akik megbízható felnőttel találkoztak, továbbra is bíztak a kommunikatív jelzésekben, így a teszt szakaszban továbbra is magas arányban, 83,3 %-ban a jelzett helyen keresték az elrejtett tárgyat. A megbízható csoportban tehát a felnőtt gesztusai megerősítették a csecsemőket a döntésben, így a teszt szakaszban továbbra is a vizsgálatvezető által jelzett vödörököt választották. Velük szemben a megbízhatatlan csoport résztvevői mindössze 40,7 %-ban bíztak továbbra is a vizsgálatvezetőben, míg 59,3 %-uk jól érzékelve a helyzetet, a jelzéssel ellentétes helyen kutakodott.

1. ábra: A gyermekek válaszai a három feltételben a második próba során



2. ábra: A gyermekek válaszai a három feltételben a teszt szakasz során



Az ábrák jól mutatják a gyermekek reakcióit a megbízható és véletlenszerű csoportokban, melyekben már a második próba alkalmával kirajzolódik a felnőttek illetve a tanítási helyzet felé

irányuló alapvető bizalom elvesztése. A bizalom leginkább a véletlenszerű csoportban veszett el, ami arra enged következtetni, hogy a gyermekeket a bizonytalan/ambivalens jelzések bizonytalanítják el legjobban. Viselkedéses téren szintén ez volt érzékelhető az utóbb említett csoport esetén, míg a megbízhatatlan csoport résztvevőinél alkalmanként heves érzelmek kerültek felszínre. Előfordult, hogy a gyermekek mérgesen az asztalhoz csapták a vödört, vagy kiáltottak egyet, miközben testmozgásuk nyugtalanná vált. Eredményeink a fentebb említett kutatási adatok mellett Behne és mtsai. (2005) következtetéseivel is egybevágnak, akik szerint a csecsemők már 14 hónapos korban képesek felismerni a kommunikatív szándékot, ha a velük interakcióba lépő másik személy osztrén jelzéseket használva egy adott helyre mutat vagy néz (Behne, Liebal & Tomasello, 2005). A kapott eredmények azokat a feltételezéseket is kizárják, melyek szerint a gyermekek a kommunikatív szándék megértése nélkül, reflexszerűen követik a felnőttek gesztusait, mivel ebben az esetben a megbízhatatlan és az ambivalens feltételekben is mindvégig a felnőtt által jelzett helyen kellett volna keresniük a tárgyat. Ehhez képest azonban ahogy korábban utaltunk rá, a megbízhatatlan csoportban már a második próba során (1. ábra) 44,4%-ra csökkent a felnőtt jelzéseiben bízók száma, míg a teszt szakaszban (2. ábra) ez az arány tovább romlott, így végül a gyermekek 59,3 %-a biztosabbnak érezte, ha saját magában bízik. Az ambivalens/ bizonytalan csoportba tartozó személyeknél tovább romlott az arány, ezenkívül a résztvevők viselkedése nyugtalanná vált. Az ide tartozó gyermekek 63,6 %-a a teszt szakaszra (2. ábra) önálló döntést hozva, inkább a felnőtt jelzésével ellentétes oldalt választotta.

Továbbra is kérdéses marad azonban, hogy valóban a megtévesztési szándékot értették meg a babák, vagy mindössze a személyhez kapcsolódó negatív tapasztalatok/ élmények terelték őket a másik hely választása felé. Kutatásunk második részében ezért egy új feltételt vezettünk be egy második vagy új, a kutatás korábbi részére vonatkozóan naiv vizsgálatvezető személyében.

B. Második vizsgálat

Korábbi feltételezéseinkre alapozva vizsgálatunk ezen szakaszában azt várjuk, hogy a gyermekek felismerik az első személy negatív szándékait, képesek lesznek az ő személyéhez csatolni negatív élményeiket, így az újonnan megjelenő személy felé újra bizalommal fordulhatnak.

Résztvevők

A vizsgálatban összesen 17 11- 16 hónap közötti gyermek (6 fiú, 11 lány, átlagéletkor: 14,2 hónap, életkori övezet 335- 470 nap) vett részt. A megbízható csoportban 7 (2 fiú, 4 lány, átlagéletkor: 13,9 hónap), a megbízhatatlan csoportban 11 (4 fiú, 7 lány, átlagéletkor: 14,5 hónap) gyermek adatait elemeztük. A gyermekek szüleit a korábban leírtakkal megegyező módon kerestük fel illetve jutalmaztuk.

Eljárás

A vizsgálati elrendezés megegyezett az első vizsgálatban leírtakkal azzal a különbséggel, hogy a teszt szakaszt követően a vizsgálatvezető kilépett a helyzetből és helyére egy új/ korábban nem látott személy érkezett, aki szintén felvette a gyermekkel a kapcsolatot, majd a már ismert elrejtős játékot kezdte játszani vele. A résztvevők újra azt a feladatot kapták, hogy a felnőtt személy gesztusaira alapozva megtalálják az elrejtett tárgyat. Az első vizsgálatvezető hitelességének függvényében a gyermekeket két csoportra (megbízható és megbízhatatlan) osztottuk. A második vizsgálatvezető mindössze egyszer játszott a gyermekkel az ismerős játékot és minden esetben megbízható jelzéseket adott. Kérdésfeltevésünk ezzel a feltétellel kapcsolatosan arra vonatkozott, hogy a korábbi negatív tapasztalatok után miként reagálnak a résztvevők egy korábban ismeretlen, „naiv” személyre. Az új személy vajon új esélyt, alapvető bizalmi lehetőséget is magában hordoz, vagy a gyermekek a korábbi élményeiket a teljes helyzetre általánosítják. Amennyiben a gyermekek valóban megértik a gesztusok mögött rejlő kommunikatív szándékot és azt képesek az adott személynek tulajdonítani, úgy azt az eredményt várjuk, hogy a megbízható csoportba tartozó személyek továbbra is bízni fognak a felnőtt jelzéseiben, így az újonnan érkező személyt is bátran követik majd, míg azok a gyerekek,

aki a megbízhatatlan csoportba tartoztak és az első vizsgálatvezetővel kapcsolatban elveszítették bizalmukat, az újonnan érkező személy felé újra nyitottan, alapvető bizalommal fordulnak.

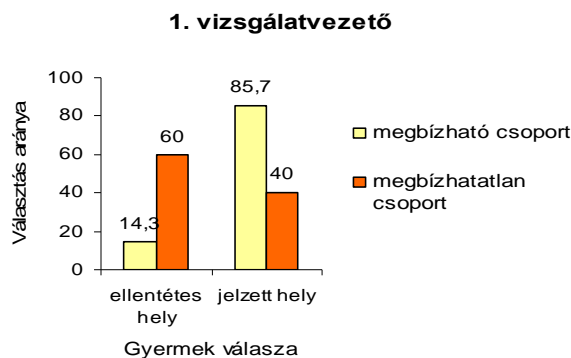
Kódolás

A kódolás menete megegyezett az első vizsgálatban leírtakkal.

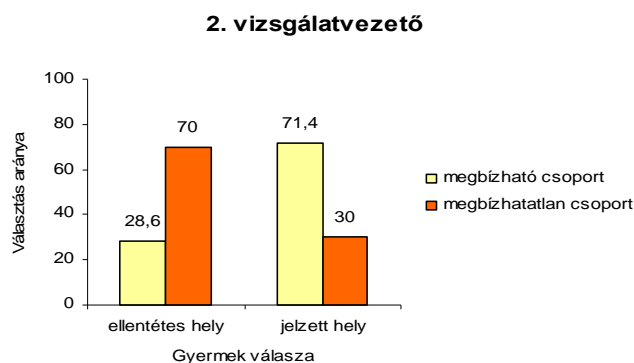
Eredmények

Az adatok szignifikáns különbséget (Pearson Chi-Square= 3,553; p=0,05) mutatnak a gyermekek választásaira vonatkozóan a megbízható és megbízhatatlan feltételek között. A gyermekek tehát újfent jól érzékelték a felnőtt gesztusai mögött rejlő megváltozott szándékot a megbízhatatlan csoport esetében, ahol a második próba alkalmával mindössze a gyermekek 40 %-a hitt a megtévesztő felnőttnek. Az első vizsgálatvezető valamint az új személynek adott válaszok viszonylatában ugyanakkor nem kaptunk szignifikáns eltérést (Pearson Chi-Square= 2,837; p=0,092). Az eredményeket a 3. és 4. ábra részletesen mutatja. Azok a gyerekek tehát, akik elvesztették bizalmukat az első felnőttel folytatott interakcióban, az új személyre vonatkozóan is általánosították negatív tapasztalataikat. Mindez a százalékos elosztást figyelembe véve azt jelenti, hogy a megbízhatatlan csoportba tartozó gyermekeknek mindössze 30%-a szavazott bizalmat a korábban ismeretlen, a helyzetbe újonnan érkező felnőttnek, 70%-uk pedig biztosabbnak érezte, ha a kommunikatív jelzésekkel ellentétes helyen keresi az elrejtett tárgyat. A pontos adatok az alábbi két grafikonon jól szemléltetik a bizalom folyamatos csökkenését a megbízhatatlan csoportban.

3. ábra: az első vizsgálatvezetővel folytatott interakcióból származó eredmények a teszt szakaszban



4. ábra: a második/ „naiv” vizsgálatvezetővel folytatott interakcióból származó eredmények



Nem várt eredmény, hogy a próbák számával a megbízható csoportban is csökkent a felnőtt jelzéseire alapuló válaszadások száma, mely véleményünk szerint a gyermekek érdeklődésének csökkenésével állhat összefüggésben. A teljes vizsgálat alatt megfigyelhető volt az a tendencia, hogy a megbízható felnőttel interakcióba lépő csecsemők fokozatosan elveszítették

érdeklődésüket a feladat iránt, hiszen semmilyen meglepő fordulat nem rázta fel a figyelmüket. A keresett tárgyat minden esetben a jelzett helyen találták, ami két próba után már teljesen kiszámíthatóvá tette a helyzetet.

Megbeszélés

Feltevésünk tehát, mely szerint a közös figyelmi interakció, illetve a természetes pedagógia már igen korai életkorban segíti a gyermekeket a gesztusok mögött rejlő szándékok megértésében, megerősítést nyert. Újszerű eredmény, hogy a babák még a megbízhatatlan helyzetben is határozottabb döntést mutattak, mint az ambivalens szituációban, ami arra enged következtetni, hogy a gesztusok között is egyfajta rangsort állítanak fel. Az emberi kapcsolatokban való eligazodás szempontjából érthető és logikus lépés lenne, ha a helyzetet egyértelművé tevő kommunikatív aktus előbbre való volna számukra, mint egy bizonytalan és ezáltal kiszámíthatatlan helyzet. Eredményeink megfelelnek azoknak a vizsgálati adatoknak, melyek a kommunikatív helyzetben illetve a cselekvésben megjelenő szándékok, valamint az információforrás hitelességének egy éves kor körüli megértését hangsúlyozzák (Chow és mtsai., 2008; Senju, és mtsai., 2008; Olineck, Chow;2009). A szándékok megértése a továbbiakban a szótanulásnak illetve nyelvelsajátításnak is jó alapot képez, továbbá a későbbi elmeolvasási képességnek is jó előrejelzője (Wellmann és Brandon, 2009). A vizsgálat második részében kapott eredmények arra utalnak, hogy a 11- 16 hónap közötti gyermekek még nem képesek a korábbi, negatív tapasztalataikat az adott személyre vonatkoztatni, sokkal inkább az egész helyzetre kiterjesztik azt. Eredményeink kapcsán fontos megjegyeznünk az adott kutatási területen megfigyelhető, főként a vizsgálati módszerekből eredő eltéréseket. Adataink azon a ponton, hogy a gyermekek már 14 hónapos korban érzékenyek a személy megbízhatóságára, egyeznek Chow és mtsai (2008) eredményeivel. Ők a tekintetkövetés képességére vonatkozóan azt találták, hogy a csecsemők már ebben az életkorban képesek korábbi tapasztalataikat az adott személyhez kapcsolni és ezáltal az új személyt bizalommal fogadni (Cow és mtsai, 2008). A természetes pedagógia elmélete szerint a gyermekek fokozatosan felhalmozódó tapasztalatok segítségével tanulják meg elkülöníteni a jó szándékú, megbízható, valamint a rosszindulatú, megtévesztő és ezáltal megbízhatatlan információforrást. Ugyanakkor saját vélekedésrögzítő mechanizmusainak rugalmas szabályozást is el kell sajátítaniuk annak függvényében, hogy a velük kapcsolatba lépő felnőtt megbízhatóságára vonatkozóan milyen ismeretekkel rendelkeznek (Gergely, és mtsai., 2007). Feltételezésünk szerint a vizsgálatunkban résztvevő gyermekek erre a rugalmas szabályozásra még nem voltak képesek, ennek megfelelően a megbízhatatlan csoportba tartozó gyermekek azt az általánosnak vélt tudást terjesztették ki a helyzetbe újonnan érkező személyre, hogy az adott tanítási helyzetben a felnőtt nem megbízható, jelzéseit a tárgy helyére vonatkozóan nem lehet alapul venni. A megbízható csoportba tartozó gyermekek ugyanakkor az új személyt is bizalommal fogadták, ami arra enged következtetni, hogy az alapvető hozzáállás a természetes pedagógiai helyzetben valóban a bizalom.

Vizsgálatunkat érdemes lenne újabb feltételek bevonásával kibővíteni. Érdekes kérdés lenne például, hogy a gyermekek miként reagálnak a megbízhatatlan személyre, ha az egy új játékot kezdeményez, illetve a becsapásra vonatkozóan azt a feltételt is megvizsgálni, amikor a gyermekeknek a felnőttel együttesen kellene egy harmadik személyt megtévesztetni, vagy a becsapásra figyelmeztetni. Véleményünk szerint tehát a hamis és a valós információk megértése valóban egymással párhuzamosan fejlődik, a csecsemők már 11-15 hónapos korban megértik a felnőtt szándékait, válaszáikban azonban még képtelenek elvonatkoztatni korábbi negatív tapasztalataiktól.

Felhasznált irodalom:

- Baldwin, D.A. (1995). Understanding the link between joint attention and language. In C. Moore & P.J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 131–

- 158). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Behne, T., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2005). One-year-olds comprehend the communicative intentions behind gestures in a hiding game. *Developmental Science*, 8, 492 - 499.
- Butterworth, G. - Jarrett, N. (1991): What minds have in common is space: spatial mechanisms serving joint visual attention in infancy, *British Journal of Developmental Psychology*, 9: 55–72.
- Brooks, R., - Meltzoff, A. N. (2005). The development of gaze following and its relation to language. *Developmental Science*, 8, 535-543.
- Byrne, R. W. & Whiten, A. (1990). Building and testing models of animal minds. In : *Behavioral and Brain Sciences*. 13, p. 417-419
- Corkum, V., & Moore, C. (1995). Development of joint visual attention in infants. In C. Moore & P.J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 61–83). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63 (4, Serial No. 255).
- Chow, V., Poulin-Dubois, D., & Lewis, J. (2008). To see or not to see: Infants prefer to follow the gaze of a reliable looker. *Developmental Science*, 11, 761–770.
- Clément, F., Koenig, M., & Harris, P. (2004). The ontogenesis of trust. *Mind and Language*, 19, 360–379.
- Csibra, G., & Volein, A. (2008). Infants can infer the presence of hidden objects from referential gaze information. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 1–11.
- Csibra, G., Gergely, Gy. (2006). Social learning and social cognition: The case for pedagogy. In Munakata, Y., Johnson, M.H. (eds) *Processes of Change in Brain and Cognitive Development. Attention and Performance XXI*. 249-274. Oxford university Press, Oxford
- Gergely Gy.- Egyed K.- Király I. (2007): A természetes pedagógiáról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 62, 1, 107-125.
- Goubet, N. - Rochat, P. - Maire-Leblond C. - Poss S. (2006): Learning from Others in 9–18- Month-Old Infants. *Infant and Child Development*, 15: 161–177.
- Olineck, K., & Poulin-Dubois, D. (2009). Infants' understanding of intention from 10 to 14 months: Interrelations among visual attention and imitation tasks. *Infant Behavior and Development*, 32, 404-415.
- Reddy, V. (2007). Getting back to the rough ground: deception and 'social living'. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*. 2007 April 29; 362(1480): 621–637.
- Sabbagh, M.A., & Baldwin, D. (2001). Learning words from knowledgeable versus ignorant speakers: links between preschoolers' theory of mind and semantic development. *Child Development*, 72, 1054–1070.
- Senju, A.- Csibra G. (2008). Gaze Following in Human Infants Depends on Communicative Signals. *Current Biology*, 18, 668-671.
- Senju, A.- Csibra G.- Johnson M.H. (2008). Understanding the referential nature of looking: Infants' preference for object- directed gaze. *Cognition*, 108, 303-319.
- Tomasello, M. (2000). Perceiving intentions and learning words in the second year of life. In M. Bowerman & S. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development* (pp. 132–158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wellman, H. M.- Brandone, A.C. (2009). Early intention understandings that are common to primates predict children's later theory of mind. *Current Opinion in Neurobiology*, 19, 57–62.
- Woodward, A.- Guajardo, J. J. (2002). Infants' understanding of the point gesture as an object- directed action. *Cognitive development*, 17: 1061- 84.

BEVEZETÉS

Az elismerés témaköre számos aspektusból megközelíthető, így míg korábban elsősorban a pszichológiai szempontú hatásmechanizmusra orientáltam, ezúttal a filozófiai irányzatok kerülnek középpontba. A filozófia az elismerést társadalomelméleti oldalról közelíti meg, magában foglalva a társadalmi, morális és a politikai életre vonatkozó reflexiót egyaránt.

Az elismerés általam korábban megfogalmazott pszichológiai értelmezését tehát egy globálisabb vízióban tekintem. Valóban, a fogalom önmagában nem korlátozható egyetlen aspektusra, mivel a társadalmi elismerés az identitás, a méltóság, a munka, az elosztás, a kulturális különbségek, a hatalom és hatásainak összefüggéseit egyaránt kutatja.

A filozófiai elismerésemélet az identitás és a különbözőség témakörének konceptualizációján keresztül elvezet az egyén és a társadalom általános morális fejlődésének vizsgálatához, míg társadalmi vonatkozásban az elismerés politikájának koncepciójáról beszélhetünk. Taylor nyomán két síkon értelmezhető az elismerés: személyes és társadalmi vonatkozásban. A személyes aspektusra vonatkozó reflexiók az embert, mint egyedi individuumot vizsgálják erkölcsi, morális kérdések szempontjából. A társadalmi vonatkozás a munka, az elosztás, a kisebbségek, kultúrák elismerését helyezi fókuszába, mint az elismerés politikája határozható meg.

Nyilvánvalóan a személyes és társadalmi reflexiók nem határolódnak el élesen egymástól, hiszen – ahogy az a tanulmányban is olvasható – az identitás kialakulása a társadalmi közegbe beágyazottan történik, a mások által adott visszajelzések birtokában.

Jelen tanulmánynak nem célkitűzése a filozófusok által képviselt teljes teória prezentációja, leginkább az emberkép, az identitás és az elismerés közötti összefüggéseket kutatva a korábbi tapasztalatok bővítésére helyezem a hangsúlyt. A társadalmi vonatkozásokra, a jogi és politikai nézőpontra orientáló reflexiókat így nélkülözi a jelen deskripció, leginkább a személyes szférára vonatkozó elméletek prezentációja kap szerepet.

Metaforikus értelemben lényegében egy nagy kép egyetlen részletébe való betekintésre ad lehetőséget a következőkben olvasható leírás.

Az elismerés meghatározása

Az elismerés meghatározása sokrétű jelentéséből adódóan meglehetősen összetett jelenség. A feminista szemléletben az elismerés alapja az anya és a gyermek viszonyában kialakuló szeretetteljes törődés és gondoskodás. Diskurzus-etikai megközelítésben az egyediség és az egyenlőség egyenértékű elfogadását jelenti, mely vita esetén a kommunikáció résztvevőinek magatartásában tükröződik. (Honneth, 1997)

Hermann Kocyba az elismerés interperszonális megközelítésben a következő módon definiálható: „Az interperszonális elismerés az intim kapcsolatokon, a jogi viszonyokon és a munkával közvetített társadalmi megbecsülésen keresztül az individuumok önmagukhoz fűződő viszonyának is alapjául szolgál.”¹ A megfogalmazás tág értelemben határozza meg az elismerést, mivel a társadalmi megbecsülés reflexióját tekintem az individuum önmagával való kapcsolatában. (Weiss J., 2004)

Az elismerés társadalmi szinten a különböző életformák elismerését jelenti, mely a szolidaritás eszméjének jegyében érvényesül. (Honneth, 1997)

Az elismerés néhány jelentése a Magyar Értelmező Kéziszótár alapján:

- „Igazságként vagy tényként elfogad valamit, és azt ki is nyilvánítja.”

