



KALANDOZÁSOK A PSZICHOLÓGIA VILÁGÁBAN

Válogatott,
lektorált
tanulmányok a
Neumann János
Egyetem,
Egészségtudományi
és
Egészségfejlesztési
Kutatócsoport
munkatársaitól,
illetve a
kutatócsoport által
szervezett
nemzetközi HEART
2017 és HEART
2018 konferenciák
előadóiól

Szerkesztette:
Dr. Devosa Iván

ISBN
978-615-5817-09-0

Támogatóink:



NEUMANN JÁNOS EGYETEM

Neumann János Egyetem



Pedagógusképző Kar

DevStore kft.

Itech-Net kft.

Szerkesztette:

Dr. Devosa Iván PhD.

Lektorálta:

Maródi Ágnes

Felelős kiadó:

Neumann János Egyetem (NJE), Pedagógusképző Kar (PK),
Egészségtudományi és Egészségfejlesztési Kutatócsoport (EEK)
koordinátora, Kecskemét. Minden jog fenntartva.

Formátum:

A/5 nyomtatási méretben, **PDF/A-3** (ISO 19005-3:2012)
formátumban, a **PDF 1.7** (ISO 32000-1:2008) EU „hosszú távú
digitális dokumentum megőrzési szabvány” szerint

ISBN 978-615-5817-09-0

TARTALOMJEGYZÉK

KOGNITÍV FOLYAMATOK MEGFIGYELÉSE A LAPRÓL – JÁTÉK KÖZBEN, ZONGORISTÁK KÖRÉBEN	5
A VÁLÁS HATÁSA A FELNŐTTEKRE ÉS A GYERMEKEKRE	25
AZ "EMBODIMENT" JELENTÉSE	35
ÉNKÉP ÉS ÖNÉRTÉKELÉS.....	45

KOGNITÍV FOLYAMATOK MEGFIGYELÉSE A LAPRÓL – JÁTÉK KÖZBEN, ZONGORISTÁK KÖRÉBEN

Benedekfi István, Dr. Devosa Iván PhD.

Absztrakt

A mai modern zenei szakoktatásban tanuló diákok követelmény rendszerébe nem kerültek bele kellő jelentőséggel a lapról – játszás készségfejlesztésének elméleti és gyakorlati módszerei. A szakirányú zeneoktatáshoz szorosan kapcsolódó készségfejlesztések során egyre nagyobb igény merült fel a tudományos alapokra helyezett módszerek kidolgozására. Magyarországon elsőként került sor az empirikus módszerekkel vizsgált neurológiai folyamatok feltérképezésére a lapról-játékkal egyidejűleg. A vizsgálat rávilágít a képzett illetve kevésbé képzett lapról – játszók agyi folyamatainak különbözőségeire. A vizsgálat célja tehát, az eltérő neurológiai folyamatok meghatározása a különböző képességű lapról – játszók között. Vizsgálatunkban zongora főtárgyat tanuló diákokra támaszkodtunk, akik a lapról-játszási képességüket nem iskolai vagy egyéb oktatási keretek között szerezték, hanem autodidakta módon fejlesztették a készségüket. A módszer egyértelműen rávilágított a képzettebb és kevésbé képzett diákok lapról – játék attitűdbeli különbségeire és következtetéseket engedett levonni a hiányosságok kijavítására vonatkozóan. A vizsgálat fontos eleme volt egy saját komponálású tandarab. A művet 60 másodpercnyi átnézési időt követően zongorán kellett bemutatni. A produkció alatt egy elektorenkefalográfiai mérés történt, melynek kiértékelése után egyértelműen látszanak koncentrációs és relaxációs időszakok az agyi

folyamatokban. Mindez arra enged következtetni, hogy léteznek lapról-játék stratégiák, melyeket a képzettebb lapról – játszó jobban, míg a kevésbé képzettek gyengébben használnak. Az új empirikus adatok feldolgozása után lehetőség nyílik további kutatások meghatározására és a szakmódszertani ajánlások megtételére is.

Kulcsszavak: lapról – játék, zongora, elektorenkefalográfia

Bevezetés

A professzionális zenejátszás elengedhetetlen feltétele a lejegyzett zenemű kottaképeinek hibátlan leolvasása, értelmezése, összefüggéseinek feltárása és énekhangon illetve hangszeren történő reprodukálása. A kottaolvasás az a folyamat melyben a vizuális szimbólumok ritmusokká és dallamokká alakulnak. Ez lehet belső (hang nélküli) zenei folyamat, illetve külső megszólalású, énekelt vagy hangszeren játszott anyag. (Hodges, 2011). Sloboda (1984) szerint a lapról – játék egy kódolási folyamat, melyben az információk konvertálódnak. A konvertálási folyamatához szükséges idő kulcsszerepet kap a lapról-játék készségfejlesztésekor. Az első benyomás a kottaképről, az első rövid strukturális áttekintés, zenei és előadói utasítások felismerése még a darab megszólaltatása előtt begyűjthetők és átgondolhatók. Ezt követi a mű valós megszólaltatása. Péter (2010) tanulmánya szerint két fázisát különböztethető meg a lapról – játéknak: *obszerváció és projekció*. Obszerváció fázisban a nagyobb szerkezeti egységek feltérképezése vertikális látásmóddal történik, míg a projekció a hangszeren való megszólaltatás fázisa kis egységek részletes megfigyelésével – horizontális látásmód. Mindkét esetben a folyamatok hatékony végbemenéséhez szükséges idő szoros összefüggést mutat a lapról – játék készségének begyakorlottság - szintjéről. A kutatások rámutatnak arra, hogy a minta-felismerés az egyik legfontosabb eleme a mesteri szintű zongora lapról-játéknak (Wolf,1976). Általában véve a zenei lejegyzés ismerete, a zeneelméleti tudás, a szerkezetek ismerete nagymértékben befolyásolja a lapról-olvasási készséget (Sloboda,1984; Lehmann és Ericsson,1996). Az ujjrend kialakítása a motoros folyamatokkal van összefüggésben a zongoristáknál. A standard ujjrendhasználat a magasan képzett

zongoristákra jellemző, akik jól ismerik az akkordok és skálák helyes ujjrendjeit (Sloboda, Clarke, Parncutt és Raekallio,1998). A kottaolvasással kapcsolatos ismertebb kognitív modellt a fuvolista és pszichológus Wolf publikálta 1976-ban, melyet zongoristákkal készült interjúkra alapozott. Wolf a lapról-olvasást úgy értelmezte, mint zenei minta vagy szerkezet felismerését. Vizsgálatában egy Handel-szonáta tételével illusztrálta az ismerős minták keresésének törvényszerűségét. Wolf szerint szoros kapcsolat van a lapról-olvasás és az olvasási képesség között. Sematikus modellje egymásba kapcsolódó információ feldolgozó rendszerekkel ismerteti a képzett és a kevésbé képzett lapról-olvasók készségeinek különbségeit, mely arra is választ ad, hogy miért lehetséges, hogy tapasztalt, professzionális zenészek olykor miért olvashatnak gyengén lapról. Ebből kifolyólag a lapról – játék módszereinek feltárása és a zeneoktatás gyakorlati részébe történő integrálása előkészítheti a tanulókat a gyorsabb és adekvátabb kottakép értelmezésre és az ehhez szorosan kapcsolódó interpretálásra is. A magyar zeneoktatás nagy múltra tekint vissza. Kodály Zoltán egyetemes munkásságának köszönhetően a zenetanulás szerves része a magyar oktatási rendszernek. A módszereinek jelentőségét mind a közoktatásban, mind pedig a zenei szakoktatásban is tapasztalhatjuk. Az általa kidolgozott módszer stabil alapot nyújt a zenét tanulni vágyóknak. Ugyanakkor a módszereit továbbgondolva újabb jelentős eredmények születtek a hazai zeneoktatásban. Többek között, Erősné (1993) táblázatban foglalt össze a zenei alapképességeket. A kottaolvasás és – írás a zenei alapképesség legbonyolultabb – legkevesebb háromtagú – képzetkapcsolatokkal leírható szerveződése. A zenei alapképességek modelljének két tengelyén a zenei dimenziók és zenei kommunikáció alaptípusai jelennek meg

1. táblázat: A zene alapképesség modellje (Erősné 1993)

Dimenzió	Kommunikációs terület			
	Hallás	Közlés	Olvasás	Írás
Melódia	Dallamhallás	Dallamközlés	Dallamolvasás	Dallamírás
Harmónia	Hangzathallás	Hangzatközlés	Hangzatolvasás	Hangzatírás
Ritmus	Ritmushallás	Ritmusközlés	Ritmusolvasás	Ritmusírás
Hangszín	Hangszínhallás	-	-	-
Dinamika	Dinamikahallás	-	-	-

