Magyar Pszichológiai Szemle

1977/1

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

MAGYAR PSZICHOLÓGIAI SZEMLE

ВЕНГЕРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

HUNGARIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PSZICHOLÓGIAI BIZOTTSÁGA
ÉS A MAGYAR PSZICHOLÓGIAI TÁRSASÁG FOLYÓIRATA

XXXIV. kötet Új sorozat 18. 1977. 1. szám

A szerkesztő bizottság elnöke: ÁDÁM GYÖRGY

Főszerkesztő: POPPER PÉTER

A szerkesztő bizottság tagjai:

BARTHA LAJOS, HÓDOS TIBOR, HUNYADY GYÖRGY, JUHÁSZ PÁL, KARDOS LAJOS, LÁNYINÉ ENGELMAYER ÁGNES, LÉNÁRD FERENC, MÁTRAI LÁSZLÓ, MOUSSONG-KOVÁCS ERZSÉBET, PALOTÁS GÁBOR, PATAKI FERENC, RANSCHBURG JENŐ, RÓKUSFALVY PÁL, SALAMON JENŐ, TOMKA IMRE, VITÁNYI IVÁN

A szerkesztőség tagjai:

Rovatvezetők: HÓDOS TIBOR, HUNYADY GYÖRGY, MOUSSONG-KOVÁCS ERZSÉBET, PLÉH CSABA, RANSCHBURG JENŐ

Munkatársak: VARGA ZOLTÁN (olvasó szerkesztő), HEGEDŰS T. ANDRÁS, BENEDEK LÁSZLÓ, VÁRADY ANDRÁSNÉ (szerkesztőségi titkár)

Technikai szerkesztő: GLAUBER ANNA

Szerkesztőség: 1083 Budapest, Bókay János u. 54. Telefon: 340—790, 343—743
Szerkesztőségi fogadóórák: kedd 10—12
csütörtök 16—18

Akadémiai Kiadó
1363 Budapest, Alkotmány u. 21. Telefon: 111—010

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI 1800 Budapest V., József nádor tér 1. postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215— 96162 pénzforgalmi jelzőszámára.

Egyes példányok beszerezhetők a 1055 Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban.

Előfizethető és példányonként megvásárolható: az AKADÉMIAI KIADÓ-nál 1363 Budapest V., Alkotmány u. 21. Telefon: 111—010. Pénzforgalmi jelzőszámunk: 215—11488., az AKADÉMIAI KÖNYVESBOLT-ban: 1368 Budapest V., Váci u. 22., telefon: 185—680

Előfizetési díj egy évre: 80 Ft.

A tanulmányok közlési feltételeit lásd a borító harmadik oldalán.

MAGYAR PSZICHOLÓGIAI SZEMLE

1977. 1—6. számainak jegyzéke

Bartha László: Röntgenasszisztensnők interperszonális érzelmeinek szerepe a betegellátásban ..... 257—268
Czigler István: Vizuális ábrák verbális kódolhatóságának és bonyolultságának hatása az időtartam becslésre ..... 603—610
Erdélyi Alisza: Neuropszichológiai kutatások a Szovjetunióban ..... 333—341
Falk Judit: A gondozónő—gyerek kapcsolat személyességének jelentősége és alapfeltétele a csecsemőotthonban ..... 37—46
Flam Zsuzsa—P. Mirtse Márta: Anya nélkül nevelkedő 30—38 hónapos gyerekek tisztasági viselkedése ujjfestéses feladathelyzetben ..... 377—387
Forrai Katalin: A zene hatása a 3 éves gyermekek fejlődésében ..... 462—477
Földy Ferenc: Feladatrendszeres oktatási kísérleteink az általános iskola részben osztott alsótagozatos osztályaiban ..... 3—15
Hegedüs T. András: Az alacsony fejlettségi szint társadalmi jellemzői csecsemő- és kisgyermekkorban ..... 388—401
Hidas György—Süle Ferenc—Szőnyi Gábor—Lust Iván—Pethe Katalin: A csoportpszichoterápiás folyamat komplex metodikájú vizsgálata I. 16—27
és II. rész ..... 113—125
Illyés Sándor: Az egyidejű mozgások funkciója a motoneuron akaratlagos működtetésének megtanulásában ..... 97—112
Lukács Dénes: Adatok az énkép latens jelentéstartalmáról ..... 209—222
Münnich Iván: Visszaeső bűnözők személyes tere, perceptuális orientációja, szorongásos színvonala mint a nyílt támadó viselkedés jelzései ..... 245—256
Paál Ákos: Gyermekrajzok esztétikai minőségei 6—12 éves korban ..... 492—504
Pataki Ferenc: A magyar pszichológia történetútjának tanulsága ..... 563—586
P. Faragó Katalin: Nyílt és rejtett motívumok a munkahelyi légkörrel kapcsolatos attitűdökben ..... 126—132
Sipos Kornél—Tomka Imre: A cerebrális elektromos tevékenység változásai autogén tréning hatására ..... 141—157
Sugárné Kádár Júlia: 5—8 éves gyerekek által reprodukált ritmikus mondóka analízise ..... 28—36
Sugárné Kádár Júlia: A preverbális kommunikációs készség jellemzői ..... 351—362
Szakács Ferenc—Ajkay Klára: A számismétlés próba(MAWI III)értéke a memória és intelligencia-vizsgálatban ..... 623—631
Szirtes József—Marton Magda: A beszédképzést kísérő átlagolt potenciálok gyermekeknél ..... 450—461
Szirtes József—Vaughan Jr.: A beszéd képzését kísérő potenciálok jellegzetességei ..... 587—602
Szobor Albert—Klein Magda—Frendl Gézáné: Myasthenia gravis: MMPI személyiségvizsgálatok nagy beteganyagon ..... 223—244
Tardos Anna—Dehelén Éva—Szeredi Lili: A szociális szabályok betartását célzó nevelői magatartás ..... 269—276
Tomka Miklós: A változó vallásosság mérésének problémái ..... 363—376
Ungárné Komoly Judit: Tanítónők nevelési stílusának vizsgálata tanulók projiciált nevelési helyzet megoldásaiban ..... 439—449
Vékássy László: Vakok álmai ..... 478—491
Vikár György: Fókuszterápia lehetőségei a serdülőkorban ..... 611—622
Vincze Mária: Az étkezés mint a felnőtt és a gyermek kapcsolatának egyik színtere ..... 133—140

V. P. Zincsenko: A tevékenység pszichológiai elemzésének metodológiai problémái ..... 342—350

VITA

Goldschmidt Dénes: Modern pszichiátria és divatos pszichiátria (Reflexiók a „Száll a kakukk fészkére" c. filmhez) ..... 514—516
Hidas György—Szőnyi Gábor: A Pszichoterápiás Hétvégekről és a nagycsoportról (Hozzászólás Szerdahelyi Szabolcs vitacikkéhez) ..... 285—289
Hoffmann Gertrúd: A pszichológus együttműködése a pedagógussal az iskolai munkát magatartásával zavaró gyermek kapcsán ..... 51—61
Kardos Lajos: Hozzászólás szakmai nyelvünk tisztaságának kérdéséhez .... 505—513
Levendel László: Hozzászólás Varga Zoltán „Gondolatok szakmai nyelvünk tisztaságáról" c. írásához ..... 49—50
Moussong-Kovács Erzsébet: Hozzászólás Varga Zoltán „Gondolatok szakmai nyelvünk tisztaságáról" c. írásához ..... 47—48
Szerdahelyi Szabolcs: Nagycsoport a terápiás közösségben és a pszichoterápiás hétvégeken ..... 277—284
Vámos Vera: Hozzászólás Dr. Bartha Lajos „A pszichológia fejlődéséből adódó néhány problémáról" c. tanulmányához ..... 62—65
Vértes László: Hozzászólás Varga Zoltán „Gondolatok szakmai nyelvünk tisztaságáról" c. közleményéhez ..... 158—159

SZEMLE

Dénes Anna: A kreativitás szerepe a szokások kialakításában ..... 66—73
Halász László: Kardos Lajos a nevelő, túl az általános lélektan határain .... 402—406
Hódi Sándor: Irracionális-e a szerelem? ..... 536—540
Kiss Tihamér: J. Piaget pszichológiai munkássága ..... 290—301
Kovács Ágnes: A szorongás, siker és kudarc hatása konvergens és divergens nonverbális feladatokban ..... 160—171
Szegál Borisz: A Moro reflex eredete ..... 632—633
Tánczos Zsolt: Kardos Lajos munkássága a szinkonstancia területén — eredményeinek jelentősége a pszichológiai elméletalkotásban ..... 517—535

FÓRUM

A pszichológiai élet hírei 78
A pszichológiai élet hírei ..... 643—644
Bartha Lajos: Lurija Alexandr Romanovics ..... 541—542
Csondorné Schüller Gabriella: Bolgár pszichológusok között ..... 543—546
Gaál Éva: A Gyógypedagógiai Pszichológiai Szekció ülése a fogyatékosok zenei neveléséről ..... 313—314
Kis Géza: A Kriminálpszichológiai Szekció életéből ..... 416—417
Kovács József Sándor: Az egyéni írás szabályozott fejlesztése (Kandidátusi értekezés tézisei) ..... 304—312
Molnár Imre: Baranyai Erzsébet 1894—1976 ..... 302—303
Molnár Imre: Tudomány és gyakorlat a magyar munkapszichológiában ..... 634—642
Neményi Mária: Beszélgetés dr. Barkóczi Ilonával ..... 74—77
Neményi Mária: Beszélgetés dr. Salamon Jenővel az ELTE Fejlődés- és Nevelés-pszichológiai Tanszék tanszékvezető tanárával ..... 172—176
Pálhegyi Ferenc: Látássérültek alkalmazkodása frusztrációs helyzetben (Kandidátusi értekezés tézisei) ..... 413—415
Rókusfalvy Pál: A sporttevékenység regulációs felfogása (Doktori értekezés tézisei) ..... 177—186
Szegál Borisz: Folyóiratunk kérdéseire válaszol V. P. Zincsenko ..... 410—412
Szerkesztőségi beszámoló olvasóink véleményéről ..... 407—409

KÖNYV

Buda Béla: S. Schnabl: Ideges Ön? A pszichoszociális egészségzavarok okai, megjelenési formái, megelőzése és megoldása ..... 187—187
Buda Béla: Hauss, W. H.—Oberwittler, W.: Geriátria a gyakorlatban ..... 188—189
Buda Béla: W. Schulte, E. Tölle: Pszichiátria 320
Buda Béla: L. Compi, C. Müller: A schizofrének életútja és öregsége ..... 421—422
Buda Béla: Piaget és iskolája ..... 645—646
Csőregh Éva: Bábosik István: Az erkölcsi tudatosság szerepe a magatartás szabályozásában ..... 80—81
Fonyó Ilona: Kreeger: Nagycsoport ..... 190—194
Garai László: A. N. Leontyev: Tevékenység — tudat — személyiség ..... 315—319
Gergely Gábor: E. Landau: A kreativitás pszichológiája ..... 78—79
Geiger Ágota: Szülő—gyermek interakció. CIBA Foundation Symp. 33. 1975. 552—553
Hábermann Gusztáv: A pszichológiától a munkahelytervezésig Szerk.: Clifford T. Morgan ..... 647—651
Halász Gábor: M. Tort: Az intelligencia-kvóciens ..... 547—549
Hegedüs T. András: Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon (Szerk.: Hunyady, Pataki, Váriné) ..... 82—85
Klein Sándor: Skemp, R. R.: A matematikatanulás pszichológiája ..... 321—323
Kozáki Béla: L. Niebrzydovski: A motiváció szerepe a tanulásban ..... 423—425
Lénárd Ferenc: Salamon Jenő: A gyakorlati problémamegoldás fejlődése 6—14 éves korban ..... 418—420
Molnár Péter: G. A. Lienert: Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik. (Eloszlásmentes módszerek a biostatisztikában) ..... 550—551
Nagy György: Rókusfalvy Pál: Sportpszichológia ..... 652—653

FOLYÓIRAT

Cziráky Istvánné: Bulletin de Psychologie 1975/76 ..... 426—430
Forray R. Katalin: Zeitschrift für Entwiklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1975/76 ..... 554—559
Forray R. Katalin: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 1976 ..... 654—658
Halász Gábor: Bulletin de Psychologie ..... 195—205
Kossa Mária Valéria: Értékelés, teljesítmény, tudás a Journal of Educational Psychology 1976. évi számaiban megjelent tanulmányok alapján ..... 324—328
Szegát Borisz: Voproszi Pszichologii 1975. ..... 86—91

TARTALOMJEGYZÉK

Földy Ferenc: Feladatrendszeres oktatási kísérleteink az általános iskola részben osztott alsó tagozatos osztályaiban 3
Hidas György—Szőnyi Gábor — Lust Iván — Pethe Katalin — Süle Ferenc: A csoportpszichoterápiás folyamat komplex metodikájú vizsgálata. I. rész. 16
Sugárné Kádár Júlia: 5—8 éves gyermekek által reprodukált ritmikus mondóka analízise 28
Falk Judit: A gondozónő — gyerek-kapcsolat személyességének jelentősége és alapfeltétele a csecsemőotthonban 37

VITA

Moussong-Kovács Erzsébet: Hozzászólás Varga Zoltán: „Gondolatok szakmai nyelvünk tisztaságáról" c. írásához 47
Levendel László: Hozzászólás Varga Zoltán: „Gondolatok szakmai nyelvünk tisztaságáról" c. írásához 49
Hoffmann Gertrúd: A pszichológus együttműködése a pedagógussal az iskolai munkát magatartásával zavaró gyermek kapcsán 51
Vámos Vera: Hozzászólás Bartha Lajos: „A pszichológia fejlődéséből adódó néhány problémáról" c. tanulmányához 62

SZEMLE

Dénes Anna: A kreativitás szerepe a szokások kialakításában 66

FÓRUM

Beszélgetés Barkóczi Ilonával (*Neményi Mária*) 74
A pszichológiai élet hírei 78

KÖNYV

Erika Landau: A kreativitás pszichológiája (*Gergely Gábor*) 78
Bábosik István: Az erkölcsi tudatosság szerepe a magatartás szabályozásában (*Csőregh Éva*) 80
Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon (*Hegedűs T. András*) 82

FOLYÓIRAT

Voproszi pszichologii (1975. 1—6.) *(Szegal Borisz)* 86

FELADATRENDSZERES OKTATÁSI KÍSÉRLETEINK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA RÉSZBEN OSZTOTT ALSÓ TAGOZATOS OSZTÁLYAIBAN

FÖLDY FERENC
Comenius Tanítóképző Főiskola, Sárospatak

A tanulmány szerzője az 1972/73-as tanévtől nyolc általános iskola, tizenhat, részben osztott, alsó tagozatos osztályában oktatási kísérletek során próbálta ki a feladatrendszeres oktatás néhány elméleti és gyakorlati problémáját. Ezeket szembesítette a hagyományos oktatási móddal és gyakorlattal.

Kísérletei során arra keresett választ, hogyan hat a feladatrendszeres oktatás egyrészt az osztott alsó tagozatos tanulók ismeretszerzésére; másrészt milyen hatással van ez az oktatási módszer a tanulók teljesítményére, gondolkodására, személyiségfejlődésére.

Feladatrendszeres programjaival elsősorban a tananyag lényegét, rendszerét és feldolgozási módját kívánta a tanulókkal „elsajátíttatni". A kísérlet eredményeinek komplex elemzésében szerepet kapott mind a minőségi, mind a mennyiségi értékelés.

A feladatrendszeres oktatás igen lényeges tulajdonságának tartja, hogy minden tanulót aktivizál, önálló tevékenységre, munkára serkent, s ezáltal nagyobb lehetőséget ad a jártasságok, készségek és képességek kialakítására, differenciált fejlesztésére.

Az általános iskolák összevont vagy részben osztott alsó tagozatos osztályaiban folyó oktatást ma még túlnyomóan a közvetlen és az önálló órák hagyományos formái „uralják". Bármennyire előnyösek is ezek a szervezeti formák, több fogyatékosságuk van. A hagyományosan szervezett közvetlen és önálló foglalkozások segítségével a legjobb igyekezet mellett sem tudjuk minden tanuló tevékeny bekapcsolódását biztosítani az oktató-nevelő munka egész folyamatába, a megjelölt feladatok intenzív megoldásába.

A közvetlen órákon kérdéseinkre többnyire csak egy-egy tanuló válaszol, a többiek pedig egyszerűen tudomásul veszik, jobb esetben megjegyzik a helyes feleletet. Külön probléma az is, hogy a hagyományos oktatásban megtévesztően takarják az aktív, állandóan jelentkező tanulók a tétlenkedő, visszahúzódó, passzív gyerekeket. Az óráinkon igyekszünk ugyan a tanulók figyelmének külső jegyeiből is megállapítani, hogy együtt haladnak-e velünk a feladatok megoldásában, de e foglalkozási formák mellett lehetetlen az együttgondolkodásnak és megértés szintjének minden tanulóra kiterjedő ellenőrzését megvalósítanunk. A tanulók nem tudják a jót azonnal megerősíteni, és a rosszat sem képesek késedelem nélkül kijavítani. A megértésbeli pontatlanságok, hiányosságok több-kevesebb tanulónál csak később derülnek ki. A hagyományos oktatással tehát nincs lehetőség az oktatás hatékonyságának további megfelelő növelésére, a tanulmányozott anyag rendezett, lényeglátó „elsajátítására", a tanulók egyéni tulajdonságainak és érdeklődésének optimálisabb „fejlesztésére".

Oktatásunknak eme hiányosságai nagymértékben csökkenthetők, eredményei fokozhatók a feladatrendszeres oktatással.

A feladatrendszeres oktatás fejlődése

A feladatrendszerek első formáinak alkalmazásával már 1946-ban találkozunk (Kelemen, 1947. a,b). Ezek az első gondolkodtató feladatok, logikai gyakorlatok a formális logika anyagához kapcsolódtak, és a helyes logikai formák beidegzésével és tudatosításával kívánták a gondolkodást fejleszteni.

A logikai gyakorlatok következő változatai már nem a logika tantárgyszerű oktatásához kapcsolódtak, hanem az általános iskola 1—8. osztályaiban a fogalmi gondolkodás alapvető formáit igyekeztek begyakoroltatni és tudatosítani (Kelemen, 1949.). 1950-től új elgondolások szerint történt a feladatrendszerek szerkesztése. A tananyaghoz szorosan kapcsolódva, a tananyag logikai struktúráját alapul véve a feladatok már szorosan beépültek az oktatás folyamatába (Kelemen, 1954.). Ezek a gyakorlatok az alapvető gondolkodási formák és műveletek rendszeres gyakorlásával, a tananyag alapfogalmainak és alapösszefüggéseinek, a fogalmi rendszernek és a problémaszerű feladatoknak a kiemelésével a gondolkodás tervszerű fejlesztését szolgálták.

A programozott oktatás fellendülése nagy hatással volt a feladatrendszeres oktatásra is. A legújabb feladatrendszerek a fejlődéstörténetük folyamán egyesítették az új vívmányokat — logikai tervezés, egyéni és önálló feladatmegoldás, visszajelentés — a hagyományos oktatás értékeivel — magas szintű és változatos feladatvégzés, a tanító irányító szerepe, az osztály ösztönző ereje és együtthaladása — (Kelemen, 1965. a, b).

A kísérlet célja és feladata

Az 1972/73-as tanévtől nyolc általános iskola tizenhat, részben osztott, alsó tagozatos osztályaiban oktatási kísérletek során próbáltuk ki a feladatrendszeres oktatás néhány elméleti és gyakorlati problémáját, és ezeket szembesítettük a hagyományos oktatási móddal és gyakorlattal.

A kísérletek során arra kerestünk választ, hogyan hat a feladatrendszeres oktatás a részben osztott alsó tagozatos tanulók ismeretszerzésére; másrészt arra, milyen hatással van ez az oktatási módszer a tanulók teljesítményére, gondolkodására, személyiségfejlődésére.

Ahhoz, hogy a kitűzött célt, a két módszer összehasonlító elemzését és a tanulók személyiségfejlődésére gyakorolt hatását meg tudjuk állapítani, elsődleges feladatunk feladatrendszerek szerkesztése volt.

Feladatrendszereinket, az oktatási folyamat két nagy komplex fázisát — az ismeretszerzést és alkalmazást — figyelembe véve szerkesztettük. Egy-egy feladatrendszeres téma feldolgozási menetét jelöléssel így írhatjuk le:

$$[Te - I_{1.2.3...n} N - A_{1.2.3...n} N - Tu] \longrightarrow [Új\ téma]$$

Te = Az előzetes tudásszint felmérése.
Tu = Az utólagos tudásszint vizsgálata ellenőrzéssel és osztályozással.
$I_{1.2.3...n}N$ = Az ismeretszerzést szolgáló 1.2.3...n formájú (tartalom, logika és fejlettségi szint szerint összeállított) feladatrendszer a nevelő (N) irányításával.
$A_{1.2.3...n}N$ = Az elsajátított ismeret alkalmazását szolgáló (1.2.3...n formájú) feladatrendszerek a nevelő (N) vezetésével.

Felvetődhet a kérdés, szabad-e új ismeretszerzésre feladatlapot alkalmazni az alsó tagozatos osztályokban. Az Útmutató, az általános iskolák összevont osztályú tanulócsoportjaiban tanító nevelők számára kiadott kézikönyv mindkét (1—3. és 2.—4.) osztályban közvetlen és önálló órákat tervez, ahol általában a közvetlen órákra új ismeretszerzést, az önálló órákra pedig alkalmazást ütemez, de az önálló órákon is szerepel új ismeretanyag, melynek feldolgozásához több-kevesebb javaslatot is ad. A feladatrendszeres oktatás a több-kevesebb javaslat felvetésénél nem áll meg. A feladatrendszeres programok a tananyag *lényegét, rendszerét* és *feldolgozási módszerét* kívánják elsősorban a tanulókkal „elsajátíttatni". A tanulók nem kész vagy félkész ismereteket kapnak a feladatlapokon, hanem speciálisan összeállított (tömörített, racionálisan eltervezett) feladatokat, problémákat, amelyeket saját műveletvégzéssel kell önállóan megoldaniuk. A feladatrendszeres programjainkból néhány megjelent a Módszertani Közleményekben (Földy, 1974.).

Feladatrendszereinkkel a teljes tanulói tevékenységet, az egész személyiséget igyekeztünk mozgásba hozni. E szaktárgyi, logikai, lélektani és didaktikai szempontból eltervezett feladatrendszerek hipotézisünk szerint fejlesztőbb hatásúak, mint a jelenlegi oktatás.

A kísérletek leírása

Az általános iskola részben osztott alsó tagozatos osztályaiban tartott feladatrendszeres órákon az úgynevezett önálló foglalkozásra kijelölt osztály tanulói számára a tanító az óra bevezető részében ismertette a feladatok megoldására vonatkozó alapvető utasításokat, s a munka megkezdése után a feladatlap informáló kérdései, utasításai adták a közvetlen segítséget, eligazítást. A tanító a továbbiakban a közvetlen foglalkozásra kijelölt tanulók feladatrendszeres munkáját irányította.

A hatékony oktatáshoz az alsó tagozatos osztályokban feltétlenül szükséges a közös munka pszichológiai és pedagógiai előnyeinek kiaknázása, melyet osztály vagy csoport keretben a pedagógus vezetésével valósítottunk meg. A gyakorlatban ezt úgy végeztük, hogy a nehezebb, alkotóbb gondolkodást kívánó feladatrendszereknél minden logikai egység után a tanulók válaszainak értékelése, visszajelzése a nevelő és a tanulókollektíva együttműködésével történt meg.

Feladatrendszeres oktatási kísérleteinket nyolc általános iskola, tizenhat, részben osztott, alsó tagozatos osztályaiban több mint négyszáz (415) tanulóval 136 (77 közvetlen és 59 önálló) órán végeztük.

Feladatrendszeres programjainkat az alábbi tantárgyak témaköreiből készítettük:

I. olvasás

a) 1. osztály: A családi élet
3. osztály: Az otthon

b) 2. osztály: Ünnepeink
4. osztály: Ünnepeink

II. nyelvtan

a) 2. osztály: A szótagolás és az elválasztás
4. osztály: A számnév és a névmás

III. számtan

a) 2. osztály: A 4-es, 5-ös és a 6-os szorzó- és bennfoglaló táblák
4. osztály: Írásbeli szorzás háromjegyű szorzóval

IV. környezetismeret

a) 2. osztály: Munkahelyek
4. osztály: A környék életéből

A hagyományos és feladatrendszeres oktatás hatékonyságának összehasonlítására feltételvariáló kísérletet alkalmaztunk. A kísérlet lefolyásának sémája:

I. *eljárás*	II. *eljárás*
„A csoport"	*„B csoport"*
(Négy általános iskola nyolc, részben osztott, alsó tagozatos osztálya.)	(Négy általános iskola nyolc, részben osztott, alsó tagozatos osztálya.)
Módszer: feladatrendszeres	*Módszer:* hagyományos
„A csoport"	*„B csoport"*
(A tanulók összetétele ua.)	(A tanulók összetétele ua.)
Módszer: hagyományos	*Módszer:* feladatrendszeres

Ennek az eljárásnak a lényege, mint ahogy a séma is mutatja, az volt, hogy ugyanazon osztályokban tanítottunk feladatrendszeres és hagyományos módszerekkel is. Zankov ezt a módszert úgynevezett keresztező vizsgálatoknak (Zankov, 1963.), ugyanezt az eljárást Prihoda (1960.) „rotációs" módszernek nevezi.

A természetes oktatási körülmények között végbemenő felvételvariáló vizsgálatot igen eredményesnek tartjuk az oktatási módszerek hatékonyságának összehasonlítására.

A vizsgálati módszereink között jelentős szerepük volt az írásbeli ellenőrző felméréseknek. A kísérletek első mozzanataként minden osztályban tudásszint-felmérésre került sor. Ennek célja az volt, hogy megállapítsuk milyen színvonalon állnak a tanulók ismeretei és feladat-megoldó jártasságai az adott anyagrészen belül. Az előzetes tudásszint-felméréssel egyrészt megismertük tanulóink fejlettségi szintjét, amelynek figyelembevételével elkészíthettük feladatrendszeres programjainkat; másrészt az osztályok színvonal különbsége „semlegesítésének" is feltétele volt a kísérlet előtti felmérés. Reális képet csak akkor kaphatunk az alkalmazott módszerek hatékonyságáról, ha mind a kísérleti (feladatrendszeres), mind a kontrolosztályokban (hagyományosan) elért eredményeket először a saját kiindulási szintjükhöz hasonlítjuk, s csak utána végezzük el az eredmények egymás mellé állítását, összehasonlítását. A mérésnél ezért elsősorban a színvonal-emelkedést vettük figyelembe, s nem az abszolút teljesítményt.

A második írásbeli felmérést a kísérletek befejezésekor végeztük. Az úgynevezett utólagos tudásszint-felmérés ellenőrző kérdéseinek, feladatainak jellege összhangban volt az előzetes tudásszintet vizsgáló feladatokkal, kérdésekkel. Ugyanekkor figyelembe vettük, hogy az egyes témakörök elsajátítása során új ismereteket is szereztek a tanulók, s az ezekre vonatkozó kérdéseink is szerepeltek az utólagos tudásszintet felmérő feladatlapokon.

Az írásbeli felméréseket szóbeli feladatmegoldásokkal is kiegészítettük. Ennek során lehetőség nyílt a vizsgálati személyek gondolkodásmódjának, tudásának részletesebb feltárására (Kelemen, 1967.).

A kísérletek befejezése után került sor az eredmények komplex elemzésére, összehasonlítására, értékelésére. Az elemzésben szerepet kapott mind a minőségi, mind a mennyiségi értékelés. A minőségi értékeléssel az eredmények tartalmi sajátosságait igyekeztünk bemutatni. A mennyiségi értékeléssel pedig a statisztikai érvényesség szintjén elemeztük a felmérés eredményeit. E két szempont (minőségi és mennyiségi értékelés) az elemzés során összefonódott.

A kísérlet eredményei

Az egyes – A és B – csoportok eredményeinek elemzését, összehasonlítását több lépésben végeztük. Először a feladatmegoldások eredményeit egyenként hasonlítottuk össze, majd összesítettük külön-külön az előzetes tudásszint-feltáró kérdések megoldásainak, illetve az utólagos tudásszint-vizsgáló feladatok megoldásának eredményeit, s ezeket is párhuzamba állítottuk egymással. Végül minden feladat és kérdés megoldásának eredményét összesítettük csoportonként és témakörönként, s ezek alapján újabb összehasonlítást végeztünk.

Most részletesen csak az 1. osztályokban elvégzett kísérleteink elemzésére térek ki. A kísérlet statisztikai eredményeinek és grafikonjának ismertetése után a két módszer különbségének szignifikáns voltát t-próbával bizonyítom.

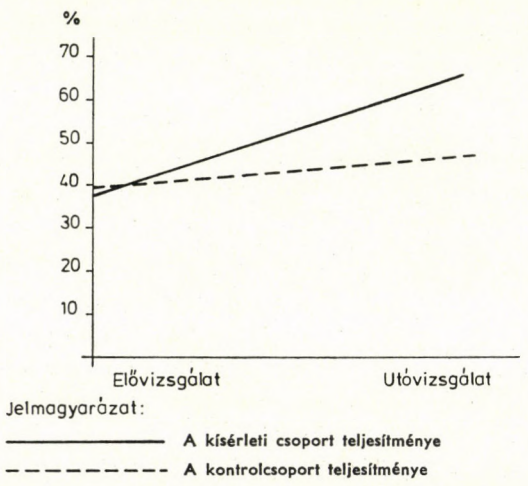
A feladatrendszeres és hagyományos módszerrel nyert eredménysor százalékos adatait (I.VK %-át és a II. VK %-át) találjuk a t-próbás táblázat x és y oszlopában. A harmadik oszlopban (x − y) az egymásnak megfelelő eredmények különbségei (d) olvashatók. A negyedik oszlopban e különbségek és e különbségek középértéke közötti különségek vannak feltüntetve ($d - m_d$). Az ötödik oszlopban pedig a negyedik oszlop négyzetes értéke – $(d - m_d)^2$ – szerepel.

1. táblázat

Kérdések	I. Változat			II. Változat			Szintkülönbség		
	E%	U%	K%	E%	U%	K%	I. VK%	II. VK%	K%
1.	42	62	20	43	45	2	20	2	18
2.	34	66	32	31	38	7	32	7	25
3.	30	64	34	32	53	21	34	21	13
4.	28	61	33	27	38	11	33	11	22
5.	55	62	7	58	56	−2	7	−2	9
Á%	37,8	63,0	25,2	38,2	46,0	7,8	25,2	7,8	17,4

A rövidítések és jelek magyarázata:

I. Változat = Feladatrendszeres eljárás.
II. Változat = Hagyományos oktatás.
E% = Az elővizsgálat eredménye százalékban kifejezve.
U% = Az utóvizsgálat eredménye százalékban kifejezve.
K% = A kettő különbsége százalékban kifejezve.
I. VK% = Az első változat különbségének százaléka.
II. VK% = A második változat különbségének százaléka.
Á% = Az átlagértékek százalékos kifejezése.



1. ábra

2. táblázat

Eredménynövekedések		x−y	$(x-y)-(m_x-m_y)$	$(d-m_d)^2$
x	y	d	$d-m_d$	
20	2	18	+0,6	0,4
32	7	25	+7,6	57,7
34	21	13	−4,4	19,4
33	11	22	+4,6	21,0
7	−2	9	−8,4	70,3
+126	+39	+87	−12,8	168,8
$m_x = 25{,}2$	$m_y = 7{,}8$	$m_x - m_y = 17{,}4$	+12,8	$s = \sqrt{\frac{168{,}8}{4}}$
			0	$s = 6{,}5$

$$t = \frac{m_x - m_y}{\frac{s}{\sqrt{n}}} = \frac{17{,}4}{\frac{6{,}5}{\sqrt{5}}} = \frac{17{,}4}{2{,}9} = 5{,}99$$

A t-értéket úgy nyertem, hogy az átlagközépértékek különbségét ($m_x - m_y$) osztottam a szóródások különbségéből nyert speciális együtthatóval (s), majd azt a tagok számának négyzetgyökével (n). A kapott t-értékét ellenőriztem a megfelelő táblázat alapján. 5 %-os érvényességi szinten a 4. szabadságfok (n − 1) rovatban talált érték (2, 776) kisebb a kiszámított t-értékénél, így a két eredménysor közötti különbség nem véletlenszerű, hanem lényeges, azaz szignifikáns.

3. táblázat

Tantárgyak és osztályok	I. VK%	II. VK%	K%	A t-próba értéke	5%-os érvényességi szinten az n−1 értéke
I. *Olvasás*					
1. osztály	25,2	7,8	17,4	5,99	2,776
2. osztály	25,3	9,2	16,1	5,73	2,306
3. osztály	18,0	6,3	11,7	5,39	2,306
4. osztály	20,6	9,6	11,0	5,13	2,571
II. *Nyelvtan*					
2. osztály	40,7	19,86	20,84	4,28	2,447
4. osztály	25,0	17,75	7,25	3,73	3,182
III. *Számtan*					
2. osztály	25,8	7,6	18,2	4,12-	2,776
4. osztály	16,3	5,5	10,8	5,11	2,575
IV. *Környezetismeret*					
2. osztály	8,4	2,2	6,2	5,71	2,776
4. osztály	9,0	2,6	6,4	5,16	2,447

A kísérlet folyamán feldolgozott témakörök, osztályok (A, B csoportok) szintkülönbségeinek és az alkalmazott eljárás szignifikáns eltérését bizonyító t-próba értékeinek összesített eredményeit a 3. táblázatban mutatom ki.

A szignifikáns különbségek alapján határozottan állíthatom, hogy a két (kísérleti és kontrol-) csoport tudásszintjében lévő különbségek nem véletlenszerűek, hanem azt határozott ok váltotta ki. Ez a határozott ok pedig a feladatrendszeres oktatás, amely hatékonyabb, eredményesebb, mint a hagyományos oktatás.

A feladatrendszeres oktatás eredményes voltának statisztikai bizonyítása után a következőkben a tanulók személyiségfejlődésére gyakorolt hatásának néhány jellegzetességét szeretném a feldolgozott témakörök szerint ismertetni.

Az 1. osztályban olvasásból az elő- és az utóvizsgálat kérdései ugyanazok voltak, így felmértük a tanulók otthon és az óvodában szerzett ismereteit a családi életről. „Mivel szerzel örömet szüleidnek?" – kérdésünkre rajzos választ is kértünk. Legtöbb tanuló egy-egy csokor virágot rajzolt. Az örömszerzés egyik szép elterjedési formája ez, mert falun az idősebbek eddig nem nagyon alkalmazták. Kevesen mondták, hogy munkájukkal, jó tanulásukkal szeretnének örömet szerezni szüleiknek. Ebből arra következtettünk, hogy a szülők nem vagy csak igen keveset beszélnek gyermekeiknek munkahelyükről, munkájuk szépségéről, a munka örömeről. Voltak olyan gyermekek, akik nem tudták megmondani, hogy szüleik hol és mit dolgoznak. A feladatrendszerek megoldása során a tanulók figyelmét, érdeklődését a szülők munkája felé irányítottuk. Az eredmény nem maradt el, mint azt az utóvizsgálat negyedik kérdésének százalékos különbsége is mutatja.

A kérdéssorozatot olvasási készségvizsgálattal is kiegészítettük. A feldolgozott témakörökön belül vizsgáltuk: a betűtévesztést, a szótagolást, az olvasott szöveg értelmezését s magát a beszédet. A részletes eredmény 5. pontjában tüntettem fel a tudásszint statisztikai eredményét, mely szerint a feladatrendszeres oktatással feldolgozott tanítási egységnél 9 %-kal magasabb a tudásszint, mint a hagyományos eljárásnál.

A 2. osztályban is tartottunk olvasásból tudásszint-vizsgálatot, ahol a szóképolvasás hibátlanságát, az olvasott szöveg értelmezését és a tanulók beszédét vettük alapul. Az elvégzett vizsgálat statisztikai tükre (12 %) itt is a feladatrendszeres oktatás előnyét bizonyította.

A 3. osztályos tanulók válaszaiból arra következtettünk, hogy az otthoni önálló munkájukat, az iskolán kívüli tevékenységüket is erősen motiválja, kedvezően befolyásolja a feladatrendszerekkel való iskolai foglalkozás. Az előzetes megfigyeltetések, rajzok és egyéb cselekvések a munkakedvet növelik, s jobban megtalálják tanulóink pl. helyüket, feladataikat a családi közösségben. A feladatrendszeres munka így a gyakorlati életben is érezteti kedvező hatását, ami az iskolai feladatrendszeres tevékenykedtetés transzfer hatása. Az olvasási tudásszint-vizsgálat a 3. és a 4. osztályban is a feladatrendszeres oktatás haté-

konyabb voltát igazolta. A feladatrendszeres oktatással feldolgozott olvasmányokat ugyanis többször el kell olvasni a tanulónak a megértés, az előrehaladás érdekében. A többszöri elolvasás az ilyen feldolgozás folyamán nem válik unalmassá még a jobb képességű tanulóknál sem. Az utóvizsgálat kérdéseire adott tanulói válaszok meggyőztek bennünket arról is, hogy a feladatrendszeres oktatás módszereivel elsajátított új kifejezéseket tanulóink beszédükben alkotóbb módon alkalmazzák, az így feldolgozott olvasmányok mondanivalóját, lényegét jobban ki tudják emelni (9 %).

2. osztályban nyelvtanból az elválasztás két fő eseténél — pl. piac, segít — a százalékos eltérés még nem annyira kedvező a kísérleti csoport javára, amit részben az 1. osztály egy éven át tartó szótagoló olvasás tanítása is befolyásolt, de jóval nagyobb az eltérés (31 %) a feladatrendszeres oktatás javára az elválasztás sajátos eseteinél (pl. reggel, hosszú). A tervszerűen végzett feladatrendszeres gyakorlatok — transzfer — hatásaként komoly fejlődést igazoló különbséget figyeltünk meg az emlékezetből végzett írásnál (35 %), ugyanezen mondatok elemzési ellenőrzésénél (33 %).

4. osztályban nyelvtan felméréseink között szerepeltek szabatos nyelvi megfogalmazást, illetve meghatározást kívánó kérdések is. Nem a valóságtól elszakadt definíciók bemagolásáról volt itt szó, hanem a valóság és a szó, a konkrét és az absztrakt egyensúlyáról, amit az is bizonyít, hogy ezt a feladatot az elő- és utóvizsgálat kérdései között utolsóként szerepeltettük. A szintkülönbség (12 %) ugyancsak a kísérleti csoport számára kedvezőbb.

2. osztályban számtanból a 4-es, 5-ös és a 6-ös szorzó- és bennfoglaló táblák kialakítását, gyakorlását végeztük feladatrendszeres oktatással. Az utóvizsgálatoknál viszont nemcsak az említett szorzó- és bennfoglaló tábláknál tapasztaltunk jobb eredményt, hanem a később hagyományosan vett szorzó- és bennfoglaló tábláknál is.

4. osztályban a feladatrendszeres számtan témakör — írásbeli szorzás háromjegyű szorzóval — szerkezeti felépítésénél: a régi ismeretek felújítása, új ismeretszerzés a régi ismeret felhasználásával és alkalmazásával, az új ismeret alkalmazása szerepelt. A feladatrendszeres oktatás közben a tanulók különböző tevékenységet — megfigyelést, rajzolást, szerkesztést, kísérletezést, írást, hangos beszédet stb. — és gondolkodási műveleteket — analízist, szintézist, összehasonlítást, elvonást, általánosítást, ítéletmegfordítást, következtetést, problémamegoldást stb. — végeztek. Hogy az ismeretrendszer tartalma és a feladatrendszerek szerkezeti felépítése milyen mértékben fejlesztette a tanulók gondolkodását, a 4. osztályban a feldolgozott számtan témakörön belüli szöveges feladatok megértésének és eredményes megoldásának százalékos szintkülönbségei is (17 %) jól mutatják.

Környezetismeretből a munkafüzet feladatrendszerű voltának tudható be, hogy a két csoport átlagteljesítménye közt — 2. osztályban — 13,8 %-os a szintkülönbség, ami az előző teljesítményekhez viszonyítva alacsonyabb, de

az eltérés mégis szignifikáns. A rajzos, többszínű, változatos feladatrendszereink hatásosabb voltát bizonyítja pl. a munkaeszközök differenciált, jobb felismerése.

4. osztályban szintén alacsonyabb a környezetismeretben megmutatkozó szintkülönbség (6,4%), mégis a t-próbás ellenőrzéssel szignifikáns különbséget állapítottunk meg a feladatrendszeres oktatás javára. A hagyományosan tanítók ugyanis csak bemutatták az anyagok közötti különbséget, míg a feladatrendszeres oktatásnál minden tanuló a program szerint maga vizsgálta, nézte, fogta meg a tárgyakat. Ezzel azt is szeretnénk bizonyítani, hogy a feladatrendszeres oktatás keretén belül is meg van a lehetőség a megfigyelésre, kísérletezésre, a tevékenykedtetésre, önálló munkára, a komplexitásra, melynek eredményességét a nevelő közvetlenül, a tanuló vizsgálódásaikor irányíthatja.

Mindezen túl, a kísérleti csoportok évvégi tantárgyi eredményén is tapasztaltuk a feladatrendszeres oktatás kedvező hatását.

4. táblázat

Osztály	Tantárgy	Tanulmányi átlag		Szintkülönbség
		Kísérleti csoport	Kontrolcsoport	
1.	olvasás	3,6	3,4	0,2
2.	olvasás	3,9	3,5	0,4
3.	olvasás	3,8	3,4	0,4
4.	olvasás	3,8	3,3	0,5
2.	nyelvtan	3,4	3,1	0,3
4.	nyelvtan	3,5	2,8	0,7
2.	számtan	3,6	3,2	0,4
4.	számtan	3,7	3,1	0,6
2.	környezetism.	3,6	3,3	0,3
4.	környezetism.	3,6	3,3	0,3

Az eredmények közötti különbségek döntő okát a lényegre törő és rendszert követelő feladatrendszeres módszerben kell keresni, melynek számtalan előnye és értéke közül az egyik éppen átmeneti jellegéből fakad: jelenlegi lehetőségeink között is hatékonyan fokozza oktató-nevelő munkánk eredményességét. Feladatrendszereink segédeszközök voltak, melyekkel tehetségünknek mértéke szerint bővítettük a kitűzött célok érdekében tanulóink ismeretszerzését, készségének, képességének kifejlődését.

Néhány tanulság

A korszerű oktatás sokféle formában valósulhat meg. A feladatrendszeres oktatásnak kiemelkedő szerepet tulajdonítunk az általános iskola alsó tagozatos osztályaiban. Ez a sajátos oktatási forma jól szolgálja az átmenetet a ha-

gyományos és a felső tagozatban, felsőbb iskolákban jobban alkalmazható egyéb programozási eljárás között.

Feladatrendszereinkkel a teljes tanulói tevékenységet és az egész személyiséget igyekeztünk mozgásba hozni. A kísérletben részt vevő nevelők nagy elismeréssel szólnak a feladatrendszeres oktatás egész személyiséget fejlesztő komplex hatásáról.

Kiemelkedik a pedagógusok megállapításai közül az, hogy a feladatrendszeres oktatással a tanulók mindegyike jobban megértette a tanítási anyagot, tudásuk alaposabb, mélyebb lett. A feladatrendszeres oktatás igen lényeges tulajdonságának tartják, hogy minden tanulót aktivizál, önálló tevékenységre, munkára serkent. A feladatrendszeres órák nagyobb lehetőséget adnak a jártasságok, készségek és képességek kialakítására, differenciált fejlesztésére.

A feladatrendszeres oktatás lehetővé teszi, hogy az értelmi képességek fejlesztése érdekében egyidejűleg valamennyi tanuló figyelmét, gondolkodását, képzeletét foglalkoztassuk.

A feladatrendszerek felhasználásával, mintegy kollektív, mégis egyéni ellenőrzéssel megállapíthatjuk a tanulók tudásszintjét, értelmi fejlettségét.

A kísérletben részt vevő tanulók megnyilatkozásai alapján összesítve kimutatjuk a feladatrendszeres oktatásról a tanulók vélemény-nyilvánítását és annak százalékos megoszlását.

5. táblázat

Vélemény a feladatrendszeres oktatásról	A tanulók száma	A kísérletben a részt vevő tanulók hány %-a
Szerette	331	79,75
Nem szerette	6	1,44
Szerette is, nem is	78	18,79

A feladatrendszeres tanulási formát a kísérletben részt vevő tanulók jelentős százaléka megszerette. Erről így nyilatkoztak:

— „Nekem nagyon tetszett ez a tanulás. Alig vártam, hogy a következő feladathoz érjek."
— „Szeretem az ilyen órákat. Könnyű így tanulni."
— „Az tetszett, hogy már itt — az iskolában — megtanultam a leckét."
— „ Így sokkal több feladatot lehet megoldani."

A feladatrendszeres oktatást nem szerető tanulók száma nagyon kevés. Ők azok, akik képességeiknél fogva nehezen tanulnak.

— „Nekem így is nehezen megy a tanulás, még a tanító nénivel is."

Megoszlik a véleménye — szerette is, nem is — a kísérletben részt vevő tanulók 18,79 %-ának. Ide a kényelmesebb, problémát, feladatot nehezebben megoldó tanulók tartoznak.

— „Könnyű is, meg nehéz is így tanulni."
— „Sokat kell így gondolkodni, az a baj."

A feladatrendszeres oktatásról megállapíthatjuk, hogy jobban mozgósítja az eddig alkalmazott hagyományos közvetlen — és különösen az önálló órákhoz viszonyítva az egész gyermeki személyiséget. A tanulók saját motivációval dolgoznak, érdeklődnek, gondolkodnak, cselekszenek, érzelmeket élnek át (siker, logikai örömök, kétség, csodálkozás stb.), azaz összes értelmi erőiket foglalkoztatják, fejlesztik.

A feladatrendszerekben (objektív formában) és a pedagógus közvetlen irányításában (szubjektíven) tulajdonképpen a szocialista társadalom céljai érvényesülnek, és a tanulókban kibontakozó saját motivációjú öntevékenység sem más végső fokon, mint a társadalmi célok és értékek interiorizációja.

A feladatrendszeres oktatás eredményességét, kísérleteink hatékonyságát emelte a vele oktató-nevelő pedagógusok egyértelműen kedvező, jó hozzáállása is. Nagy szerepe volt ebben annak, hogy a feladatrendszerek alkalmazása nem ró különösebb terhet az órákon a pedagógusokra.

Az alsó tagozatos, részben osztott osztályokban véleményünk szerint központi helyet foglalhatna el a feladatrendszeres oktatás. Az összevont osztályok számára készült útmutatónak a tanterv alapján elkészített, témakörönként feldolgozott feladatrendszereket kellene ismertetni, adni, s ugyanakkor segítségül tartalmaznia kellene a követelmény és feladatrendszerek feldolgozásának módszertani utasítását is. Azért lenne ez rendkívül hasznos, mert a vidéki kisiskolák részben osztott alsó tagozatos osztályaiban ma még sok képesítés nélküli nevelő és sok gyengébb pedagógiai-szakmai felkészültségű pedagógus dolgozik. A tanulók számára készült tankönyv — vagy feladatrendszeres munkafüzet — szintén témakörönként tartalmazhatná a feladatrendszereket bizonyos információkkal, a megtanulandó anyag rövid vázlatával, kifejtett szövegével, ismeretrendszert átfogó feladatokkal, táblákkal stb.

Végső soron a feladatrendszerek nemcsak a tananyag elsajátítását és alkalmazását célozzák, segítik, hanem a gondolkodóképességek mély, strukturális átformálását, fejlesztését. Napjainkban pedig ez a képességfejlesztő hatás fokozott jelentőségű.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1975. V. 6.

IRODALOM

FÖLDY, F. 1974. Feladatrendszeres oktatás az általános iskola részben osztott alsó tagozatos osztályaiban. Módszertani Közlemények. 1. 42—53.
HAJTMAN, B., 1968. Bevezetés a matematikai statisztikába. Akadémiai Kiadó, Budapest.
KELEMEN, L., 1947. a) Gondolkodástan tanítása az általános iskolában. Szeged. 65.
KELEMEN, L., 1947. b) A gondolkodás nevelése. Köznevelés, 18. 385.
KELEMEN, L., 1949. Új módszer a fogalmi gondolkodás fejlesztésére. Embernevelés, 7—8. 352.
KELEMEN, L., 1954. A gondolkodás neveléséről. Pedagógiai Szemle, 1.

Kelemen, L., 1965. a) Gondolatok és kísérletek az oktatás programozásával kapcsolatban. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1964. Akadémiai Kiadó, Budapest, 131—199.
Kelemen, L., 1965. b) A programozott oktatás néhány elméleti és gyakorlati problémája. Pécsi Tanárképző Főiskola Módszertani Kiadványok, 8.
Kelemen, L., 1967. A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó, Budapest.
Prihoda, V., 1960. Bevezetés a pedagógiai pszichológiába. Tankönyvkiadó, Budapest, 390.
Zankov, L. V., 1963. Kísérlet a didaktikában. Pedagógiai Szemle. 12. 1089—1100.

ОПЫТ СИСТЕМНОГО ПРЕПОДОВАНИЯ В МЛАДШИХ, ЧАСТИЧНО РАЗДЕЛЕННЫХ КЛАССАХ ОБЩЕЙ (ВОСМЬИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ)

ФЕРЕНЦ ФЕЛЬДИ

Автор, начиная с 1972/73 учебного года проводит опыты по использованию систематизированных заданий в 17 частично разделенных классах 8 начальных школ. Полученные при этом данные были сравнены с результатами обучения по традиционным методам.

В процессе опытов автор пытался выяснить, во-первых, как влияет подобный вид обучения на усвоение знаний, а во-вторых — каково его влияние на успеваемость учащихся, их мышление и развитие личности.

С помощью программы систематизированных заданий автор стремился, в первую очередь, способствовать тому, чтобы учащиеся усвоили существо учебного материала, его систему и способ переработки (освоения).

По мнению автора, очень существенным моментом подобного вида обучения является то, что он активизирует каждого учащегося, способствует самостоятельной деятельности и благодаря этому дает еще большие возможности для формирования навыков и способностей, для более дифференцированного развития.

EXPERIMENTS WITH TEACHING PROGRAMMES IN PARTLY DIVIDED CLASSES IN THE FIRST FOUR YEARS OF THE PRIMARY SCHOOL

FÖLDY, FERENC

The author investigated some theoretical and practical aspects of the teaching programmes in 16 partly divided classes in the last three years. He compared the results with the traditional method and practice of teaching. The questions to be answered were: 1) how does this method effect the learning of these pupils 2) what is the influence of this teaching method on the performance, way of thinking and personality development of these children.

By his programmes the author wanted the children "learn" to tell the essence of the subject-matter, its system and ways of working through, in the first place. In the complex analysis of the results of his experiments both qualitative and quantitative aspects of the evaluation were important.

It is believed that this method makes all the pupils active, motivates independent work and by doing so it gives greater chances for building and differentiatedly developing of skills, capacities and abilities.

A CSOPORTPSZICHOTERÁPIÁS FOLYAMAT KOMPLEX METODIKÁJÚ VIZSGÁLATA

(ELŐZETES KÖZLEMÉNY) I. RÉSZ

HIDAS GYÖRGY–SZŐNYI GÁBOR–LUST IVÁN–PETHE KATALIN–SÜLE FERENC
Fővárosi Pszichoterápiás Módszertani Központ Karcagi Városi Kórház

Szerzők komplex, több vizsgálati szintű kutatást kezdtek el a csoportpszichoterápiás folyamat pontosabb megismerésére. Célkitűzésük olyan mozzanatok, csomópontok megismerése ebben a bonyolult folyamatban, amelyekre célzottan és tudatosan hatva, a lélektani gyógyító tevékenység hatékonyságát és eredményességét fokozni lehet.

A vizsgálatot neurózis osztályon bentfekvő neurotikus nők félig zárt pszichoterápiás csoportján végezték. A vizsgálat anyagát a csoportpszichoterápiás ülések magnetofonfelvételének átírt jegyzőkönyvei, a hangfelvételek és az ún. kiemelt ülések végén felvett kérdőívek képezték.

A csoportot nyitott rendszernek koncipiálják a szerzők, és vizsgálatuk során mindig mint egy egész megnyilvánulásait szemlélik az egyes eseményeket és a rendszerre vonatkoztatják azt.

A csoport emocionális feszültségét a Mahl-féle beszédzavar-jelek módosított és csoportra alkalmazott kategóriáival mérték. Ezek a beszédzavar-jelek a csoport feszültségingadozásainak kvantifikációját teszik lehetővé.

A pszichiátriai gyakorlatban több évtizede alkalmazzák a különböző csoportpszichoterápiás gyógykezeléseket. Egyre szélesebb körben terjednek ezek a módszerek részben lélektani, részben ökonómiai okok miatt. A Fővárosi Pszichoterápiás Módszertani Központban 1959 óta alkalmazunk csoportpszichoterápiás gyógykezelést bentfekvő, neurotikus betegeknél. A csoportpszichoterápiák konceptuális és módszertani alapját a különböző lélektani iskoláknak megfelelően széles spektrumban alakítják ki. Ebben a kontinuumban helyet foglal a feltételes reflex tanon alapuló progresszív deszenzibilizáció éppenúgy, mint a pszichoanalitikus csoportterápia.

Intézetünkben elsősorban nondirektív, verbális, az interperszonális és intraperszonális folyamatok megértését elősegítő csoportpszichoterápiás módszereket alkalmazunk. Klinikai tapasztalataink azt mutatják, hogy a neurotikus betegek kezelésében a csoportpszichoterápia hatékony módszer, amely a betegek gyógyulását szolgálja.

A csoportpszichoterápiás folyamat igen bonyolult, összetett, sok szinten zajló, időben előrehaladó eseménysorozat, amely a társas viselkedés, az interperszonális kommunikáció, a társas interakció különböző egymásra ható tényezőiből tevődik össze.

Pszichoterápiásan hatékonyabb, eredményesebb csoportpszichoterápiás munkát azoknak a tényezőknek a közelebbi megismerésétől, illetve felismerésétől lehet várni, amelyek a pszichoterápiás csoportot leginkább mozgatják terápiás irányban, és amelyekre leginkább tudunk hatni.

A csoportpszichoterápiás folyamatot kutató vizsgálatunkat 1972 negyedik negyedében kezdtük el a Fővárosi Pszichoterápiás Módszertani Központban az ETT anyagi támogatásával (Tárcaszintű kutatási főirányok, 0.3 idegrendszeri kutatások; pszichiátriai kórképek és neurózisok téma, 8—04—0303—01—2/H).

A csoportkutatás, így a csoport-pszichoterápiás kutatás módszerei ma még nincsenek standardizálva. 1972-ben, amikor az ismeretetendő csoportpszichoterápiás folyamat vizsgálatunkat elindítottuk, saját körülményeinkhez, neurotikus beteganyagunkhoz és a rendelkezésünkre álló eszközökhöz alkalmazkodva kellett kérdéseinket megfogalmaznunk, és a vizsgálati módszereket kiválasztanunk. A vizsgálatot pilot-study-nak tekintjük.

A csoportpszichoterápiás folyamatot igen sok, verbális és nem verbális csatornán áramló esemény alkotja. Ezeknek egy részét lehet regisztrálni és a nyert adatokat feldolgozni, értelmezni. Ezt a bonyolult folyamatot csak hosszas, különböző technikai eszközöket is igénybe vevő team munkával lehet tanulmányozni, megismerni.

Hazánkban eddig Süle és munkatársa Intapusztáról (1966), Horváth Szabolcs és munkatársai az Országos Ideg- és Elmegyógyászati Intézetből (1971) és Hidas és Buda a Fővárosi Pszichoterápiás Módszertani Központból (1968) számoltak be a csoportpszichoterápiás folyamat vizsgálatáról.

Ismertetendő intenzív vizsgálatunk elsődleges tárgya az intézetünkbe felvett neurotikus nőbetegek kórházi, időben lehatárolt nyílt pszichoterápiás csoportjainak csoportpszichoterápiás folyamata volt.

A pszichoterápiás csoportot a rendszerelmélet értelmében nyitott rendszernek tekintjük és vizsgálat során mint egészet szemléljük, akkor is, amikor az intenzív vizsgálat során sokszor „mikroszkopikus" jelenségeket figyelünk, számlálunk. Figyelembe vesszük a nemcsak közvetlenül megfigyelhető, hanem a latens, csak megérthető viselkedés-összetevőket is, mint amilyenek az érzelmek, a fantáziák, az implikált gondolatok és az értékek. A csoport egyes jelenségeit legtöbbször mint a csoport egészének megnyilvánulásait fogjuk fel, azonban tudjuk, hogy nem a csoport gondolkozik, érez, fantáziál, hanem ez mindig az egyes csoporttagokban történik, akik a csoportfolyamat során alakítják ki közös viselkedésüket.