¹ Weiss János: Az elismerés elmélete, Áron Kiadó, Budapest, 2004., 60. o.

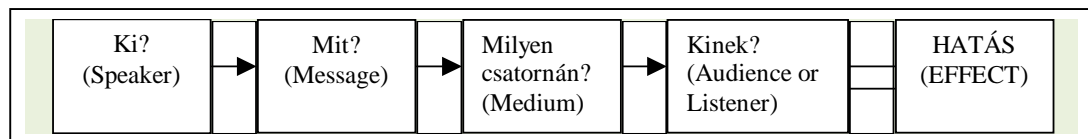
- „Valaminek az érvényességét, jogszerűségét hivatalosan elfogadja.”
- „Értéknek elfogad, és aszerint megbecsül valakit, valamit.”
- „Valaminek elfogad, ilyen minőségében tudomásul vesz valakit, valamit.”
- „Az a tény, hogy valakit, valamit elismernek.”¹

A Magyar Értelmező Kéziszótárból felsorolt meghatározások alapján látható a bevezetőben megfogalmazott két aspektus: a társadalmi aspektus az érvényesség, jogszerűség hivatalos elfogadásában, míg a személyes aspektus leginkább a megbecsülés, a tudomásul vétel jelentéstartalmában tükröződik leginkább. Az érték és az igazságosság nem feltétlenül köthetőek egyetlen aspektushoz, így lehetnek szubjektívek, azaz személyes szinten, valamint társadalmi szinten egyaránt értelmezhetők. A társadalom által elfogadott igazság és érték optimális esetben a személyes szférában is megjelenik, azonban közel sem állítható, hogy az érték, az igazság mindenki számára ugyanazt jelenti egy adott helyzetre vonatkoztatva, relatív mivolta végett. Az érték és igazság kérdésköre túlmutat jelen tanulmány keretein, így a továbbiakban nélkülözöm elemzését.

Rózsa Erzsébet nyomán „Fogalmilag az elismerés meghatározásakor azt kell tisztázni, hogy ki az elismerő, ki (vagy mi) az elismerés tárgya, és mi az entitása annak, amire az elismerés aktusában válaszolunk. Az elismerés lényegi összefüggésben áll az egyén önmagára irányuló gyakorlati vonatkozásaival, különösen az önértelmezéssel (Selbstsinn, sense-of-self). Az elismerés, mint „adekvát méltatás” intuíciója szerint az ilyen aktus akkor sikeres, ha az elismerő megfelelően válaszol alapvető tárgyi jellegzetességekre. A személyközi kapcsolatokban pedig az elismerés akkor sikeres, ha a fogadó rendelkezik ama képességekkel, amelyek révén az elismerőt, mint elismerésre képeset és méltót maga is elismeri. Ez az elismerés „kölcsonösségi gondolata.”²

Messemer elismeréseméleti fogalmakat alkalmaz a társalgási kommunikáció leírása során: „Az individuumok a társadalmi aktivitásban való részvételüket a nyelvi elismerésen, értékelésen és kommentáláson keresztül juttatják kifejezésre.”³

Az összefüggéseket felmérve az eddigiekkel meghatározandó tehát a „Ki?”, ahogyan az a korábbi tanulmányomban a Lasswell modell első elemeként jelent meg. Az elismerő megfelelő kifejezése a „Mit?”, a személyközi kommunikáció során az elismerő elismerése a „Hatás” alapján vizsgálható.



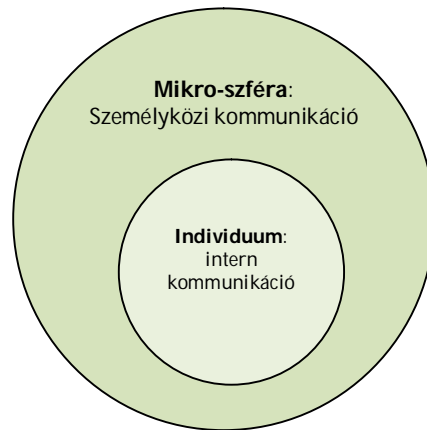
„Az egyén önmagára irányuló gyakorlati vonatkozásai” a koncentrikus körök belső magjával vonhatók párhuzamba, melyben az individuum intern kommunikációjának vizsgálata kerül középpontba.

A korábbi ábra két eleme – az individuum és a személyközi kommunikáció - tehát a következőképpen jeleníthető meg:

¹ Juhász József, Szőke István, O. Nagy Gábor, Kovalovszky Miklós: Magyar Értelmező Kéziszótár, Akadémia Kiadó, Budapest, 1982., 285. o.

² Rózsa Erzsébet: Az elismerés a kortárs filozófia kurrens témája és a korszerű társadalomelmélet kutatási paradigmája, 2011. Forrás: <http://www.matud.iif.hu/2011/02/11.htm>, [2013. 09. 23.]

³ Weiss János: Az elismerés elmélete, Áron Kiadó, Budapest, 2004., 269. o.



1. ábra: A megerősítés vizsgálati szférái alapján (Saját szerkesztés)

Történelmi vonatkozásban az elismerés vizsgálati területének gyökerei visszavezethetők a klasszikus görög nézetekre a barátság viszonylatában. A reneszánsz humanista filozófiája, később azok az érzelemelméletek, melyek a felvilágosodás során bontakoztak ki, mintegy alapjául szolgálnak a modern elismerés elméleteknek. A modern elismerés elmélet kibontakozását azonban leginkább a német idealizmus tette lehetővé. (Rózsa, 2011)

A filozófiai megközelítésben az identitás az embert meghatározó karakterisztikus vonásokat jelenti, amely a másokkal való interakciók során fejlődik.

Az 1700-as években az identitás-elismerés körüli elmélkedések közül kiemelkedő az az idea, amely az embert úgy tekinti, mint akinek adott egy saját morális érzékenysége, a veleszületett megérzése, arról, hogy mi a helyes és mi a helytelen, a belsőleg átélt jutalom – büntetés mechanizmusa alapján. Lionel Trilling az ebben a vízióban megszülető individuum koncepciót autenticitásnak nevezi. (Trilling, 1969)

Rousseau, Herder, Hegel elméleteiben az a típusú reflexió áll, mely központba helyezi a mások általi elismerést. Az ebben a perspektívában megfogalmazott reflexiók alapvető eleme, hogy az individuum, az emberi méltóság nem lehet teljes a mások általi elismerés nélkül. Ebből adódóan az el nem ismertség az egyének életére kedvezőtlen hatással lehet, előidézve a kizártság, a megalázottság, az elnyomás érzetét. Ugyanakkor az elismerés egyfajta kényszeres viselkedéshez is vezethet, melynek hatására az egyén olyanná formálja jellemét, amely megfelel a környezetének, elrejtve ezáltal valódi önmagát.

Thomas Hobbes (1588 – 1679)

Hobbes angol materialista filozófus, a társadalomtudósok között az első között van. Meglehetősen negatív emberképet festett, melyben az egoizmusé volt a főszerep. Ugyanakkor elméletében megjelenik egyfajta küzdelem a megbecsülésért, oly módon, hogy az embert úgy látja, mint aki mindenáron az értékének és hatalmának mások általi elismeréséért aggodalmaskodik, melynek során sem az erény, sem az érdem nem lényeges. Ebben a szemléletmódban az individuumot bármilyen lebecsülés vagy sérelem éri erőszakosan reakciókat vált ki belőle. Semmiségeért kész harcba bocsátkozni, kegyetlenséget tükröző konfliktusokba. Tulajdonképpen Hobbes által megszületik az elismerés iránti passzió.

Pascal, La Rochefoucauld és Nicole az ember passzióját az elismerésért oly erősnek látják, hogy képesek önmaguk elárulására, megtagadva saját identitásukat. Annak érdekében, hogy mások elfogadják őket olyan maszkot öltenek, amellyel ily módon másoknak kedveznek. La Rochefoucauld elgondolása szerint „oly annyira hozzászoktunk, hogy mások előtt álcázzuk magunkat, hogy végül saját magunk előtt is felöltjük az álcát.”¹ Létrehozva egy fals identitást, mely az önbecsapáshoz vezet.

¹ La Rochefoucauld, F. de 1678/1978, Massime, Rizzoli, Milano, 123. o.

Adam Smith (1723 – 1790)

Skót klasszikus közgazdász és filozófus, aki az elismerés vonatkozásában megkülönböztette a fals és az igazi elismerést. Az önszeretet (self-love) oly erős az egyénben, hogy ennek okán vágyik a gazdagságra, nem a materiális érték miatt, hanem mert elhozza a várva várt megbecsülést és csodálatot. A materiális értékek a társadalmi pozíciót testesítik meg, melyek egyidejűleg a külső elismerést jelentik. Ebből az aspektusból a dolgok birtoklása iránti óhaj mások által meghatározott. Smith nézeteiben azonban megjelenik egy optimálisabb emberkép abban a tekintetben, hogy véleménye szerint az ember nem pusztán egy külső elismerésre törekszik, hanem egyúttal kiérdemelt elismerésre vágyik. Ehhez kapcsolódóan az önelismerés jelentősége is kiemelkedik, mely alapján az individuum a külső elismerés előtt az önbecsülés érzetét óhajtja átélni. (Pulcini, 2009)

Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778)

Rousseau a francia felvilágosodás képviselője, filozófus, szociológus, elméleti pedagógus. Az elsők között foglalkozott a pedagógia elméletének kidolgozásával. Frederic Neuhauser nézete szerint Rousseau a humán lét középpontjába helyezte az elismerésért folytatott harcot. (Rózsa, 2011)

Rousseau a moralitás kérdésével foglalkozva az emberrel született erkölcsiséget képviselte, az emberek azon belső hangját, amely többnyire nem kerül felszínre, mivel nem hallják meg ezt a hangot. Ennek oka a másoktól való függőségben keresendő, például az ezáltal kialakuló hiúságban. Az elismerés iránti vágy tehát a hiúságtól ('amour propre') vezérelt.

Nézete szerint továbbá a megbecsülés hajszolása többnyire az individuumot arra sarkalja, hogy olyan identitást öltön, amely megfelel mások elvárásainak, értékrendjének. Elvezeti az egyént addig, hogy szimuláljon meghatározott minőségeket, melyekkel nem rendelkezik, azért, hogy másnak tűnjön, mint ami valójában, felöltve egy valótlan identitást. A társadalmi megbecsülésről Rousseau tehát határozottan negatív hangnemben vélekedik. Alapvetően két megoldást fogalmaz meg: az egyik az emberek figyelmének eltérítése arról, amire vágyunk, így a hatalomról és a gazdagságról morálisan magasabb eszmék felé. A másik megoldás, az ember önfogadásában rejlik, mely megszabadít a társadalom uniformizáló hatása alól. Az önfogadással az ember megélheti saját egyediségét és megismételhetetlenségét, minden árnyoldalával egyetemben. (Pulcini, 2009)

Johann Gottfried Herder (1744 – 1803)

A klasszikus német filozófia képviselője, teológus, műfordító és költő. Elmélete szerint minden személynek van egy autentikus módja emberi mivoltára, amelyet „mértéknek” definiál. Az ember abban az esetben találja meg a sajátos mértékét, amikor sikerül megszabadulnia a korlátok közé szorított, tipizáló társadalmi tömegtől, amely az emberek homogenizálására törekszik. A sajátos mérték lényegében az ember saját útja, mely mindenki számára egyedi és megismételhetetlen. Az ember tehát arra hivatott, hogy a saját útját élje meg és ne valaki másét, mely egy öröklött morális ideált jelent.

Herder másik fontos fogalma az eredetiséghez kapcsolódik, mely a következőket foglalja magában:

"Hűségeseznek lenni magunkhoz - ez annyit jelent, hogy hűségesekek vagyunk saját eredetiségünkhöz, amelyet csak mi tudunk felfedezni és megfogalmazni. Amennyiben megfogalmazom, annyiban meg is határozom magamat. Megvalósítok egy lehetőséget, amely sajátosan az enyém."¹ Az önmagunkhoz való hűség azt is jelenti, hogy minden egyes embernek a saját egyedi életmódját kell meghatároznia, melyet nem a társadalom mintájára, hanem saját módon kell definiálni. (Taylor, 1997)

¹ Charles Taylor: Az elismerés politikája, In: Multikulturalizmus, Szerk. Feischmidt Margit, Budapest, 1997. Osiris. p128.

Herder az eredetiséget az egyén és a nemzet szintjén is fontosnak véli, azonban ennek nyomán a modern nacionalizmus magjának elvetésével bélyegezték meg.

Taylor nézete szerint azonban a monologikus ideál leértékeli a dialógus szerepét, mivel az identitás kialakítása „szignifikáns mások” (George Herbert Mead meghatározása alapján) közreműködésével történik. A dialógus alapvető szerepet tölt be, melyben kulcs szerepe van a humán nyelvnek, mint eszköznek önmagunk és mások meghatározására egyaránt. Az identitás formálódásában tehát jelentős szerepet kapnak a kapcsolatok.

Georg Wilhelm Friederich Hegel (1770 – 1831)

A klasszikus német filozófia képviselőjeként sokoldalú filozófiai elméletet alkotott. Hegel az elismerésért vívott harc koncepciót fogalmazza meg a *Szellem fenomenológiája* című művében. A műben szereplő „úr és a szolga” közötti viszonyban nem csupán a hierarchikus viszony kap hangsúlyt, hanem „az én mint mi és a mi mint én” ideája egyaránt. Ilyen formán Hegelnél a személyközi kapcsolatok válnak az identitás formálójává. (Rózsa E., 2011)

Az elismerésért vívott harc során az ember bármit tesz, elsősorban azért cselekszik, hogy elnyerje egy másik szubjektum elismerését. A „szignifikáns mások” elismerésének jelentőségét emeli ki, azaz az én bizonytalanságát mások nélkül. Az ideális állapot a kölcsönös elismerésben ölt formát. „S az elismerés nemcsak az emberi cselekvés nézőpontjából jelentős, hanem ama esély aspektusából is, hogy otthonra leljünk a modern világban.”¹

Más aspektusból, az erkölcsiség reflexiója során kiemeli az egyén fontosságát: „Az embernek „a maga szívét a saját szívének sírjává kell tennie; szívének minden örömét és szenvedését, minden bűnét és gaztettét meg kell bocsátania magának, és úgy kell tennie, mintha ezek meg sem történtek volna.”² Másrészt az igazi erényt a közösségben való feloldódásban látja. (Weiss J., 2004)

Az individuum öndialógusát vizsgálva tehát nélkülözhetetlen, hogy az ember meg tudjon bocsátani önmagának, hiszen az önbüntető ember számára az elismerés sikertelen próbálkozás csupán.

Axel Honneth (1949 -)

Honneth német filozófus, aki többé között a modern társadalmak konfliktusaival foglalkozik. Nézete szerint a modern társadalmak konfliktusai az egyén el nem ismertségének, lenézésének megtapasztalásából, valamint az elismerésért folytatott küzdelem ellentétes viszonyából adódnak. Az elismerés Honneth megközelítésében nem ragadható meg, amennyiben a megvetés fogalma nem tisztázott. A megvetés érzetét egyrészt a családban erőforduló erőszakhoz köti, tehát a fizikai bántalmazáshoz, másrészt jogi értelmezésben az önmegvalósítás lehetőségének csorbításában látja. Ez utóbbi megvalósulhat az ember kirekesztésével, az egyenrangúság el nem ismerésével.

„Az egyes ember nézőpontjából a társadalmi leértékelés tapasztalatával tipikus módon a személyes önbecsülés vesztesége is bekövetkezik, ezért elvesz annak az esélye, hogy az ember önmagát a maga sajátos tulajdonságaival és képességeivel megbecsült lényként érthesse meg.”³ Honneth a szolidaritás (korábban Hegelnél az erkölcsiséggel vonható párhuzamba) elnevezéssel illeti annak szükségességét, hogy az eltérő életformák egyformán legyenek elfogadva, az interakciók során megbecsüljék egymást.

Az elismerélméletében szerepet kap az individualizáció, miként az egyéni teljesítmény elismerése válik fontossá. Az identitás honnethi felfogásban magában foglalja az önbizalmat, az öntiszteletet és az önmegbecsülést. (Weiss J., 2004)

¹ Rózsa Erzsébet: Az elismerés a kortárs filozófia kurrens témája és a korszerű társadalomelmélet kutatási paradigmája, 2011. Forrás: <http://www.matud.iif.hu/2011/02/11.htm>, [2013. 09. 23.]

² Weiss János: Az elismerés elmélete, Áron Kiadó, Budapest, 2004., 59. o.

³ Weiss János: Az elismerés elmélete, Áron Kiadó, Budapest, 2004., 57. o.

Az elismeréssel foglalkozó filozófusok köre nyilvánvalóan bővíthető, különös tekintettel abban az esetben, amennyiben a társadalmi vonatkozású reflexiók is bemutatásra kerülnek. Így például Habermas is foglalkozott az elismerés fogalmával. Megközelítése azonban inkább kötődik a tulajdon, mint az én-identitás elismeréséhez. A munkavégzés vonatkozásában vizsgálja elsősorban az interakciókat, melyek a nyelvhasználat általi kontaktusok során válnak az elismerésért folyó harc központi területévé. Elmélete tehát az elismerés fogalmának tágabb értelmezését kívánja meg.

Konklúzió

Az elismeréseméleti kérdésekről reflektáló filozófusok tekintetében néhány megközelítést mutat be a fenti deskripció kiemelkedően az elismerés égíse alatt formálódó emberképet, az identitást, valamint a morális vonatkozásokat. A tanulmányban az elismerésért akár kegyetlen harcokba bocsátkozó, majd a másoknak való megfelelés vágyában az önmagát is megtagadó, maszkot viselő emberkép fokozatosan formálódik egy olyan identitást képviselő egyénné, akinek nem a pusztán elismerés, de a méltó elismerés értékes. Az individuum ebben az eszményképben immár értékeli önmagát, meg tudja élni egyediségét, az önbecsülés jellemzi, aki azonban függ a környezet általi elismerésektől, amennyiben ezen elismerések saját értékítéletével megegyeznek.

Az elismerés jelentőségét úgy tűnik egyetlen filozófus sem vitatja, így ez az a pont, ahol a korábbi tanulmányomban ismertetett pszichológia kutatási eredmények és a filozófiai reflexiói találkoznak. Azon ponton is, amely az elismerés effektusát illeti, avagy hogy meghatározó az egyén által megtapasztalt önbecsülés és az egyén számára releváns külső elismerés egyaránt.

Felhasznált irodalom:

- Deranty, Jean-Philippe and Renault, Emmanuel: Politicizing Honneth's Ethics of Recognition, 2007.
- Forrás: http://www.academia.edu/228228/Beyond_Communication._A_Critical_Study_of_Axel_Honneths_Social_Philosophy, [2013. 09. 23.]
- Honneth, Axel: Elismerés és megvetés: Tanulmányok a kritikai társadalomelmélet köréből. Jelenkor, Pécs, 1997.
- Juhász József, Szőke István, O. Nagy Gábor, Kovalovszky Miklós: Magyar Értelmező Kéziszótár, Akadémia Kiadó, Budapest, 1982.
- La Rochefoucauld, F.: Massime, Rizzoli, Milano, 1978.
- Pulcini, Elena: Riconoscimento, autenticità, autoriconoscimento, in C.Mancina, P. Valenza, P. Vinci (a cura di), Riconoscimento e comunità. A partire da Hegel, «Archivio di filosofia» 2-3 2009, Fabrizio Serra editore, Roma (Peer-Reviewed), pp.209-217.
- Rózsa Erzsébet: Az elismerés a kortárs filozófia kurrens témája és a korszerű társadalomelmélet kutatási paradigmája, 2011.
- Forrás: <http://www.matud.iif.hu/2011/02/11.htm>, [2013. 09. 23.]
- Szigeti Györgyné, Vári Györgyné, Volczer Árpád: Filozófiai kislexikon, Budapest: Kossuth Könyvkiadó, 1980.
- Taylor, Charles: Az elismerés politikája, In: Multikulturalizmus, Szerk. Feischmidt Margit, Budapest, Osiris, 1997.
- Trilling, Lionel, Sincerity and Authenticity, Norton, New York, 1969
- Weiss János: Az elismerés elmélete, Áron Kiadó, Budapest, 2004.