Felmerülhet az a kérdés, ha ebben a modellben szerepel a dallamközlés, - olvasás és - írás, a hangzatközlés, - olvasás és - írás, valamint a ritmusközlés, - olvasás és - írás, miért nem szerepel sem a hangszínközlés, sem a dinamika-közlés lehetséges metszete. Péter (2010) tanulmányában megkülönböztetett *obszerváció és projekció* folyamatok megismerése után világosan látszik, hogy Erősné (1993) zenei alapképesség modelljében az obszerváció folyamata lényegesen nagyobb hangsúlyt kap a kommunikációs területek között. Ha megfigyeljük a hiányzó táblázati elemeket láthatjuk, hogy az esetleges hangszínközlés, - olvasás, - írás és dinamikaközlés, - olvasás, - írás a zenei folyamatok *projekció* részét képezik. Tehát a fent bemutatott táblázatból is egyértelműen kiderül, hogy a lapról – játék készség felismeréséhez és fejlesztéséhez tartozó, és kizárólag az megszólaltatott összefüggő zenei anyag következtében kontrollálható hangszín és dinamika dimenziók nem valósulnak meg a *közlés* kommunikációs területen. Módszerünkkel szeretnénk alátámasztani a lapról – játék készség fejlesztésének a szükségességét, hiszen a magyar zeneoktatásban részt vevő tanulók elsődleges célja a hangszeren való professzionális játékmód. Legnagyobb részt ebben a kotta olvasása, írása, értelmezése jelenti, de a kódolási folyamat kivitelezését is gyakorolni kell, miszerint a kottaképből motoros folyamatoknak kell

konvertálódni. Sajnos ennek a konvertálási folyamat megértésének tudományos vizsgálata ez idáig nem kapott megfelelő hangsúlyt. Egyéni tapasztalataim szerint a lapról-éneklés, a lapról-játék fejlődésének meghatározó mozzanata a tudatos gyakorlás-tanulás. Az elméleti, illetve hangszeres zenetanulmányok során az egyik központi és alapvető feladat az automatikus beidegzésű műveletek-készségek elsajátítása. Ugyanakkor előfordulhat olyan eset, amikor nem a képességek vagy készségek hiánya akadályozza meg a kitűzött feladat megvalósítását, hanem a figyelem hibái, nem jött létre a pszichikai egyensúly, a pszichikai feltételek harmóniája (Dénes, 1959) Amennyiben sikerül tudományosan bizonyítani a lapról – játék készség fejlesztésének lehetőségeit, érdemes lesz nagyobb hangsúlyt fektetni a zeneoktatásban betöltött szerepére.

Kísérlet tárgya:

Mint minden motoros tevékenység, így a lapról – játék közbeni agyi aktivitások is pontosan megfigyelhetők az elektorenkefalográfiai vizsgálatokkor. A NeumannJános Egyetem, Pedagógusképző Kar, Egészségtudományi és Egészségfejlesztő Kutatócsoportjának sikerült egy olyan szoftver fejleszteniük, mellyel az elektorenkefalográfiai mérések bonyolult infrastrukturális követelményeit áthidalták (Benedekfi, Devosa, 2018). A szoftver segítségével hordozhatóvá vált a készülék és az esetleges zavaró tényezők kizárása mellett (kábelek, stabil pozícióban maradás) sikerült valós időben adatokat rögzíteni a lapról – játékos agyi tevékenységéről. Elsők között sikerült megfigyelni a lapról – játék neurológiai hátterét. Az ebből kapott adatok kiértékelését követően jól elkülöníthető volt a koncentrációs és relaxációs folyamatok intenzitása.

Következésképpen elmondható, hogy az új megfigyelési módszerrel az eddigiéknél pontosabb és mindez ideáig feltáratlan adatok birtokába juthatnak a kutatók, hiszen a megfigyelt alany jóval szabadabban tud a feladatára koncentrálni mint eddig valaha.

Módszerek

Tíz személyt vizsgáltunk, akik gyakorlott zongoristák voltak 20-50 éves korig. Esetükben minimum tíz év folyamatos hangszer tanulás áll. A vizsgálat ideje öt percet vett igényben, melyben volt egy másfél perces felkészülési idő és az azt követő reprodukció. A vizsgálatban kiemelt szerepe volt egy saját komponálású, kifejezetten erre célra íródott zongoradarabnak, mint mérőeszköznek. A vizsgált személyeknek tehát ugyanazt a darabot kellett előadni.

A darab:

Felépítését tekintve egy variációról van szó melyben a témát 12 téma-variáns követi. A darab fokozatosság és az ismétlődés elvei mentén íródott. Fontos volt meghatározni egy olyan objektív perspektívát melyben jól látszanak a lapról-játék valós idejű változásai. Mivel variációs forma előrejelzi, hogy a darab nem tartalmaz váratlan fordulatokat, hanem a bemutatott téma variánsaival operál ezért a variációs forma kiváló lehetőséget ad a fokozatosság elvének követésére. Ebben az esetben magától értetődő a variációk egyre bonyolultabbá válása a darab folyamán. A nyolc ütemes téma egy klasszikus értelemben vett periódus, melyben megfigyelhetők a funkcionális – tonika és domináns viszony -, illetve strukturális zenei alapelvek, a 4+4 ütem, vagyis „kérdés – válasz” kapcsolat.

1. ábra: Téma

Andante

Piano *mf*



Ismétlődés elve:

A továbbiakban az ismétlődés elve kerül bemutatásra a darab szerkezetében, amely a fokozatosság elve mellett a másik objektív módszer a tényleges lapról – játék és a már megtanul – tehát ismétléssel begyakorolt – játszani való esetében. Az ismétléseket nem egyértelműen és magától érthetően helyeztük a darabba, hanem elrejtve. Klasszikus értelemben egy zenei ismétlés visszaugrást jelent a zenei anyagban, melyet annak újbóli eljátszása követ. Esetünkben az ismétlések egyik kézzől a másikba „vándorolnak”. A kül kézzel játszott téma bemutatást követően az első variációban ismét elhangzik a téma, immár két kézzel, melyhez egy új zenei anyag, a basszus társul.

2. ábra: I. variáció

9 Var. I

Pno.



A tizedik variációig ennek az „elcsúsztatott” ismétlésnek az elve szerint épülnek fel a variációk és ezzel együtt a kapcsolódásaik. Tehát, ha betűrendben elnevezzük a zenei anyagokat és azok ismétléseit, az alábbi strukturáltság szerint haladunk az I-X. variációkban.

3. ábra: Új és ismételt zenei anyagok strukturáltsága

	Zenei anyagok	
	Bal kéz	Jobb kéz
Téma	-	A
I. variáció	B	A
II. variáció	B	C
III. variáció	D	C
IV. variáció	D	E
V. variáció	F	E
VI. variáció	F	G
VII. variáció	H	G
VIII. variáció	H	I
IX. variáció	J	I
X. variáció	J	K
XI. variáció	Homogén zenei anyagok	
XII. variáció		

4. ábra: II. – III. variációk és ismétlődéseik

Var. II.

17

no.

21

no.

Var. III.

25

no.

29

no.

A fokozatosság elve:

Alapvető célként tűztük ki a leggyakrabban használt zongora-technikai elemek integrálását. Természetesen az időbeli és formai korlátok nem tették lehetővé ezen elemek teljes körű beemelését, sokkal inkább cél volt a lapról-játék alapvető kritériumainak – hangnem, hangköz, akkor, skála, futam, díszítések – felismerése és reprodukálása. Mindemellett törekedtünk, hogy a darab önmagában is élvezhető zenei élményt nyújtson, mintsem didaktikai elemek reláció nélküli ismételtetése. A különböző variációk nehézségi fokozatainak meghatározásához alapul szolgált a zeneiskolai kerettanterv, melyben évfolyamonként meghatározott követelményrendszerek vannak. Az előrehaladási ütemtervet figyelembe véve sikerült beépíteni a követelményeket az egyes variációkba.

5. ábra: IV – VI. variációk és zongoratechnikai követelményei

2

33 Var. IV.

Pno.

37

Pno.

41 Var. V.

Pno.

p

45

Pno.

49 Var. VI.

Pno.

mf

52

Pno.

4. Eredmények

A vizsgálat kiértékelését többszintű értékeléssel oldottuk meg. Van az úgynevezett triviális szempont, melyben egyszerűen az első látásra hibátlanul játszott hangok mennyiségét hasonlítja össze és van az általános zenei értékelésre vonatkozó pontozórendszer, melyben többszintű pontozással mérhetjük a különbségeket. Ezen pontozórendszerek a professzionális hazai és nemzetközi zenei versenyek pontozórendszereivel van analógiában

6. ábra: pontozólap (forrás: World Pianist Invitation)



John F. Kennedy Center for the Performing Arts

World Pianist Invitational™

Official Judging Sheet

Competitors Number:	
Age Group:	
Judge's Name:	
Date of Adjudication:	

FACTORS EVALUATED	JUDGE'S COMMENTS	POINTS
PERFORMANCE Musical Effect Poise Difficulty Choice of selection		/10
INTERPRETATION Dynamics Phrasing Styling/mood Balance/voicing		/10
MUSICIANSHIP Feeling for meter Steadiness Tempo Expressing/feeling Range of dynamics		/10
ACCURACY Note accuracy Rhythmic accuracy Continuity Fluency Dynamics/tempo indications		/10
TECHNIQUE Coordination Fingering Tone quality Facility Appropriate touch/pedaling		/10
TOTAL POINTS (50 possible)		0 /50

(10 points highest - 1 point lowest)

Ratings: Superior 45-50, Excellent 35-44, Good 25-34, Learning < 25

Következtetések

Az eredmények értékelésével egyértelműen elkülöníthetővé vált a gyengébb és professzionálisabb lapról – játszó zongoristák. Az elektorenkefalográfiai vizsgálat során sikerült kimutatni az agyban lejátszódó folyamatokat, melyek utalhatnak a lapról – játék készségének begyakorlottságára. Érdeemes stratégiai feltárást kezdeményezni a professzionális lapról – játszóknál, melynek alapján szakmódszertani ajánlásokat tenni a lapról – játék fejlesztésének kidolgozásához.

Felhasznált irodalom:

Hodges, D., Nolker, B. (2011): The acquisition of music reading skills. In R. Colwell & P. Webster (szerk.): MENC Handbook of Research on Music Learning, Volume II: Applications. Oxford: Oxford University Press. 61–91b

Lehmann C., Ericsson K. A. (1993): Sight-reading ability of expert pianists in the context of piano accompanying. *Psychomusicology: Music, Mind & Brain*, 12. 2 / 9. sz. 1821–95

Sloboda, J. A. (1984): Experimental studies of music reading: A review. *Music Perception*, 2. 2. sz. 222–236.