Hazánkban is sok helyen alkalmaznak különböző módszerekkel, különböző típusú betegeknél, különböző körülmények, settingek között csoportpszichoterápiát. *Feltevésünk szerint a különböző csoportpszichoterápiás módszereknek van egy közös csoportfolyamat-alapja, amely leginkább a különböző visszacsatolásokkal működő rendszerelméleti modellel gondolható el. A csoportpszichoterápiás módszereknek emellett a közös alapja mellett vannak betegségtípusoktól és kontextusoktól függő speciális vonásaik is* (ambulancia, kórház, neurotikusok, pszichótikusok, gyerekek, felnőttek stb.). Feltevésünk szerint az általunk alkalmazott vizsgálati módszerrel megragadhatók mind a közös, mind a speciális tényezők.

Vizsgálatunk *intenzív* jellegű, a csoportfolyamatot sok különböző változójában figyeltük. Az általunk ismert irodalomban ilyen jellegű intenzív vizsgálatot nem találtunk.

Vizsgálatunk *extenzitása* neurotikus nőbetegek pszichoterápiás, félig zárt csoportjának húsz ülésére terjedt ki. Ennél időben hosszabb folyamatot a vizsgálat feladatának megfelelően nem tartottunk szükségesnek megfigyelni. A csoportpszichoterápiák ambulánsan több évig is tartanak, azonban adott feladatunk: neurotikus betegek időben behatárolt csoportpszichoterápiás intézeti kezelése ezt az extenzitást teszi szükségessé.

Ez a vizsgálat lehetőséget nyújtott kutatási módszerek kipróbálására, és azoknak a tényezőknek a kiemelésére, amelyeket lényegesnek tartunk. A vizsgálat alapot ad összehasonlító megfigyelésekhez az intézeten belül és más intézetekben és környezetekben folyó csoportpszichoterápiákkal is.

A csoportpszichoterápiás csoport mikroszociális terében a résztvevők mindegyike az aktuális és a magával hozott adaptív és máladaptív viselkedésséma repertoárjával (beleértve sokszínű érzelmi kapcsolódási formáit, szerepeit stb. is) vesz részt. A máladaptív viselkedési formák is megnyilvánulnak, láthatóvá, megismerhetővé, értelmezhetővé válnak ennek a mikroszociális térnek a jelenében. Az egyes csoporttagok különböző viselkedési és kommunikációs megnyilvánulásai részben kialakítják a csoport aktuális közös jelenségeit, mint például atmoszféra, fokális konfliktus stb., részben más csoporttagok megnyilvánulásaival konfrontálódnak és tudatossá válhatnak az egyes csoporttagokban és a csoport egészében is. A csoportban való részvétel interperszonális fenyegetettségérzéssel jár, ennek az érzésnek a leküzdése és maga a verbalizáció is terápiás hatású. A pszichoterápiás csoport sajátos lehetőséget ad arra, hogy a páciens a beteg-szerepből a terapeuta-szerepbe kerüljön, ennek a szerepváltásnak igazi terápiás jelentősége van.

A pszichoterapeuta egyidejűleg tagja is a csoportnak, de képzettségénél és a meta-csoport benne élő képénél fogva kívül is van a csoporton. A csoportban kulcshelyzete van a pszichoterapeutának, szakértelme és magával hozott státusza következtében.

Annak az elgondolásnak az alapján, hogy a személyiség differenciálódása során a személyiségen belül az adaptív és máladaptív struktúrák a különböző interperszonális, interakciós és kommunikációs kapcsolatok „lecsapódásai", feltételezzük, hogy ezekből a struktúrákból adódó, s pszichoterápiás csoport terében megnyilvánuló viselkedési formáknak, kapcsolódási mintáknak konfrontatív tudatosítása, korrektív érzelmi élmények átélése visszahat ezekre a struktúrákra és megváltoztatja azokat. Struktúrának tekintjük a tüneti viselkedést is. A visszahatás többrendbeli visszacsatolási folyamatok segítségével történik, és képes a máladaptív viselkedést terápiásnak tartott adaptív irányba megváltoztatni.

A pszichoterápiás csoportfolyamat egyik feltétele az, hogy a csoportban

viszonylag szabadon és spontánul érvényesülhessenek az emberi kapcsolatteremtés törvényszerűségei. A csoportfolyamatban tudatos és nem tudatos szinten multiperszonális egyezkedések történnek a helyzet definiálására, újradefiniálására, szubgrupp képzésre és más csoportdinamikai jelenségek kialakítására.

A pszichoterapeuta kulcshelyzeténél fogva képes a csoportban több feladatot ellátni: célra tart, ez a terápiás munka biztosítását jelenti, és fenntartja a csoport struktúráját is. Regulatív szerepet tölt be, a metacsoportnak megfelelően szabályoz, terel és védelmet biztosít a csoporttagoknak. A terápiás cél elérése érdekében szükséges fenntartani a csoport szerkezetét, hogy a konstruktív és produktív csoportmunka megvalósulhasson.

A pszichoterápiás csoportban a terapeuta következő funkcióit tartjuk lényegesnek:

1. szabad interakciót tesz lehetővé a terápiás keret fenntartása mellett,
2. katalizál és szabályoz,
3. elősegíti a megértést,
4. normatív funkciója van,
5. involvált is, meta-pozícióban is van, ennélfogva oszcillálni képes különböző nézőpontok között,
6. pszichoterápiás légkört teremt.

A csoportpszichoterápiás folyamat változást előidéző tényezői a kognitív és az emocionális kommunikációs folyamat megértésén alapulnak terápiás, nem destruktív légkörben. A résztvevők megérthetik a csoport aktuális történésének és saját viselkedésüknek mélyebb, nem tudatos komponenseit is, és ez szintén a változásukat szolgálja.

A pszichoterápiás csoportban új, adaptív viselkedési módok tanulására, kipróbálására, gyakorlására van lehetőség.

A csoportban többszörös viselkedésmodell adása történik. Maga a csoportfolyamat is mintát ad: lehet változni, konfliktust konstruktívan megoldani, gyógyulni lehet, ki lehet lépni a beteg-szerepből stb.

A terapeuta viselkedésmodellt ad. Viselkedésmodellt nyújtanak a csoporttagok is. Csoportban társas megoldási minta variációk megismerésére van lelehetőség.

A pszichoterápiás csoport dinamikus egyensúlyi állapotokban van, és előzetes megfigyeléseink és az irodalom adatai szerint is egyik egyensúlyi állapotból egy másikba ugrásszerűen billen át.

Kutatásunkat a fent ismertetett csoportpszichoterápiás koncepciónak az alapján terveztük meg. A vizsgálat megtervezésénél a csoporton kívüli kontextus bonyolult hatásrendszerét nem vizsgáltuk, viszonylag állandónak vettük. A kontextus vizsgálatától ebben az összefüggésben el is lehet tekinteni, mert a csoportot mint önálló rendszert figyeljük meg, és éppen a jobb megértés érdekében választottuk le a kontextus többi vele összefüggő rendszeréről. (Descartes, Engels, id. Paczolay, 1974. 64. o.) A csoporton kívüli eseményeket csak

annyiban vettük figyelembe, amennyiben a csoport rendszerének terébe kerültek, és ebben az esetben mint csoport-történést vettük azokat figyelembe.

Kutatásunk célja a kórházi körülmények között, korlátozott ideig működő pszichoterápiás csoportokban a terápiás munkaszint elérésének gyorsítása: nyílt csoportokban a terápiás munkaszint fenntartására és a terápiás munka intenzifikálására szolgáló módszerek kidolgozása.

Kérdéseink a vizsgálattal kapcsolatban a következők voltak:

1. Milyen mértékben ragadható meg vizsgálati módszereinkkel a csoportpszichoterápiás folyamat?
2. A multidimenzionális módszerekkel megragadott különböző tényezők hogyan hozhatók egymással összefüggésbe?
3. Húsz ülés alatt változik-e a csoportfolyamat terápiás irányba?
4. Látható-e a koncepciónk alapján feltételezett dinamika?
5. Vannak-e a csoportfolyamatban felismerhető fázisok?
6. Kapunk-e megragadható adatokat a terapeuta intervenciói és a csoportfolyamat kapcsolatára vonatkozóan?
7. Melyek azok a változók, amelyeknek leginkább szerepük van a csoportfolyamat terápiás irányba vitelénél, és ezek közül melyeket lehet a rendelkezésre álló eszközökkel a leginkább befolyásolni?

A vizsgálat céljára egyikünk húsz egymás után következő csoportpszichoterápiás ülését választottuk ki. Tervünk szerint az első tíz ülés során — ez három hétig tartott — nem vett fel a csoport új tagot, így zárt csoportként működött. A következő tíz ülés során új tagok léptek a csoportba, összesen négyen, és több régi csoporttag eltávozott a kórházból.

Minden ülésről sztereo-magnetofon felvétel készült, nyíltan, jól látható mikrofonokkal. A felvétel rutin eljárás, amelynek hagyományai vannak intézetünkben. Nem közöltük, hogy most folyamatos vizsgálat célját szolgálja.

A harmadik üléstől kezdve minden harmadik ülést „kiemelt" ülésnek jelöltünk ki. Ezeken az üléseken a csoport tagjainak, beleértve a terapeutát is, kérdőívet adtunk és kitöltettük velük. A kérdőív 25 zárt kérdést tartalmazott a csoporttagoknak a csoporttal és a csoporttörténésekkel kapcsolatos attitűdjeire vonatkozóan és húsz szociometriai kérdést.

A csoporttagok hangját az egyes ülések után a csoportvezető a magnetofon egyik csatornáján névbemondással azonosította. A magnetofon-felvételeket átírattuk gépírásba. Az egyes ülések interakcióit megszámoztuk, az átírt anyagot további feldolgozás céljára egyperces időközönként bejelöltük.

A magnetofonra felvett ülések hanganyaga, az átírt verbális szöveg és a kérdőívek képezték a további elemzések nyersanyagát. A részmegközelítéseknél dr. Szinetár Ernő és dr. C. Molnár Emma az elvárásokkal,* dr. Hidas György a

* Lásd: Szinetár E.—C. Molnár E.: A csoportvezető és a csoporttagok kölcsönös elvárásainak vizsgálata. Magyar Pszichológiai Szemle. 1976/6.

csoportfolyamat fázisaival, dr. Buda Béla az énközeliség szerinti tartalomelemzéssel, dr. Süle Ferenc a latens tartalommal és a fokális konfliktus szerinti tartalomelemzéssel, dr. Szőnyi Gábor a Hill szerinti interakció elemzéssel, Dr. Lust Iván a Mahl-féle pszicholingvisztikai tartalomelemzéssel, dr. Pethe Katalin a szociometriai adatok elemzésével foglalkozott. A vizsgálat feldolgozása során több ízben konzultáltunk pszichológiában jártas matematikusokkal, Haitman Pállal, Lipták Tamással. A vizsgálat igen sok adatot tartalmaz, ezeknek eddig csak egy részét dolgoztuk fel és hoztuk egymással vonatkozásba.

Előzetes beszámolónk célja folyamatos kutatómunkánk módszertani ismertetése.

A kérdőívek

A vizsgálati tervben előre meghatározott üléseken (3., 6., 9., 12., 15., 18., 20.) a vizsgált csoport tagjaival kérdőívet töltettünk ki. A csoporttagokkal együtt a csoportvezető is kitöltötte a kérdőívet. A kitöltés közvetlenül a csoportülés után történt, a csoport ezalatt együttmaradt. Habár a kérdőívben nyitott kérdések nem szerepeltek, kitöltése az első alkalomkor viszonylag hosszú időt (30—40 perc) vett igénybe, ez később csökkent (15 perc). Néhány beteget eleinte a csoportvezetőnek határozottan bíztatnia, bátorítania kellett a kitöltésre.

A kérdőív két részből állt. Az első rész kérdései a csoporttagnak az adott csoportüléssel kapcsolatos értékelésére, érzéseire, élményeire, saját viselkedésére vonatkoztak, a második rész szociometriai kérdéseket tartalmazott, a több szempontú szociogramm szerkesztési elvének megfelelően. A kérdőívet kipróbálásra szántuk, ezért a tervezett végleges formánál jóval több kérdést tartalmazott. Az alkalmazott többi elemzési módszerrel szemben a kérdőívek más dinamikájú és szempontú megközelítési rendszert jelentenek. Nem a folyamat dinamikáját ragadják meg, hanem a csoporttagban az ülés végére kialakult értékelés- és viszonyulás-komplexumról adnak útmutatást.

Az attitűd-kérdésekre ötosztatú skálás választási lehetőséget adtunk meg, negatív, illetve pozitív szélső pontokkal, a kérdés szempontjából lehetőleg átlagos, illetve közömbös középső értékkel. A következő kérdéscsoportokat alakítottuk ki:

A megkérdezettnek a csoportban mutatott magatartására, a csoportülésen átélt érzéseire vonatkozó kérdések (pl. „A csoportban magamról alig valamit — sokat mondok el"; „Hogyan éreztem magam a mai csoportban? rosszul, nagyon feszült voltam — sokkal jobban a szokásosnál").

A megkérdezett és a csoport viszonyára vonatkozó kérdések (pl. „Hogyan viszonyultak hozzám a többiek? támadóak voltak — mindenki segítségemre volt"; „Hogyan viszonyulok én a csoporthoz? teljesen bizalmatlan vagyok a csoport iránt — nagyon megbízom ebben a csoportban").

A csoportvezető magatartására, szerepére vonatkozó kérdések (pl. „Hogyan

hatott a vezető jelenléte a csoportra? nagyon feszélyezte – teljesen felengedetté tette a csoportot"). A csoportülés értékelésére vonatkozó kérdések (pl. „Milyen volt ma a csoport? unalmas és fárasztó volt – különösen érdekes és izgalmas volt").

A csoport hatására vonatkozó kérdések (pl. „Tanulságos-e nekem a csoport? semmi sincs, amit tanulhatnék – sokat tanulok a csoporttól"; „Álmodtam a csoportról: soha – többször").

A feldolgozás során grafikusan ábrázoltuk az egyes kérdésekre, illetve kérdéscsoportokra adott válaszok megoszlásának alakulását a különböző időpontokban felvett kérdőívek alapján. Külön vizsgáltuk a csoporttagok szubjektíve megélt aktivitásának alakulását, melyhez összevetési alapot ad a Hill-kategórizálás alapján készült akciórangsor. A csoporttag—csoport viszonyulás értékelésének értelmezéséhez a szociogramm, a szociometrikus pozíció nyújt támpontot. A csoport általános hangulatára, feszültségi fokára stb. vonatkozó kérdéseknél további információk forrása volt a csoport átlagos értékelésének szembeállítása a csoportvezető értékelésével. A későbbi vizsgálatok tárgya lesz az, hogy milyen esetleges változások mutatkoznak a csoportfolyamat különböző fázisaiban felvett kérdőíveken, valamint a fázishatároknak megfelelő ülések értékelésében.

A csoport struktúrálódásáról, struktúrájának változtásáról kívántunk adatokat kapni a szociometriás felmérés segítségével is. A kérdéseket négy szempont szerint válogattuk össze, pozitív-negatív kérdéspárokat alkalmazva, kérdésenként két válaszlehetőséget adva. Választani lehetett a csoportülésen valamilyen ok miatt aktuálisan jelen nem lévő csoporttagot is.

A kérdések között rokonszenvi kérdések (pl. „Kit érzek legközelebb magamhoz a csoportban?"), a csoportbeli magatartásra vonatkozó kérdések (pl. „Ki tudja a legtöbb érzelmet adni a csoportban?"), népszerűségi kérdések (pl. „Kihez szeretnék leginkább hasonlítani a csoportban?") és a funkcióra vonatkozó kérdések („Ki lenne az a csoporttag, akire leginkább rábíznám a csoport vezetését, ha a jelenlegi vezető nem lenne itt?") szerepeltek.

A feldolgozás alapját a mátrixok és a gyakorisági táblázat elkészítése képezte. A választások megoszlása alapján rangsort készítettünk, ezt több más vizsgálati részben is felhasználtuk összevetésre (pl. aktivitási rangsor, témaváltásnál elfoglalt szerep stb.). A gyakorlati munkában szemléletessége miatt jól használhatók voltak az egyes ülésekről készült szociogramok. A szociometriai értelmezésben használatos mutatók közül elsősorban a kölcsönösségi és a kohéziós indexet alkalmaztuk.* Nem végeztük el a szociometriai adatok komplex, önálló értelmezését, hanem a folyamatvizsgálatban mint esetenkénti értelmezési támpontot használtuk fel azokat.

* A szociometria elmélete és módszertana magyar nyelven jól hozzáférhető (l. pl. Mérei, 1971), ezért a mutatók stb. részletesebb ismertetésétől eltekintünk.

A csoportpszichoterápiás csoportban való részvétel intenzív emocionális élményekkel jár. Egy-egy ülésnek, de az egyes csoportoknak hosszmetszetben is, sajátos hangulata, emocionális klímája van, amely a csoportfolyamat előrehaladásával jellegzetes változásokon megy keresztül. Egy ülés során a csoporton feszültebb és oldottabb szakaszok követik egymást.

A csoport aktuális emocionális állapota és annak változásai átélés és beleérzés útján megközelíthetők. Ez az élmény megfelelő gyakorlattal tudatosítható, megfogalmazható (Buda 1975).

A csoport emocionális életének érzékelése, az azzal való bánni tudás a terápiás munka lényegi részét képezi, ezért a csoportfolyamat tanulmányozásához is, amely a csoport emocionális állapotát — vagy legalább annak bizonyos vetületeit — objektíven megragadni képes.

Az extralingvisztikai jelenségek vizsgálatával a csoportban megnyilvánuló feszültség, szorongás kvantifikálását igyekeztünk elérni.

A feszült — konvencionális — oldott kontinuum mentén elhelyezhető interperszonális helyzetek érzékelésére — egyéni, szociokulturális, pszichológiailag meghatározott stb. különbségektől eltekintve — mindenki képes. A kontinuum megfelelő helyére történő besoroláshoz szükséges információt az interakciókban résztvevők megnyilvánulásai szolgáltatják. (Az egyébként igen fontos környezeti, a helyzetet specifikáló tényezőktől itt eltekintünk.) Ezek a megnyilvánulások összességükben és egymásutániságukban alakítják ki a szociális performanciát.

Amikor a társashelyzetben résztvevők egymás tulajdonságairól, egészségi, szociális vagy érzelmi állapotáról igyekeznek tájékozódni, akkor tevékenységük úgy modellezhető, mintha ezt a szociális performanciát a különböző viselkedésmodalitásokkal kapcsolatban bennük élő valamely normatív mintával egybevetnék. Az eltérések jellegéből, irányából a partnerek kérdéses állapotának milyenségére, az eltérések mértékéből pedig a kérdéses állapot intenzitására következtetnek. Mint látni fogjuk, az ismertetett vizsgálatok is ezt a gondolatmenetet implikálják.

A mindennapos tapasztalat igazolja, hogy léteznek a szociális performancia olyan jellegzetességei, melyek alapján eléggé nagy biztonsággal megállapítható, hogy a helyzetben résztvevők között feszültség van, esetleg szoronganak. Az olyasféle kifejezések, mint pl. „vészterhes, fenyegető csend", „rémült suttogás", „szemében rémület bujkált" stb., mind az interaktív produkció bonyolult, összetett részleteire utalnak, azok summás megragadása révén írják le az adott állapotot. Finom felbontásban nagyszámú kommunikatív modalitás különíthető el ezekből, amelyek a vizsgálni kívánt állapottal, az azt kiváltó szituatív, személyiségi stb. tényezőkkel rendszeres vonatkozásba hozva mérhető változók kialakítását teszik lehetővé.

Jelenlegi vizsgálatunkban a csoporton résztvevők megnyilvánulásaiból csak a verbális-vokális csatornát tudtuk rögzíteni, így a csoporton megnyilvánuló feszültség vizsgálatánál csak a nyelvi-vokális viselkedés elemzésére támaszkodhattunk. Technikai okokból a vokális kommunikáció (hangszín, hangerő, intonációs minták stb.) aprólékos vizsgálatát nem végezhettük, e csatorna nagy tömegű, fontos információját az ülések visszahallgatása során szerzett, globálisabb impressziók kialakításánál tudtuk hasznosítani (erre nézve l. pl. Kramer, 1963. Laver, 1968). A szoros értelemben vett verbális kommunikáció azonban még mindig igen nagy mennyiségű adatot szolgáltat a beszélők érzelmi állapotának, különösen pedig feszültségének felismeréséhez.

A nyelvi viselkedés elemzésénél abból indultunk ki, hogy a közölni kívánt üzenetet a rendelkezésünkre álló intézményesített nyelvi kód segítségével továbbíthatjuk. Ezen belül nagyszámú elfogadott lingvisztikai variáció használható azonos tartalom közlésére. Ha az elemzést a beszélő emocionális állapotára is kiterjesztjük, akkor ezek az intézményesített változatok külön jelentőséget kapnak. Fontossá válnak továbbá a nyelvi viselkedéshez tartozó, nem intézményesített, nem lingvisztikai sajátosságok is. A beszéd bizonyos stiláris jellemzőit, a kiejtést, a dialektust, a beszéd dinamikai sajátosságait (ritmus, folyamatosság és annak megszakadásai, tempó, tartam, verbális produktivitás stb.) és a vokalizáció sajátosságait együttesen mint extralingvisztikai jelenségeket foglalják össze. Ezek összefüggését a beszélő érzelmi állapotával, a beszédszituáció egyes — főként kellemetlen, megterhelő — sajátságaival sokat tanulmányozták, különösen a feszültség, szorongás vonatkozásában (Mahl, Schulze, 1964). A tanulmányok közül kiemelkednek G. F. Mahl aprólékos vizsgálatai.

Mahl a beszédben mutatkozó folyamatosság-megszakadásokat tanulmányozva tapasztalati úton több jellegzetes zavar-jelet különített el (Mahl, 1965). Ezekkel kapcsolatban vizsgálatok sorozatát végezte, melyekről több közleményben számolt be (Mahl, 1956. 1957, 1965).

Mahl beszédzavar-jeleiről összefoglalóan a következők mondhatók el:

— előfordulásuk gyakoriság és típus szempontjából nagy egyéni változatosságot mutat;

— a spontán beszédben meglepő gyakorisággal jelentkeznek, szemantikai funkcióval nem bírnak;

— előfordulásuk pozitív korrelációt mutat a beszélő szorongásának, feszültségének mértékével, amelyet önbeszámoló, megfigyelés, tenyérizzadás mérése, GSR mérése útján állapítottak meg;

— előfordulásuk relatíve független a beszélő iskolázottságától, korától és a beszéd tempójától;

— előfordulási gyakoriságuk fordítottan korrelál az interjú-helyzet struktúráltsági fokával, bizonytalan, nyitott helyzetben (amely feszültséget, szorongást eredményez) számuk nő;

– ha a vizsgált szöveg átiratából a zavar-jeleket kihagyták, a felvételi szituációban részt nem vett értékelő nem volt képes a feszültebb és oldottabb részleteket elkülöníteni;

– a beszédzavar-jelek összefüggését tartalomelemzési kategóriákkal nem vizsgálták kellően, de terapeuták szubjektív megítélése szerint a zavar-jelek szaporodása főként konfliktusterhes anyag közlése során jelentkezik a pácienseknél;

– pszichoterápiás ülések során a zavar-jelek száma jellegzetesen ingadozik, ezt más extralingvisztikai jeleknél nem észlelték. Az ingadozás a terápiás helyzetben résztvevő megfigyelő számára értelemteljes összefüggésbe hozható az interakciók tartalmi vonatkozásaival;

– vizsgálati személyek beszédzavar-jeleikkel konfrontálva defenzív reakciókat produkáltak.

Az extralingvisztikai jelenségek tanulmányozása során mindeddig elhanyagolták azok interperszonális vonatkozásait (Mahl, Schulze, 1964), holott jelentőségük éppen a belső feszültség kommunikálásában, interperszonálissá tételében van (Buda, 1974).

Véleményünk szerint újszerű és termékeny az extralingvisztikai jelenségek olyan megközelítése, amelyben azokat az interakcióban résztvevők közötti interperszonális viszony alakulásának kritikus pontjaira utaló jelzésként fogjuk fel.

Mahl eredeti kategóriáit angol nyelvre dolgozta ki és olyan vizsgálatokra támaszkodott, amelyek monológ vagy kétszemélyes interjú-helyzetben történtek. Csoportinterakció extralingvisztikai vizsgálatára vonatkozó irodalmi adatot nem találtunk. Mindez számos problémát vetett fel, melyeket eddig csak részben sikerült megoldani.

Hosszas kísérletezés után vizsgálatunkhoz Mahl zavarjelei közül az alábbiakat választottuk ki:

– mondatváltás (mondat beszéd közben történő megszakítása, más gondolattal való folytatása)
– befejezetlen mondat
– szavak ismétlése
– dadogás
– inkoherens hang (szóba, szótagba nem illő, fölösleges hang ejtése)
– elvétés (a mélylélektani értelemben vett Fehlleistung)
– egymás szavába vágás, egyszerre beszélés. Ez utóbbi kategória speciális csoportjelenség, nem szerepel Mahl eredeti zavar-jelei között. Úgy találtuk, hogy előfordulása a csoport feszült állapotával, illetve annak oldódásával esik egybe. Felfogásunk szerint ilyenkor a korábbi kommunikációs struktúra felbomlik, átmenetileg dezintegrálódik. A csoporttagok felfokozódott késztetéseik levezetése érdekében akaratlanul is egy kezdetlegesebb, célszerűtlenebb kommunikációs módhoz térnek vissza. Egyébként a többi zavar-jel is egy integráltabb viselkedésprodukció átmeneti felbomlásaként értelmezhető.

Tapasztalataink szerint az egyes zavarkategóriák nehezen különíthetők el, a gyakorlott megfigyelő is sokszor csak azt tudja regisztrálni, hogy a beszéd folytonosságában igen rövid megszakadás támad, amit közvetlenül megelőzött valamelyik zavar-jel. Feltételezhető, hogy ezek a jelek a feszültséget összességükben, illetve bizonyos halmozódásaik révén kommunikálják egy-egy beszédrészlet során, természetesen egyéb modalitásokkal párhuzamosan.

A vizsgálat eljárása kiemelt, egyenként hatvanperces ülések hangfelvételeiből kétperces mintákat vettünk úgy, hogy minden második két perc képezett egy mintát, azaz egy ülésből összesen 15 minta készült.

A mintákat egyenként többször meghallgatva megszámoltuk az adott mintában előforduló zavar-jeleket. A minta gépelt átiratából a mintában lévő szavak számát állapítottuk meg. A zavar-jelek számát Mahl képlete szerint elosztottuk a mintában levő szavak számával:

$$SDR = \frac{SD}{N}$$

SDR: zavar-jel ráció (Speech Disturbance Ratio)
SD: zavar-jelek száma
N: szavak száma

Így a verbális produktivitás mértékétől független viszonyszámokat kaptunk, amelyek a zavar-jelek számával arányosak.

Egy-egy mintába gyakran egynél több beszélő beszédéből kerültek részletek. Úgy véljük, hogy a minta ideje alatt megszólalók mind az egész csoport aktuális, a minta időpontjában fennálló állapotát reprezentálják.

A kapott SDR értékekre nézve elvégzett x^2 próba alapján kijelenthető, hogy az értékek változása nem véletlenszerű.

Az SDR értékeket oszlopgrafikonok formájában, az idő függvényében ábrázoltuk. Kitűnt, hogy a beszédzavar-jelek száma az egyes ülések során jelentős és jellegzetes ingadozást mutat, ami megfelel az oldottabb-feszültebb szakaszokra vonatkozó csoportterápiás tapasztalatnak.

A zavarjel-görbe alakulását, a zavarjel-maximumokat összevetettük a többi folyamatgörbével. A zavarjel-maximumok környezetét külön kiemelve „mikroszkopikusan" is vizsgáltuk.

Szembeötlő volt, hogy az összes kiemelt és elemzett ülésben talált ötvenhat zavar-maximummal jellemzett hely (magas SDR) közül (ahol feltevésünk szerint a legnagyobb csoport-feszültség nyilvánul meg) mindössze tizenhárom olyan akadt, ahol a Hill szerinti kategóriákban a minta időtartama alatt nem következett be változás. Az összes többi helyen lényeges változások történtek mind a személyközeliség, mind pedig a munkastílus dimenziójában. Gyakori jelenség a grafikonon, hogy a Hill-kategóriákban jelentkező oszcillációt egy adott szint tartósabb, akár öt-nyolc perces fennállása követi, melynek megváltozását a zavar-jelek felszaporodása közvetlenül megelőzi. Ez jól értelmezhető

a témaszintekért, megengedhető intimitás-szintért folyó „harc", interaktív „küzdelem" szempontjából, amely egy korábbi egyensúlyi állapot megváltozását, új egyensúly kialakítását megelőzni. Az ezzel járó nagyobb feszültség, amelyet élményszinten jól ismerünk, vezetne a beszédzavar-jelek felszaporodásához.

Számos, a fentiekhez hasonló megfigyelés, továbbá az írásban rögzített szöveg követése, az ülések visszahallgatása együtt azt a további vizsgálatok során részletesen kidolgozandó és igazolandó összbenyomást alakítják ki, hogy a zavarjel-maximumok jelentkezése a csoportfolyamat kritikus helyeire, csomópontjaira mutat, ahol a csoportinterakció jellege több paraméterben ugrásszerűen megváltozik. Ez a változás a többi tartalomelemzéses módszer vetületében követhető. Úgy látszik, hogy a zavar-maximumok helyein a csoportvezető aktivitása is nagyobb. Feltűnő volt, hogy a zavar-jelek csak a csoportesemények bizonyos rendezettségi foka mellett bírnak index-tulajdonsággal. Ha a csoportesemények „turbulenssé" válnak, akkor a zavar-jelek ezt a tulajdonságukat elvesztik, helyettük feltehetően a csoportinterakció más paraméterei jellemzik jobban a csoport feszültségét.

5–8 ÉVES GYERMEKEK ÁLTAL REPRODUKÁLT RITMIKUS MONDÓKA ANALÍZISE

SUGÁRNÉ KÁDÁR JÚLIA
MTA Pszichológiai Intézet

A háromszor 20 fős kísérleti csoport tagjai (átlagéletkor: 5;11, 6;10, 8;1) jól ismert ritmikus mondókát reprodukáltak. E reprodukciókat pszicholingvisztikai módszerekkel és fejlődéslélektani aspektusból analizálja a szerző. Vizsgálja a ritmikus szövegmondás és a beszédlégzés koordinációját, a hangnyomásszint változásait, a ritmus és beszédritmus összefüggéseit — s mindezt a vizsgált életkorok függvényében, összehasonlítva az azonos kísérleti személyek által reprodukált prózai mondatok megfelelő beszédminőségeivel. Az adatokból kitűnik, hogy feltételezhetően a ritmus, a ritmikus párhuzamosságok által kiváltott emocionális hatás a gyermekek beszédét a prózai mondatok reprodukálásánál magasabb aktivációs szinten és koordináltabb formában hozta létre.

A beszédfejlődés jellemzőit és törvényszerűségeit kutató vizsgálataink egyik kísérleti szituációjában háromszor 20 fős kísérleti csoportunk tagjaival (átlagéletkor: 5;11., 6;10., 8;1.) elmondattunk egy, a gyermekek által jól ismert ritmikus mondókát. E vizsgálati szituációban ugyanazok a kísérleti személyek vettek részt, akikkel a különböző prozodikus töltésű mondatok tanulásával kapcsolatos vizsgálatot is végeztük.

Kérdésfeltevésünk az volt, vajon a vizsgálataink tárgyát képező beszédminőségek (tartam, sebesség, intenzitás, beszédlégzés és beszéd viszonya) hogyan jutnak érvényre a ritmikus szöveg mondásakor – viszonyítva a „prózai" mondatokhoz.

A beszédfejlődés különböző kérdéseivel foglalkozó vizsgálataink során ugyanis azt tapasztaltuk, hogy a ritmusnak – ezen belül a fiziológiás, a mozgás- és beszédritmusnak lényeges összefüggései vannak, amelyek a prozodikus elemekben testet öltve *döntő* érzelmi színezetet adnak a kommunikációs megnyilvánulásoknak, biztosítva ezzel az üzenet emóciókat kiváltó hatását. S megfordítva, a prozodikus elemek közül a ritmusnak igen jelentős szerepet tulajdonítunk a kommunikáció létrejöttében és eredményességében – feltételezve, hogy a beszédritmus része a fiziológiai ritmusnak, és éppen ezért vállalhatja a beszélő és a befogadó között a MESSAGE emocionális hátterének közvetítését és biztosítja a hatás létrejöttét.

A beszéd és ritmus, a ritmikus hangadás és mozgás, az emocionális differenciáció és ritmikus mozgás, a hangadás, ill. beszéd szerves kapcsolatára egyébként az *ontogenezis* korai szakaszában végzett vizsgálatunk is felhívja a figyelmet.

A ritmikusság és ezen belül a ritmikus szövegek szociál-pszicholingvisztikai, ill. művészetpszichológiai elemzésével foglalkozó kutatók a legnagyobb jelen-

tőséget a szerkezeti párhuzamosságnak, grammatikában, szóismétlésben vagy az ún. gondolatritmusban megnyilvánuló ritmikusság érzelmi telítettségében, ill. hatásában látják. Élesen elkülönítik a szerzők (Vigotszkij, Vitányi) a ritmust és a metrumot. Vitányi megfogalmazása szerint (5. p. 134.) a ritmusban a metrum a racionális elem, amely belső ellentmondásban van a ritmussal.

Veszelovszkij (in: Vigotszkij, p. 395.) felhívja a figyelmet a ritmus pszichofiziológiai gyökereire. A szerző, az ősi dobolás és játékok elemzésével kapcsolatban kifejti, hogy a kimerítő munka után a kórusban való éneklés ritmusa szabályozza az izmok soron következő igénybevételét, és ez a tevékenység Vigotszkij szerint egy bizonyos, a ritmusból származó pszichofizikai katarzis szükségletből fakad. Vigotszkij (6. p. 397.) a ritmust a művészet biológiai szférája alapjának tartja. Ebből fakad, ill. erre épül a ritmus társadalom-lélektani magyarázata összefüggésben a munkával, az utánzási vággyal — az ösztönző erővel és ezen keresztül a vers és dal létrejöttével.

A ritmus legnyilvánvalóbb és legősibb megjelenési formája a már említett párhuzamosság, az ismétlés, a visszatérés, amelyet Hopkins (in: Jakobson, p. 347.) a költészet lényegeként határoz meg, s amely a nyelv minden területén érvényesülő ismétlődő visszatérésekben nyilvánul meg. E párhuzamosságokban a hangok megerősítik, kiemelik, nyomatékosítják egymást, írja a ritmusról Herder (in: Jakobson, 352.).

Jakobson (2.) számos szerzőre hivatkozva elemzi a népköltészet, az ókori epika szerkezetét, amelyekben kivétel nélkül a „két természetadta harmonikus alapelv" uralkodik, a párhuzamosság és az alliteráció.

Robert Lowth (1778, in: Jakobson, p. 348.) az ősi költészet párhuzamos sorainak három fajtáját különíti el: a szinonim, az ellentétes és a szimmetrikus formát — ez utóbbi jelentésbeni és szerkezeti párhuzamosságot is jelent.

A ritmus párhuzamosság emocionális hatásának lényegét a legvilágosabban Brecht fogalmazza meg (1961): az egyszeri hangsúly örömét az ismétlés örömével állítja szembe.

Forrai Katalin vizsgálatai szerint (1970—1.) az erősen hangsúlyozott ritmikus szöveg, ritmikus mondóka nagyobb aktivitásra, több, nagyobb mozgásokra serkentette a kisgyermekeket, mint akár a szöveggel kísért dallam, akár a mozgásokkal kísért dúdolás. Sőt, ez utóbbi zenei variációkban, a kísérlet során, csökkent a gyermekek mozgásigénye, ill. hangadásaik száma, a mondóka esetében mindkettő mindvégig emelkedő tendenciájú. E vizsgálati eredmények a korai *ontogenezisbe* vetítve igazolják egyrészt a ritmus nagy *effektivitását*, másrészt igazolják a fent, Vitányi által említett metrum és ritmus belső ellentétét, s ez ellentétből fakadó emocionális hatást.

Módszerek

A fent jelzett, háromszor 20 fős kísérleti csoport tagjaival egyéni vizsgálat során elmondattunk egy ritmikus mondókát.

Philips magnetofonnal BASF szalagra rögzítettük a kísérleti személyek hangját. Ugyanakkor egy termisztoros légzésadapter közvetítésével kardoteszter filmjén rögzítettük a beszédlégzés görbéjét, párhuzamosan a beszédhang oszcillogramjával. A magnetofonszalag hanganyagát Brüel–Kjaer 2305 típusú hangnyomás szintíróval analizáltuk. Az alkalmazott metodikai feltételek és elemzési szempontok azonosak voltak a különböző prozodiájú mondatokkal, azonos kísérleti személyekkel végzett kísérlet módszerével. Ez a körülmény lehetőséget ad a kétféle anyagból származó eredmények összevetésére (4./a). A vizsgálatunkban alkalmazott népi, kiszámoló mondóka a következő volt:

Ecc pecc kimehetsz	– – vv –
Holnapután bejöhetsz	vv vv vv –
Cérnára, cinegére	– vv vv – –
Ugorj, cica, az egérre	vv vv vv –
Fuss!	–

A fenti mondóka igen gazdag a párhuzamos viszonylatokban és az alliterációkban. Megtaláljuk benne a fonematikus párhuzamosságot (Ecc pecc, cinegére-az egérre), az ellentét párhuzamosságát (kimehetsz, bejöhetsz), az ellentétes fonémasorokat, alliterációval tetézve (cérnára, cinegére), a *c* hang alliterációját öt szóban találjuk meg és két-két sor rag azonossága is szerepel. Mindez a rímelő összehangzás, a felgyorsuló jelentésbeni háttér, az utolsó szó „Fuss!" mélyhangzós, ráütésszerű asszonáncával még inkább kiemelődik.

Vizsgálati eredmények

Mindhárom korcsoportban valamennyi gyermek két szakaszra bontva mondta el a fenti mondókát: „Ecc pecc kimehetsz, holnapután bejöhetsz" után a gyermekek túlnyomó többségénél pauzában, hangnyomásdifferenciában, beszédsebesség változásban megnyilvánuló szakaszhatárt találunk (az ezt megelőző szakaszt a továbbiakban 1. szakasznak, a mondóka hátralévő részét 2. szakasznak jelöljük). Tehát a mondóka első 12 szótagja után az

óvodás korcsoport	85%-a
1. oszt. –"–	100%-a
2. oszt. –"–	95%-a

másképpen folytatta és másképpen mondta el a hátralévő 12 szótagot. Mit tartalmaz ez a „másképp"? A pauza, amely a két szakasz között jelentkezik, nem tér el tartamban az egyéb pontokon jelentkező pauzáktól egyik korcsoportnál sem, viszont a fenti magas százalékarányokban megtalálható a fent jelölt szövegponton.

A 2. szakasz kezdő hangnyomása – az óvodás korcsoport 60 %-ában, az 1. osztályos korcsoport 38 %-ában, a 2. osztályos korcsoport 50 %-ában – egyúttal a 2. szakasz maximális hangnyomás pontja, s ezáltal az óvodás és 2. osztályos korcsoportban az egész mondóka maximum dB pontja.

Az 1. szakasz maximum dB pontja ezzel szemben sokkal szórtabb képet mutat: az első szakasz első szótagja – tehát az *egész mondóka első szótagja* – az óvodásoknál csupán 15 %-ban a max. dB pont
az 1. oszt.-nál 10 %-ban a max. dB pont
a 2. oszt.-nál egyáltalában nem esik egybe a maximum dB ponttal.

Az első szakasz legnagmagasabb százalékában előforduló max. dB helye

az *óvodás korcsoportban:* 5. szótag: (me) hetsz 25 %
és a 6. –"–: hol (nap) 25 %

az *1. osztályos korcsoportban:*
4. szótag (me) – hetsz 44 %
(ez egyben az abszolút dB pont az egész mondókában)

a *2. osztályos korcsoportban:*
5. szótag (me) hetsz 50 %

Annak a jelenségnek, hogy mindhárom korcsoportnál éppen az 5. szótagra esik a max. hangnyomás pont a fenti magas százalék értékekben úgy véljük az az oka, hogy az ezt követő, több, rövid-gyorsabb ütemű szótagra készülnek fel a kísérleti személyek.

Az előforduló többi max. dB pont 20 % alatt marad mindkét szakaszban.

Érdekes még azt megjegyezni, hogy a mondóka utolsó, önálló értékű, felszólító módú-jelentésű egyszótagos szava esetében csupán az óvodások 3 %-ánál, az 1. osztályosok 7 %-ánál, a 2. osztályosok 10 %-ánál tapasztaltunk max. dB értéket. A fentiek alapján úgy tűnik, hogy a jelentéstől függetlenül érvényesült az egész mondóka kimondására vonatkozó konvencionális ereszkedő jelleg. Ugyanakkor feltételezzük azt is, hogy a jelenség mögött a jelentéssel szemben érvényre jutó ritmus dominancia rejlik. Feltételezésünket támasztja alá az is, hogy a „mondatok" esetében magasabb, 10–15 % a helytelen véghangsúlyos mondatlejtés aránya. Ahogy tehát a mondatoknál, a felkiáltó, felszólító, óhajtó és kérdő mondat esetében a mondat jelentése negatív irányba befolyásolta a mondathangsúly elhelyezést, ritmikus szövegnél a ritmus elnyomta az egyébként tartalmilag és formailag is indokolt véghangsúlyosság lehetőségét.

A szekvenciaszámok alakulása az egyre adekvátabb ritmus megjelenését tükrözik. (Egy szekvenciának számoltuk azokat a hanggörbe egységeket, amelyek kezdő – ill. végpontja valamilyen hangképzési vagy ritmusbeli oknál fogva – 5 dB-re megközelíti a felvett 0 vonalat.)

A szekvenciák számának korcsoportonkénti átlaga

	1. szakasz	2. szakasz
óvoda	9,8 szekvencia	10 szekvencia
1. osztály	9,88 –"–	12,82 –"–
2. osztály	11,55 –"–	14 –"–

A fenti kimutás azt jelenti, hogy általában az életkorral nő a folyamatosság-megszakítottság ritmusának száma az adott szövegen belül, s hogy a második szakaszban külön is megnyilvánul ez a növekvő tendencia.

Korcsoportonként a lényeges különbség, az óvodásoknál csupán 0,2 szekvenciával több a 4 szótaggal hosszabb 2. szakasz – vagyis szinte azonos ütemben mondják végig az egész mondókát (bár a második szakaszt 2 sec-mal hosszabb tartammal, és 0,1 szótag/sec nagyobb sebességgel mondták).

Az 1. osztályosoknál átlagban 2,9 szekvenciával több a második szakasz ütemessége, ugyanakkor csupán 0,5 sec-mal hosszabb és 0,1 sec-mal gyorsabb e korcsoport beszédproduktuma.

A 2. osztályosoknál átlagban 2,95 szekvenciával több a 2. szakasz, ugyanakkor 1,6 sec-mal hosszabb és 0,1 sec-mal gyorsabb.

Az a következtetés vonható le a fenti összevetésekből, hogy bár a négy szótaggal hosszabb második szakaszban a beszédtempó mindhárom korcsoportnál 0,1 sec-mal növekszik, az óvodás korcsoport lényegében nem tesz különbséget a két szakasz ritmus differenciája között. E korcsoport beszédproduktumából világosan észlelhető az óvodás gyermekek lassú ütemű, jellegzetesen skandáló versmondása.

Az 1. osztályosok már jól érzékeltetik a gyorsuló ütemet, amely gyorsulás részben a 2. szakaszban előforduló kettővel több rövid szótag, másrészt a tartalmi háttér miatt van. E korcsoport a gyorsuló ütemet megnövekedett szekvenciaszámmal és gyorsuló tempóval jelzi.

Azonban mint sok más szempontból is tapasztaltuk vizsgálataink során, itt is találkoztunk az 1. osztályos korcsoportra jellemző ún. „túlkompenzációs" jelenséggel: most is a három korcsoport közül a legelnyújtottabb a szövegmondásuk (1,5–2 sec-mal hosszabb mindkét szakaszban, mint a másik két korcsoportnál). Ugyanakkor, mint a max. dB pontok szórtsága is jelzi, a gyorsuló ritmus mellett még e korcsoport megőrzi a skandáló szövegmondást, a korábbról beidegződött ritmikus szöveg reprodukálási módját.

A 2. osztályosok arányosabb időtartam eltolódása a két szakasz viszonylatában, a tempó növekedése, a maximum dB pontok sűrűsödése bizonyos szótagokra és az eleve legmagasabb szekvenciaszám, s ezen belül a 2. szakaszban nagyobb számú szekvencia jelzi a ritmikus mondóka ritmusának – az időtartam, tempó, folyamatosság és megszakítottság, hangsúly elhelyezés – a szöveg jelentéstartalma szempontjából arányos és adekvát visszaadásának tendenciáját.

A hangindítás szögét vizsgálva csupán század fokokban mérhető eltérést találtunk a korcsoportok között életkorral csökkenő tendenciával (az 1. osztályos korcsoportnál átlagban 0,06°-kal kisebb a hangindítás szöge, mint az óvodásoké, a 2. osztályos korcsoportnak 0,07°-kal kisebb a hangindítás szöge, mint az 1. osztályosoké).

Az óvodás korcsoportban a hangindítás szöge a légzéstempóval, a max. dB szinttel és a szekvenciaszámmal közepes szintű korrelációt mutat: r = 0,25*. Az 1. osztályosoknál pedig a beszédtartammal mutat közepes szintű korrelációt: r = 0,26. A 2. osztályosoknál a hangindítás szögének, nagyságának szóródása oly nagy mértékben csökken, hogy nincs számba vehető korreláció az egyéb beszédminőségekkel.

Ismét azt a fejlődéslélektani jelenséget tapasztaljuk tehát, mint más vizsgálataink során, hogy a vizsgálat tárgyát képező jelenségek, funkciók – jelen esetben a vizsgált beszédminőségek és a hangindítás élessége, meredeksége közötti összefüggések törvényszerű együttjárása az életkorral, a készség, a rutin kialakulásával csökken. Ugyanakkor az életkor növekedésével a hangindítás egyre meredekebb, és egyre kisebb a kísérleti személyek hangindítás szögei közötti eltérés.

A beszédlégzés és a beszéd kezdőpontjának és tartamának a viszonya a ritmikus mondóka esetében a következőképpen alakult: az 1. osztályos korcsoportban 9 gyerek esetében később jelenik meg a beszédlégzés mint a beszéd, ez a késés átlagosan 0,1 secundum. Hét gyerek átlagosan szintén 0,1-sec-mal beszédlégzésével megelőzi a beszédprodukció kezdőpontját, négy pedig azonos, a „0" ponton kezd.

A 2. osztályos korcsoportban a kísérleti személyeknek több mint a fele (11 fő) késve kezdi a beszédlégzést, de ez a késés átlagosan csupán 0,04 sec; hárman 0,06 sec-mal megelőzik a beszédlégzéssel a beszédet, 6 fő pedig azonos ponton kezdi a beszédlégzést és a beszédet. A fentiekből látható, hogy hasonló eredményhez jutottunk e vonatkozásban, mint a *különböző prozodikus töltésű mondatok* reprodukálásának vizsgálata során:** a ritmikus szöveg elmondásának esetében is a 2. osztályos korcsoport közelíti meg leginkább a beszédlégzés és a beszéd azonos kezdőpontját, de csak „közelíti" késleltető dominanciával.

* Vizsgálatainkban az r = 0—0,2 alacsony, r = 0,2—0,4 közepes, r = 0,4—0,8 magas szintnek tekintjük.
** Vö.: MPSZ, 1974. 3. p. 288—293.

A beszédlégzés túlnyúlása is ennél a korcsoportnál a legkisebb: 0,4 sec. A leghosszabb beszédtartamhoz csatlakozó leghosszabb légzéstartam mellett az 1. osztályos korcsoportnál dominál a „késleltetések" száma. E korcsoportnál azonban a késés vagy megelőzés, ill. a túlnyúlás egyaránt nagymérvű. Vagyis ez esetben is a már említett túlkompenzációs jelenséggel találkozunk. Az óvodás korcsoportban viszont a „mondatok"-tól eltérő eredményhez jutottunk. Bár a ritmikus mondóka esetében is a három korcsoport közül e csoportnál fordul elő legtöbb kísérleti személy esetében (9), hogy megegyezik a kétféle kezdőpont, mégis hat gyereknél 2 sec késést tapasztaltunk, amely a leghosszabb késés a három korcsoportban. Emlékeztetnünk kell arra, hogy a mondatok kimondásakor e korcsoportban késés egyáltalán nem fordult elő. Az óvodás korcsoportban 5 kísérleti személy esetében előforduló megelőzés és túlnyúlás a második osztályos teljesítményhez hasonlítható.

A fenti nagymérvű késleltető eltolódást hasonló jelenségként értékeljük, mint ugyanennél a korcsoportnál a kérdőmondat esetében kiugróan nagymérvű megelőzést. Ott az utolsó előtti szótagra való „felkészüléssel" magyaráztuk a jelenséget, itt a szöveg második szakaszának nagyobb tempójára való (természetesen nem tudatos) beállítódással indokoljuk a fenti jelenséget.

Általában megállapítható, hogy a beszédlégzés kezdőpontja — a beszéd tartamhoz viszonyítva — sokkal magasabb szintű korrelációt mutat a ritmikus mondóka esetében, mint azt a „mondatoknál" tapasztaltuk. A korrelációs szint a korcsoportok növekedésével egyenes arányban növekszik a közepes szintű korrelációtól a magas korrelációs szintig (óvoda: $r = 0{,}27$; 1. oszt. $r = 0{,}47$; 2. oszt. $r = 0{,}61$).

A beszédlégzés kezdőpontja a beszédlégzés tempóval csak az első és második osztályos korcsoportnál mutat együttjárást, viszont itt a korreláció szintje a magas kategóriába sorolható (1. oszt. $r = 0{,}73$ $p < 0{,}001$ 2. oszt. $r = 0{,}56$ $p < 0{,}02$).

A fentiek összefüggésbe hozhatók a fiziológiás és beszédlégzés tempójának eltérésével, amely szerint az óvodás korcsoport valamennyi beszédprodukciójában, de főképpen a „mondatok" gyakorlás utáni etapjában (4. etap) és ezzel azonos szinten a ritmikus mondókában sokkal lassabb légzéstempót produkált, mint a saját fiziológiás légzés tempója. Viszont az első és második osztályosoknál a ritmikus mondóka alatti légzéstempó jóval meghaladja a két korcsoport „mondatok"-nál alkalmazott beszédlégzés-tempóját, mind pedig a fiziológiás légzéstempót. A beszédlégzés kezdetére, ill. tempójára vonatkozó fenti adataink ismét bizonyítják a nem tudatos — a két idősebb korcsoportnál már készségszinten lévő, a feladathoz „mért" gazdaságos légzéskoordinációt.

A max. és min. dB pontok szintjét vizsgálva a mondóka nyomán nyert adatokat összehasonlítva a „mondatok" reprodukálásának azonos minőségeivel azt tapasztaljuk, hogy mindhárom korcsoportban sokkal nagyobb az eltérés a ritmikus szöveg max. és min. dB pontjai között, mint bármelyik vizsgált mon-

dat reprodukálásakor (a mondatok esetében a max. differencia 12 dB volt, a ritmikus szöveg esetében 16–20 dB között mozog).

Figyelmet érdemel továbbá az is, hogy a max. dB pontok értéke a ritmikus szöveg reprodukálásakor mindhárom korcsoportnál nagyjából a *felszólító* mondat max. dB pontjai értékének felel meg. A fenti jelenségből egyrészt az szűrhető le, hogy a ritmikus szöveget a legmagasabb hangnyomásértéken mozgó mondathoz hasonlítható szinten – hasonló nagy energiamozgósítással mondják el a gyermekek. Másrészt sokkal kiegyensúlyozatlanabb a hangnyomásszint megoszlás, mint bármely reprodukált prózai mondatban – bár ez a differencia az életkor növekedésével csökkenő tendenciát mutat, ugyanúgy mint a mondatok esetében, csak lassúbb ütemben.

Feltételezzük, hogy a fenti jelenségek hátterében a ritmus által kiváltott, a beszédhang produktumokban megnyilvánuló érzelmi töltés áll, s ez eredményezi pl. a fenti magas dB szintet vagy a dB pontok közötti kiegyensúlyozatlanságot. Ezt kell feltételeznünk márcsak azért is, mert a mondóka esetében jól ismert, évek óta gyakorolt ritmikus szövegről van szó, míg a mondatok esetében mind a mondat tartalmát tekintve, mind a kísérleti szituációt – újfajta ingerkomplexumról és újfajta verbális ingerről van szó – azt várhatnánk tehát, hogy ez utóbbiak reprodukálásában legyen nagyobb érzelmi töltés. A ritmus domináns szerepét a beszédproduktumok organizációjában valamennyi fent leírt adatunk alátámasztja: a ritmikus mondóka reprodukáltatása során finomabban összehangolt beszédproduktumokat nyertünk, mint a prózai mondatok reprodulkálásánál. (Kivétel a fent említett és indokolt nagy hangnyomás eltérések jelensége).

Fenti eredményeink nyomán szeretnénk visszautalni az idézett szerzőkre – Herder, Jakobson, Brecht, Lowht, Bjelij, Vigotszkij –, akik megegyeznek abban, hogy a ritmus, a ritmikus párhuzamosság bármely formája a szinonim vagy ellentétes oppozíció útján kiemeléssel vagy nyomatékosítással emocionális hatást vált ki. Ez az emocionális hatás a beszédet – gyermek kísérleti személyeinknél – egy, a prózai mondatok reprodukálásánál magasabb aktivációs szinten és koordináltabb formában hozta létre.

A ritmus által *indikált effektivitás* és koordinálodó légzésritmus, valamint az intenzív hangprodukció tapasztalataink, s a gyakolati tapasztalat szerint együtt jár a mozgásos megnyilvánulásokkal, a ritmikus együttmozgással is. Ez az összefüggés Forrai Katalin fent idézett vizsgálataiból nyilvánvalóan kitűnik és saját, preverbális korra vonatkozó eredményeink is erre utalnak. Ezt a jelenséget egyébként a hétköznapi helyzetekből is jól ismerjük – gondolunk itt az óvodás és kisiskolás gyermek skandáló versmondását kísérő „hintázó" mozgására, az előadásban „gyakorlatlan" vagy „fegyelmezetlen" felnőtt ütemes gesztusaira vagy az előadásban „gyakorlott" felnőtt ritmus által inspirált izomtónus feszülésére vagy felmerülő mozgásképzeteire.

A beszédritmus – hatás, a mozgásritmus, a beszéd és a motorikus organi-

zació kapcsolatának föltárása vizsgálati eredményeink alapján további kutatásokat tesz indokolttá.

Az azonban vizsgálatainkból máris levonható, hogy számos más nevelési hatáson kívül – memóriafejlesztés *érzelmi differenciáció*, beszédkészség-fejlesztés –, amelyet a több évezredes pedagógiai tapasztalat igazol, a ritmikus szöveg gyakorlásának hatása van a beszédminőségek belső koordinációjára és úgy tűnik, általában a pszichofiziológiai koordinációra.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1975. VIII. 1.

IRODALOM

1. Forrai Katalin, 1970. Zenei megfigyelések 1—3 éves korú gyermekek között. Kodály Szeminárium kiadványa, Kecskemét. pp. 21.
2. Jakobson, R. 1969. Hang, jel, vers. Gondolat. p. 211—386.
3. Molnár Imre, 1966., Eufonetika. A széphangzás módszertana. Zeneműkiadó.
4. Sugárné Kádár Júlia, 1975., Adatok a kommunikációs képesség fejlődéséhez a 2 éves korig. Előadás a Pszichologiai Tudományos Társaság Fejlődéslélektani szekció ülésén.
4./a Sugárné Kádár Júlia, 1974., A beszédlégzés és a beszéd kapcsolatának alakulása a különböző mondattípusok kimondásakor 5—8 éves gyermekeknél. MPSZ, 1974/3.
5. Vitányi Iván, 1964., A zene lélektana. Gondolat. p. 66—153.
6. Vigotszkij, L., 1968., Művészetpszichológia. Kossuth Kiadó. p. 196—239; 317—387.