Tanulmányunkban azt kívántuk megvizsgálni, hogy mekkora egyetértés van a magyar történelem eseményeinek fontosságát és értékelését illetően; a történelem reprezentációjának egységessége, vagy éppen az egységesség hiánya összefüggésbe hozható-e a nemzeti azonosulás módjával. Három kérdőíves vizsgálatunk (N=145) alapján elmondható, hogy létezik 9-13 olyan esemény a magyar történelemben, melyeket az emberek egyöntetűen jelentősnek választanak. Az események értékelései, pontosabban azok intenzitásai azonban már kevésbé mutatnak homogén képet. Eredményeink szerint a nemzettel való azonosulás módja és erőssége befolyásolja a események értékelését: az erősen azonosuló, és főleg a glorifikáló vizsgálati személyek értékeli a csoporttal történt negatív eseményeket (trianoni béke) a leginkább negatívan, miközben túlhangsúlyozzák a pozitív történések (bécsi döntések, dicsőséges uralkodók) pozitív jellegét; más szavakkal ők azok, akik a negatív események keltette identitásfenyegetést a történelmi nagyság hangsúlyozásával igyekeznek kompenzálni.

Egyetértés (és vita) a jelentős történelmi események kijelölésében

A kollektív emlékezetnek a csoportidentitás formálásában meghatározó szerepe van (Halbwachs, 1950; László, 2012). A legkülönbözőbb nemzetek tagjai saját nemzetük történetében többnyire ugyanazokat az eseményeket és személyeket jelölik meg mint történelmük fordulópontjait (Liu, Wilson, McClure és Higgins, 1999; László, Ehmann és Imre, 2002). Ez azért van így, mert a kollektív emlékezet a különös jelentőségű együttes élményeket őrzi meg, gyakorlatilag azokat, amelyek a csoportba tartozás alapjait képezik. Sőt, ez az egyetértés túlmutat az egyes nemzetek határain. A történelmi reprezentációk tanulmányozása során Pennebaker, Paez, Deschamps, Rentfrow, Davis, Techio, Slawuta, Zlobina és Zubieta (2006) mutatták ki, hogy a kiemelkedő világtörténelmi események kiválasztásában is nemzetközi illetve kultúráközi egyetértés van.

Mindenesetre, az egyes nemzetek kollektív emlékezetében őrzött jelentős múltbeli események típusai, azaz hogy békés vagy háborús változsról, a nemzet szempontjából sikeres vagy kudarcos eseményről van-e szó, milyen az események idői eloszlása, stb. illetve az események narratívái a nemzeti identitás konstrukciójának szociálpszichológiai folyamataira történő következtetésekre nyújtanak lehetőséget (László, 2012).

Azonban bármennyire is kanonizált egy nemzet történelmének reprezentációja, azért nem tekinthető mozdulatlanoknak. A különböző korszakok identitáspolitikai törekvései bizonyos eseményeket elhalványíthatnak, míg másokat kiemelnek. Zerubavel (1997) például leírja, hogy az ókori zsidó történelem egyik legjelentéktelenebb, sőt legkevésbé sikeres, vereséggel és rengeteg ember halálával végződő eseménye, Masada ostroma hogyan vált majdnem kétezer évvel később a zsidó nép központi jelentőségű hősi mítoszává és nemzeti újjászületésének szimbólumává. De éppen így, a forradalmi korszakok a parasztfelkelések - például az 1514-es Dózsa György vezette parasztmegmozdulás - jelentőségét növelik meg, nem beszélve az események értékelésében bekövetkező változásokról.⁴ Hiszen egy nemzet történelmének reprezentációja nem csupán annak függvénye, hogy mely eseményeket választanak be, vagy éppen hagynak ki a jelentősnek ítélt események készletéből; a csoporttal történt múltbeli események megítélése, azok értékelése is változhat bizonyos tényezők függvényében. A

¹ PTE BTK Pszichológia Doktori Iskola, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6., noemi.zsuzsanna@gmail.com

² PTE BTK Pszichológia Intézet, Szociálpszichológia Tanszék, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

³ „A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program* című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.”

⁴ Míg a 20. század előtti nemesi szempontú történetírás a parasztok bűneire helyezte a hangsúlyt, a kommunista proletárközpontú szemlélet az elnyomó nemesi hatalom elleni harc szimbólumává tette a Dózsa-féle parasztfelkelés eseményeit.

továbbiakban azt mutatjuk be, hogy mely tényezőknek köszönhetően lehet homogén, és mely tényezőknek köszönhetően lehet heterogén a történelmi események értékelése.

Egyetértés a történelmi események értékelésében

László (2005) szerint a történelmi események reprezentációjának egységességét vagy éppen az egységesség hiányát a csoport tagjai körében alapvetően két dolog határozza meg: a csoportértékek és az eseményre vonatkozóan birtokolt ismeretek. Doosje, Branscombe, Spears és Manstead (1998) ugyan más megközelítésből kiindulva, de hasonlóan érvelnek: az események értelmezésében és értékelésében egyszerre van jelen a saját csoport elfogultság, ugyanakkor a pontosságra, az események hiteles értékelésére vonatkozó törekvés is. Doosje és munkatársai szerint – a pozitív szociális identitás megőrzését célzó – a saját csoport irányába mutatott elfogultság nem képes teljes egészében felülírni az események realitását: vizsgálatukban például az egészen egyértelműen negatív (vagy pozitív) információkat követően, a különböző csoporttagok az eseményeket ugyanúgy, egyértelműen negatívan (vagy pozitívan) értékelték. Az egyik ok tehát, amiért egyetértés van a csoporttagok körében a történelmi eseményeket illetően, az az események realitása: a csoport szempontjából nyilvánvalóan tragikus vagy éppen dicsőséges történelmi epizódokat egyszerűen nem lehet máshogy értékelni, hiszen azok egyértelműen tragikusak vagy éppen dicsőségesek. Ugyanakkor ez nem zárja ki annak a lehetőségét, hogy az értékelés intenzitásában lehet különbség, valamint azét sem, hogy bizonyos események értékelése nem egyértelmű (ld. később).

A másik jelentős forrása az értékelésben való egyetértésnek abban kereshető, hogy a csoport történelmével a csoport tagjai ugyanolyan módon találkoznak, a csoportba való szocializációjuk során hasonló információkat kapnak: például ugyanazokból a történelemtananyagokból tanulnak (pl. Bar-Tal és Antebi, 1992; Bar-Tal, 2001), illetve ugyanazokat az alapvető irodalmi műveket számító történelmi regényeket olvassák kötelező olvasmányként az iskolában. Ez utóbbiak ráadásul nem annyira kognitív tudást, mint inkább hagyományos értékeket és kollektív érzelmi élményeket közvetítenek számukra (László, Vincze, Kőváriné Somogyvári, 2003). A történelem beavatottjává válni pedig annyit jelent, mint osztozni a csoport lényegiségében. Ez teszi lehetővé a generációk egymáshoz kapcsolódását, a közös identitásuk fenntartását a folytonosság biztosítása által (László és Fülöp, 2010).

Fontos az is, hogy minél régebben történtek az események, annál valószínűbb, hogy egyetértés van a csoport tagjai körében az értékelésüket illetően (pl. Fülöp, 2010; Fülöp, Csertő, Ilg, Szabó, Slugoski és László, 2013). Ennek oka az, hogy körülbelül 80-90 évre van szükség ahhoz, hogy egy esemény megfelelő érzelmi és időbeli távolságra kerüljön ahhoz, hogy a csoport tagjai egységes reprezentációt hozzanak létre róla. Paez, Valencia, Marques és Vincze (2004) vizsgálatából kiderül például, hogy a spanyol polgárháborút követően közvetlenül a különböző politikai nézetekkel rendelkező csoportok eltérő, polemikus szociális reprezentációval rendelkeztek az eseményt illetően, ezek a különbségek azonban a harmadik generációra eltűntek, a reprezentációk egységesek, hegemonikusak lettek.

A történelmi eseményekkel kapcsolatos egységes reprezentációkra László és munkatársai (2002) vizsgálata is rámutat. Ebben a vizsgálatban 132 magyar diák vett részt, akiknek pozitív és negatív történelmi eseményeket kellett megnevezniük. 11 esemény, eseménysorozat említése kiemelkedett a mintában. László (2005) valamint László és Fülöp (2010) szerint ezeknek a pozitívan és negatívan értékelt történelmi eseményeknek az egymásutánisága alkotja a magyar nemzet történeti ívét, azokat az eseményeket, amelyek különösen fontosak a magyarok történelmében. Ezek időrendben: a honfoglalás, a nagy királyok, a törökellenes harcok, a török hódoltság, a Habsburg-ellenes harcok, a szabadságharc bukása, az I. világháború, Trianon, a II. világháború, az ötvenhatos forradalom és a rendszerváltás és a Szovjet rendszer Magyarországon. Ezeknek az eseményeknek mind a megnevezésében, mind az értékelésében nagyfokú egyetértés mutatkozott a vizsgálati személyek körében: a többség ezeket említette, és egyértelműen negatívnak vagy pozitívnak sorolta be őket (öt esemény kapott pozitív értékelést és hat esemény kapott negatív értékelést). László a vizsgálat alapján

kirajzolódó nemzettörténeti ívet így foglalja össze: „a nemzeti régmúltban sok szép és jó esemény volt, ezeket több évszázados balsors követte, melyből kiragyogott a negyvennyolcas szabadságharc, később az ötvenhatos forradalom, és most, a rendszerváltás óta megint egy kicsit jól megy a haza sorsa” (154.o., László, Ehmann, Imre, 2002).

Ez és más korábbi, a magyar nemzeti identitás jellegzetességeit feltáró kutatások (lásd László, 2005, 2012) alapján elmondható, hogy a nemzet történelmének negatív eseményei jelentős hatást gyakoroltak a csoportidentitás megalkotására. A magyar történelmi pályával kapcsolatos kutatások kimutatták, hogy a külső csoportok agressziói (megszállás, forradalmak leverése, területek elcsatolása) által való sújtottság ismétlődő élménye központi elemét képezi a történelmi élmények reprezentációjának, ezáltal pedig a csoport identitásának meghatározó tényezője.

Összefoglalva tehát azt látjuk, hogy egy adott csoport történetét illetően a csoporttagok körében általában nagyfokú konszenzus van. Ennek több oka van: egyrészt az események realitása, másrészt pedig a csoport törekvése arra, hogy az idők során dűlőre jusson egy-egy történelmi eseménnyel, egységes reprezentációt alakítson ki róla. László és munkatársai (2002) vizsgálatában ez a konszenzus jól látszott: a vizsgálati személyek többsége ugyanazokat az eseményeket említette, és az eseményeket hasonlóan értékelte.

A következő részben arra keressük a választ, hogy mi okozhatja a vita megjelenését a történelmi események értékelését illetően.

Vita a történelmi események értékelésében

Az előző részekben azt láttuk, hogy a jelentős történelmi események kijelölésében és értékelésében is általában nagyfokú konszenzus figyelhető meg a csoport tagjainak körében. Ugyanakkor az is igaz, hogy az egyes események jelentését, relevanciájukat a jelen és a jövő szempontjából a különböző társadalmi csoportok eltérően ítélik meg, a nemzeti identitás konstrukciója gyakran viták keresztüzében jelenik meg (Reicher-Hopkins, 2000). A történelmi események értékelése sokszor az ideológiai és politikai küzdelem terepévé válik; az események értelmezésének és értékelésének különböző formái versengenek egymással. A versengés feszültségét növeli, hogy a konfliktusos események részesei, illetve közvetlen hozzátartozói és leszármazottai maguk is részt vesznek abban a diskurzusban, amely a kollektív emlékezet számára reprezentálja a múltbeli eseményeket, a kialakuló reprezentáció pedig egzisztenciálisan érinti őket.

Doosje és munkatársai (1998) már említett vizsgálatában holland vizsgálati személyeknek kellett értékelniük a holland gyarmatosítást. A gyarmatosítás története három különböző keretben lett megfogalmazva a vizsgálati csoportok számára: az egyik történet egyértelműen a pozitív vonásokat (az infrastrukturális fejlesztéseket, a törvényes rend és az oktatási rendszer bevezetését) emelte ki, a másik történet egyértelműen a negatív vonásokat (úgy mint a területek kizsákmányolását, a helyi munkaerő kihasználását, és a népesség egy részének lemészárlását) hangsúlyozta, és volt egy olyan történet is, ami a pozitív és a negatív vonásokat (a törvényes rend és az infrastruktúra fejlesztése mellett az őslakos munkaerők kihasználása) keverte. Az egyik fontos eredmény az volt, hogy – ahogy már az előző részben is tárgyaltuk – az események realitása sok tekintetben korlátokat szab az események értékelésének: amikor egyértelműen negatív (vagy pozitív) információkat kapnak, a vizsgálati személyek – a köztük meglévő különbségek ellenére – egyértelműen negatívan (vagy pozitívan) ítélik meg a holland gyarmatosítást. A harmadik helyzet – mely egyszerre mutatta be a gyarmatosítás pozitív eredményeit, ugyanakkor kiemelte annak negatív következményeit is – érdekes változást hozott: mivel a kétértelmű helyzet nagyobb teret ad az értelmezésnek, a vizsgálati személyek között ekkor már megfigyelhetők voltak különbségek. A holland csoporttal erősen azonosuló vizsgálati személyek, a kevésbé azonosuló vizsgálati személyekhez képest inkább koncentráltak a saját csoport szempontjából pozitív információkra, ezzel felmentve a csoportjukat a negatív cselekedetek alól. Ennek bizonyítéka volt az, hogy kevesebb büntudatot

éltek át a kétértelmű szituációban és kisebb hajlandóságot is mutattak arra, hogy a külső csoportot kompenzálják. Doosje és munkatársai (1998) szerint ennek az lehet az oka, hogy az erősen azonosuló vizsgálati személyek a leginkább motiváltak abban, hogy a saját csoport pozitív identitását fenntartsák.

Doosje és munkatársainak vizsgálata óta kiderült, hogy az azonosulás és a büntudat átélése között ennél bonyolultabb kapcsolat van (ezt a bonyolult kapcsolatot szokás „büntudat-azonosulás paradoxon”-nak is hívni, lásd pl. Doosje, Branscombe, Spears és Manstead, 2006; Swim és Miller, 1999; Klein, Licata és Pierucci, 2011; Roccas, Klar és Liviatan, 2006), de a témánk szempontjából lényegesebb az a tény, hogy amennyiben az eseményre vonatkozó információk nem egyértelműek, a csoporttal való azonosulásukban eltérő vizsgálati személyek eltérően fogják ugyanazt az eseményt értékelni. Az egyik olyan változó tehát, ami vitához vezet a csoport történeteinek értelmezésében, a csoporttal való azonosulás. Az is látható Doosje és munkatársai (1998) vizsgálatából, hogy az identitás elsősorban ott léphet be befolyásoló tényezőként a képbe, ahol az esemény értelmezésének lehetősége kevésbé kötött. Ilyen esemény lehet az, amiről nem állnak rendelkezésre egyértelmű információk, vagy a rendelkezésre álló információk alapján nem lehet egyértelműen meghatározni az esemény természetét. Szintén fontos tényező lehet az esemény időbeli távolsága a jelentől: ahogy azt fentebb láthattuk, minél közelebb van egy esemény a jelenhez, annál valószínűbb, hogy a csoport tagjai körében versengő reprezentációk élnek az eseménnyel kapcsolatban.

Mindazonáltal, a csoporttal való azonosulás és az események értelmezése közötti kapcsolatot bonyolítja, hogy az azonosulás sok kutató szerint nem egydimenziós jelenség (Ashmore, Deaux és McLaughlin-Volpe, 2004; Ashmore, Jussim, Wilder és Heppen, 2001; Deaux, 1996; Ellemers, Kortekaas és Ouwerkerk, 1999; Jackson és Smith, 1999; Luhtanen és Crocker, 1992; Phinney, 1992). Roccas, Klar és Liviatan (2006) megkülönböztetik például az úgynevezett glorifikáló, valamint a kötődő azonosulást. A kötődés a saját csoport érzelmi fontosságára, központi jelentőségére utal, a glorifikáció a saját csoport felsőbbrendűségébe vetett hitre vonatkozik. Az azonosulás két módra bontása nem előzmények nélküli a szociálpszichológiában: Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson és Sanford (1950) hasonló módon tettek különbséget a pszeudo és a valódi patriotizmus között. Kosterman és Feshbach (1989) a nacionalizmust állította szembe a patriotizmussal, Staub (1997) pedig vak, konstruktív és konvencionális patriotizmusról ír. A glorifikáció – és minden rokonértelmű fogalom, mint például a pszeudo patriotizmus, a nacionalizmus, a vak patriotizmus - az azonosulásnak azt a formáját ragadja meg, amelyben központi jelentőségű a saját csoport felsőbbrendűségébe vetett hit, az az elképzelés, ami szerint a saját csoport „különleges”, jobb és érdemesebb más csoportoknál. A kötődés – és minden rokonértelmű fogalom, mint például a valódi patriotizmus, a patriotizmus, a konvencionális patriotizmus - az azonosulásnak azt a formáját ragadja meg, amelynek központi eleme a saját csoporttal való érzelmi azonosulás.

Roccas és munkatársai (2006) vizsgálatában a különböző azonosulási módok a történelmi események eltérő értékeléséhez vezettek. Az izraeli csoport múltbéli agressziójával kapcsolatban a kötődő, de nem glorifikáló vizsgálati személyek fogadták el a leginkább a saját csoport felelősségét, ők élték át a legtöbb büntudatot, és ők voltak azok is, akik hajlandóságot mutattak a külső csoport kompenzálására. Az ilyen típusú azonosulást mutató személyeket kritikus lojalistáknak is nevezik (Staub, 1997). Ezzel szemben a glorifikáló vizsgálati személyek használták a legtöbb úgynevezett felmentő stratégiát, amelyek lényege a saját csoport felelőségének elutasítása (például azzal, hogy az eseménnyel kapcsolatos információ hitelességét nem fogadják el, vagy éppen reakcióként értelmezik a külső csoport tetteire). A saját csoport felelőségének elutasítása a büntudat, valamint a jóvátétel elhárításához vezet.

Mindezek alapján arra voltunk kíváncsiak, hogy a vizsgálati személyek körében mekkora egyetértés van a történelmi események fontosságát és értékelését illetően. Befolyással van-e az azonosulás erőssége, sőt azon túl az azonosulás módja az események értékelésére? Más szavakkal, szerettük volna megvizsgálni az azonosulás változónak a történelmi reprezentáció homogenitására, illetve heterogenitására gyakorolt hatását. Ehhez egy kétfaktoros nemzeti

identitás kérdőívet használunk, mely magyar nyelven képes a kötődés és a glorifikáció mérésére (a kérdőív fejlesztéséről bővebben lásd Szabó és László, megjelenés alatt).

Azt vártuk, hogy bár bizonyos fokú egyetértés lesz tapasztalható a legjelentősebbnek választott események kapcsán, a történelmi események értékelésére már hatással lesz a nemzeti azonosulás változója: nevezetesen az azonosulás erőssége, sőt még inkább annak módja feltehetően ugyanazon esemény eltérő megítéléséhez vezet majd.

Hipotéziseink tesztelésére egy három részből álló empirikus vizsgálat sorozatot végeztünk, ugyanazokkal a kutatói kérdésekkel, de különböző vizsgálati elrendezéssel (szabad választásos, illetve kötött választásos helyzet). Az alábbiakban ezek rövid ismertetése következik.

▪ Első vizsgálat

Vizsgálati minta

Az első vizsgálatban 50 vizsgálati személy vett részt, 18 férfi és 32 nő. Az átlagéletkoruk 23,4 év volt (szórás=4,01). A vizsgálati személyek a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának hallgatói voltak, többségük pszichológia és történelem szakos hallgató. A vizsgálatban a vizsgálati személyek önkéntesen és anonim módon vettek részt egy kurzus keretében, a vizsgálati kérdőív kitöltésért jutalmat nem kaptak.

Vizsgálati módszer

A vizsgálati személyek egy kérdőívet kaptak. A kérdőív része volt a már említett nemzeti azonosulás kérdőív, valamint egy olyan rész, ahol a vizsgálati személyeknek az általuk legfontosabbnak tartott 10 történelmi eseményt kellett megnevezni. A 10 történelmi eseményt értékelniük kellett egy 7-fokú skálán, ahol 1- teljesen negatív és 7- teljesen pozitív volt. A kérdőívek felében a nemzeti azonosulás kérdőív volt előbb, és ezt követte a történelmi események megnevezése, a másik felében pedig a történelmi események megnevezése volt előbb, és ezt követte a nemzeti azonosulás kérdőív.

Vizsgálati eredmények

Mivel a vizsgálati személyek válaszai között szignifikáns különbségek nem voltak az azonosulás kérdőív és a történelmi események megnevezésének sorrendje alapján, így a teljes mintát összevontan kezeltük. Az első elemzési szempont az volt, hogy mely történelmi eseményeket neveztek meg a vizsgálati személyek a leggyakrabban.