Wolf, T. (1976): A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psycholinguistical Research*, 5. 143–172

Devosa Iván, Maródi Ágnes, Grósz Tamás, Buzás Zsuzsa, Steklács János (2015): EEG Mind Reader 1.0 as a part of Complex Measuring Method (CMM) for education In: EAPRIL 2015 Proceedings. 549 p

Benedekfi István, Devosa Iván (2018) A zongorajáték módszertanának fejlesztési lehetőségei In: Iván Devosa, Ágnes Maródi, Zsuzsanna Buzás,

György Bártfai (szerk.) International HEART 2018 Conference: program and abstracts of the conference. 74 p.

Konferencia helye, ideje: Kecskemét, Magyarország, 2018.03.05-2018.03.06. Kecskemét: Neumann János Egyetem, Pedagógusképző Kar, 2018. pp. 24-25. (ISBN:978-615-5817-03-8)

**„ELVÁLTAK EGYMÁSTÓL, MINT ÁGTÓL A
LEVÉL;
MINDKETTEJÖK SZIVE LETT PUSZTA, HIDEG
TÉL...”**

A VÁLÁS HATÁSA A FELNŐTTEKRE ÉS A GYERMEKEKRE

Dr. Kékes Szabó Marietta PhD.

SZTE JGYPK TÓKI Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék
6725 Szeged, Hattyas u. 10.

kszmarietta@gmail.com

ÖSSZEFOGLALÁS

A gyermekek szülei közti kapcsolat legitimációja napjainkra kevésbé hangsúlyos, a gyermekek oldaláról tekintve is elsősorban annak van jelentősége, hogy a pár tagjai közösen nevelik-e őket. S noha megannyi érv állhat amellett, hogy a rossz házasságnál, melyben már-már kézzel tapintható feszültség van a családi rendszerben, jobbnak tekinthető a szülők különválása, a gyermekek ezek ellenére is rendszerint szívesebben választanak anyjuk és apjuk együttélését (Vajda, 2010). Tanulmányunkban a válások nemzetközi és hazai szinten való alakulása, és a folyamat szakaszainak áttekintése után, annak felnőttek és gyermekek számára leszűrhető értelmét és a segítő foglalkozású szakemberek oldaláról lehetséges teendőket vesszük számba.

SUMMARY

Nowadays, the legitimacy of the relationship of the parents is not so accentual, and from the children's perspective, the common solicitude of the children is more important. Although there are many arguments for the fact that a bad marriage is better, than the parents' divorce, children would prefer the unity of the mother and the father (Vajda, 2010). In our study, we share with the readers the evolution of divorces at the international and domestic level, give the review of the stages of the process, sharing the meaning of the happenings for the adults and the children, and show the possible tasks for the professionals.

1. BEVEZETÉS

Olyan tárgyak, személyek, avagy kapcsolatok megszakadása, amelyek az egyén számára kifejezett emocionális töltettel rendelkeznek, jelentős veszteségként mutatkozhatnak az illető számára (Harvey, 1996). Ezekben az esetekben az adott személy által megélt érzések szubjektivitása és az eseménnyel tisztában lévő szociális környezet objektivitása ugyanis alapvetően összeesik (Harvey és Miller, 1999), miáltal azok hatása kifejezettebbé válik. A jelentős veszteségeknek Weiss (1998) három fajtáját differenciálja:

1. a fontos emberi viszonyokkal kapcsolatos veszteségek (válás, szoros barátságok és más kapcsolatok felbomlása)
2. saját önbecsülésünkkel kapcsolatos veszteségek (munkahely, illetve különböző társas közegek elvesztése révén megélt veszteségek, szerepek megszakadása)
3. viktimizáció (reménytelenség, kiszolgáltatottság, az áldozattá válástól való félelem, illetve valamilyen számunkra fontos dologtól való megfosztottság pl. vagyon, otthon).

Jelen tanulmányunkban az első típusba (a fontos emberi viszonyokkal kapcsolatos veszteségek) tartozó válás jelenségére fókuszálunk, s annak folyamatát, a családtagokra gyakorolt hatásait mutatjuk be, különös

tekintettel a gyermekek számára – ezen nehéz helyzetben – nyújtható támogatási formák leírására.

2. A VESZTESÉGEKRŐL ÁLTALÁBAN

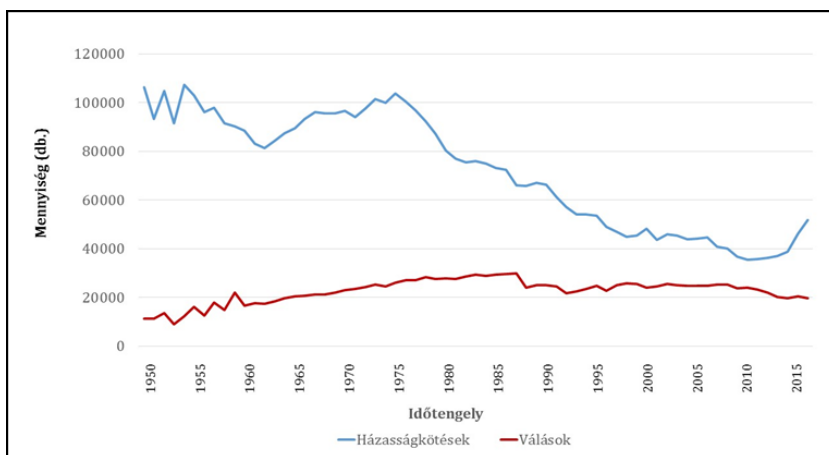
A veszteségek életünk velejárói, amelyek változatos érzelmeket mobilizálhatnak. Hátterükben rendszerint valamilyen szokatlan esemény áll, ami az egyén számára stresszt jelent és megküzdő képességét próbára teszi. Hatására az emberek egy része letaglózva, megsemmisítve érzi magát, egy másik részét pedig az új dolgok megteremtésére és hasonló nehézségekkel szembesült embertársai megsegítésére sarkallhatják a történések (Harvey és Miller, 1999).

A jelenség Janus-arca kapcsán azonban nem annak napjainkban használt kettőségekben látjuk annak fontosságát, inkább a szimbólum eredeti jelentését: a régi terhek megélése, a belőlük levonható következtetések és esszenciájuk jövőbeli döntéseinkbe való beépítése, s ezáltal a múlt és jövő időbeli dimenzióinak összefonódása. S noha az évek során szerzett tapasztalataink eltérő aspektusait engedik szemlélni egy-egy életeseménynek, azok végső soron egységet alkotnak (s egy önmagában teljes narratívába kell, hogy rendeződjenek). A megújulás, az érettebb és bölcsőbb szemlélet pedig új kapukat tárhat az embernek. A pillanat ezért nem jó tanácsadó, a mögöttünk álló évek, mint az idő láncszemei kapcsolódnak össze. Vagyis: „az új kezdetben mindig ott rejlenek a múlt eredményei is” (Rusznák, é.n., 8. bekezdés).

3. A VÁLÁS

Az elmúlt 60 év adatai a házasságkötések számának csökkenését és a válások számának tendencia szintű növekedését mutatják. Néhány éve azonban az előbbi adatokat illetően növekedést, utóbbira nézve pedig

inkább stagnálást tapasztalhatunk (1. ábra). A válás-házasság arány mégis aggasztó képet ad: a 2010-es adatok szerint ugyanis Magyarország – Belgium (71%) és Portugália (68%) – után 3. helyen áll a házasságkötések válás útján történő megszakítása terén, a maga 67%-os arányszámával (https://hu.wikipedia.org/wiki/V%C3%A1l%C3%A1si_statistika, 2017. szeptember 4.). A hagyományos családtípussal szemben az élettársi kapcsolatok a jellemzőek, s az EU-tagállamokban a házasság intézményét választók életkora is mind magasabb. Az emberek többsége első házasságát 30-as éveiben köti meg. A 2013-as adatok szerint ez a szám a férfiaknál Lengyelországban a legalacsonyabb (29,5 év) és Svédországban a legmagasabb (35,7 év), míg a nőknél Romániában a legalacsonyabb (26,3 év) és – a 2011-es adatok szerint – Írországban a legmagasabb (34,3 év). Ezzel párhuzamosan az első gyermek vállalása mind későbbre tolódik, beleértve a hazai helyzetet is (Corselli-Nordblad és Gereoffy, 2015).



1. ábra: A házasságkötések és válások számának alakulása 1950-2016. között

(a diagram készítéséhez az adatok forrása:

http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_hosszu/h_wdsd001b.html, 2017. szeptember 4.)

4. AHOGYAN EZT A HÁZASTÁRSÁK MEGÉLIK

A házasság két személy egy párrá alakulását, új egység létrejöttét jelenti, melyben az egymás iránt érzett szeretet és tisztelet egy új valóságot hoz létre. Ebben a közösségben egymás mind jobb megismerésére és megértésére kell, hogy törekedjenek a felek. A másik iránt érzett jóakarát, bizalom, nyitottság és a közös nyelv nagyon fontosak. A társhoz való odafordulás, őszinte érdeklődés a verbális és nem verbális kommunikációban napról napra testet ölt. A házasság egyszerre öröm és feladat. Mindenkor fontos, hogy – miként azt P. Tilmann Beller hangsúlyozta - „ne csak beszélni és vitatkozni akarjunk, hanem megérteni is. Vagyis előfeltétele a kommunikációnak, hogy pozitív érdeklődéssel forduljunk egymás felé” (Csermák és Csermák, 2004, 10. o.).