АНАЛИЗ РИТМИЧЕСКИХ ПОГОВОРОК У ДЕТЕЙ 5—8 ЛЕТ

ЮЛИЯ КАДАР ШУГАРНЕ

Дети трех экспериментальных групп, в каждой из которых было 20 детей (средний возраст групп — 5;11, 6;10, и 8;1 соответственно), повторяли хорошо известные им ритмические стишки. Автор провела психолого-психолингвистическое исследования этого процесса. Исследовалась ритмичность проговаривания текста, артикуляционно-дыхательная координация, изменения уровня ударения, связь между ритмом и ритмом речи — все это в зависимости от возраста испытуемых. Было проведено также сравнение с воспроизведенными теми же испытуемыми прозаическими предложения, с соответствующим качеством речи.

Данные исследования показывают, что можно предположить наличие связи между эмоциональным влиянием, которое явилось результатом ритма, ритмичных повторений, и более высоким активационным уровнем, а также более сложной координационной формой репродукции прозаических повторений.

THE ANALYSIS OF A RHYTHMICAL DITTY REPRODUCED BY 5—8 YEAR-OLD CHILDREN

SUGÁRNÉ KÁDÁR, JÚLIA

The subjects of the experimental group of three times 20 children (average age: 5;11, 6;10, 8;1) reproduced a well-known rhythmical ditty. The author analyses these reproductions by using psycholinguistic methods and according to the aspects of developmental psychology. She examines the coordination of rhythmic delivery of the text and speech-respiration, the changes in sound-pressure level and the relation between rhythm and speech-rhythm. All this is taken in the function of the age groups observed compared to the adequate speech-quality of the prosaic sentences reproduced by the same children.

It is probable from the data presented that rhythm and the emotional effect aroused by rhythmic parallelisms are responsible for that the children's speech — when reciting the ditty — became more coordinated and was performed on a higher activational level.

A GONDOZÓNŐ—GYEREK-KAPCSOLAT SZEMÉLYESSÉGÉNEK JELENTŐSÉGE ÉS ALAPFELTÉTELE A CSECSEMŐOTTHONBAN

FALK JUDIT
Csecsemőotthonok Országos Módszertani Intézete

Amint az Intézetünkben nevelkedett gyerekek utóvizsgálata bizonyítja, a csecsemőotthonban élő gyerek is válhat ép személyiségű felnőtté. Ahhoz, hogy elkerülje a sokak által szükségszerűnek vélt intézeti károsodásokat, arra van szüksége, hogy stabil és meghitt kapcsolata legyen gondozónőjével. Ez a kapcsolat — bár az anyával való kapcsolat helyettesítésére hivatott — lényeges elemeiben különbözik attól. Csecsemőotthonainkat ma még a gondozónők stabilitásának hiánya jellemzi általában. Ebből adódik az, hogy a gondozónő és a gyerek lényegében nem ismeri egymást. A stabil kapcsolat hiánya nemcsak a gyerek érdeklődését tompítja el, nemcsak intellektuális fejlődését gátolja, hanem nehezíti az önmagával való azonosság érzésének kialakulását is, és végső fokon személyiségének sérüléséhez vezet.

Margaret Mead (15) egyik tanulmányában megemlíti azt a tapasztalatát, hogyha ugyanaz a nézőközönség egymás után nézi meg Spitz, Aubry és Robertson filmjét, másfajta reakciót vált ki az első kettő és mást a harmadik. Spitz és Aubry filmje intézetben nevelkedő, súlyosan hospitalizált gyerekek viselkedését mutatja be, a Robertson-film pedig a környezetéből hirtelen kiszakadt, néhány napra kórházba került kétéves gyerek reakcióit. Mead szerint az első két filmet szánalommal és kritikus döbbenettel nézik az emberek, a harmadik tiltakozó reakciót vált ki, mert az olyasmit mutat, ami „a mi gyerekeinkkel is megtörténhet", s hozzáfűzi: „Sosem szabad szem elől téveszteni azokat a nagyon is reális különbségeket, amelyek egy hivatásbeli személytelen etika és a személyes motiváción alapuló etika között vannak." Az előbbinek tartalma: „a világon egyetlen gyereknek sem szabad meghalni, szenvedni vagy személyiségében sérülni", az utóbbié: „az én gyerekemet meg kell óvni, meg kell védeni".

Ezt a kétféle etikai beállítódást mi is megfigyelhetjük. Igen gyakran vagyunk tanúi annak, hogy az intézeti neveléssel foglalkozó szakemberek — orvosok, egészségügyiek, pedagógusok, pszichológusok — más szemmel nézik az intézetben nevelkedő gyerekek helyzetét, fejlődését, másképpen ítélik meg az ő szükségleteiket, viselkedésüket, mint a saját — akár közeli, akár távolabbi — környezetükben, családban élő gyerekekét.

* A Magyar Pszichológiai Társaság orvosi, klinikai, pszichológiai szekciója gyermek-pszichopatológiai munkacsoportjának és a pedagógiai pszichológiai és fejlődéslélektani szekció együttes rendezésében 1973. október 12-én a Magyar Tudományos Akadémián tartott ülésén elhangzott előadás alapján.

Az utolsó fél évszázadban szinte könyvtárnyi azoknak a közleményeknek, tanulmányoknak száma, amelyek egyre több és egyre pontosabb adattal bizonyítják egyrészt az anya nélkül, intézetben nevelkedő csecsemők és kisgyerekek testi és lelki épségét fenyegető veszedelmeket, másrészt az anya és gyermeke közti meghitt, folyamatos kapcsolatnak a jelentőségét abban, hogy a gyermekből egészséges felnőtt váljon. E két vonal azonban mind a kutatások, mind pedig a gyakorlat területén kevéssé találkozik.

Ami pedig magukat a csecsemőotthoni gyerekeket illeti, rajtuk a hospitalizmus tényének és főleg okainak a felismerése és az ahhoz kapcsolódó pszichológiai kutatások eredményei keveset segítettek.

Míg az anya-gyerek kapcsolatra és annak zavaraira vonatkozó vizsgálatok, terápiás tapasztalatok és a belőlük leszűrt családi nevelési következtetések egyre differenciáltabbakká váltak, addig az anya nélkül, intézetben nevelkedő gyerekek helyzetének javítására, fejlődésének előmozdítására irányuló próbálkozások kevéssé voltak sikeresek. Az erre vonatkozó vizsgálatok többsége, mivel magát a jelenséget nem értelmezi egészen helyesen, téves következtetésekre jut.

A javítási kísérletek nagy része abból indul ki, hogy a csecsemőotthoni környezet ingerszegény, az ott nevelkedő gyerekek élete egyhangú, élménye kevés és így kevés alkalmunk van ismeretszerzésre. Vannak, akik ezen úgy akarnak segíteni, hogy különféle vizuális és akusztikus ingereket iktatnak be (pl. dekorálják a szobát, magnetofonszalagról vagy rádióból zenét közvetítenek) — hiszen a családban is van mindenféle szobadísz, és ott is szól a rádió. Sokszor azzal vélik megfelelőbbé tenni a környezetet, hogy újszülöttkortól kezdődően játékszert akasztanak a gyerekek ágyára, vagy pontosan kidolgozott sémák alapján meghatározott élményekhez kívánják juttatni és meghatározott ismeretekre kívánják oktatni őket.

Az anya hiányának következményeként az intézetben nevelkedő csecsemők esetében bizonyos jelenségek hiányát szokták említeni, így elsősorban az anya által közvetített szenzoros ingerek hiányát, az együttjátszás-tanulás hiányát, a felnőttel töltött idő rövidségét. Ezért a gyermekekkel foglalkozó személyek számának emelésével igyekeznek a gondozónőknek a gondozásra fordítandó idejét csökkenteni. Növendékeket, időszakosan alkalmazott diáklányokat, más intézeti dolgozókat, önkénteseket vonnak be a gyerekek közvetlen ellátásába, hogy a gondozónő idejének legalább egy részét testi dédelgetésre, együttjátszásra vagy a gyerekek tanítására fordíthassa. Vagy pedig az így bevont, gyakran változó személyekre bízzák a dédelgetést, a játékot, a gyerekek tanítását. E megoldásokat azért választják, mert 8 — 10 csecsemőnek csak megközelítően megfelelő gondozása mellett sem lehet a gondozónőnek ideje arra, hogy a gondozáson kívüli időben ilyen feladatokat is elvégezzen.

Találkozunk ilyen törekvésekkel a hazai csecsemőotthonokban is, de e módszerek szisztematikus alkalmazásáról számos közlemény van a szakirodalomban

[Caldwell (4), Casler (5), Damborska (6), Dennis (8), Koch (13), Manova (14), Meers (16) stb.].

Bár eléggé vitatható, hogy milyen tényleges eredmény várható, az előírásra adagolt akár rendszeres, akár rendszertelen gyöngédségtől, a módszerek eredményességét részeredményeken mérik és a mérleg rendszerint pozitívnak tűnik. Ezt a látszatot még csalókán fokozza az a körülmény is, hogy a gyerekek a korábbi tapasztalatokhoz vagy szisztematikus vizsgálatok esetén a kontrolcsoporthoz képest jobb kedélyállapotba is kerülnek, derűsebbek, kontaktusképesebbek. Egész viselkedésük azonban alapjában változatlan. Érdeklődésük viszonylag könnyen felkelthető, magukban azonban iniciatívaszegények. Ha a sok ember, akivel kapcsolatba kerülnek, elég kedvesen bánik velük, akkor bíznak a felnőttekben, mégpedig minden felnőttben, válogatás nélkül, senkihez sem ragaszkodva különösebben.

A személyiségfejlődés Pikler (18) által említett aberrációjának megelőzésében tehát ezek a módszerek nem segítenek.

Közelebb kerültek az alapprobléma tényleges megoldásához azok a kutatók, akik a gondozó és gondozott közti kapcsolatot és annak hatását vizsgálták a gyerek fejlődésére.

Azt több szerző említi – köztük Bowlby (2) is –, hogy az anyától történő elszakadás számottevő károsodásokat akkor okoz, ha nincs megfelelő anyahelyettes. Megfelelő helyettesítő kapcsolaton a legtöbben nevelő-, örökbefogadó anyát, esetleg rokont (nagyanyát, nagynénit) értenek. Kevesen keresik annak módját, hogy az intézeti nevelés keretén belül teremtsenek olyan feltételeket, amelyek között a csecsemő és kisgyerek az anyával való kapcsolatot érvényesen helyettesítő viszonylatban élhet.

Természetesen sokkal jobb, ha a csecsemő és kisgyerek megfelelő kapcsolatot nyújtó családban él, pl. ha szerető nagymama neveli, ha örökbefogadják stb. Erre azonban sok esetben nincs lehetőség. Meg kell tehát vizsgálni azt a kérdést, vajon az intézeti lét csakugyan szükségszerűen lehetetlenné tesz-e egy olyan személyes kapcsolatot, amely alapja lehet a későbbi érzelmi biztonságnak is.

Kevés figyelem irányul arra, hogy mit jelent a csecsemőotthonban nevelkedő gyerekek számára a személyi állandóság és mennyire valósítható meg. Pedig a pszichológiai irodalomban már-már közhelyszámba megy, hogy az első életévek oly fontos és oly gyors fejlődési vívmányai csak akkor tudnak szervesen beépülni az alakuló személyiségbe, ha a gyerek minden élményét, minden tapasztalatát egy stabil kapcsolatrendszeren belül szerzi meg. Csak ha minden, amit vele csinálnak egy tényleges kontaktuson és egy olyan kölcsönös kapcsolaton belül történik, amely lehetőséget ad neki arra, hogy gondozóját és önmagát is tudomásul vegye, akkor válik lehetővé személyi integritásának és az önmagával való azonosság érzésének a kialakulása. Ilyen stabil kapcsolatrendszer a feltétele annak, hogy ártalom nélkül viselhesse el a személyiség éréséhez szükséges frusztrációkat, s ez a feltétele annak is, hogy képes legyen a társadalom

értékrendszerét, ítéleti normáit, viselkedési szabályait, tilalmi rendjét utánzás, hasonulás, azonosítás révén magáévá tenni. Az erkölcsi tulajdonság ereje és szilárdsága függ a mintát szolgáltató vagy követelést támasztó személyhez fűződő kapcsolat mélységétől és szilárdságától. Ha a gyereknek nincs olyan szeretetobjektuma, aki az erkölcsi követelések valódi megtestesítője, akkor meg van fosztva attól a lehetőségtől, hogy a követelésekkel azonosíthassa magát. Csak kapcsolat esetén válhat az intézetben nevelkedő gyerek független, morális és szociális lénnyé.

De mintha itt is érvényesülne a Mead által leírt kettős attitűd: a szakirodalom sem mindig terjeszti ki ezeket a felismeréseket az intézeti gyerekekre.

Mielőtt felelnénk az előbb feltett kérdésünkre, arra, hogy nyújthat-e egyáltalán stabil kapcsolatmintát az intézet, megvannak-e hozzá a feltételek, vázoljuk fel a tényleges helyzetet.

Akár a hazai csecsemőotthonok helyzetét, akár az irodalomból vagy személyes tapasztalatból ismert külföldi csecsemőotthonok struktúráját tanulmányozzuk, azt kell mondanunk, hogy ezek a feltételek nagyon kevéssé vagy egyáltalán nem valósultak meg.

Egyes szerzők megállapítják ugyan a személyi állandóság hiányát, de nem értékelik nagyra a jelentőségét. A kulturális antropológia tapasztalataira hivatkozva többen úgy vélik, hogy ha egyenletes, szeretetteljes gondoskodás tölti ki a gyerek ébrenléti idejének elég nagy részét, még akkor is fejlődhet károsodás nélkül, ha sűrűn cserélődnek körülötte az emberek. Azok azonban, akik ezeket a nevelési körülményeket az intézeti neveléssel hasonlítják össze, figyelmen kívül hagyják azt, hogy mást kívánnak gyerekektől is, felnőttektől is, a kulturális antropológia által tanulmányozott társadalmakban, mint a családon alapuló modern társadalomban.

Más szerzők csecsemőotthonban nevelkedő gyerekek helyzetét és fejlődését vizsgálva, a környezet, elsősorban a személyi környezet ismétlődő változásait és az ennek következtében személytelen gondozást teszik felelőssé a gyerekek érzelmi reakcióinak szegénységéért, értelmi fejlődésének elmaradásáért és későbbi személyiségzavaraiért. Ezzel kapcsolatban elegendő itt Dührssen (10), Du Pan és Roth (9), Provence és Lipton (19), Hege és Bischof (12), Bertoye és Dumorand (1), Meyerhofer és Keller (17), David és Appell (7), Tizard és Joseph (22) csecsemőotthoni körülményeket is elemző munkáira hivatkozni. E munkák az utolsó 15 évben jelentek meg, a legrégibb közülük is több mint másfél évtizeddel A. Freudnak (3) a háborús intézetéről szóló beszámolója után. Mint ismeretes, ott sikerrel próbálkoztak azzal — igaz, főleg csecsemőkoron túl —, hogy 3—4—5 tagú gyerekcsoportokat fokozottan kapcsoljanak az intézet egy-egy dolgozójához. Ez a valaki anyahelyettesük lett minden olyan helyzetben, amikor anyai gondoskodásra volt szükségük, s a gyerekek különösen az egészen személyes jellegű gondozási műveleteknél ragaszkodtak a személyéhez. Bár a nap nagy részében mások is foglalkoztak velük — nem

derül ki a beszámolókból, hogy hányan —, sok gyerek csak a saját gondozójától fogadott el figyelmeztetést, bírálatot, szemrehányást. Tapasztalataik szerint az ilyen csoportok gyerekeinek reakciói hamarosan családi jellegű emocionális reakciókká váltak. Bár számos komplikációt hoztak az intézet életébe, féltékenység, a szeretett személy kisajátítására irányuló törekvések formájában, emocionális kapcsolataik kialakulásával egyidejűleg váltak nehezebben kezelhetővé és könnyebben nevelhetővé.

Rheingold (20) azonos és változó gondzónők által ellátott csecsemők viselkedését hasonlította össze 3 hónapos kortól kezdve. A két csoport között mozgásfejlődés és a tárgyakkal való viselkedés tekintetében nem talált különbséget, de az ötödik héttől kezdődően fokozódó jelentős különbség volt a gyerekek hangadásának, szociális reakcióinak gazdagságában és változatosságában, főleg pedig arckifejezésében. A szerző szerint a különbség oka nem egyszerűen az állandó személy jelenléte vagy hiánya, hanem az, hogy ha egy gondozónő mindig ismétlődően ugyanazt a kevés gyereket gondozza, akkor az egységes technikán belül is egyéni reakcióiknak megfelelően, viselkedésüket jobban megértve, egyre árnyaltabban, egyre individualizáltabban bánik velük, másképpen mintha felváltva különböző gyerekeket lát el.

David és Appell (7) a csecsemők és gondozónőik közötti kapcsolatra, interakcióik mennyiségére és tartalmára irányított vizsgálat kapcsán egy párizsi csecsemőotthonban számba vette, hogy 2 1/2 —3 hónapos intézeti tartózkodás folyamán hány gondozónő gondozott minden egyes gyereket. Azt tapasztalták, hogy szabadnapok, szabadságok, éjszakai szolgálat, ki- és belépés, valamint növendékek gyakorlata következtében egy-egy gyereket 10—22 személy, átlagosan 16 személy gondozott. Pedig ebben az intézetben volt bizonyos törekvés az állandóság elérésére.

Nézzük meg az itthoni helyzetet.

Minthogy nevelőmunkánkban Intézetünk fennállása óta nagy jelentőséget tulajdonítunk a gyerekek stabil személyi kapcsolatai kialakításának, továbbképző és országos szervező munkánkban is kezdettől fogva jelentős helyet foglal el az ezzel kapcsolatos vizsgálódás, tanácsadás és oktatás. Számos csoportos és egyéni továbbképzés, valamint az 1970. évi első felmérés után ebben az évben az ország 46 csecsemőotthona közül eddig 32-ben vizsgáltuk meg a gondozónői beosztást egy-egy hónapra vonatkozóan. Előre kell bocsátani, hogy szinte minden intézetben látható már törekvés és sok helyen javulás is a gondozónői állandóság elérésére. Ennek ellenére a kép jelenleg a következő:

A 32 csecsemőotthon 261 csoportja között egy volt olyan, ahol csak három, négy olyan, ahol csak négy, hét olyan, ahol csak öt gondozónő dolgozott egy hónap alatt. 150 csoportban 6—9 gondozónő váltotta egymást, ebből 52 csoportban (az összes csoport 20 %-ában) kilenc. Az összes csoport közel 40 %-ában, 99 csoportban tíz vagy ennél több, utóbbi csoportok közül hatban 17, egyben 19 és egyben 21 gondozónő dolgozott egyetlen hónap alatt. A helyzetet

súlyosbítja, hogy az írásban rögzített beosztásban szereplő gondozónőkön kívül még mások is részt vesznek gyakran a gyerekek ellátásában: vezető gondozónők, kisegítők, fiatalkorúak, növendékek, takarítónők, esetleg a szomszédos csoport éppen ráérő gondozónője stb.

875 gondozónő közül mindössze 178 volt, aki a vizsgált hónap folyamán végig egy csoportban dolgozott, és ott legalább 18 műszakot teljesített, de öt intézetben egyetlen ilyen gondozónő sem volt és további háromban is csak egy-egy. Ezzel szemben 177 volt azoknak a gondozónőknek a száma, akik négy vagy több csoportban dolgoztak felváltva, közülük tizenöten 6, tizenhárman 7, hatan pedig 8 csoportban.

Elég sok intézetben eljutottak a viszonylagos stabilitás olyan fokáig, hogy minden csoportnak két rendszeresen ott dolgozó gondozónője van – a valóságban a legtöbb helyen mégis olykor más csoportba is beosztják őket. Azonban ezekben az intézetekben sem sikerült elérni, hogy ezeket az állandónak nevezett gondozónőket távollétükben egy állandó harmadik személy helyettesítse. Így a szabad napok miatt hetenként legalább kétszer, havonta legalább nyolcszor-tízszer, betegség, szabadság, éjszakai szolgálat esetén a valóságban ennél jóval többször, a hónap 16–60 %-ában változó személyek gondozzák a gyerekeket.

A stabilitás hiányát tovább fokozza az a körülmény, hogy a gyerekeket a legtöbb intézetben időről időre egyenként vagy csoportosan egyik csoportból a másikba, sok esetben egyik épületből a másikba helyezik át, ami kevés kivételtől eltekintve gondozónő-változást is jelent. Kevés intézetben valósították azt meg, hogy a helyenként épületi adottságok miatt valóban elkerülhetetlen szobacsere esetén a gondozónők a gyerekekkel együtt menjenek az ún. felmenő rendszer formájában.

Ezt a körülményt is figyelembe véve, egy gyereket a csecsemőotthoni tartózkodása folyamán az eddig említettnél jóval több gondozónő gondoz, az intézeteknek több mint felében 20-nál is több, s az országban működő csecsemőotthonok közül 17-ben valamennyi gondozónő kezén keresztül mehet. Ebből a szempontból viszonylag előnyösebbek a kis intézetek, ahol legalább kevesebb a szóba jövő gondozónők száma, nagy intézetben 3 év alatt akár 50–60 is lehet.

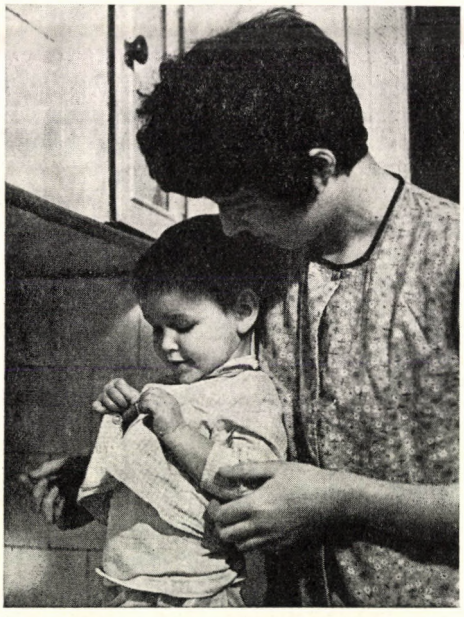
A gondozónők nagy száma hat mind a gondozónőre, mind a gyerekre. A nem rendszeresen, hanem csak alkalomszerűen gondozó gondozónő nem ismeri a rábízott gyerekeket. Nem ismeri igazán egyik gondozottját sem az, aki felváltva különböző csoportokban dolgozik. Ha ügyes és lelkiismeretes, el tud érni egyik gyereknél egy tekintetet, egy másiknál egy mosolyt, a harmadiknál némi együttműködést, a csoport egészében békét, nyugalmat, közben azonban észre sem veszi, hogy valódi kapcsolata nincs a gyerekekkel. Ha ki is alakul interakció közte és a gyerekek között, az legtöbbször szegényes és sztereotip. Nem ismeri a szokásaikat s a gyerekek sem az övéit, nem figyel fel jelzéseikre, nem

tudja, mit jelent sírásuk vagy egy-egy mozdulatuk, nem tudja gondozását a gyerekek szükségleteihez alkalmazni. Éppen ezért a gyerekek megnyilvánulásai egyre ritkábbakká és egyre szegényesebbekké válnak, a gondozónő munkája pedig mechanikussá, magatartása személytelenné, gyakran közömbössé.

Tapasztalatunk szerint mindez nem szükségszerű velejárója az intézeti nevelésnek. Az intézetben nevelkedő csecsemők és kisgyerekek egyészséges érzelmi, értelmi és szociális fejlődésének, jól strukturált személyisége kialakulásának feltételeként ki lehet alakítani bizonyos kevés felnőtthöz fűződő, meghitt, szeretetteljes, stabil, folyamatos kapcsolatukat. El lehet érni — szükséges, bár önmagában nem elegendő feltételként — azt, hogy a gondozónők tartósan azonos gyerekek között dolgozzanak, mégpedig úgy, hogy legfeljebb három gondozónő gondoz feltváltva egy-egy gyerekcsoportot. Csak így ismerheti meg a gyerekeket és azok is őt. Csak a jól ismert gyerekeket tudja egyéni szükségleteik egyre árnyaltabb figyelembevételével ellátni, tervszerűen nevelni.

A gondozónő és a gyerek közti kapcsolat, bár az anyával való kapcsolat helyettesítésére hivatott, alapvető jellegzetességeiben különbözik attól. Mások a gyökerei, más a motivációja, más komponensekből áll és más a sorsa is.

Minden olyan követelés, amely a gondozónőtől az ösztönös anyai magatartáshoz hasonlót kíván, veszélyes. A gondozónőnek a gondozás személyességé-



H. Angéla gondozónőjével

Angéla 19 hónapos 3 napos
17 napos korától nevelkedik Intézetünkben

V. Reismann Marian felvétele

nek fokozása mellett mindig tudnia kell, hogy nem saját gyerekét neveli. Bármilyen érzelemgazdag és odaadó is, foglalkozása keretein belül kell maradnia. Ez érdeke neki is és gondozottainak is. A heves érzelmeken alapuló, spontaneitásban gazdag kapcsolat – ha látszólag olykor gyümölcsöző is – nyugtalanságot teremt mind a gyerekekben, mind a gondozónőben. A gyerekekben olyan igényeket támaszt, amelyeknek egy intézet keretein belül nem lehet eleget tenni. A kielégíthetetlen érzelmi várakozásokat és követeléseket ébresztő gondozónő szükségszerűen csalódást és fájdalmas frusztrációt okoz, ő maga pedig nyugtalanságot és bűntudatot érez, mind az általa felszított és ki nem elégített igényeket támasztó, mind pedig a többi, kevesebb odaadással ellátott gyerek miatt. Bűntudata és nyugtalansága pedig gyakran türelmetlenségbe, sőt agresszivitásba torkollik. Ráadásul a szeretett gyerek eltávozása mintegy érzelmileg kifosztottan hagyja őt magát is, és nehezíti a más gyerekek felé fordulását.

A gondozónőknek, miközben elegendő melegséget nyújtanak minden gondozottjuknak, ellenőrzés alatt kell tartaniok saját érzéseiket, nehogy a gyerekek az ő kontrolálatlan és korlátozatlan emócióik tárgyaivá váljanak. Ha sikeres nevelők akarnak lenni, ösztönös anyai érzések helyett a gyerekek egész fejlődési folyamata iránti érdeklődésükkel kell feléjük fordulniuk. Az érzelmek hevességét az érdeklődés intenzitásának kell felváltania. Ha a gondozónő a gyerek fejlődését figyeli szenvedélyes érdeklődéssel, és ebben saját munkájának következményeit ellenőrzi, olyan kapcsolatnak teremti meg az alapját, amely egyforma és egyenletes biztonságot nyújthat valamennyi gondozottjának.

A gyerek és a gondozónő közti interakció legfontosabb perceit a gondozási műveletek jelentik. Az etetés, fürdetés, öltöztetés során hasonlít az intézeti gyerek élete leginkább a családban élő gyerekéhez: ilyenkor van kettesben gondozónőjével. Kiscsecsemő esetében a családban is, de intézményben az egész csecsemő- és kisgyerekkoron keresztül a gondozási művelet a személyi kapcsolat bázisa. Ha a gondozónő újszülöttkortól kezdve figyelmesen, tapintatosan bánik a gyerekkel, ha előkészíti mindenre, amit tesz és ami történik vele, ha mindig lehetőséget ad az együttműködésre, önállósodásra és arra, hogy a gyereknek kedve legyen megtenni azt, amit kívánnak tőle, az összetartozásnak olyan élményéhez juttatja, amely semmivel sem helyettesíthető alapja érzelmi kiegyensúlyozottságának.

Fokozza a kapcsolat személyességét, ha a csoport minden gondozónője fokozottan felelős a csoport egy részéért. A saját alcsoportjához tartozó gyerekek fejlődését rendszeresen dokumentálva időről időre számot ad magának is állapotukról, viselkedésükről, fejlődésükről. A csoport többi gyerekét is ellátva, a saját alcsoportjához tartozóknak kicsit több időt, több figyelmet szentel, velük egy kicsit hosszabbra nyúlnak, kicsit játékosabbak a gondozási műveletek. A többi gyerek a másik napon, a másik műszakban a saját gondozónőjétől kapja meg ezt a fokozott törődést. Ha a gondozónők jól dolgoznak, a gyerekek magatartásukkal kifejezik hogy tudják, kihez tartoznak elsősorban. Távollé-

tében elfogadják a váltótársait, de meghittebb a kapcsolatuk a saját gondozónőjükkel.

Azok a csecsemők és kisgyerekek, akik fokozottabban ragaszkodhatnak *egy* felnőtthöz, a mi tapasztalataink szerint is számos kényelmetlenséget okoznak. Sokat mozognak gondozás közben, hancúroznak, mindig akarnak vagy éppen nem akarnak valamit, ragaszkodnak bizonyos szokásaikhoz, megsértődnek, ha valami nem úgy történik, ahogy szeretnék, követelődzőek, féltékenyek, egyszóval hasonlítanak viselkedésükben a családi gyerekekhez.

Intézetünk közel három évtizede az itt vázolt elvek alapján igyekszik a gyerekek stabil személyi kapcsolatait kialakítani, s ezzel előkészíteni őket arra,hogy később is képesek legyenek biztonságos és tartós kapcsolatokra, önálló véleményalkotásra és meg tudják találni helyüket a világban, a társadalomban.

Arra vonatkozóan, hogy volt gondozottaink mind harmonikus személyiségekké váltak-e, hogy kiegyensúlyozottak, boldogok-e, hogy egyéni problémáikkal minden esetben meg tudnak-e sikeresen birkózni, nem tudunk választ adni. Az Egészségügyi Világszervezet támogatásával végzett utóvizsgálataink Falk – Pikler (11) azt mutatják, hogy felkutatott volt gondozottaink beilleszkednek a társadalomba. Iskolázottsági színvonaluk nem tér el hátrányosan korosztályukétól, sem munkakerülés, sem bűnözés nem fordult elő közöttük. A leányok közül eddig öt szült gyermeket, mindegyik házasságban, rendezett családi körülmények között, s intézetben töltött csecsemőkoruk ellenére eddig képesnek mutatkoztak a szülői helytállásra.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1975. VIII. 14.

IRODALOM

1. Bertoye, P., Dumorand, C. 1957. Troubles de croissance du nourrisson par choc affectif. Rev. Hyg. Méd. Soc. *5*. 187.
2. Bowlby, J. 1951. Maternal care and mental health. WHO. Geneva.
3. Burlingham, D., Freud, A. 1943. Infants without families. G. Allen and Unwin Ltd. London.
4. Caldwell, M. B., Richmond, J. B. 1968. The Children's Center in Syracuse, New York. Early Child Care, Atherton Press, New York.
5. Casler, L. 1965. The effects of extra stimulation on a group of institutionalized children. Genet. Psychol. Monogr. *71*. 137.
6. Damborska, M. 1967. Erziehungsproblemen beim Säugling und Kleinkind. Monatskurse f.d. Aerztl. Fortbildung *17*. 212.
7. David, M., Appell, G. 1962. Étude des facteurs de carence affective dans une pouponnière. Psychiatrie de l'Enfant. *4*. 407.
8. Dennis, W., Sayegh, Y. 1965. The effect of supplementary experience upon the behavioral development of infants in institution. Child Dev. *36*. 81.
9. Du Pan, R. M., Roth, S. 1955. The psychological development of a group of children brought up in a hospital type residential nursery. J. Pediat. *47*. 124.
10. Dührssen, A. 1969. Heimkinder und Pflegekinder in ihrer Entwicklung. Verl. Medizinische Psychol. Göttingen.
11. Falk Judit—Pikler Emmi 1972. Adatok az Intézetünkben nevelt gyerekek társadalmi beilleszkedéséről. Magyar Pszichológiai Szemle XXIX. kötet. 3—4 szám. 488—500 o.

12. Hege, M., Bischof, D.: 1963. Praxis d. Kinderpsychologie u. Kinderpsychiatrie 12.
13. Koch, J. 1960. Die psychische Entwicklung und Erziehung der Kinder im Säuglingsheim. Z. ärztl. Fortbild. *54.* 1109.
14. Manova-Tomova, V. 1961. Neuropsychische Entwicklung und Erziehung der Kinder im Alter vom 0 bis 3 Jahren. Die Heilberufe, *14.* 6.
15. Mead, M. 1962. La carence maternelle du point de vue de l'anthropologie culturelle. La carence de soins maternels. OMS, Genève, 44.
16. Meers, D. R., Marens, A. E. 1968. Group care of infants in other countries. Early Child Care, Atherton Press, New York. 237.
17. Meyerhofer, M., Keller, W. 1966. Frustration in frühen Kindesalter. H. Huber Verl. Bern.
18. Pikler Emmi 1974. A hospitalizmus megnyilvánulási formái napjainkban. Magyar Pszichológiai Szemle XXXIII. kötet 54. 441—447. o.
19. Provence, S., Lipton, R. 1962. Infants in institution. Internat. Univ. Press. New York.
20. Rheingold, H. L. 1956. The modification of social responsiveness in institutional babies. Monogr. Soc. Res. Child. Developm. *21.* No. 23.
21. Schmalohr, E. 1968. Frühe Mutterentbehrung bei Mensch und Tier. Ernst Reinhardt Verl. München/Basel.
22. Tizard, B., Joseph, A. 1970. Cognitive development of young children in residential care. J. Child Psychiat. *11.* 177.
23. De Wit, J. 1964. Some critical remarks on „maternal deprivation". Acta Paedopsychiatrica, *31.* 240.

ОБ ОСНОВНОМ УСЛОВИИ И ЗНАЧЕНИИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ СЕСТРОЙ—ВОСПИТАТЕЛЬНИЦЕЙ И РЕБЕНКОМ В ДОМЕ РЕДЕНКА

ЮДИТ ФАЛК

Как показывают результаты исследования детей, воспитывавшихся в институте Лоци, ребенок воспитывающийся в доме рабенка также может стать нормальной личностью. Для того, чтобы избежать вредности, связанной с воспитанием в заведении, которая по мнению многих является неизбежной, необходимо, чтобы у ребенка было стабильное и устойчивое отношение с сестрой—воспитательницей. Это отношение хотя и заменяет связь с матерью, во многом отличается от него. В настоящее время наши дома ребенка характеризиются обычно отсутствием стабильности в составе сестер. Из этого вытекает то, что ребенок и сестра по существу не знают друг друга. Отсутствие стабильности не только отупляет ребенка, затормаживает не только умственное развитие, но также затрудняет формирование самосознание и в конечном итоге ведет к нарушениям формирования личности.

THE IMPORTANCE OF THE PERSONAL FEATURES AS A BASIC CONDITION IN THE RELATIONSHIP OF CHILD AND NURSE

FALK, JUDIT

Post-examinations of children brought up in the Lóczy Institute prove, that children living in a children's home may grow up into adults of stable personality. To avoid the impairment, thought inevitable by so many, the child needs a stable and intimate relationship with its nurse. This relationship, though meant to substitute the role of the mother, differs from it in its essential elements. Our children's homes are still characterized by a non-stability of nursing personnal. As a consequence, both nurse and child do not know each other thoroughly. The lack of a stable relationship not only dulls the child's interest and hampers its intellectual development, but also impedes the development of self-identity feeling. This, rather than the institutilization of children in homes, is the cause of personality impairment.

VITA

Kedves Varga Zoltán!

Tanúsíthatom, hogy szép szándékú cikkét fűtő indulatai mögött hosszú és gyötrelmes harcok húzodnak meg, makacs szerzőkkel folytatott szívós viták az értelemadás és nyelvi helyesség körül.

Szakmai nyelvünk gyakori szürkeségét, elkoptatott, ötletszegény vagy nehézkes fordulatait talán még bíráló sorainál is jobban fájlalom, sőt — bocsásson meg az idegen kifejezésért — a „hermeneutikus" emberábrázolás megjelenítő erejét is hiányolom. Különösen ha a pszichológia valóban leginkább „emberi dolgokkal" foglalkozik — mint írja —, megfelelőnek és kívánatosnak látszik a szemléletes és gazdagon árnyalt, érzelemtelített köznyelv alkalmazása e tudományban. Magyarázatként, amiért ez mégsem így történik — s hogy mennyire másképpen történik ezt vitairatában szellemesen bizonyítja —, az emberi hiúságot, a szerzők feltűnésvágyát s végső soron a pszichológusképzést hibáztatja. Elemzését némely ponton egyoldalúnak érzem s ezért, bár szándékával egyetértek és üdvözlöm kezdeményezését, néhány kiegészítő gondolatot közölnék a bírált jelenségek feltehető okairól.

Először is bele kell törődnünk — sőt amíg egyetlen szakfolyóiratunk van, a szerkesztőségi munkában is tudomásul kell vennünk —, hogy a klinikai szemlélet, melynek mindketten elköteleztük magunkat, noha egykor felbecsülhetetlen szolgálatokat tett a tudományos lélektannak, ma háttérbe szorul. A jelenkor pszichológiáját jobban izgatja az ember megértésénél viselkedésének mechanizmus szintű magyarázata. A lelki jelenségek idegélettani, biokémiai értelmezése, kibernetikai vagy ethológiai modellezése pedig, nemcsak a futurológusok szerint, de hazai alkotó műhelyeink eredményei alapján sem tolódik el „mérhetetlen távolságba", ahogyan véli. De ha még oly messze is lennénk a helyes megoldásoktól, a problémák megfogalmazása, a hipotézisek és módszerek bemutatása, s a — jóllehet eredménytelen — vizsgálódások tömör és szakszerű közlése már ma megkövetelik a *félreérthetetlen, differenciált és specifikus* szóhasználatot, annál is inkább, mivel egyetlen tudományos folyóiratra hárul a határterületeken kutatók tájékoztatása éppúgy, mint a szakma perifériáján tevékenykedők továbbképzése.

Milyen más előnye lehet még ezenkívül az elvont, lemeztelenített, idegenszerű szakkifejezésnek a köznyelv ízesen érzékletes szókincsével szemben s mely funkcióját vesztheti el olykor, noha tökéletesen sikerül nyelvi átültetése?

A szavakat körüllengő másodjelentések s főként *az utalás* adják meg ezt a feszültségtöbbletet, mert miként a bóják a víz alatti áramlásokat, úgy jelzik s emelik ki ezek a kifejezések együttes tudásunkat távoleső szakmai vitákról, szellemi irányzatokról — olykor csak divatokról. Ilyen értelemben jelent többet a „message" az üzenetnél, mert utalhat Mc Luhan sajátos és meghökkentő kultúrtörténeti felfogására („the message is the massage"), vagy pedig a hasznos információ átvitel shannoni törvényszerűségeire. Magam sem ajánlom e vitairatából kölcsönzött idegen szó használatát, e szélsőséges példával csak demonstrálni kívántam, miként gazdagodik egy önmagában jellegtelen kifejezés konnotációs szférája, hogyan nyeri el sajátos arculatát a lappangó utalások révén (1. Mérei F., Az utalás, 1975).

Az utalás intellektuális hozamánál nem kisebb jelentőségű az együttes élményben gyökerező és szubkultúrákat körülhatároló emocionális aspektusa. Így értelmezem, részint, a pszichológushallgatók szakmai zsargonját, mely — rossz emlékű jelvények és diáksapkák nélkül — fejezi ki szakmai identitásuk és összetartozásuk élményét, hasonlóan a bonctermekből és klinikákról kiáramló medikusok laikusokat megrendítő és elképesztő szóhasználatához. A valóban nagyon fontos oktatási feladat, szerintem, nem a szakkifejezések száműzése s a fogalmak köznyelvi körülírása, felhígítása, hanem pontos jelentésük számonkérése, s amennyiben létezik ilyen, az egyenértékű magyar szóval való egyezés tudatosítása.

A köznyelvi szó s az azonos jelentésű szakkifejezés utalásainak köre azonban gyakran nem esik egybe, többek közt ezért is oly nehéz behelyettesítésük. A szakírók mesterségbeli tudása, sőt írásművészete mellett így továbbra is szükség lesz az elhivatott olvasószerkesztők éber figyelmére és korrekciós tevékenységükre. Ennek reményében kérem, kedves Varga Zoltán, vegye gondozásába jelen kis megjegyzéseimet.

MOUSSONG-KOVÁCS ERZSÉBET

Hozzászólás
Varga Zoltán: „Gondolatok szakmai nyelvünk tisztaságáról" című írásához

A Pszichológiai Szemle Szerkeztőségének kezdeményezését, hogy vitát indít a szakmai nyelv tisztaságáért, időszerű és a szakma fejlődését segítő kezdeményezésnek tartom. Varga Zoltán írásával egyetértek, tetszik nekem hangvétele, nyíltsága. Talán egyidőben, de egymás írásáról nem tudva, a hazai orvospszichológiai helyzetet elemezve, több hasonló észrevételt tettem. Csak egyet idézek: „A tudományos sznobizmus – mely az orvos-»tudomány« más területén is veszedelmesen terjed – a még zsenge orvosi pszichológiai »tudományt« sem kíméli. Ilyen jelenség pl. – a különben rendkívül fontos – matematikai módszerek öncélú alkalmazása a közleményekben mintegy díszítő elemként; vagy egyszerű jól átlátható összefüggések bonyolult interpretálása, lehetőleg az angolszász terminológia beiktatásával."

Hozzászólásomban nem is anyanyelvünk lenézése, időnként megbecstelenítése ellen emelek szót – ilyen jelenségek különben különösen a fiatal szakágak területén mindennapiak. Sokkal inkább a hazai pszichológia, az engem leginkább érintő orvosi pszichológia lehetséges útjai, jövője szempontjából próbálom megvilágítani a kárt, amit a Varga által jól érzékeltetett jelenség, a sznobizmus okoz. Egyik okát Varga tetten éri abban a zavarban, ami a „tudományunk képviselőit fogja el, ha általánosan ismert, mindennapi jelenségről írnak". Ez azonban csak részint a pszichológusok hibája, identitásbeli zavara. Hiszen a mindenáron „tudományosnak tűnni" akarásban is van pozitív vonás, az igény, maga a törekvés. Hogy ez üres, sőt kártékony formákban elégül ki, az számos körülmény eredője. Nem tisztázott kellőképpen a pszichológia tudomány-szakági jellege. A pszichológusokban igen nagy a természettudományos modell iránti nosztalgia. Ez talán éppen bölcsész alapképzésükből is következik. Különösen szembetűnő ez az alkalmazott pszichológia, pl. a klinikai pszichológia területén. Miért lenne vagy lehetne „egzaktabb tudomány a klinikai pszichológia, mint maga a klinikum"?

A pszichológia számos szakágból merít, de legalább ugyanannyit kellene szempontjaival, ismeretanyagával erősítenie. Egy ilyen termékeny kapcsolatnak elemi feltétele a közös nyelv. Milyen együttműködés, csoportmunka várható pl. egy klinikai „team"-ben, ahol szemléleti és nyelvi különbségek válaszfalat jelentenek (az ismeretbeli különbségek sokkal kevésbé zavaróak).

A pszichológussal együttműködő orvos joggal elvárhatja, hogy úgy beszéljen és írjon a pszichológus, hogy azt megértse és fordítva, nem lehet olyan speciális orvosi probléma, melyet a problémában érintett pszichológus a legmagasabb szakszerűség szintjén nem érthetne meg. Ezért, ha egy klinikai pszichológiai cikket nem vagy csak nagy nehézség árán tudok megérteni azt nem „nagyon tudományosnak", hanem rossz cikknek tartom. Természetesen ugyanez érvényes a pszichológiai szaklapban közlő orvosra is. A Magyar Pszichológiai Szemle egyenlőre monopolhelyzetben van a hazai lélektan terén. Ezért igen nagy a felelőssége szakmai nyelvünk alakulásában és ezen keresztül is a lélektan fejlődésében. Ezt a felelősséget a Szerkesztőség — úgy tűnik a kezdeményezésből — jól értékeli. Ezért szükséges, hogy éljen is lehetőségeivel. Úgy, ahogyan a közlési feltételekben megírják, hogy a cikk hány oldal, oldalanként hány sor, hány leütés lehet, azt is közölni kell, hogy a szerzők magyarul, csak a nélkülözhetetlen vagy már polgárjogot nyert idegen szavak és kifejezések segítségével írjanak. Az alkalmazott pszichológiai írásokban az is követelmény, hogy az érintett szakmák nem pszichológus, de érdeklődő szakemberei is megértsék a szöveget. Minthogy ez nem valósulhat meg egyik napról a másikra, és a szerzőket is segíteni kell ebben, kívánatos lenne, ha a szaklektorokon kívül nyelvi lektorokat is felkérne a Szerkesztőség. Ugyancsak hasznos volna — éppen a külföldi irodalom jobb megismerését, megértését segítendő — bizottságra bízni a a szakkifejezések megfelelő magyar változatát megtalálni és egyezményesen használni.

LEVENDEL LÁSZLÓ



A PSZICHOLÓGUS EGYÜTTMŰKÖDÉSE A PEDAGÓGUSSAL AZ ISKOLAI MUNKÁT MAGATARTÁSÁVAL ZAVARÓ GYERMEK KAPCSÁN*

HOFFMANN GERTRÚD
Budapest II. ker. Nevelési Tanácsadó

A nevelési tanácsadó egyike azon kevés intézményeknek, ahonnan a pszichológus közvetlen utat nyert a gyakorlati pedagógia felé, éspedig elsősorban azon a ponton, ahol legjobban szorít a cipő: a „rossz", az iskolai munkát viselkedésükkel zavaró gyerekek kapcsán. Ugyanaz a gazda, amelyik az iskolákat és az óvodákat fenntartja, tartja fenn a nevelési tanácsadót is. A gyerekanyag jelentős részét pedagógusok küldik, iskolai magatartási panaszok miatt, és a pszichológustól segítséget várnak.

Az iskolai viselkedési zavarokat ritkán idézi elő maga az iskola. A problémák többnyire a gyerek élettörténetéből, családi ártalmakból vagy a családi nevelés hibáiból fakadnak. Az iskola a társadalmi színtér, ahol az alkalmazkodási problémák nyilvánvalókká válnak, ahol a gyerek ütközik a teljesítőképesség és a társas együttélés követelményeivel. Sok pedagógus eltúlozza, sok pszichológus bagatellizálja az iskolai magatartási problémákat. A pszichológus részéről célszerűbb, ha a terápiás munka folyamán szem előtt tartja, hogy a sérült gyermeknek érdeke, hogy körülötte az iskolai panasz csendesedjen el. Az *iskolai elfogadottság* kiindulópontjává válhat egy, a gyermeket megemelő, jó circulus vitiosusnak [3]. Ezt a circulust többnyire könnyebb elindítani a pedagógus toleranciájának és megértésének növekedése oldaláról, mint a gyerek oldaláról. Ezért szoktuk felvenni a kapcsolatot az iskolai panasszal hozzánk küldött gyerek pedagógusával, többnyire az osztályfőnökével.

I. A pedagógiai magatartás hibáiról

Egy-egy elhibázottnak ítélt pedagógiai gesztus nem lehet ok arra, hogy lemondjunk arról a segítségről, amit a pedagógus egy sérült gyerek állapotának rendeződése érdekében nyújthat.

A szülők összehasonlíthatatlanul nagyobb hatást gyakorolnak a gyerek alakulására, mint a tanárok. Még sincs ezzel arányban az, ahogy a szülői személyiségtípusok kiterjedt szakirodalma mellett a tanár személyiségének, egyéni

* Hozzászólás Kozéki Béla: A pedagógiai munka és a pedagógiai pszichológia kapcsolata c. vitaindító cikkéhez. Magyar Pszich. Szemle 1975. 2.

tulajdonságainak jelentőségét alábecsüljük. Gondozott gyerekeink szülőit meghatározott tulajdonságokkal tudjuk jellemezni, s ehhez igazodva próbálunk velük dolgozni: ha a szülő erőszakos, lazítjuk; ha szorongó, bátorítjuk; ha szeszélyes, nyugtatjuk stb. A pedagógus viszont a szemünkben egy hivatal, jól vagy rosszul betöltve. Az a dolga, hogy jól tanítson és neveljen mindenfajta gyereket: inspirálja a tehetségeseket, értse meg és segítse a sérülteket, a középszerűeket irányítsa el a saját optimumukhoz, hasson megnyugtatóan az agresszívekre és oldóan a gátoltakra. Ha sokféle feladatából éppen azt nem tudja jól elvégezni, amit az adott esetben várunk tőle, akkor sokszor elhamarkodottan megállapítjuk, hogy rosszul tölti be a hivatalát, nem lehet vele együttműködni.

Hogy *hogyan neveljen a jó tanár*, az Dr. György Júliát követve, az alábbiakban foglalható össze:

a felesleges és ésszerűtlen frusztrációt kerülve,
megszégyenítés nélkül,
brutalitás nélkül,
én-erősítésre törekedve,
saját személyében ideált, pozitív azonosítási mintát nyújtva [3].

Ezt a kívánatos nevelői magatartást a pedagógusok pszichológiai képzése önmagában nem tudja biztosítani, mivel gyermekszeretetet, egészséget, hivatástudatot nem lehet tanítani. Bizonyos mértékig kedvező szelekciót biztosít a pálya sajátos felszólító jellege: szoros emberi együttélést ígér, ahol a pedagógus a felnőtt és erősebb szerepében sokat nyújthat, sokat segíthet. Veszélyes visszaélési lehetőség a pályán, hogy a pedagógus fölényhelyzete alkalmat ad a nyers agresszió kiélésére; ebből fakadnak a hibának már nem is nevezhető pedagógiai bűnök. De *jó szándékkal is lehet a pályán hibákat elkövetni, amelyek a munka természetéből fakadnak*, a szoros együttélésből, ami a gyerekközösség és a pedagógus között létrejön. Ezekből a hibákból emelünk ki hármat.

Sértődés

Az ember viselkedésének motivációs bázisa egy szükségletrendszer. Aktivitási szükségletek pl. játszani, mozogni, kíváncsiskodni, alkotni, szépet keresni, gyűjteni. Szociális szükségletek pl. vezetni, szolgálni, hasznosságra törekedni, népszerűségre törekedni, valakihez tartozni. Az emberek ilyen késztetésektől mozgatva tesznek-vesznek, örülnek-szenvednek. A szükséglet-kielégítésben való akadályoztatottság a frusztrációnak nevezett kínos élmény. Olyan, mint amikor az éhes ember előtt elzárják az ételt.

A frusztrációra való reakció három fő tendenciája jól szemléltethető Rosenzweig frusztrációs tesztjének első képén [7]. A személy frusztrációját itt az idézi elő, hogy egy rossz mozdulattal eltör egy vázát, ami a képen szereplő másik személy anyjának kedvenc vázája volt.

a.) *Agresszív*, más személyt támadó reakció: „Jobb helyre nem tudtátok tenni ezt a vázát, ha úgy szeretitek?"

b) *Önbüntető*, önmagát okoló reakció: „Jaj, de sajnálom, szörnyen szégyenlem magam, borzasztó ügyetlen vagyok . . ."

c) Nem-büntető, a szükséglet-kielégülés útját kereső, *szükséglet-fenntartó* reakció: „Nagyon sajnálom, . . . talán megkérhetném anyukádat, hogy jöjjön el velem, és keressünk valamit, aminek megörülne egy kicsit . . . "

A pedagógiai helyzet interakció a gyerek és a tanár között, amelyben a tanár is részt vesz a maga szükségleteivel: hatékony akar lenni, hasznos akar lenni. A gyerek is jelen van a maga szükségleteivel. Lehet, hogy egészen mást akar — nem a matematikát érteni, hanem a halait szaporítani, vagy kéz a kézben sétálgatni —, vagy kitűnni akar, de erre nincs más eszköze, mint az ellenzékiség. Egymást akadályozzák. A gyerek beszélget, nem figyel, vigyorog — a tanár megsértődik. A sértődés énes reakció, önbüntető dominanciával: amit csinálok, az nem jó; amin annyit dolgoztam, az nem kell, vagy „ezeknek" nem kell, s itt már agresszióba csap át. A sértődés hiba. *A tanár részéről szükséglet-fenntartó erő kell.* Az erős tanár tudja, hogy amit ad, az érték; szereti a tárgyát, fel is készül a tanításra. Biztos abban, hogy amit nyújt, attól a gyerek több lesz. Ezáltal spontán felülkerekedik magatartásában a szükséglet-fenntartó tendencia, reakciója nem lesz én-központú hanem célszerű.

A szükséglet-fenntartó tendencia ellen dolgozik a minimalista törekvés a gyerekek részéről (keveset dolgozni, jól élni), ha a pedagógus maga is szeretne beállni a sorba, de nem tud, s ezért megingott a saját életvitelében. A sértődésnek kedvez, hogy a tanulók közt vannak okosabbak, mint a tanár: nagyobb a memóriakapacitásuk, frissebb az intellektuális rugalmasságuk, szélesebb körű az aktuális tájékozottságuk. Ingerlő lehet szépségük, fiatalságuk, szerencsésebbnek ítélt karakterük is. Kongruens személyiségű tanárt nem zilálnak szét a fiatalokban való szembesülések saját énjükkel, sorsukkal.

Sértődöttségében a pedagógus frusztrálhat, megszégyeníthet, megalázhat — önmagát leleplező énes reakciója semmi esetre sem nyújt pozitív azonosítási mintát. Az önismeretben is kultúrált tanár azonban képes lehet a sértődést mint viselkedéstendenciát *önkontroll* alatt tartani, legalábbis egy olyan körülhatárolt élettérben, mint az iskolai munka.

Szubjektivitás

A pedagógus az egyik gyereket jobban szereti, a másikkal semlegesebb, a harmadikkal vannak ellenérzései. Így van mindenki, aki közvetlenül emberekkel foglalkozik. Pedagógusnak, pszichológusnak, orvosnak egyaránt jobb, ha számol a saját szubjektivitásával, mint ha az objektivitás illúziójában ringatja magát. Megeshet velünk, hogy amikor azt hisszük, hogy ésszerűen ítélünk meg, különböztetünk meg egy-egy embert, valójában érzelmeink alapján döntöt-

tünk, s a racionális ítélet csak indokolása a mélyebb síkon eldőlt választásnak, elutasításnak.

A tanári szubjektivitást jól illusztrálják az iskolai osztályok szociogramjairól leolvasható extrém társas helyzetek. A szociogram ábrán mutatja a gyerekek rokonszenvi csoportosulásait és rangsorban az osztályközösségben nyert szerepüket, jelentőségüket [6]. Extrém társas helyzetek: a bűnbak, a sztár, a szürkék. A közösség demokratizmusa korlátozza az *extrém helyzetek kialakulását.* Ha vannak ilyenek az osztályban, akkor ezeket — többnyire öntudatlanul — *a tanár érzelmei is indukálják,* leadta ő is a maga voksát a kollektíva indulatainak koncentrálódásához.

A „bűnbak" szociometriai jelzője a negatív szerep és jelentőség, a magányos vagy párban kirekesztett helyzet. Bűnbak az a személy, akit a közösséget fenyegető minden veszedelemmel kapcsolatban felelőssé tesznek. Ha baj van, ő az oka. A közösség mintegy felmenti magát általa. A bűnbak szerepet csak eleve problémás, sérült gyerekre lehet ráruházni; a szerep rontja a gyógyulás esélyeit, fokozza a dacot, az agressziót, a realitástól való elfordulást.

A tanár indulatokat indukáló szerepét illusztrálja az alábbi példa.
Az igazgató órát látogat, nem az osztályfőnöknél. Utána az osztályfőnöktől számon kéri, hogy osztálya egy másik tanár óráján közönyös, fegyelmezetlen volt. Az osztályfőnök sokféleképpen védekezhetne a nem egészen jogos elmarasztalás ellen, mégis azonnal a bűnbakokra hárítja a bajt: „Mit csinálhatok, mikor ott van H. Zoli, aki semmit nem dolgozik és fütyül mindenkire, és ezt megteheti, mert az apja úgyis fel fogja vetetni az egyetemre, és meg fogja venni neki a kocsit, és a gyerekek ezt tudják. És ott van D. Zita, aki csak furikázik a műszempilláival a belvárosban a külföldiekkel, a többi meg összetörheti magát." Ezt a boszorkányi szöveget egy fiatal, tehetséges, gyermekszerető osztályfőnöknő ontotta ki magából. Az ő indulatainak ereje tükröződött a szociogramon: a két gyerek magányos, nagy indulati erővel kirekesztettek, visszagyűlölnek.

„Sztár" a közösség által túlértékelt gyerek. Szociometriai jelzője, hogy sokan pályáznak a barátságára, a legkülönbözőbb pozitív tulajdonságokban a rangsorban elöl van: legműveltebb, legtehetségesebb, segítőkész, jó szervező, apró dolgokban is a legmegbízhatóbb stb. A sztár akadályozza, hogy a közösségben mellette mást is észrevegyenek. Az egyén szempontjából sem előny, mert teljesen letörhet, ha a következő közösségben, ahová kerül, nem nyeri el ezt a helyzetet.