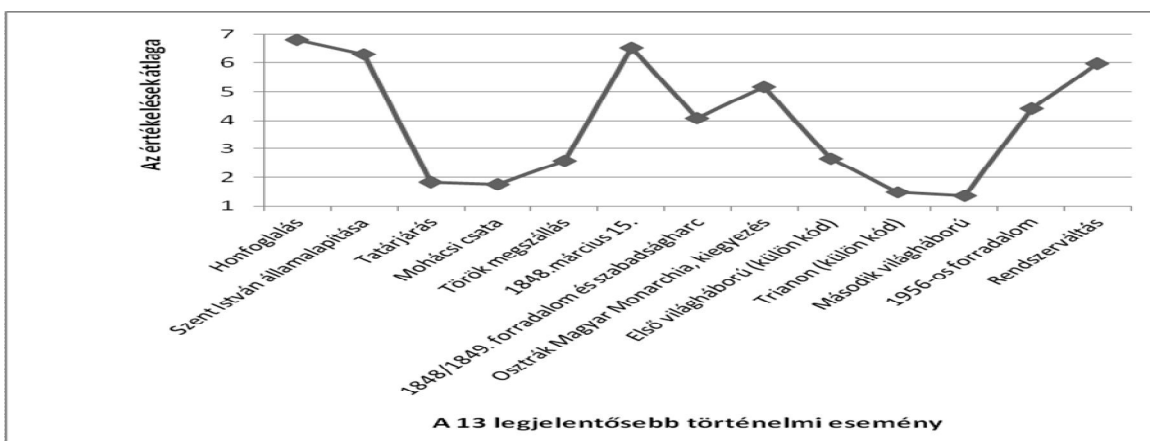
Választott történelmi események és ezek értékelése

Az 50 vizsgálati személy összesen 483 eseményt nevezett meg (18 hiányzó esemény volt és egy fő 11 eseményt nevezett meg a kért 10 helyett), melyek valójában 62-féle eseménykódba sorolhatók. Ebből a 62 eseménykódból 13 olyan volt, amit 15-nél több személy említett. Egészen pontosan a 483 eseménymegnevezésből 326 sorolható ide, ami az összes választás 67,5%-a. A maradék 49-féle kódba pedig a fennmaradó 157 eseménymegnevezés tömörül. Ez a választások 32,5%-ának felel meg. Az események értékelését tekintve megfigyelhető, hogy a 13 legjelentősebből 6 esemény negatív, 6 pedig pozitív, míg a fennmaradó egy esemény – az 1848/49-es szabadságharc – közel semleges értékelést kapott (feltehetően az esemény „győztünk, majd veszítettünk” természetéből adódóan). A pozitív/negatív események egyenlő megoszlása ellenére, néhány számítást követően azt találjuk, hogy a pozitív eseményeket többen választják: míg a hat pozitív eseményt összesen 166-szor említik, addig a hat negatív esemény összességében 137 jelölést kap. A 13 leggyakrabban választott eseményt, a hozzájuk tartozó értékelésekkel és a szórás-értékekkel együtt az 1. számú táblázat mutatja be. Az események értékelésének átlagait vizuálisan az 1. számú ábra érzékelteti.

1. táblázat A 13 legjelentősebb magyar történelmi esemény (időrendben), a választások gyakorisága, az értékelések átlaga és a szórás adatai

Esemény	Gyakoriság	Átlagos értékelés (7 fokú skála, ahol 1 – nagyon negatív, 7 – nagyon pozitív)	Szórás
Honfoglalás	30 fő	6,80	0,55
Szent István államalapítása	33 fő	6,30	1,24
Tatárjárás	18 fő	1,83	1,25
Mohácsi csata	26 fő	1,77	1,37
Török megszállás	21 fő	2,57	1,86
1848.március 15.	17 fő	6,53	0,72
1848/1849. forradalom és szabadságharc	23 fő	4,09	1,93
Osztrák Magyar Monarchia, kiegyezés	19 fő	5,16	1,73
Első világháború (külön kód)	17 fő	2,65	1,93
Trianon (külön kód)	35 fő	1,49	1,14
Második világháború	20 fő	1,35	0,59
1956-os forradalom	36 fő	4,42	1,84
Rendszerváltás	31 fő	5,97	1,25

1. ábra A 13 legjelentősebb magyar történelmi esemény értékelésének átlagai



A következő elemzési kérdés az volt, hogy a saját csoporttal való azonosulás módja befolyásolja-e a történelmi események megítélését. Két dolgot vizsgáltunk: egyrészt, hogy az eltérő azonosulást mutató vizsgálati személyek más eseményeket említene-e fontos eseményként, másrészt hogy, ha ugyanazokat az eseményeket választják, akkor eltérően értékelik-e azokat.

Ami az eredményeket illeti, a történelmi események fontosságának megítélésében úgy tűnik, hogy nincs számottevő különbség az azonosulás pontszámok alapján. Kivételt ez alól csak a rendszerváltás eseménye képez, melyet elsősorban azok a vizsgálati személyek választották mint fontos eseményt, akik kevésbé kötődnek és kevésbé glorifikálják a magyar csoportot. Ez az eredmény azonban jelen esetben kevésbé érdekes számunkra.

Mind az erősen azonosulók, mind a kevésbé azonosulók számára nagyjából ugyanaz a 13 történelmi esemény áll a magyar csoport történetének magjában.

Ezt követően arra kerestük a választ, hogy a történelmi események értékelését bejósolják-e a kötődés és glorifikáció pontszámok. Ehhez egy olyan regressziós modellt használtunk, ahol a kötődés és a glorifikáció pontszámok prediktor változók voltak, az események értékelése pedig a függő változó. Eredményeink szerint a 13 eseménykódból egyben szignifikáns, egyben marginálisan szignifikáns az általunk felállított modell az értékelés

tekintetében. A két esemény, amelynek értékelését az azonosulás befolyásolja, az 1848. március 15.-ei forradalom és a trianoni béke.

Az 1848. március 15.-ei forradalom esetében a felállított modell szignifikáns, $F(2,14)=5,97$, $p<.05$, $R^2=.459$. A modellben a kötődés pontszám jelenik meg szignifikáns pozitív prediktorként: minél magasabb egy vizsgálati személy kötődés pontszáma, annál pozitívabb eseményként értékeli a márciusi forradalmat ($\beta=.046$, standardizált $\beta=.510$, $p<.05$). Trianon esetében a felállított modell marginálisan szignifikáns, $F(2,32)=2,89$, $p<.07$, $R^2=.153$. A modellben a glorifikáció pontszám jelenik meg szignifikáns negatív prediktorként: minél magasabb egy vizsgálati személy glorifikáció pontszáma, annál negatívabb eseményként értékeli a trianoni békét ($\beta=-.069$, standardizált $\beta=-.490$, $p<.05$).

Megvitatás

Az első vizsgálat eredményei alapján jól látható, hogy a vizsgálati személyek ítéleteiben nagyfokú egyetértés van a magyar történelem jelentős eseményeit illetően. Az összes esemény-megnevezés kétharmada ugyanazt a 13 eseményt említi, a maradék egyharmadon pedig 49 eseménykód osztozik. Ráadásul a jelen vizsgálatban használt kérdőíves módszer ugyanazt a nemzet-történelmi ívet, más néven történelmi pályát rajzolja ki, mint amit a korábbi kvalitatív és kvantitatív módszereket vegyítő vizsgálatok alapján László (2005) és László és Fülöp (2010) feltárt.

Ami az így kirajzolódó magyar történelmi pályát illeti, fontos látni, hogy a pozitív események többsége a régmúltban történt – leszámítva a két dicsőséges forradalmat, valamint a két békés fordulatot –, ezért a mohácsi csatavesztést és a török megszállást követően a magyarok észlelt történetéből az időben előrehaladva ritkábbá válnak a dicsőséges, a magyarok pozitív identitását erősítő események: az egyik megszállás követi a másikat, ezeket pedig csak átmeneti és rövid epizódok szakítják meg (az 1848/49-es forradalom és szabadságharc, valamint az 1956. október 23.-i forradalom). A magyar történelmi pálya központi eleme: a külső csoportok agressziói által való sújtottság ismétlődő élménye. Éppen ezért érdekes az az eredmény, miszerint a vizsgálati személyek szívesebben választanak pozitív eseményeket, mint negatívakat. Feltehetően itt érvényesül az a László (2012) által leírt minta, melynek lényege, hogy a csoporttagok a negatív események keltette identitásfenyegetést a történelmi nagyság hangsúlyozásával, jelen esetben pozitív események megnevezésével igyekeznek kompenzálni.

Bár az események értékelését érthető módon egyfajta egyöntetűség jellemzi – a dicsőséges forradalmak és győzelmek alapvetően pozitívan, a vereségek és idegen csoportok általi megszállások eseményei negatívan értékelődnek –, bizonyos események értékelésének intenzitásában azonban különbség található a nemzettel való azonosulás függvényében. Bár az egész mintában rendkívül negatívan értékelt esemény a trianoni béke, mégis a glorifikálók azok, akik a leginkább negatívan észlelik ezt az eseményt. Úgy tűnik, hogy a pozitív társas identitás erősítésére áhító, a saját csoport felsőbbrendűségében erősen hívő csoporttagok érzékenyebben reagálnak a csoporttal történt traumatikus eseményre. Emellett, az erősen azonosuló, különösképpen az erősen kötődő csoporttagok értékeli az 1848. március 15.-i forradalmat a legpozitívabban, ezáltal hangsúlyozva a pozitív társas identitás fenntartásának szükségességét, a nemzet történelmi nagyságának fontosságát.

A második vizsgálatban arra voltunk kíváncsiak, hogy a szabad felidézés helyett az események felajánlása vajon mennyire befolyásolja a vizsgálati személyek választásait és értékeléseit a magyar történelem jelentős eseményeit illetően; vagyis az eltérő vizsgálati módszernek van-e hatása az eredményekre.

▪ Második vizsgálat

Vizsgálati minta

A második vizsgálatban 47 vizsgálati személy vett részt, 21 férfi és 26 nő. Az átlagéletkoruk 21,23 év volt (szórás=1,87). A vizsgálati személyek a Pécsi Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Karának hallgatói voltak, többségük pszichológia és történelem szakos hallgató. A vizsgálatban a vizsgálati személyek önkéntesen és anonim módon vettek részt egy kurzus keretében, a vizsgálati kérdőív kitöltésért jutalmat nem kaptak.

Vizsgálati módszer

A vizsgálati személyek egy kérdőívet kaptak. A kérdőív része volt a már említett nemzeti azonosulás kérdőív, valamint egy olyan rész, ahol a vizsgálati személyeknek 20 magyar történelmi eseményből kellett kiválasztani az általuk legfontosabbnak tartott 10 történelmi eseményt. A felajánlott történelmi eseményeket az alapján választottuk, hogy azok a korábbi vizsgálatok (László, 2005; László és Fülöp, 2010; ennek a tanulmánynak az első vizsgálata) alapján fontos eseményeknek tűntek, valamint ügyeltünk arra is, hogy a pozitív és a negatív események aránya közel azonos legyen. A mintába végül a korábbi vizsgálatok alapján 9 egyértelműen pozitív és 9 egyértelműen negatív esemény került, valamint két olyan esemény, amelyek értékelése korábban nem volt egyértelmű (a kiegyezés és a rendszerváltás).

Miután a vizsgálati személy kiválasztotta a 20 eseményt tartalmazó listából a számára legfontosabb 10 eseményt, azokat egy 7-fokú skálán kellett értékelnie, ahol -3 teljesen negatív és +3 teljesen pozitív volt. A kérdőívek felében a nemzeti azonosulás kérdőív volt előbb, és ezt követte a 20 történelmi eseményből való választás, a másik felében pedig a történelmi eseményekből való választás volt előbb, és ezt követte a nemzeti azonosulás kérdőív.

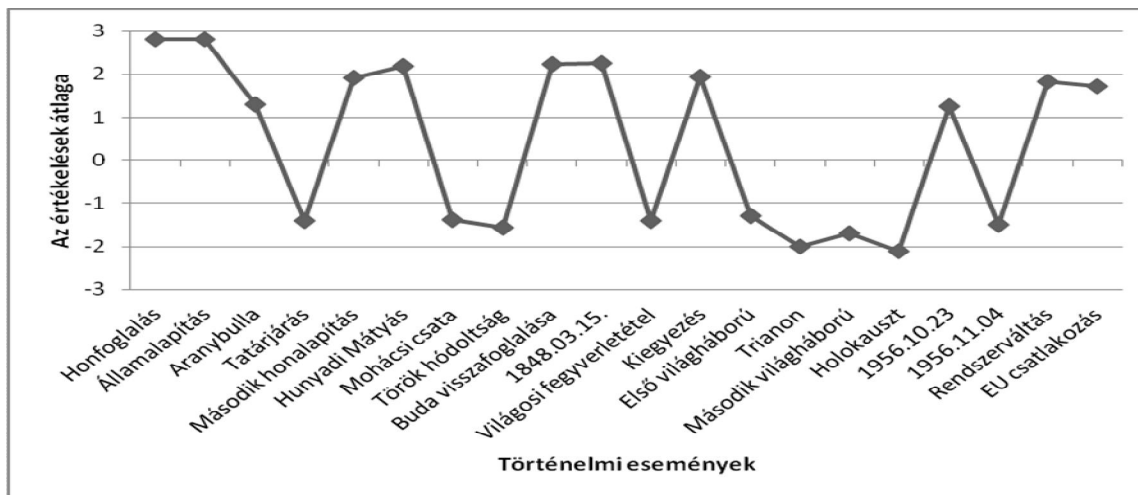
Vizsgálati eredmények

Mivel a vizsgálati személyek válaszai között szignifikáns különbségek nem voltak az azonosulás kérdőív és a történelmi események megnevezésének sorrendje alapján, így a teljes mintát összevontan kezeltük. A 2. számú táblázat azt mutatja meg, hogy mely eseményt milyen gyakran választottak ki a vizsgálati személyek, valamint hogy milyen értékelést adtak az egyes eseményeknek. A 2. számú ábra pedig a történelmi események értékelését szemlélteti.

2. táblázat A 20 történelmi esemény a gyakorisági adatok alapján sorrendbe állítva, valamint az értékelések átlaga és szórás-adatai

Esemény	Hányan választják, mint fontos esemény?	Értékelés átlaga (-3 nagyon negatív, +3 nagyon pozitív)	Értékelés szórása
1848. március 15.	43	2,25	,95
Trianon	39	-2,00	1,93
Rendszerváltás	39	1,82	1,39
Honfoglalás	37	2,81	,56
Szent István államalapítás	37	2,81	,46
1956. október 23.	32	1,25	1,68
Kiegyezés	28	1,92	1,43
Első világháború	28	-1,28	1,99
Második világháború	26	-1,69	1,73
EU csatlakozás	21	1,71	1,23
Magyarország három részre szakadása	18	-1,55	1,58
Hunyadi Mátyás uralkodása	17	2,17	,80
Buda visszafoglalása	17	2,23	1,34
Mohácsi csata	16	-1,37	1,82
Tatarjárás	15	-1,40	2,13
Második honalapítás	13	1,92	1,55
Holokauszt	12	-2,08	1,97
1956. november 4.	12	-1,50	2,11
Aranybulla	7	1,29	1,25
Világosi fegyverletétel	5	-1,4	1,32

2.ábra A történelmi események értékelésének átlagai



Ebben a vizsgálatban kilenc – mindegyik 26 vagy annál több személy által választott - történelmi esemény emelkedett ki a lehetséges 20-ból. Ezek az összes választás 66,8%-át (309 választás az összesen 462-ből) teszik ki, míg a maradék 11 eseményre az összes választás 33,2%-a jut.

Ami az események értékelését illeti, a kilenc leggyakrabban választott eseményből hat pozitívan és három negatívan értékelt. A pozitív eseményeket szívesebben választják: míg a hat pozitív esemény összesen 216 jelölést kapott, addig a három negatívát összességében 93-szor választották. Ráadásul érdekesség, hogy a magyar történelemre jellemző, ugyanazon külső csoporthoz kötődő, időben közel eső, pozitív és negatív eseményt is magában foglaló eseménypárok közül kettőnek is csupán a pozitív eseményrésze (1848.március 15., 1956.október 23.) került be a kilenc leggyakrabban választott esemény közé; miközben negatív párjuk (Világosi fegyverletétel, 1956.november 4.) a legritkábban választottak között van.

A következő lépésben azt néztük meg, hogy az azonosulás módja és erőssége befolyásolja-e az események értékelését. Ehhez egy regressziós modellt állítottunk fel, ahol a kötődés és a glorifikáció pontszámok voltak a prediktor változók, az esemény értékelése pedig a függő változó. Eredményeink alapján: minél erősebben glorifikálja egy vizsgálati személy a magyar csoportot, annál pozitívabban értékeli Hunyadi Mátyás uralkodását ($F(2, 14) = 3,63, p < .05, R^2 = .342, \beta = .056, \text{standard hiba} = .032, \text{standardizált } \beta = .486, p < .05$), az 1848. március 15.-ei forradalmat ($F(2, 40) = 3,05, p < .06, R^2 = .132, \beta = .049, \text{standard hiba} = .022, \text{standardizált } \beta = .369, p < .05$), és annál negatívan látja a trianoni békét ($F(2, 36) = 3,36, p < .05, R^2 = .157, \beta = -.087, \text{standard hiba} = .036, \text{standardizált } \beta = -.419, p < .05$).

Megvitatás

A második vizsgálat eltérő instrukcióval, de lényegében reprodukálta az első vizsgálat eredményeit, azaz az eltérő vizsgálati módszernek nem volt hatása az eredményekre. Mivel ebben a vizsgálatban egy felajánlott listából kellett választani, így az egy eseményre jutó átlagos választások száma magasabb volt, ami a feltárt hatásokat megbízhatóbbá tette. Ami jól látszik, hogy a kilenc legjelentősebbnek ítélt esemény nagyjából megegyezik az első vizsgálatban kapott eredményeinkkel, ezáltal pedig ismétli a László (2005) által leírt történelmi pálya fő eseményeit is.

A vizsgálati személyek ugyanakkor ebben a vizsgálatban sem szívesen választják a saját csoportra nézve negatív eseményeket, sem akkor, ha azokkal kapcsolatban a magyar csoport agresszor szerepe vetődik fel (a Holokauszt a 17. leggyakrabban választott esemény a 20-ból), sem akkor, ha a negatív esemény a csoport története szempontjából dicsőséges epizódokat zárja

le (ilyen a világosi fegyverletétel és az 1956. november 4-i szovjet bevonulás; 18. és 20. leggyakrabban választott események). Az ilyen típusú események közül egy sem került be a legjelentősebbnek választott kilenc közé.

Az első vizsgálathoz hasonlóan újra bebizonyosodott, hogy az erősen azonosuló – és ebben a kicsit kötöttebb vizsgálati helyzetben – különösképpen a saját csoport felsőbbrendűségében hívó, glorifikáló vizsgálati személyek reagálnak a legérzékenyebben a magyar történelem főbb eseményeit illetően: ők követik a leginkább a László (2012) által leírt, a negatív események identitás fenyegetését (ld. a Trianoni békeszerződés rendkívül negatív értékelése) a történelmi nagyság (ld. Hunyadi Mátyás és 1848. március 15. rendkívül pozitív értékelése) hangsúlyozásával kompenzáló viselkedést.

A harmadik vizsgálatban nem kellett megnevezni, vagy választani a történelmi események közül; ebben a vizsgálati elrendezésben a magyar történelem szempontjából jellemző „páros” eseményeket kellett egy 7-fokú skála segítségével értékelni. Korábbi vizsgálatok alapján összesen öt olyan eseménypárt választottunk, ahol pozitív és negatív esemény váltotta egymást ugyanazzal a külső csoporttal kapcsolatban (például a törökök elleni küzdelmek és a török hódoltság). Ezáltal minden vizsgálati személy kénytelen volt számításba venni és értékelni a magyar történelem negatív fordulóit is.

▪ ***Harmadik vizsgálat.***

Vizsgálati minta

A harmadik vizsgálatban 48 vizsgálati személy vett részt, 10 férfi és 36 nő (2 fő nem válaszolt a nemre vonatkozó kérdésre). Az átlagéletkoruk 21,67 év volt (szórás=1,96). A vizsgálati személyek a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának hallgatói voltak, többségük pszichológia és történelem szakos hallgató. A vizsgálatban a vizsgálati személyek önkéntesen és anonim módon vettek részt egy kurzus keretében, a vizsgálati kérdőív kitöltésért jutalmat nem kaptak.