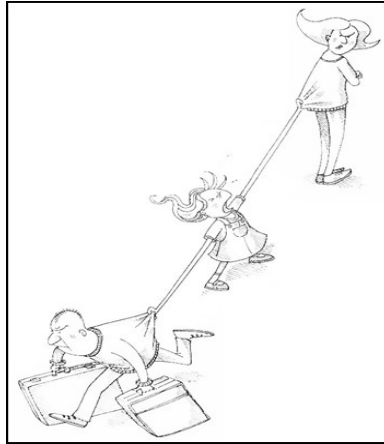
A válás jelensége alkalmával viszont a házasság felbomlásáról van szó, melyet bár tekinthetünk egy jogi aktusnak, valójában mégis egy hosszú folyamatot jelöl a kifejezés. Első fázisa a válás gondolata, a második pedig – mint az események fordulópontja - a tényleges különválás. A folyamat mibenlétét a teoretikusok eltérő fázisokban ragadták meg (1. táblázat).

1. táblázat: A válás folyamatára vonatkozó főbb teóriák (Bognár és Telkes 1986, 17. o.)

	Brown (1976)	Bohannon (1970)	Kessler (1975)	Wiseman (1975)	Weiss (1975)	Frailand – Hozman (1977)
1. Válás első megfontolása		1. Érzelmi válás	1. Kiábrándulás	1. Tagadás	1. Átmenet	1. Tagadás
	↓ Döntés a házasság megtartásáról	2. Jogi válás	2. A házasság fokozatos megromlása	2. Veszteség és depresszió	2. Felépülés	2. Harag
Döntés a különválásról		3. Gazdasági válás	3. Leválás	3. Harag és ambivalencia		3. Alku
	↓ Fizikai elkülönülés	4. Szülői válás	4. Fizikai elkülönülés	4. Az életstílus újraszervezése		4. Depresszió
	↓	5. Társas kapcsolati válás	5. Gyász	5. Elfogadás és új működési szint		
2. Válás	- Érzelmi - Jogi - Szülő-gyermek - Gazdasági - Társas kapcsolati	6. Pszichés válás	6. Második serdülőkor	7. Feldolgozás		

5. AHOGYAN EZT A GYERMEKEK LÁTJÁK, ÉRZIK

Noha az általános vélemény az, hogy a rossz házasságnál optimálisabb a gyermek számára, ha a szülők válása következik be, a gyermekek ettől különböző véleményen vannak, s inkább kívánják szüleik együttmaradását, még ha azok kapcsolata feszültséggel is terhelt. A gyermeket ért sérülések pedig főként a válást megelőző időszakban gyökereznek, hiszen a támadó/védekező szerepben mindkét szülő hajlamos lehet – saját álláspontjának univerzalitását hirdetve – támaszra lelni gyermekében. A gyermek vitákba történő bevonása, érzelmi manipulációja, a fiatalban egy életre kiható nyomokat hagyhat. Ilyenkor a saját felnőttiség, nemi szerep és családi élet iránti érzelmek, felépített modellek, hirtelen összeomlanak (Vajda, 2010) (2. ábra).



2. ábra: A válás a gyermek szemszögéből (illusztráció forrása: Vajda, 2010, 386. o.)

S mit tehet a szülő ebben a nehéz helyzetben? A gyermeket ért sérülés elkerülhető, de legalább is nagyban mérsékelhető a szülők kellő együttműködésével. Először is figyelembe kell venni, hogy a gyermek számára mindkét szülője fontos, hozzájuk ragaszkodik, kötődik. Amely szülőjét tehát a gyermek elveszíti, őt nem helyes a vele maradónak negatív érzelmekkel kezelni. Tapintatosan, a gyermek kisajátítása, duálunióra készítése nélkül kell(ene) a feleknek kezelni a helyzetet. Nem könnyű feladat ez, azonban mégis egyetlen megoldás, ha nem akarják, hogy gyermekük egy életen át viselje ezen élethelyzet nyomait (Vajda, 2010).

Érdeemes a szülőknek azon időkre visszagondolni, amikor még a házasságkötés előtt álltak. Miért választották társuknak a másik felet? Mit láttak benne, akivel közös gyermeket vállaltak? Ezek a gondolatok megszelídíthetik a forrongó indulatokat. Fontos az őszinteség, de kerülendő a házastárs által okozott sérelmek gyermekekre terhelése, részletes elemzése. „A legjobb, amit a szenvedő fél tehet, ha úgy közli az eseményeket a gyerekkel, mintha egy kívülálló szemével nézné” (Vajda, 2010, 389. o.).

Az életünkből és memóriánkból azonban senkit nem lehet kitörölni. Az évek múlásával pedig mindenkiben alakulnak a dolgok, más szemmel néznek vissza a történetekre. Továbbá a válás után is adódhat helyzet, hogy a gyermekkel maradó szülőnek szükséges lesz a másik szülőre (pl. betegség, anyagi helyzet megromlása okán). A tárgyilagos vélemény azután idővel, ha a gyermek maga is felnőtté vált, meghálálja magát. Hiszen egyrésztől kiegyensúlyozottabb felnőtt lehet a szülei válását megélt gyermekből, másrésztől később maga is független véleményt formálhat arra nézve, hogy anyja és apja miként is voltak az adott szituációban. Ez pedig a valóban szenvedő fél számára akár elégtételként is szolgálhat (Vajda, 2010).

6. PEDAGÓGUSOK – SEGÍTŐ SZAKEMBEREK - LEHETSÉGES TEENDŐK

A szülők válása a gyermekekben változatos érzelmeket hívhat életre: sokk/meglepetés, szorongás, hiányérzet és szomorúság, düh, félelem, bűntudat, magányosság, aggodalom, szégyen. Az otthoni stressz csökkenése viszont sokszor megkönnyebbüléssel is jár, avagy a valamely szülővel töltött idő felértékelődik és ez boldoggá teszi a gyermeket (<http://www.kamaszpanasz.hu/hirek/lelek/4612/valas>, 2017. november 27.). Segíthet a feszültségoldásban az intenzív érzelmek kiírása (napló), avagy másokkal történő megosztása (barátok, egy bizalmi körbe tartozó felnőtt pl. tanár). Más fiatalok a számukra örömet, kikapcsolódást jelentő tevékenységek (sport, zene) során tudnak feloldódni. A pedagógusnak látnia kell növendéke viselkedésváltozását, miként – főként a kisebb gyermekek esetében – családdal való találkozásokból is értesülhet a gyermek elsődleges szocializációs közegében bekövetkező változásokról. S míg például a szomorúság helyenként mindannyiunkat elér, rendszerint egy-egy veszteséghez kapcsolódóan, annak szélsőséges formája, a depresszió, már mindenképpen szakembert (pszichológus, pszichiáter) igényel. Ennek tünetei lehetnek a gyermek saját magáról, világról és jövőről alkotott

vélekedéseinek megváltozása. Ez pedig mind az iskolai hiányzásokban, mind a teljesítményben, deviáns magatartásformákban, evészavarokban, romló fizikai egészségben és fertőzésekre való nagyobb fogékonyságban megmutatkozhat. S mivel pubertáskorban akár öngyilkosságra is sarkallhat az érzelmi zavar, így a gyermek fejlődését támogató felnőttek nevezett tünetekre való odafigyelése (szűrőfunkció) rendkívüli jelentőséggel bír (Urbán, 2004).

7. ÖSSZEGZÉS, KONKLÚZIÓ

Tanulmányunk célja a válások gyakoriságának áttekintése, folyamatának bemutatása volt. Megmutattuk, hogy mit jelent ez a felnőttek és a gyermekek perspektívájából. A veszteségélmény hatására gyermekeknél tapasztalható viselkedéses megnyilvánulások terén mutatózó változás felismerésének jelentőségét is számba vettük, miként néhány teendő megfogalmazására is sor került. Hatékony segítséggel azonban végső soron az a felnőtt tud szolgálni, aki a gyermekek iránt nyitott, velük jó kapcsolatot ápol és számukra biztonságot, támaszt nyújthat. A szélsőséges tünetek jelentkezésekor viszont pszichológus, pszichiáter megkeresésére lehet szükség. Ezek felismerése (szűrőfunkció betöltése) pedig a személyiség működésében jártas pedagógusokat kíván.

8. IRODALOMJEGYZÉK

Bognár Gábor és Telkes József (1986): A válás lélektana. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.

Corselli-Nordblad, L. és Gereoffy, A. (2015): Marriage and birth statistics - new ways of living together in the EU. Eurostat Statistics Explained. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Marriage_and_birth_statistics_-

_new_ways_of_living_together_in_the_EU, letöltve: 2017. szeptember 4.

Csermák Károly és Csermák Alice (2004): A házasság: ÖRÖM és FELADAT Útravaló fiatal házásoknak. Összeállítás P. Tilmann Beller előadásából. Családakadémia-Óbudavár Egyesület Óbudavár.

Harvey, J. H. (1996): Embracing their memory: Loss and the social psychology of story-telling. Allyn & Bacon, Needham Heights.

Harvey, J. H. és Miller, E. D. (1999): A veszteségpszichológia felé. Kharón, 3. évf. 3. sz. 32-49.

Kamasz Panasz, <http://www.kamaszpanasz.hu/hirek/lelek/4612/valas>, letöltve: 2017. november 27.

Központi Statisztikai Hivatal, http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_hosszu/h_wdsd001b.html, letöltve: 2017. szeptember 4.

Rusznák György (é.n.): Janus-arcú kezdet. <https://www.ujakropolisz.hu/cikk/janus-arcu-kezdet>, letöltés: 2017. november 25.

Urbán Róbert (2004): Érzelmek. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest. 95-118.

Vajda Zsuzsanna (2010): Az ember és kicsinye. A józan nevelés kézikönyve. Mérték Kiadó, Budapest.

Weiss, R. S. (1998): Issues in the study of loss and grief. In: Harvey, J. H. (szerk.): Perspectives on loss: A sourcebook. Taylor & Francis, Washington. 343-352.