Példálódzással, direkt verbális befolyásolással a tanár nem gerjeszt sztárképződést. Ellenben metakommunikációiból, választásaiból megérzik a gyerekek, hogy a sztár az, akiben a tanár bízik, akire kritikus helyzetben támaszkodik: tőle kérdezi meg, ha nem emlékszik pontosan, hogy mit adott fel; őt felelteti, ha szakfelügyelő látogat; felelős szervezési feladatot csak rá mer bízni.

A „szürke" szerep szociometriai jelzője, hogy a szociometriai kérdőíveken jóformán nem is szavaznak rá, kapcsolatai sincsenek [5]. Szinte nem vesznek róla tudomást, mintha ott se lenne. Ez a szerep is csak sérült gyereknek juthat és stabilizálja, sőt, fokozhatja a panaszokat.

Többször tapasztalhattuk a tanár induktív szerepét e kollektív mellőzésben, mikor az osztályról folyó beszélgetés során meg sem említette a szürke gyerek nevét, még a problematikusok között sem — vagy, ha megemlítette, akkor úgy, hogy „szegény". Egy kiváló osztályfőnök egy szürke gyerekre való név szerinti rákérdezésre így válaszolt: „Jaj, istenem, három éve nem tudom megjegyezni, hogy Dani vagy Tomi."

Bűnbak, sztár és szürke „non nascitur, sed fit". A tanár: minta, s minél jobb tanár, annál hatékonyabb minta. Az önismeretben is kulturált tanár, ha szociogramon vagy más formában a gyerekek részéről társra irányuló szélsőséges indulatokkal találkozik, megpróbálja felülvizsgálni a saját indulatait az illető gyerekkel kapcsolatban. Nem úgy, mint sokan, akik a gyerekek ilyen indulatait saját szubjektív ítéleteik igazolására használják.

A tanár szubjektivitása számos más formában lehet pedagógiai hibák forrása. A lassú, aprólékos tanárt *irritálhatja* a könnyed, nagyvonalú gyerek — és fordítva.

Sérült gyerekeknek destruktív, olykor a kriminalitás felé mutató megnyilvánulásairól a pszichológiában képzett tanár tudja, hogy ezek tünetek. *Saját morális attitűdje* miatt mégsem tud a különböző tünetekhez egyformán megértően közeledni: egyes esetekben beavatkozásait a megértés és a pedagógiai céltudatosság vezérli, máskor viszont negatív érzelmei, indulatai. Sokan a szexuális szabadosságot tolerálják rosszul, mások inkább a hazugságot, lopást stb.

Veszedelmes lehet a nagyon szuggesztív, inspiratív tanár szubjektivitása, ha átütő tehetsége elbűvölő, *hiszteroid személyiség*gel párosul. Van köre, akiket megemel, akiknek szárnyakat ad, akik versenyeket nyernek neki — és vannak elnyomottjai, akikkel nincs célja, akikről letett, s ezeket tönkreteheti.

A tanár sértődése, szubjektivitása a személyiség mélyebb rétegeiben gyökerezik, mégis könnyebben *enyhíthető — hagyományos továbbképzés, önismereti csoport, páros kapcsolat keretében* —, mint a szülő személyiségéből fakadó nevelési hibák és ártalmak; már csak azért is, mert a legambiciózusabb pedagógus is kevésbé érdekelt egy-egy tanítványa alakulásában, mint a szülő a saját gyermekéében.

Rutin

A tanár *intellektuális beállítódása* sokszor azt eredményezi, hogy jó értelmi teljesítményeket nem értékel, sőt, néha negatívan értékel.

A jó tanárok többé-kevésbé lépést tartanak szaktárgyak modern problémáival, eredményeivel. A mentális működést boncoló modern pszichológiai faktorokat ellenben ritkán ismerik. Legtöbben a megfigyelés—emlékezet—gondolkodás kategóriáiban ítélik meg a tanulók teljesítményét. Azon jobbára már túl vagyunk, hogy a diák mechanikus reprodukcióval érvényesülhessen az iskolában. Az ismeretek alkalmazása, a gondolkodás fejlesztése az oktatás központi célkitűzése. Az alsó osztályokban bevezetésre került sok, központilag szerkesztett gondolkodtató feladatlap és munkafüzet. Ahol ez nincs, ott a ta-

nár talál ki gondolkodtató kérdéseket és feladatokat, s itt az a diák érvényesül a legjobban, aki bele tudja élni magát a tanár gondolkodásmódjába és átveszi azt. Azt az ismeretkört és azokat az összefüggéseket használja a probléma megoldásában, amelyekkel a tanár operálni szokott, s kitalálja, hogy a feltett kérdésre milyen választ vár. Ehhez nemcsak ismeretanyag és logikai készség kell, hanem jó szociális intelligencia is. A szociális intelligencia tehát elősegíti az iskolai érvényesülést. A kreativitás viszont – az eredeti problémalátás, az ötletgazdagság, a merőben újszerű megoldások keresése – inkább hátráltatja, mert *a tanár sokszor nem elég rugalmas ahhoz, hogy a magáétól eltérő megoldásra is felfigyeljen*, hogy a gyereknek az övétől eltérő gondolatmenetébe beleélje magát.

Intelligenciatesztnek, kreativitási tesztnek, képességvizsgáló eszközöknek ismertetése és bemutatása a pedagógus továbbképzéseken elsősegítheti, hogy a tanárok értékelési skálája finomodjon, hogy többféle jó teljesítményt vegyenek észre.

Három olyan hibás tanári magatartást elemeztünk, amelyek a gyermekszeretet, egészség, hivatástudat jelenléte mellett is előfordulhatnak, s amelyek egyike sem ok arra, hogy a tanárral való együttműködés lehetőségéről lemondjunk.

II. Mivel segítheti a pedagógus saját feladatkörében a sérült gyerek állapotának rendeződését?

Segítséget nyújt a pedagógus már azzal is, ha elviseli a rendbontó gyereket anélkül, hogy maga is tetézné a családból fakadó problémákat.

A maximális segítséget nyújtja, ha személyében korrektív emocionális tapasztalatra ad alkalmat és segíti a fejlettebb én-rétegek kibontakozását. Ez utóbbiak pedagógiai keretek között ösztönösen is alkalmazott, terápiás hatású eljárások, amelyeket ebben a formában a pszichológia fogalmazott meg, s amelyekkel a pszichológus is él a rövid terápiában [4].

Korrektív emocionális tapasztalatot nyújt a pedagógus, ha nem hagyja magát provokálni, ha a gyerek provokatív megnyilvánulásaira nem adja azt a rossz reakciót, amelyet a gyerek szülőjétől kapni szokott, hanem pozitív azonosítási mintát nyújt.

Pl. Laci 8 éves, harmadikos. Közepes tanuló, szülei parancsokkal, tilalmakkal és büntetéssel folyton tanulásra kényszerítik. Laci a délutáni tanítás után hazafelé tart, vele tart családlátogatásra a tanítónéni is. Az anyuka szendvicsekkel, konyakkal, gesztenyepürével várja. Laci menet közben lóbálja és rugdalja a tornazsákját. Tanítónéni: „Mit csinálsz? Hogy viselkedsz? Ne rugdald!" Laci most huzgálja a zsákot a földön. Tanítónéni: „Ha így viselkedsz, nem is megyek el hozzátok." Laci: „Az lesz a legjobb, ne is tessék jönni." Nem is lett több a gondosan megtervezett családlátogatásból, mint hogy a tanítónéni az előszoba ajtóban megmondta az anyának, hogy a fia olyan neveletlen, hogyha az övé lenne, megverné. A tanítónő a jelentéktelen csintalanságra ugyanazt a reakciót adta, ami a szélsőségesen perfekcionista anya megnyilvánulásaiból permanensen árad a gyerek felé:

ha nem vagy olyan, amilyennek akarlak, akkor nem is kellesz. Korrektív emocionális tapasztalatot nyújtott volna például, ha a rugdalózást agresszió mentes kérdéssel észrevételezi („Szeretsz focizni?" „Nem fog a zsák kiszakadni?"), majd érdeklődéssel beszélget a gyerekkel, s a továbbiakban nem vesz tudomást arról, hogy a gyerek rugdossa-e a zsákját, vagy sem.

A feljlettebb én-rétegek kibontakozását segíti a pedagógus azzal, hogy motivációkat nyújt olyan tevékenységekhez, amelyekhez a gyereknek viszonylag legjobbak a képességei.

Az iskolában nehéz rátalálni a szunnyadó képességekre. Egyrészt azért, mert a sérült gyerek ott a már megrögzött, rossz magatartási sablonjaival él, többnyire nem produktív. Másrészt azért, mert nem elég széles az iskola értékelési skálája, nem elég differenciált a teljesítmények értékelése, háttérben marad a tananyaghoz nem tartozó ismeretanyag, s jóformán észrevétlenül maradnak a praktikus intelligencia és a szociális intelligencia megnyilvánulásai. Felismerni a képességeket könnyebb a nevelési tanácsadó rendelőjében. Az iskolának viszont több lehetősége van arra, hogy folyamatosan motivációkat adjon. Amit a gyerek a rendelő védett légkörében produkál, az csupán kondicionálás arra, hogy „kinn" egy kis bátorságot kapjon. Az iskolának viszont lehetősége van arra, hogy nap mint nap elismerjen és új feladatokat adjon, ott jelen vannak tanúként az együttélő társak is, ezért az iskolai jó produkció erőt és kedvet ad a további cselekvéshez.

A pedagógus azáltal, hogy szervesen beépül a gyerek mindennapi életébe, súlyos fejlődési zavarokon segítheti őt át, ha képes a fenti célok megvalósítására.

III. A pedagógussal folytatott munka tervezése

Utaltunk arra, hogy a sérült gyermekek segítése a pedagógusnak csak egyik és nem egyetlen feladata. Ha személyisége, szakmai műveltsége arra predesztinálja, hogy munkájának ezt a részét különös megértéssel és hozzáértéssel lássa el, akkor a pedagógus és a nevelési tanácsadó pszichológusa egymást kölcsönösen segítő munkatársi kapcsolatban dolgoznak. Ha azonban a pedagógus gondozott gyermekünket nem tudja azzal a megértéssel kezelni, amire annak szüksége van, akkor hasonló munkát folytatunk vele, mint a szülővel, a gyermek irányába történő érzelmi áthangolása érdekében.

A szülőkkel folytatott munkára tanultunk szabályokat: elémegyünk a váróba, hagyjuk spontán beszélni, nem nyilvánítunk indulatot, kérdezzük gyermekkoráról, munkaambícióiról stb. Hasznosak ezek a szabályok, mert általuk kevesebb hibát követünk el, és kevesebb lesz az üresjáratú tapogatódzás a szülő *megismerése, megnyerése, érzelmi áthangolása* érdekében.

A pedagógussal folytatott munkára nincsenek szabályaink. Érintkezésünk legelterjedtebb eszköze a telefon. Az irányító–ellenőrző szervek az írásos véleménycserére buzdítanak. Személyes megbeszéléseink tervszerűtlenek. A pe-

dagógussal folytatott beszélgetés célja hasonlít a szülővel folytatott beszélgetés céljához. Hasznos ezt a beszélgetést is hasonló tudatossággal megtervezni, mint a szülővel folytatottat.

Kapcsolatfelvétel

Elfogulatlan érdeklődéssel menjünk az első találkozás elé, tudván, hogy amit a szülő vagy a gyerek a pedagógusról mondott, az lehet erősen eltorzított.

Ha telefonon konzultálunk egy ismeretlen pedagógussal egy gyerek érdekében, könnyen elronthatjuk a kapcsolatot. Ugyanígy nem alkalmas a kapcsolatteremtésre váratlan megjelenésünk a tízpercben vagy a lyukasóráján. Rászánt, nem szorosan limitált időben, nyugodt, az intimitásra is lehetőséget adó körülmények között érdemes az első beszélgetést lefolytatni.

Exploráció

Akkor kezdeményezzük a személyes találkozást, amikor már ismerjük a tüneteket és látunk valamit az okokból. Ennek ellenére nem mi kezdünk beszélni a gyerekről, hanem megkérjük, mondja el, hogy milyen a gyerek az iskolában, neki mivel okoz gondot. Hallgassuk érdeklődéssel, de elfogulatlanul. Ne vegyük azonnal védelmünkbe a gyereket, de ne is szörnyülködjünk a pedagógussal való együttérzéstől.

Amikor elmondta mondanivalóját, akkor kérdezzük arról, amit tudni szeretnénk és magától nem mondta el. A *gyerekkel kapcsolatban* azt, hogy milyennek látja társaival való kapcsolatát (magatartását és tanulmányi előmenetelét legtöbbször magától elmondja). A *szülőkkel kapcsolatban* azt, hogy mit szokott közölni velük a gyerekről, s mit ők vele. Igyekszünk megtudni, hogy a szülőket a gyerek problémái forrásainak vagy áldozatainak látja-e inkább. A jó pedagógusok között akad, aki magától is felismeri, hogy melyik szülőt nem szabad frusztrálni a gyerekről való panaszkodással. A gyengék viszont az agresszív, számonkérő szülőtől elszenvedett sérelmeket a gyereken bosszulják meg.

Amit a pedagógus elmond, ahogyan elmondja, az információ a saját személyiségéről is, alkalmat ad arra, hogy megismerjük.

Megnyeréséhez eszköz az érdeklődésünk. De eltérően a szülővel folytatott beszélgetéstől, nem kérdezzük a gyerekkorát, családi életét, kielégületlen ambícióit. Jobb, ha nem tereljük aszimmetrikus irányba a munkatársi kapcsolatot. Néha nehéz, de szükséges a pedagógus saját gyerekének problémáiban való elmélyülést is elkerülni. Kérdezhetjük ellenben, hogy tud-e az igazgató a szóban forgó gyerek problémájáról s mi a véleménye róla. Hogy ítélik meg a kollégák a gyereket? A válaszokból információt nyerhetünk a pedagógus *munkahelyi közérzetéről*, erőhelyzetéről a tantestületben – s ez fontos tényező abból a szempontból is, hogy mennyire képes a szóban forgó gyerek mellett kiállni.

Információadás a pedagógusnak

A beszélgetés következő szakaszában mi informáljuk a pedagógust a gyerek problémáinak okairól, a családi háttérről. Sokat vitatott kérdés, hogy szabad-e bármit is közölnünk a pedagógussal a panaszok okaiból, nem ártunk-e ezzel a gyereknek? Konkrét tényeket, eseményeket, amelyeket nekünk bizalommal elmondtak, természetesen semmi esetre sem mondhatunk el. Konkrétumokból a pedagógus maga is sokat tud (hogy látják el a gyereket, tanulnak-e vele, verik-e, milyenek a testvérei stb.). Érzelmi tendenciákat vázolhatunk, de csak akkor, ha a pedagógust munkatársi kapcsolatra alkalmasnak ismertük meg, és annyit, amennyi céljaink érdekében szükséges.

Mi a célunk a pedagógusnak nyújtott információkkal?

A gyerekkel kapcsolatban csökkentjük saját frusztrációját, azt az élményt, hogy ő az oka a gyerek magatartási zavarainak; hogy ezt csak vele lehet megcsinálni, mert ő nem tudja, hogyan kell bánni egy ilyen gyerekkel. Frusztrációjával együtt csökken az agressziója a gyerek irányában. Ha ezen túlmenően sikerült *együttérzését is felébresztenünk*, akkor nő a törekvése, hogy meg is értse a gyereket és hozzáértően kezelje.

Zoltán 15 éves, II. gimnazista. Nem tud figyelni, nem tud tanulni; kínos szégyen gyötri, valahányszor az iskolában gyengén szerepel, s ezt vagány humorral igyekszik enyhíteni. Matematikadolgozat helyett keresztrejtvényt szerkesztett a füzetébe. Hozzáértéssel kezelte az a tanár, aki felháborodás helyett megmosolyogta, majd megkérdezte, hogy miért nem dolgozik, s az ezúttal korrekt „mert nehéz" válasz után néhány más feladatot adva, elérte, hogy a fiú mégis valamit dolgozzon.

A *szülőkkel kapcsolatban* tisztázzuk, hogy adott esetben mennyiben építhet a segítségükre. Hagyományos elvárás, hogy az iskola tájékoztassa a szülőt a gyermek iskolai előmeneteléről, magatartásáról, s ehhez a pedagógusok nagy része különösebb meggondolás nélkül alkalmazkodik. Egyesek csupán tárgyilagosan tájékoztatják az éppen érdeklődő szülőt, mások ellenben beírnak, behívnak, reklamálnak, panaszkodnak, segítséget kérnek, tanácsot adnak, s legtöbbjük ilyenkor nem a kemény szülői büntetést kívánja segítségül hívni, csupán úgy érzi, kötelességének tett eleget, amikor a szülőt is bevonta a gyerek mulasztásának, gyenge pontjának, rossz szokásának korrigálásába. Nem képzeli el, hogy mi történik ilyenkor otthon, és nem gondolja át, hogy használt-e beavatkozásával a gyereknek, a szülőnek, saját magának.

Ha védeni kell a gyereket a szülőtől, akkor beszélnünk kell a pedagógussal a *szülőnek adott tájékoztatásokról*. Segítség lesz-e, ha azt a szülőt, aki soha nem elégedett a gyerekével, buzdítja arra, hogy tanuljon vele; rosszabb lesz-e, ha a szülő nem foglalkozik egyáltalán a tanulással. Használ-e, ha értesíti a szülőt arról, hogy gyereke édességet cseneget a társaitól, mikor a baj forrása éppen az, hogy a picit jobban szeretik. Fog-e valami jobban menni, ha verekedésért intőt ad, mikor az intőért verés jár. Jó pedagógus nemcsak arra képes, hogy védje a

gyereket a szülőtől, hanem arra is, hogy enyhítse a szülő részéről a gyerekre nehezedő terheket: kiemeli a gyerek jó tulajdonságait, enyhíti a szülő aggodalmait, alakítja elvárásait.

Szaporodik azoknak a pedagógusoknak a száma, akik nemcsak felismerik, hogy a szülő hol hibázott, hanem azt is meggondolják, hogy lehet-e azt neki megmondani, hogy a megmondás segít-e.

Gyuri tíz éves, harmadik gyerek, már nem akarták, az anya születésekor állami gondozásba adta. Apja hatéves korában visszahozta a családba. Gyuri verekedős, irigy, habzsol, mindenüvé ételt dugdos, ha hozzányúlnak percekig visítozik. Anyját e tulajdonságai irritálják, idegbetegnek mondja. A tanítónő: „Megmondjam neki, hogy mit ártott a gyereknek azzal, hogy kiadta? Ettől csak még jobban idegesítené. Inkább azt magyarázom, milyen jót tettek vele, hogy visszavették."

Tanácsadás, inspirációk

A pszichológust csábítja a tanácsadás lehetősége. Racionálisan átlát egy helyzetet, szenvedélyesen beleéli magát, olykor költői erővel képes a kívánatos magatartást ecsetelni, s utána érezheti, hogy valamit tett az ügy érdekében. De a reakciókból hamarosan észlelheti azt is, hogy szélmalomharcot folytatott. A pedagógusnak adott direkt tanáccsal ugyanolyan csínján kell bánni, mint a szülőnek vagy a gyereknek adott tanáccsal. Ez hasonlóképpen vonatkozik az apró konkrét tanácsokra — feleltesse többet, adjon neki fizikai munkát, legyen vigyázó, ne legyen füzetellenőrző stb. —, mint az elvontabbakra, mélyebbre menőkre: küzdje le az ellenszenvét, próbálja inkább sajnálni, uralkodjon a saját hangján stb.

Létezik-e jó tanács? A tanács, ha nem akarják megfogadni, ha nem tudják megfogadni, ha formálisan végrehajtották és mégsem hozza meg a várt eredményt, többet árt, mintha nem tanácsoltunk volna semmit [2].

Tanácsadás helyett a megértő, együttérző, nem kioktató beszélgetés végén *inspirálhatjuk* a partnert *arra, hogy ő maga keressen pedagógiai fogásokat*, amelyekkel a gyerek megemelhető. Enyhén sugalmazó kérdésekkel, észrevételekkel megmozgathatjuk a saját fantáziáját: „Mondanám az apjának, hogy bütyköljön vele, de nincs hozzá türelme." Érdemes *bátorítani* a pedagógusokat, *hogy kérdezzenek többet a gyerektől.* Az óvodástól, aki mindig „csatorna kanális"-t rajzol, hogy ki mit beszélt neki a kanálisról; a kisiskolástól, hogy miért is nem hoz két hete tornacipőt a tornaórára; a nagyiskolástól, hogy miért írta ő maga alá az ellenőrzőkönyvét.

A személyes munkakapcsolat, ami egy-egy problematikus gyerek kapcsán a pedagógus és a pszichológus között létrejött, a pedagógusok pszichológiai továbbképzésének egyik formája. Sikeres együttműködéssel a pszichológiai kultúrának az iskolákban való elterjedését segítjük elő.

Van úgy, hogy a pedagógusra fordított erő és idő nem hozza meg a várt ered-

ményt. Van, hogy csak átmeneti változást tudunk elérni. A nehéz gyerekkel nem elég türelmesen küszködő pedagógus mentségére szól két, az iskolára nehezedő nyomás.

Világszerte nő a törekvés s tantárgyi teljesítmények objektív értékelésére. A hiteles teljesítményértékelésnek feltétele az objektivitás, de nem lehet az egész személyiség értékelését azonosítani azzal, amit éppen mérünk. A gyerekét sem, de a pedagógusét sem. Sajnos, terjed a pedagógusnak a gyerekek teljesítmény %-a szerinti megítélése, és az ellenőrzőszervek nem értékelik kellőképpen a nem mért pedagógiai teljesítményeket. Másrészt az oktatásügy ma is termékeny talaja az autokráciának. Sokszor csak a közvetlen főnökkel és a legelismertebb kollégákkal szembehelyezkedve lehet egy rendbontó gyerek mellé állni. A pszichológus szerepe a pedagógus mellett ilyenkor hasonló Asch „hűséges társ"-áéhoz, aki azt mondja, amit lát, s ezzel elősegíti, hogy a kísérleti személy azt lássa, ami van, és ne azt, amit sokan látnak [1].

IRODALOM

1. Asch, S. E. A csoportnyomás hatása az ítéletek módosulására és eltorzulására. 1969. Csoportlélektan Pataki Ferenc szerkesztésében. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 187. o.
2. Buda B. 1974. A szexualitás modern elmélete. Tankönyvkiadó, Budapest, 164. o.
3. György J. 1973. Agresszió és szorongás. Előadás a Fővárosi Gyermekpszichológiai Szakrendelőben, Budapest.
4. Hirsch M. 1972. Metodikai variációk gyermek- és fiatalkori személyiségfejlődési zavarok rendezésében. Pszichológiai Tanulmányok XIII. Akadémiai Kiadó, Budapest.
5. Hoffmann G. 1974. Pedagógiai Szemle XXIV. 1. 49. o. Budapest.
6. Mérei F. 1971. Közösségek rejtett hálózata. III. fejezet. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 147—310. o.
7. Test de Frustration de S. Rosenzweig. 1961. Manuel par P. Pichot et S. Danjon. Centre de Psychologie Appliquée, Paris. 96. o.

HOZZÁSZÓLÁS
DR. BARTHA LAJOS EGYETEMI TANÁR: A PSZICHOLÓGIA FEJLŐDÉSÉBŐL ADÓDÓ NÉHÁNY PROBLÉMÁRÓL C. TANULMÁNYÁHOZ

VÁMOS VERA
BME Filozófia Tanszék

A tanulmány néhány kérdésfeltevése filozófiai oldalról is elgondolkoztató. Egyik ilyen kérdés: reális veszély-e a pszichológia „szétesése" a túlzott differenciálódás folyamatában? Maga a differenciálódás korunk tudományának egyik fejlődéstörvénye és minden esetben felvet olyan kérdéseket, mint az új ágazat és a régi anyatudomány viszonya szubordinációja vagy koordinációja, alap vagy alkalmazott volta stb.[1] A differenciálódásnak azonban nem szükségszerű velejárói az olyan jelenségek, amelyeket Bartha Lajos a „szétesés" tüneteiként nevez meg, és találóan mutat rájuk a pszichológia fejlődésében: ilyen a többértelműség és félremagyarázhatóság a terminológiában és az alap- és részdiszciplínák közötti viszony tisztázatlansága.

A szerző több helyütt utal arra, hogy a pszichológia szétesését, azt, hogy végül is altudományok komplexumává váljon, nem mindegyik pszichológiai irányzat tartja elkerülhetetlennek. Több mai iskola éppen arra törekszik, hogy egyfajta elméleti egységet garantáljon a részkutatásokban és az alkalmazás területén, pl. a behavioristák vagy a mező–elmélet képviselői.

Egyfajta spekulatív elméleti egység könnyen létrejöhet, ha maga a kategória és jelrendszer eleve magában hordja a formalizálhatóság és statikussá válás lehetőségeit éppen az említett két irányzatban. Kétségtelen azonban, hogy még az ilyen absztrakt egység is alátámaszthatja – ha a látszat szintjén is – a pszichológiai kutatások törekvését a tudományos egzaktságra és biztosítja társadalmi hatókörüket.

Bartha Lajos a pszichológia konkrét és tudományos egységének előfeltételét az alapkutatások és alkalmazott pszichológia szemléletének összhangjában látja. Ezt az egységet szeretném más oldalról megközelíteni – bár lehet, hogy így filozófiai problémává válik. (De magam nem vagyok pszichológus, mint filozófiatanár elsősorban szakirodalomból igyekszem tájékozódni a pszichológiának azokról az eredményeiről, amelyek oktatói és elméleti munkámhoz nélkülözhetetlenek.)

A pszichológia korunkban átfogó, szintetizáló jellegű tudománnyá válik, elméleti és gyakorlati vonatkozásaiban egyaránt. Tárgya egyre több természeti,

[1] Mátrai László: Gyakorlat, tudás, tudomány. Magyar Filozófiai Szemle. 1972. 2. 246. o.

biológiai fiziológiai jelenségre terjed ki, szélesebben és mélyebben vizsgálja az emberi pszichikum és tudat szféráit, és társadalmi jelenségeket is értékelhet, „az emberi lét leglényegesebb kérdéseivel foglalkozik" – mint ezt M. Jarosevszkij megjegyzi.[2]

A modern pszichológia szintetizáló jellegét húzza alá az a kölcsönhatás, amelyet a kibernetikával alakított ki.[3] Feltehető, hogy a filozófia és a pszichológia között is részben hasonló jellegű kapcsolat fog kialakulni, a határkérdések[4] és a növekvő információk következtében.

Ami a pszichológia gyakorlatát illeti – ez is bővül, társadalmi funkciói szaporodnak, és mert maguk az emberi viszonyok – és az emberek viszonya a munkafolyamatokhoz – differenciáltabbá válnak, több szakterületen követelmény lesz a pszichológiai szemlélet, esetleg a pszichológia egyes alkalmazott ágainak ismerete. Nehéz azonban eldönteni, hogy egy korszerű, de nem szakmaszerű pszichológiai műveltség megszerzése milyen kategóriarendszer és alapdiszciplínák elsajátításához kötött.

Másik, filozófiai oldalról is elemzett probléma – a szerző Pavlov és Vigotszkij kutatásai alapján vázolja fel: hogyan határozza meg a mai pszichológia az emberi pszichikum sajátosságait az állatok pszichés jelenségeivel és magatartásformáival szemben?

Már a filozófiatörténet klasszikusai elválaszthatatlannak tartották az ember fogalmát olyan képességeitől, amelyeket a tudatos gondolkodás, a sajátosan emberi kapcsolatok és a társadalmi tevékenység szféráiban fejt ki: Platontól és Arisztotelésztől Hegelig és Feuerbachig az ember lényegi sajátosságai: megismer, állami közösségekhez tartozik, „szabad akarata" van, majd állampolgári akarata, racionális ítéleteket alkot, általános, egyetemes lény, reális, érzéki lény, érzelmi és eszmei kapcsolatok szubjektuma. Marx és Engels több helyütt fejtik

[2] Jarosevszkij, Mihail: A XX. század pszichológiája. Kossuth, 1972. 368. o.

[3] M. Jarosevszkij ebből a kölcsönhatásból kiindulva a kibernetikához hasonló általánosító tudománynak tekinti a pszichológiát, ismeretek integrációs központjának, amely fogalomrendszerével egyaránt kapcsolódik a társadalomtudományokhoz, a biológiai és műszaki tudományokhoz. L. i. k. 12. fejezet. A tudományos–technikai forradalom korszakának pszichológiája.

[4] A pszichológia és a filozófia mai határkérdései a két tudomány differenciálódásából és más fejlődéstörvényeiből adódnak. (A mai marxista filozófiában pl. előtérbe kerül az ember viszonya társadalmi gyakorlatához, a gyorsan változó emberi kapcsolatokhoz, az információrobbanáshoz. A filozófiatanárok alapkurzusok oktatásában sem nélkülözhetik a pszichológiai aspektust olyan témakörökben, mint a tudat fejlődése, az ismeretelméleti problematika, a személyiségelmélet, a társadalmi tudat szintjei és formái.)

Viszont mindkét tudomány elhatárolja magát az úgynevezett pszichologizmustól. Erre, a polgári filozófiában elterjedt szemléletmódra jellemző többek között, hogy társadalmi – sokszor gazdasági eredetű összefüggéseket a pszichológia síkjára terel és ott kívánja megoldani – esetleg változhatatlan emberi jelenséggé minősíti – vagy az ismeretelmélet terén igazságnak tekint minden olyan tételt, amely normális pszichés folyamatok eredménye. (L. ebben a vonatkozásban Walter Brugger: Philosophisches Wörterbuch. Freiburg. 1967. 293–294. o.) A pszichologizmus tehát nemcsak a filozófiát rendeli alá a pszichológiának, hanem a pszichológiát is fejlődésének régebbi fokára degradálja azáltal, hogy a két tudomány aspektusait és módszereit összekeveri.

ki azt a gondolatot, hogy az ember akkor kezd különbözni az állattól, amikor eredeti természeti világában második, tárgyi világot kezd létrehozni, megtermeli és változó viszonyok között újratermeli életfeltételeit, és ezáltal nemcsak a természetet alakítja át, hanem saját magát is, természeti lényből történelmi lénnyé válik. Az ember mint „nembeli lény" (vagyis az emberi nem reprezentánsa) nemcsak úgy természeti lény, mint az állat, hanem — mai kifejezésekkel — társadalmi-kulturális lény, aki egyaránt termel anyagi és szellemi javakat, társadalmilag és történelmileg jelentős értékeket produkál és őriz meg. Napjainkban az emberi történelem a jövő „története" is, és többször találkozunk a „homo providens"-szel, a jövővel számoló, prognosztikai terveket készítő emberrel.[5]

A kultúra egyik kiemelkedő kategóriája az érték. (A politikai gazdaságtan a termelő munkával kapcsolatban beszél értékről, így vált a marxista társadalomtudományok egyik központi fogalmává. Mint filozófiai fogalom, az érték átfogóbb jelentésű, anyagi és szellemi produktumok tulajdonsága, és a társadalom fejlődésének pozitív tendenciái, előremutató eszméi is értékhordozók.) Az érték mint a filozófia és pszichológia határkérdése így is felvetődhet: — és az lehetne a harmadik kérdéscsoport — hogyan épülnek be a társadalmi célok és eszmék mint értékek a gyermek és a felnőtt pszichikumába?, illetve hogyan éli át az egyén saját személyiségének társadalmi értékeit?

Bartha Lajos utal arra, hogy a személyiség értékeit régebben elsősorban az idealista pszichológia tanulmányozta. A természettudományos alapokon fejlődő pszichológia is feladatának tartja, hogy vizsgálja az egyén viszonyát a társadalmi elvárásokhoz és értékekhez. Így pl. a munkalélektan egyik alapelve, hogy „a szakmai munka alapozza meg nagyrészt az ember helyét a társadalomban . . . Önmegítélésünknek, ezáltal önmagunkkal való megelégedettségünknek és ennek következtetésben a világba való beilleszkedésünknek is ez az alapja."[6] Szociálpszichológusok vizsgálják a társadalmi környezet és a kultúra egy-egy összetevőjének (iskolai, munkahelyi, közösségek, nyelv) hatását az egyén értékítéleteire, viselkedésmodelljeire és nagy jelentőséggel bírnak a művészetpszichológiai vagy valláspszichológiai tanulmányok, amelyek azt a folyamatot

[5] A mai polgári filozófia emberfogalmából valószínűleg keveset profitálhat a pszichológia. Az egzisztencializmus tagadja az ember „külső", heteronom meghatározottságait, az általánosan emberi lényegi vonásokat. Szerinte az ember csak „autonóm" individuális létében éli át lényegét, személyiségének elszigetelt egyediségében, megismételhetetlen határhelyzeteiben és absztrakt szabadságlehetőségeiben. Látszólag ezzel ellentétes a strukturalista filozófia emberfogalma, de végső fokon ez is absztrakt, „arc nélküli", az ember kollektív tudati, szociális elemekből épül fel, de egyedi lelki alkat nélkül. (Ugyanakkor a strukturalizmus minthogy egyes társadalmi szaktudományokkal intenzív kapcsolatban alakította ki filozófiai koncepcióit, hasznos indítékokat adhat a szociálpszichológia bizonyos területeihez.)

Jellemző, hogy mindkét pszichológiai irányzat ember- és személyiségképét a pszichoanalízis elméletével közelítik a pszichológiához, az egzisztencialista pszichoanalízis egyik képviselője V. E. Frank., a strukturalista pszichoanalízisé Dieter Wyss.

[6] Molnár Imre: Munkalélektan. Alkalmazott pszichológia Gondolat, 1973. 93. o.

elemzik, ahogyan az egyes tudatformák értékei pszichés tartalmakká alakulnak. A filozófiai személyiségelméletnek egyik nyitott kérdése: hogyan válik maga a világnézet – különösen tudományos igényű és rendszerezett formában mint filozófiai értékrend a személyiséget átható, tevékenységét döntően motiváló tényezővé.[7]

[7] Az érték és a kultúra összefüggéseivel foglalkozik „A filozófia időszerű kérdései" c. sorozat 1976. 22. hasonló című kiadványa (Oktatási Minisztérium szerkesztésében), valamint Vitányi Iván több tanulmánya. (Magyar Filozófiai Szemle 1975. 5–6. és Világosság 1976. 3. számaiban.)

SZEMLE

A KREATIVITÁS SZEREPE A SZOKÁSOK KIALAKÍTÁSÁBAN

DÉNES ANNA

Kísérleti hipotézisünk megfogalmazásánál Barron konklúzióiból indulunk ki, ami a kreatív személyek elemi perceptuális szinten is megnyilvánuló nyitottságára vonatkozik (Barron 63) és a komplex, össze nem illő, újszerű ingerek preferenciájára. A kreativitás és az elemi perceptuális folyamatok kapcsolatának kutatási köréből Komlósi (Komlósi 74) doktori disszertációjában ismertetett kísérleti elrendezés áll a miénkhez legközelebb. Szuboptimális ingerlési feltételekkel vizuálisan exponált semleges ingereket kísérletében a kreatívok gyorsabban és pontosabban érzékelték. A jelenség magyarázatára feltételezi, hogy a nonkreatívoknál hamarabb megtörténik az információk patternekbe szervezése, ellentétben a kreatívok inkább analitikus ingermegközelítésével. Ezt az értelmezést Deák (Deák 73) adatai is alátámasztják: a kreatívokra az esetek legnagyobb részében a dinamikus plasztikus beállítódás jellemző.

Tudomásunk szerint ideális szemantikus és auditív ingeranyaggal még nem vizsgálták a kreatív és nonkreatív személyek perceptuális folyamatai közötti különbözőségeket. Dolgozatunk erre lenne egy szerény kísérlet.

Az ingereken túl a percepciót alapvetően három tényező határozza meg:
— a környezet valószínűségi modellezése
— a motivációs faktorok közbelépése
— a különböző beállítódások (Kulcsár 74).

A múltbeli együttszereplés gyakorisága alapján Osgood a szenzoros jelzések prediktív és evokatív viszonyát különbözteti meg. Az együtt előfordulások nagyobb gyakorisága az evokatív viszony mögött áll, a kapcsolat pedig olyan szoros, hogy az egyik inger központi korrelátumának ingerülete elégséges feltétele a másik ingerlésének. A prediktív kapcsolat valamivel kevesebb együtt előforduláson alapszik és úgy hat, hogy az A inger hatására ingerületbe jutó központi korrelátum mintegy ráhangolja a szervezetet a B inger érzékelésére. A prediktív kapcsolat következtében az egyik tag megjelenése mintegy kiérzékenyíti az organizmust a kapcsolat másik tagjának érzékelésére (Osgood 70).

Kiinduló feltételezésünkben lényeges szerepet játszik a prediktív kapcsolat az egyes perceptuális elemek között. Feltételezésünk a következő: a szuboptimális érzékelési feltételekkel adott ingerek érzékelésénél a nonkreatív személy nagyobb mértékben fog támaszkodni az egyes ingerelemek között lévő prediktív kapcsolatra, mint a kreatív.

Kísérletünkben a prediktív kapcsolattal rendelkező ingerelemeket összetett szavak képviselték. Feltételezésünk szerint az elő- és utótag között prediktív viszony kell legyen, mivel az előtag után jóval gyakrabban fordul elő az összetétel második tagja, mint egy más szó. A szöveg egymástól független összetett szavak sorozatából állt. A szóösszetételek elő- és utótagjai szünettel voltak

egymástól elválasztva és az egyes tagok közötti szünetek nem voltak rövidebbek, mint a különböző szópárok közötti szünetek.
A szóösszetétel minden utótagjának vége torzítva volt: pl. takarékbetét — — — könny, tegnap — — — előz, „könyv", ill. „előtt" helyett. Az egymás után következő szavak közötti prediktív kapcsolat tehát — két okból is — csak sugallt volt:
— az egymáshoz tartozó tagok szünettel voltak egymástól elválasztva
— a szóösszetétel második tagja torzított volt.
Kísérletünkben auditív ingerlést alkalmaztunk, a szuboptimális ingerfeltételeket pedig azzal biztosítottuk, hogy a szöveget fehérzajjal fedtük el. A k. sz.-nek írnia kellett, amit a zajból kihallott.

A kísérlet elrendezésének abból a mozzanatából, hogy a prediktív összefüggés csak sugallt volt, lehet visszakövetkeztetni a prediktív kapcsolat érzéklet-meghatározó erejére az egyes k.sz.-eknél. A prediktív ingerkapcsolat első tagját azzal lehetne jellemezni, hogy egy bizonyos szó érzékelését valószínűsíti bármely más szó fölött, mégpedig a külvilági ingeresemények kapcsolódási valószínűségének eddigi tapasztalata alapján. Így az előtag mintegy behangolja az organizmust valaminek az érzékelésére azzal, hogy bizonyos elvárásokat indukál az utótag érzékelésének irányában.

Munkahipotézisünk az, hogy a kreatív csoport tagjainál ezen elvárásoknak kisebb lesz az érzékelésmeghatározó szerepe, így nagyobb számban fogják felismerni a prediktív kapcsolatnak ellentmondó információkat, ellentétben a nonkreatív csoporttal, ahol az érzékletek megalkotásában az elvárások dominálnak.

A kísérlet leírása

A kísérlet két fázisból állt. Az első szakaszban hatvan egyetemi hallgatóval (19—24 évesek) kreativitás teszteket vettünk fel és originalitást mértünk, a másodikban pedig szuboptimális auditív ingereket adtunk a k. sz.-eknek.

I. Az originalitás mérése

A következő kreativitás teszteket vettük fel:
— Körök
— Jelek három vonalból
— Konzekvencia
— Szokatlan Használat Teszt.
A Körökre 10, a Jelekre 3, a Konzekvenciára 5 és a Szokatlan Használatra 4 percet adtunk. Az értékelést a Barkóczi és Klein által kidolgozott originalitás mutatókkal végeztük.
Ezután mind a két pólusról kijelöltünk 12—12 embert: a kreatívok csoportjába a 24-nél nagyobb originalitás-értékű k. sz.-ek kerültek, a nonkreatívok csoportjába pedig a 13,9-nél kisebbek.

II. Az auditív ingeranyag

A kísérlet második szakaszában — különböző okok miatt — már csak 22 személy vett részt, 10 fős volt a nonkreatív, 12 fős a kreatív csoport.

A fehérzajjal fedett szöveget magnetofonról játszottuk le. A jel/zaj arányt a felvétel során állandósítottuk. A szöveg 30 — egymástól teljesen független — összetett szóból állt, de elő- és utótagokra szétdarabolva. Így 60 szót soroltunk fel egymástól hosszabb, rövidebb, de mindenképpen legalább leírásnyi szünettel elválasztva. A 30 egymás után következő szópár közül 15-nek volt eltorzítva az utótagja, 15 pár között pedig megmaradt a prediktív viszony. A prediktív és — a torzítás miatt — nem prediktív szókapcsolatok egymást váltották. A prediktív viszonyú szavak „töltelék"-funkciót láttak el, másrészt jók voltak arra is, hogy azt a törvényszerűséget sugallják a k. sz.-nek, miszerint itt az egymás után következő szavak között prediktív viszony van.

Az ingeranyag az alábbi volt:

holnap — — — után — — — takarékbetét — — — könny — — — házi — — — gazda — — — haza — — — szerkezet — — — ágy — — — nemű — — — talpra — — — evett — — — jég — — — csal — — — tegnap — — — előtt — — — központi — — — hűtés — — — magnó — — —szalag — — — golyós — — — tok — — — repülő — — — gép — — — kar — — — óta — — — barack — — — pántlika — — — sörös — — — korsó — — — holnap — — — urán — — — takarékbetét — — — könyv — — — házi — — — gazdag — — — haza — — — szeretet — — — ágy — — — nedű — — — talpra — — — esett — — — jég — — — csap — — — tegnap — — — előz — — — központi — — — fűtés — — — magnó — — — szakad — — — golyós — — — toll — — — sörös — — — korzó — — — repülő — — — géz — — — barack — — — pálinka — — — kar — — — óra — — —.

Az egymás után következő szópárok fele tehát szóösszetételben nagyon gyakran fordul elő együtt, fele pedig csak hasonlít egy nagy szokásértékű szókapcsolathoz. Az összetétel első tagját h í v ó s z ó n a k neveztük. Az elnevezés arra céloz, hogy az első tag hallása felidéz egy folyamatot az organizmusban, amely egy b i z o n y o s szó érzékletét valószínűsíti egy bármilyen más szó előtt.

A szóösszetétel utótagjának és a neki megfelelő torzított szónak az első két-három betűje mindig megegyezik (néhány kivételtől eltekintve) és csak az ez után következő betűket módosítottuk úgy, hogy egy új, értelmes, de a hívószóval k i s s z o k á s e r e j ű kapcsolatban álló szó jöjjön ki belőle pl. sörös ——— korsó és sörös ——— korzó, vagy repülő ——— gép és repülő ——— géz. A magyar nyelvben mindig az első szótag a hangsúlyos, ezért kellett az első két-három betűt érintetlenül hagyni.

A fehérzaj miatt nem egyértelmű ingerhelyzet bizonytalanságát időnként erősítettük. Erre két lehetőség kínálkozott. Az egyik módot az egy szótagból álló ingerszavak adták. Ezeket meghallani sokkal nehezebb, mint a többszótagúakat, ahogyan ezt az adatok mutatják:

— az összes többszótagú hívószó közül átlagban 61,6%-ot hallottak meg
— az összes egytagú hívószó közül pedig átlagban 12, 3%-ot hallottak ki jól.

A jelenséget azzal lehetne magyarázni, hogy egy nem egyértelmű auditív ingerhelyzetben a szavak megértésének legfőbb támasza a magánhangzó. E magyarázatot már a mindennapi tapasztalat is sugallja, de a kísérleti anyagot figyelembe véve is kitűnik, hogy a rosszul értett szavaknál is a magánhangzó-

kat szinte mindig jól kihallották. Két-három magánhangzó sokkal kisebb körét határozza meg a szólehetőségeknek, mint egy, így az egymagánhangzós szavak jelentősen fokozták az ingerhelyzet bizonytalanságát.

A szünetek hosszának változtatása is erre volt eszköz, mert időnként a leírásnyi időnél hosszabbat adtunk, és ez ellentétben állt az addig megszokottal.

Eredmények

A zajjal fedett szavak kihallásának teljesítményét két szakaszban értékeltük. Az első lépésben kiválasztottuk a valóságnak megfelelően meghallott hívószavakat. A rosszul értett hívószavakat az utánuk következő szóval együtt nem értékeltük, hiszen éppen arra voltunk kíváncsiak, hogy a szóösszetétel előtagja, tehát a hívószó után következő szót kihalotta-e a k. sz. úgy, ahogy az volt, vagy ha nem, akkor milyen szót hallott helyette.

A kreatív csoportban a 30 hívószóból átlagosan 19-et hallottak meg, a nem kreatívban 18,3-at úgy, hogy a j ó l m e g h a l l o t t h í v ó s z a v a k tekintetében nem volt különbség a csoportok között. A két csoport átlaga 18,45 volt, ez az összesnek 61,5%-a.

A hívószó után következő szavak szempontjából a válaszokat 5 csoportra lehetett osztani.

1. A hívószó után valóban a prediktív kapcsolatnak megfelelő szó következett és a k. sz. ezt ki is hallotta. Erre nem adtunk pontot.

2. Mínusz egy pontot azok a válaszok kaptak, ahol egy kis szokásértékű kapcsolatot nagy szokásértékűnek hallott meg a k. sz., pl. házi ——— gazdag és a k. sz. házi ——— gazdát hallott.

3. Ebben az esetben a k. sz. kihallotta a valójában is kis szokáserejű szókapcsolatot (+1 pont).

4. Plusz egy pontot ért az a válasz is, ahol az ingerszavak közti kapcsolat kis szokáserejű volt, de a k. sz. más, szintén kis szokáserejű választ adott, tehát a torzított második tag helyett egy szintén torzított, de más szót hallott, pl. repülő ——— géz helyett repülő ——— víz-et hallott.

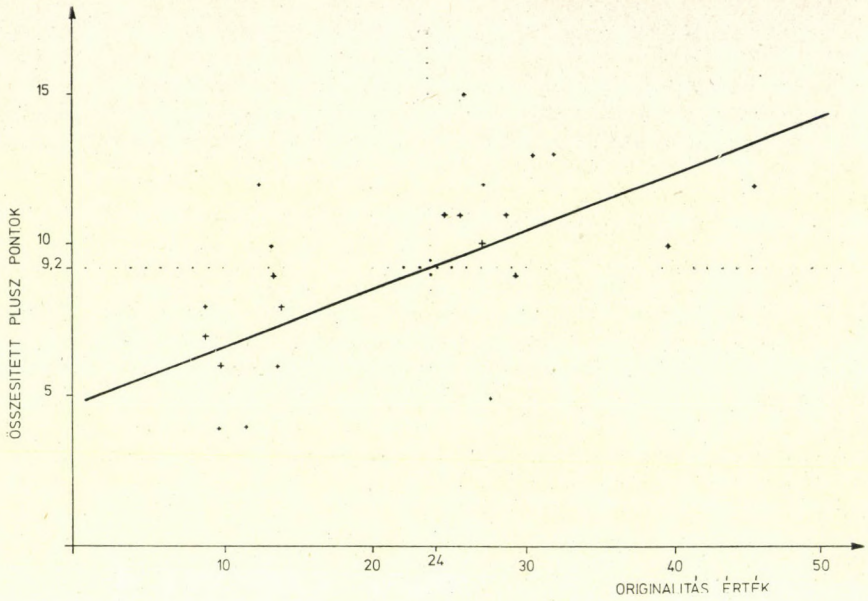
5. Az a válasz is plusz egy pontot kapott, ahol az ingerszavak közötti prediktív kapcsolatot a k. sz. kis szokáserejű kapcsolatként hallotta meg, pl. repülő ——— gép helyett repülő ——— mély-t hallott.

Az értékelési szisztéma rövid, táblázatos összefoglalását az 1. sz. táblázaton láthatjuk.

A plusszal, ill. mínusszal pontozható válaszok alapján a kreatív és nonkreatív csoport között jelentős különbség mutatkozott.

1. táblázat

INGER / ÉRZÉKLET	kis szokáserejű	nagy szokáserejű
kis szokáserejű	+1	+1
más kis szokáserejű	+1	
nagy szokáserejű	−1	0



1. ábra
Az összesített plusz pontok a kreativitás originalitás—indexe függvényében

Az összesített plusz pontok a kreativitás originalitás indexe függvényében ábrázolva az 1. ábrán láthatók.

Minthogy a k. sz.-eket a kreativitás index szerint két csoportra osztottuk, kísérleti hipotézisünk alapján azt várjuk, hogy ez a plusz pontokban is szeparációt okoz. Az elkülönülés szignifikáns voltát x^2 próbával kell eldönteni, ehhez azonban az összesített plusz pontoknál is ki kell jelölni egy választó értéket. Ahhoz, hogy választásunk tetszőleges jellegét kiküszöböljük, számítógéppel egy egyenest illesztettünk a mért pontokra. Az egyenes illesztése a legkisebb négyzetek módszerével történt. A 24-es originalitás indexnél (innen kezdődött a kreatív csoport) az egyenes értéke 9,2-nek adódott: ez lesz az az érték, ami az x^2 próbához szükséges határt megadja.

pont	nonkreatív	kreatív
0— 9	8	2
10—15	2	10

Ez a négymezős kontingencia táblázat azt mutatja, hogy a nonkreatív csoportban mindössze két k. sz. volt, aki a 10—15-ig tartó plusz pont intervallumba sorolható pontértéket ért el. A kreatív csoportban ugyancsak ketten voltak, akiknek 9 vagy ennél kevesebb plusz pontjuk volt. A x^2 próbát alkalmazva az eredmény 6,45-nek adódott, ami 5 %-os szinten szignifikáns.

Az összesített plusz pontok tekintetében a kreatív és nonkreatív csoport között szignifikáns volt az összefüggés. Nézzük meg, milyen különbség adódik a kreatív és nonkreatív csoport között akkor, ha külön-külön összehasonlítjuk a plusz ponttal értékelhető válaszok mindhárom típusát!

Vegyük először azt az esetet, ahol a k. sz. kihallotta és pontosan leírta az ingert, ami egy kis szokáserejű szókapcsolat volt. Ebben az esetben nem mutatkozott különbség a két csoport között.

Szignifikáns volt a különbség és a kreatívok adták a több pozitív választ abban az esetben, amikor a második tag a kis szokáserejűség felé volt eltorzítva az ingerben, de a k. sz. — megtartva a kis szokáserejűséget — a második tagként nem ugyanazt a szót írta, ami valójában volt, hanem valami mást. A x^2 próba eredménye 5,9-nek adódott, ami 5%-os szinten szignifikáns.

Azt a reakciót szintén plusz ponttal értékeltük, amikor az inger egy prediktív kapcsolat volt és a k. sz. ennek ellenére egy kis szokáserejű választ írt. Itt is jelentős különbség adódott a két csoport között és a kreatív ért el több plusz pontot. Ezen eredmények négymezős kontingencia-táblázatba foglalva az alábbiakban láthatók:

pont	nonkreatív	kreatív
0—2	6	2
3—8	4	10

Jelen esetben a kicsiny elemszám miatt nincs lehetőség az adatok statisztikai értékelésére, azonban a tendenciáról mindenképpen beszélhetünk.

Összevetettük azon válaszok számának átlagát is, ahol ingerként egy kis szokáserejű szókapcsolat szerepelt, de a k. sz. nem hallotta ki a prediktív kapcsolattól való eltérést, hanem a nagy szokáserejű szókapcsolatot írta.

pont	nonkreatív	kreatív
0—5	7	12
6—7	3	0

Az eredmények azt mutatják, hogy egyáltalán nem volt olyan kreatív k. sz., aki ötnél többször írt volna prediktív kapcsolatot, amikor az inger nem volt az. A nonkreatívok 30%-a viszont hatnál is többször adott ilyen választ. A kis elemszám miatt itt sem tudunk x^2 próbával szignifikancia-szintet számolni, de a nonkreatív csoport prediktív kapcsolatok felé való hajlásának tendenciája itt is nyilvánvaló.

Az alábbiakban egy táblázatot készítettünk, hogy a két csoport teljesítménye közötti különbségek áttekinthetőbbek legyenek.

2. táblázat

ÉRZÉKLET \ INGER	Kis szokáserejű	Nagy szokáserejű
kis szokáserejű	nincs különbség	erős tendencia (kicsi az elemszám az adatok statisztikai értékeléséhez)
más kis szokáserejű	5%-os szinten szignifikáns	
nagy szokáserejű	erős tendencia (kicsi az elemszám az adatok statisztikai értékeléséhez)	közömbös

Értelmezés

Az eredmények értelmezésénél a kreatív és nem kreatív személy kognitív szabályozási módjai közötti különbségekből indulunk ki. A Gardner és munkatársai (Gardner 70) által elkülönített kognitív szabályozási elvek közül számunkra most a bizonytalansággal és kétértelműséggel szembeni tolerancia, mint szabályozási elv, lehet releváns.

Kísérleti elrendezésünkben a fehérzaj az a tényező, ami az érzékelési helyzet bizonytalanságát létrehozta, ezzel emelve az ingerhelyzet érzékelésével együtt járó pszichés feszültséget. A kreatív személy sokszorosan bizonyított feszültség-toleranciája annak feltételezését teszi lehetővé — kísérleti eredményeink alapján —, hogy a kreatív személyiség az, amelyik inkább tolerálja a bizonytalan, kétértelmű ingerhelyzetet (Komlósi 74).

Feltételezésünk az, hogy kísérletünkben a kreatív és nonkreatív csoport hallási produkciói közti különbségek végső fokon a bizonytalan érzékelési helyzet toleranciájának mértékéből fakadnak.

A fehérzaj által okozott bizonytalan ingerhelyzet a nonkreatív számára — feltételezésünk szerint — kevésbé elviselhető, menekvést egy biztos pont találása nyújthatna az ingerhelyzetben. Ez a fix támpont az ő saját (jól meghallott hívószóra megjelent) erős elvárása lehet, hiszen az elvártnak megfelelő szó érzékelése a számtalanszor tapasztalt dolgok biztonságát nyújtja. Kísérleti eredményeink alapján — éppen ezért — azt kell feltételeznünk, hogy nonkreatívoknál az esetek legnagyobb részében az elvárás dominál az érzékletek megalkotásában.

Ezzel szemben a kreatív, aki könnyebben viseli a bizonytalanságot, nincs rászorulva a nagy szokásértékű szókapcsolat biztonságot nyújtó erejére: kevésbé erős elvárásokkal indul az inger befogadása felé és jobban tolerálja az elvárt, ill. kapott információk inkongruenciáját. Ezek alapján érzékletei inkább megfelelnek a valóban megjelent ingereknek.

A kreatívok ezen tulajdonságát nevezte Barron (Barron 63) „perceptuális nyitottság"-nak.

Most értelmezzük konkrétan az egyes részeredményeket. Az előbb elmondottak alapján jól magyarázható a két csoport teljesítménye közötti különbség abban az esetben, ha az inger kis szokáserejű kapcsolat, de a k. sz. a nagy szokásértékű párját hallotta ki.

A másik értelmezendő tény: a szignifikáns különbség abban az esetben, amikor az inger kis szokáserejű szókapcsolat, a k. sz. pedig egy olyan szót írt, ami nem a valóban szereplő volt, de szintén kis szokáserejű szókapcsolatot hozott létre. Induljunk el onnan, hogy a k. sz. a jól meghallott hívószó utáni szó ingert most kapja. Ez tehát torzított szó. De a többi torzított szóhoz képest túlzottan hasonlít nagy szokáserejű párjához, pl. repülő ——— gép, repülő ——— géz. A viszonylag nagy hasonlóság úgy hat, hogy még bizonytalanabbá teszi az érzékelési helyzetet, mert az ingerszó mégiscsak ambivalens. Mivel a fokozódott bizonytalanság a nonkreatív számára nehezebben elviselhető, ebben a helyzetben ők a nagy szokáserejű válaszhoz fordulnak (a fix ponthoz).

Ezért született több negatív ponttal értékelhető válasz náluk. A kreatív viszont érzékenyen regisztrálja, hogy amit hallott, az n e m az elvárt szó és azt írja, ami szerinte legközelebb áll a valósághoz.

Kísérletünkből az is kiderült, hogy nincs különbség a két csoport között akkor, ha a jól kihallott k i s szokáserejű válaszok számát vesszük, (pl. barack ——— pántlika volt és ezt ki is hallották). A jelenséget azzal lehet magyarázni, hogy az inger egyértelmű volt. Ezt támasztja alá az is, hogy majdnem mindig ugyanazokat a kis szokáserejű kapcsolatokat hallotta ki jól mindenki.