Vizsgálati módszer

A vizsgálati személyek egy kérdőívet kaptak. A kérdőív része volt a nemzeti azonosulás kérdőív, valamint egy olyan rész, ahol a vizsgálati személyeknek 10 magyar történelmi eseményt kellett megítélniük egy 7-fokú skálán, ahol -3 teljesen negatív és +3 teljesen pozitív volt. Ezeket a történelmi eseményeket úgy választottuk, hogy megjelenítsék a magyar történelemre jellemző tipikus sémákat (a „győztünk, de veszítettünk” és a „vesztettünk, de győztünk” sémákat). Olyan eseményekről van szó, amelyek időben közel vannak egymáshoz, ugyanahhoz a külső csoporthoz kötődnek, és értékelésükben ellenkező előjelűek (tehát például egy pozitív eseményt egy negatív követ). A kérdőívek felében a nemzeti azonosulás kérdőív volt előbb, és ezt követte a történelmi események értékelése, a másik felében pedig a történelmi események értékelése volt előbb, és ezt követte a nemzeti azonosulás kérdőív.

Vizsgálati eredmények

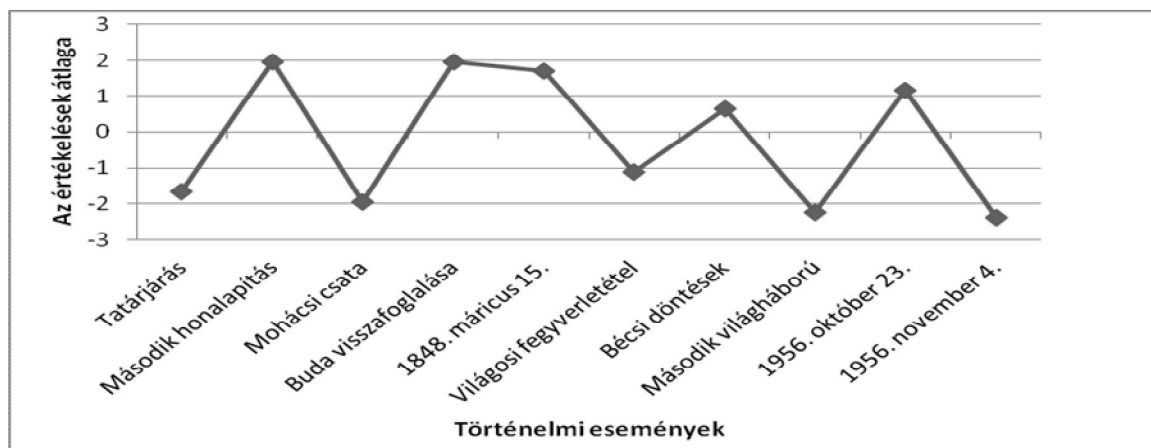
Mivel a vizsgálati személyek válaszai között érdemleges különbségek nem voltak az azonosulás kérdőív és a történelmi események megnevezésének sorrendje alapján, így a teljes mintát összevontan kezeltük. Az 3. számú táblázat az egyes események értékelését mutatja be.

Az ugyanazon külső csoporthoz kapcsolódó pozitív és negatív eseménypárok egymás alatt helyezkednek el. A 3. számú ábra vizuálisan is érzékelteti az eredményeket.

3. táblázat Az öt (ugyanazon külső csoporthoz kötődő, időben közel eső, ellenkező előjelű, egymás alatt elhelyezkedő) eseménypár, az értékelések átlaga és szórása

Esemény	Értékelés átlaga (-3 nagyon negatív, +3 nagyon pozitív)	Értékelés szórása
Tatárjárás	-1,66	1,32
Második honalapítás	1,96	0,88
Mohácsi csata	-1,96	1,30
Buda visszafoglalása	1,96	1,04
1848. március 15.	1,70	1,33
Világosi fegyverletétel	-1,09	1,36
Bécsi döntések	0,06	1,93
II. világháború	-2,23	1,31
1956. október 23. forradalom	1,15	1,86
1956. november 4. a forradalom leverése	-2,38	1,11

3. ábra Az események értékelése



Ahogy az várható volt, az eseménypárok pozitív részei pozitív, negatív részei pedig negatív értékelést kaptak.

Ezt követően azt néztük meg, hogy az események értékelésében van-e különbség az azonosulási módok függvényében. Ehhez egy olyan regressziós modellt állítottunk fel, ahol a kötődés és a glorifikáció voltak a prediktor változók és az események értékelése pedig a függő változó. Két eseménynél volt szignifikáns a modellünk: a második honalapítás ($F(2, 43) = 3,21, p < .05, R^2 = .130$.) és a bécsi döntések ($F(2, 42) = 3,66, p < .05, R^2 = .148$.). Míg a második honalapítás értékelésében a kötődés volt szignifikánsan pozitív prediktor ($\beta = .031$, standard hiba = .012, standardizált $\beta = .408, p < .05$), addig a bécsi döntések értékelésénél a glorifikáció volt marginálisan szignifikáns pozitív prediktor ($\beta = .047$, standard hiba = .027, standardizált $\beta = .286, p < .07$).

Megvitatás

A harmadik vizsgálatban szereplő 10 történelmi esemény értékelésében megvalósul az a kettősség, amit László (2005) a nemzet történelmi ív részének tart: olyan páros eseményeket értve ez alatt, melyek ugyanahhoz a külső csoporthoz kapcsolódnak, időben közel vannak egymáshoz, és értékelésük erősen eltér egymástól. Ez jól mutat rá a magyar történelmi pálya egy fontos jellemzőjére: azokra az eseményekre, amelyek illeszkednek a „győztünk, de veszítettünk” (például 1848. március 15./világosi fegyverletétel; bécsi döntések/második világháború; 1956. október 23. forradalom/1956. november 4. a forradalom leverése), illetve kisebb részben a „vesztettünk, de győztünk” sémákra (tatárjárás/második honalapítás; mohácsi csata/Buda

visszafoglalása). Feltűnő az is, hogy a felfelé ívelő párosok (negatív esemény, majd pozitív) elsősorban a nemzet régmúltjában helyezhetők el, míg a lefelé ívelő párosok (pozitív esemény, majd negatív) időben inkább hozzánk közel vannak. A magyarok által észlelt történeti pályában ezek az események sajátos helyet foglalnak el. László (2012) szerint az ismétlődő séma évszázadok óta az, hogy a kezdeti győzelmeket vereség követi, ami nagyban meghatározza azokat az érzelmeket (gondolva elsősorban itt a reményre és a félelemre), amelyeket a csoport tagjai átélnek például a változást hozó helyzetekben (Bar-Tal, 2001; László és Fülöp, 2010; Fülöp, 2010). Mivel ez a séma („győztünk, de veszítettünk”) talán a leginkább karakteres jellemzője a magyar történeti pályának, így várható volt, hogy nagyfokú egyetértést tapasztalunk majd az események értékelését illetően a vizsgálati személyek körében. Egyedül a bécsi döntések értékelése volt bizonytalanabb (átlaga 0,06, szórása pedig 1,93), jelezve, hogy ennél az eseménynél feltehetően többféle reprezentáció él egyidejűleg. Ehhez kapcsolódik, hogy két esemény volt, amivel kapcsolatban szignifikáns különbséget jelentett az azonosulás módja. Meglehetősen kézenfekvő módon a - korábbi vizsgálatokban a trianoni békét a leginkább negatív eseményként megélő, a saját csoportot felmagasztaló, a magyarság felsőbbrendűségét és nagyságát hirdető – glorifikálók látják pozitívabban a Trianoni békeszerződés revízióját jelentő (1938-as és 1940-es) bécsi döntéseket. Emellett, a korábbiakkal összhangban - a nemzet erejének és kitartásának fontosságát hangsúlyozandó - az országot újjáépítő erőskezü uralkodót, IV. Bélát értékeli lényegesen pozitívabban az erősen azonosulók, különösen pedig az erősen kötődők.

Összegzés

Kutatásunk célja a történelmi reprezentációk egyöntetűségének vizsgálata volt. A három általunk felvett vizsgálat egybehangzó eredményeket hozott: erős konszenzus van a legfontosabbnak tartott történelmi események választását és értékelését illetően, azonban konzisztens különbségeket találtunk az értékelések intenzitását tekintve a nemzeti azonosulás függvényében.

Vizsgálataink alapján elmondható, hogy létezik 9-13 olyan esemény, amelyek a legtöbb csoporttag szerint a magyar történelem központi eseményei. A László (2005) által feltárt történeti pályát egy más típusú, kérdőíves módszerrel – szabad felidézéssel és kötött választási helyzetben - is ki lehet mutatni. Az ezekből felfűzhető történetet László (2012) így ragadja meg: létezik és rendkívül hangsúlyos egy dicsőséges múlt, ami a győzelmek sorozatáról szól. Ezt 1526-ig - a mohácsi csatavesztésig - egyetlen negatív esemény, a tatárjárás zavarja meg, ám ez is jóvátétellel (újjáépítés) zárul. A török megszállást követő évszázadokban lokális és ideiglenes győzelmek sorakoznak az ország függetlenségének helyreállítása érdekében, melyek rendre vereséggel zárultak, utoljára 1956-ban, jóvátétel pedig a huszadik század végéig nincs.

Az utóbbi évszázadok ismétlődő mintázata tehát az, hogy a kezdeti győzelmeket vereség követi. Ennek ellenére mégis az tapasztalható, hogy amikor a vizsgálati személyeknek a történelem jelentős eseményeit kell megnevezniük, a magyar történelemre sokkal inkább jellemző negatív fordulatok helyett szívesebben választanak pozitív eseményeket. Külön figyelmet érdemelnek azok a választások, amikor az ugyanazon külső csoporthoz kötődő, időben közel eső pozitív és negatív eseményrészről álló eseménypárokra csak a pozitív tagját nevezik meg mintegy fontos esemény (pl. 1848.március 15.), már-már szinte tagadva a hozzátartozó negatív fordulat (pl. 1849.augusztus 13.) jelentőségét. Ahogyan László (2012) rámutat, a magyar történelemben a csoporttal történt negatív események – az ágencia kívülre helyezésével – jellemzően identitásfenyegetésként vannak megélve, ezért aztán a csoport pozitív identitását és kohézióját saját történeti nagyságának hangsúlyozásával igyekszik erősíteni. Vagyis a vizsgálati személyek feltehetően az identitásfenyegetést kompenzálóan említik gyakrabban a pozitív eseményeket. Ezt a jelenséget látszik alátámasztani az is, ahogyan az azonosulás változó belép a történelmi események értékelésébe. Hiszen bár könnyen belátható és érthető, hogy az emberek alapvetően ugyanazt a történelmi pályát élik meg a nemzettel való azonosulástól függetlenül: a csoport tagjai ugyanazokat az eseményeket tartják fontosnak, és ugyanazokat az eseményeket értékelik

pozitívan vagy negatívan, ugyanakkor különbségek mutatkoznak az értékelések intenzitásában a nemzeti azonosulás függvényében. A negatív eseményeket – mint a trianoni békeszerződést – főleg a glorifikálók értékelik negatívabban; míg a pozitív eseményeket – mint a forradalmak és a dicsőséges uralkodók, vagy akár a Trianon revízióját jelentő bécsi döntéseket – az erősen azonosulók, de szintén főleg a glorifikálók értékelik még pozitívabban. Rájuk jellemző tehát jobban a fent leírt minta, melynek lényege, hogy a negatív események keltette identitásfenyegetést a történelmi nagyság hangsúlyozásával kompenzálják. Ez arra utal, hogy a kvantitatív elemzések (László, 2012) által kimutatott infláló, ám instabil identitás az erősen azonosuló, és főleg a csoportot glorifikáló csoporttagokra jellemző fokozottan.

Felhasznált szakirodalom jegyzéke

- Adorno, T.W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D.J., Sanford, R.N. (1950) *The Authoritarian Personality (Studies in Prejudice)*. New York: Harper.
- Ashmore, R.D., Deaux, K., & McLaughlin-Volpe, T. (2004) An organizing framework for collective identity: articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin*, 130 (1): 80-114.
- Ashmore, R.D., Jussim, L., Wilder, D., Heppen, J. (2001). Toward a social identity framework for intergroup conflict. In R.D.Ashmore, L. Jussim, D.Wilder (Eds.) *Social identity, intergroup conflict, and conflict reduction*, 213-249. New York: Oxford University Press.
- Bar-Tal, D. és Antebi, D. (1992) Siege mentality in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*. 16, 3, pp. 251-275
- Bar-Tal, D. (2001) Why does fear override hope in societies engulfed by intractable conflicts as it does in Israeli society? *Political Psychology*, 22, 601-627.
- Bar-Tal, D., Chernyak-Hai, L., Schori, N., Gundar, A. (2009) A sense of self perceived collective victimhood in intractable conflicts. *International Review of the Red Cross*, June. 229-258.
- Baumeister, R. F., és Hastings, S. (1997) "Distortions of collective memory: How groups flatter and deceive themselves." *Collective memory of political events: Social psychological perspectives* 277-293.
- Deaux, K. (1996) Social identification. In E.Higgins, Kruglanski, A. (Eds) *Social psychology: handbook of basic principles* 777-798. New York: Guilford.
- Doosje, B., Branscombe, N.R., Spears, R., Manstead, A.S.R. (1998) Guilt by association: when one's group has a negative history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 872-886.
- Doosje, B., Branscombe, N.R., Spears, R., Manstead, A.S.R. (2006) Antecedents and consequences of group-based guilt: the effects of ingroup identification. *Group Processes & Intergroup Relations*, 9:325-338.
- Ellemers, N., Kortekaas, P., Ouwerkerk (1999) Self-categorization, commitment to the group and group self-esteem as related but distinct aspects of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 29:371-389.
- Fülöp, É. (2010) A történelmi pálya és a nemzeti identitás érzelmi szerveződése. *PhD Értekezés*. Pécsi Tudományegyetem
- Fülöp, É., Csertő, I., Ilg, B., Szabó, Z., Slugoski, B. and László, J. (2013) Emotional elaboration of collective traumas in historical narratives In Forgas, J.P., Vincze, O., László, J. (szerk.) *Social Cognition and Communication*. New York: Psychology Press (Sydney Symposium for Social Psychology)
- Halbwachs, M. (1980): *The Collective Memory*. New York: Harper and Row.

- Jackson, J., Smith, E. (1999) Conceptualizing social identity: a new framework and evidence for the impact of different dimensions. *Personality and Social Psychology Bulletin* 25:120-135.
- Klein, O., Licata, L., Pierucci, S. (2011) Does group identification facilitate or prevent collective guilt about past misdeeds? Resolving the paradox. *British Journal of Social Psychology* 50(3):563-572.
- Kosterman, R., Feshbach, S. (1989) Toward a measure of patriotic and nationalistic attitudes. *Political Psychology*, 10: 257-274.
- László János, Ehmann Bea, Imre Orsolya (2002): Történelem Történetek: A történelem szociális reprezentációja és a nemzeti identitás; In: *Pszichológia*, (22), 2
- László, J. Vincze, O., Köváriné Somogyvári, I. (2003): Representation of national identity in successful historical novels. *Empirical Studies of the Arts*, 21. (1), 69-80.
- László János (2005) *A történetek tudománya: Bevezetés a narratív pszichológiába*. Pszichológiai Horizont 3. Budapest: Új Mandátum.
- László János és Fülöp Éva (2010) A történelem érzelmi reprezentációja a történelemkönyvekben és naiv elbeszélésekben. *Történelemtanítás XLV. évfolyam*, 1/3.
- László János (2012) *Történelem-történetek. Bevezetés a narratív szociálpszichológiába*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Liu, J. H., Wilson, M.W., McClure, J., Higgins, T. R. (1999): Social identity and the perception of history: Cultural representations of Aotearoa/New Zealand. *European Journal of Social Psychology*, 29, 1021-1047.
- Luhtanen, R., Crocker, J. (1992) A collective self-esteem scale: self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin* 18:302-318.
- Moscovici, S. (1988): Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Paez, D., Valencia, J., Marques, J., Vincze, O. (2004) Collective memory and social identity: social sharing of the past and social identity in Spain. Paper presented at the conference *Collective remembering, collective emotions and shared representations of history: functions and dynamics*. Aixen-Provence, 16-19 June.
- Pennebaker, J. W., Paez, D., Rimé, B. (1997) (szerk.): *Collective memory of political events: Social psychological perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Phinney, J.S. (1992) The multigroup ethnic identity measure: a new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7:156-176.
- Reicher, S., Hopkins, N. (2001) *Self and Nation*. London: Sage.
- Roccas, S., Klar, Y., Liviatan, I. (2006) The paradox of group-based guilt: modes of national identification, conflict vehemence, and reactions to the in-group's moral violations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 698-711.
- Staub, E. (1997) Blind versus constructive patriotism: moving from embeddedness in the group too critical loyalty and action. In Bar-Tal, D., Staub, E. (Eds) *Patriotism in the lives of individuals and nations*. 213-228. Nelson-Hall, New York.
- Swim, J.K., Miller, D. (1999) White guilt: Its correlates and relationship to attitudes about affirmative action. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 500-514.
- Szabó Zs.P., László J. (megjelenés alatt) A nemzettel való azonosulás magyar kérdőíve
- Zerubavel, Yael (1997): *Recovered Roots: Collective Memory and the Making of Israeli National Tradition* University of Chicago Press Devine-Wright, 2003

The homogeneity/heterogeneity of historical representations depending on the national identification

Noemi Meszaros, Zsolt Peter Szabo

Abstract

Our research aim was to examine whether the homogeneity/heterogeneity of the representations of history is influenced by national identification. We conducted three questionnaire studies (N=145) and we found high consensus both in the selection and in the evaluation of the most important historical events. However, consistent differences were found in the intensity of evaluation of events depending on the national identification: negative events were evaluated more negatively and positive events were evaluated more positively by subjects with strong identification. This is especially true for subjects who glorify the Hungarian nation.

Elmélet

Machiavellizmus

Christie és Geis, 1970-ben megjelent 'Studies in machiavellianism' című kötetükben a magas machiavellizmust mutató egyéneket másokkal szemben bizalmatlan, negatív attitűdöt tápláló személyekként ábrázolják, akik saját céljaik elérése érdekében hajlamosak amorálisan viselkedni, normát szegni, kihasználni és manipulálni környezetüket.

Nyilvánvaló, hogy egy esetleges cserekapcsolat során költséges vállalkozás megelőlegezni a bizalmat egy machiavellista egyén irányába. Költséges, abban a tekintetben, hogy nincs rá garancia, hogy ha megbízunk benne, akkor a kapott szívességet viszonzni is fogja számunkra. Könnyen megtörténhet, hogy kihasználva az irányába megelőlegezett bizalmunkat, egy cserekapcsolat során félrevezet és kizsákmányol bennünket (Bereczkei, 2003; Bereczkei, 2009; Szijjártó és Bereczkei, 2012).

Működés módja a többieket is befektetéseik, erőforrásaik visszafogására sarkallhatja, így csoporton belüli jelenléte hosszú távon az együttműködés összeomlását és a közös célok megghiúsulását okozhatja (Fischbacher, Gächter és Fehr, 2001). Normaszegő viselkedése gyengíti a csoporton belüli kohéziót, csökkenti a csoportok közti együttműködést és veszélyeztetheti az adott csoport, akár a társadalom egészének stabilitását is.

Mindezek fényében könnyen belátható, hogy a társadalom hatékony működésének, a csoportokon belüli integráció és csoportok közti együttműködésnek egyaránt nélkülözhetetlen feltétele, hogy megpróbáljuk kivédeni a potenciális „potyautas” stratégiát követő személyekkel való cserekapcsolatok létrejöttét. Ennek egyik lehetséges megoldás módja, ha megpróbáljuk megismerni a viselkedés módjuk mögött álló mozgatórugókat, hiszen így a megfelelő ösztönzők feltérképezésével kooperatívabb viselkedésre bírhatjuk őket, vagy – ennek eredménytelensége esetén - segítséget kapunk detektálásukhoz és a velük való cserekapcsolatok elkerüléséhez.

Jelen tanulmány a machiavellista egyének személyiségvonásainak feltérképezésével foglalkozik. Egyfelől arra a kérdésre keressük a választ, hogy a machiavellista egyének által alkalmazott, bizonyítottan sikeres (Czibor és Bereczkei; 2011) stratégiához a személyiségvonások mely kombinációja szolgáltat alapot. Másfelől, arra próbálunk magyarázatot találni, hogy a machiavellista stratégia kialakulásában és fenntarthatóságában milyen funkcióval bírnak az adott személyiségvonások.