Wikipédia,

https://hu.wikipedia.org/wiki/V%C3%A1l%C3%A1si_statisztika, letöltve: 2017. szeptember 4.

AZ "EMBODIMENT" JELENTÉSE

Dr. Kékes Szabó Marietta PhD.

SZTE JGYPK TÓKI Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék
6725 Szeged, Hattyas u. 10.

kszmarietta@gmail.com

ÖSSZEFOGLALÁS

A pszichológia tudományának hagyományos, kognitív folyamatokra vonatkozó megközelítései, a megismerő folyamatokat hajlamosak voltak a mentális reprezentációk szintjére redukált történésekként értelmezni. Ezáltal figyelmen kívül hagyták az adott élőlény/személy testi megvalósulását, szenzomotoros folyamatait. Napjainkban viszont mindinkább teret nyernek az ún. embodied teóriák, amelyek az élőlények környezettel folytatott interakcióinak, tapasztalatainak jelentőségére világítanak rá a fejlődésben. Ráadásul úgy tűnik, hogy a fejlődés atipikus útjainak jobb megértésére nézve is számos hasznos adalékkal szolgálhatnak ezek az új elméletek. Tanulmányunkban ezen új teóriák rövid áttekintésére vállalkozunk.

SUMMARY

Traditional perspectives of cognitive psychology are prone to interpret cognitive processes due mental representations, neglect the given creature's physical accomplishment and sensorimotor processes. But nowadays, embodied theories seem to be more popular, in which the creature's interactions with its/his/her environment and experiment become more significant linking to the function of the given organization. Furthermore, these theories may be also useful to

understand better atypical development. In our study we undertake to give a brief overview of these perspectives and their importance.

9. BEVEZETÉS

A környezet számos megközelítésben jelenik meg napjainkban is a pszichológia tudományában, melyek nyomán annak külső, töredékes jellege tűnik szemünkbe. Azonban könnyen beláthatjuk, hogy a fizikai- és társas világ mind térben, mind pedig időben folyamatos és koherens rendszerként vesz körül bennünket, közöttük éles határ nem húzható. A dinamikus rendszerszemléletű megközelítés lehet tehát azon keret, ami az organizmust és környezetét egymást kölcsönösen feltételező és interaktív viszonyban lévő, funkcionális rendszerként tekinti, miáltal alkalmassá válik az állati- és emberi viselkedés jobb megértésére (Szokolszky és Dúll, 2006).

10. ÚJ UTAK A KOGNITÍV TUDOMÁNYBAN – AZ EMBODIMENT IRÁNYZATOK PERSPEKTÍVÁJA

Az „embodiment” irányzatok a hagyományos kognitív megközelítéssel szemben új perspektívából tekintenek a megismerő folyamatokra. Eszerint minden lelki folyamat a test alakja, az érzékelő- és motoros rendszer, valamint az érzelmek által befolyásolt (Glenberg, 2010). A közelmúltban felszaporodtak a testtel kapcsolatos részletesebb beszámolók. Az ún. tapasztalatszerző test (Kékes Szabó, 2013) került a tudományterület fókuszába, amely így teremtő létezőként áll, környezetével szoros kapcsolatot fenntartva. Eszerint a felfogás szerint a test nem valami egyszerű szervezetként, avagy az emberre nézve egyéni szinten tekintendő, hanem praktikus-szenzoros konstrukcióként és magában is komplex egészként (rendszerként) nyer értelmezést. Ilyen formán pedig nem csupán a produktív, de az önnön lehetőségeit jobban megvalósítani képes emberről (szituált ágens) is szól az irányzat

(OLoughlin, 2006). A mai kor embere azonban erősen elszakadt önnön testi mivoltától. Storch, Cantieni, Hüther és Tschacher (2010) arra világítanak rá, hogy miként foglal helyet az elme a testben, miért nem elképzelhető a kettő egymástól való szétválasztása, s hogy a jól működő agy és szervezet mennyire egymásra utaltan kell, hogy dolgozzanak, továbbá ennek megvalósítására is biztatnak minket. Ám hogyan is alakul az ember környezetével való kapcsolata? Miként ragadjuk meg a tárgyak és emberi kapcsolatok adott helyzetben releváns elemeit, amelyek utána viselkedésünket befolyásolják és – optimális esetben – adaptivitásunk támogatására szolgálnak? Cselekvéseink és az interakciók szubjektuma: maga az élő test, az élő cselekvő. „Az összes szellemi művelet végső soron azokon a tapasztalatokon alapul, amelyeket cselekvő testi lényként szereztünk” (Bauer, 2010, 149. o.). A bennünket körülvevő tárgyak közül jelentőséget azok nyernek, amelyek cselekvési és interakciós lehetőségeket nyújtva életünkben szerephez jutnak, aktuális szükségleteinket kielégítik. Agyunk ezáltal térképezi fel a világot, s a benne élő embereket egyaránt, mely utóbbiak és valójában önmagunk észlelése alkalmával is egy belső szimulációs program lép működésbe, mely a cselekvéssorok, testérzékletek és érzelmek irányába működik kifejezett orientációval. Az ezeket közvetítő, tükroneuronoknak elnevezett idegsejtek felfedezése komoly fordulatot hozott számos jelenség értelmezésében. Ezek a neuronok ugyanis spontán, intuitív módon töltik be szerepüket, s a világ megértésének jelentős neurobiológiai bázisát kínálják, megelőzve a gondolkodást és a beszédet (Bauer, 2010).

11. A TÜKRONEURONOKRÓL

Az idegtudomány számára és a különböző emberi működések értelmezésének szempontjából nagy jelentőségű tükroneuronok felfedezésére a 90-es évek végén, véletlenszerűen, egy valójában a motoros funkciók vizsgálatára szánt kutatás során került sor. Ám miben

is rejlik különlegességük? Ezen idegsejteknél azt találták, hogy éppen úgy tüzelnek egy-egy cselekvés megfigyelése, mint végrehajtása alkalmával. Ezek révén pedig olyan bonyolult – eddig nehezen értelmezhető - jelenségek felfogásához juthatunk közelebb, mint például a készségelsajátítás (utánzás révén ld. 1. ábra) vagy az elmeteória (pl. az autizmusban mutatkozó problémákkal összefüggésben)

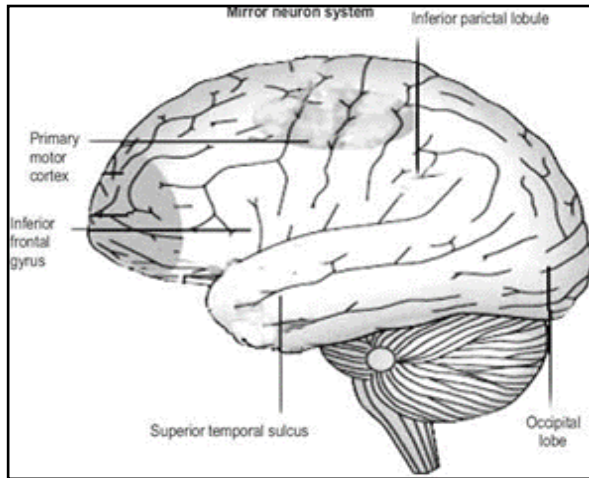
(<http://hu.wikipedia.org/wiki/T%C3%B6r%C3%B6r>).



1. ábra: Újszülött makákó, amint az emberi mimikát utánozza
(<http://hu.wikipedia.org/wiki/T%C3%B6r%C3%B6r>)

A testi élmények tehát sajátos alkalmat kínálnak az egyén számára, hogy tapasztalatai révén világa tovább gazdagodjon. A közös emberi forma és felépítés hasonló élmények birtokába juttathatnak bennünket. A tükörneuron-rendszer limbikus rendszerrel való kapcsolata pedig érzelmek megosztását is kínálja, ami az empátia alapját képezi, ami emberi összetartozásunk, együttrezgésünk zálogaként állhat (<http://www.maclester.edu/psychology/whathap/UBNRP/mirrorneurons08/basicinfo.htm>; Bauer, 2010). Eredetileg a szakemberek makákó majmok ventrális premotoros kérgében, majd embereknél a szupplementáris motoros területen, elsődleges szomatoszenzoros kéregben és az inferior parietális kéregben fedeztek fel ilyen speciális idegsejteket, melyek a körülvevő világ dolgainak értelmezéséhez biztosítanak számunkra lehetőséget (2. ábra)

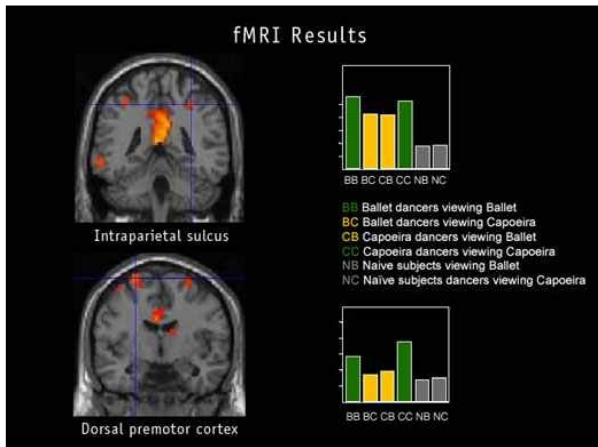
(<http://hu.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCK%C3%B6rneuron>; Rizolatti, Fabbri-Destro és Cattaneo, 2009).