Annak a tendenciának az értelmezése van még hátra, miszerint a kreatív csoport tendenciát mutatott kis szokáserejű válaszadásra akkor is, ha az inger egy nagy szokáserejű szókapcsolat volt. Hogyan történhet ez? Véleményünk szerint úgy, hogy az inger „csak hasonlított önmagához". Ezt például a magnetofonnal kapcsolatos technikai hiányosságok is előidézhetik, vagy a rámondás tökéletlenségéből is adódhat. Végül az ingereket a szoba akusztikája is változtathatta, erre mutat az a tény is, hogy az egy szobában felvett anyagnál ilyen szempontból sok hasonlóság volt. Mindezen torzító tényezők alapján feltételezhető, hogy a kreatív csoport járt közelebb az igazsághoz az érzékletével.

Ahhoz azonban eléggé „hasonlított az inger önmagához", hogy a nonkreatívok az inger ambivalenciájából a nagy szokáserejű (az elvárt) kapcsolathoz meneküljenek, viszont annyira már nem, hogy a kreatívok analitikus ingermegközelítését elkerüljék.

A kreatív ismét nem elsősorban a múltbeli tapasztalatára támaszkodott az érzéklet kialakításában, így azt a szót érzékelte, amihez az inger igazában hasonlított.

IRODALOM

Barkóczi—Klein: Gondolatok az alkotóképességről és vizsgálatának egyes problémái. Magyar Pszichológiai Szemle 25.

Barron F.: Creativity and Psychological Health: Origins of Personality and Creative Freedom. Princeton, N. J.: Van Nostrand, 1963.

Deák Ágnes: Beállítódás és alkotó tevékenység. Magyar Pszichológiai Szemle 1973. 1—2. szám.

Gardner: Differences in Cognitive Struktures. Penguin Books, 1970.

Komlósi Annamária: Bölcsészdoktori disszertáció. 1974.

Kulcsár Zsuzsanna: Személyiség-lélektan. Tankönyvkiadó, 1974.

Osgood C.: Érzékelés és nyelv mint kognitív jelenségek — behaviorista elemzésben. Behaviorizmus. Gondolat, 1970.

FÓRUM

BESZÉLGETÉS BARKÓCZI ILONÁVAL, AZ ELTE ÁLTALÁNOS PSZICHOLÓGIAI TANSZÉK TANSZÉKVEZETŐ TANÁRÁVAL

— Kérem Barkóczi tanárnőt, beszéljen az újtípusú pszichológusképzés előzményeiről, megindulásáról!

— 1972 tavaszán megbízást kaptunk a minisztériumtól, hogy dolgozzuk ki az egységes, ötéves, egyszakos pszichológusképzést. Sok szakember bevonásával készítettük el a tantárgyak programjait, és már a következő évben, tehát 1973 őszén el is indultunk az új képzés szerint az első évfolyammal.

A régi képzés 1963 óta folyt, és akkoriban az volt a társadalmi igény, hogy lehetőség szerint minél gyorsabban, minél több szakembert képezzünk ki, akik már valamelyik alkalmazott pszichológiai területen otthonosan mozognak. Menet közben azonban olyan hangok, olyan vélemények hallatszottak, hogy nem elég megalapozott, nem elég széles bázisra épül az alkalmazott szakágaknak a képzése, hogy nincs meg a megfelelő kapcsolat az alapágak — tehát pl. az általános pszichológia, a személyiség pszichológia, szociálpszichológia —, valamint a különböző klinikus és pedagógiai alkalmazások között. Különösen sok gondot okozott az, hogy az első két évben a hallgatók kétszakosak voltak. Ők maguk is elégedetlenek voltak ezzel azért, mert két évig másik szakot is hallgattak, ami elvonta őket a pszichológiától, a főszakjuktól, az első szigorlat után viszont leadták a második szakjukat. Úgy érezték tehát, hogy felesleges az erőfeszítésük, ugyanakkor az első két évben a pszichológiára nem jut idő. Amikor a komoly megalapozást kellett volna megszerezniük, akkor csak félerővel dolgozhattak. Harmadévtől, a már specializált szakokra teljes energia jutott — ez főleg a munka- és klinikai pszichológiára áll. A pedagógiai pszichológusok végig megtartották a másik szakjukat, ennek következtében a pedagógiai pszichológusképzés, mivel végig fél szak volt, gyenge maradt. Ezek voltak az alapbajok a régi képzésben. Ezenkívül volt egy olyan veszély is, hogy a gyakorlatba kikerült szakemberek, kellő bázis híján, csupán pszichotechnikusokká válnak. Így az üzemekben vagy egészségügyi intézményekben is, nem kellő megalapozottsággal használtak teszteket úgy, hogy nem ismerték az ott mutatott teljesítménynek az alapját, hatásmechanizmusait: szóval félő volt, hogy elfelszínesedik a gyakorlat.

— Kik és hogyan dolgozták ki az új tantervet?

— Mielőtt mi még megkaptuk volna erre a megbízást, már két évvel korábban a minisztérium életre hívott egy bizottságot, aminek Ádám György professzor volt a vezetője, és emlékezetem szerint öt albizottságban dolgozott, amely akkor felmérte a pszichológiai oktatást, kutatást, a káderhelyzetet és egyebeket. Én az oktatási albizottságban dolgoztam, és tulajdonképpen ott vetettük fel az egységes, egyszakos képzés szükségességét. Ez a bizottság összegezte az albizottságok véleményeit, jelentéseit, majd ez az összesített jelentés

ment tovább a minisztériumba és egyéb felső szervekhez. Ennek nyomán született tehát az a döntés, amit mi 1972-ben kaptunk meg utasításként.

Akkor még egy pszichológiai tanszék volt egyetemünkön, én kaptam rá az ideiglenes tanszékvezetői megbízást. Ekkor kellett rohammunkában az egész tervet elkészítenünk. Nagyon sok kollégával dolgoztunk, egy igen széles körű bíráló-ítélő testület vett részt a munkában, részben úgy, hogy maga is programokat dolgozott ki, részben pedig elbírálta azokat.

Az új rendszerű képzésben résztvevők most éppen harmadévesek már. Az új képzés borzasztó sok terhet rótt a tanszékre, rendkívüli mértékben megnőttek az óraszámok. Az alapkoncepció tulajdonképpen az, hogy a tanulmányokat egyrészt biológiai tárgyakkal kell megalapozni — ez a régi képzésben is szerepelt. Ezeknek a tárgyaknak az összóraszáma viszonylag nem nagyon nőtt, az élettannak a szerepe lett nagyobb főleg. Másrészt a matematikai, logikai, módszertani tárgyaknak nőtt meg a szerepe; ezek bevezetése azon az elvi meggondoláson alapszik, hogy a pszichológiai munkában a statisztikai feldolgozás egyre jobban elterjedt, valamint hogy a komolyabb matematikai tárgyak egyre szélesebb körben használatosak a gyakorlatban. Célunk, hogy legalább annyira legyenek tájékozottak a matematikai alapfogalmakban a hallgatók, hogyha egy cikket a kezükbe vesznek, azt megértsék, el tudják olvasni. Azután pedig tulajdonképpen négy fő terület az, ami a pszichológiai megalapozást adja a tantervben: az általános pszichológia, a fejlődéspszichológia, a személyiségpszichológia és a szociálpszichológia. Ezek azok, amelyek a korábbihoz képest igen erősen megnőtt óraszámmal szerepelnek, és főleg nagyon sok gyakorlati óraszámmal bővültek — azt hiszem, ezt nem kell külön indokolni. Számomra evidens, hogy ez az a négyes bázis, amelyen minden további alkalmazás nyugszik. Pl. a személyiségpszichológia már alapoz az általános pszichológiára, és egyben kitekintést ad a klinikum felé is. Így remélhetjük azt, hogy amikor a hallgatók — akik zömükben klinikumba kerülnek —, mikor először egy kóros énfejlődéssel találkoznak, nem mint valami csodabogarat fogják szemlélni a beteget, hanem az alapmechanizmusokkal is tisztában lesznek: hogy milyen szerepet játszanak az adott esetben a különböző szociális tényezők, családi hatások, biológiai faktorok. Vagyis azt szeretnénk, hogyha minden jelenséget, amivel a gyakorlatban találkoznak, nagyon mélyen tudnának megérteni. Ez volna az alapvető célkitűzésünk.

Hallgatóink a hazánkban legfontosabb alkalmazott pszichológiai területekbe is betekintést kapnak. Ennek az a célja, hogyha megszerzik a diplomájukat, bármilyen jellegű munkahelyen el tudjanak kezdeni dolgozni. Itt említem meg, hogy a képzést eleve úgy terveztük, hogy a diploma elnyerése után a volt hallgatók posztgraduális, illetve speciális képzésre mehetnek, ami hasonlít a szakorvos- vagy szakmérnökképzéshez. Tehát az a cél, hogy a pszichológusok a munkájukat tényleg magas szinten tudják ellátni.

— Mi tette szükségessé a tanszék kettéválását?

— Az eddigiekből látható, hogy egy ilyen komplex szaknak az ellátása a korábbihoz képest óriási terhelést, igen nagy követelményeket jelentett az oktatók számára, nemcsak óraszámban, hanem minőségi munkában is. Tulajdonképpen ez tette szükségessé, hogy legalább két tanszék legyen a karon. Ilyen szakoknak az ellátását egyébként más külföldi egyetemen nem tanszékek, hanem fakultások, karok látják el. A moszkvai egyetemen pl. — úgy tudom — hat vagy hét pszichológiai tanszék alkotja a pszichológiai fakultást, ami igazán nem felesleges luxus, hanem az oktatás követelményei teszik szüksé-

gessé. A két tanszék kialakítása kezdeti lépés volt abban az irányban, hogy színvonalas pszichológusképzést biztosítsunk.

— Hogyan birkózott meg az oktatógárda a megnövekedett feladatokkal?

— Természetesen a tanszék új tagokkal is bővült. Pillanatnyilag a mi tanszékünk tizenhét tagból áll. Tizenkét oktatónk van, de ez nem elég, mert az óraszámunk még két vagy három évig állandóan növekedni fog, ugyanis közben beindult a hatéves esti képzés is, és még nem futott ki az első nappali évfolyam sem. A tizenkét oktatónk agyon van terhelve órákkal számbelileg is, nem beszélve arról, hogy olyan tárgyakat és olyan mélységben kell oktatni, amit eddig még soha nem csináltunk. Alig tudunk támaszkodni hazai szakirodalomra, mindenki inaszakadtáig dolgozik. Két kutatónk van, ezenkívül mérnök, technikus, laboráns és adminisztrátor — velük egészül ki az oktatógárda.

— Folyik-e kutatómunka a tanszéken?

— Az oktatáson kívül persze kutatómunkát is végzünk mindnyájan. A tanszéken két csoport dolgozik, egy általános és egy személyiségpszichológiai csoport. A személyiségpszichológiai csoport négy főből áll, Kulcsár Zsuzsa vezetésével dolgoznak. Heten vagyunk általános pszichológusok, a nyolcadik emberünk matematikus végzettségű, ő a matematikai tárgyakat oktatja. Ez az oktatásban és a kutatásban is így oszlik meg.

Pár szót szólnék a személyiséglélektani csoportról, amire büszkék vagyunk: Magyarországon nálunk van az egyetlen kísérleti személyiségpszichológiai munkacsoport, és azt hiszem, nagyon színvonalasan dolgoznak. Kulcsár Zsuzsa az intro- és extraverzió témában dolgozik, ezen belül saját kutatásainak zöme elsősorban az intro- és extravertáltak különbségeit vizsgálja az alvásban, álomban, ennek különböző mutatóiban. Folynak kutatások a személyiségpszichológiai csoportban a kognitív stílussal kapcsolatban, a személyiségfunkciókat közvetítő attitűdök közül elsősorban a külső-belső kontroll attitűd szerepel, vannak kutatások az énképpel kapcsolatban, és a konformizmuskutatások is érdekesek a tanszék munkái közül.

Az általános pszichológiai csoportban Putnoky Jenő és Pléh Csaba pszicholingvisztikai területen dolgozik. Putnoky elsősorban a szójelentés és az absztrakció mechanizmusával foglalkozik, Pléh pedig komplexebb nyelvi jelenségeket, elsősorban mondatszinten próbál kutatni. Kutatásaink — ezek is, de ezenkívül is — főleg a megismerési folyamatok témakörében folynak. Ezen belül emlékezetkutatással foglalkozik elsősorban Kónya Anikó. A gondolkodás területére tartoznak az olyan kutatások, mint a kreativitás-vizsgálatok, melyeket én kezdtem el 1966-ban, és többen dolgozunk ebben a témában, a fiatalabbak közül is.

— Bekapcsolódnak-e a hallgatók is a tanszéken folyó tudományos munkába?

— Ismert, hogy eredményesen dolgozó pszichológus TDK-nk van, már több mint tíz éve folyamatosan működik. Sok tanszéki kutatásban vesznek részt a hallgatók. Általában úgy alakult ki a diákokkal a kapcsolat, hogy valamelyik tanszéki témának egy viszonylag önálló részét dolgozzák ki. Ez azonban nem zárja ki azt, hogy ha bármelyik TDK tagnak valami ettől független ötlete támad, azt minden további nélkül kidolgozza.

— Beépül-e az oktatók tudományos kutatómunkája az oktatásba?

— Természetesen, stabilabb eredményeinket beépítjük az oktatásba. De ezen túl is, hogy az ember nemcsak mint oktató, hanem mint kutató is olvas, tájékozódik a szakterületén, gyűjti az irodalmat, és ezt is beépíti a tárgyakba. Általában mindenki azon igyekszik, hogy az előadott anyagot évről évre fris-

sítse, újabb és modernebb eredményeket használjon fel. Itt azért valamilyen józan mértéket kell tartani, nehogy az anyag állandó frissítése a rendszeresség rovására menjen. Persze nem tudom, hogy ez feltétlenül hiba-e, mert a diákok legalább hozzászoknak ahhoz, hogy a szakma az folyton friss, és folyton megújuló dolog.

— Vannak-e az Általános Pszichológiai tanszéknek külső kapcsolatai, a hazai és külföldi pszichológiai „műhelyekkel"?

Van kapcsolatunk az MTA Pszichológiai Intézetének megfelelő osztályaival, ez nem közvetlen és nem szerves munkakapcsolat, de kapcsolat. Azon kívül kezdünk kapcsolatot kialakítani a gyakorlatban dolgozó kollégákkal, ez, azhiszem, még csak most indult el, és egyre bővülni fog. Főleg munkapszichológiai területekről jönnek kollégák gyakorlati problémákkal, és mi a magunk részéről elméleti megalapozást igyekszünk nekik nyújtani. Vállalunk ilyen jellegű külső kutatásokat is.

Külföldi kapcsolataink is vannak, így az Illinois-i egyetemen dolgozó Osgood professzorral; ez Putnoky személyéhez kapcsolódik, sok éve folyik együttműködés szójelentés-mérés témában. Hagyományos kapcsolatunk van a páduai Egyetemmel, amit még Kardos Lajos professzor úr alapozott meg. Ő folytatja továbbra is a páduaiakkal a kooperációt, ami most kezd bővülni humán témákban is. Van kapcsolatunk a Stockholmi Egyetem Pszichológiai Tanszékével is, David Magnusson, a vezetője már kétszer járt nálunk látogatóban, és velük is folyik együttműködés. A Torrance-csoporttal is van együttműködésünk, és nem utolsósorban a Moszkvai Egyetemmel, amellyel több éve folynak rendszeres diákcsere-gyakorlatok. Onnan is volt látogatóban sok kolléga, sok megbeszélést folytattunk velük.

— Milyen problémái, nehézségei vannak a tanszéknek?

— Nagyon nehéz körülmények között dolgozunk. Ez nemcsak abból áll, hogy az új képzés nagyon sok terhet rak ránk mennyiségileg is és minőségileg is, hanem abból is, hogy a kutatásban nagyon rosszak az anyagi feltételeink. Nagyon keserves erőfeszítéseket teszünk, hogy megfelelő színvonalat tudjunk elérni, mert nemzetközi szinten elfogadható publikációt a legtöbb témában ma már csak megfelelő műszeres feltételek között lehet produkálni. Hiába van szellemi kapacitás egy csoportban, esetleg évekig kell várni arra, hogy egy ötlet realizálásához a technikai feltételek összejöjjenek. Az oktatásban is iszonyú nehézségekbe ütközik a gyakorlatok megszervezése, mert gyakorló laborok kellenének, és legalább az egyszerű műszerekből több sorozatra lenne szükségünk, hogy egyidejűleg mindenki tudjon dolgozni, mérni. Hiába mondjuk el, hogy ilyen vagy olyan kísérleteket végeztek valahol a nagyvilágban, és hogy ezt így meg úgy lehet használni, ha a hallgató kimegy egy üzembe, és ott megijed a technikától. Sok olyan üzemi laboratórium van, amelyiknek a felszereltsége sokszorosan fölülmúlja a tanszéki felszereltséget.

— Hogyan próbálnak ezeken a nehézségeken segíteni?

— Nem sok remény van az anyagi feltételek javulására. Ezért próbálkozunk külső kutatások vállalásával is, mindenfelé tájékozódunk, ipari kooperációk iránt is, mert vannak olyan reményeink, hogy talán így tudunk valamit a felszereltségünkön segíteni. Házilag is nagyon sok mindent meg tudunk csinálni, de a házi gyártás is sok időbe kerül, és ahhoz is megfelelő feltételek kellenének, mérőműszerek stb. Ezek a legfőbb nehézségeink az oktatásban és a kutatásban is.

NEMÉNYI MÁRIA

A Magyar Pszichológiai Társaság rendezi a Dunamenti Pszichológusok IV. Találkozóját Visegrádon, 1977. október 17. és 21. között. Az immár hagyományos nemzetközi tanácskozáson — melynek „elődeit" 1967-ben, 1970-ben és 1973-ban a szlovákiai Smolenice-ben szervezték — meghívott külföldi és hazai szakemberek tartanak előadásokat és vitatják meg tudományos eredményeiket, elsősorban kísérleti alapkutatási témákban. A konferencia nyelve az angol, az orosz és a német. Tolmácsolás nem lesz. Tekintettel a rendezvény szűkös helyiségbeli feltételeire, a szervező bizottság csak korlátozott számú érdeklődő — a Társaság egy-egy szekciójából 3—4 fő — fogadásáról tud gondoskodni. A részvételi igényt a Társaság szekcióvezetőihez kell 1977. március 30.ig írásban eljuttatni.

KÖNYV

ERIKA LANDAU: A KREATIVITÁS PSZICHOLÓGIÁJA

Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.

Ha egy pszichológiai fogalom tartalma nem pontosan meghatározott, más pszichológiai jelenséghez való viszonya nem kellően tisztázott, akkor már a fogalom definiálása is ellentmondásokhoz vezethet. Ez a gondolat a kreativitásra, az ismertetésre kerülő mű témájára is vonatkozik. Már a kreativitás meghatározását illetően is rengeteg ellentmondás halmozódott fel, a téma kutatása pedig egyelőre csak a szintetikus-analitikus irányban lehetséges. Ebből adódik a többfajta megközelítési mód és a nagyszámú egymásnak ellentmondó teória.

Bár a kiadó nevelőknek ajánlja a könyvet, a hazai irodalomban, már csak témájánál fogva is egyedülálló kísérlet. Másfél száz oldalon ismertetni a definíciókat, elméleteket, a kreatív folyamatot, a kreativitás motivációját, intelligenciával való kapcsolatát, valamint még „nevelési tanácsadót" mellékelni mindehhez, úgy érzem merész próbálkozás.

A következőkben ismertetjük — Landau felfogásában — az egyes pszichológiai iskolák kreativitás-felfogását.

A pszichoanalitikus ún. szublimáció-elmélet már a motiváció problémáját érintve hangsúlyozza, hogy a libidó energetizáló ereje vektoriális jellegű s így eltolható szociálisan magasabb rendű, már nem vagy nem tisztán szexuális célok irányába. A tudattalan ösztönző és gátló, a tudat korlátozó hatásaitól megszabadított tudatelőttes egy ún. kritikus küszöb közelében olyan folyamatokat indít meg, melyek az önmegvalósítás irányába hatnak. Érdekes, bár Landau nem említi, hogy a pszichikum Freud szerinti felosztását egy jelentős kutató sem használja kiindulópontként. Pedig például az Irving Taylor-féle expresszív és produktív kreativitási szintek változásáért az ösztön-én, reális-én és felettes-én dominancia-változásai felelősek.

Mednick S—R pszichológiai elmélete szerint „a kreativitás az asszociatív elemek új kombinációkká történő átalakítása, mely specifikus követelményeknek felel meg". Hozzáteszi, hogy „az organizmus minden olyan állapota, mely a szükséges asszociatív elemeket ötlet-*kontiguitásba* hozza, fokozza a kreatív megoldások valószínűségét. Mednick szerint a *divergens* gondolkodású ember környezetéből való tapasztalat révén az igazán nem egymáshoz tartozó dolgokat, szempontokat képes egyesíteni vagy legalábbis nagyobb valószínűséggel asszociál, mint egy konvergens gondolkodású.

Majd a Gestalt- és az egzisztencialista iskolákról ír a szerző, míg a dinamikus percepción alapuló munkákat itt nem említi. Pl. Schachtelről csak a motivációnál esik szó, aki az auto- és allocentrikus percepciós módozatokat különíti el. Az előbbi az ingerminőség és ennek emocionális vetülete között direkt, az utóbbi indirekt kapcsolatot feltételez.

Az interperszonális vagy kultúrelméletet Landau mélyrehatóan ismerteti, mely a szociális visszajelentés, a közönség, a siker fogalmát hozza be a vizsgálódásba. Ezen elmélet keretében az alapvetően pszichoanalitikus Adler odáig megy, hogy a kreatív erő adja az ember számára az élet igazi értelmét. A kreativitást is az interperszonális kapcsolatok oldaláról tanulmányozó Rogers a környezettel szembeni nyitottságot tartja elsőrendű fontosságúnak, s mivel az ember sajátosan egyedi, ezért képes az egyes ember sokféleképpen látni, gondolkozni, alkotni. De ezt az alkotókedvet korlátozza, határok közé szorítja a társadalom. A társadalom számára konformistákra van szükség, az egyénnek pedig státuszra. Így dolgoznak egymás kezére, s ezáltal a kreativitás lehetőségei korlátozottakká válnak. Az ideális társadalomban — Moustakas nyomán úgy gondoljuk — a saját magát aktualizáló kreativitás, a mentális értelemben egészséges és jól funkcionáló egyén környezethez való alkalmazkodási folyamata.

S végül, de talán elsősorban, a kissé félrevezető elnevezésű átvitel-elmélet kutatói közé sorolt Guilford nevét említem, aki a kreativitást mint az intellektus működését jellemzi. Guilford, mivel a kreativitást képességek együttesének tekinti, hat képességet vizsgál, melyeket a divergens produkciót mérő teszt-battériával követ nyomon. A divergens gondolkodást, melyet Guilford híressé vált intellektus-modelljén a gondolkodási tartalmak és produktumok melletti műveleti dimenzióban említ, a kreatív képességek elengedhetetlen feltételének tekinti, míg pl. Roe motivációs terméknek tartja, melyet a képességektől, temperamentumtól és stílustól függetlenül meg lehet határozni; más elgondolások éppen ezek együttesét tekintik kreativitásnak. Guilford kutatásai irányadóak, de néhány problémát meg kell említenünk vele kapcsolatban.

Érdemes lenne kritikai elemzés alá vonni az intelligencia-struktúra modelljét abból a szempontból, hogy a faktoranalitikus vizsgálat milyen artefaktumokat eredményez.

Spearman egy „g"-általános faktort tételez fel az intelligenciában, mely „s"-specifikus faktorokkal kiegészítve adná az intelligencia működő tényezőjét. Az intelligencia-tesztek közötti korrelációs együttható 0 közelében mozog, míg az intelligencia- és kreativitás-tesztek közti korreláció ugyanúgy, mint az egyes kreativitás-tesztek közti együttható 1,3-nek adódott.

Ezeken kívül az egész modell statikus, nem folyamat szintű, motivációs aspektusa, genetikai vonatkozása nincs. A modell illusztrációnak elsőrendű, magyarázó értéke azonban kevés van. Bár Landau nem említi a Guilford közölte koncepciót a problémamegoldásra vonatkozóan, amely nála az intellektus működő, dinamikus modelljének fogható fel, a kreatív egyén és környezet kapcsolatába a feed-back mechanizmust hozza be, és ezáltal a modellt dinamikus köntösbe öltözteti. Hangsúlyozza a kreativitás átvitelét egyik helyzetből a másikba, hiszen így a könnyen elfelejthető specifikus feladat és annak megoldása helyére az információk átszervezése kerül, amely megerősítés révén a későbbi helyzetek kreatív megközelítését eredményezheti.

Landau a következőkben éppen e megközelítés motivációs bázisáról alkotott véleményeket ismerteti.

A kívánatos célok elérése, megközelítése, vagyis a feszültség fokozódását eredményező folyamat maga is megerősítő hatású.

Az előző elgondolással ellentétben az analitikusok a szublimáció elméletnek megfelelően a redukciós hipotézist támasztják alá. A különböző kutatók a korai gyermekkor Freud szerinti fázisaiba helyezik azt a döntő és egész életre meghatározó momentumot, mely az embert kreatív működésre készteti.

Az egzisztencialista áramlat az önmegvalósításban látja a döntő motívumot. Az össz-személyiség ezen aktualizálódása a konstruktív és destruktív késztetéseket, szociális és antiszociális tendenciákat is érinti. Maslow szerint a késztetést azok a képességek mozgósítják, melyek ki akarnak bontakozni, vagyis a képességek adva vannak és ezek a kreatív folyamatban bontakoznak ki, s ezzel lényegében célhoz is érnek, hiszen maga a kibontakozás a cél.
Értékes a „kommunikáció-elmélet" álláspontja. Feltételezik a kíváncsiságot mint motivációs bázist, s így nemcsak a produktumból származik közvetlenül vagy közvetve megerősítő hatás, hanem magából a kommunikáció folyamatából is.
A kreativitás kutatásában két jól kidolgozott terület a kreativitás és intelligencia kapcsolat és a kreatív folyamat és problémamegoldás közti viszony. Getzels és Jackson szerint a magas IQ nem vonja maga után a perceptuális nyitottságot, így az intelligencia és kreativitás közti korreláció alacsony. Más kutatók szerint a magas IQ nem feltételez magas kreativitást, viszont az intelligencia a kreativitás szükséges, de nem elégséges feltétele. Végül a harmadik megközelítés, hogy a kreativitás az eddigi intelligencia fogalom kibővítése vagy egyszerűen a kreativitás az intelligencia legmagasabb foka.

Guilford bizonyította be, hogy az igazi problémamegoldás kreatív, a kreativitás viszont problémamegoldáson keresztül valósul meg. A kreatív folyamatok feltételeinek elemzésekor a különböző paradoxonok azt sejtetik, hogy a kreatív folyamat egy dialektikusan összefonódott feltétel-rendszerhez kötött. Eredménye a kreatív produktum, melynek vizsgálatából a kreativitás hierarchikus szintjeinek létezésére következtethetünk. I. Taylor expresszív, produktív, feltalálói, újítói és emergentív szinteket különít el. A kreatív magatartást lehet azon az alapon is osztályozni, hogy van-e kézzel fogható eredménye, vagy pedig csupán élményszintű.
A következőkben a kreatív magatartás feltételeit, ill. az erre való nevelés problémáit tekinti át Landau, de ezek a gondolatok Guilford kapcsán adottak. Összefoglalva Landau könyve hézagpótló olvasmány. Áttekinti a kreativitás főbb problémáit, s az hogy a percepció, kogníció, a tanulás területeit bővebben nem érinti, a neurofiziológiai eredményeket nem összegzi, a faktoranalitikus megközelítést alaposabban nem veszi szemügyre, a módszertani problémákat, a validitás vizsgálati eredményeket nem ismerteti, még önmagában nem von le a mű értékéből, mert a könyv informatív értéke magas, irodalomjegyzéke remek, további olvasásra, kutatásra inspirál.

GERGELY GÁBOR

BÁBOSIK ISTVÁN: AZ ERKÖLCSI TUDATOSSÁG SZEREPE A MAGATARTÁS SZABÁLYOZÁSÁBAN

Akadémiai Kiadó, Budapest, 1975.

„. . . ismételten igazolódott az a feltételezés, hogy az erkölcsi tudatosítás és tudatosság a magatartást tartósan determináló személyiségkomponensek alakításán keresztül hat a magatartásra oly módon, hogy az erkölcsi szükségletek kialakításával és megerősítésével, s az azokkal ellentétes irányba ösztönző külső tényezők és belső szükségletek determináló hatásának csökkentésével a személyiségben határozott és többféle cselekvési helyzetben is tartósan érvé-

nyesülő orientáltságot teremt az erkölcsileg pozitív aktivitás irányában, s ezáltal ingadozásmentessé, szilárdan pozitív irányúvá teszi a magatartást etikai szempontból." — Így foglalja össze Bábosik István az erkölcsi tudatosítás—tudatosság személyiségformáló és magatartás-szabályozó hatásmechanizmusát vizsgáló kísérleti eredményeit.

A munka jelentősége nem kíván külön indoklást; társadalmunk igénye, hogy a felnövekvő nemzedékek megismerjék és tudatosan gyakorolják a szocialista erkölcsöt, megismerjék és tudatosítsák azon erkölcsi normákat, amelyeket magukévá téve képessé válnak a közösségért, a társadalom javáért cselekvő életre.

A szerző mintegy évtizedes vizsgálódásának, számos tanulmányban kifejtett értelmezésének tartócölöpeire logikusan szervezett építményként helyezi rá újabb kísérleti eredményeiből levont következtetéseit, miáltal a jelen munka voltaképpen egy hosszabb kutatás-folyam megérett eredményeinek összegezése. E folyamat főbb csomópontjai: az erkölcsi tudatosság és erkölcsi szilárdság, valamint az erkölcsi tudatosság és a magatartás közötti összefüggések.

Ezen összefüggések elméleti kérdéseinek széles ívű felsorakoztatása után tér rá a szerző saját kísérleteinek ismertetésére, amit a kollektív fizikai munka és kollektív tanulmányi feladatvégzés keretében szervezett egy 412 fős gyermekcsoportban annak feltárására, hogyan segíti az erkölcsi tudatosítás az erkölcsi követelmények belsővé válását, meghatározott magatartásformákkal kapcsolatos szükségletek kialakulását. A két előidézett és átalakító kísérlet első részét 124 (12—14 éves korú) fiúval végezte a csehimindszenti SZOT Gyermeküdülőben, 1969-ben. A kéthetes időtartamú kísérletet négy csoportban, eltérő szituációban és eltérő akciókkal folytatták.

A csoportok munkabeli aktivitása és cselekvési készenléte másként alakult *a tudatosítás intenzitásától függően*. Ebből a tényből a szerző arra következtet, hogy *az erkölcsi követelmények erkölcsi szükségletté válása alapvetően az erkölcsi tapasztalatszerzés és a tudatosítás kölcsönviszonyának terméke.*

A kísérleti osztályok eredményeit tovább igazolták a kontroll osztályok adatai, akiknél az erkölcsi tapasztalati bázishoz nem társítottak adekvát tudatosítást, miáltal — szemben a kísérleti osztályok pozitív dominanciájával — a pozitív tendenciák lényegesen kisebb intenzitással nyilatkoztak meg, erkölcsi közömbösséget és ingadozást is feltárva. A kísérleti eredmények egyértelműen kimutatták tehát, hogy a tudatosítás megerősíti a tapasztalat-együttesek hatását, döntően befolyásolja a magatartási formát, segíti és biztosítja az erkölcsi szükségletek személyiségbe történő beépülését. A tapasztalati elemeket organizáló tudatosításnak neveléselméleti tanulsága: a kettő elszakítása az erkölcsi nevelési folyamat rovására megy. Ugyanakkor még egy kutatásmetodológiai tanulságot is levon a szerző, azt, hogy „az erkölcsi magatartás vizsgálata nem egyszerűen a közös tevékenység keretében, hanem az együttműködést, a kooperációt kívánó tevékenység keretében vizsgálható legeredményesebben".

A második kísérletsor az erkölcsi tudatosság és magatartás erkölcsi szilárdsága közötti összefüggést vizsgálta, azaz arra keresett választ, hogy az előzően már kimutatott erkölcsi tudatosító munka pozitív személyiségbeli következményei mennyire tartósak, mennyire szilárdak. Választ a magatartás erkölcsi orientáltsága és az erkölcsi tudatosság színvonala közötti összefüggések adtak, mégpedig többféle élethelyzetben és sokoldalú metodikával összegyűjtött adatokkal, amiket a matematikai statisztika valamennyi idevonatkoztatható eszközével elemezve igyekezett a maximális pontosságig eljutni.

A jól megtervezett és megszervezett vizsgálatok legfőbb eredménye annak bebizonyítása, hogy a magatartás erkölcsi szilárdsága kialakítható, és az erkölcsi tudatosításnak jelentős szerepe van a szilárd és etikailag értékes, társadalmilag igényelt magatartási tendenciák kialakításában, s egyszersmind az etikailag nemkívánatos, szituatív, esetleges hatások távoltartásában.

A kialakítás folyamatáról szólván a szerző hangsúlyozza, hogy ez természetesen nem a „motívumok harcának" tagadásával történik, hanem az abból megszületető „győzelem"-mel, vagyis egy olyan hierarchikus struktúra létrejöttével, ami a személyiség szükségleteinek erőviszonyában épül ki. Intenzív elemzése a tiszta eseteken túl a közbülső esetekre is kiterjed, gondosan mérlegeli az ellentmondásokat, és változatos színtereken regisztrált adatok alapján fogalmazza meg állításait, melyek többszörös próba utáni érvénnyel megbízható diagnózist és prognózist adnak az erkölcsi fejlettség, illetőleg magatartás sajátosságaira, mérhetőségére és alakíthatóságára, nevelhetőségére vonatkozóan.

A szerző jól tudja — eddigi munkásságával is bizonyította —, hogy az erkölcsi magatartás bonyolult összetevők együttes érvényesülésének hatására alakul, alakítható ki, amikor tehát az erkölcsi tudatosságnak a magatartásba beépülését vizsgálja, elemzi, mindig az erkölcsi képzetek, fogalmak, nézetek, normák, az értékelő- és ítélőképesség egész rendszerében gondolkodik, valamennyi megállapítása és azokból leszűrt általánosítása mögött ez a szilárd tartószerkezet áll.

CSŐREGH ÉVA

SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI KUTATÁSOK MAGYARORSZÁGON

(Szerkesztették Hunyady György, Pataki Ferenc, Váriné Szilágyi Ibolya)
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976.

Jó könyv, s ebben az esetben nem szokványos recenzensi fordulat, hogy hézagpótló. Ugyanis ebben az esetben — végre — az olvasó arról alkothat képet magának, hogy hazánkban a szociálpszichológia elméleti és gyakorlati szakemberei mivel foglalkoznak, a különböző tudományos műhelyekben milyen témákat kutatnak, milyen elméleti háttérrel és milyen módszerrel. Csak örülni lehet annak, hogy ez a kötet keresztmetszetét nyújtja a szociálpszichológia, annak különböző területei hazai fejlettségi szintjének. A kiadvány úgy született, hogy 1972 májusában az MPT Szociálpszichológiai Szekciója és az MTA Pszichológiai Intézetének Szociálpszichológiai Osztálya az MTA II. Osztályának támogatásával munkaértekezletet szervezett. Azért, hogy „valamennyi — a szociálpszichológiai kutatás és gyakorlat területén munkálkodó — szakember módot kapjon arra, hogy illetékes szakmai közvélemény előtt bemutathassa kutatási eredményeit" — írják a kötet szerkesztői az előszóban. A kötet ennek a munkaértekezletnek az előadásait tartalmazza. S éppen a kiadvány megszületésének története az, ami a recenzens egyetlen lényeges kritikai ellenvetését megszülte: az előadások jelentős része hosszabb és elmélyült tudományos munkálkodás eredménye, évek munkája fekszik a hosszabb-rövidebb tanulmányokban. Nyilván nem a szerzők, nyilván nem a szerkesztők hibája, hogy az értekezlet anyagának megjelenésére négy évet kellett várni. Ez a négyéves átfutási idő egyértelműen negatív hatású lehet: nem tudhatni

hány kísérlet, kutatás sorsa alakult volna másképpen, ha hamarabb kerülnek ezek az előadások a szélesebb nyilvánosság elé, nem tudhatni, mennyi energia, munka, pénz ment veszendőbe, mert sokan újrafelfedeztek, sokan eltévedtek gondolatok és adatok között, sokan szakszerűtlenül dolgoztak. Arról nem is beszélve, hogy hány szerző zárta már le kutatását, foglalkozik már mással, mire megjelent ez a könyv. Így tulajdonképpen a könyv elolvasása inkább arról ad képet, hogy a magyarországi szociálpszichológiai kutatások milyenek voltak akkor, a hatvanas évek második felében, a hetvenes évek legelején, a gyermekcipőből már kinőve, de az érett, kiforrott (elméletileg és módszertanilag) stádiumba még el nem érve.

A könyv öt — terjedelmileg különböző — részből áll, 28 szerző 26 előadása a következő módon tagozódik:

I. A közvélemény- és attitűdkutatás problémái
II. Szociálpszichológia a munkahelyen
III. Csoportlélektani kutatások
IV. Klinikai szociálpszichológia
V. A szocializáció problémaköre

Terjedelmi okok miatt nem térhetünk ki az összes tanulmányra, csak a véleményünk szerint legfontosabb, legérdekesebb előadásokkal tudunk foglalkozni. Igen nehéz ezért válogatni, rangsorolni: a magyar szociálpszichológiai kutatások első komoly, önálló lépései között nyilván van néhány tétova, van néhány vitatható, van olyan, amely annak idején esetleg mondott valamit, de a közben eltelt évek miatt ma már a szakmai közismeretbe szilárdan beépült stb. stb. Emellett a kiemelkedő értékű és színvonalú tanulmányokban is akadnak ma már olyan részletek — megintcsak a sokéves késés következménye —, amelyek szinte evidenciákká váltak: igaz ugyan, hogy ezeknek az előadásoknak a magas színvonala, elegáns felépítése, feszes gondolati egysége feledtetni tudja, hogy bizonyos részeket, bizonyos gondolatokat a szakmai olvasótábor időközben megismert, a határterületeken dolgozók, a fiatalabb kollégák számára azonban ezek maradéktalanul alkalmasak érdeklődésük kielégítésére, szakmai orientálásra, kritikai gondolkodásuk erősítésére.

A következőkben néhány tanulmányt ismertetünk részletesebben, azokat, amelyek vagy gondolatilag, vagy metodikailag ma is értékesek, amelyeknek mondanivalója ma is érvényes — a válogatás óhatatlanul önkényes, azonban egy recenzió nem vállalkozhat 26 előadás ismertetésére.

Az első részben *Szecskő Tamás:* A kommunikációs kutatások helyzete Magyarországon a 60-as évek végén című dolgozata számvetés és helyzetelemzés. Hangsúlyozza, hogy a hazai kutatások makrovizsgálatok, ezért sikerült elkerülniök a mikrovizsgálatokban oly gyakori buktatókat, a formális metodika túlburjánzását. A kutatásoknak többek között az a feladata, hogy „A köznapi kommunikáció. . . . két igen lényeges makroelemét, a közvéleményt és a tömegkommunikációt. . . . . egységes szemléleti keretbe foglalja". Az MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpontjának kutatási tervei rendszeresen egymásra épülő és egymást kiegészítő témaköröket körvonalaznak (A tömegkommunikáció elmélete; A tömegkommunikáció rendszere; A tömegkommunikáció funkcionális problémái; A kommunikátor és terméke; A közönség).

Angelusz Róbert és S. Molnár Edit: A közvéleménykutatás néhány ismeretelméleti-módszertani problémájá-ra hívja fel a figyelmet. Lényeges az a különb-

ség, „amely a társadalomban ténylegesen működő közvélemény és a demoszkópiai módszerekkel megragadható véleménymegoszlások között mutatkozik". A kutatásoknak nemcsak a metrikusan megragadható jegyekkel kell foglalkoznia, hanem a minőségi sajátosságokkal is, „amelyek a közvélemény szerveződését, kommunikációs szerkezetét, az egyes vélemények súlyát, szerepét a közvélemény alakulásában meghatározzák".

Buda Béla Az interperszonális kommunikáció kutatásának jelenlegi állása és perspektívái c. előadásának gyakorlatilag minden bekezdése egy-egy iskola, irányzat rövid, tömör, világosan megfogalmazott bemutatása.

Hunyady György A szociális attitűd és percepció kutatásának néhány aktuális kérdése c. előadásának első része a nemzetközi és a hazai szakirodalom naprakész (1972-ben) áttekintése, majd egy kutatássorozat kérdéseit, hipotéziseit ismerteti. A kutatássorozat egyik legfontosabb (és elméletileg-módszertanilag roppant felkészültséget igénylő) ismérvének tarthatjuk, hogy mint a következetesen kérdező és válaszoló társadalomtudományi vizsgálatok: kilép egy szakdiszciplína keretei közül, felfogás kérdése, hogy ezért komplex vizsgálatnak vagy határterületinek nevezzük. Összekapcsolódnak pszichológiai, szociálpszichológiai és szociológiai (s nem utolsósorban módszertani) kérdések és válaszok egymással. A címben megjelölt problémát reprezentatív rétegmintákon vizsgálták: ezek közül a legérdekesebb talán az, amelyik azt vizsgálja, „... hogy az önértékelés, a saját helyzet megítélése milyen összefüggésben van mások értékelésével, s hogyan ágyazódik be egy átfogó kognitív struktúrába..... a család múltjának, társadalmi helyzetének és állásfoglalásainak értékelése hogyan függ össze az évszázad magyar társadalom- és politikai történetének megítélésével".

Engländer Tibor Szociálpszichológia a munkahelyen c. előadásában a pszichotechnikai szemléletet és gyakorlatot bírálva elemzi a „munkapszichológiai robbanás" következtében kialakult helyzetet. Ismertetve a legfontosabb vizsgálatokat és kutatóhelyeket nagy teret szentel (igen élvezetes és színes stílusban) a hibák és hiányosságok bemutatásának, a technikusi szemlélet és gyakorlat maradványtüneteinek, a nem kellő eredményességnek és a külső nehézségeknek.

Pataki Ferenc A kiscsoportkutatás dilemmái-t elemezte, előadása a hazánkban sajnálatosan ritka tudományos esszé iskolapéldája. Igen jó áttekintést nyújt a szemléleti, fogalmi, módszertani problémákról — a kibontakozás útján a kiscsoportkutatás interdiszciplinárissá válásban keresve. Ellentmondást lát az egyre szaporodó publikációk és az egyre erősebb kritikai-önkritikai hangok között. Ez nyilván annak a tünete, hogy még megoldatlan alapkérdések is vannak a szociálpszichológiában. A marxista szociálpszichológiának az egyik feladata, hogy „... konkrét szakszerű módon realizálja a személyiségre és társadalomra vonatkozó metateóriáinak belső lehetőségeit".

„De ezt az esélyt is csak úgy teljesíthetjük, ha nem pusztán a részleges érdekű, alig általánosítható mikrovizsgálatok egyébként is áttekinthetetlen számát gyarapítjuk néhánnyal, hanem felmutatjuk a magunk valóságának sajátos, sehol máshol meg nem fogalmazható kérdéseit is."

Szakács Ferenc Hazai klinikai szociálpszichológiai munkák ismertetése c. előadásában roppant nehéz feladatot vállalt: alig néhány oldalon foglalta össze a klinikumban folyó munkákat, a témakörrel foglalkozó hazai publikációkat.

Garai László előadásának címe A szocializáció mint a személyiség intellektuális és emocionális fejlesztése. Véleménye szerint „a különböző társadalom- és történetfilozófiai koncepciók ... pszichológiai elméleti megoldásokat implikálnak..." Ezért olyan elméleti modellt tart kívánatosnak a pszichológiában, amely „... a társadalmat változónak, a változást pedig történelmileg determináltnak fogja fel, miközben a determinációt a szükségszerűségnek és a véletlennek, továbbá a lehetőségnek és a valóságnak dialektikájaként értelmezi".

Váriné Szilágyi Ibolya A „szocializáció" szociálpszichológiai kutatásának néhány elvi és módszerbeli kérdése c. tanulmánya szintén annak a törekvésnek a jegyében fogant, hogy a nemzetközi és a hazai szakirodalom áttekintésére támaszkodva jelölje meg a legfontosabb problémákat, kíséreljen meg elméletileg tisztázni és tartalmilag meghatározni vitatható és vitatott elgondolásokat, módszereket. A legismertebb és legmegalapozottabb kutatások eredményeit és hiányosságait Marx gondolataival szembesítve csoportosítja a szocializáció fogalma alá rendelhető problémaköröket. „Ami a »szocializáció«-kutatás további sorsát illeti, csak óvatos becslésekre korlátozódhatunk, főként a jelen állapot negatívumaiból kiindulva." Egy koherensebb, intenzívebb kutatási vonalra van szükség, mert jelenleg egymástól függetlenül folyik a szocializált személyiségformálódás vizsgálata és a gyermek fejlődésének vizsgálata.

Mérei Ferenc A közvetett modellkövetés (Aktometriai vizsgálatok a genetikus szociálpszichológia köréből) c. előadása a megszokott szuggesztivitással és kristályos gondolati tisztasággal mutatja be az elméleti előzményeket és háttért, valamint a módszert és a konkrét felhasználási lehetőségeket. „... a társas lét nem eredménye és következménye, hanem inkább alakítója a személyiségnek, meghatározása az individuációnak, az egyénné válás folyamatának." A bemutatott vizsgálatok eredményeinek elemzése azt sugallja, hogy „... az aktometriai technikát érdemes a szocializálódási problémák megvilágítására longitudinálisan alkalmazni. Értékes támpontot nyerhetünk ezzel a gyermekcsoportok mind pedagógiai, mind mozgalmi tervezéséhez és szervezéléhez." Talán a bemutatott előadások nem tükrözik vissza a kötet színvonalát, levegőjét, a néhol egymással polemizáló előadások egész mondanivalóját. Úgy véljük, hogy a néhány kiemelt tanulmány rövid ismertetése nyilvánvalóvá teszi, hogy ez a könyv sokaknak szól: az előadások gondolati és tematikus gazdagsága, az igen bőséges irodalomjegyzék közvetve vagy közvetlenül hasznos lehet nemcsak a pszichológusoknak, a szociálpszichológusoknak, hanem élvezetes tankönyve, orientáló kézikönyve lehet társadalomtudományokkal foglalkozó szakembereknek és főiskolásoknak, egyetemistáknak is. Aligha képzelhető el, hogy legyen olyan olvasó, akinek ne segítene valamilyen módon és valamilyen mértékben ez a könyv: eredmények és gondolatok megismerésében, hibák elkerülésében.

Úgy véljük, aki elolvassa ezt a könyvet, várja a folytatását nemcsak a szociálpszichológiában, hanem a pszichológia más területéről is jó lenne olvasni ilyen összefoglalót.

HEGEDŰS T. ANDRÁS

FOLYÓIRAT

VOPROSZI PSZICHOLOGII
1975. 1—6.

1975-ben a V. P.-ban 61 eredeti közlemény, 27 rövid beszámoló, 8 új kísérleti technika leírása, jelentős számú könyvismertetés, külföldi pszichológiai kutatások anyagai, konferenciák és kongresszusok beszámolói jelentek meg.

Az eredeti közlemények döntő többsége az általános pszichológiai eredményekkel, pszichofiziológiával, pedagógiai és fejlődéslélektani témákkal foglalkozott. Nagy figyelmet szenteltek a gondolkodás és a probléma megoldás pszichológiájának. *A. Bruslinszkij* a gondolkodáspszichológia „matematizációjának" néhány problémájával és távlatával foglalkozik (1; 3—11).* Bruslinszkij Sz. L. Rubinstein követője, és az általa bevezetett alapelveket próbálja meg továbbfejleszteni. A cikkben a szerző áttekinti a gondolkodáspszichológia kezdeti elveit, ahogy azokat a Rubinstein-iskola elfogadja, és összehasonlítja ezeket a halmazelmélet néhány elemével. Bruslinszkij szerint a halmaz tárgyak olyan osztálya, ahol az egyes elemek különálló egységek. Ez a halmazban rejlő szétválasztottság, diszjunktív interrelációk alapján kapcsolódik egymással. Ez az, amiért Bruslinszkij azt állítja, hogy a gondolkodás pszichológiai halmazelmélet alapján való matematizációja kilátástalan.

A Moszkvai Pszichológiai Intézet gondolkodással foglalkozó laboratóriuma régóta használja a sakkot a gondolkodás vizsgálatok kereteként. A laboratórium új közleményében *E. D. Tyelegina* (2; 91—100) a gondolkodás folyamatában lejátszódó tudatos és tudatlan cselekvések közötti kapcsolattal foglalkozik. A gondolkodás struktúrájában kétféle cselekvést analizáltak: (1) a verbalizált cselekvéseket, melyeknek a k. sz. tudatában volt, és (2) a szemmozgással kifejezett cselekvéseket, melyeknek a k. sz. nem volt tudatában. A szerző azt állítja, hogy a gondolkodás verbális és vizuális komponensei a működési egymásrahatás bonyolult rendszerét képezik. Jelentésük folyamatos változása képezi a rendszer alapját: egy bizonyos szinten kivitelezett cselekvés eredményei átalakulnak egy másik szinten végrehajtott cselekvés kezdeti regulációs tényezőivé.

V. Tyerehov és I. Vasziljev (1; 12—21) ugyanezt a kísérleti technikát használta. Megpróbálták — kísérleti alapon — leírni a cél kialakulásának jellemzőit a gondolkodás folyamatában. Ezek a kutatók megkülönböztetnek végső és intermedier célokat. A szerzők szerint az intermedier célok, amelyeket a k. sz. kialakít, tükrözik a személy legfontosabb tulajdonságait. Az intermedier célok alakulásának eredményeként a végső cél értelme módosított, noha objektív jelentése változatlan marad.

* A folyóirat száma és az oldalszám.

A vizuális percepcióval foglalkozó tanulmányok közül ez a témakör különösen kidolgozott a Moszkvai Egyetem Pszichológiai Karán — szeretnénk felhívni a figyelmet *A. Logvinenko és T. Szokolszkaja* (5; 13—25) munkájára. A szerzők tovább vizsgálták a nemrégiben *A. N. Leontyev* által leírt jelenséget (Voproszi Pszichológiai 1974. 5; 13—18). Ennek a vizuális illúziónak a lényege az, hogyha egy megfigyelő egy előtte elhelyezett függőleges rácsot néz, akkor amikor a fixációs pont a rács mögé tevődik, a rács a megfigyelőtől távolodni látszik. Logvinenko és Szokolszkaja a távolságnak és az amplitúdónak a jelenségre gyakorolt hatását vizsgálták. Kimutatták, hogy a Leontyev-féle jelenség függ a megfigyelő és a rács közötti távolságtól, függ az amplitúdótól, és nem függ a fixációs távolságtól. Képletet javasoltak a látszólagos mozgás távolságának kiszámítására. Ugyanakkor összehasonlították a Leontyev-féle jelenséget a már évtizedek óta ismert ún. *„wallpaper"* jelenséggel: ha egy megfigyelő egy tapétázott falat néz (a tapéta csíkokon hasonló minták ismétlődnek), akkor hogyha a fixációs pont közeledik a megfigyelőhöz, a fal szintén közeledni látszik. A szerzők úgy vélik, hogy a Leontyev-féle jelenség átfogóbb jellegű, és a wallpaper jelenség ennek egy egyszerű esete. Sokféle hipotézis merült fel ezeknek a jelenségeknek a magyarázatára, de egyikük sem kielégítő.

V. V. Szuvorova (5; 26—33) az agyféltekék működési asszimetriáját vizsgálta. Jól ismert, hogy a bal hemispherium a felelős a kognitív működésért, beszédért, a konceptuális gondolkodásért stb.: míg a jobb félteke biztosítja a különböző modalitású érzékek konkrét, „kortikális" képpé való szintézisét, valamint az észlelt események emocionális színezetének kialakítását. Szuvorova nyomatékosan hangsúlyozza, hogy a működések egyéni jellegzetessége és a hemispheriumok dominancia egyensúlya határozzák meg a kognitív aktivitás egyéni mértékét, a készséget és számos személyiség jellemzőit. A nyert kísérleti adatok azt jelzik, hogy kapcsolat van a jobb félteke dominanciája és a vago-insularis autonómiával társult fokozott emocionalitás között.

Két cikk foglalkozott az EEG pszichofiziológiai vizsgálatoknál való felhasználásával. *Z. G. Turovszkaja* (4; 23—33) az EEG változásokat vizsgálta zajstress körülmények között, érdeklődésének középpontjában azonban az EEG változások és az idegrendszer különböző tulajdonságai — a *Teplov-Nebilicin* iskolában végzett tanulmányai alapján — közötti összefüggések álltak. Kimutatta, hogy a theta ritmus korrelál az idegi folyamatok „egyensúlyával"; a béta ritmus ezek labilitásával; míg a delta ritmus — melyet stress körülmények váltottak ki — az idegrendszer „szilárdságával".

Je. D. Homszkaja és M. K. Kabardov (5; 46—56) az EEG-hullámok asszimetriájának változását tanulmányozták szavak memorizálása közben. A kísérletek azt mutatták, hogy a szándékos verbális emlékezet korrelál a helyi SS index (tér szinkronizációs paraméter) növekedésével az agy frontó-centrális területeinél, különösen a produktív memorizálási esetekben. Az általános SS index kismértékben szintén növekszik. A helyi SS index az egyéb areákban nem növekedett. Ezeket az adatokat a mentális aktivitás közben az agyban létrejövő helyi működési állomások bizonyságaként értelmezik a szerzők.

G. B. Gorszkaja (3; 116—122) vizsgálta az EMG-visszacsatolás hatását a mentális tevékenységet kísérő artikulációs afferentációra. Megállapította, hogy az EMG-visszacsatolás hallási csatornán keresztül sikeresen alkalmazható a *fölösleges* belső artikulációs tevékenység korlátozására. Fontos hangsúlyozni azonban, hogy ennek a korlátozásnak bizonyos határa van, más szóval a belső artikulációs tevékenységnek optimális szintje van. Amennyiben a

korlátozás meghaladja az optimális szintet, ez negatív hatást válthat ki a már kialakult készségek esetében is.

A rendkívül érdekes fejlődéslélektani tanulmányok közül megemlíteném *Sz. Ju. Mescserjakova „A felélénkülési komplexum"* (F. K.) sajátosságai különböző tárgyak hatására és a felnőttekkel való kommunikáció alatt című cikkét (5; 81—89). A „F. K." jelenséget először *Figurin és Gyenyiszova* írták le és határozták meg 1949-ben. Ezek szerint a szerzők szerint a F. K. összetett emocionális reakció, amelynek a következő összetevői vannak: mosolygás, gőgicsélés, az arckifejezés megváltozása, a motoros aktivitás növekedése és szopás. Mindezek az összetevők megfigyelhetők, egyidejűleg vagy egymás után. Ezt a reakciósort az élet 2. hónapjának a végén lehet megfigyelni. Az inger, ami a reakciót kiváltja — Figurin, Gyenyiszova, Scselovanov stb. szerint — elsősorban egy felnőtt megjelenése a csecsemő látómezőjében. Ezt a jelenséget a Szovjetunióban széles körben a korai fejlődés egyik legfontosabb jellemzőjeként tekintik. Mescserjakova 12 csecsemőt (1,5 hónapostól 6 hónapos korúakat) vizsgált. Ingerként szolgált: A) egy felnőtt megjelenése; B) valamilyen tárgy megjelenése: 1. arckép; 2. arcképet nem tartalmazó, fényes mozgó és mozdulatlan játékok; 3. nem fényes és mozdulatlan játékok. Az FK összetevőit rögzítették; vizuális koncentráció, mosoly, motoros aktivitás növekedése és vokalizáció. A leghatásosabb stimulus az A volt, a többiek a leírási sorrend szerint következtek. A jelenség természetét illetően a Szovjetunióban a pszichológusok két nézőpontot képviselnek. Az egyik csoport (Bozsovics, Kisztykovszkaja stb.) azt állítja, hogy az FK megjelenése összefügg a külső élmények szükségletének kielégülésével, míg Zaporozsec, Elkonyin stb. a jelenséget a gyermekek felnőttekkel való kommunikációjának fejlődésével hozza kapcsolatba. Ugyanakkor mindkét nézőpont megegyezik abban, hogy a leírt reakciósort a csecsemő kezdetleges szociális aktivitási formájának tekinti.