A machiavellista egyéneket jellemző személyiségvonások

Az evolúciós pszichológusok a személyiségvonásokra a szociális adaptáció termékeként tekintenek, melyek a társas alkalmazkodás során megjelenő kihívások megoldásában kulcsszerepet töltenek be (Buss, 2008). Hogyan segíthetik elő személyiségvonásaink a sikeres szociális adaptációt? A személyiségvonásainkban rejlő egyéni különbségek nagymértékben befolyásolják, kikkel lépünk kapcsolatba és hogyan ápoljuk ezeket a fontos kapcsolatokat. Hatást gyakorolnak altruista döntéseinkre, meghatározzák, milyen mértékben bízunk meg másokban, viszonzzuk-e a cserepartnereinktől kapott szívességeket, hajlamosak vagyunk-e kihasználni másokat, de azt is, hogyan kezeljük riválisainkkal való konfliktusainkat (Bereczkei, 2009).

Nettle (2007) állásfoglalása szerint az egyéni fitness alakulása szempontjából minden személyiségvonás egyaránt hordoz magában nyereségeket és költségeket is. Az egyes személyiségvonások adott szintje bizonyos környezeti feltételek közt kedvező hatású lehet, míg egy másik környezetben akár a túlélésünket is fenyegetheti. A magas fokú Barátságosság előnye, hogy segítségével az egyén komoly társas támogatottságra tehet szert, ugyanakkor hátránya,

hogy védtelenné teszi a proszociális és segítőkész egyént a csalókkal szemben. A Lelkiismeretesség szervezett, strukturált életvezetést tesz lehetővé, ugyanakkor egyértelmű hátránya, hogy a váratlan élethelyzetekhez, eseményekhez való rugalmas alkalmazkodást megnehezíti. A Neuroticitás magas foka hasznos az egyén túlélése szempontjából, hiszen éberré, érzékenyvé tesz bennünket a fizikai és szociális veszélyekkel szemben. Hátrányos azonban, abban a tekintetben, hogy a Neuroticitás magas fokával rendelkező egyén egy váratlan konfliktushelyzetben könnyen kibillenhet nyugalmi állapotából, így képtelenné válhat a higgadt, megfontolt döntéshozatalra.

A fenti elméletek tükrében feltételezhetjük, hogy a machiavellista egyének személyiségében az evolúciós múlt során olyan dimenziók váltak dominánssá, melyek az adott környezeti feltételek mellett nyereségesek voltak számukra. Nyereségesek, olyan tekintetben, hogy illeszkedtek a machiavellista stratégia sikerességéhez és elősegítették annak hosszú-távú fenntarthatóságát. Nyilvánvaló, hogy egy, a mások manipulálásán és kizsákmányolásán alapuló stratégia esetében ennek oly finom módon kellett történnie, hogy az a machiavellista egyének túlélését és reprodukív sikerességét ne fenyegetse.

Milyen feltevéseket fogalmazhatunk meg a machiavellista egyének személyiségvonásaival kapcsolatban?

A korábbi vizsgálatok egybehangzóan rámutattak, hogy negatív irányú, szignifikáns összefüggés áll fenn a machiavellizmus mértéke és a Barátságosság közt (Paulhus és Williams, 2002; Lee és Ashton, 2005; Austin, Farrelly, Black, és Moore, 2007; Vernon, Villani, Vickers és Harris 2008; Veselka Schermer, és Vernon, 2012). Hasonló eredményeket találunk a machiavellizmus és a Lelkiismeretesség összefüggésének kapcsán is: a témában született vizsgálatok rámutattak, hogy negatív irányú, szignifikáns kapcsolat áll fenn a machiavellizmus és a Lelkiismeretesség közt (Paulhus és Williams, 2002; Austin és mtsai, 2007; Vernon és mtsai, 2008; Veselka és mtsai, 2012). A machiavellizmus és Neuroticitás közt fennálló kapcsolatát vizsgáló kutatások eredményei pedig azt mutatják, hogy pozitív irányú, szignifikáns kapcsolat áll fenn a két változó közt (Jakobwitz és Egan, 2006, Austin és mtsai, 2007).

A fentiekben bemutatott kutatások fontos összefüggéseket tártak fel a Barátságosság, a Lelkiismeretesség, a Neuroticitás és a machiavellizmus változói közt, ugyanakkor a fent idézett publikációk a személyiségvonásoknak a machiavellista stratégia szempontjából fontos funkcióival csak érintőlegesen foglalkoznak, az eredményeknek átfogó értelmezése ez idáig nem történt meg.

Vizsgálatunk fő célja, hogy - azon túl, hogy összefüggéseket keres a machiavellizmus és a Big Five vonások közt-a kapott eredmények segítségével magyarázatot próbáljon adni arra a kérdésre, hogy az adott vonások mely kombinációja, hogyan kedvezhet a machiavellista stratégia kialakulásának és fenntarthatóságának.

A vizsgálat bemutatása

1. Résztvevők

Vizsgálatunkban 160 egyetemi hallgató vett részt (63 férfi, 97 nő), életkoruk 17 és 44 közti, (átlagérték: 21,9 év, szórás: 3,522), akik a Pécsi Tudományegyetem különböző karainak hallgatói voltak. A vizsgálati személyek a kutatásra önként jelentkeztek, a részvételért anyagi juttatás nem járt.

2. Eszközök-kérdőíves eljárások

A *machiavellizmus* mérésére a Christie és Geis által 1970-ben kidolgozott, 20 ítemes Mach-IV. tesztet használtuk. Az egyes állításokkal kapcsolatos egyetértés, illetve egyet nem értés mértékét egy hétfokú Likert-skálán jelölhetik be a vizsgálati személyek. A teszten minimálisan 40,

maximálisan 160 pont érhető el. Christie és Geis meghatározása alapján, 80 alatti pontszám esetén alacsony, 80-120 közt átlagos, 120 felett magas fokú machiavellizmusról beszélhetünk.

A *személyiségvonásokat* a BFI kérdőív (Big Five Inventory) segítségével vizsgáltuk, melyet 1991-ben John fejlesztett ki. A teszt 44 személyiség jellemző leírását tartalmazza. A vizsgálati személyeknek a teszt kitöltése során egy 5 fokú Likert skálán kell értékelni a saját magukra vonatkozó személyiségjellemzőkkel való egyetértésüket illetve egyet nem értésüket. Az 1-es érték az állítással való egyet nem értést, az 5-ös érték a teljes egyetértést fejezi ki. A teszt az öt fő Big Five faktort méri, melyek a következők: Extraverzió, Barátságosság, Lelkiismeretesség, Neuroticitás és Nyitottság.

3. A vizsgálat menete

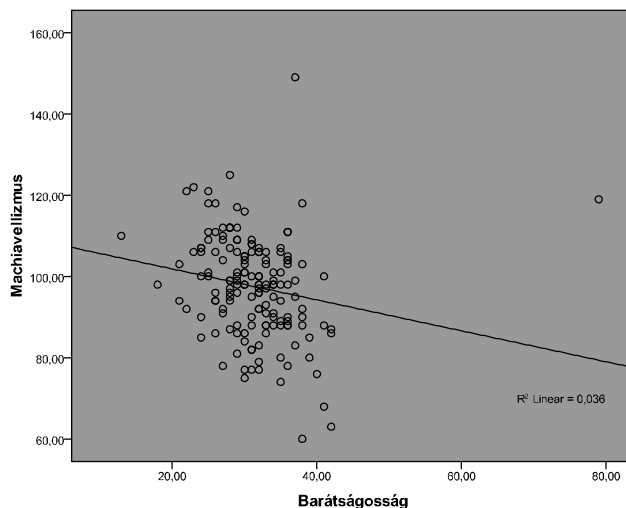
A vizsgálatban részt vevő személyekkel a Pécsi Tudományegyetem Pszichológia Intézetében végeztük el a vizsgálatot. A két kérdőív felvétele csoportosan, egy ülésben történt. A résztvevők első lépésben a BFI, majd ezt követően a Mach -IV. tesztet töltötték ki. A rendelkezésre álló időt nem korlátoztuk.

4. Eredmények

A statisztikai elemzések egy részében a machiavellizmust folyamatos változóként kezeltük, az adatelemzés másik részében pedig a kérdőívben elért pontszámaik alapján három csoportba soroltuk a résztvevőket. A minta harmadolását követően az alsó harmadba tartozó személyek alkotta csoportból létrehoztuk az alacsony Mach (AM), a felső harmadba tartozókból pedig a magas Mach (MM) kategóriákat. Az AM csoportba kerültek azok, akik 91 vagy kevesebb pontot értek el, az utóbbiba tartoznak a 102 vagy ennél magasabb pontszámot elérők. E felosztásnak megfelelően a kutatás első szakaszában részt vett 160 fő közül 51 fő tartozik az AM, 57 fő az MM kategóriába.

1. A machiavellizmus és Barátságosság összefüggései

Szignifikáns mértékű negatív korreláció áll fenn a machiavellizmus szintje ($mean = 97.47$; $SD = 12.46$) és a Barátságosság skálán elért pontszámok között ($mean = 31.35$; $SD = 6.26$) ($r = -0.190$; $p < 0.001$) (lásd: 1. ábra)



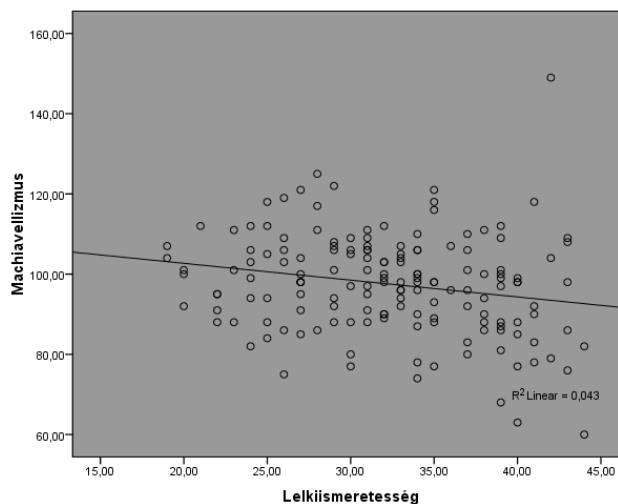
2. ábra: A machiavellizmus és Barátságosság kapcsolata

Független mintás t-próba alkalmazásával elemeztük a Barátságosság skálán mutatott különbségeket alacsony (49 fő) és magas Machos (56 fő) személyek esetében. Eredményeink szerint szignifikáns eltérés áll fenn a Barátságosság tekintetében az AM és MM személyek közt. A

magas Machos személyek szignifikánsan alacsonyabb értékeket értek el a Barátságosság dimenzióban ($t=2.519$; $p < 0.001$).

2. A machiavellizmus és Lelkiismeretesség összefüggései

Szignifikáns mértékű negatív korreláció áll fenn a machiavellizmus szintje ($mean = 97.47$; $SD = 12.46$) és a Lelkiismeretesség skálán elért pontszámok között ($mean = 32.31$; $SD = 6.18$) ($r = -0.207$; $p < 0.001$) (lásd: 2. ábra).

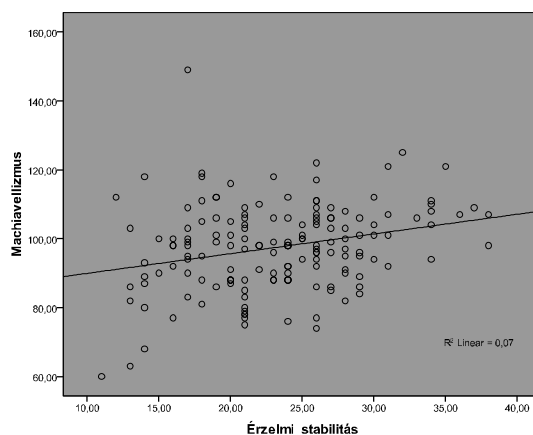


3. ábra: A machiavellizmus és Lelkiismeretesség kapcsolata

Független mintás t-próba alkalmazásával elemeztük a Lelkiismeretesség skálán mutatott különbségeket alacsony (49 fő) és magas Machos (56 fő) személyek esetében. A magas Machos személyek szignifikánsan alacsonyabb értékeket értek el a Lelkiismeretesség dimenzióban, mint alacsony Machos társaik ($t=2.685$; $p < 0.001$).

3. A machiavellizmus és Neuroticitás összefüggései

Szignifikáns mértékű, pozitív korreláció áll fenn a machiavellizmus szintje ($mean = 97.47$; $SD = 12.46$) és a Neuroticitás skálán elért pontszámok közt ($mean = 23.28$; $SD = 5.80$) ($r = 0.265$; $p < 0.001$). (lásd: 3. ábra)



4. ábra: A machiavellizmus és Neuroticitás közt fenn álló kapcsolat

Független mintás t-próba segítségével elemeztük a Neuroticitás skálán mutatott különbségeket alacsony (49 fő) és magas Machos (56 fő) személyek esetében. Szignifikáns eltérést találtunk

Neuroticitás tekintetében a magas Machos és alacsony Machos személyek közt. ($t=-3.584$; $p < 0.001$)

Megvitatás

Eredményeinket összefoglalva kijelenthetjük, hogy a magas machiavellizmussal jellemezhető személyek alacsony fokú Barátságosságot mutatnak, míg az alacsony fokú machiavellizmussal rendelkező egyéneket magas fokú Barátságosság jellemzi. Mindezt figyelembe véve elmondhatjuk, hogy a machiavellista egyének negatív elvárásokat támasztanak társaikkal szemben és kevésbé bíznak meg bennük. Csökkent hajlamot mutatnak az együttműködésre, a proszociális viselkedésre és a normakövetésre is. Az alacsony fokú Barátságosság előnye a machiavellista egyének szempontjából az lehet, hogy a fent említett tulajdonságoknak köszönhetően könnyebben követik kizsákmányoló, öncélú stratégiájukat, valamint – bizalmatlanságuk okán - kisebb eséllyel esnek áldozatul más csalók esetleges támadásának is.

Vizsgálatuk eredményei azt mutatják, hogy a magas fokú machiavellizmus alacsony mértékű Lelkiismeretességgel jár együtt. Eredményeink szerint a magas fokú machiavellizmust mutató egyéneket alacsony fokú Lelkiismeretesség jellemzi, míg az alacsony fokú machiavellizmussal jellemezhető egyének ugyanezen a dimenzió magas értékeket érnek el. Ennek tükrében elmondhatjuk, hogy a machiavellista egyének kisebb mértékű felelősségtudattal rendelkeznek, kevésbé élnek szervezett és pontos keretek közé igazított életet. Ugyanakkor előnyük is származik az alacsony fokú Lelkiismeretességből, mégpedig a rugalmasság és gyors alkalmazkodó készség. Az említett tulajdonságok igen fontosak, hiszen a mások kizsákmányolásán alapuló machiavellista stratégia számtalan váratlan helyzetet von maga után, melyhez a flexibilitás elengedhetetlen.

Kutatásunk eredményei rámutatnak, hogy a magas fokú machiavellizmust mutató egyének magas Neuroticitással jellemezhetőek. Tehát, a machiavellista egyének egy adott konfliktushelyzet esetén magas distresszt, intenzív érzelmeket élnek át, hamarabb kibillennek lelki stabilitásukból és könnyebben elveszítik higgadtságukat, mint alacsony fokú machiavellizmussal rendelkező társaik. A fent említett elmélet (Nettle, 2007) kapcsán azonban érdemes elgondolkodnunk, a nyilvánvaló hátrányok mellett milyen előnyöket hordozhat magában a magas Neuroticitás. A machiavellista egyének szempontjából előnyös lehet, hiszen érzékenyebbé és éberré teszi őket az esetleges veszélyekkel szemben, melyek, figyelembe véve önző stratégiájukat, nagy eséllyel gyakran okoznak problémát számukra.

Vizsgálatunk eredményei összhangban állnak a korábbi kutatásokkal, melyek a machiavellizmus és a Big Five vonások közti kapcsolatot vizsgálják (Paulhus és Williams, 2002; Lee és Ashton, 2005; Austin és mtsai, 2007; Vernon és mtsai, 2008; Veselka és mtsai, 2012). Ezek szerint a machiavellizmus magas fokával rendelkező személyek alacsony fokú Barátságosságot, alacsony fokú Lelkiismeretességet és magas fokú Neuroticitást mutatnak. Mindebből arra következtethetünk, hogy egy, a machiavellizmus magas fokával jellemezhető egyén –az alacsony fokú Barátságosságnak köszönhetően-csökkent hajlamot mutat a kooperációra, a proszociális viselkedésre, valamint a normakövető magatartásra. Kevésbé bízik meg társaiban és gyanakvó, mely tulajdonságok fontos elemei a machiavellizmusnak. A magas Neuroticitás szintén fontos eleme a saját céljaik érdekében gyakran normát szegő machiavellisták személyiségében: éberebbé és érzékenyebbé teszi őket az olyan vészhelyzetek észlelése iránt, mint például a társak elutasítása, haragja vagy esetleges bosszúja. Az alacsony fokú Lelkiismeretességnek szintén fontos szerep jut a machiavellista egyén személyiségében, hiszen azokban a váratlan vészhelyzetekben, amikor a machiavellista egyén dezertálására vagy menekülésére is sor kerülhet, rugalmasságot biztosít, és gyors alkalmazkodást tesz lehetővé.

Eredményeik alapján kirajzolódni látszik előttünk a machiavellista személyiség egy szelete. A gyanakvó, cinikus, másokat manipuláló, saját céljaik elérésén fáradozó machiavellista egyének alacsony fokú Barátságossággal rendelkeznek. Ennek az attitűdnek elengedhetetlen

következménye, hogy a machiavellista stratégiát követő egyének számtalan váratlan, negatív helyzettel kell, hogy szembenézzenek. Az őket fenyegető, váratlan helyzeteket a magas Neuroticitás okán hamar felismerik, és azokhoz az alacsony fokú lelkiismeretességnek köszönhetően rugalmasan tudnak alkalmazkodni. Nettle (2007) elmélete alapján feltételezhetjük, hogy az imént említett személyiségvonásoknak ilyen módú kombinációja fontos funkcióval bír: megfelelő alapot képezhet a sikeres machiavellista stratégia fenntarthatóságához, miközben növeli a machiavellista egyének túlélési esélyeit.

Irodalomjegyzék

- Austin, E. J., Farrelly, D., Black, C., & Moore, H. (2007). Emotional intelligence, Machiavellianism and emotional manipulation: Does EI have a dark side?. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 179-189.
- Bereczkei, T. (2003). *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó
- Bereczkei T. (2009). *Az erény természete*, Osiris Kiadó
- Buss, D. M. (2008). Human Nature and Individual Differences. *Handbook of personality*, 29-60.
- Christie, R., & Geis F. L. (1970) *Studies In Machiavellianism*, Academic Press
- Czibor, A., & Bereczkei, T. (2011). Sikeresek-e a machiavellisták? Viselkedési stratégiák, személyiségjellemzők és narratív beszámolók társas dilemmahelyzetekben. *Pszichológia*, 31(4), 359-380.
- Fischbacher, U., Gächter, S. & Fehr, E. (2001). Are people conditionally cooperative? Evidence from a public goods experiment. *Economics Letters*, 71(3), 397-404.
- Jakobowitz, S., & Egan, V. (2006). The dark triad and normal personality traits. *Personality and Individual Differences*, 40(2), 331-339.
- Lee, K., & Ashton, M. C. (2005). Psychopathy, Machiavellianism, and narcissism in the Five-Factor Model and the HEXACO model of personality structure. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1571-1582.
- Nettle, D. (2007). *Personality: What makes you the way you are*. Oxford University Press
- Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of research in personality*, 36(6), 556-563.
- Szijjártó, L., & Bereczkei, T. (2012) A bizalom és reciprocitás szerepe a machiavellista döntéshozatalban. *Humán Innovációs Szemle*. Vol 3. 97-107.
- Vernon, P. A., Villani, V. C., Vickers, L. C., & Harris, J. A. (2008). A behavioral genetic investigation of the Dark Triad and the Big 5. *Personality and Individual Differences*, 44(2), 445-452.
- Veselka, L., Schermer, J. A., & Vernon, P. A. (2012). The Dark Triad and an expanded framework of personality. *Personality and Individual Differences*, 53(4), 417-425.

Czibor Andrea, Bereczkei Tamás: Altruisták és free-riderek a csoportban: Szélsőséges stratégiák hatása a csoporton belüli együttműködésre társas dilemmahelyzetekben – PTE, Pszichológia Doktori Iskola, Evolúciós- és Kognitív Pszichológiai Doktori Program

A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú „Nemzeti Kiválóság Program- Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program” című kiemelt projekt keretei között valósult meg

1. Bevezetés

1.1 Társas dilemmahelyzetek

A társadalmak, közösségek működése során számtalan olyan probléma adódik, amelynek megoldásához a tagok együttműködése szükséges. Minél nehezebben ellenőrizhető az egyes résztvevők hozzájárulása a közös célokhoz, illetve minél csábítóbb az az előny, amellyel a normaszegés kecsegtet, a társas együttműködésre építő rendszerek hatékony működése annál sérülékenyebbé válik. E társas dilemmahelyzetek átszövik mindennapi életünket. Társadalmi szinten ilyen probléma például az adórendszer működése, a környezetvédelemmel illetve társadalmi felelősségvállalással kapcsolatos kérdések, de előkerülnek ezek a dilemmák kisebb csoportokban is, például munkahelyi teamek, lakóközösségek szintjén.