2. ábra: A tükörneuron-rendszer

(<http://www.mcalester.edu/psychology/whathap/UBNRP/mirrorneurons08/basicinfo.htm>)

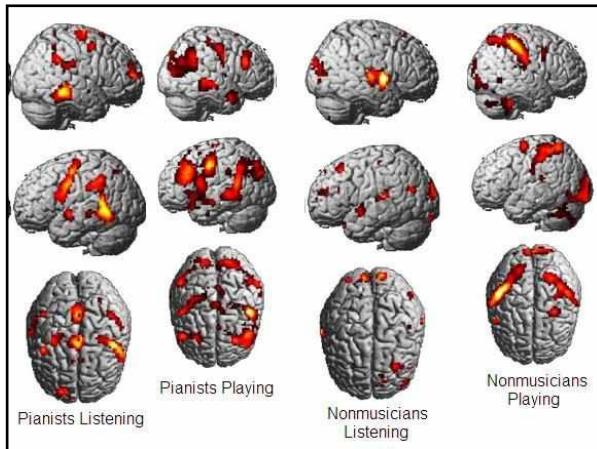
Az, hogy a tükörneuron-rendszer nyújtotta megértés születésünktől fogva rendelkezésünkre áll-e, nem tudjuk bizonyosan. Miként a mai napig az sem világos a tudomány számára, hogy a tükörneuronok aktivációja az első cselekvés látványától már automatikusan megtörténik, avagy csak idővel, a látvány és a végrehajtó működés kapcsolatából épül fel. Mindesetre a rendszer tréningezettsége úgy tűnik, befolyásolja annak aktivitását. Id. különböző táncműfajokban (capoeira és balett) jártas személyek és naiv megfigyelők fMRI-vizsgálata azt támasztotta alá, hogy a „saját táncstílus” látványa nagyobb területi aktivitást váltott ki, mint az idegen technika. A naiv megfigyelők azonban hasonlóképpen reagáltak mindkét táncformára (3. ábra) (<http://www.mcalester.edu/psychology/whathap/UBNRP/mirrorneurons08/basicinfo.htm>).



3. ábra: Adott táncstílusban jártas egyének látott technika szerint alakuló fMRI értékei

((<http://www.macalester.edu/psychology/whathap/UBNRP/mirrorneurons08/basicinfo.htm>);

Egy másik kutatás pedig zongoristák és amatőrök zenehallgatás és – játék közben mért agyi aktivitását összevetve az első csoportnál tárt fel megnövekedett agyi aktivitást (4. ábra) (<http://scienceblogs.com/mixingmemory/2006/10/02/auditory-mirror-neurons/>).



4. ábra: Zongoristák és amatőrök agyi aktivitása zenehallgatás és –játék során

(<http://scienceblogs.com/mixingmemory/2006/10/02/auditory-mirror-neurons/>)

12. AUTIZMUS, AVAGY MIKOR A TÜKÖRNEURON-RENDSZER CSERBENHAGYJA GAZDÁJÁT

Az autizmus spektrum zavar igen heterogén képet mutató fejlődési zavar, melyben a szociális interakciók és kommunikáció károsodását találjuk. A jelentkező tünetek háttérben számos agyi struktúra (agykéreg, kisagy és agytörzs) érintettsége kimutatható, ám olyan funkciók esetében, mint a kommunikáció-, nyelv- és érzelmi fejlődés sérülése, továbbá a más emberek megértésére irányuló képesség, a tükörneuron-rendszer szerepe, mint mediátor is feltételezhető (Rizolatti, Fabbri-Destro és Cattaneo, 2009). Az utánzásos tanuláshoz, melyre Rogers és Pennington (1991) kutatásai szerint az autizmussal élő egyének képtelenek, nélkülözhetetlennek tűnik a tükörneuron-rendszer helyes működése. Autizmus spektrum zavarban viszont – ahogyan ezt a „Törött tükrök”-elmélet (Broken Mirrors Theory) hangsúlyozza, ez a rendszer diszfunkcionálisan működik. S noha előbbi elméletnek számos

támogatója akadt az éves során, immár ellentmondásos eredmények és vélemények is napvilágot láttak a témában. Fan, Decety, Yang, Liu és Cheng (2010) vizsgálatai ugyanis a tükörneuron-rendszer működésének bizonyos mértékű megtartottságát igazolták. Id. mind autista, mind pedig tipikus fejlődésmentű egyéneknél erőteljesebb hatást váltott ki egy mozgó, tárgymanipulációt végző két látványa, mint némely mozgó pont tette azt. Ezek után persze figyelemreméltó a jelenség, hogy az autizmussal élő vizsgálati személyek mégse hajtottak végre utánzást. Oberman, Winkielman és Ramachandran (2010) vizsgálata pedig a megfigyelt és self-indította cselekvések relációjában az utóbbinál talált szignifikáns eltérést autista- és kontrollcsoport személyei között. Vagyis míg az egészséges populációba tartozó egyének mindkét esetben mutatták az ún. mu-gátlást, az autista csoport erre csak az önindította feltételnél volt képes. Az összefüggések rendszerben való értelmezése azonban még további kutatómunkát igényel.

13. ZÁRSZÓ

„Agyunk egyik alapszabálya úgy szól, hogy „use it or lose it”, tehát „használd vagy elvesz”. Vagyis a használaton kívüli idegsejt-rendszerek elvesznek. A tükröző reakciók nem maguktól fejlődnek, hanem mindig kell hozzájuk egy társ” (Bauer, 2010, 49. oldal). Ezen ún. embodied-folyamatok (embodied processes) – az empátiával összefüggésben – bázisát képezik a mások mentális állapotának és az általuk végzett cselekvések megértésének is (szándéktulajdonítás), miként a megfigyelt tevékenységek utánzására is lehetőséget kínálnak, a szemlélő saját motoros-, kognitív- és érzelmi reprezentációin keresztül (Oberman és munkatársai, 2005).

Mint rövid összefoglalónkban láttuk, az adott tevékenység során tapasztalható jártasság – az agyi plaszticitás révén – eltérő aktivitási mintázatokat eredményez az agyban. Az elmúlt évtizedek nagy felfedezése, a tükörneuron-rendszer az emberek közti, sokszor

verbálisan ki nem fejezhető tartalmak közvetítésének hátterére világít(ott) rá. De mi van akkor, ha a rendszer működése valamiért és valamikor sérülést szenved? Elképzelhető-e a keletkezett deficiték kezelése? Ha igen, úgy pedig mennyiben lehet reverzibilis a folyamat, illetve milyen pl. időbeli korlátai vannak a hatékony beavatkozásnak? Jellemzően az autizmus spektrum zavart, s annak kapcsán a „Törött tükrök”-elméletet szokás a sérült, illetve diszfunkcionálisan működő tükörneuron-rendszer klasszikus példajaként említeni. Ám folyamatosan gyarapodó ismereteink birtokában is – mint láttuk - számtalan kérdés áll még előttünk, melyek feltárása indokolt lehet, s idővel talán közelebb vihet bennünket – az ember működésének megértéséhez (az atipikus fejlődésmenet alaposabb megismerésén keresztül is), új kapukat nyitva mind a különböző kórképek epidemiológiája, diagnosztikája és terápiája felé.

14. IRODALOMJEGYZÉK

- Basic Information,
<http://www.macalester.edu/psychology/whathap/UBNRP/mirrorneurons08/basicinfo.htm>, letöltve: 2012. szeptember 23.
- Bauer, J. (2010): Miért érzem azt, amit te? Ösztönös kommunikáció és a tükörneuronok titka. Ursus Libri Kiadó, Budapest.
- Fan, Y-T., Decety, J., Yang, C-Y., Liu, J-L. és Cheng, Y. (2010): Unbroken mirror neurons in autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51. évf. 9. sz. 981-988.
- Glenberg, A. M. (2010): Embodiment as a unifying perspective for psychology. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1. évf. 4. sz. 586-596.
- Dr. Kékes Szabó Marietta PhD. (2013): A "tapasztalatszerző" test, avagy a szenzomotoros és kognitív működések interakciója és azok tanulságai. *Magiszter*, 11. 12-19.

- Oberman, L. M., Hubbard, E. M., McCleery, J. P., Altschuler, E. L., Ramachandran, V. S. és Pineda, J. A. (2005): EEG evidence for mirror neuron dysfunction in autism spectrum disorder. *Cognitive Brain Research*, 24. évf. 2. sz. 190-198.
- Oberman, L. M., Winkielman, P. és Ramachandran, V. S. (2010): Embodied Simulation: A Conduit for Converting Seeing into Perceiving. In: Balçetis, E. és Lassiter, G. D. (szerk.): *Social Psychology of Visual Perception*. Psychology Press, New York. 201-222.
- OLoughlin, M. (2006): *Embodiment and Education*. Springer-Verlag GMBH, Dordrecht.
- Rizolatti, G., Fabbri-Destro, M. és Cattaneo, L. (2009): Mirror neurons and their clinical relevance. *Nature Clinical Practice. Neurology*, 5, évf. 1. sz. 24-34.
- Rogers, S. és Pennington, B. (1991). A theoretical approach to the deficits in infantile autism. *Developmental Psychology*, 3. 137-162.
- Science Blogs, Auditory Mirror Neurons. <http://scienceblogs.com/mixingmemory/2006/10/02/auditory-mirror-neurons/>, letöltve: 2012. szeptember 23.
- Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G. és Tschacher, W. (2010): *Embodiment*. Hans Huber Verlag, Bern.
- Szokolszky Ágnes és Dúll Andrea (2006): Környezet-pszichológia. Egy ökológiai rendszerszemléletű szintézis körvonalai. In: Dúll Andrea és Szokolszky Ágnes (szerk.): *Magyar Pszichológiai Szemle tematikus szám*, 8-36.
- Wikipedia. The Free Encyclopedia. <http://hu.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCK%C3%B6rnyezet-pszichologia>, letöltve: 2012. szeptember 23.

ÉNKÉP ÉS ÖNÉRTÉKELÉS

Kovács Nóra — Dr. Kékes Szabó Marietta PhD.