Proszkura (4; 44—50) a Piaget-féle egocentrizmust vizsgálta, ahogy az az iskoláskor előtti gyerekeknél a térbeni kapcsolatok felfogásánál jelentkezik. A gyermekeknek adott feladatok hasonlóak voltak azokhoz, melyeket eredetileg maga Piaget vagy később Smedslund és mások is használtak. Proszkura megállapította, hogy különböző megoldási formák fordultak elő: 1) helytelen (de nem egocentrikus); 2) egocentrikus; 3) helyes; 4) egyéb probléma megoldása, melyet maga a gyermek vet fel. Nem szerepelnek egocentrikus válaszok, ha az adott feladat túlságosan könnyű vagy túlzottan nehéz. Ezek a megoldások egy bizonyos „nehézségi zónában" jelentkeznek, és — feltehetően — egy átmeneti időszakot képviselnek a megoldás lehetőségétől a helyes megoldásokig. Megfelelő gyakorlás után a helytelen megoldások száma csökkent, és az egocentrikus megoldások teljes mértékben eltűntek.

T. I. Juferova (2; 113—123) az affektív gyermekek viselkedését vizsgálta konfliktus helyzetekben. A vizsgálatnál használt módszer Asch-féle módszer volt, a Crutchfield, Nejmark és Szavonyko által javasolt módosításokkal. A szerző azt a következtetést vonja le, hogy a gyermekeknek a csoport nyomására adott reakciója az önértékelésüktől függ. Az önértékelésben lévő konfliktus, vagyis az ambíció szintje és a valóságos cselekedetek közötti egyensúly hiánya a társcsoport véleményétől való függőséget vált ki a gyerekből. Ez két formában jelentkezik: (1) maximális engedékenység a csoport befolyással szemben, és (2) negativisztikus ellenállás ezzel a befolyással szemben. A nem affektív gyerekek csak az egyik típusú dependenciát mutatják — az

elsőt. A nem affektív gyermekek negativisztikus reakcióját Juferova az önállóság manifesztációjának tekinti.

L. I. Boszovics és T. E. Konnyikova (1; 80—89) elméleti értékezést írt a gyermekek erkölcsi fejlődéséről és neveléséről. Azt állítják, hogy a gyermekkori erkölcsi fejlődés tekintetében két nézőpont uralkodik: az első az erkölcs kialakulását hasonlónak tekinti az egyedfejlődés folyamán bekövetkező bármely más fejlődési folyamattal, vagyis az elsődlegesen adott külső gondolkodási formák (a fogalom tágabb értelmében) és viselkedés interiorizációjának eredményeként, és ezek belső pszichikai folyamatokká való átalakításaként értelmezi, míg a második megközelítés szerint az erkölcsi fejlődés az egyszerűbb, de mindazonáltal specifikus erkölcsi formák fejlettebbekké való későbbi és törvényszerű átalakulása. Ezek a szerzők a második álláspontot fogadják el. Sokféle érvet sorakoztatnak fel, amelyek ezt az elképzelést támogatják. Azt a következtetést vonják le, hogy az erkölcs kialakulása individuális és személyi kilátásaiban egyaránt meghatározza a személyiségfejlődést általánosságban: a személyes célokat, a karaktert és az aktivitás irányát.

G. Sz. Abramova az írott beszéd alakulásának egyik aspektusát vizsgálta — a kifejező képesség szubjektív modalitásának kialakulását — vidéki iskolás gyerekeknél (5; 90—96). Úgy találta, hogy a vidéki gyerekeknek kisebb a szókincsük, mint a hasonló korú városi gyerekekének, sokkal konkrétabb anyagot használnak a kifejezéseikben, a szociális kapcsolatokat kisebb fokban differenciálják, és gyengébbek a problémák differenciálásában és értékelésében. Teljes joggal Abramova azt hangsúlyozza, hogy ezek a sajátosságok a vidéki életfeltételeknek tulajdoníthatók. A vidéki gyerekek korábbi életkorban kezdenek dolgozni és élik a felnőttek szociális életét; megfelelő a tapasztalatuk, de a valóságos kommunikációban egyszerűbb helyzetek elé vannak állítva — különösen kis csoportokban —, mint a városi gyerekek.

Az egyéb említésre méltó cikkek közül kiemelhetjük még:

F. D. Gorbov és R. N. Uszkov: A gyógyszeres kezelés pszichológiája (3; 39—46)

M. A. Matova: Maximális izomaktivitás alatti emberi pszichés képesség (3; 47—55)

U. A. Kamisov: Pilóták szenzomotoros cselekvéseinek sajátosságai (6; 84—94)

A. V. Petrovszkij: Még egyszer a személyiség stabilitásáról, önállóságáról és konformizmusáról (2; 58—67) stb.

Az egyik legidősebb szovjet pszichológus, *A. A. Szmirnov* két cikkben (2; 14—30 és 4; 124—126) foglalkozott a szovjet pszichológusok részvételével a Nagy Honvédő Háborúban. Sok szovjet pszichológus vett részt különböző olyan kutatásban, amelynek közvetlen katonai értéke volt, például Kravkov és Kekcsejev az éjszakai látással, Tyepkov, Szmirnov, Nyikiforova és mások az álcázással, Platonov, Svarc, Gurevics és mások a pilóták gyakorlataival foglalkoztak. Olyan kiváló pszichológusok, mint Luria, Leontyev, Ananyjev, Zaporozsec erőfeszítéseiket a sebesült katonák rehabilitációjára fordították. Munkájuk nemcsak jelentős gyakorlati eredményeket hozott, de sok elméleti kérdésben alkotott nézőpontjuk kialakításában is segítségükre volt. A különböző háborús tervek készítésében aktívan részt vettek a grúz pszichológusok, a beállítódási iskola képviselői, különösen Eliava, Bzsalava, Natadze és mások. Sok pszichológus közvetlenül a fronton harcolta végig a háborút. Az egész háborús időszakot a fronton töltötte Elkonyin, Lukov, Semjakin, Szamarin és még sokan mások. Sok közülük nem tért vissza, így az igen tehetséges *L. M. Svarc*, a Moszkvai Pszichológiai Intézet volt igazgatóhelyettese.

A folyóiratban megjelent egyéb anyagok közül szeretnénk megemlíteni: Katz svéd pszichológusnak a svéd pszichológiáról írt cikkét (1; 171—173), melyben a svédországi pszichológia történeti áttekintését és jelenlegi állapotának elemzését olvashatjuk.

Beszámoló a Vilnüszben tartott Össz-szövetségi szimpóziumról, melynek témája a biológiai és a szociális tényezők együttműködése az emberi pszichikumban volt (3; 178—181).

Összefoglalás a pszichés fejlődés diagnosztikájáról szóló Tallinnban tartott II. Össz-szövetségi szimpóziumról (3; 182—185).

Beszámoló az I. szovjet állatlélektani, etológiai és összehasonlító lélektani konferenciáról (4; 184—187).

A mesterséges intelligencia és a pszichológia közti kapcsolatoknak szenteltek figyelmet a Moszkva melletti Zvenyigorodban tartott gyűlés résztvevői (5; 186—188).

Szegal Borisz

СОДЕРЖАНИЕ

Ференц Фельди: Опыт системного преподавания в младших, частично разделенных классах общей (восьмилетней школы) 3
Дьердь Хидаш, Ференц Шюле, Габор Сеньи, Иван Лушт и Каталин Пете: Комплексно-методическое исследование процесса групповой психотерапии 16
Юлия Кадар Шугарне: Анализ ритмических поговорок у детей 5—8 лет 28
Юдит Фальк: Об основном условии и значении на развитие личности ребенка отношения между сестрой-воспитательницей и ребенком в доме ребенка 37

ДИСКУССИЯ

Эржебет Муссонг-Ковач: По поводу статьи З. Варги «Мысли о чистоте профессионального языка» 47
Ласло Левендел: По поводу статьи З. Варги «Мысли о чистоте профессионального языка» 49
Гертруд Хоффманн: Сотрудничество между психологом и педагогом при работе с трудными детьми 51
Вера Вамош: По поводу статьи Л. Барты «Некоторые проблемы в процессе развития психологии» 62

ОБЗОР

Анна Денеш: О различиях в процессе восприятия (с точки зрения выбора малых привычек) у креативных и некреативных индивидов (СНО) 66

ФОРУМ

Беседа с Илоной Баркоци *(Мария Неменьи)* 74
Новости в психологической жизни 78

КНИГИ

Эрика Ландау: Психология творчества *(Габор Гергей)* 78
Иштван Бабошик: Роль моральной сознательности в регуляции поведения *(Эва Черег)* 80
Социально—психологические исследования в Венгрии *(Андраш Т. Хегедюш)* 82

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

Вопросы Психологии — 1975 *(Борис Сегаль)* 86

CONTENTS

Földy, Ferenc: Experiments with teaching programmes in partly divided classes in the first four years of the primary school 3
Hidas, György—Süle, Ferenc—Szőnyi, Gábor—Lust, Iván—Pethe, Katalin: Complex methodological investigation of group psychotherapy. Part I. 16
Kádár, Julia: The analysis of a rhythmical ditty reproduced by 5—8 year old children 28
Falk, Judit: The importance of the personal features as a basic condition in the relationship of child and nurse 37

DISCUSSION

Moussong-Kovács, Erzsébet: Remarks about Varga's article: Some ideas about the clarity of our professional language. 47
Levendel, László: Remarks about Varga's article: Some ideas about the clarity of our professional language 49
Hoffmann, Gertrúd: Psychologist—pedagogue cooperation in case of children disturbing school-work. 51
Vámos, Vera: Remarks about Bartha's article: On some problems emerging from the development of psychology 62

REVIEW

Dénes, Anna: The role of creativity in the shaping of habits 66

FORUM

Talk with Barkóczi Ilona *(Neményi, Mária)* 74
The Events of Scientific Life 78

BOOKS

Erika Landau: Psychology of creativity *(Gergely, Gábor)* 78
Bábosik, István: The role of ethical consciousness in shaping behaviour *(Csőregh, Éva)* 80
Social-psychological research in Hungary *(Hegedűs T., András)* 82

JOURNALS

Voproszi pszichologii (1975. 1—6) *(Szegal Borisz)* 86

A kiadásért felel Az Akadémiai Kiadó igazgatója — Műszaki szerkesztő: Agócs András
A kézirat nyomdába érkezett: 1976. X. 13. — Terjedelem: 8,4 (A/5) ív
77.3719 Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A Magyar Pszichológiai Szemle olyan kéziratokat fogad el közlésre, amelyek a pszichológia és határterületeinek tudományos kérdéseivel foglalkoznak.

Ezen belül közöl eredeti kutatásokról szóló beszámolókat; témaösszefoglaló tanulmányokat; didaktikusan feldolgozott esettanulmányokat; pszichológiatörténeti tanulmányokat; beszámolókat a hazai és nemzetközi pszichológiai közélet fontosabb eseményeiről; ismertetéseket a hazai és nemzetközi pszichológiai intézmények munkásságáról; hozzászólásokat a pszichológiai és általában a kulturális élet pszichológiai vonatkozású eseményeihez; könyv- és tanulmányismertetéseket.

2. A kéziratok terjedelme általában nem haladhatja meg a 0,5—0,75 ívet (16—24-es kettes sorközzel gépelt oldal, soronként 50 „n" betűjellel). Egy oldalon 25 sornál több nem lehet.

3. A kéziratot 3 példányban kell a Szerkesztőséghez beküldeni. A közlemény címe után szerepeljen a szerző neve, alatta az intézmény, ahol a szerző dolgozik.

4. Az idegen nyelvű fordításra szánt 25 soros összefoglalást külön oldalon, címmel, 3 példányban kell csatolni a közleményhez.

5. A szöveget normál betűtípusú írógéppel 1/8 íves géppapírra és csak a papír egyik oldalára kell írni. A gyors nyomdai átfutás érdekében fontos a hibátlan gépelés.

6. Ha a szerző dőlt betűkkel akar valamit kiemelni, azt egyszer húzza alá. Csupa nagy betűvel semmit se gépeljen. Ha a szöveg egy részét kisebb betűtípussal kívánja szedetni, ezt nem sűrűn gépelt sorokkal, hanem a szöveg bal oldala mentén húzott vonallal és „petit" szóval jelezze. A kézirat lapjait oldalanként folyamatosan, középen számozza arab számokkal. Betoldás nem alkalmazható.

7. A számozott és címmel ellátott ábrákat és táblázatokat külön borítékban kell csatolni a kézirathoz. Minden ábra és táblázat hátlapján szerepeljen a szerző neve és a kézirat címe.

A kéziratban pontosan fel kell tüntetni az ábrák és táblázatok helyét.

8. Szöveg közben alkalmazott irodalmi hivatkozásoknál a szerző kétszer aláhúzott vezetéknevét és zárójelben az irodalomjegyzékben jelzett sorszámát tüntessék fel.

9. Az irodalomjegyzék összeállítása ábécé-sorrendben történik. *Könyveknél, monográfiáknál:* a szerző vezetékneve, keresztnevének kezdőbetűi, a megjelenés éve, cím, kiadó, város, idézett oldalszám.

Folyóiratokban megjelent közleményeknél a szerző vezetékneve, keresztnevének kezdőbetűi, a megjelenés éve, kötetszám, füzetszám, idézett oldalszám. (A közlemény címét tehát nem kell feltüntetni.)

10. A szerző vállalja, hogy a tördelt levonatokat 3 nap alatt kijavítva visszaküldi. A kézirattól eltérő nyomdai javítások költségei a szerzőt terhelik.

11. Szerzőinknek — tiszteletdíjuk terhére — 100 db különlenyomatot készíttetünk.

12. A szerkesztőség kéziratot nem őriz meg és nem küld vissza.

Ára: 17 Ft
Előfizetés egy évre: 80 Ft

INDEX: 25.553
ISSN 0025—0279

MTA
Pedagógiai Intézeti
KÖNYVTÁRA

1977 APR 19

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

Magyar Pszichológiai Szemle

1977/2

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

MAGYAR PSZICHOLÓGIAI SZEMLE

ВЕНГЕРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

HUNGARIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PSZICHOLÓGIAI BIZOTTSÁGA
ÉS A MAGYAR PSZICHOLÓGIAI TÁRSASÁG FOLYÓIRATA

XXXIV. kötet Új sorozat 18. 1977. 2. szám

A szerkesztő bizottság elnöke: ÁDÁM GYÖRGY

Főszerkesztő: POPPER PÉTER

A szerkesztő bizottság tagjai:

BARTHA LAJOS, HÓDOS TIBOR, HUNYADY GYÖRGY, JUHÁSZ PÁL, KARDOS LAJOS, LÁNYINÉ ENGELMAYER ÁGNES, LÉNÁRD FERENC, MÁTRAI LÁSZLÓ, MOUSSONG-KOVÁCS ERZSÉBET, PALOTÁS GÁBOR, PATAKI FERENC, RANSCHBURG JENŐ, RÓKUSFALVY PÁL, SALAMON JENŐ, TOMKA IMRE, VITÁNYI IVÁN

A szerkesztőség tagjai:

Rovatvezetők: HÓDOS TIBOR, HUNYADY GYÖRGY, MOUSSONG-KOVÁCS ERZSÉBET, PLÉH CSABA, RANSCHBURG JENŐ

Munkatársak: VARGA ZOLTÁN (olvasó szerkesztő), HEGEDŰS T. ANDRÁS, BENEDEK LÁSZLÓ, VÁRADY ANDRÁSNÉ (szerkesztőségi titkár)

Technikai szerkesztő: GLAUBER ANNA

Szerkesztőség: 1083 Budapest, Bókay János u. 54. Telefon: 340—790, 343—743
Szerkesztőségi fogadóórák: kedd 10—12
csütörtök 16—18

Akadémiai Kiadó
1363 Budapest, Alkotmány u. 21. Telefon: 111—010

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI 1800 Budapest V., József nádor tér 1. postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215— 96162 pénzforgalmi jelzőszámára.

Egyes példányok beszerezhetők a 1055 Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban.

Előfizethető és példányonként megvásárolható: az AKADÉMIAI KIADÓ-nál 1363 Budapest V., Alkotmány u. 21. Telefon: 111—010. Pénzforgalmi jelzőszámunk: 215—11488., az AKADÉMIAI KÖNYVESBOLT-ban: 1368 Budapest V., Váci u. 22., telefon: 185—680

Előfizetési díj egy évre: 80 Ft.

A tanulmányok közlési feltételeit lásd a borító negyedik oldalán.

TARTALOMJEGYZÉK

Illyés Sándor: Az egyidejű mozgások funkciója a motoneuron akaratlagos működtetésének megtanulásában 97
Hidas György—Süle Ferenc—Luszt Iván—Pethe Katalin: A csoportpszichoterápiás folyamat komplex metodikájú vizsgálata II. A Hill-féle interakcióelemzés alkalmazása 113
P. Faragó Katalin: Nyílt és rejtett motívumok a munkahelyi légkörrel kapcsolatos attitűdökben 126
Vincze Mária: Az étkezés mint a felnőtt és a gyermek kapcsolatának egyik színtere 133
Sipos Kornél—Tomka Imre: A cerebrális elektromos tevékenység változásai autogén tréning hatására 141

VITA

Vértes László: Hozzászólás Varga Zoltán „Gondolatok szakmai nyelvünk tisztaságáról" című közleményéhez 158

SZEMLE

Kovács Ágnes: A szorongás, siker és kudarc hatása konvergens és divergens nonverbális feladatokban. 160

FÓRUM

Beszélgetés Salamon Jenővel, az ELTE Fejlődés- és Neveléspszichológiai Tanszéke tanszékvezető tanárával *(Neményi Mária)* 172
Rókusfalvy Pál: A sporttevékenység regulációs felfogása. (Doktori értekezés tézisei) 177

KÖNYV

Schnabl, S.: Ideges Ön? A pszichoszociális egészségzavarok okai, megjelenési formái, megelőzése és gyógyítása *(Buda Béla)* 187
Hauss, W. H.—Oberwittler, W.: Geriátria a gyakorlatban *(Buda Béla)* 188
Kreeger: A nagycsoport. *(Fonyó Ilona)* 190

FOLYÓIRAT

Bulletin de Psychologie *(Halász Gábor)* 195

AZ EGYIDEJŰ MOZGÁSOK FUNKCIÓJA A MOTONEURON AKARATLAGOS MŰKÖDTETÉSÉNEK MEGTANULÁSÁBAN

ILLYÉS SÁNDOR
Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola

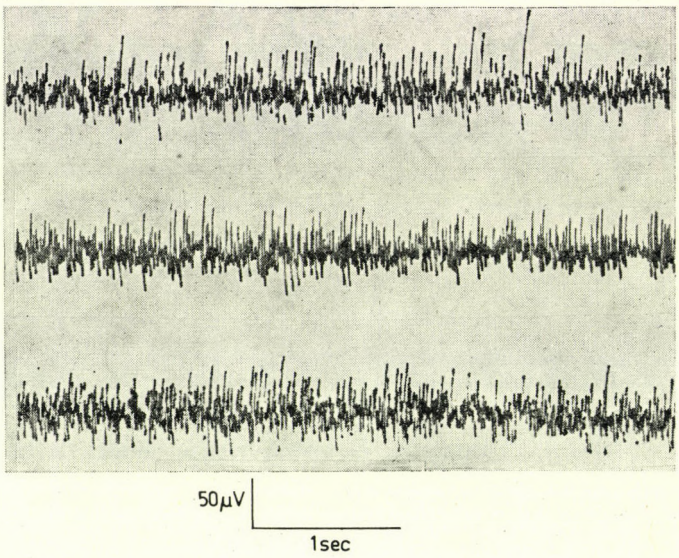
A szerző a m. biceps brachii elektromos tevékenységét bipoláris felszíni elektródákkal vezette el, és az elektromos tevékenységről a k. sz.-eknek akusztikus és vizuális feedbacket biztosított. A k. sz.-ek a feedback alapján tanulták meg egy motoros egység akaratlagos szabályozását. A kísérleti csoport tanulás közben testtartását, karját szabadon mozgathatta, a kontroll csoport rögzített kar és testhelyzetben tanult. A kísérleti csoport szabályozási teljesítményei szignifikánsan jobbak voltak, mint a kontroll csoport teljesítményei. Basmajian általánosan elfogadott nézete szerint a tanulás eredményeként az izom elektromos tevékenységének leszűkülése egy motoros egység aktivitására a szomszédos motoros egységek szelektív gátlásával magyarázható. A szerző kísérleti eredményei alapján a szabályozó idegélettani mechnaizmusokról két feltevést fogalmaz meg: *a)* a motoros egységet és a karmozgásokat szabályozó efferens folyamatok a centrális motoros program integrált, egymástól nem függetleníthető részei. Ezért a kiválasztott motoros egység csak ennek az átfogó motoros programnak a beindításával működtethető. *b)* A két efferens folyamat már centrális szinten is elkülönül. A kísérleti személyek karmozgásaikkal és a postura változtatásával motoros választ hoznak létre, és az ebből származó proprioceptív afferentáció hat vissza a motoros egység működtetésére.

Akaratlagos mozgásaink legkisebb funkcionális egysége a motoros egység, amely egy motoneuronból és a hozzá tartozó izomrostokból áll. Mozgásaink kivitelezése még a legkisebb kimozdulás és erőkifejtés esetén is igen nagyszámú motoros egység működésével valósul meg. Ahhoz, hogy egyes motoros egységeket lehessen közvetlen akaratlagos szabályozás alá helyezni, a k. sz.-nek akusztikus és vizuális visszajelentést kell kapnia a motoros egység kontrakcióját kísérő elektromos potenciál-változásokról. Ez az új visszajelentés teszi lehetővé azt, hogy a k. sz. hosszabb-rövidebb gyakorlás után megtanulja egy motoros egység akaratlagos szabályozását. (Harrison és Mortensen 1962, Basmajian 1963 a, b, Carlsöö és Edfeldt 1963, Lloyd és Leibrecht 1971, Leibrecht, Lloyd és Pounder 1973, Kato és Tanji 1972 a, b, Ladd és Jonsson 1973, Öist, Jonsson és Ladd 1973, a, b, Illyés 1974, Smith és mtsai 1974.)

A tanulás közben a mozgásteljesítmény javulása úgy jön létre, hogy a kezdetben tömeges motoros aktivitás a tanulás végére egy motoros egység működésére szűkül le.

A k. sz. az első próbálkozásoknál még nagyszámú motoros egység működését kapcsolja be. Ezek elektromos jelei egymással interferálódnak és a regisztrátumon az ún. interferencia görbe jelenik meg (1. ábra).

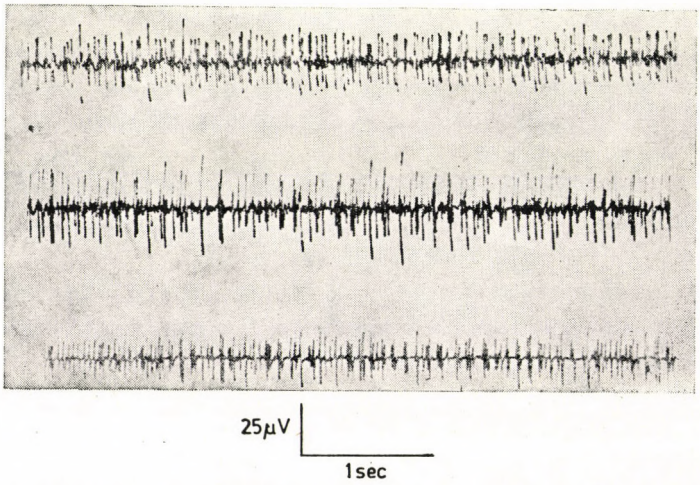
Később az akaratlagosság kevesebb motoros egység működésére terjed ki, és a motoros egységek elektromos jelei a regisztrátumon elkülönülnek (2. ábra).



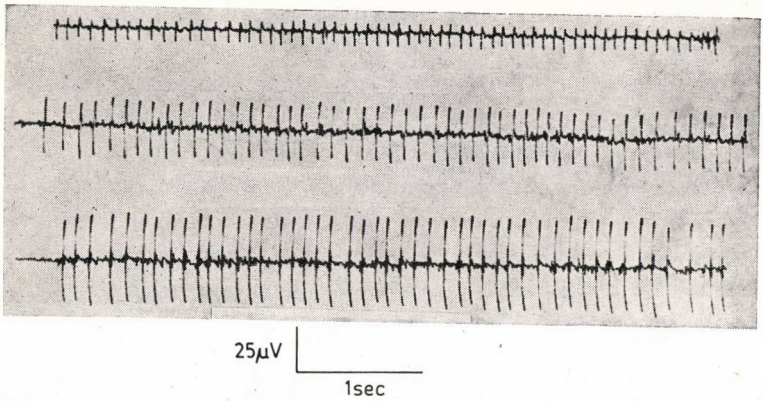
1. ábra. Interferencia görbe (m. biceps brachiiról, bipoláris felszíni elektródával, három k. sz.-nél készített felvétel.)

A tanulás végén a k. sz. már egy motoros egység izolált működtetésére is képessé válik (3. ábra).

A motoros válasz jellegzetes átalakulása, a motoros aktivitás egy motoros egység tevékenységére való leszűkülése a tanulás legjobban nyomon követhető és kutatásmetodikai szempontból legfontosabb részjelensége.



2. ábra. Több motoros egység egyidejű aktivitása (m. biceps brachiiról, bipoláris felszíni elektródával, három k. sz.-nél készített felvétel.)



3. ábra. Egy motoros egység aktivitása (m. biceps brachiiról, bipoláris felszíni elektródával, három k. sz.-nél készített felvétel.)

Kutatásmetodikai szempontból azért válik fontossá, mert a motoros egység akaratlagos szabályozásának valamennyi többi részfolyamata csak ezen az átalakuláson keresztül tanulmányozható. A változás üteme, szintje, időtartama stb. függő változóként a motoros egység akaratlagos szabályozását vizsgáló valamennyi kísérleti helyzetben jelen van (Simard és Basmajian 1967, Illyés 1974). Mindaddig azonban, amíg nem tisztázott a mozgásválasz átalakulásának, leszűkülésének motoros mechanizmusa, és nem ismertek a mozgásválasz átalakulásának, leszűkülésének belső meghatározói, ez a változás nem alkalmas arra, hogy megbízhatóan mérje más, távolabbi független változók — pl. a feedback természete, életkor, pathológiás állapot stb. — hatásmechanizmusának eltéréseit. Így ugyanis megnő az esélye annak a kutatásmetodikai tévedésnek, hogy a kísérletező a tanulási folyamat, az átalakulás valamilyen sajátosságát a kísérletben manipulált, távolabbi független változó hatásainak tulajdonítsa, holott az valójában a mozgásszerveződés valamilyen belső tényezőjével, mint egy rejtve maradt és véletlenszerűen ható független változóval áll közvetlen kapcsolatban.

A motoros válasz igen szemléletes átalakulása kézenfekvő lehetőségeket kínál a mögötte meghúzódó motoros mechanizmusok értelmezésére.

Mivel a jó mozgásválasz — egy motoros egység működtetése — már az első próbálkozásoknál jelen van és a hiba csak az, hogy ebből a jó mozgásválaszból van több, a tanulás mindenekelőtt mennyiségi változásnak, az akaratlagos mozgás intenzitásbeli finomodásának tűnik. A gyakorlással a k. sz. azt tanulja meg, hogy azokat a motoros válaszokat, amelyek korábban csak egyidőben, egymással összekapcsolva, tömegesen tudott kiváltani, egymástól függetlenítse, izolálja. Az akaratlagosság ezáltal a motoros rendszer legkisebb funkcionális egységére, egy motoros egység akaratlagos szabályozására szűkül le és kialakul az akaratlagos mozgáskiváltás fiziológiailag lehetséges legkisebb formája.

Ha a korábban bekapcsolt motoros egységeket a k. sz. később már nem kapcsolja be, akkor ebből arra lehet következtetni, hogy egy motoros egység akaratlagos működtetésekor a k. sz. ezzel egyidőben semmilyen más motoros választ nem ad.

A periferiás mozgásválasz átalakulásában megfigyelhető leszűkülés, izolálódás Basmajian szerint a következő motoros élettani mechanizmusokkal magyarázható: „A kísérletek . . . arra utalnak, hogy a cerebrális cortexből kiinduló pályákon egyes mellsőszarvi sejtek is ingerelhetők, miközben a szomszédos mellsőszarvi sejtek inaktívak vagy gátoltak. Annak ellenére, hogy az ezekben a kísérletekben elsajátított készség az izomból származó akusztikus és vizuális feedbacktől függ, a szabályozás olyan gyorsan megtanulható, annyira pontos, és egyes k. sz.-eknél a feedback megvonása után is annyira megtartott, hogy a szabályozást nem lehet szemfényfesztésnek tekinteni. A megalapozó mechanizmus feltehetően a szomszédos mellsőszarvi sejtek aktív gátlását foglalja magában." (Basmajian 1963.)

A szomszédos mellsőszarvi motoros sejtek feltételezett aktív gátlását a Basmajian által vezetett kutatócsoport később kísérletesen is megpróbálta igazolni. (Smith és mtsai 1974.) Egymástól 4—5 mm távolságra három bipoláris drót-elektródát ültettek be a biceps brachii izomba. Mindhárom elektródapár jeleit elvezették, de a k. sz. csak a középső elektródapár jeleiről kapott visszajelentést. A tanulás elején mindhárom elektródapár körzetében élénk izomaktivitás és elektromos tevékenység jelentkezett. A tanulás végén, amikor a k. sz.-eknek a középső elektródapár körzetében már egy motoros egységet sikerült akaratlagosan szabályozni, a szélső elektródapárok körzetében elektromos csend alakult ki. A motoros válasznak ezt a nagyobb kiterjedésű izomrészen is megfigyelhető leszűkűlését Basmajian kutatócsoportja a következőképpen magyarázza: „Arra következtetünk, hogy ha a biceps brachii izomban biofeedback technikával egy motoros egység szabályozását gyakoroltatjuk, akkor a szomszédos motoros egységeknél progresszív tendencia figyelhető meg az elektromos csend kialakulására, még akkor is, ha ezekről a k. sz. nem kap mesterséges feedbacket. Ez az izom szomszédos részeinek természetes progresszív gátlását demonstrálja abban az izomban, ahol a k. sz. egy motoros egység szelektív szabályozását gyakorolja. A gátlás hasonló ahhoz, ami a környező izmokban játszódik le. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy az izmot beidegző motoneuron csoportból egy-egy szelektíven aktivizálható anélkül, hogy ugyanakkor közvetlen szomszédja is aktivizálódna". . . „Az izmot beidegző szomszédos gerincvelői motoneuronok gátlása arra utal, hogy a szelektív gátlás a motoros egység akaratlagos szabályozása megtanulásának egyik automatikus része" (Smith és mtsai 1974).

Basmajian és kutatócsoportja felfogásának lényege tehát az, hogy a periferiás izomaktivitás leszűkülésével analóg folyamat játszódik le a gerincvelőben, az izmot beidegző motoneuronok szintjén, vagy már a magasabb

központokban a gerincvelői motoneuronokat beidegző supraspinális központok szintjén is.

A leszűkülést két ellentétes folyamattal magyarázzák; a motoneuronok szelektív aktivizálásával és a motoneuronok szelektív gátlásával.

A szelektív aktivizálás és szelektív gátlás *kiindulópontja* (supraspinális központok vagy periferia), *kölcsönhatása, illetve elkülönülése* (csak aktivizálás vagy aktivizálás és gátlás egyidőben) *és a kölcsönhatás szintje* (supraspinális központok, gerincvelő) alapján többféle szerveződési forma is elképzelhető, melyek eredményeként a periferián egy motoros egység szelektív akaratlagos működése jelenik meg.

Basmajian és kutatócsoportja a szerveződésben a supraspinális hatások fontosságát hangsúlyozzák. Saját kísérleteikben vagy azt mutatják ki, hogy a periferiás, proprioceptív hatások semlegesek, tehát nem zavarják a motoros egység akaratlagos szabályozását, vagy azt, hogy a periferiás, proprioceptív hatásokkal megnehezíthető a motoros egység akaratlagos szabályozása (Basmajian és Simard 1967, Simard és mtsai 1968, Simard 1969, Simard és Ladd 1969). Kísérleti eredményeik értelmezésében ezért hajlanak arra, hogy spinális szinten a supraspinális és periferiás hatások között bizonyos értelmű munkamegosztást, funkcionális specializálódást tételezzenek fel, mely szerint a supraspinális hatások facilitálnák, a periferiás hatások pedig gátolnák a szabályozott motoneuronok működését. Korábban idézett felfogásukból az is kitűnik, hogy a szomszédos nem szabályozott motoneuronok inaktívvá válásában nemcsak a facilitáló hatások megszűnését, hanem a gátló hatások fellépését is lehetségesnek tartják. Ezek eredetével részletesen nem foglalkoznak, de utalásaikból megállapítható, hogy ezeket is valószínűleg supraspinális eredetűeknek tartják.

Basmajian és mtsai felfogását azért elemeztük részletesen, mert a motoros egység akaratlagos szabályozását vizsgáló kutatók közül egyedül ez a csoport próbált idegélettani magyarázatot adni a motoros válasz jellegzetes átalakulására, leszűkülésére.

Basmajian és mtsai elképzeléseinek tapasztalati alapját képező elektromyográfiai megfigyeléseket és kérdéssel foglalkozó valamennyi kutatás, köztük saját megfigyeléseink is igazolták.

A motoros válasz átalakulásának, leszűkülésének van azonban egy olyan kísérő jelensége, amely nem azon az izomrészen játszódik le, amelyet a k. sz. elektromyográfiás feedback-kel szabályoz. Ennek a távolabbi és a k. sz. által látott és hallott elektromyogrammon nem tükröződő mozgásválasznak a jelentőségét Basmajian és kutatócsoportja nem ismerte fel annak ellenére, hogy a jelenséget megfigyelték és leírták.

Más kutatók közleményeikben részletesen foglalkoznak ezzel a távolabbi mozgásválasszal, de az ezzel kapcsolatos megfigyeléseikből nem vonnak le következtetéseket az elektromyogrammon megfigyelhető átalakulás idegélettani mechanizmusaira (Harrison és Mortensen 1962, Llyod és Leibrecht 1971,

Leibrecht és mtsai 1973). Egyedül Wagman és mtsai (1965) ismerték fel, hogy ez a távolabb lezajló mozgásválasz összefügghet az elektromyográfiás válasz átalakulásával, és ennek figyelembevételével az átalakulást megalapozó motoros idegélettani szerveződésről más magyarázat is adható, mint amit Basmajian és kutatócsoportja kifejtett.

A távolabbi mozgásválasz a motoros egység akaratlagos szabályozását kísérő, de a szabályozott izomrésztől távolabb levő izomrészeken vagy más izmokban lejátszódó kisebb-nagyobb mértékű izomfeszítéseket, illetve az izületpozíciók és tartási helyzetek változtatását jelenti.

A kísérleti személyek gyakran beszámolnak arról, hogy a szabályozott motoros egység be- és kikapcsolásakor, illetve a szabályozott izomrészen a motoros válasz leszűkítéséhez valamelyik izmukat kissé elernyesztik vagy megfeszítik, illetve tartási pozíciójukat kissé módosítják. Ezeknek a távolabbi akaratlagos mozgásválaszoknak az objektív vizsgálata azért nehéz, mert a változtatások igen kis mértékűek és ezért a külső megfigyelő legtöbbször nem tudja észlelni őket. Vizsgálati nehézséget okoz az is, hogy ezeknek a válaszoknak a fellépési helye igen különböző. Egyes kutatók ezért úgy vélik, hogy ezek a válaszok nem is léteznek, ezeket a k. sz.-ek csak elképzelik. A szokatlan mozgásszabályozási helyzet, a propriocepció területén jelentkező szenzoros depriváció — az, hogy a k. sz. a motoros egység látott és hallott be- és kikapcsolását proprioceptíve nem tudja érzékelni — valószínűleg kedvezhet az ilyen jellegű mozgáshallucinációk kialakulásának. Ezt a nézetet erősítheti az a megfigyelés is, hogy vannak kísérleti személyek, akik nem tudnak arról, hogy a motoros egység működtetésekor távolabbi mozgásokat végeznének.

Elképzelhető tehát, hogy ezek a mozgásválaszok egyik k. sz.-nél sem léteznek annak ellenére, hogy egyes k. sz.-ek ezeket látszólag érzékelik. Lehetséges azonban az is, hogy csak a k. sz.-ek egy része ad ilyen mozgásválaszokat, azok akik ezeket érzékelik, és végül arra is lehetőség van, hogy ezek a távolabbi akaratlagos mozgásválaszok valamennyi k. sz.-nél előfordulnak, de csak a k. sz.-ek egy része érzékeli őket.

Mivel a távolabbi akaratlagos mozgásválasz léte, előállásának helye és körülményei, valamint tudatosulásának feltételei nem tisztázottak, nehéz kimutatni azt az összefüggést, amely egy ilyen bizonytalan mozgásválasz és az elektromyográfiásan kontrollált motoros válasz átalakulása és leszűkülése, a motoros egység akaratlagos szabályozása között állhat fenn.

Valószínűleg ez az oka annak, hogy a motoros egység akaratlagos szabályozásával foglalkozó kutatások ezt az összefüggést csak egyedi megfigyelések leírásával elemezték, és nem kontrollált kísérleti feltételek között.

Saját kísérletünkben kontrollált feltételek mellett kívántuk igazolni a távolabbi akaratlagos mozgásválaszok kapcsolatát a motoros egység akaratlagos szabályozásával.

A feltételezett összefüggés kimutatásához felerősítettük és a motoros egység

akaratlagos szabályozása elősegítése érdekében tudatosan végeztettük a távolabbi akaratlagos mozgásválaszokat.

A k. sz.-ek egyik csoportja azt a feladatot kapta, hogy a felkar hajlító izmában egy motoros egység akaratlagos szabályozásának megtanulását próbálja úgy elősegíteni, hogy karjával mozgásokat végez és megkeresi azt a tartási pozíciót, izomfeszítési szintet, amely leginkább kezdvez a felkarizom szabályozott részén a motoros válasz átalakulásának, leszűkülésének.

A k. sz.-ek másik csoportjánál erősen korlátoztuk a távoli akaratlagos mozgásválaszok feltételezett facilitáló hatását azáltal, hogy a k. sz.-ek karját a tanulás közben rögzítettük.

Ha a távolabbi akaratlagos mozgások, tartási helyzetek befolyásolják az izom egy kis részéről elvezethető motoros válaszokat, akkor a nem korlátozott és ezért többféle változatban kipróbálható karmozgásokkal, tartási helyzetekkel valószínűleg jobb feltételek teremthetők a motoros egység akaratlagos szabályozására, mint a korlátozott karmozgásokkal, tartási helyzetekkel.

Módszer

Kísérleteinkben két csoportra osztva 24 k. sz. vett részt. A *kísérleti csoportban* levő személyekkel (7 férfi, 7 nő) közöltük, hogy karjukat, kezüket a feladat végrehajtása közben szabadon mozgathatják és testtartásukat is változtathatják, és ezzel megpróbálhatják a szabályozási feladat megoldását elősegíteni. A *kontroll csoportban* levő személyeknek (7 férfi, 7 nő) a feladatot rögzített testtartással és végtag pozícióval kellett végrehajtani. Jobb felkarjuk a törzs síkjában, a törzzsel 80—90°-os szöget zárt be, pronált alkarjuk könyökizületben behajlítva sagittalis irányban, vízszintes helyzetű asztalon feküdt. Bár a kontroll csoport tagjai tudták, hogy végtag pozíciójukat rögzíteni kell, kismértékű, nem ellenőrzött végtag pozíció változtatások ebben a csoportban is előfordulhattak.

A kísérleti személyek korábban hasonló kísérletben nem vettek részt.

A kísérleti személyek feladatai és a kísérleti helyzet egyéb technikai feltételei mindkét csoportban azonosak voltak. Valamennyi kísérleti személy kényelmes karosszékben, árnyékoló kamrában ült. A műszereket az árnyékoló kamrán kívül helyeztük el.

Az izom elektromos tevékenységét a musculus biceps mediális fejének közepére rögzített bipoláris felszíni elektródával vezettük el. MEDICOR FE2 típusú elektródát használtunk (elektróda átmérő 5 mm, elektróda táv. 20 mm). Az elektródák helyét a bőrön megjelöltük, és az elektródákat mindegyik nap ugyanarra a helyre rögzítettük. A bőr ellenállását a bőrfelület ledörzsölésével, acetonos lemosással és elektróda pasztával csökkentettük. Az elektródák ellenállása általában 5000 Ohm alatt volt. A motoros egység potenciálok amplitúdója 10—50 μV között változott. Az elektromyogrammot 8 csatornás, tin-

taírós EEG készüléken regisztráltuk (EMG Typ 4754). A k. sz.-ek a regisztrálással egyidőben oszcilloszkóp képernyőjén (MEDICOR Typ VM 62/A Vizualizátor) vizuális, és hangerősítőn keresztül akusztikus feedbacket kaptak saját izomtevékenységük elektromos jeleiről.

Az elektródák felhelyezése után az első kísérleti napon a kísérleti személy részére képmagnetofonon néhány perces filmet játszottunk le, amely bemutatta az elektromyogrammokat a motoros egység szabályozásának különböző szakaszában. A film segítségével a k. sz. megismerkedett az izom elektromos tevékenységének különböző vizuális és akusztikus mintáival és megértette, hogy mi az a motoros egység potenciál, melyet az izom kisfokú akaratlagos kontrakciójával létre kellett hoznia.

A vizuális és akusztikus feedback-kel való megismerkedés után kezdődött a tanulás. Ez háromfajta feladatot tartalmazott: *a)* „Bekapcsolni" — ezután az instrukció után a k. sz.-nek 10 sec-ig akaratlagosan egy motoros egységet kellett működtetnie. *b)* „Relaxálni" — erre az instrukcióra a k. sz.-nek 5 sec-ig a lehető legkisebb szintre kellett csökkentenie az izomtevékenységet. és meg kellett szüntetnie az előzőleg bekapcsolt motoros egység működését. *c)* „Feszíteni" — erre az instrukcióra a k. sz.-nek 5 sec-ig intenzíven kontrahálni kellett az izmot és ezzel nagy amplitúdójú interferencia görbét kellett létrehoznia.

Egy gyakorlási szakasz 25 „Bekapcsolni" — „Relaxálni" feladatból és ezek után 3 „Feszíteni" — „Relaxálni" feladatból állt. Egy kísérleti napon, egy ülésben 3 gyakorlási szakasz követte egymást 5 perces szünettel. A kísérlet három egymást követő napon folyt. A k. sz. naponként tehát 75, a három napon összesen 225 próbát tett a motoros egység akaratlagos szabályozására. A k. sz. a „Bekapcsolni", „Relaxálni", „Feszíteni" utasításokat magnetofonról kapta.

Eredmények

Egy k. sz. 225 szabályozási próbálkozása közül a feldolgozás megkönnyítése érdekében csak minden ötödiket valamint az első próbálkozást értékeltük. Így kísérleti személyenként 45, csoportonként 630 (14 × 45) értékelt szabályozási próbát dolgoztunk fel.

Mindegyik szabályozási próbát több szempont alapján értékeltünk. A jelen dolgozatban a szabályozási színvonal alapján végzett értékelés eredményeit ismertetjük. A szabályozási színvonal alapján a próbákat a következő típusokba soroltuk be (1. táblázat):

1. táblázat
Szabályozási szintek

	A szabályozási szint típusai				
	a	*b*	*c*	*d*	*e*
Kísérleti csoport	312	58	31	34	195
Kontroll csoport	209	35	42	42	302

a) Egy motoros egység akaratlagos szabályozása 10 sec-ig (1. ábra).
b) Egy motoros egység akaratlagos szabályozása 6—9 sec-ig.
c) Egy motoros egység akaratlagos szabályozása 2—5 sec-ig.
d) Több motoros egység egyidejű működése (2. ábra).
e) A regisztrátumon egy, folyamatosan szabályozott motoros egység nem különíthető el (3. ábra).

Az 1. táblázaton a kísérleti és a kontroll csoport teljesítményei közötti különbség szignifikáns ($\chi^2 p < 0{,}001$).

Megbeszélés

Kísérleti eredményeink igazolták feltevésünket. A kísérleti csoportba tartozó kísérleti személyek karmozgatásaikkal, izomfeszítésekkel, az izületpozíciók szabad változtatásával javítani tudták a motoros egység akaratlagos szabályozásának feltételeit és magasabb teljesítményszintet értek el, mint a kontroll csoport.

A távolabbi akaratlagos mozgásválaszok és a szabályozott izomrészről elvezetett motoros válaszok között kimutatott összefüggés alapján ki kell bővítenünk azoknak a tapasztalati jelenségeknek a körét, amelyeket az idegélettani folyamatokra vonatkozó elképzelések kialakításakor figyelembe kell venni. A szabályozott izomrészről elvezetett motoros válasz átalakulása, leszűkülése, melyre Basmajian és kutatócsoportja magyarázata vonatkozott, nem érthető meg önmagában, hanem csak a mozgásválaszok átfogóbb összefüggésébe ágyazva.

A szabályozott izomrészen a motoros válasz megfigyelhető leszűkülése nem jelent általános motoros inaktivitást, és nem jelent függetlenedést a többi egyidejű mozgásos aktivitástól.

Basmajian és kutatócsoportja a szabályozott izomrészen irradiáló elektromos csend alapján arra következtetett, hogy a szabályozáshoz motoros inaktivitás, relaxáció szükséges. Kísérleteikben a neuromusculáris rendszer távolabbi pontján jelentkező aktivitást zavaró jellegűnek találták, mely nehezítette a motoros egység akaratlagos szabályozását. Basmajian és kutatócsoportja felfogásában tehát a motoros egység szabályozásának megtanulása a motoros aktivitás csökkentésének megtanulásával, relaxáció tanulással valósul meg.

Saját kísérleti eredményeink ezzel szemben azt mutatják, hogy a szabályozott izomrészen az elektromos csend fokozatos irradiálásához nem szükséges általános relaxáció, sőt minél változatosabb távolabbi mozgásokra van lehetőség, annál jobban javul a motoros egység akaratlagos szabályozása. A motoros egység szabályozása tehát nemcsak azoktól a motoros idegélettani folyamatoktól függ, melyekre az elektromyogramm megfigyelése alapján közvetlenül

visszakövetkeztethetünk, hanem azoktól is, amelyek a távolabbi mozgásokat kiváltják.

A motoros egység működtetése és távolabbi mozgások között kimutatott összefüggést azonban nemcsak a motoros idegélettani szerveződéssel kapcsolatos elképzelések kialakításakor, hanem a kísérleti feltételek kialakításakor kutatásmetodikai szempontból is célszerű figyelembe venni. Ha a kísérlet nem tartalmaz instrukciót, előírást a távolabbi mozgásokról, illetve nem biztosítja, hogy ezek valamennyi k. sz.-nél egységesek legyenek, akkor ezek véletlenszerűen hatnak. Az a k. sz., aki véletlenül felismeri a távolabbi mozgások funkcióját, ezek segítségével gyorsabban tanul, mint az, aki erre nem jön rá, a tanulást egyszerű relaxáció tanulásnak fogja fel és nem próbálja a tanuláshoz legkedvezőbb kartartást felvenni. Mivel ezzel a körülménnyel a motoros egység akaratlagos szabályozását vizsgáló kutatások általában nem számoltak, nem dönthető el, hogy ennek hatása milyen mértékben alakította a tanulási folyamat vizsgált paramétereit.

A motoros egység akaratlagos működtetését és a távolabbi akaratlagos mozgásválaszt magában foglaló idegélettani szerveződési folyamatról két feltevés fogalmazható meg.

1. Elképzelhető, hogy a motoros egység működtetése és a távolabbi mozgásválasz kiváltása már centrális szinten sem különül el, hanem egy átfogó mozgáskiváltás, egységes szerveződés önállótlan részfolyamatait alkotja. Ebben az esetben a k. sz. csak ezt az átfogó motoros programot tudja akaratlagosan módosítani, de a két részfolyamatot izoláltan nem. A k. sz. a motoros egység működéséről kapott visszajelentések alapján csak az egyik részfolyamatot akarja szabályozni, ehhez azonban centrálisan egy átfogó mozgásprogramot kell módosítania. A motoros egység működtetésének és a távolabbi mozgások kiváltásának együttjárása tehát törvényszerű. A kísérleti személy a motoros egységet csak azzal az átfogóbb mozgásprogrammal tudja működtetni, amely egyidőben más, távolabbi mozgásokat is kivált.

Ha ez a feltevés igaz, akkor a k. sz.-nek a tanulás során azt a mozgásszerveződési összfolyamatot, azt a mozgásrészt kell próbálkozásokkal megkeresnie, amelynek részfolyamata legmegfelelőbb a kiválasztott motoros egység szabályozására. A távolabbi mozgásválasznak a szerveződésben nincs funkcionális jelentősége, csupán azt jelzi, hogy a centrális összfolyamat a motoros egységet működtető részfolyamat mellett még milyen más mozgások részfolyamatait tartalmazta. Eszerint a nagyobb mozgásterű karmozgások és a sikeresebb motoros egység szabályozás között kísérletünkben kimutatott összefüggést csak együttjárásnak lehetne értelmezni és nem az egyik folyamat másikra gyakorolt hatásának. A két jelenség azért jár együtt, mert mindkettőnek közös oka volt, és nem azért mert az egyik a másik oka, kiváltója.

A motoros egység működtetésekor a „tudatosság", „akaratlagosság", „szándékosság" a motoros idegélettani folyamatok azon részére vonatkozik,

amely szabályozás alatt áll, melyet a k. sz. próbálkozásokkal addig alakít, amíg a periferián a megkívánt motoros válasz, egy motoros egység működése meg nem jelenik. Ha azonban a motoros egységet működtető idegélettani folyamat egy átfogóbb centrális szerveződés része, akkor a k. sz.-nek „akaratlagosan" ezt az átfogó mozgásegészt kell módosítania annak ellenére, hogy figyelme csak egy részfolyamat eredményére, az elektromyográfiásan elvezetett motoros válaszra irányul. Így alakulhat ki az a sajátos helyzet, hogy a k. sz. szűkebbkörű mozgásválaszról tud, mint amit valójában végez, és mint amit akaratlagosan kivált. Elképzelhető tehát, hogy a motoros egység akaratlagos szabályozásakor csak a „tudatosság" szűkül le egy motoros egység működésére, és az „akaratlagosság" egy sokkal átfogóbb, összetettebb mozgást „vált" ki, mint amit a k. sz. szubjektíven akar.

A motoros egység működtetésénél átfogóbb centrális mozgáskiváltást látszik igazolni Tanji és Kato (1971) kísérlete, melyben a nagyujjal végzett billentyű lenyomáskor és a nagyujj egyik izmában levő motoros egység működésének akaratlagos bekapcsolásakor keletkező kortikális motoros potenciálokat hasonlították össze. A két helyzetben regisztrált átlagolt kortikális motoros potenciálok között nem mutatkozott különbség annak ellenére, hogy a perifériás motoros válasz kiterjedése — mivel az egyik esetben több izom működött, a másik esetben csak egy motoros egység — a két helyzetben jelentősen eltért. A motoros potenciálok azonossága feltehetően azt jelzi, hogy az „akaratlagosság" a centrális mozgáskiváltás egy motoros egység működtetésekor sem egyszerűsödik vagy szűkül le, hanem egy átfogóbb összfolyamatban valósul meg, melynek a motoros egység működtetése csak egyik részfolyamata.

A motoros egység akaratlagos szabályozása a fenti értelmezésben közel kerül mindennapi akaratlagos mozgásainkhoz. Az akaratlagos mozgásra ugyanis általában jellemző, hogy csak a mozgásfolyamat egy része tudatos és szabályozott, nagy része pedig nem tudatos és igazoló jellegű. Az írásmozgások, sport és munkásmozgások elsajátítása és átalakítása során az akaratlagosság és a tudatosság területe között gyakran megfigyelhető az eltérés, és ezért az áttanuláskor a mozgásfolyamat korábban nem tudatos összetevőinek tudatosítása legtöbbször nehézséget okoz.

Kísérleti helyzetünkben a mozgásszerveződési összfolyamatnak az a része volt tudatosan ellenőrzött, amely a látott és hallott elektromyográfiás választ váltotta ki és az a része volt önkéntelen és nem ellenőrzött, amely a távolabbi mozgásokat váltotta ki. Ha a k. sz.-ek észrevették, tudatosították a motoros egység akaratlagos szabályozása közben végzett távolabbi mozgásaikat és felismerték a két egyidejű mozgásválasz összefüggését, akkor ezzel megváltozott az akaratlagosság és tudatosság viszonya. A k. sz. ekkor már az átfogó, összetett mozgás két részfolyamatát tudatosította; a motoros egység működését vizuális és akusztikus érzékletek formájában, a távolabbi mozgásválaszokat proprioceptív érzékletek formájában. Mivel a k. sz. a proproicepcióban tükrö-

ződő távolabbi mozgásválaszt mozdulatként élte át, a vizuálisan és akusztikusan leképeződő motoros egység működést viszont nem, a helyzetben a két egyidejű részfolyamat közül a valódi mozgásként átélt távolabbi mozgások kezdtek dominálni. A k. sz. ekkor pl. úgy érezte, hogy ha megmozdítja a kisujját, akkor ezzel a felkar izomban be tudja kapcsolni egy motoros egység működését.

Ha a motoros egység működtetése és a távolabbi mozgások kiváltása már a centrális mozgáskiváltás összfolyamataiban sem különül el, akkor ez a tudatosulási mód ugyanúgy helytelenül tükrözi a mozgásszerveződés valóságos folyamatait, mint az, amikor a k. sz. azt éli át, hogy a motoros egység működésén kívül semmilyen más mozgást nem végez. A k. sz. akaratlagosan mindkét esetben ugyanazt az összetett mozgásfolyamatot végzi, de az egyik esetben csak az egyik összetevő részfolyamatot tudatosítja és fogja fel akaratlagosan szabályozottnak (motoros egység működtetése), míg a másik esetben mindkét részfolyamatot tudatosítja, de az egyiket (motoros egység működtetése) a másikat (távolabbi mozgásválasz) következményének tartja.

2. A motoros egység működése és a távolabbi mozgásválaszok közötti összefüggés másik lehetséges magyarázata egy olyan motoros szerveződési formát feltételez, amelyben a motoros egység működtetése és távolabbi mozgások kiváltása már centrálisan is két egymástól független önálló folyamatot alkot. Lehetséges, hogy a motoros egység akaratlagos szabályozásához a két folyamatnak alacsonyabb szinten kell kapcsolatba lépnie egymással, de lehet, hogy erre a kapcsolatra nincs szükség.

Kísérleti eredményeink alapján erre az utóbbi kérdésre nem adható válasz. Kísérleti és kontroll csoportunk között csak a távolabbi motoros válaszok lehetséges változatainak számában és intenzitásában volt különbség, s nem abban, hogy ezek a válaszok az egyik csoportban előfordulhattak, a másik csoportban pedig nem. Távolabbi mozgásokat a rögzített kartartású kísérleti személyek is végezhettek, de kisebb mértékben, mint a másik csoport kísérleti személyei. Eredményeinkből ezért nem vonható le következtetés arra nézve, hogy a távolabbi mozgásválaszok szükségszerű feltételei-e a szabályozott izomrészen megjelenő motoros válasz átalakulásának, hogy a k. sz. a motoros egység működését csak a távolabbi mozgásválaszok közvetítésével tudja-e szabályozni.

Két, már centrálisan elkülönülő szerveződési folyamatot feltételezve az a kérdés kerül előtérbe, hogy a távolabbi mozgásokat kiváltó szerveződési folyamat milyen szinten kerül kapcsolatba a motoros egységet működtető folyamattal és hogyan fejti ki a kísérletünkben kimutatott facilitáló hatását.

A többféle lehetőséget leegyszerűsítve két alaptípusba sorolhatjuk. Az első esetben a kölcsönhatást két efferens, a kortextől a gerincvelői motoneuronok felé haladó folyamat kapcsolatának, a másik esetben pedig a supraspinális-központokból kiinduló efferens és az izom, ín és izületfelszíni receptorokból kiinduló afferens folyamatok kapcsolatának foghatjuk fel.

A kölcsönhatás második lehetséges típusával a motoros egységet működtető

efferens, és a működést befolyásoló proprioceptív afferens hatások kapcsolatával több közlemény foglalkozik. Általánosan elfogadott az, hogy a propriocepció befolyásolhatja a motoros egység akaratlagos szabályozását.

Kísérleti eredményeinket e kölcsönhatás figyelembevételével úgy magyarázhatjuk, hogy a k. sz. a távolabbi mozgásaival előállítja azt a proprioceptív afferentációt, amely hat a motoros egységet működtető efferens folyamatokra és ezzel facilitálja vagy gátolja az akaratlagos szabályozást. A kar mozgásaiban nem korlátozott kísérleti csoport ezek szerint azért ért el jobb eredményeket, mint a másik csoport, mert változatosabb mozgásaival többféle proprioceptív ingerlés változatot tudott létrehozni, és könnyebben tudta megtalálni a motoros egység működését leginkább facilitáló proprioceptív ingerlési helyzetet.