A társas dilemmahelyzetek olyan szituációk, amelyekben minden egyén magasabb egyéni hasznot érhet el akkor, ha megtagadja a többiekkel való együttműködést, azonban ha minden – vagy sok – résztvevő ezt az utat választja, a közös cél, amiért szükség lett volna az együttműködésre, elérhetetlenné válik. Így, bár az egyén szigorúan vett önérdeke az együttműködés visszautasítását, és a potyautas (free rider) viselkedést kívánná meg, a csoport hosszú távú hasznát a tagok kooperatív viselkedése szolgálja (Dawes & Messick, 2000, Ostrom, 2003).

A társas dilemmák kutatása – vélhetően azok társadalmi fontossága miatt – hosszú múltra tekint vissza. A gazdaságtudományok és a játékelmélet területéről az 1940-es években került a tudományos érdeklődés homlokterébe. Az 1950-es évektől a szociálpszichológia berkein belül is kiemelt kutatási területté vált, kezdetben a kétszemélyes, majd a csoportszintű dilemmák vizsgálata révén. Az idők során számos olyan vizsgálati helyzet körvonalazódott, amely laboratóriumi körülmények között képes e társas helyzetek modellezésére. Az ultimátum-játék, a diktátor-játék, a bizalomjáték, a fogolydilemma-játék kétszemélyes; illetve a közjavak játék többszereplős helyzeteit gyakran használja a közgazdasági- és pszichológiai szakirodalom a társas együttműködés és versengés kutatására. (Bereczkei, 2009, Szakadát, 2008) Jelen tanulmány a többszemélyes társas dilemmahelyzeteket helyezi fókuszába, amelyek leggyakrabban használt modell szituációja a közjavak-játék. (Ostrom, 1990; Bereczkei, 2009)

1.2 A társas dilemmák működése, az egyének jellemző stratégiái

A többszemélyes társas dilemmák kutatásából származó általános tapasztalat, hogy a résztvevők többsége a szituációba belépve nem kizárólag saját érdekére koncentrálnak, hanem viszonylagos hajlandóságot mutat a társakkal való együttműködésre. Gyakran vannak azonban olyan egyének, akik erre nem, vagy csak elenyésző mértékben – a „látszat kedvéért” – hajlandók. E csoporttagok, akiket a szakirodalom gyakran emleget free-riderként, potyautasként vagy csaló stratégiát követő egyénekként, az együttműködésre nézve destruktív spirált indítanak be a többiek viselkedésében. Az egyének többsége ugyanis a társas dilemmákban a feltételes együttműködés stratégiáját követi: vagyis kezdetben közepes mértékben kooperál, majd együttműködési hajlandóságát annak megfelelően alakítja, hogy milyen viselkedésmódokat lát társai körében. Ha a társak kooperatívak, az egyének többsége fenntartja, vagy csak elenyésző mértékben csökkenti

együtműködésének mértékét. Ha azonban vannak olyan tagok, akik megtagadják az együtműködést, és a többiek áldozataiból igyekeznek hasznot húzni, a legtöbb személynél „bekapcsol a vézscsengő”, és mintegy önvédő stratégiaként csökkenteni kezdi a csoport érdekében tett erőfeszítéseit. Így a free-riderek megjelenése hosszú távon a társas együtműködés összeomlásához vezet. (Bereczkei 2009, Fischbacher és mtsai, 2001, Ostrom 1990, 2003)

A free-rider csoporttagok megjelenése könnyen magyarázható azzal, hogy ez a stratégia rövidtávon feltétlenül haszonnal kecsegtet a potyautas csoporttag számára. A csaló anélkül részesül a többiek befektetései révén keletkezett javakból, hogy neki magának fel kellene áldoznia saját erőforrásait. A free-rider, és a feltételes együtműködés normáját követő egyénekén kívül, a társas dilemmákban gyakran felbukkan egy másik stratégia: az altruistáé, aki minden rendelkezésére álló erőforrást a csoport javára fordít, függetlenül attól, hogy a csoport többi tagja milyen mértékben kooperatív. Az altruista az egoista potyautas résztvevő ellentéte, aki akkor is hajlandó a közösbe investálni, ha ez anyagilag nem éri meg neki. (Mozsár, 2009)

Arra vonatkozóan, hogy miért alakul ki és miért maradhat fenn az altruista stratégia a csoportokban, több magyarázó elmélet is született. Az egyik elképzelés szerint az önzetlenség már önmagában jutalmazó erejű az altruista személy számára: az, hogy lemond saját hasznáról kellemes érzésekkel tölti el, növeli önértékelését. Egy másik megközelítés ismét csak az önzetlenség rejtett, hosszú távú előnyeit emeli ki. A reputációépítés-hipotézise szerint az altruista csoporttag önzetlenségével saját nemes tulajdonságait „reklámozza”. Az altruizmus erőforrásokkal való ellátottságot és nagylelkúséget sugall a többi csoporttag számára, amely kombináció ideális koalíciós partnert jelez, emellett árulkodhat az altruista személy önkontrolljáról, erős jelleméről, vagy akár intelligenciájáról is. (Van Lange & Liebrand, 1991). Mindkét magyarázat azt sugallja, hogy az altruisták döntéseiben működik egy olyan megfontolás- amely nem feltétlenül tudatos módon – legátolja az anyagi érdekek által diktált free-rider stratégia aktiválódását, s hosszú távon előnyökhöz juttathatja a személyt. (Palfrey & Prisbey, 1997) A két szélsőséges stratégia, a free-riding és az altruizmus rendre felbukkan társas dilemmahelyzetekben, és alakítja azok dinamikáját, a csoporton belüli kooperáció mértékét.

1.3 Személyiségjellemzők és szituatív tényezők szerepe a társas dilemmahelyzetekben

E sajátos csoporttag-típusok jelenlétén kívül számos szituatív tényezőről is kiderült, hogy társas dilemmákban hatnak a csoporton belüli együtműködésre. Bebizonyosodott például, hogy ha mód van az együtműködés normáját megszegők büntetésére, ilyen módon visszaállítható a csoporton belüli együtműködés (Fehr-Gächter 2002). Ha csoportban lehetőség van a tagok közötti kommunikációra, az ugyancsak növeli a csoporton belüli kooperációt, elősegíti ugyanis a kölcsönös bizalom kialakulását, s ily módon befolyásolja a mások viselkedésével kapcsolatos elvárásokat. (Ostrom 2003) Egy másik szituatív tényező, ami fokozhatja az együtműködést, a csoporton belüli reputációszerzés lehetősége. Ha a vizsgálati helyzetekben nyilvánossá tesszük a csoport érdekében hozott áldozatok mértékét, az fokozza az együtműködést, a csoport érdekében tett erőfeszítéseket. Az altruista (társai érdekében saját hasznát feláldozó) csoporttag ugyanis kedvező képet alakít magáról a csoportban, amely később különféle előnyökkel járhat a számára. (Barclay, 2004, Bereczkei, 2009). A szituációs faktorok közül a helyzet keretezése, a haszon-struktúra, illetve a csoportméret is olyan tényezők, amelyek hatással lehetnek a csoporton belüli együtműködés alakulására. (Kopelman és mtsai, 2002). Néhány egyéni jellemzőről (pl.: társas motívumok, önmonitorozás, önértékelés, kontroll helye, Machiavellizmus) bebizonyosodott, hogy jelentősen befolyásolják a társas dilemmahelyzetekben hozott döntéseket (pl.: Czibor & Bereczkei, 2011, Kopelman et al, 2002; McClintock, 1972, Messick & Brewer, 1983; Van Lange & Liebrand, 1991).

2. Jelen tanulmány célkitűzése

Bár a társas dilemmák sokrétű kutatása számos törvényszerűséget feltárt e helyzetek működésével kapcsolatban, maradtak még tisztázatlan területek e problémakörben. Tanulmányunkban ezeknek a megválaszolására teszünk majd kísérletet, fókuszba helyezve azokat a kérdéseket, amelyek a szélsőséges stratégiák (altruizmus és free-riding) megjelenésével, hátterével, és hatásával kapcsolatosak.

Bár mint a fenti összefoglalóból is láthattuk, ismert néhány összefüggés a személyiségjellemzők és a társas dilemmákban megjelenő viselkedés között, azonban nem tudunk olyan vizsgálatról, amelyben az altruista- illetve free-rider stratégia mögött húzódo személyiségjellemzők szisztematikus kutatására került volna sor. Munkánkban megpróbáljuk feltárni, hogy milyen személyiségjellemzők hajlamosítanak a free-rider, illetve az altruista stratégia választására, illetve, hogy e személyiségjellemzők kontextustól függetlenül jelzik-e előre a preferált stratégiát.

Megpróbálunk közelebb jutni annak a kérdéskörnek a megoldásához is, hogy vajon ha a free-rider tag jelenléte révén csökken a csoporton belüli együttműködési hajlandóság, a jelenlévő altruista tag képes-e ellentétes hatást kiváltani, vagyis növelni a csoporttagok közötti kooperációt? E kérdés azért különösen izgalmas számunkra, mert a társas dilemmák kutatása során eddig csak néhány szituatív jellegű tényezőről bizonyosodott be, hogy megállíthatja vagy késleltetheti a csoporton belüli együttműködés csökkenését, összeomlását. E tényezők egy része – például a büntetés bevezetése – ronthatja az önkéntes együttműködés lehetőségét (Yamagishi 1988), és alááshatja a kooperációra irányuló belső motivációt és a személyközi bizalmat (Kopelman és mtsai 2002). Más eszközök, mint a csoporton belüli kommunikáció engedélyezése, vagy a reputáció-építés lehetőségének biztosítása sok helyzetben, főként társadalmi szintű dilemmáknál nem megoldható. Így ha az altruista csoporttag jelenléte képes lenne a csoporton belüli kooperáció visszaállítására, vagy akár fokozására, a társas dilemmák megoldásának eszköztára új, előremutató módszerrel bővíthetne.

Az is izgalmas kérdés számunkra, hogy vajon a társas dilemmákban részt vevő egyének miképpen mérlegelnek. Megvizsgáljuk, hogy a csoportban jelen levő altruista, illetve free rider tag különböző keretű helyzetekben – ahol más a csoporttársaktól elvárt stratégia – eltérő módon gyakorol-e hatást a személyek döntéseire.

1. Módszerek

1.1. Résztevők

Vizsgálatunkban 150 egyetemista vett részt (69 férfi, 81 nő; átlagéletkor: 22,2 év, Std. dev.: 2,608) a Pécsi Tudományegyetem különböző karairól. A kísérletben való részvétel önkéntes jelentkezés alapján történt. A résztvevők díjazásban részesültek: hazavihették a kísérleti játékokban nyert összegeket.

1.2. Kísérleti játékok

Vizsgálatunkban minden résztvevőt két társas dilemmahelyzet elé állítottuk. A kísérleti helyzetek alapja a játékelméleti vizsgálatokban gyakorta használt Közjavak-játékon volt, amelynek instrukcióját, illetve kifizetési szabályait módosítva jött létre a két vizsgálati helyzet.

Kísérleteinkben alkalmanként öt személy vett részt, akik előzőleg nem ismerték egymást. A résztvevők egy közös teremben tartózkodtak a kísérleti játékok ideje alatt, feladatuk az volt, hogy a kísérletvezető által rendelkezésükre bocsátott összeggel kapcsolatban hozzanak döntéseket. Az ötkörös játékok minden egyes fordulójában azt kellett megfontolniuk, hogy a rendelkezésükre álló összegből (200 Ft) mennyit tartanak meg saját számlájukon, és mennyit utalnak az ötfős csoport közös számlájára. Döntéseiket a kísérletvezetőnek juttatott papírlapokon jelezték. A közös számlára utalt pénzmennyiséget a kísérletvezető minden játékkör végén összegezte, megduplázta, majd egyenlő arányban szétosztotta a játékosok között, függetlenül attól, hogy ki mennyit fizetett be a közös számlára, vagy fizetett-e egyáltalán. Az így visszaosztott pénzeszegek tehát ismét az egyéni számlára kerültek. A döntések anonimitásáról

az asztalokat elválasztó paravánok, illetve a vizsgálat kezdetekor a személyeknek kiosztott kódok gondoskodtak. A résztvevők egy táblán követhették – kódokkal jelzett – társaik körönkénti felajánlásait. Az ötödik kör végén mindenki azzal az összeggel zárta a játékot amennyi az egyéni számláján összegyűlt, vagyis a személy által az öt kör során oda utalt pénz és a kísérletvezető által a körök végén a csoportkasszából visszautalt pénzmennyiség összegével.

A fenti közös pontokon kívül a két játéksituáció két jelentős eltérést mutatott. Az egyik játékhelyzetben – amelyre a későbbiekben Együttműködő játékként hivatkozunk – instrukciója az kooperációt ösztönözte, míg a másik szituáció – az ún. versengő helyzet – instrukciójával is kompetícióra sarkallt. A másik jelentős különbséget a két helyzet kifizetési struktúrája hozta. Míg az Együttműködő szituációban minden játékos hazavihette azt az összeget, amellyel a játékot zárta, addig a Versengő helyzetben az öt főből csak az az egy fő nyert egy előre meghatározott pénzösszeget (2000 Ft), aki a legmagasabb összeget gyűjtötte egyéni számláján. Úgy alakítottuk ki tehát a két helyzetet, hogy az Együttműködő játékban megérte kooperálni: minél többet fizettek a csoporttagok a közös számlára, annál magasabb volt a személyenként visszaosztott összeg, így a végső nyereség is. A versengő szituációban a kooperáció (a csoportkasszába való befizetés) irracionális stratégia volt, az egyén a közös kasszába történő befizetés megtagadásával vagy minimalizálásával volt csak esélyes a győzelemre.

Minden résztvevő részese volt mindkét szituációnak, mégpedig véletlenszerű sorrendben. A nyert pénzösszegek egyénileg, a csoport előtti anonimitás megőrzése mellett kerültek kifizetésre. A résztvevők minden egyes befizetését, illetve egyéni számlájuk záró összegét is rögzítettük. (E záró összege a továbbiakban nyereségként hivatkozunk.)

1.3. Kérdőívek

A résztvevők a vizsgálat kezdetén kitöltötték a Cloninger-féle (1994) Temperamentum és Karakter Kérdőív (TCI) Rózsa Sándor és munkatársai (2005) által magyar nyelvre adaptált változatát, illetve a Christie és Geis (1970) által kifejlesztett, machiavellizmust mérő Mach IV. tesztet.

1.3.1. Temperamentum és Karakter Kérdőív

A Temperamentum és Karakter Kérdőív hét személyiségjellemző mérésére hivatott, amelyeket Cloninger két fő kategóriába, a temperamentum- illetve a karakterjellemzők körébe sorolt. Míg a temperamentumfaktorok a környezeti információk feldolgozásának öröklött mintáit jelenítik meg, meghatározzák az egyén érzelmi hatású ingerekre adott automatikus válaszainak mintázatait, addig a karakterfaktorok olyan egyéni különbségek, amelyek a temperamentum, a családi környezet és az egyéni életpasztalatok interakcióinak eredményeként fokozatosan alakulnak ki (Rózsa és mtsai, 2005). A kérdőív által mért faktorok: újdonságkeresés, ártalomkerülés, jutalomfüggőség, kitartás (temperamentum faktorok); önirányítottság, együttműködési készség, Transzcendencia-élmény (karakter faktorok).

1.3.2. Mach IV. teszt

A Mach IV. teszt (Christie & Geis, 1970) a machiavellizmus mértékét, a mások manipulációjára való képességet és hajlandóságot méri. A 20 ítemes kérdőív állításainál, amelyek egy része Machiavelli A fejedelem című művéből származik, a kitöltőknek egyetértésük mértékét kell megjelölniük egy hétfokú skálán. Ilyen állítások például: „A legjobban úgy lehet az emberekkel bánni, ha azt mondjuk nekik, amit hallani akarnak”, vagy „Kerülőutak nélkül nehéz az életben előrejutni”

2. Eredmények

2.1 Csalók és altruisták

Mind a szakirodalmi utalások (Bereczkei, 2003, Fischbacher és mtsai, 2001, Ostrom, 2003), mind a vizsgálat felvételekor szerzett tapasztalatok azt sejtették, hogy a csoporttagok együttműködési hajlandóságára erőteljes hatást gyakorol, ha csoportjukban van olyan személy, aki nem, vagy csak elenyésző mennyiségben hajlandó a csoport javára adakozni. Feltételeztük, hogy e stratégia

ellentéte is befolyással lesz a társak befizetéseire: vagyis olyan altruista csoporttárs, aki a rendelkezésére álló szinte teljes összeget a csoport részére ajánlja fel, talán fokozhatja a többiek együttműködési kedvét.

E jelenség vizsgálatához áttekintettük a személyek összes befizetését a két játékban. Azok viselkedését, akik a teljes rendelkezésükre álló összeg (1000 Ft) legfeljebb 20%-át fizették be az öt kör során a csoportkasszába, „free-rider” vagy „csaló” stratégiának címkéztük, míg azok a személyek, akik az lehetséges összeg minimum 80%-át a közösbe adták, „altruista” címkét kaptak. (A felosztás alapja Kurzban és Houser 2001-ben megjelent írása.) A felosztás eredménye az 1. számú táblázatban látható.

	Versengő szituáció		Együttműkö- dő szituáció	
	Fő	%	Fő	%
Csaló stratégia: a lehetséges maximális összeg legfeljebb 20%-ának befizetése az öt játékkör során	39	26	36	24
Altruista stratégia: a lehetséges maximális összeg legalább 80%-ának befizetése az öt játékkör során	24	16	57	38

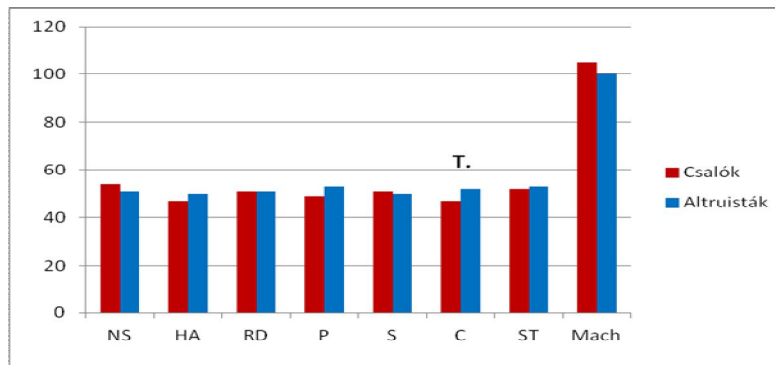
1. táblázat: A csaló- illetve az altruista stratégia előfordulása a két játék helyzetben

Mint a táblázatban látható, a csaló stratégia közel azonos arányban jelent meg mindkét játék helyzetben (Versengés: 26%, Együttműködés: 24%). Az altruista stratégia megjelenése azonban erős kontextus függő eltéréseket mutat. Míg a versengő helyzetben csak a játékosok 16%-a választotta ezt a stratégiát, addig az együttműködő szituációban 38%-os volt az altruisták aránya. Míg az extrém módon kompetitív, versengő stratégia mindkét helyzetben haszonnal kecsegtet, addig az altruista viselkedésmódnak csak az együttműködő helyzetben lehet racionális alapja. Egy olyan szituációban (versengés helyzete), ahol csak a legnagyobb hasznot gyűjtő játékos könyvelhet el nyereséget, az altruista adakozás nem lehet kifizető stratégia, ami látszik előfordulásának viszonylagos ritkaságából is.

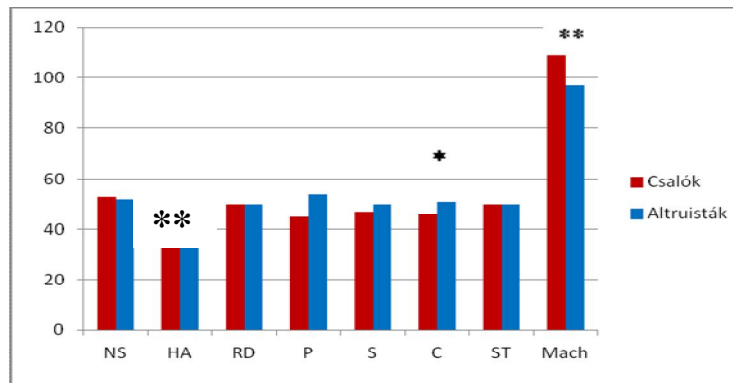
2.2 A két stratégia követőinek személyiségbeli jellemzői

Hogy alaposabban megérthessük a stratégiaválasztás háttérét, megvizsgáltuk, milyen személyiségjellemzőkben különböznek a free-rider- és az altruista viselkedésű személyek. Az elemzés során a TCI hét faktora és a Machiavellizmus- pontszám eltéréseit kutattuk.