„A Vasút a gyermekekért” Alapítvány Középiskolai Kollégiuma

6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 44.

SZTE JGYPK TÓKI Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék

6725 Szeged, Hattyas u. 10.

kovacsnoara@gmail.com

kszmarietta@gmail.com

ÖSSZEFOGLALÁS

Az énkép alakulása az életút és a társadalomba való sikeres integráció szempontjából is jelentős. A család szerepe erre nézve is megnövekedett. Mivel a pedagógusok az oktató-nevelő munka során a gyermek fejlődésének számos aspektusára hatnak, a személyiség formálódása terén is kedvezően befolyásolhatják a gyermek magáról alkotott reprezentációit. Ezáltal pedig korrekciók lehetőség is áll a kezükben. Tanulmányunkban az énkép és az önértékelés fejlődését és azok relációját feltáró vizsgálatunkat mutatjuk be az olvasónak.

SUMMARY

The development of the self image is a significant factor in relation with lifeway and integration. In this context, the role of the family is also increased. Teachers can also influence the children's development and their self-image that is also a promising opportunity to correct the insufficient representations of the self. In our study we describe the development of the self-image and self-evaluation, as well as our research in connection with their relation.

1. BEVEZETÉS

Az énreprezentáció nem statikus fogalom, változása számos fejlődési cikluson megy keresztül, melyben a gyermeket körülvevő felnőttek (szülők és tanárok) visszajelzései és a társas összehasonlítás (kortársak) komoly jelentőséggel bírnak. Ezen folyamatban alakul ki az egyén önértékelése is, melyben önmagához fűződő viszonya, magatartásának és képességeinek kritikus megítélése nyernek kifejezést. Míg az egészséges önértékeléssel bíró gyermekek mind iskolai teljesítményüket, mind társadalmi integrációjukat tekintve sikeresebbek, addig az önértékelési zavarral érintettek szorongóbbak, inkább lehetnek iskolai zaklatások áldozatai és mutathatnak deviáns viselkedésformákat. Fejlődésének, alakíthatóságának ismerete ezért minden pedagógus által kívánatosnak tekinthető.

2. AZ ÉNKÉP ÉS AZ ÖNÉRTÉKELÉS FOGALMA

Az énkép fogalmára nézve változatos elképzelések születtek az idők során. Míg például Johnson (2008) azzal összefüggésben az én tudatos aspektusát emeli ki, amelyben az egyénről szóló információk összessége és átlaga fogalmazódik meg, addig Dévai (1990) abban az ismeretek és érzelmi befolyások összességét látja, amelyet az egyén önmagával kapcsolatosan fenntart. Az énkép továbbá összetett képződmény, melyben a szubjektív énkép, a tudatosított kép, a visszatükrözött vonások és a törekvések, célok (énideál) komplexen egységet alkotnak (Bagdy, 2002), s ami a pszichoszociális fejlődés közepette alakul ki.

Az önértékelés viszont azt mutatja meg, hogy miként látjuk magunkat, hogyan alakulnak önmagunkhoz fűződő érzelmeink, minősítjük tulajdonságainkat. Míg az alacsony önértékelésű embereknek kevés az önbizalma, általában passzívak, nem várnak sikereket az életben, gyakran kiszámíthatatlannak, megbízhatatlannak tartanak másokat, addig az optimális önértékeléssel bíró személyek elégedettek, jól érzik magukat, aktívak, mernek felelősséget vállalni, derűsek és hatékony életet élnek. Az önértékelés pedig a társas kapcsolatok alakításában is megmutatkozik (Kozéki, 1985).

3. AZ ÉNKÉP ÉS AZ ÖNÉRTÉKELÉS FEJLŐDÉSE

3.1. Kisiskoláskor

A gyermekek még a kisiskoláskor előtt megtanulják, hogy a különböző emberek eltérő szempontok alapján tekintenek a világra, mind logikai, mind erkölcsi értelemben. Az iskolába lépve a tanulás válik fő tevékenységükké, s az intézményi keretek közepette megváltozik státuszuk és viszonyuk is embertársaikkal. Egy új, nagy tekintélyű személyként tűnik fel a tanár, aki teljesítményük, viselkedésük alapján bírálja, értékeli őket (Vajda, 2001). Az iskolai teljesítmény önértékelésük kiemelkedő részévé válik, személyiségük formálódására kihat. Noha a pozitív iskolai tapasztalatok nem feltétlenül járulnak hozzá a kedvező énkép kialakulásához, a sikertelenség garantáltan hozzájárul a negatív énképhez (Kőrössy, 2004). Az iskoláskor küszöbén a gyermekek még elsősorban kedvelt tevékenységeik alapján határozzák meg önmagukat, s külső tulajdonságaik még kevésbé befolyásolják énképüket. Később, 9-10 éves korban, viszont már megjelenik a tárakkal való összehasonlítás és a viselkedés következményeivel is tisztában vannak kortárs és felnőtt kapcsolataikban. Ráadásul egyre árnyaltabb és összetettebb képet alkotnak önmagukról, fejlődik önkritikájuk és világosabbá lesz énképük (Vajda, 2001).

3.2. Serdülőkor

A serdülők legtöbb problémája, konfliktusa a családjukkal van. Velük időnként közeli, máskor távolabbi kapcsolatban vannak. Alapvető problémát jelent számukra az autonómia kérdése. A kamaszok úgy érzik, hogy az állandó és terhes szülői ellenőrzés miatt nem tudják önmagukat megvalósítani, s amennyiben egyéniségnek akarják érezni magukat, akkor fel kell lázadniuk a szüleik ellen (Sütőné Koczka, 2004). A szülő-gyermek kapcsolatban ilyenkor jelentkező konfliktusok megjelenésével egy időben viszont a kapcsolódási igény is jelen van, hiszen még nagyban számítanak a család védelmére, támogatására. Ez a kettősség ambivalens érzelmeket indukál, aminek okán van úgy, hogy gyermekként, máskor pedig felnőttként viselkednek egy-egy helyzetben (Jámbori és Varga, 2010). A serdülők legfontosabb feladata azonban végső soron énazonosságuk megtalálása. Erikson pszichoszociális elmélete szerint is a serdülő identitásának azonosításával tehet szerint realisabb és stabilabb énképre, miáltal nagyobb biztonsággal vághat neki az életnek. Az identitáskrizis nem kielégítő megoldása esetén viszont a bizonytalanság állandósul a serdülő személyiségében, ami akadályává válik további fejlődésének (Vajda, 2006). Továbbá a serdülőknél fokozott hajlandóság mutatkozik az önmegfigyelésre, amellyel párhuzamosan kortárs kapcsolataikban és más társas szerepeikben való helytállásuk is hozzájárul énreprezentációjuk szerveződéséhez, ami többszörös énkép kialakulásához vezethet. Az egyes fogalmak letisztázódnak bennük, változatos szociális kapcsolataikat sokféle szempont szerint kezelik, s mindinkább képessé válnak az elvárásoknak megfelelően alakítani magatartásukat (Kőrössy, 2005).

4. EMPIRIKUS ELŐZMÉNYEK, KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK

Nyitrai (2014) általános iskolások (2-4-6. évfolyam) vizsgálata során fiúknál az önértékelés magasabb szintjét tárta fel, mint a lányoknál. Ugyanakkor ez utóbbi alminta esetén az önértékelési pontszám az életkor előrehaladtával csökkent, míg fiúk esetében ilyen tendencia nem volt megfigyelhető. Harter (2012) 3-8 osztályos diákok vizsgálatakor az életkor és önértékelés pozitív irányú együttjárását igazolta, noha a nemek tekintetében Nyitrai (2014) vizsgálatával ellentétes eredményeket kapott. Kozéki Béla (1985) pedig a

gyermekek önértékelésének alakulására nézve a családi környezet hatását, prioritását igazolta.

Kutatási kérdéseink a következők szerint alakultak:

- 1) Hogyan alakul a kisiskoláskorú és serdülő korosztály énképe?
- 2) Hogyan alakul a kisiskoláskorú és serdülő korosztály önértékelése?
- 3) Milyen összefüggésben áll egymással a fiatalok énképe és önértékelése?

Hipotéziseik az alábbiak voltak:

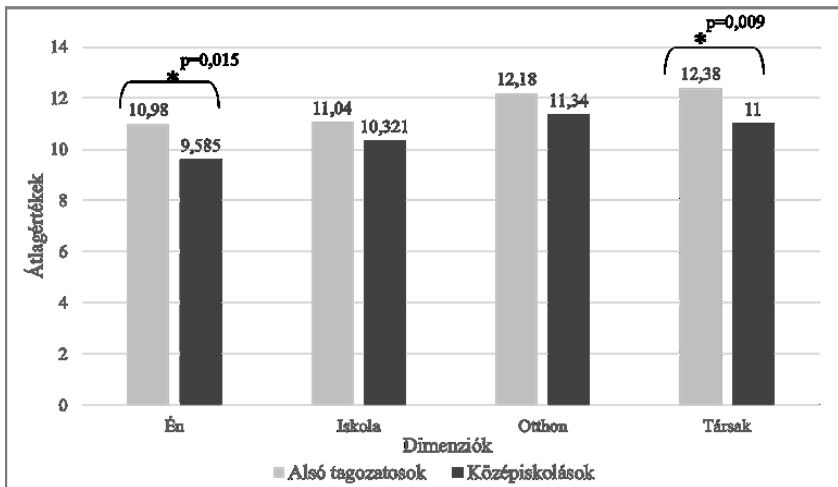
- 1) A kisiskolások énképe kedvezőbb képet mutat, mint a serdülőké.
- 2) A kisiskolások önértékelése kedvezőbb képet mutat, mint a serdülőké.
- 3) Az énkép és az önértékelés szoros kapcsolatban állnak egymással.