A motoros egység akaratlagos szabályozása e felfogás szerint két egyidejű, de szerveződésében egymástól független és funkciójában is eltérő motoros idegélettani folyamattal valósulna meg. Az egyik a motoros egység szabályozásának közvetlen efferens folyamata, a másik a távolabbi mozgásokat kiváltó efferens folyamat, mely proprioceptív ingerek közvetítésével hat vissza a motoros egységet szabályozó közvetlen efferens folyamatra.

Saját kísérleti eredményeink ennek megfelelően úgy értelmezhetők, hogy a facilitáló proprioceptív ingerek elősegíthetik a szabályozás megtanulását.

A motoros egység akaratlagos szabályozásának lehetséges idegélettani hátteréről ismertetett két elképzelés ugyanazokat a megfigyeléseket, kísérleti eredményeket különböző szerveződési mechanizmusokkal magyarázza. Elképzelhető, hogy a különböző szerveződési mechanizmusok egyidőben hatnak és a kölcsönhatás nemcsak a centrális szerveződési összfolyamatokon belül, hanem a proprioceptív afferentáció közvetítésével is érvényesül.

A szakirodalomban egyetlen megfigyelést találtunk arra, hogy a motoros egység szabályozását a propriocepció anélkül facilitálhatja, hogy a centrális összfolyamatok szintjén a motoros egységet működtető és a távolabbi mozgásokat kiváltó részfolyamatok kölcsönhatásba lépnek. Ebben a helyzetben a proprioceptív facilitációt nem a kísérleti személy aktív mozgása állította elő, hanem a kísérletvezető azáltal, hogy nyomást gyakorolt annak az izomnak az ínára, amelyben a szabályozott motoros egység volt. A nyomás a szabályozott motoros egység korábban kikapcsolt működését reflexszerűen újra bekapcsolta. Az akaratlagos szabályozás lehetőségét úgy iktatták ki, hogy erre az időre a kísérleti személytől megvonták az exteroceptív feedbacket. (Kato és Tanji 1972b.)

A kísérletünkben kimutatott összefüggés magyarázatára összefoglalóan tehát két hipotézis fogalmazható meg:

a) Az egyik hipotézis szerint a k. sz. a kiválasztott motoros egységet csak más izmokkal, izomrészekkel és motoros egységekkel együtt egy átfogóbb mozgásegész részeként tudja működtetni. Ezért a motoros egység működtetésével egyidőben szükségszerűen meg kell jelenniük távolabbi mozgásválaszoknak is.

A motoros egység működtetése és a távolabbi mozgások kiváltása egységes centrális összfolyamat önállótlan, nem elkülönülő részei. A két részfolyamat között centrális szinten van kölcsönhatás. Amikor a k. sz. a motoros egység működésének centrális feltételeit változtatja, akkor egy összetettebb mozgásfolyamatot, egy mozgásegészt változtat meg, amelyen belül más részfolyamatoknak is változniuk kell. A távolabbi mozgások létrejötte és kölcsönhatása tehát ugyanazzal a centrális összfolyamattal magyarázható, mint a motoros egység működtetése. A kontroll csoportban a mozgáskorlátozás erre a közös centrális szerveződési folyamatra hatott és nemcsak az egyik részfolyamat, a karmozgások változtatási lehetőségeit korlátozta.

b) A másik hipotézis szerint a k. sz. a kiválasztott motoros egységet más izmoktól, izomrészektől és motoros egységektől függetlenül, izoláltan és önállóan tudja működtetni. A motoros egység működtetése és a távolabbi izomkontrakció két egymástól függetlenül kiváltható akaratlagos mozgás. A két elkülönült mozgásszerveződési folyamat között alacsonyabb szinteken jön létre kölcsönhatás. A kölcsönhatás egyik lehetséges formája az, amikor a távolabbi mozgásokkal kiváltott proprioceptív afferentáció visszahat a motoros egységet működtető efferens folyamatra. A mozgáskorlátozás közvetlenül csak a karmozgások szerveződését befolyásolta, és csak közvetve a kevésbé hatékony proprioceptív afferentáción keresztül hatottt a motoros egység működtetésére

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1975. V. 19.

IRODALOM

Basmajian, J. V., 1963a, Conscious controll of single nerve cells. New Scientist, 369. 622—664.

Basmajian, J. V., 1963b, Control and training of individual motor units. Science, 141. 440—441.

Basmajian, J. V., Simard, T. G., 1967, Effects of distracting movements on the controll of trained motor units. American Journal of Physical Medicine, 46. 6. 1427—1448.

Carlsöö, S., Edfeldt, A. W., 1963, Attempts at muscle controll with visual and auditory impulses as auxiliary stimuli. Scand. J. Psychol., 4. 231—235.

Harrison, V. F., Mortensen, O. A., 1962, Identification and voluntary controll of single motor unit activity in the tibialis anterior muscle. The Anatomical Record, 144. 109—116.

Illyés, S., 1974, A motoros egység működésének akaratlagos szabályozása. Magyar Pszichológiai Szemle XXXI. 2. 159—175.

Kato, M., Tanji, J., 1972a, Volitionally controlled single motor units in human finger muscles. Brain Research, 40. 345—357.

Kato, M., Tanji, J., 1972b, Conscious controll of motor units of human finger muscles. G. G. Somjén (Ed.): Neurophysiology Studied in man. Amsterdam, 330—342.

Ladd, H., Jonsson, B., 1973, The learning process for fine neuromuscular controls in skeletal muscles of man. III. Transfer of training within muscles. EMG. clin. Neurophys. Vol. 13. 345—352.

Leibrecht, B. C., Lloyd, A. J., Pounder, S., 1973, Auditory feedback and conditioning of the single motor unit. Psychophysiology, 10. 1. 1—7.

Lloyd, A. J., Leibrecht, B. C., 1971, Conditioning of a single motor unit. Journal of Experimental Psychology, 88. 3. 391—395.

Öist, C., Jonsson, B., Ladd, H., 1973a, The learning process for fine neuromuscular controlls is skeletal muscles of man. IV. The effect of different muscle lengths. EMG. clin. Neurophys. Vol. 13. 383—389.

Öist, C., Jnosson, B., Ladd, H., 1973b, The learning process for fine neuromuscular controlls is skelatal muscles of man. VI. The relationship between the ability to controll random and fine neuromuscular activity. EMG. clin. Neurophys. Vol. 13. 505—512.
Simard, T., Basmajian, J. V., 1967. Methods in training the conscious controll of motor units. Arch. Phys. Med., 48. 12—19.
Simard, T. G., Basmajian, J. V., Janda, V., 1968, Effects of ischemia on trained motor units. American Journal of Physical Medicine. Vol. 47, No. 2, 64—71.
Simard, T. G., 1969, Fone sensorimotor controll in healthy children. Pediatrics. Vol. 43, No. 6, 1035—1041.
Simard, T. G., Ladd, H. W., 1969, Conscious controll of motor units with thalidomide children: An electromyographic study. Developmental Medicine and Child Neurology. Vol. 11. No. 6., 743—748.
Smith, H. M-C., Basmajian, J. V., Vanderstoep, S. F., 1974, Inhibition of neighboring motoneurons in conscious controll of single spinal motoneurons. Science. 183, 975—976.
Tanji, J., Kato, M., 1971, Volitionally controlled single motor unit discharges and cortical motor potentials in human subjects. Brain Research. 29., 343—346.
Wagman, I. H., Pierce, D. S., Burger, R. E., 1965, Proprioceptive influence in volitional controll of individual motor units. Nature, 207. 957—958.

ФУНКЦИИ ОДНОВРЕМЕННЫХ ДВИЖЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ НАУЧЕНИЯ СОЗНАТЕЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ МОТОРНОЙ ЕДИНИЦЫ

ШАНДОР ИЙЕШ

С помощью биполярных поверхностных электродов, укрепленных на m. biceps brachii автор регистрировал возникающие электрические потенциалы, причем испытуемым была предоставлена возможность акустической и визуальной обратной связи. На основе этого испытуемые свладевали произвольной регуляцией одной моторной единицы. При этом испытуемые экспериментальной группы могли свободно двигать рукой, положение тела было свободным, в то время как в контрольной группе испытуемые обучались при фиксированном положении руки и тела. Достижения испытуемых экспериментальной группы были значительно более высокими, нежели в контрольной группе. Согласно общепринятым взглядам Басмаджана, сужение электрической активности мышцы в процесс обучения до одной моторной единицы объясняется селективным тормозящим влиянием соседних моторных единиц. На основе экспериментальных данных автор делает два предположения о регуляционных нейрофизиологических механизмах: а) эфферентные процессы, регулирующие моторную единицу и свободные движения руки являются интегральными элементами центральной моторной программы, причем их разделение невозможно. Поэтому регуляция выбранной моторной единицы возможна только посредством цельной моторной программы.

б) Эти эфферентные процессы разделилимы и на центральном уровне. Посредством движений тела и рук испытуемые вызывают моторные ответы, а исходящие благодаря этому проприцептивные афферентационные импульсы оказывают — через канал обратной связи — влияние на регуляцию моторной единицы.

THE FUNCTION OF SIMULTANEOUS MOVEMENTS IN ATTAINING THE VOLUNTARY CONTROLL OF A SINGLE MOTOR UNIT

ILLYÉS, SÁNDOR

The electrical activity of the biceps brachii had been lead off with bipolar surface electrodes — it has been ensured that the S. s. received accustic and visual feedback, on the basis of which they learned the voluntary controll of a single motor unit. The experimental group was free to change posture, to move the arms, while the controll group has been trained in fixed arm and posture situation. The results of the experimental group has proved significantly better, than that of the controll group. After Bas-

majian's widely accepted idea, the activity of a motor unit that results in a narrowing down of electrical activity in the muscle, can be explained with the selective inhibition of the neighbouring motor units. Experimental results moved the author to formulate two hypothesis on neurophysiological mechanisms: *a.)* the efferent processes controlling motor units and arm movements are integrated parts of the central motor program, in which however can not be made independent from each other. Thus, the chosen motor unit is only to be controlled by starting the comprehensive central motor program. *b.)* The two efferent processes are different already on central level. By their arm movements and posture changes the S. s. bring forth to motor responses and the proprioceptive afferentiation arising from them, relates back to the motor unit controll.

A CSOPORTPSZICHOTERÁPIÁS FOLYAMAT KOMPLEX METODIKÁJÚ VIZSGÁLATA II.

HIDAS GYÖRGY–LUSZT IVÁN–PETHE KATALIN
Fővárosi Pszichoterápiás Módszertani Központ

SÜLE FERENC
Karcagi Városi Kórház

A Hill-féle interakcióelemzés alkalmazása

A Hill-interakció analízissel a csoporttagok akciói jól osztályozhatók mind a tartalmi, mind a munkastílus szempontjából. A Hill interakciós mátrixszal az interakciók súlyozhatók terápiás értékük szerint, és felvilágosítást nyújtanak a pszichoterápiás folyamat fejlődésére vonatkozóan.

Az „énközeliség"-szerinti tartalomelemzés és az intimitás-igény eredőjeként vizsgálja a csoporttémát a csoportülések során. A témaszintváltások időbeli összefüggést mutatnak a többi vizsgálati eszközzel kimutatott változásokkal.

A látens tartalom és a fokális konfliktus vizsgálata az átírt csoportülések anyagának hermeneutikai elemzése.

A hermeneutikai elemzés adatai egybevethetők a többi elemzési szint adataival.

A csoportfolyamat fázisait több vizsgálati szinten lehet kutatni. Első megközelítésben a Hill, Gruner kvadráns elemzését alkalmazták a fázisok meghatározására. A fázisok ismerete, a „kritikus pontok" felismerése és lokalizálása szempontjából is jelentős, de felvilágosítást ad a csoportfolyamat fejlődéséről is.

A komplex vizsgálat célja a csoportpszichoterápia hatékonyságának és eredményességének fokozásához szükséges tényezők megismerése.

A csoportfolyamatok bonyolultsága mellett nehéz olyan mérőeszközöket szerkeszteni, melyek értékelhető, jól összehasonlítható adatokat szolgáltatnak, használatuk ugyanakkor viszonylag egyszerű. A csoportban tapasztalható jelenségek közül a verbális interakciók tűnnek leginkább szembe és rögzíthetők legkönnyebben technikailag is az utólagos értékelés, feldolgozás számára.

Az elmúlt 2–3 évtizedben több kutató dolgozott ki kategóriarendszert a verbális interakciók elemzésére (pl. Bales stb.). Hill munkatársaival olyan rendszer kidolgozását tűzte ki célul, amely a lehető legkülönbözőbb verbális pszichoterápiás csoportokra alkalmazható, kórházi defekt skizofrének csoportjától a „sensitivity training" csoportokig.

Az interakció-mátrix két egymásraható skálából épül fel, melyben az egyes kategóriák — a később ismertetendő szempontok szerint — bizonyos hierarchikus rendszert is jelentenek. Az egyik skála az interakció manifeszt tartalmára, a másik a terápiás munka szintjére vonatkozik. Az egyes kategóriákat a két jellemző fokozatainak kombinációja adja meg. A skálák ordinálisak, értékrendjük empirikus, megfelel az általános pszichoterápiás tapasztalatnak, magunk is osztjuk.

A pszichoterápiás csoportban tapasztalható bizonyos viselkedések, verbális attitűdök a terápiás folyamatban más magatartásmódokkal szemben értéke-

sebbek. Három tényező emelhető ki, amely az interakció-mátrix hierarchizálásában lényeges szerepet játszik, ezek:

1. tag-központúság
2. interperszonális fenyegetettség — rizikóvállalás
3. beteg-terapeuta szerepvállalás.

A csoportpszichoterápia célja természetesen a beteg lélektani értelemben vett gyógyulása, amit a feltáró jellegű pszichoterápiákban a lelki zavart okozó és fenntartó tényezők megismerésén és átdolgozásán keresztül érünk el. Ezért annál értékesebbnek tartunk egy akciót a terápiás folyamat szempontjából, minél inkább jelenti az a beteg személyes, aktuális érzéseinek, viszonyulásának kifejezését. Társas helyzetekben a személyiségben aktuálisan hatékony konfliktuskonstelláció az egyén viselkedésében az adott helyzethez adaptálva, mintegy szcénába rendezve megjelenik (Argelander, 1970). Az „itt és most" történéseinek, viszonyulásainak mélyebb megértése az egyénben hatékony késztetések megértését is jelenti. Erre ad lehetőséget az önközeli, érzelmileg releváns téma, a résztvevők aktuális, egymásravonatkozó érzelmeinek, gondolatainak kimondása.

Az emberi társas helyzetek, valamely megnyilvánulás egy másik ember jelenlétében többnyire rejthet magában az egyén számára veszélyes, bizonytalan komponenst is. (Hogyan fogadnak engem? Elfogadják-e belőlem azt is, amit el szeretnék rejteni? Hogyan reagálnak majd rám? Az ellenséges érzületeimre? stb.) Az interperszonális fenyegetettség fogalmával egy érzelemkomplexumot fogunk össze, amely a sajátos neurózisdinamikától az anticipált narcisztikus sérelemig sok gyökérből tevődik össze. A pszichoterápia védő légkörében mód nyílik a különböző érzelmek és gondolatok realitásának megismerésére, de ehhez meg kell nyilvánulniuk. El kell viselnünk a fenyegetettség érzését, az esetleg valóban bekövetkező kritikát, csalódást, frusztrációt, azaz a valóságos érzelmek, viszonyulások megismerésének *rizikóját*. Minél személyesebb, önközelibb, minél inkább aktuális vonatkozású egy megnyilvánulás, annál inkább jelenti az interperszonális fenyegetettség rizikójának vállalását.

Valamilyen szinten a csoportpszichoterápia résztvevői segítséget keresnek. El kell tudni fogadniuk, hogy pszichés betegek, megbetegedésük és gyógyulásuk nem rajtuk kívülálló tényezők függvénye csupán, amikor a gyógyulást passzív alávetettséggel szolgálják legjobban. A résztvevőknek el kell fogadniuk, hogy a kezelésben aktív részük van. Nem elég az, hogy az egyik csoporttag legyen a téma — neki is, a többieknek is el kell fogadniuk, hogy az adott csoporttag segítséget vár és próbálnak segíteni neki — a résztvevők felváltva a beteg és a terapeuta szerepébe kerülnek (Hill, 1965). Ez a szerepváltási lehetőség különös értéke a csoportpszichoterápiának.

A Hill interakció-mátrix tartalmi skálája négy, a terápiás munka skála öt kategóriát tartalmaz, ezek kombinációja húsz cellát tesz ki.

TERÁPIÁS MUNKASKÁLA
munkafázis előkészítő fázis

		nem tagcentrikus	tagcentrikus		
		általános téma	téma: a csoport	személyes téma	téma: a hic et nunc
		I	II	III	IV
reszponzív	A	I A	II A	III A	IV A
konvencionális	B	I B (1)	II B (2)	III B (9)	IV B (10)
asszertív	C	I C (3)	II C (4)	III C (11)	IV C (12)
spekulatív	D	I C (5)	II D (6)	III D (13)	IV D (14)
konfrontatív	E	I E (7)	II E (8)	III E (15)	IV E (16)

Tartalomskála

A tag-központúság szempontjából a tartalomskála két csoportra oszlik aszerint, hogy a beszélgetés tárgya valamelyik csoporttag-e vagy sem. Az I. kategóriába sorolunk minden olyan témát, amelyik nem sorolható a másik három kategória valamelyikébe. A II. kategória azokra a témákra vonatkozik, melyek tárgya általánosságban a csoport, vagy az adott csoport, mint egész. A III. és IV. kategóriába a személyességet involváló megnyilvánulások kerülnek. A két kategória között az a különbség, hogy míg a III. kategóriába tartozó akciók a csoport egyik tagjának személyes problémáira, történetére irányulnak, addig a IV. kategóriába a csoport „itt és most" történéseire, viszonyulásaira vonatkozó megnyilvánulásokat soroljuk. A III. és IV. kategóriába tartozó interakciók fokozott interperszonális fenyegetettséget, és ezzel nagyobb rizikóvállalást jelentenek.

Terápiás munkaskála

Öt fokozata van: A) reszponzív; B) konvencionális; C) asszertív; D) spekulatív; E) konfrontatív. Az utolsó két kategória a pszichés betegszerep nyílt vállalását jelenti, a két kategóriát összefoglalva munkafázisnak is nevezzük. Az első három kategória inkább a pszichoterápiás munka előkészítő fázisaként jellemezhető.

Az „A" (reszponzív) kategória csak spontán interakciókra gyakorlatilag alig képes defekt betegcsoportokra jellemző, mi a neurotikus betegcsoportok vizs-

gálatában nem alkalmazzuk. A konvencionális kategóriába akkor soroljuk a megnyilvánulásokat, amikor a beszélgetés hétköznapi, társasági szinten folyik. A „C" (asszertív) kategóriát az ellenséges, támadó, vitatkozó, kihívó állítások jellemzik, a pszichés betegszerep elfogadása nélkül. A „D" (spekulatív) kategóriára jellemzőek a valamilyen terápiás problémát megközelítő kontrollált, inkább elmélkedő, intellektuális kijelentések. Az „E" kategóriába tartozó interakciókat végül az jellemzi, hogy a beszélgetés mélyére, lényegéhez hatolnak, s ezáltal a tagokat viselkedésük olyan oldalával szembesítik, melyet igyekeztek tudomásul nem venni, elkerülni.

Azok a fő kategóriák, amelyek nagyobb személyes rizikóvállalást (az egyén „bedobását", az interakció jellege folytán önmagának is nagyobb mértékű feltárását) jelentik, a skála alcsoportjain belül mindig magasabb értéket jelentenek (az előkészítő fázisban a „C", a munkafázisban az „E" kategória).

A két skála kombinációjából — az „A" kategóriát elhagyva — 16 alkategória adódik. Ezeket már nem lehet egyértelműen értéksorrendbe állítani. Nem jelenthetjük ki tehát, hogy a 10. cellába (III. C) tartozó interakciók a pszichoterápiás folyamat szempontjából értékesebbek, mint a 9. cellába (IV. B) tartozók, de tendenciában a nagyobb számmal jelzett kategóriák értékjelzést is tartalmaznak. A mátrixon négy *negyedet* különíthetünk el (1, 2, 3, 4; 5, 6, 7, 8; 9, 10, 11, 12; 13, 14, 15, 16 alkategóriákkal). A négy negyed hármas értékelési sort is jelent: 1. I. negyed; 2. II. és III. negyed; 3. IV. negyed. A terápiás folyamat előrehaladásával az interakciók negyedek közötti megoszlása jellegzetesen változik.

Elemzési módszerek

A kategorizálást a magnetofonra felvett csoportülések átírt szövege alapján végeztük el. Egy interakciónak vettük egy-egy személy legalább töredékmondatnyi verbális megnyilvánulását, ameddig nem szakították félbe, vagy ő maga nem tért át egy másik alkategóriába. A saját tartalmuk alapján nem sorolható közbeszólásokat, kérdéseket a kontextus alapján kategorizáltuk.

Hill és munkatársai módszerük kidolgozása és ellenőrzése során számos megbízhatósági és érvényességi vizsgálatot végeztek, melyek igen jó eredményt mutattak (Hill, 1965). Nagy anyagon kiszámították az egyes kategóriák normatív megoszlási értékeit, melyek a százalékos megoszlásnál jóval több információt biztosítanak. Adatainkat ezekkel az értékekkel is összevetettük, fenntartva, hogy a normatív megoszlások szociokulturálisan jelentős eltéréseket mutathatnak.

A további feldolgozás számára a következő alapelemzéseket végeztük el:

Elkészítettük a kategorizált ülések százalékos és normatív megoszlási diagramját a 16 kategória, a tartalomskála, a terápiás munkaskála valamint a mátrix négy negyede vetületében. Az ülésekről interakciókra lebontott időgrafi-

kont is készítettünk, ahol módunk volt a verbális akciók hiányát (a ,,csendet'') — a pszichoterápiás ülések dinamika szempontjából igen lényeges eseményét — is ábrázolni. Külön interakciógram készült a terapeutáról. A csoporttagokat aktivitásuk arányában ülésenként rangsoroltuk. Elemeztük a szintváltozások abszolút és relatív gyakoriságát, valamint a kategóriaváltások irányát. Ülésenként kiszámítottuk a nagyobb rizikóvállalást jelentő, illetve nem jelentő kategóriákba eső interakciók egymáshoz való arányát. Kigyűjtöttük, hogy kik szerepelnek az egyes kategóriaváltások időpontja körül.

A nyert adatok segítségével a csoportpszichoterápiás folyamat különböző ,,nagyságrendekben'' vizsgálható, illetve támpontot, összehasonlítási alapot kaptunk a többi megközelítési módszerhez.

Az egyes elemzési nagyságrendekhez használható mutatók:

A pszichoterápiás folyamat alakulását, haladását, mélyülését az üléseket egymással összevetve tudjuk vizsgálni. A megoszlási diagramok az egyes kategóriák arányának alakulását mutatják, az előrehaladásra a magasabb számmal jelzett kategóriák arányának növekedése utal. Az egyes mátrix-negyedek dominanciájának változása jelzi, hogy a csoportpszichoterápiás folyamat melyik fázisban tart (l. másutt). A terapeutáról készített akciógramok összevetéséből szintén a fáziselemzéshez kapunk adatokat. Úgy tűnik, hogy az egyes fázisokon belül kialakul egy, az adott csoportra jellemző interakció-struktúra, amely az ülésekről készült időgrafikonokról olvasható le. Fázisváltásra utal ennek az interakció-struktúrának a megbomlása, majd új struktúra kialakulása. A viszonylag stabilizálódott csoportstruktúra megbomlását jelzi az egy ülésen belüli kategóriaváltások arányának hirtelen megnövekedése. A folyamat elemzésének segédeszköze még a *rizikó-kvóciens* alakulása.

A különböző csoportülésekről készült időgram tanúskodik arról, hogy ülésenként újra és újra lejátszódik a terápiás folyamat elmélyülése. Kirajzolódik a jól ismert ,,bemelegedési'' (warming up) periódus (Lust, 1974), de azt is látjuk, hogy az elmélyülés nem egyenletes, hanem hullámzó. A csoport mintegy letapogatja annak az interakciószintnek a határait, amiben az adott ülésen dolgozni tud, mind a ,,mélyebb'', személyesebb, mind pedig a terápiásan alacsonyabb értékű kategóriák irányában. Egy ülésen belül a tendencia egyértelműen a mélyülés felé visz, nő az a rizikószint, amit a csoport vállalni tud. Ezt az ingadozást mutatja a szintváltás irányának elemzése is — ha a tartalmi skála szempontjából magasabb terápiás kategóriába történt a váltás, akkor a terápiás munkaskálában többnyire alacsonyabb kategória felé van váltás, és fordítva (pl. IV. B—III. D). Ebben az elemzési nagyságrendben kerül sor a látens tartalom elemzésének és a Hill szerinti interakcióelemzésnek az összevetésére. Az ülés folyamán a látens tartalom és a manifeszt tartalom közeledik egymáshoz, azaz a fokális konfliktus egyre nyíltabban kerül megfogalmazásra. Az idő-

diagramon kirajzolódó oszcillálódásból nagyobb váltások, „kritikus pontok" emelkednek ki, melyek egy-egy ülést elkülöníthető szakaszokra tagolnak. További elemzésekre adott módot az egyes ülésekről készült interakciógörbe és Mahl-görbe lefutásának — a kirajzolódó párhuzamosságoknak és ellentétességeknek — az összevetése.

Még eggyel kisebb elemzési nagyságrendet jelentett a színváltásoknak, különösen pedig az ún. „kritikus pontoknak" a vizsgálata. Hogyan viszonyulnak a terapeuta akciói ezekhez a pontokhoz? Mi előzi meg és mi követi a nagy kategóriaváltásokat? Milyen előzményei vannak a terapeuta beavatkozásainak? Milyen jellegzetességeket mutat az interakciógram lefutása egy-egy terapeuta-intervenció után? Milyen mikrodinamikai tényezőkkel hozható összefüggésbe a terápiás folyamat mélyülése? Újabb dimenziót nyit meg itt számunkra a szociometriás elemzés. Milyen helyet foglal el, milyen szerepet játszik a kritikus pont körüli interakciókban a szociometria szerint előnyben részesített vagy elutasított személy? Hogyan viszonylik egymáshoz az interakciórangsor és a szociometrikus rangsor? (Ezeknek a kérdéseknek a matematikai analíziséhez még további anyaggyűjtés szükséges.)

A Hill-féle interakció-analízist alkalmazva fontosnak tartunk két szempontot a csoportpszichoterápiás folyamat vizsgálatánál külön kiemelni: A folyamatot különböző nagyságrendben vizsgálva az egyes mutatók más és más jelentőséget kapnak (pl. amikor fázisváltás során az eddigi struktúra fellazul). Valamely mutató változása más mutatók ellenkező irányú változásával járhat. A csoportpszichoterápiás folyamat történései nem közelíthetők meg egyes tényezők egyirányú változását vizsgálva. A változás összetett, hullámzó, egy-egy mutató több tényező összetett hatásának egy vetülete csupán.

Az „énközeliség" szerinti tartalomelemzés

A csoporttéma szintje a csoporttagok (beleszámítva a vezetőt) közös kommunikatív szabályozásának eredője. A szabályozás lényege az, hogy olyan témaszint „futhat" huzamosabban, a csoportinterakcióban amely megfelel a csoporttagok *intimitásigényének*. Ezzel a fogalommal egy csoporttagnak azt a késztetését jelöljük, hogy énjétől, a belső élményvilág számára érzelmileg fontos és érzékeny problémától közeli vagy távoli témát fejezzen ki. Egyszerűsített személyiségmodell alapján a személyiség a csoportbeli viselkedése pillanatában két, egymásnak ellentétes erő, késztetés hatása alatt áll. Az egyik erő a csoport által keltett vonzás, „szívóhatás" abba az irányba, hogy a személyiség feltárja magát, kommunikáljon, kapcsolódjék, feszültséget vezessen le, segítséget kapjon stb. A másik erő a külső és belső valóságvizsgálat nyomán fellépő énkontroll, amely egy sor közlési, megnyilvánulási késztetést visszafog, mert annak külső vagy belső veszélyét anticipálja. A külső veszély lényegében redukálható a belsőre, hiszen a személyiség legtöbbször csak hiszi (hibásan általánosít vagy

projiciál), hogy valamely megnyilvánulására mások majd úgy reagálnak, hogy az neki kellemetlen lesz. A belső veszély a lényeg, részben az énkép és önértékelés sérülésének veszélye, részben pedig a komplexusok érintése nyomán keletkező szorongástól való félelem.

A visszatartó erőket a terápiás gyakorlatban egyszerűen, sűrítve ellenállásnak nevezzük. A terápiás gyakorlatban általában arra törekszünk, hogy ezt lebontsuk, feldolgozzuk. Úgy fogjuk fel, mint a személyestől, az érzelmileg relevánstól való tartózkodás, illetve az attól való távolítás tendenciáját. Attól függően, hogy az ellenállás és a terápiás szituáció vonzása, szabályozó befolyása milyen viszonyban áll egymással, különböző témaszintek jöhetnek létre. Minél több énközeli, érzelemteli, belső ellentmondást tartalmazó közlést tesz valaki, az ellenállás annál kevésbé tudott érvényesülni benne az adott pillanatban. A csoportban bármely tag témáját bármely másik megbonthatja, ha az számára kellemetlen, és ha a megbontást a többi csoporttag hagyja.

Ilyen értelemben tekinthető a csoporttéma — eme egyszerűsített modell nyomán — az egyes csoporttagok intimitásigénye eredőjeként. A sokféle lehetséges téma, interakciós forma között olyan szinteket kell meghatározni, amelyek eléggé homogének, és amelyekből az átmenet egy énközelebb, személyesebb szintre számottevő és észrevehető ellenállással szemben történik. A szintek tehát témaáltalánosításokat jelentenek, amely általánosításokban a lényeg a téma énközeliségének, személyességének, relevanciájának, kongruenciájának és spontaneitásának mértéke.

A fenti jellemzők együttesen olyan jelenségeket írnak körül, amelyek a terápiás gyakorlatban jól ismertek az élmény, a tapasztalat szintjén. A csoportpszichoterapeuták meghatározásukkal implicit módon állandóan dolgoznak, a terápiás intervenciókat jelentős részben az énközeliség irányába terelés motiválja. Fontosnak láttuk ezért a verbális tartalomnak az énközeliség—intimitásigény szerinti elemzését is. A témaszint-elemzéshez az irodalomból nem állt rendelkezésünkre megfelelő kategóriarendszer, ezért felkérésünkre Buda Béla dr. előzetes vizsgálatok alapján nyolc kategóriából álló rendszert dolgozott ki.

A meghallgatott, illetve átírt magnetofonanyagot elemeztük. Egységnek a témaszintet vettük, ebbe helyeztük el az egyes interakciókat, pontosabban annyi interakciót, amennyit együttesen és teljesen közlésanyagának komplex „jelentés"-ével egy témaszinthez tartozónak látszott.

Az egyes témaszintek a következők (a „felszínes" — „mély" kontinuum szerint):

A témakeresés

B a helyzet elemzése

C a betegszerepnek megfelelő közlések

D a betegséggel, illetve a beteg élethelyzettel való megbirkózásra, az alkalmazkodásra, illetve gyógyulási törekvésre utaló közlések

E társasági kommunikáció
F betegségek, tünetek okainak tárgyalása és érzelemteli, fontos, de viszonylag általános témák közlése
G személyes, énrészes közlés
H személyes, énrészes közlés, konfrontatív módon.

Az egyes témaszintekben gyakran egy-két interakciós elemnél több olyan elem is benne lehet, amely egy másik témaszinthez tartozik, ilyenkor a főkategória mellett ezt külön jelöltük. A feldolgozáskor a kapott adatokat oszlopdiagramon ábrázoltuk. Az ordinátára kerültek a kategóriák, az abszcisszára az idő, illetve interakciószám. Az ilyen módon ábrázolt csoportülések szemléletes képet adnak a csoportfolyamat előrehaladásáról. Ennek a részvizsgálatnak az alapján is szükségesnek látszik a csoportvezető akcióinak külön elemzése. Fontos mutató az egyes kategóriák által a csoportülés idejéből elfoglalt résznek a változása. A témaszintek változása szerint egy-egy ülés szakaszokra bomlik, ez összevetésre adott módot a többi elemzési módszerrel kirajzolódott szakaszokkal, sűrűsödési pontokkal (pl. Mahl-görbe). A nyert tapasztalatok alapján a kategóriarendszer egyszerűsíthető. A mikrodinamikai elemzés alapján lényeges a témaszintváltások és a „csendek", valamint a témaszintváltások és a terapeuta-intervenciók viszonya.

A látens tartalom és a fokális konfliktus vizsgálata

Az egyéni pszichoanalitikus terápiában az asszociációk szabad áramlását igyekszünk elérni. Csoportpszichoterápiában ehhez hasonlóan az interakciós folyamatok szabad folyására helyezzük a hangsúlyt. A szabad kapcsolódásoknak, társulásoknak ez a különböző szinten megjelenő közös modellje abban is hasonló, hogy a terapeuta hasonló minta szerint kapcsolódik e különböző szintű jelenségekhez. Mindkét esetben az események önmaguk által meghatározott, öntörvényű, szabad kibontakozását igyekszik biztosítani, katalizáló, szabályozó funkciója által. Ami az előzőben intrapszichésen történik, az az utóbbiban interperszonálisan.

Első benyomásra a csoportülés csapongó témái, változó érzelmi feszültségei a kívülálló számára a rendezetlenség benyomását keltik. Kérdésünk: Van-e ebben a látszólag kusza anyagban valamiféle rend? Az egymástól távol eső témák és hangulatok között találhatunk-e valamiféle összefüggést?

Az eddigi kutatások és a csoportpszichoterápiás tapasztalatok szerint a csoportjelenségek nem véletlenszerűek, hanem belső, rejtettebb összefüggések által meghatározottak. Ezt a csoporttörténések mögötti, csak közvetve megragadható tényezőt nevezzük a *csoportdinamika látens tartalmának.* Ezt a látens tartalmat a résztvevők rejtett és tudattalan személyiségrészeinek jelenlétéből és ezek egymásrahatásából származtatjuk.

E téma kutatói közül Lieberman és Whitaker megállapította, hogy minden csoportülésen kialakul egy úgynevezett fokális konfliktus, amely a csoport közös, rejtett feszültségforrása. A fokális konfliktus összetevői: 1. az ún. *zavaró motívum* (el nem fogadott közös vágyfantázia), 2. az erre kialakult ún. *reaktív motívum* (mely az első által provokált reaktív félelem és a védekezési ellenreguláció), valamint 3. a két tényező küzdelméből kialakuló *megoldás*, amely kísérletet jelent valamilyen szintézisre, s ezáltal feszültségoldó hatással bír.

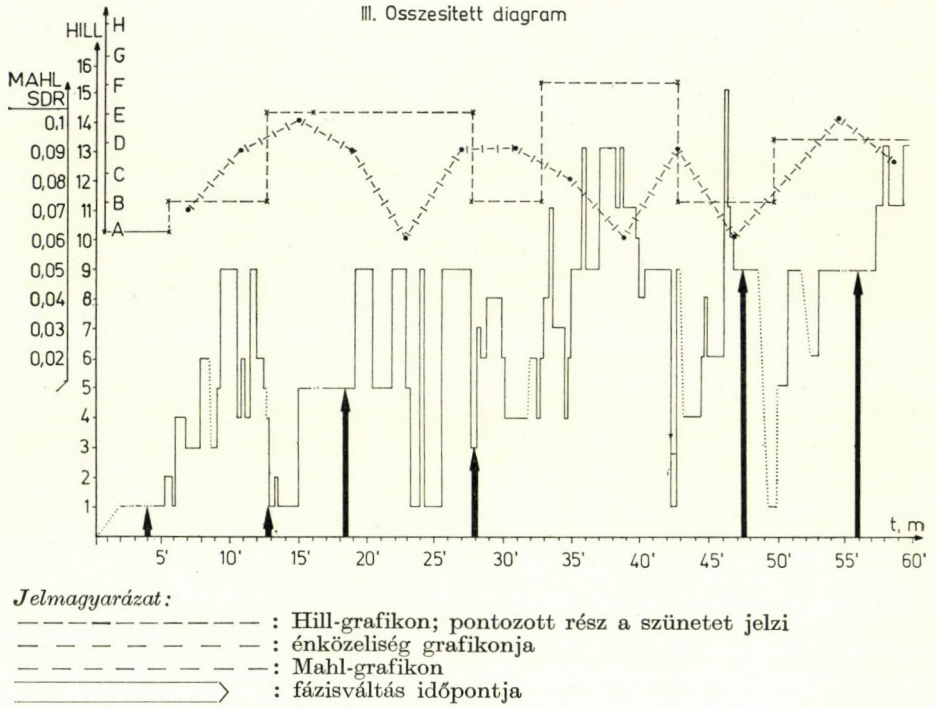
E rendkívül bonyolult jelenség megragadására és vizsgálatára az irodalom nem ismer jól kialakult metodikát. Általában a terapeuták beleélő, megértő készségét használják, több megfigyelő párhuzamos alkalmazásával.

Munkánk során metodikát dolgoztunk ki a fokális konfliktus vizsgálatára. Módszerünk a hangszalag és annak pontosan átírt szövegének elemzésén alapul. A visszahallgatások és átolvasások során részletes kivonatot készítettünk, amelynél beleélő, megértő képességünket használva kerestük az akciók lényegét és a bennük megnyilvánuló motivációs komponenseket. A kivonatot az alábbi négy szempont alapján készítettük: 1. tartalmi összefoglalás, az akció vagy akciók mondanivalójának lényege, 2. a következtethető egyéni motivációs háttér, 3. az akció vagy akciók kommunikatív összhatása, 4. a csoportdinamika szempontjából lényeges elem kiemelése.

Már a vizsgálatok elején feltűnt, hogy a különböző tartalmi és csoportdinamikai események nem egyenletesen oszlanak el az ülés alatt, hanem sűrűsödéseket, ritkulásokat alkotva a történéseket szakaszokra, fázisokra bontják. A jelenséget további vizsgálatainkban általánosnak találtuk. A továbbiakban egy témafázisnak vettük a csoportdinamikának azt a szakaszát, mely alatt egy téma vagy probléma foglalkoztatja a csoportot. Néha az események úgy zajlottak, a témák annyira széttöredeztek, hogy egységes téma megállapítása nem volt lehetséges. Ilyenkor, mivel a történések lényege nem elsősorban a verbális akciók tartalmi részében volt, hanem az egymáshoz való kapcsolódás egységes formai sajátosságaiban, a fázist az utóbbi alapján határoztuk meg. Ilyen szakaszok érkezéskor, témaváltozásoknál, erős ellenállások idején vagy a hirtelen fokozódó csoportfeszültség eseteiben fordulnak elő a leggyakrabban.

A jegyzőkönyvszerű kivonatból kitűnt, hogy az egyes témafázisok, melyekből általában 3—8 alakult ki egy ülés során, egymáshoz gyakran csak laza logikai kapcsolattal, néha pedig közvetlen logikai kapcsolat nélkül ízesülnek. A fázisok közötti összefüggések behatóbb tanulmányozása azt mutatta, hogy a témák között található olyan közös problémakör, mely tulajdonképpen mintegy közös nevezőjük lehet. Ezt az alapproblémakört, melynek az egyes csoporttémák mintegy megközelítési változatai, azonosnak találtuk a Whitaker és Lieberman-féle fokális konfliktussal.

A továbbiakban elemeztük az egyes témafázisok szerkezetét és kapcsolatát a fokális konfliktussal, valamint vizsgáltuk a fázisváltozások sajátosságait, dinamikáját. Végül eredményeinket összesítettük a Hill- és Mahl-féle elemzések,



Jelmagyarázat:

— — — — — — — — — — : Hill-grafikon; pontozott rész a szünetet jelzi
— — — — — — — — : énközeliség grafikonja
— — — — — — — — — : Mahl-grafikon
⟹ : fázisváltás időpontja

1. ábra

valamint az énközeliség szintjét vizsgáló tartalomelemzés adataival, s az összefüggéseket kerestük.

Mintaként bemutatjuk a harmadik ülés összesített diagramját, amely az összehasonlító elemzéshez, az összefüggések kereséséhez nyújtott nagy segítséget.

A csoportfolyamat fázisainak vizsgálata

Csoportfolyamat vizsgálatunk intenzív, sokdimenziós vizsgálat. A különböző szinteket magukba foglaló módszerek eredményeit szinoptikusan kell szemlélni, és a csoportfolyamat fejlődésének fázisait és szubfázisait ezeknek az adatoknak az egybevetésével lehet kidolgozni.

A fázisok meghatározásában abból indulunk ki, hogy azok jellegzetességei az egész csoportra mint rendszerre vonatkoznak. A fázis leírása magába foglalja az összes csoportrésztvevő, beleértve a csoportterapeuta minden akcióját, nyílt és rejtett emócióját, törekvését. Mindazok a beosztások, amelyek a csoportfázisokat csak a csoporttag-vezető vagy csak a csoporttag—csoporttag viszonylata alapján írják le, más vizsgálati szintet jelentenek. A mi vizsgálatunk azonban ezeket a szinteket is magába igyekszik foglalni. A csoportvezető sajátos helyzeténél fogva szintén ki van téve mindannak a hatásnak, amely a csoport-

ban érvényesül. A fázisok szempontjából az összes résztvevő mozgását tekintjük fontosnak, a terapeuta kitüntetett pozíciója nagyobb szabályozási hatékonyságot tesz lehetővé.

A fázisok határai a csoportfolyamaton belül különbözőek a vizsgálati szint és a használt kategóriarendszer szerint. Így valószínűleg különböző fázisok írhatók le, amelyek egyidejűleg egymásrarétegeződve mozognak. Interakciójuk egyes mozzanataiban a csoportfolyamat egésze instabillá válik és nagyobb lehetőség adódik a változásra.

A pszichoterápiás csoport együttlétének értelme és célja a pszichoterápiás munka. A csoportfolyamat fázisait és a fázisok rétegeinek egymásrahatását mindig elsősorban a pszichoterápiás munka szempontjából vizsgáljuk. A pszichoterápiás munka intézményesült reprezentánsa és jelképe a terapeuta. A csoportmunka és a csoportemocionalitás csoporton belüli alcsoportjai folyamatosan változó kölcsönhatásban vannak egymással (Bion, 1961). A fejlődés irányát a pszichoterápiás munka optimuma szempontjából gondoljuk el.

A fázisok az emberi kiscsoportok inherens törvényszerűségeit követve fejlődnek. Az adott összefüggésrendszer, a kultúra, a terapeuta elmélete, módszertana, személyisége erre az alapra épülve módosítják a fejlődési folyamatot.

A fejlődési folyamat fázisait az egyes szerzők vagy egyenesen egymásra következő szakaszokkal vagy pedig visszatérő ciklikus modellel gondolják el. Tapasztalatunk az utóbbi modell mellett szól. Az egyes fázisokra jellemző interakciók és témastílusok már egy előző fázisban megjelennek, ily módon átmeneti és szubfázisok ismerhetők fel.

A húsz csoportülés fázisait elméletileg a következő három fázishoz viszonyítottuk Bales, Strodtbeck, Hill, Gruner (Hill, Gruner, 1973) alapján: 1. *orientációs fázis*, a csoporttagok a helyzetet vizsgálják vagy struktúrát keresnek; 2. *explorációs fázis*, a tagok interperszonális explorációval foglalkoznak és észreveszik az egyéni különbségeket; 3, *produktív fázis*, a csoporttagok folyamat-problémákkal és azok megoldásával foglalkoznak. Létezik már elegendő csoporttudat; csoport vagyunk, amelynek feladata, célja van.

A vizsgálat egyik módszerével összhangban ezeket a fázisokat a Hill-kategóriák segítségével néztük, felhasználva a *kvandráns-elemzést*, az *intracsoport-hányadost* és a *kockázat-hányadost*. (Hill, Gruner i. m.)

A kvandráns-analízishez összevontuk Hill, Gruner nyomán az első kvadránsba az 1., 2., 3., 4. Hill-kategóriát, ez felel meg az orientációs fázisnak, a második kvadránsba a 9., 10., 11., 12. Hill-kategóriát, a harmadik kvadránsba az 5., 6., 7., 8. kategóriát. A második és harmadik kvadráns együtt jelenti az explorációs fázist. A negyedik kvadránsba a 13., 14., 15., 16. Hill-kategória kerül és relatív dominanciája adja a produktív fázist.

Az *intra-csoport hányadosnál* a belső csoport-kategóriákba (csoport és kapcsolat, II. és IV. oszlop) eső interakciókat viszonyítjuk a külső kategóriákba (általános téma és személyes, I. és III. oszlop) eső interakciókhoz.

A *kockázat-hányadosnál* a nagyobb interperszonális kockázatot jelentő kategóriákat (asszertív és konfrontatív, C és E sor) arányítjuk a nagyobb interperszonális biztonságot nyújtó kategóriákhoz (konvencionális és spekulatív, B és D sor).

A húsz átírt és Hill szerint kódolt ülés anyagából, az első három ülés és a kiemelt ülések (6, 9, 12, 15, 18, 20) adataiból számoltuk ki a fázisokra jellemző adatokat. A kvadráns elemzésnél az adott ülés összes interakciójának százalékában fejeztük ki az egyes fázisokra jellemző adatokat.

A húsz ülés során világosan látható az explorációs és a produktív fázis megjelenése, egymásba átmenő kibontakozása, a produktív fázis feltételezettsége az interperszonális kockázatvállalástól. Ez utóbbi viszont a bizalom légkörének függvénye.

A csoport fejlődése a produktív csoportmunka irányába a vizsgált húsz ülés során már a hatodik ülésen megindult.

Különösen fontos a fázishatárokon vagy inkább határsávokon történő események, intervenciók megismerése, mert valószínű, hogy ezeken a szakaszokon lehet kis erőkkel nagyobb hatásokat elérni. A fázisok pontos kidolgozása különböző vizsgálati szintek egybevetésével éppen ezeknek az instabil zónáknak a felismerését segíti elő. A kutatás egyik célfeladatául a fázis és szubfázis határok és határzónák finom sokszintű elemzését kell kitűzni.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1975. XII. 2.

IRODALOM

Argelander, H. (1970): Die szenische Funktion des Ichs und ihr Anteil an der Symptom- und Characterbildung. Psyche, XXIV. 325—345.

Bales, R. (1970): Personality and Interpersonal Behavior Holt, Rinehart and Winston. N. Y.

Bion, R. W. (1961): Experiences in Groups and other Papers. Tavistock, London.

Buda, B. (1974): A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. MRT Tömegkommunikációs Központ. Szakkönyvtár. No. 25.

Buda, B. (1975): Az empáthia jelensége és jelentősége a pszichiátriában. OIE sokszorosított kézirat.

Hidas, Gy.—Buda, B. (1968): A csoportpszichoterápiás folyamat vizsgálata az interperszonális kommunikációs-elmélet szempontjai szerint. Magyar Pszichol. Szle. XXV. 104—122 II. rész. (első rész: uo. 1967. 24. 537—551).

Hill, W. F. (1965): Hill Interaction Matrix. A Method of Studiyng Interaction in Psychotherapy Groups. Univ. of Southern California.

Hill, W. F.—LeRoy Gruner (1973): A Study of Development in Open and Closed Groups. Small Group Behavior. 4. 355—381.

Horváth, Sz. et alii. (1971): Csoportpszichoterápiás ülések tematikus anyagának feldolgozása. Magyar Pszichol. Szle. XXVIII. 509—519.

Kramer, E. (1953): Judgement of Personal Characteristics and Emotions from Non-Verbal Properties of Speech. Psychol. Bull. 60. 408—420.

Laver, J. (1972): Voice Quality and Indexical Information. in: Laver, J.—Hutcheson, S. eds. Communication in Face to Face Interaction. Penguin Modern Linguistics Readings Pengiun, Harmondsworth.

Lust, I. (1974): A „warming up" fázis és gyorsítása a csoportpszichoterápiában. Előadás a Főv. Pszichoter. Központban.

Mahl, G. F. (1956): "Normal" Disturbances in Spontaneous Speech: General Quantitative Aspects. Előadás (Chicago, 1956. szept.).

Mahl, G. F. (1957): Speech Disturbances and Emotional Verbal Content in Initial Interwiews. Előadás (New York, 1957. ápr.)
Mahl, G. F.—Schulze, G. (1964): Psychological Research in the Extralinguistic Area. in: Th. Sebeok ed.: Approaches to Semiotics Mouton, London.
Mahl, G. F.—Kasl, S. (1965): The Relationship of Disturbances and Hesitations in Spontaneous Speech to Anxiety. J. Pers. Soc. Psychol. 1. 425—433.
Mérei, F. (1971): Közösségek rejtett hálózata. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
Paczolay, Gy. (1974): Tudományok és rendszerek. Akadémiai Kiadó.
Süle, F.—Süle, Fné. (1966): Adatok chronikus schizofrénekkel végzett csoportterápia hatásosságának kérdéséhez. Ideggyógy. Szle. 19. 335—343.

КОМПЛЕКСНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ГРУППОВОЙ ПСИХОТЕРАПИИ. II. ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПО ХИЛЛУ

Д. ХИДАШ—Г. СЁНИ—И. ЛУСТ—К. ПЕТЕ—Ф. ШЮЛЕ

Действия членов группы могут быть успешно классифицированы как с очки зрения содержания, так и на основе рабочего стиля с помощью интеракционного анализа по Хиллу. Благодаря интеракционной матрице Хилла становится возможным определение удельного веса интеракций согласно их терапевтической ценности, а также получение информации о развитии психотерапевтического процесса в целом.

При анализе содержания согласно «близости-к-Я» групповые темы в процессе групповых сессий исследуются в качестве основания интимной потребности. Между изменением уровня тематики и другими выявленными средствами исследования выявлена временная взаимосвязь.

Исследование латентного содержания и фокального конфликта было проведено на основе герменеутического анализа переписанного материала групповых занятий.

Данные герменеутического анализа сопоставимы с результатами иных аналитических уровней.

Фазы группового процесса могут быть исследованы на различных уровнях. В первом приближении Хилл и Грунер использовали для выявления фаз квадрантный анализ. Подобный метод важен при выявления фаз, критических точек и локализации, а кроме того он дает данные о развитии группового процесса.

Целью комплексного исследования является распознавание факторов, играющих роль в повышении эффективности групповой психотерапии.

THE GROUP-PSYCHOTHERAPEUTICAL PROCESS, EXAMINED BY COMPLEX METHODS. II. PART. THE APPLICATION OF HILL'S INTERACTION ANALYSIS

HIDAS, GYÖRGY—SZŐNYI, GÁBOR—LUSZT, IVÁN—PETHE, KATALIN—SÜLE, FERENC

Hill's interaction analysis is highly suitable for classifying the group-members' actions as to their content and action-style. Hill's interaction matrix enables us to weight the interactions according to thier psychotherapeutical value and yields information concerning the psychotherapeutical process.

In the course of the group-sessions the grouptopic is dealt with as content-analysis in the wake of "ego-proximity" and as originating in intimacy demand. Changes in theme level show correspondence in time to those registered by other means of examination.

The investigation of latent content and focal conflict is a hermeneutical analysis of the transcribed group-session material.

Data of the hermeneutical analysis may be compared with those received by other levels of analysis.

The phases of group process may be investigated on different examination levels. As a primary approach Hill's Gruner square has been applied to specify the different stages. The full knowledge of the various stages is not only important from the point of recognizing the "critical point" and their localization, but also because of the information it yields about group process development.

Aim of the complex investigation is the knowledge about the factors necessary for the increasing efficiency and for the success of group-psychotherapy.

NYÍLT ÉS REJTETT MOTÍVUMOK A MUNKAHELYI LÉGKÖRREL KAPCSOLATOS ATTITŰDÖKBEN

P. FARAGÓ KATALIN
BM. Rendőrtiszti Főiskola

Szerző Likert—Engländer-féle ötskálás attitűd kérdőívvel vizsgálta a dolgozók munkahellyel kapcsolatos beállítódását nyolc tényezőre úgymint: bérezés, munkatársi kapcsolatok, megbecsülés, megterheltség, vezetők és beosztottak viszonya, előmeneteli lehetőségek, a munka természete, munkahelyi környezet. A vizsgálatot olyan munkahelyen végezte, ahol a munkaerővándorlást erős belső motívumok akadályozzák. A dolgozók látszólag szabadon dönthetnek a munkahelyváltoztatást illetően, de ezt csak jelentős áldozatok árán realizálhatják. Ilyen módon jelentős diszkrepencia alakult ki az attitűd kognitív és konatív oldala között.

A vizsgált 15 munkahelyen a kilépés %-a és az attitűd-skálán mutatott érték között 0,01 szinten szignifikáns összefüggést lehetett kimutatni. Minél magasabb volt a kilépési %, annál jobb értéket mutatott a munkahellyel kapcsolatos attitűd. Ugyanez az összefüggés a vizsgált egyes tényezőkkel külön-külön nem volt kimutatható.

Az egyes tényezők közül a legszorosabb korrelációban az összátlaggal a megbecsültség megítélése (r = 0,88), a leggyengébb korrelációban a külső körülmények megítélése állt (r = 0,07), eszerint a megbecsültség megítélése a dolgozóknál az általános munkahelyi közérzet equivalenseként fogható fel.

A cselekvési oldal realizálásának belső akadálya egy motivációs csapdahelyzet, az attitűd értelmi és érzelmi oldalának romlását eredményezi.

A modern attitűd kutatás egyik gyenge pontja, ahogy erre Martin Fishbein (5), N. R. F. Maier (14) és mások is rámutattak, hogy a kutatók által használt mérési skálák és módszerek elsősorban az attitűd kognitív oldalát közelítik meg. Az attitűd-skálák és kérdőívek eredményei igen kis korrelációt mutatnak az attitűd tárgyára vonatkozó viselkedéssel.

Festinger (4) kutatásai arra irányultak, hogy mi következik be az ember viselkedésében olyankor, amikor az attitűdök természetes konzisztens rendszerét valamilyen disszonancia zavarja meg. Disszonancia olyankor keletkezik, ha az attitűd szerkezetében annak alap jellegétől lényeges elemek térnek el. Az így keletkező attitűd-feszültség kényelmetlen az ember számára és azt igyekszik mérsékelni. Festinger a mérsékelő viselkedésnek három típusát sorolja fel:

a) a viselkedés megváltoztatása,

b) környezeti elem megváltoztatása,

c) új ismeretek beiktatása az attitűd védelmében.

A fenti gondolatmenet mentén vizsgálták hazai kutatók Engländer—Gábor (2) és Engländer—Nagy (3) a munkahellyel kapcsolatban kialakult dolgozói attitűd és a munkaerővándorlás összefüggését gyakorlatilag a Festinger-féle probléma *a)* típusú megoldását.

Nagy populációt érintő vizsgálataikban ötpontos skálát tartalmazó attitűd

kérdőívvel dolgoztak, amely a munkahellyel való elégedettség, illetve elégedetlenség nyolc tényezőjét érintette: 1. bérezés, 2. munkatársi kapcsolatok, 3. megbecsültség, 4. követelményszint, 5. a közvetlen vezetőkhöz fűződő kapcsolatok, 6. előmeneteli lehetőségek, 7. a munka természete, 8. munkahelyi környezet.

Vizsgálataikban általában pozitív korrelációt találtak a kérdőív adatai és a fluktuáció mértéke között. Vizsgálataik alapján felmerült bennem a kérdés, hogy az általuk tapasztalt összefüggés ellenkező előjellel is érvényes-e, vagyis hogy az alacsony százalékú munkaerővándorlások mögött minden esetben pozitív munkahelyi attitűd húzódik-e meg?

Különösen aktuálissá teszik a fenti kérdést, az újabban bevezetett gazdasági szabályozók, melyek a szabad munkaerővándorlást — különösen az adminisztratív munkakörökben — külső eszközökkel is jelentősen csökkentették.

Kurt Lewinnek (10) egyik lélektani esszéjében a következő gondolat vetődik fel: „A feszültség vagy konfliktus gyakran váltja ki a kellemetlen szituáció elhagyására irányuló tendenciát. *Ha az lehetséges, akkor nem alakul ki magas feszültség.* Ha azonban az egyénnek valamilyen „külső akadály" vagy *belső kötöttség* miatt nincs szabad lehetősége, hogy elhagyja a helyzetet, akkor az előidézi a magas feszültség és konfliktus kialakulását." (Kiemelés tőlem)

A probléma az volt, milyen módon lehet ezt az összefüggést statisztikailag is megnyugató módon vizsgálni és bizonyítani. A munkahelyi beállítódás vizsgálatára ezért olyan munkahelyet választottam ki, ahol a munkaerővándorlás az országos átlagnak kb. 1/3-át érte el. Az évi kilépések átlaga a nyugdíjazással járó 2—3 %-ot is beleértve — ezt nem volt mód kiszűrni — 11,5 %-ot mutatott.