Azok a személyek, akik a versengés játékban csaló- és akik altruista stratégiát választottak csupán az Együttműködési készség- pontszámukban különböztek, és ez a különbség is csak tendenciózus volt ($F(1,61) = 4,51, p < 0,1$). Az együttműködés játékban csaló illetve altruista stratégiát mutató személyek között jóval több különbségre derült fény. Kitartás- ($F(1,91) = 0,88, p < 0,001$) és Együttműködési készség pontszámukban ($F(1,91) = 2,83, p < 0,05$), illetve Mach értékükben ($F(1,91) = 7,94, p < 0,01$) is jelentős eltérés mutatkozott. A Kitarás és Együttműködés terén az Altruisták, Mach-érték terén pedig a Csalók értek el magasabb pontszámokat. (A két összehasonlítás eredményeit az 1. és a 2. ábra mutatja)



1. ábra: Személyiségbeli különbségek az altruista és csaló stratégiát választó személyeknél a Versengés helyzetében (T.: $p < 0,1$)

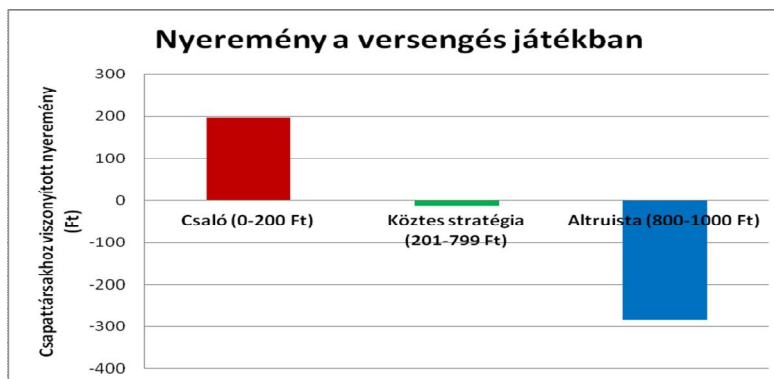


2. ábra: Személyiségbeli különbségek a csaló és altruista stratégiát választó személyeknél az Együttműködés helyzetében (*: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$)

Mindezek alapján úgy tűnik, hogy az, hogy a versengés játékban ki válik csalóvá vagy altruistává, nem mutat szoros összefüggést a személyiségjellemzőkkel, csupán az Együttműködési készség az a tényező, amelynek alacsony szintje enyhén hajlamosít a csaló stratégiára, míg magas szintje az altruista viselkedést teszi némileg valószínűbbé. Az együttműködés helyzetében, ahol akár a csalásnak, akár az altruizmusnak lehet logikus, racionális alapja, már jóval nagyobb a személyiségjellemzők szerepe. E játékban a tipikus csaló alacsony Együttműködési készséggel, alacsony Kitartással és magas Machiavellizmus pontszámmal jellemezhető. Az altruista stratégia felvállalásához ellenben az kell, hogy a személy magas szintű Együttműködési hajlandóságot mutasson, a társak viselkedésétől függetlenül hajlandó legyen kitartani emellett, és alacsony Machiavellizmusa folytán híján legyen az opportunista, haszonelvű stratégiáknak és céloknak.

2.3 Nyereménybeli különbségek a csaló- az altruista- és a köztes stratégiát választó játékosok között

Mindkét játékban szignifikáns különbség mutatkozott a csalók, az altruisták és a köztes stratégiát választók többi csapattársához viszonyított nyeresége között. (Versengés: $F(1,149) = 66,92$, $p < 0,001$; Együttműködés: $F(1,149) = 43,49$, $p < 0,001$) A varianciaanalízis Bonferroni-féle Post Hoc elemzése azt mutatta, hogy mind a versengésben, mind az együttműködésben mindhárom csoport nyeresége egymáshoz képest szignifikáns eltéréseket mutat. ($p < 0,001$) A csalók az átlagnál szignifikánsan többet, az altruisták szignifikánsan kevesebbet nyernek. Az alábbi ábrákon látható, hogy a csalók mindkét helyzetben jóval átlag feletti, az altruisták pedig jóval átlag alatti nyereséget realizálhattak. A csalás tehát minkét szituációban adaptív stratégiának bizonyult. Az altruista viselkedés a versengés helyzetében volt igazán veszteséges: ott ugyanis az átlagnál majdnem 300 Ft-tal alacsonyabb nyereséget ért el.



3. ábra: Csaló-, altruista-, és köztes stratégiát választó személyek átlaghoz viszonyított nyerményei a versengés játékban



4. ábra: Csaló-, altruista-, és köztes stratégiát választó személyek átlaghoz viszonyított nyerményei az együttműködés játékban

2.4 A csalók és altruisták csoportra gyakorolt hatása

Miután áttekintettük, hogy milyen hatást gyakorol a csaló vagy altruista stratégia az azt választó személy pénzügyi mérlegére, vizsgáljuk meg, hogy miként hat a csalók illetve altruisták jelenléte az őket befogadó csoportok működésére. Az elkövetkező szakaszban azt a kérdést vesszük górcső alá, hogy vajon a csalók jelenléte csoporttársaik együttműködési hajlandóságára is negatívan hat-e, illetve, hogy az altruisták képesek-e jelenlétükkel, és önfeláldozó viselkedésükkel másokat is erősebb kooperációra bírni.

E kérdés vizsgálatához új változókat hoztunk létre: egyet, mely azt mutatja meg, hogy a versengő helyzetben, az adott személyen kívül, a csoporttársak körében van-e csaló személy, aki az öt kör alatt maximum 200 Ft-ot ad a közös kasszába, egy másikat, amely hasonlóképp jelzi az altruista jelenlétét, s két további altruista- illetve csaló jelenlétére utaló változót az együttműködés helyzetére nézve. Így megoldhatóvá vált annak kódolása, hogy mit tesznek a vizsgálati személy csoporttársai, hiszen ezzel a technikával a személy saját csaló- illetve altruista stratégiáját nem vettük számításba az elemzéseknél.

2.4.1 A csalók jelenlétének hatása

A Versengés játékban, ha volt legalább egy csaló a csoportban, akkor a személyek átlagos befizetése szignifikánsan alacsonyabb lett, mint ha nem volt csaló. ($F(1,149) = 0,851, p < 0,01$). Az átlagértékek jól illusztrálják ezt a jelenséget. Azokban a csoportokban, ahol volt csaló, a személyek az öt kör során átlagosan 359 Ft-ot fizettek be a lehetséges 1000 Ft-ból, míg ahol nem volt csaló játékos, ott 489 Ft volt az átlagos befizetés.

Az együttműködő szituációban még erőteljesebb volt ez a különbség. A csaló taggal rendelkező csoportokban az átlagos befizetés 295 Ft volt a teljes játékban, míg azokban a csoportokban,

ahol nem volt csaló, a játékosok átlagosan 675 Ft-ot fizettek be a közös kasszába. ($F(1,149) = 0,39, p < 0,001$)

2.4.2 Az altruisták jelenlétének hatása

Ha a versengő szituációban volt altruista játékos, az nem eredményezett különbséget a befizetések nagyságában ahhoz képest, ha nem volt ilyen csoporttag ($F(1,149) = 1,571, p > 0,05$). Míg az előbbi esetben átlagosan 449 Ft-ot fizettek be a személyek összességében, addig az utóbbi helyzetben ez az összeg 438 Ft volt.

Az együttműködő szituációban eltérő mintázatot látunk. Azokban a csoportokban, ahol volt legalább egy altruista tag, az átlagos befizetések jelentősen magasabbak voltak. (679 Ft vs. 462 Ft). A különbség itt szignifikánsnak bizonyult ($F(1,149) = 3,48, p < 0,001$)

2.5 Regressziós elemzések a csalók és altruisták többiekre gyakorolt hatásának vizsgálatára

Lineáris regressziós elemzést végeztünk annak vizsgálatára, hogy a két játéksituációban a csalók és az altruisták jelenléte mennyiben befolyásolja az egyének befizetések nagyságát. Kiderült, hogy a versengés helyzetében a két tényező közül csak a csalók jelenléte van szignifikáns hatással (Beta: $-0,21, t = -2,62, p < 0,05$), és ez a tényező csak a befizetésbeli variancia 4,5%-át magyarázza. ($R^2 = 0,045$)

Az együttműködés helyzetében mind a csalók (Beta: $-0,48, t = -7,07, p < 0,001$), mind az altruisták jelenléte (Beta: $0,298, t = 4,39, p < 0,001$) szignifikánsan befolyásolta a többi csoporttag befizetését. Az e két tényezőt tartalmazó modell az előzőnél jóval nagyobb prediktív erejűnek bizonyult: a befizetett összegekben mutatkozó variancia 32,4%-át képes volt magyarázni. ($R^2 = 0,324$)

3. A kapott eredmények értelmezése

Elemzéseinkből úgy tűnik, hogy a csalók jelenléte olyan tényező, amelyet a személyek figyelembe vesznek, ha azt kell eldönteniük, milyen mértékben hajlandóak együttműködni másokkal. A csalók jelenlétére való érzékenység mind az együttműködő, mind a versengő szituációban megjelent, úgy tűnik tehát, hogy e tényező olyan jelzés, amelyre kontextustól viszonylag függetlenül érzékenyek voltak vizsgálati résztvevőink.

A jelenség evolúciós háttere könnyen magyarázható, hiszen a csalókkal vállalt cserekapcsolatok nélkülözik a kölcsönösséget, súlyos veszélyt jelentve ezzel a „lépre csalt” személy fitnessére nézve. Egy olyan közegben, ahol csalók vannak jelen, adaptív stratégia lehet az együttműködés visszafogása, hiszen annak veszélye, hogy a személy ily módon elszalaszt egy kölcsönösen kedvező koalíciót, jóval kisebb, mint az a veszteség, amellyel a csaló általi kihasználtság fenyeget. (Bereczkei, 2009)

Azt is láttuk azonban, hogy a csaló jelenléte az együttműködő szituációban nagyobb súllyal esik latba a döntés folyamán, mint a versengés helyzetében. Ennek magyarázata az lehet, hogy a versengő szituációban a csalás a versengés egy formájaként kvázi elfogadott stratégia lehet, vagy legalábbis olyan viselkedés, amelyre a helyzet jellemzői alapján lehet számítani. Egy olyan szituációban, ahol a versengés elfogadott, sőt elvárt, ha valaki csaló stratégiát alkalmaz, abból nem feltétlenül vonhatunk le következtetéseket valódi természetére, szándékára nézve, hiszen csupán a feltételezett normát követte. Az együttműködést implikáló helyzetben felbukkanó csaló stratégia azonban erős jelzés, mivel normaellenes. Arról a személyről, aki az együttműködést facilitáló helyzetben – ahol kooperáció révén növelhető a közös haszon – mégis csalóként viselkedik, feltételezhetjük, hogy feltárta valódi „arcát”, s veszélyes lenne a vele való együttműködés, akár rövid-, akár hosszú távon.

Ezen eszmefuttatás érvényességét igazolják a személyiségjellemzők vizsgálatokor kapott eredmények is: a versengő helyzetben csaló, illetve altruista stratégiát választó személyek között nem találtunk markáns személyiségbeli eltéréseket, míg azok között, akik együttműködő

helyzetben választották e két viselkedésmódot jelentős személyiségbeli különbségeket tapasztaltunk.

Számos más vizsgálat rámutatott már az emberek csalókra való különös érzékenységre. Kiderült, hogy a csalás felismerését velünk született kognitív mechanizmusok segítik. (Cosmides, 1989, Krajcsi, 2001) Jobban emlékszünk a csalók arcára (pl.: Melaey, Daood, Krage, 1996), felismerjük a csaláshoz kötődő érzelmkifejezéseket (Verplaetse és mtsai, 2007). Mostani eredményeink azzal árnyalják e képet, hogy úgy tűnik, csalás láttán a személyek mérlegelnek, és olyankor hat erősebben döntéseikre ez a tény, ha az adott helyzetben a csalás ellenkezik az elvárható viselkedéstől, a normától, s valószínűsíthetően őszinte jelzése a személy megbízhatatlanságának.

Láttuk, hogy az altruisták jelenlétének döntésekre gyakorolt szerepe némileg összetettebb képet mutat. A versengő helyzetben megjelenő altruista nem hatott a többiek befizetések nagyságára, míg az együttműködő helyzetben altruista stratégiát választó személyek jelenlétében magasabbak lettek a többiek befizetései is. Ha belegondolunk, hogy a versengő helyzetben csupán az a személy vihetett haza pénzt, aki a legmagasabb összeggel zárta a szituációt, kiderül, hogy ebben a játékban az altruizmus vitathatatlanul irracionális stratégia, mind az egyén, mind a közösség szempontjából. Az altruista magas befektetése ugyanis nem szolgálja a csoport javát, sőt, még az egyetlen győztes nyereseményét sem befolyásolja, lévén az fix összeg. Ebben a helyzetben tehát nem meglepő, ha az altruista stratégia nem talált követőkre.

Az együttműködés szituációja ettől eltérő: ott ugyanis az altruista magas fokú együttműködése kétségtelenül előnyös a csoport szintjén, hiszen magas befektetési társainak is magas „osztalékot” eredményeznek. Azt látjuk, hogy ebben a szituációban az altruista hatással is van társaira, növeli azoknak együttműködési hajlandóságát, azt sugallva, hogy az aktuális társas közegben érdemes, kifizetődő együttműködni. Egy olyan szituációban tehát, ahol az együttműködés jövedelmező lehet a csoporttagok körében, az altruista gesztusa követőkre található, s ilyen módon, külső eszközök, illetve a kommunikáció lehetősége nélkül is növekedhet a csoporton belüli együttműködés.

Irodalomjegyzék

- Barclay, P. (2004) Trustworthiness and competitive altruism can solve the tragedy of the commons. *Evolution and Human Behavior* 25: 209-220.
- Bereczkei T. (2003) *Evolúciós pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bereczkei T. (2009) *Az erény természete. Őnzetlenség, együttműködés, nagylelkűség*. Budapest: Typotex.
- Christie, R., & Geis, F. (1970) *Studies in Machiavellianism*. New York: Academic Press.
- Cloninger, C. R., Przybeck, T. R., Svrakic, D. M. & Wetzel, R. D. (1994) *The temperament and character inventory (TCI): A guide to its development and use*. Washington: Center for Psychobiology of Personality.
- Cosmides, L., & Tooby, J. (1989) Evolution of psychology and the generation of culture II. A computational theory of social exchange. *Ethology and Sociobiology* 10: 51-97.
- Czibor A., & Bereczkei T. (2011) Sikeresek-e a machiavellisták? Viselkedési stratégiák, személyiségjellemzők és narratív beszámolók társas dilemmahelyzetekben, *Pszichológia* 31/4, 359-380.
- Dawes, R. M., & Messick, D. M. (2000). Social dilemmas. *International Journal of Psychology*, 35(2), 111-116
- Fehr, E., & Gächter, S (2002): *Altruistic Punishment in Humans*. *Nature*. Vol. 415. 137-140.
- Fischbacher, E., Gächter, S., Fehr, S. (2001) Are people conditionally cooperative? Evidence from a public goods experiment, *Economic Letters* 71 (2001) 397-404
- Kopelman, S., Weber, J. M., & Messick, D. M. (2002): Factors Influencing Cooperation in Commons Dilemmas: A Review of Experimental Psychological Research, In Ostrom,

- E., Dietz, T., Dolsak, N., Stern, P. C., Stonich, S., Weber, E. U. (szerk.), *The drama of the commons*. Washington DC: National Academy Press
- Krajcsi, A. (2001). [Velünk született csalásdetektor?](#) In Kampis G. & Ropolyi L. (szerk.), *Evolúció és megismerés*. Budapest, Typotex.
 - Kurzban, R., & Houser, D. (2001). Individual differences in cooperation in a circular public goods game. *European Journal of Personality* 15(1), 37-52.
 - McClintock, C.G. (1972) Social motivation: A set of propositions. *Behavioral Science* 17(5):438-455.
 - Mealey, L., Daood, C., & Krage, M. (1996). Enhanced memory for faces of cheaters. *Ethology and Sociobiology*, 17: 119-128.
 - Messick, D. M. & Brewer, M. B. (1983). "Solving social dilemmas: A review". In Wheeler, L. & Shaver, P. *Review of personality and social psychology* 4. Beverly Hills, CA: Sage. pp. 11–44.
 - Mozsár, F. (2009) Public Goods, Private Interest and Altruism In.: Bajmócy, Z. – Lengyel, I. (eds) 2009: Regional Competitiveness, Innovation and Environment. JATEPress, Szeged, pp. 87-96.
 - Ostrom, E. (1990) *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. New York, Cambridge University Press
 - Ostrom, E. (2003) Toward a Behavioral Theory, Linking Trust, Reciprocity and Reputation In: Ostrom, E., & Walker, J. (szerk.) (2003) *Trust and Reciprocity: Interdisciplinary Lessons from Experimental Research*, Russell Sage Foundation, New York
 - Palfrey, T. R., Prisbrey, J. E. (1997) Anomalous Behavior in Public Goods Experiment: How Much and Why?, *The American Economic Review*, Vol. 87., No. 5. pp. 829-846.
 - Rózsa S., Kállai J., Osváth A., & Bánki M. Cs. (2005): *Temperamentum és karakter: Cloninger pszichobiológiai modellje*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest
 - Szakadát I. (2008) Cselekvésemélet dióhéjban. Játék, elmélet, módszer, tan- Weber: újratöltve. Budapest: Typotex
 - Van Lange, P. A. M., & Liebrand, W. B. G. (1991b). The influence of other's morality and own social value orientation on cooperation in the Netherlands and the U. S. A. *International Journal of Psychology*, 26, 429-449.
 - Verplaetse, J., Vanneste, S., & Braeckman, J. (2007) You can judge a book by its cover: The sequel. A kernel of truth in predictive cheating detection. *Evolution and Human Behavior* 28: 260- 271.
 - Yamagishi, T. (1988). The provision of a sanctioning system in the United States and Japan. *Social Psychology Quarterly*, 51(3), 265-271.

Időskorúak vizsgálata egy idősothonban

(PEME 2013 - Désfalvi Judit - PTE.BTK PhD hallgató - desfalvijudit@gmail.com)



Az életkor kitolódása arra hívja fel a figyelmet, hogy az idős kor minőségi megélésére, a sikeres öregedésre egyre nagyobb hangsúlyt kell helyeznünk.

Célkitűzés: időskorúakat vizsgálni kapcsolati, kötődési rendszerük mentén, akik egy idősek otthonában élnek meg mindennapjaikat, ami számukra merőben új helyzetet, más beilleszkedési stratégiát kíván meg mind kapcsolati, mind asszimilációs szinten

Kérdésfeltevés: az idős egyén miként éli meg, és hogyan viszonyul szokatlan helyzetekhez, és milyen módon képes ebben a helyzetben asszimilálódni? A jelenre jellemző kötődési stílus a vizsgálati személyt segíti-e, vagy akadályozza a többiekhez való adaptációjában?

Az otthonban való lét élménye, az otthonban élők lelkiállapota, integrációja összefüggésben van-e az általuk kimutatott hangulati jegyekkel és a kötődési mintáik reprezentációival?



Módszertan: a vizsgálatban 24 otthonban lakó idős személy, (11 férfi, és 13 nő) vett részt.

Eszközök: félig strukturált interjú, projektív eljárás, a Fészekrajz-tesztet (Kaiser, 1996, Hámori et al, 2010), a Reménytelenség Skála (Beck et al, 1974, Peczel Forintos, Sallai, 2001), a STAI (Spielberg et al, 1970, Kopp, Fóris, 1993), és a Depresszió (Beck et al, 1961, Kopp, 1993) kérdőívek.

Eredmények: összefüggés volt kimutatható az idős bentlakó lelkiállapota, kötődési reprezentációi, és az otthonban való kapcsolatainak megélése között. A cél hiánya kapcsolatot mutatott a depresszióval és reménytelenséggel, s a céltalanul élők szorongóbb jegyeket mutattak a projektív tesztekben. Beláthatóvá vált az is, hogy otthonban lakó idős személy is képes befolyásolni saját jóllétét, vagy esetleges rosszletét.



A rajzok az Otthonban élők Fészekrajz-teszt alatt készített alkotásai. Ezúttal is köszönöm, hogy felhasználhattam!