5. A VIZSGÁLAT

Kutatási módszerként Gilly, Lacour és Meyer (1976) Énkép és szociális énkép kérdőívének Kósáné, Porkolábné és Ritoók (1987) által magyar nyelvre adaptált, módosított változatát és Coopersmith Önértékelés kérdőívének (Self-Esteem Inventory, SEI) Kozéki (1985) nevéhez köthető egyik változatát használtuk. Így négy aspektusból (én, iskola, otthon és társak) nyerhettünk részletes képet a vizsgálati személyek énképéről és önértékeléséről. Vizsgálatunkba 50 alsó tagozatos (M: 9,75 év; SD: 0,432; 30 lány/20 fiú) és 53 középiskolás (M: 16 év; SD: 1,441; 31 lány/22 fiú) diák került bevonásra. A kérdőívek felvételére a gyermekek oktatását végző intézményekben került sor, előzetes szülői és igazgatói hozzájárulást követően. Az adatok feldolgozása, statisztikai elemzése az SPSS 15.0 for Windows Evaluation Version programozószoftver segítségével történt.

6. EREDMÉNYEK

Első kutatási kérdésünkkel összefüggésben az alsó tagozatosok és középiskolások énképét hasonlítottuk össze, független mintás T-próba segítségével. Szignifikáns eltérés két esetben mutatkozott: az én ($t(103)=2,469$; $p=0,015$) és a társak ($t(103)=2,671$; $p=0,009$) vonatkozásában. Az iskola ($t(103)=1,346$; $p=0,181$) és az otthon ($t(103)=1,869$; $p=0,064$) dimenziók mentén markáns eltérés nem nyert igazolást (1. ábra).

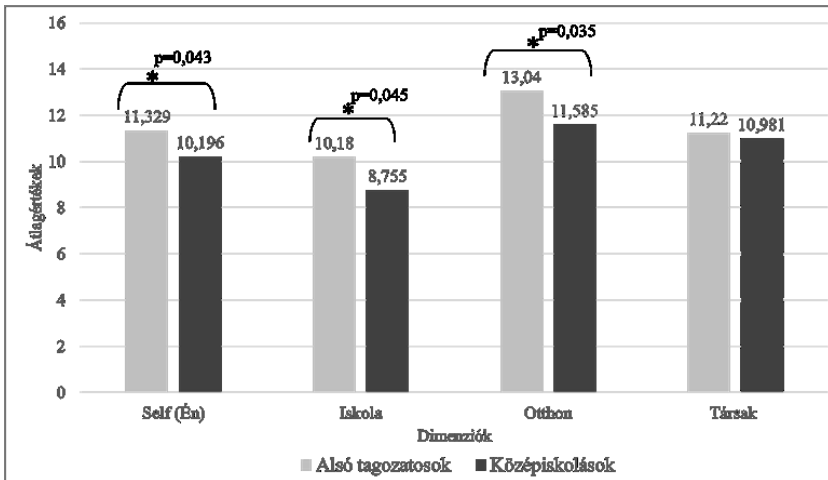


1. ábra: Az alsó tagozatok és középiskolások énképe

Tehát az alsó tagozatosok pozitívabban gondolkodnak önmagukról, mint a serdülők.

Második kérdésünkkel összefüggésben a két korosztály önértékelését hasonlítottuk össze független mintás T-próba segítségével. Szignifikáns eltérés három dimenzió mentén figyelhető meg: a self ($t(103)=2,048$; $p=0,043$), az iskola ($t(103)=2,031$; $p=0,045$) és az otthon ($t(103)=2,139$; $p=0,035$).

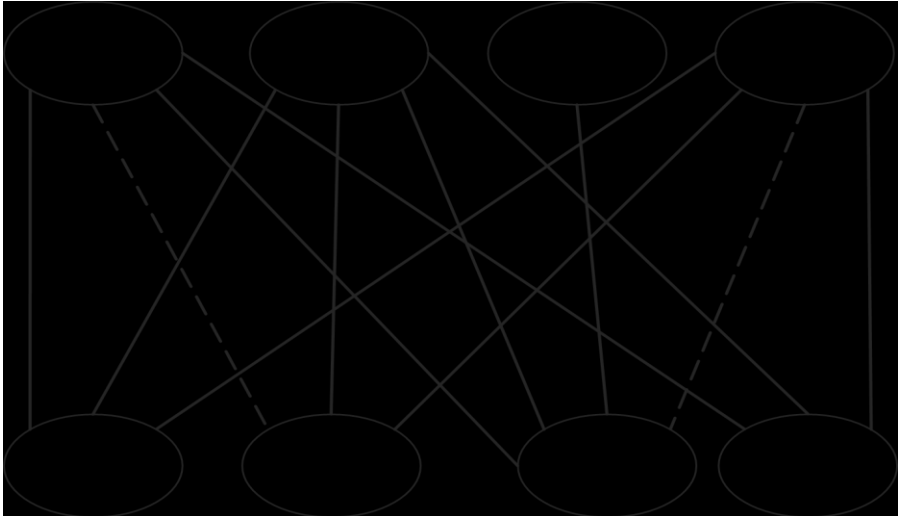
Szignifikáns eltérés egyedül a társak ($t(103)=0,344$; $p=0,731$) dimenzió mentén nem mutatkozott (2. ábra).



2. ábra: Az alsó tagozatosok és középiskolások önértékelése

Az eredmények azt mutatják, hogy az alsó tagozatosok önértékelésének minden dimenziója magasabb, mint a serülőké. Igaz, a társak vonatkozásában ez a különbség mindössze tendenciális.

Harmadik kérdésünk az énkép és önértékelés összefüggésére vonatkozott, amit korrelációs eljárással vizsgáltunk meg (3. ábra).



3. ábra: Korreláció az énkép és önértékelés dimenziói mentén (egyenes vonal: közepes erősségű korreláció; szaggatott vonal: gyenge erősségű korreláció)

Az önértékelés "énre" és "társakra" vonatkozó dimenzióiban három közepes és egy gyenge erősségű együttjárás figyelhető meg az énkép dimenzióiban, míg az "iskola" dimenziójában mind a négy közepes korreláció. Az önértékelés "otthon" esetében csupán az énkép "otthon" dimenziójával látható közepes együttjárás. Az énkép és önértékelés azonos dimenziói között közepesen erős korrelációk áll fenn. Minden megfigyelhető korreláció pozitív irányú.

7. MEGVITATÁS

Kutatásunkban kisiskolások és középiskolások énképének és önértékelésének feltárását, összehasonlítását tűztük célul, amit négy aspektusból (én, iskola, otthon és társak) végeztünk el. Az alsó tagozatosok esetében mindkét fogalom kapcsán pozitívabb kép tárult elénk, azok relációjában pedig több szoros,

pozitív irányú együttjárást igazoltunk. Ez utóbbi pedig a két fogalom egymással való összefüggését erősíti meg, miszerint az egyik meghatározza a másikat, azok előfeltételei egymásnak. Feltételezhető, hogy a középiskolások eredményeiben a differenciáltabb énkép, az önmagát különböző aspektusokból észlelni képes, ugyanakkor belső pszichés konfliktusokkal küzdő személy tükröződik. Ez pedig szükségszerűen jár együtt az önértékelés alacsonyabb szintjével. A fejlődés útja ezen ellentétek integrálása lesz, amihez a diákokkal foglalkozó pedagógusok is nagyban hozzájárulhatnak.

8. IRODALOMJEGYZÉK

Bagdy Emőke (2002): Készség-, képesség- és személyiségfejlesztő gyakorlatok. In: Bagdy Emőke és Telkes József (szerk.): Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 185-288.

Dévai Margit (1990): Énkép-korrekción önismereti játékmódszerrel a serdülőkorban. Pest Megyei Pedagógiai Intézet, Budapest.

Gilly, M. Lacour, M. és Meyer, R. (1984): Az én-kép, a szociális képek és a kisiskolai előmenetel összehasonlító vizsgálata 10-12 éves tanulóknál. Bulletin de Psychologie, 25. 792-806.

Harter, S. (2012): Self-perception profile for Children: Manual and Questionnaires. University of Denver. <https://portfolio.du.edu/SusanHarter/page/44210>, letöltve: 2016. augusztus 22.

Jámbori Szilvia és Varga Vera (2010): A szocialitás általános és középiskolai fejlesztésének lehetőségei. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 248-270.

Johnson, M. (2003): Önbecsülés és alkalmazkodás. ELTE Eötvös Kiadó; Budapest.

Kósáné Ormai Vera, Porkolábné Balogh Katalin és Ritoók Pálné (1987): Neveléslélektani vizsgálatok. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kozéki Béla (1985): Személyiségfejlesztés az iskolában. Békés Megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba.

Kőrössy Judit (2004): Az „én” fogalma, az énejlődés elméletei. N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó; Budapest. 51-73.

Kőrössy Judit (2005): A tanulói énkép formálódása és a tanári értékelés kapcsolata. Az országos közoktatási intézet konferenciája, 2005 - új vizsga – új tudás? <http://ofi.hu/tudastar/3-vitaforum/tanuloi-enkep>, letöltve: 2016. március 6.

Nyitrai Ferenc (2014): Testkép, önértékelés és a kettő közti kapcsolat kutatása általános iskolás gyerekek körében. Iskolakultúra, 24, 7-8. 80-90.

Sütőné Koczka Ágota (2004): A szociális készségek fejlesztése kamaszkorban I. Új Pedagógiai Szemle 54, 4-5. 52-68. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00081/2004-04-ta-Sutone-Szocialis.html>, letöltve: 2016. július 6.

Vajda Zsuzsanna (2001): Lélektankönyv. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Vajda Zsuzsanna (2006): A gyermek pszichológiai fejlődése. Helikon Kiadó, Budapest.