A vizsgált terület egy országos hálózattal rendelkező vállalat. A dolgozók 85 %-a érettségivel rendelkezik. A hálózat mintegy ötszáz, 2—70 főig terjedő, legkülönbözőbb méretű hálózati egységből áll.

Az attitűd vizsgálatok számára random módszerrel választottam ki a 15—70 fős munkahelyek 10 %-át: 15 budapesti és vidéki munkahelyet, 526 dolgozóval. (Ennél kisebb létszámú munkahelyeken már nem lehetett volna megvalósítani a dolgozók számára megnyugtató mértékű anonimitást.)

A felméréshez a Likert- (12) féle attitűd-skála Engländer Tibor által kidolgozott változatát alkalmaztam.

Miután az első próbafelmérésnél a kiosztott kérdőíveknek csak 16 %-a érkezett vissza, kiegészítettem a vizsgálatot egy, minden dolgozóra kiterjedő rövid, négyszemközt zajló, személyes beszélgetéssel, ahol tapasztalhatták, hogy szóbeli panaszaikat név nélkül rögzítem. Itt közöltem velük a felmérés célját: hogy helyzetükön megkísérelünk a vezetésre gyakorolt meggyőzéssel javítani. Ehhez szükséges a helyzetük többoldali ismerete. A beszélgetési módszer bevezetése után a kérdőívek 76 %-a érkezett vissza.

A kiosztott kérdőíveken a megfelelő rubrikába helyezett kereszttel fejezték ki a nyolc szempontról alkotott véleményüket. Egy pontot kapott mindenütt a legalacsonyabb, öt pontot a legmagasabb szintű megítélés.

A viszonylag alacsony kilépési szám alapján feltételezhető lett volna, hogy az attitűd-skála görbéje a normál eloszlástól a pozitív felé fog elhajlani. A skála torzulása azonban a negatív felé hajlott. A skála természetéből adódóan a közepes szintnek az átlagos 3 pont felel meg. A felmérés összátlaga (426 kérdőív alapján) 2,49 pont (1. táblázat).

Sorszám	Fizetés	Kollektíva	Megbecsülés	Megterhelés	Vezetők	Előmenetel	Munka	Körülmények	Összes	Kilépés %
1.	3,00	3,30	2,63	2,15	3,48	3,00	3,26	3,22	3,01	11,8
2.	3,05	2,76	2,38	2,08	2,70	2,86	3,30	3,19	2,79	18,2
3.	2,74	2,45	2,26	2,13	2,84	2,29	3,55	2,45	2,59	12,7
4.	3,05	2,36	2,55	2,14	2,27	3,18	3,45	1,36	2,54	12,7
5.	2,81	2,56	2,19	1,96	3,19	2,59	2,93	1,85	2,51	2,0
6.	2,09	2,78	2,26	2,35	3,13	2,35	3,36	1,69	2,50	9,8
7.	2,42	2,42	2,44	2,00	2,56	2,72	3,65	1,77	2,50	10,2
8.	2,87	3,01	2,47	1,47	2,93	2,67	3,01	1,40	2,48	12,2
9.	2,41	2,62	2,15	2,18	3,06	2,21	3,26	1,88	2,47	10,0
10.	1,95	2,76	2,05	1,90	3,24	2,14	2,95	2,52	2,44	6,1
11.	2,28	2,50	2,28	2,28	2,56	2,33	3,22	1,94	2,42	9,7
12.	2,40	2,53	1,93	2,77	2,17	2,23	2,83	2,57	2,42	19,0
13.	2,09	2,17	1,82	2,55	2,46	2,57	2,64	2,17	2,28	12,7
14.	2,04	2,85	1,80	2,10	2,20	2,10	2,39	2,43	2,24	12,4
15.	2,17	2,40	1,83	2,23	1,57	1,90	2,77	2,60	2,18	10,0
Átlag	2,49	2,63	2,20	2,15	2,76	2,48	3,10	2,20	2,49	11,3

Kiszámítottam a korrelációs együtthatót az egyes munkahelyek véleményszintje és az egy év alatt kilépő dolgozók százaléka között.

Miután a Likert–Engländer-féle skálán az alacsonyabb értékek jelentik a negatív attitűdöt az attitűd kognitív és konatív oldalának összhangja esetén a skála eredménye és a kilépési százalék között negatív korrelációt kellene feltételezni.

Ezzel szemben az összefüggés 0,01 szinten pozitív volt ($r = 0{,}66$). Érdekessége az anyagnak, hogy miután elvégeztem a számítást külön-külön az egyes tényezők és a kilépés százaléka között szignifikánsan pozitív korrelációt a nyolc tényező közül csak a külső munkakörülményekkel találtam ($p = < 0{,}05$, $r = 0{,}50$)

Egyébként: bérezés-fluktuáció ($r = 0{,}38$ nem szign.)
munkatársi kapcsolatok ($r = 0{,}25$)
megbecsültség ($r = 0{,}14$)
megterhelés ($r = 0{,}0007$!)
vezetők ($r = -0{,}30$) negatív, de nem szign.
előmenetel ($r = 0{,}35$)
munka ($r = 0{,}02$)

Mindenesetre ha matematikailag véletlennek tekinthetők is az összefüggések, nem hagyható figyelmen kívül, hogy a felmért nyolc tényező közül hét az elvárható negatív korreláció helyett kisebb-nagyobb pozitív összefüggést mutatott. Magyarán minél jobbnak ítélték a helyzetet általában, annál nagyobb volt a kilépési százalék.

Miután ez a megfogalmazás nyilvánvaló ellentmondás, a kérdést meg kell fordítani. *Minél kisebb a kilépés százaléka, annál rosszabbnak ítélik a helyzetet a dolgozók.* Ez az összefüggés érvényes a vélemények átlagára és érdekes módon a munkakörülményekre. F. H. Herzberg (6) hangsúlyozza, hogy az ún. higiéniás tényezők (elkerülni a kellemetlenségeket) elsősorban a munkahelyi elégedetlenség okai, szemben a típusosan emberi motivátor tényezőkkel, amelyek az elégedettséggel függnek össze.

A fenti adatok azt a feltételezést sugallják, hogy a vizsgált dolgozók egy „motivációs csapdahelyzetben" érzik magukat. Úgy vélik, hogy nem saját elhatározásukon múlik a munkahely elhagyása vagy az ottmaradás. Minél nagyobb esélyük van más munkahelyre távozni, annál magasabbra értékelik saját munkahelyüket.

Ebből a szempontból célzott beszélgetést folytattam a felmérésbe bevont 526 dolgozóval és bebizonyosodott, hogy a legtöbb munkahelyről a kilépés lehetősége több belső akadályba ütközik. Adott munkahelyen kialakult egy, az általános középiskolai végzettségre épülő alap- és szakvizsga rendszer, amely nagymértékben befolyásolta fizetésüket és előléptetési lehetőségeiket. Ezt a speciális képzettséget más munkahelyek nem ismerik el. A vidéki munkahelyeken hozzájárul még a kötöttséghez az ilyen jellegű munkakörök (adminisztratív, női, egyműszakos) korlátolt száma stb. Mindezek azonban nem külső kényszerítő tényezők, hanem belső akadályok. A dolgozók átélik azt a belső konfliktus helyzetet, hogy a szituáció elhagyása csak jelentős anyagi károsodás vagy valamilyen kényelmetlenség (pl. 3 műszak, jelentősen távolabbi munkahely) vállalásának árán volna lehetséges.

A fenti összefüggés ismételten felhívja a szakemberek figyelmét egy, a közeljövőben feltétlenül kidolgozandó problémamegoldásra. A munka- és szociálpszichológusoknak még a konfliktushelyzet kialakulása előtt gondolkozniuk kell azon, hogy milyen ellensúlyozó tényezők csökkenthetik a gazdaságilag feltétlenül pozitív és szükséges munkaerővándorlást gátló intézkedések nyomán feltehetően kialakuló munkahelyi légkör romlást.

Miután szignifikáns matematikai összefüggést lényegében csak az attitűd kérdőív összesítő átlagánál lehetett kimutatni, az egyes vizsgált tényezők szerepét és a probléma árnyaltabb összefüggéseit részleteiben is meg kívántam vizsgálni. Kerestem az egyes tényezők lazább vagy szorosabb kapcsolatát az általános beállítódással.

A független változókat úgy állítottam elő, hogy az egyes kérdésekre adott mérőszámokat korrelációba állítottam a többi hét kérdésre adott mérőszám

átlagával. Ilyen módon nyolc korrelációs számítást végezhettem, amely az egyes tényezők összefüggését mutatta az általános munkahelyi légkörrel.

Objektív véleményalkotás esetén a fizetések és a munka jellegének megítélésénél semmiféle korrelációt nem lett volna szabad kapnom. A vállalat rendkívül erősen kötött bérskálával dolgozott, a bér az eltöltött idő, az iskolázottság és a letett speciális vizsgák szoros függvénye volt. Az egy főre eső átlagbér mind a 15 vizsgált munkahelyen azonosnak volt mondható, és a statisztikai zsebkönyv szerinti országos átlagnál hozzávetőleg havi 200 forinttal volt magasabb. Ennek ellenére a fizetés megítélése versus többi hét tényező 0,01 szinten szignifikáns összefüggést mutatott ($r = 0{,}60$).

Ugyancsak nem várhattam pozitív összefüggést a munka jellegének megítélésénél, hiszen mind a 15 munkahelyen objektíve ugyanazt a munkát végezték a dolgozók. Az összefüggés a munka megítélése versus hét másik tényező között 0,05 szinten szignifikáns volt ($r = 0{,}54$).

A fenti összefüggések tovább mélyítették azt az elgondolást, hogy a vélemény és az attitűd emocionális oldala között gyakori a diszkrepancia, ahogy ezt N. R. Maier leszögezi: „A vállalattal kapcsolatos kedvezőtlen attitűd egy sor kedvezőtlen véleményt hoz magával." „Ha egy személy vállalati attitűdje a kedvezőtlenből kedvezőre változik, a fizetésről és előmeneteli lehetőségekről is jobb véleménye lesz." „Véleményünk egy objektív tényről a vonatkozási keret függvénye lesz." Koffka (9)

A továbbiakban kerestem azt a tényezőt vagy azokat a tényezőket, amelyek erre a vonatkozási keretre világítanának rá. Feltételezésem szerint azok közül a tényezők közül, amelyek munkahelyenként objektíve változók lehetnek (kollektíva, vezetők és beosztottak viszonya, külső körülmények, megterhelés mértéke) meg kell keresni az átlaggal a fenti kettőnél jobban korreláló tényezőket. Úgy véltem, hogy ezek adják azt a vonatkozási keretet, amely az objektív tényezők megítélését pozitív, illetve negatív irányba befolyásolták.

A korrelációk a következőképpen alakultak:

Kollektíva versus 7 tényező	$p = < 0{,}05$	$r = 0{,}50$
Megbecsültség	$p = < 0{,}001$	$r = 0{,}88$
Megterhelés		$r = -0{,}26$ (nem sz.)
Vezető		$r = 0{,}24$
Előmenetel		$r = 0{,}36$
Külső körülmények		$r = 0{,}07$

Az adatokból kiderül, hogy az objektív tényezők közül a legjelentősebb matematikai összefüggést az általános munkahelyi légkörrel a megbecsültség megítélése mutatja. A kutatónak feltűnik, hogy nem könnyű megítélni mit értenek pontosan a dolgozók ezen a viszonylag lazán megfogalmazott tényezőn, hogy: „másutt ezt a munkát sokkal jobban, jobban, ugyanúgy, kevésbé, sokkal kevésbé becsülnék mint nálunk".

Úgy tűnik, hogy a legszorosabb összefüggés az általános munkahelyi légkörrel abban a kérdésben mutatkozik, amelynek a megfogalmazása a legszabadabb rételmezést engedi meg a kérdőív kitöltőjének. Itt tudja kifejezni azt az általános negatív érzést, amely nem az egyes konkrét tényezőkkel, hanem a munkahely egészével, mint olyannal szemben lép fel benne.

A dolgozókkal folytatott személyes beszélgetések alátámasztják ezt az értelmezést. A negatívabb légkörű munkahelyeken folytatott visszatérő beszédfordulat volt, hogy elmennének máshová dolgozni, ha volna elérhető körzetben hasonló jellegű munkahely, egyműszakos munkahely stb. Kérdésre a dolgozók mintegy 15 %-a válaszolta, hogy lehetőség esetén állást változtatna. Ez a szám nem tér el nagymértékben a tényleges kilépési százaléktól (11,5 %). A konkrét ok firtatásánál azonban kiderült, hogy nagyobb megbecsülést biztosító munkahelyre a megkérdezettek 25 %-a elmenne. Ez viszont már jelentős eltérést jelent. Ennél a kérdésnél ugrott ki az attitűd kognitív és konatív oldala között feszülő nagyfokú ellentmondás.

A fenti tények és adatok rávilágítanak a munkahelyi attitűd három oldalának egy sajátos összefüggésére, nevezetesen, hogy az attitűd kognitív és konatív oldala közötti kényszerű diszkrepancia, amelyet „pszichés csapdahelyzetnek" neveztem, egyik jelentős oka az attitűd negatív emocionális színezetének. Az a kérdés, hogy a két oldal harmóniája egyértelműen pozitívvá teszi-e ezt a színezetet, még további kutatást igényel. Ugyancsak feltárandó kérdés, hogy milyen külső-belső tényezők alkalmasak az ilyen objektív konfliktus helyzetek feszültségi szintjének eredményes csökkentésére.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1976. II. 19.

IRODALOM

1. Binghaen W. V.—Moore B. V.—Gustad J. W.: How to Interview. Harper. New York. 1957.
2. Engländer T.—Gábor K., Attitűdskála a munkahely elhagyás szociálpszichológiai prediszpozíciójának vizsgálatára. I. Ergonómiai Konferencia MTESZ. 1967.
3. Engländer T.—Nagy A., Munkahelyi vezetők informáltsága és a dolgozók megelégedettsége. Szervezéstudományi Konferencia. MTESZ 1969.
4. Festinger L., A kognitív disszonancia elmélete. (magyarul) Szociálpszichológia. Gondolat. 1973.
5. Fishbein M., Az attitűd és a viselkedés predikciója. (magyarul) Szociálpszichológiai Szöveggyűjtemény. Tankönyvkiadó. 1972.
6. Herzberg F. R., Mégegyszer: Hogyan ösztönözzük dolgozóinkat. (magyarul) Üzempszichológia. Közgazdasági és Jogi Kiadó. 1974.
7. Kahn R. L.—Connell C. F., The Dynamics of Interviewing. Wiley. New York. 1952.
8. Katz D., Az attitűdök tanulmányozásának funkcionális megközelítése (magyarul) Szociálpszichológiai Szöveggyűjtemény. Tankönyvkiadó. 1972.
9. Koffka K., Principles of Gestalt Psichology. Harcomt Brace et World. 1935.
10. Lewin K., A házassági konfliktus háttere. (magyarul) Csoportdinamika. Közgazdasági és Jogi Kiadó. 1975.
11. Lewin K.—Grabbe P., Az újranevelés alapelvei. (magyarul) Üzempszichológia. Közgazd. és Jogi Kiadó. 1974.
12. Likert R., New Patterns of Management. McCrow Hill. New York. 1961.

13. Likert R., A Technique for the Measurement of Attitudes. Arch. Psich. 1932.
14. Maier N. R. F., Az attitűdök pszichológiája. (magyarul) Üzempszichológia. Közgazd. és Jogi Kiadó. 1974.

СКРЫТЫЕ И ОТКРЫТЫЕ МОТИВЫ И ИХ ПРОЯВЛЕНИЕ В ОТНОШЕНИЯХ, СВЯЗАННЫХ С АТМОСФЕРОЙ НАСТРОЕНИЯ НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ

КАТАЛИН П. ФАРАГО

С помощью пятишкального вопросника Ликерта—Энглендера автор исследовал отношение работников к следующим восьми факторам, связанных со структурой рабочего места: заработная плата, отношения между работниками, оценка труда, нагрузка, отношение между руководителями и подчиненными, возможности повышения по службе, природа выполняемой работы и рабочая среда. Исследование было проведено на таких предприятиях, где сильные внутренние мотивы препятствовали текучести кадров. Формально каждый работник мог свободно покинуть данное место работы, но подобное действие сопровождалось бы значительными отрицательными для данного работника последствиями. Благодаря этому возникло значительное расхождение между когнитивной и конативной стороной отношения.

Материал исследования, проведенного на 15 различных предприятиях, показал, что имела место достоверная корреляция ($p = 0{,}01$) между процентом покинувших данное предприятие и данными шкального вопросника. Чем выше был процент покинувших данное предприятие и данными шкального вопросника, тем более высокое значение имел параметр отношения к месту работы. Подобная связь между другими параметрами не была обнаружена.

Среди отдельных факторов наиболее важное место занимала оценка труда, хорошо коррелировавшая с общим средним ($к = 0{,}88$), наименьшую важность имела оценка внешних условий работы ($к = 0{,}07$). Эти данные показывают, что оценка труда выступает в качестве эквивалента общего самочувствия на месте работы.

Внутренней преградой реализации действия является «мотивационая ловушка», ведущая к нарушению как когнитивной, так и чувственной стороны отношения.

OPEN AND HIDDEN MOTIVES IN THE ATTITUDES TOWARDS WORKING-PLACE CLIMATE

P. FARAGÓ, KATALIN

Likert—Engländer's five scale attitude questionaire has been used to examine eight factors concerning the attitude towards working-place; they were: wage-scale, relationship to collegues, the extent of being appreciated, working load, chief-employee relationship, chances for promotion, nature of work and working-place environment. The investigation has been carried out in a working-place, where the drifting of labourers has been hindered by inner motives. Seemingly the workers were given free choice for changing working-place, however they were only able to realize it by considerable sacrifices. Consequently a pregnant discrepance has developed between the cognitiv and conativ components of the attitude.

In the examined fifteen working-places significant connection could be detected between the percentage of quitting and the values measured in the attitude scale. The higher the quitting percentage, the better values were received in the attitude towaards-place. The same relation could not be proved with the examined factors, taken separately. Among the single factors we found the extent of being appreciated in the highest correlation ($r = 0{,}88$) to the mean, while the taking into consideration of external circumstances showed the lowest correlation ($r = 0{,}07$) to the mean; thus the estimation of being appreciated can be considered as an equivalent of the general working-place condition in workers.

The inner hindrance to the realization of the action component is a motivation pitfall, that results in a deterioration of both the mental and the emotional components of the attitude.

AZ ÉTKEZÉS MINT A FELNŐTT ÉS A GYERMEK KAPCSOLATÁNAK EGYIK SZÍNTERE*

VINCZE MÁRIA
Csecsemőotthonok Országos Módszertani Intézete

A felnőtt-gyermek kapcsolat kialakulásában az első naptól kezdve lényeges szerepe van az étkezési szituációnak. A csecsemőnek az a tapasztalata, hogy saját akcióival befolyásolhatja az anya magatartását — amire elsősorban étkezés közben van alkalma —, megszabja a kötődés természetét, s hatóerejének érzése kompetencia érzéséhez vezet. — Csecsemőotthonban még nagyobb a jelentősége az etetési szokásoknak, mint a családban, mert itt nincs lehetőség más úton-módon való kompenzációra, korrekcióra. — A csecsemőotthonok többségében az etetés mechanikusan, kapkodva, a gyermeket teljes passzivitásra kényszerítve történik. Körültekintő, egységes, s mindenekelőtt a gyermek kívánságait és aktivitását szem előtt tartó etetési módszer mellett az intézeti gyermekben is kialakítható az az érzés, hogy hatást gyakorol az őt gondozó személyre.

Csecsemőotthonainkban ma már nem halnak meg a gyerekek. Attól azonban még messze vagyunk, hogy a csecsemőotthon igazán vidám és tevékeny gyermekek otthona lenne.

A hospitalizmus alattomos, krónikus betegség. Csecsemő- és kisgyermekkorban csak a szakember veszi észre tüneteit: az indítékszegénységet, a túlzott engedelmességet, az akarat gyengeségét, a kapcsolatkötés felületességét. Csak később válik mindenki számára nyilvánvalóvá a kór romboló hatása a személyiség fejlődésére. A betegség gyógyítására ilyenkor már kevés a remény. Megelőzése csak csecsemőkorban lehetséges, kölcsönösen kielégítő, stabil felnőtt kapcsolat által.

Ennek a kapcsolatnak mindkét fél számára — tehát nemcsak a gyermek, hanem a felnőtt számára is — kielégítőnek kell lennie. A hospitalizált, passzív gyermekben a felnőtt nem leli örömét (hacsak azt nem, hogy gondozását gyorsan „le lehet tudni"), az ilyen gyermek nem ad módot gazdag, változatos interakciók kialakítására, közös játékos együttesekre, nem ad módot arra az örömre, amit a gyermek mindennapos tevékenységének megfigyelése, fejlődése szerez. A hospitalizált gyermek nem serkenti a felnőttet egy olyan fajta bánásmódra, mint az egészséges, és ezáltal a felnőtt is „hospitalizálttá" válik bizonyos értelemben: gyermekkapcsolata még felületesnek is alig mondható, munkája mechanikus, unott.

* A Magyar Pszichológiai Társaság orvosi (klinikai) pszichológiai szekciója gyermekpszichopatológiai munkacsoportjának és a pedagógiai pszichológiai és fejlődéslélektani szekció együttes rendezésében 1973. október 12-én a Magyar Tudományos Akadémián tartott ülésen elhangzott előadás alapján.

A kielégítő felnőtt—gyermek kapcsolatban a jó állapotban levő, aktív gyermek is „nevel", illetve bizonyosfajta bánásmódra, viselkedésre készteti a felnőttet; de azt, hogy a gyermek olyan állapotban legyen, hogy pozitívan hasson, a felnőttnek kell kezdeményeznie.

Ennek a kapcsolatnak számos látványos és számos alig megfogható mozzanatából most egyet emelünk ki, az étkezést.

1966-ban írja Mehringer (2): „Újból és újból megdöbbent, hogy milyen kevéssé közismert a csecsemőotthoni gyermekek élete. Aki azonban ismeri helyzetüket, azt lidércnyomás gyötri, nem tud a képektől szabadulni: elhagyott csecsemők az egymás mellett sorakozó ágyakban, hiába várva arra az emberre, aki éltető szeretettel fordul feléjük; a soretetés, sortisztázás, sorbilizés; a térdek közé szorított gyermek, akinek a szájába elfordított arccal, rutin-tempóban tömik az ételt; mivel a sok ember között egy sincs, akinek ideje lenne arra, hogy mindegyiket karjára vegye, lassan etesse, nevessen vele; hogy úgy fürdesse, etesse, fektesse le, hogy mindkettőjüknek örömük teljen benne; „. . . Ki hiszi el — kérdi Mehringer — hogy a csecsemőotthonokban ma is ez a kép fogad? !"

Mehringer nem áll egyedül lidérces képeivel. Kísérteties az azonosság a világ csecsemőotthonaiban. Míg a családi nevelés gyakorlatában még a modern társadalmakban is nagy eltérések vannak, addig a csecsemőotthoni rossz gondozásban sokszor olyan részletekbe menő egyezést találunk, mintha az amerikai intézetek dolgozói a magyar csecsemőotthonokban, azok pedig Svájcban tanulták volna meg módszereiket.

Provence és Lipton (4) így jellemzi az amerikai csecsemőotthonokban szokásos étkezést:

„4 hónapos korukig az oldalukra fektetett csecsemőket megtámasztják, a szopókát szájukba teszik. A gondozónő gyorsan dolgozik, hogy 7—9 gyermeket megetessen. A csecsemő nem tudja a kicsúszott szopókát a szájába visszatenni. Ha kicsúszik, a gondozónőtől függ, hogy mikor kapja vissza, ez legtöbbször késlekedve történik. Hiányzik az egyre gazdagodó személyi kapcsolat, ami a családban főleg az étkezés során alakul. — Az idősebb gyermekek csoportjában a gondozónő a tálkát a gyermek arca előtt tartva gyorsan bekanalazza az ételt a szájába. Ha nem is fogja le aktívan, a gyermek minden mozgási kísérletét hanggal, arckifejezéssel leinti. A gyermekek hihetetlenül inaktívak, ritkán nyúlnak a kanálhoz, tálkához, gondozónőhöz, de az arcát figyelmesen nézik. A gondozónő kedves, de a kapcsolat minimális, az hosszabbítaná az etetési időt, és elvonná a gyermek figyelmét az evéstől. Inkább egymással beszélnek a gondozónők, mint a gyermekekhez. — A nehezebben etethető gyermekek a sor végére maradnak, akkor is, ha kiabálnak az étel láttán, »meg kell tanulniuk várni a sorukra«."

Meyerhofer és Keller (3) a svájci csecsemőotthonokban tapasztaltakról 1966-ban ezt írja:

„A kanállal etetett gyermekek általában ellenállás nélkül nyelnek, látható

öröm nélkül. De minden csoportban van olyan gyermek, aki szájösszeszorítással vagy törzs- és fejelfordítással vagy sírással tiltakozik — kezével-karjával nem, mert az le van szorítva — vagy pedig csak forgatja a falatot a szájában, s amint lehet, visszaköpi. Az etetés mindenhol azonos helyzetben történik: a gyermek félig fekvő helyzetben van a gondozónő ölében, jobb karja a gondozónő törzséhez szorítva, bal karját a gondozónő saját bal kezével szorítja le. Így nem nyúlhat a kanálhoz. Az 1—2 éves gyermeket székre, padra, bilire, bilipadra ültetik étkezéshez. A nővér szemben ülve, a tányért szájmagasságban tartva vigyáz, hogy a gyermek ne nyúlhasson a tányérhoz. Miközben az egyiket eteti, a többiek várnak. — A gyermekeket mindenhol a gondozónők változó turnusa eteti. A cél mindenhol ugyanaz: a lehető legrövidebb idő alatt »letudni« az etetést. Etetési sorrend: általában a leghangosabban síró, néha a kedvenc az első, egyik helyen a türelemre nevelés érvényesül: a legtürelmetlenebbet váratják legtovább. — A másfél—két és fél évesek sok helyen ugyanazt a kosztot kapják, mint a felnőttek kényelmetlen, magas asztaloknál. Evés előtt jóval már asztalhoz ültetve várnak, 20 percig is. Unatkoznak, veszekednek, ezért egyeseket a székhez kötnek."

Mi magunk 1972 novemberétől 1973 szeptemberéig 32 csecsemőotthon 135 csoportjában — mintegy 1500 gyermek étkezését figyeltük meg.

Az említett amerikai és svájci csecsemőotthoni etetési szokásokhoz képest a mi otthonainkban van bizonyos pozitív irányú eltérés: nálunk minden gyermeket felvesznek etetéshez, és nem láttunk székhez kikötést sem.

Több azonban a közös jellemző. A csecsemőotthonok nagy részben örömtelenül etetnek örömtelen felnőttek örömtelen gyermekeket. A gondozószemélyzet folytonosan változik, s a főétkezés minél gyorsabb lebonyolításához együtt etet a délelőttös, a délutános gondozónő, és még más erőket is mozgósítanak. A gyermekek nem tudják, mikor kerülnek sorra az étkezésben, hol többet, hol kevesebbet kell várni, nem tudják, hogy ki fogja őket megetetni, milyen tempóban és milyen módszerrel; az egyik gondozónő a legsírósabbat, a másik a legzavaróbbat, a harmadik a kedvencet veszi előre, a negyedik pedig éppen a legtürelmetlenebbet hagyja utoljára, hogy „megtanuljon várni". A gondozónők nem számítanak a gyermek együttműködésére, figyelmen kívül hagyják jelzéseit; aktivitását változatos eszközökkel gátolják. Mindkét karját különböző nyílt vagy finomabb módszerekkel mozdulatlanságra kárhoztatva, az álla alá tartott tálkából mechanikusan lapátolják vagy durván tömik szájába az ételt: az elforduló gyermek fejét megragadják és visszafordítják: sokhelyütt magas székekre, padokra ültetik, de az asztal lapját még így is alig éri fel.

A csecsemőotthonok többségében tehát az étkezést a személytelenség, a sietség, kapkodás, szervezetlenség, a gyermekek passzivitásra kárhoztatása, a gyermekek jelzéseinek negligálása és a rossz étkezési hangulat jellemzi.

Ezek a jellemzők összefüggenek egymással, illetve egyikből következik a másik.

Nézzünk egy hazai példát:

Az egyik csecsemőotthon másfél év körüli gyermekekből álló 14 tagú csoportját hatan ebédeltetik: a két délelőttös, a két délutános gondozónő, valamint a takarítónő és egy másik csoport gondozónője jött át segíteni. A felnőttek cikáznak a gyermekek körül: hol az egyik jön be és kap fel egy gyermeket etetni, hol a másik; hol ketten, hol hatan etetnek egyidőben. A gyermekek semmiféle információt nem kapnak. A gondozónők szó nélkül mennek ki, és szó nélkül jönnek vissza a szobába. — A gyermekek az etető gondozónők körül csoportosulnak, sírnak, egymás haját húzzák, az etető gondozónőt cibálják. Közülük rendszerint a legzavaróbbat veszik fel, nyakába kötik az előkét és etetni kezdik. Az etetés vége felé egyre többször kérdik egymást a gondozónők: „Ki nem evett még?" — és mivel hatan etettek, ki-bejártak, felbukkantak, eltűntek, végül is nem biztos hogy nem etetnek-e meg hellyel-közzel kétszer egy gyermeket, vagy nem marade ki egy-egy. A gyermeket nem hívják, nem közlik vele, hogy most ő fog enni; hogy mit fog enni; a velük való beszéd az „egyél szépen" és a „finom" szavakra korlátozódik. — Etetés közben leteszik ölükből a gyermeket, hogy a következő fogást előkészítsék, de egyikük sem mondta meg egyiknek sem, hogy étkezés közben miért teszi le. A már megetetett, megitatott gyermekeket is némán teszik le a földre. Közülük hárman — a 18 hónapos Attila, a 19 hónapos Ila és a 20 hónapos Sanyi — közvetlenül etetés után sírva lefekszenek a földre, és 20 percig—félóráig sírdogálnak, nyöszörögnek. A „Sanyika álljál fel a földről", „Attila ne sírjál" felszólítások üresen konganak. — Az etetési technika nem egyöntetű: egyes gondozónők az ölbeültetett gyermek bal vállát leszorítva nyúlnak át bal karjukkal a gyermek bal válla fölött, és a tálat szorosan az álla alá tartják; mások a bal karja alatt nyúlnak át, azt a mozdíthatatlanságig megemelve; volt olyan gondozónő is, aki az ölbentartott gyermek etetésével nem boldogulva, a gyermeket ültette a székbe, és úgy próbálta beletukmálni az ételt. Az aktivitás kérdése fel sem merül. A gyermekek nem nyúlnak sem a kanál, sem a sütemény után. Még a teáspoharat is a gondozónő tartja a szájukhoz. Bár a gyermekek nagyobbik része láthatóan várta, hogy sorra kerüljön, egyetlen jól evő kivételével, mire a gondozónő ölébe kerülnek, unottan, sokszor undorral esznek. A gondozónők nagykanálnyi főzeléket raknak a gyermekek szájába, s nem várva meg, hogy azt lenyeljék, etetik rá a következőt, az öklendezésig. Az egyik gyermek a kínos etetési procedúra után, amikor már a süteményt tömték belé, kihányta az egészet, s a gondozónő, lehányt ruháját sajnálva, láthatóan a látogató jelenléte miatt türtőztette magát nagy önfegyelemmel, hogy ne veszekedjen vele.

Az említett példa kirívóan rossz ugyan, de nem egyedi. Említhetnék egy másik csecsemőotthont, ahol a gondozónő az étkezés egész tartama alatt kiabált a másfél—kétéves gyermekekből álló csoporttal. A feljegyzett 187 mondatból mindössze 30 volt semleges közlés, s a 135 agresszív, felszólítást tartalmazó mondatból 128 volt tiltás. Vagy említhetném a különböző — idézőjelben — „önálló étkezésre szoktató" módszereket; az egyik otthonban ez a következő

módon történt: a 13—15 hónapos gyermekeket szorosan az asztalhoz tolták székükkel. A gondozónő a gyermek háta mögé állva, meg sem várva, hogy az próbálkozzon az önálló evéssel, kezét ráfogta a kanálra, a kanalas kezét fogva tette a kanalat a gyermek szájába, ha akarta, ha nem; s ehhez még a fejét is megfogta hátulról, hogy el se tudja fordítani. Egy másik otthonban az önállóságra tanítás abban állt, hogy a másfél—kétéves gyermekeket nem ölben etették, hanem külön székre ültették, szemben a gondozónővel. Az etetés alatt a gyermekek két karja élettelenül lógott törzsük mellett, egyikük sem tett még kísérletet sem, hogy a pohár vagy a kanál után nyúljon.

A durva erőszakot gyakran helyettesíti a közönyös gépiesség, az aktivitás nyílt akadályozását sokszor burkoltabb módszerek váltják fel; az őrmesteri parancsolgatás átcsúszhat a személytelen, édeskés hangba.

A korábbi tapasztaltakhoz képest több intézetben láttunk javulást. Intézetünkben folyamatosan fogadjuk 1 hetes egyéni továbbképzésre a csecsemőotthonok vezetőit, gondozónőit. Főként ennek nyomán egyes csecsemőotthonokban komoly erőfeszítések történtek a jobb gondozási munka megvalósításáért. Van olyan intézet, ahol kiküszöbölték a soretetést, sortisztázást, és áttértek a folyamatos gondozásra. Láttunk jó hangulatban étkező nagycsoportot, ahol a gyermekek maguk szedhettek a tálból, tisztán, önállóan ettek, s a gondozónők rábeszélés nélkül, türelmesen segítettek a nehezebben boldogulóknak. Láttunk olyan gondozónőt, aki megvárta, hogy a gyermek ellazítsa vagy kinyissa a száját a kanál nyújtásakor. Láttunk olyan gondozónőt, aki a gyermek karját nem fogta le, viszont több olyat, aki a gyermek aktivitását ambicionálni vélve, maga fogta rá a gyermek kezét a pohárra. Találkoztunk nem egy kedvesen beszélő gondozónővel, olyan gyermekkel azonban csak egészen elvétve, aki a gondozónő kezdeményezésére reagált volna, vagy maga kezdeményezett volna kapcsolatot. Az 1500 gyermek közül egy sem viselkedett úgy az evés és az evési előkészületek közben, mint otthon egy hasonló korú gyermek.

Holott intézetben csak gondozás közben lehet kialakítani a kapcsolatot. A gondozási műveletek közül pedig az etetésnek döntő fontossága van a kapcsolat kiépítése szempontjából, annak ellenére, hogy maga a kapcsolat éppen etetés közben a legkevésbé látványos: etetés közben kevés a beszélgetés, az egymásra mosolygás. Mégis döntő fontosságú, nemcsak azért, mert az étkezésnek elsőrendű fontossága van a kisgyermek életében; létszükséglete, hogy megetessék; nemcsak azért, mert az evés komoly örömforrás; hanem azért is, mert éppen az apró jelzésekre való figyelem alakítja a gyermekben a felnőttbe vetett bizalmát, ami pedig a kapcsolat alapja.

Így van ez a családban is. Habár a legtöbb csecsemő számára az első év végére már nem az étkezési szituáció a legjelentősebb az anyával való interakcióban, a csecsemőnek az a tapasztalata, hogy saját akcióival befolyásolhatja az anyja magatartását — egy olyan tapasztalat, ami a legelső hetekben kezdődik —, úgy tűnik, megszabja kötődésének természetét is.

Ainsworth és Bell (1) nagy anyagon, longitudinális vizsgálattal kutatták az anya—gyermek kötődés milyenségét, kialakulását, a kötődés fokát különböző anyai magatartások esetén. Megfigyelték, hogy azoknak az anyáknak a gondozási módja, akik mintegy a csecsemő szemszögéből tudták nézni a dolgokat, harmonikus interakciókhoz vezetett, nemcsak az etetés területén, hanem egyébként is. Ami az etetési módszereket illeti, úgy találták, hogy függetlenül attól, hogy az szabad — selfdemand — vagy időben és mennyiségben kötöttebb rendszerben történik, minden olyan módszer bevált, amely által a csecsemő kielégül, amely regulálja a ritmusát, és amely megengedi, hogy az evés aktív részese legyen, nem pedig az étel passzív befogadója. Az, hogy a csecsemő kezdeményezheti az étkezés befejezését és megszabhatja, hogy mennyit fogyaszt, fontosnak látszik a korai ritmus-kialakítás megkönnyítésében; az aktív részvétel az étkezés időzítésében és a tempóban, megkönnyíteni látszik a kölcsönösen kielégítő anya—gyermek interakció megerősödését. Mindezek alapján a szerzők a következő hipotézist állítják fel: a kedvező feedback, amit a csecsemő a különböző jelzéseire, cselekvéseire, kommunikációira nyer, lehetővé teszi számára, hogy bízzon abban a képességében, hogy befolyásolhatja a vele történő eseményeket, hatóerejének érzése pedig alkalmasságának, kompetenciájának az érzéséhez vezet.

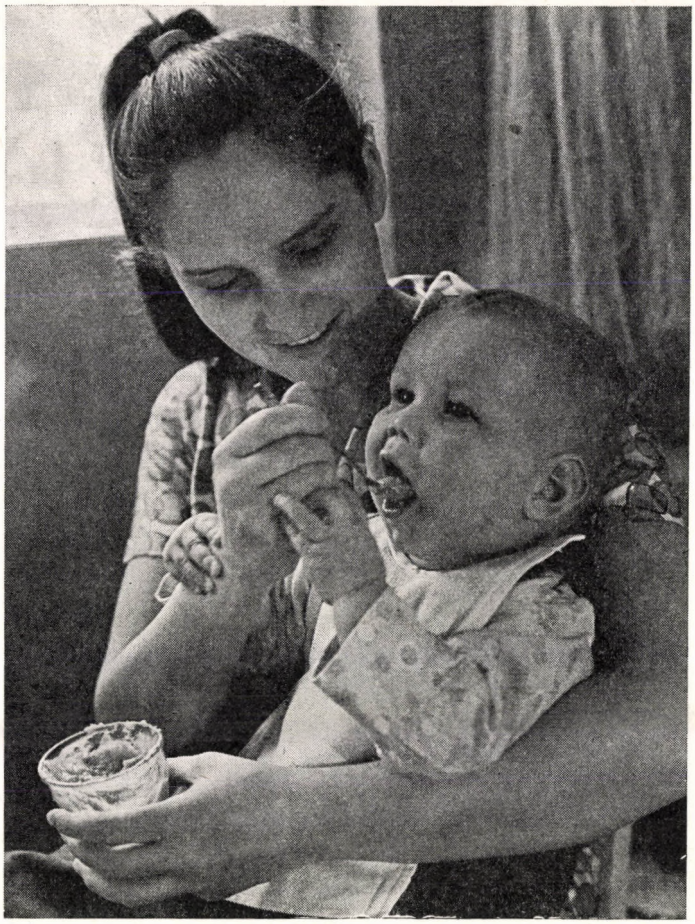
Habár Ainsworthék és még sokan mások nyomatékosan hangsúlyozzák az étkezés alapvető szerepét a kapcsolat kialakításában, a szülő—gyermek kapcsolat egy másik kutatójával, Peter Wolffal (5) együtt úgy gondoljuk, hogy az anyának van lehetősége kárpótlásra, akkor is, ha az etetés területén hibát követ el.

Intézetben a helyzet más. Nincs mód kárpótlásra, korrekcióra. Itt az etetés valóban elsőrendű színtere a kapcsolat kialakításának, annak ellenére, hogy intézeti körülmények között az etetés ideális feltételei nincsenek meg.

Intézetben nem valósítható meg a selfdemand rendszer, az, hogy a gondozónő minden gyermeket a saját igénye szerinti időpontban etessen meg. De az igen, hogy a gondozónők ne ötletszerűen vegyék fel a gyermekeket etetéshez, saját pillanatnyi elképzelésüknek és társai sírásának, türelmetlenségének kiszolgáltatva. Megvalósítható egy olyan állandó etetési sorrend, amely mellett minden gyermek megtanulja, hogy ő ki után következik.

Intézetben nem valósítható meg, hogy minden gyermeket mindig egy és ugyanaz a személy etessen; de az igen, hogy legfeljebb három egymást váltó gondozónő. És ettől a három stabil gondozónőtől már elvárhatja a gyermek, hogy egyformán tartsák őt az ölükben; egyformán nyújtsák a kanalat, poharat; egyforma tempóban etessék, abban a tempóban, amit ő, a gyermek diktál; hogy legkisebb jelzésére abbahagyják az etetését, hogy egy falattal se adjanak többet, mint amennyit kíván.

Elvárhatja, hogy mindhárom gondozónője elősegítse és örömmel üdvözölje aktivitásának minden megnyilvánulását; azt, hogy a kanál érintésére ellazítja,



K. Előd gondozónőjével — Előd 12 hónapos 2 napos. 15 napos korától nevelkedik Intézetünkben.
V. Reismann Marian felvétele

majd a kanál láttára kinyitja a száját; és hogy ezt megtehesse, nem sietnek az etetésével; azt, hogy maga megfogja és dönti a poharát; és hogy ezt megtehesse, kezdettől fogva úgy tartsák, hogy két karját szabadon mozgathassa; azt, hogy maga ül le az asztalhoz, és a gondozónő segítségével maga próbálkozik az önálló evéssel.

Úgy gondoljuk, hogy ezeknek az igényeknek az együttes teljesítése szükséges és lehetséges a jó gondozónő—gyermek kapcsolat kialakításához, mert csak ezek teljesítésével alakulhat ki a csecsemőotthoni gyermekben is hatóerejének érzése, ami a kompetencia érzéshez vezet.

A veszély nem abban áll, hogy a rossz etetési módszerektől étvágytalanná, vagy ellenkezőleg falánkká válnak a gyermekek. Az étkezés csak egyik színtere

a kapcsolatok eltorzulásának, s a veszély a gyermek egész személyiségének eltorzulása.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1975. VIII. 14.

IRODALOM

1. Ainsworth, S. and Bell, S. M., 1969, Some contemporary patterns of mother-infant interactions in the feeding situation. Stimulation in early infancy. Academic Press. 133—171. old.
2. Mehringer, A., 1966, Geschütze Kleinkinderzeit, Unsere Jugend 18, Heft 5.
3. Meyerhofer, M., Keller, V., 1966, Frustration in frühen Kindesalter, H. Huber Verlag, Bern. 259 old.
4. Provence, S., Lipton, R., 1962, Infants in institution. Internat. University Press. Inc., New York. 143 old.
5. Wolf, P. H., 1963, The natural history of a family. Determinants of infant behavior II. Methuen. 139—171. old.

ПРИЕМ ПИЩИ КАК ОДНА ИЗ СИТУАЦИЙ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ РЕБЕНКОМ И ВЗРОСЛЫМ

МАРИЯ ВИНЦЕ

Начиная с первых дней жизни значительная роль в формировании отношения между ребенком и взрослым принадлежит ситуации кормления. Грудной ребенок обладает опытом того, что он способен своими действиями влиять на поведение матери — для чего имеется возможность прежде всего во время кормления —, регулировать природу привязанности; чувство силы влияния ведет к появлению чувства компетенции. В доме ребенка навыки приема пищи еще более важны, так как при этом — в отличие от семьи — нет возможности иным способом коррегировать или компенсировать допущенные ошибки. В большинстве домов ребенка прием пищи происходит механически, в спешке, ребенок принужден к полной пассивности. При тщательном и едином проведении кормления при учёте индивидуальности ребенка, воспитывающегося в заведении, у ребенка вырабатывается чувство того, гос он способен оказать влияние на действая взрослых.

MEALS — A SCENE OF ADULT-CHILD RELATIONSHIP

VINCZE, MÁRIA

From the very beginning eating situation plays an important role in the adult-child relationship. Infants very soon come to realize that their actions may influence their mothers' behaviour for which meals provide a good opportunity, that may determine the nature of their affection and the experience of effectiveness leads to a feeling of competence.

In residential nurseries feeding habits have an even greater importance than within the family — as the former yields no opportunity to compensation or correction in any other way. In most residential nurseries infants are fed mechanically, hurriedly forcing them to complete inactivity. A cautious and homogenious way of feeding reckoning with the children's wishes and activity may help also the infants of residential nurseries feel that they have some influence on those who care for them.

A CEREBRÁLIS ELEKTROMOS TEVÉKENYSÉG VÁLTOZÁSAI AUTOGÉN TRÉNING HATÁSÁRA

SIPOS KORNÉL és TOMKA IMRE
MTA Pszichológiai Intézete

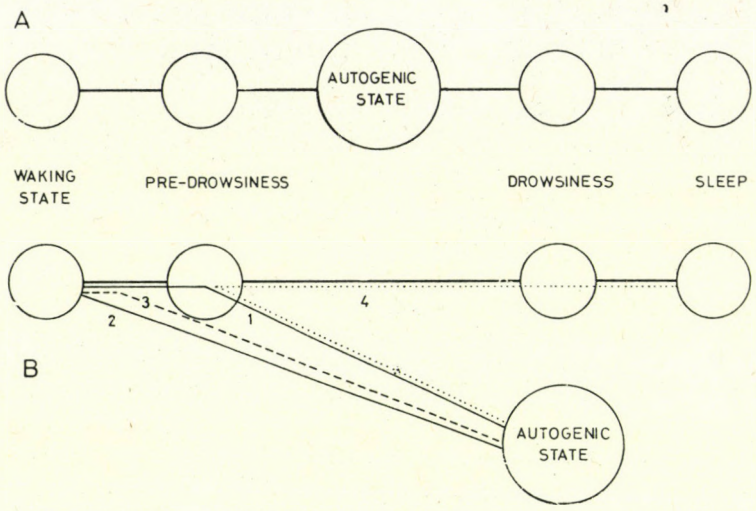
Az EEG jelek számítógépes feldolgozásával a cerebrális elektromos tevékenység energiatartalmában sikerült kimutatnunk az AT hatására következetesen megjelenő változásokat.

Egészséges vizsgálati személyeknél és PM epilepsziás betegeknél egyaránt megfigyelhetjük AT közben az alfa-generátor működésének az egész agyfelszínre kiterjedő fokozódását, illetve a fáziskapcsolatban levő alacsony és magas frekvenciák energiaszintjének szignifikáns csökkenését. Az Autogenic State-et a két jelenség együttjárása megfelelően elkülöníti az alvás kezdeti szakaszaitól. Különösen akkor, ha figyelembe vesszük, hogy a domináns félteke felett észlelt szinkronizációs tendenciát a figyelem passzív koncentrációja által kiváltott speciális tudatállapotban a szubdomináns félteke aktivizálódása kíséri.

A kortikális elektromos tevékenység AT hatására bekövetkező áthangolódásának eredményeként fogjuk fel, hogy a PM epilepsziás betegek kóros EEG jelei az AT-kezelés 5. napjától szignifikáns redukciót mutattak az éber relaxált állapothoz képest. Mivel a PM epilepszia esetében a különböző vigilancia szinteken az agyi elektromos tevékenységben stabil — „nem epileptogén" — és instabil — „epileptogén" — szakaszok váltják egymást, az AT terápiás hatását az is magyarázza, hogy szisztamatikusan kikapcsolja az epileptogén, spontán tudatszint ingadozásokat, illetve a kérgi és a kéreg alatti struktúrák funkcionális állapotát optimalizálva az „epilepsziás pathológiás domináns" megbontását segíti elő.

Az autogén tréning (AT) széles körű elterjedése arra ösztönzi az elektrofiziológusokat, hogy az éber állapot, a heterohipnoid állapotok, a predrowsiness és az AT-vel kiváltott „Autogenic State" sokszor hasonló, vagy teljesen azonos EEG képe mögött felfedjék ezekben a pszichofiziológiailag olyan különböző állapotokban az agyi elektrogenezisnek az egyes állapotokra jellemző specifikus sajátosságait.

Geissmann Jus és Luthe (1963) az „Autogenic State"-et egyszer az alvás-ébrenlét kontinuumon a pre-drowsiness és a drowsiness közé helyezik (1. ábra: A), máskor elképzelhetőnek tartják azt is, hogy „sikeresen elsajátított AT esetében" az éberségi szint minimális csökkenése mellett ($B_{1,3}$) vagy anélkül (B_2) is kialakulhat az Autogenic State.



1. ábra. Geissmann, Jus és Luthe (1963) Autogenic State hipotézisei,
A: Az alvás-ébrenlét kontinuumon — a pre-drowsiness és a drowsiness között helyezkedik el az Autogenic State
B: Az Autogenic State az éberségi szint minimális csökkenése mellett (B1,3), vagy anélkül (B_2) is kialakulhat

Újabban Jus és Jus (1975) kompromisszumos megoldást ajánlanak. Feltételezik, hogy a ,,nehézség'' és a ,,melegérzés'' gyakorlatai alatt az éberségi szint jelentősen csökken, és csak a ,,légzés''-, illetve a ,,szív''-gyakorlat közben alakul ki olyan állapot, amely ,,kellő biztonsággal elkülöníthető'' a drowsiness-től.

Az EEG jelek számítógépes feldolgozásával arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az AT sajátos pszichofiziológiai állapotát kísérik-e olyan változások a cerebrális elektromos tevékenység energiatartalmában és ritmicitásában, melyek a passzív figyelem koncentráció állapotát megkülönböztetik az elalvás előtti állapotoktól.

Jelen munkánkban az egészséges vizsgálati személyek és a Petit Mal (PM) epilepsziás beteg AT-kezelése kapcsán észlelt elektrofiziológiai változásokat hasonlítottuk össze, hogy bizonyítani tudjuk azt a feltevést, mely szerint az autogén átkapcsolás nincs kapcsolatban a szendergő állapottal.

PM epilepsziás betegek nappali telemetriás EEG vizsgálata (Tomka 1973), valamint teljes éjszakai alvásvizsgálata (Tomka, Passouant, Baldy-Moulinier és Billiard, 1971) alapján — Vidart és Geier (1967) észleléseihez hasonlóan — feltételezzük, hogy bizonyos éberségi szint és annak változásai igen erős facilitáló vagy esetleg determináló faktorként szerepelhetnek a PM paroximusok megjelenésében.

Pszichológiai vizsgálatokkal kombinált EEG vizsgálatokban Tomka (1973) úgy találta, hogy egyrészt azonos hosszúságú tüske és hullám paroxizmusok alatt a figyelemtesztben a tudat teljes kikapcsolódásától a hibátlan feladatvég-

zésig minden variáció előfordul PM epilepsziás betegeinél, másrészt a corticalis elektromos aktivitás nem mutatott paroximális jelenségeket, miközben ismételten klinikai rohamot észlelt betegénél. Noha az irodalomban már régen hangsúlyozzák a tudatbeszűkülés és a PM kisülések közti összefüggések széles variációit, nekünk úgy tűnik, hogy nincs párhuzam a tudatbeszűkülés mértéke és az elektromos paradoxizmusok időtartama, valamint morfológiája között. Azaz a tudatbeszűkülés mértéke vagy a tudatvesztés nem elsősorban a corticalis elektromos aktivitás történéseitől függ, hanem az epilepsziás tevékenységnek a subcorticalis-agytörzsi struktúrákra gyakorolt hatásától (Jasper, Drooglever-Fortuyn, 1947. Saradzsisvili és Geladze, 1973) és időnként a pszichés funkciók spontán változásai a corticalis elektromos aktivitásban makroszkóposan nem is tükröződnek.

Bár több szerző (Barolin és Dongier, 1962, Binder 1965, Panov és mtsai 1973, Romen 1970, Schultz 1956 és mások) csupán adjuváns therápiás szerepet tulajdonít az AT-nek — elsősorban a poszttraumás — epilepszia kezelésében, számunkra világossá vált, hogy az AT rendszeres gyakorlásával a PM epilepszia mechanizmusát alapvetően befolyásolni tudjuk: — mivel az AT a patológiás corticalis elektromos jelek előfordulásának kedvező spontán vigilancia ingadozásokat szisztematikusan kikapcsolja, másrészt a kérgi és kéreg alatti struktúrák funkcionális állapotát optimalizálva az „epilepsziás patológiás domináns" megbontásához vezethet. Eddigi vizsgálatainkkal (Sipos és mtsai 1975) ugyanis valószínűsíteni tudjuk hogy az AT által előidézett alfa-tevékenység növekedés lényegében különbözik a drowsiness hypersynchron alfa-állapotától.

Anyag és módszer

A *Normál csoportot* 10 egészséges 19—22 éves egyetemi hallgató alkotta. EEG vizsgálatukra három hónapos rendszeres AT gyakorlás után került sor.

A *PM epilepsziás betegek csoportjában* azok a betegeink szerepeltek, akiknél klinikailag az epilepszia vezető tünetét típusos absence-ok képezték, valamint az ismételten elvégzett EEG felvételeken kétoldali szinkron tüske és hullám-, vagy többes tüske és hullám paroxizmusokat észleltünk.

Az AT gyakorlatokat naponta kétszer végeztük a betegekkel abban a helyiségben, ahol az EEG vizsgálatokra is sor került.

Mindkét csoportban az AT ülések befejezéseként a vizsgáltak úgy végezték az AT-t, hogy magnetofonról hallották a terapeuta által mondott szöveget is.

Betegeinknél EEG kontroll mellett hetente egy alkalommal végeztük az AT-t. Továbbá teljes éjszakai poligráfiás felvételeket is készítettünk, melyek előtt vagy után több napon keresztül folyamatosan ellenőriztük az agy bioelektromos tevékenységét a betegek különböző éberségi szintjein, különböző figyelem-koncentrációs állapotokban (pihenés közben, számolási feladat fejben való megoldása közben stb.).

EEG felvételeinket 16 csatornás készüléken, ragasztott elektródákkal, bipoláris elvezetésekkel (Fp_1-T_3, Fp_2-T_4, C_3-O_1, C_4-O_2) készítettük. Az izomaktivitást AT közben az alkaron, alvás közben az állon regisztráltuk. EOG-t csak az éjszakai alvásvizsgálatok alatt rögzítettük.

Az EEG aktivitás számítógépes feldolgozására 50 sec-os műtermékmentes szakaszokat választottunk ki. NTA—512 típusú analizátor Korall-B korrelátorával auto- és keresztkorrelációs függvényeket készítettünk. A keresztkorrelációs függvényekből Wiener-Khinchin összefüggés alapján Fast-Fourier Transzformáció TPA-i gépen futtatott algoritmusa szerint számítottuk a teljesítménysűrűség spektrumokat (TSP).

Autokorreláció:

$$R_{xx}(\tau) = \lim_{T \to \infty} \frac{1}{T} \int_0^T x(t)\, x(t-\tau)\, dt$$

Keresztkorreláció:

$$R_{xy}(\tau) = \lim_{T \to \infty} \int_0^T x(t)\, y(t-\tau)\, dt$$

Cross-spectral density

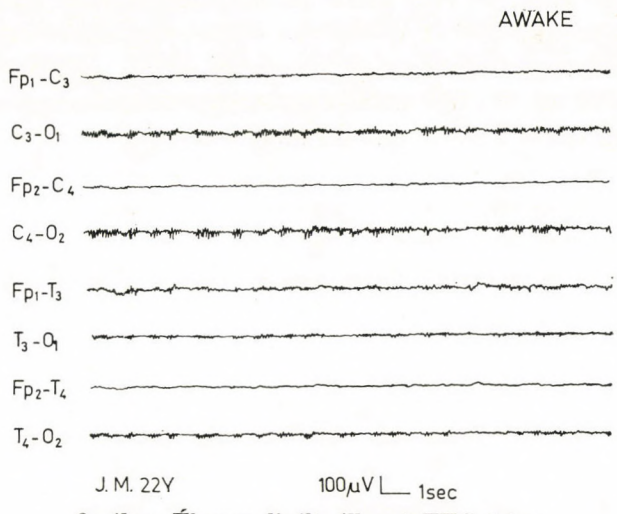
$$S_{xy}(\omega) = \int_{-\infty}^{\infty} R_{xy}(\tau)\, e^{-j\omega\tau}\, dt$$

Meghatároztuk az elektromos aktivitás domináns frekvenciáját, valamint azoknak a teljes EEG-tevékenységhez viszonyított relatív teljesítményét. A TSP 32 diszkrét értékét TPA-i számítógéppel állítottuk elő.

Az azonos időtartamú — 10 perces — felvételi szakaszokon előforduló tüske és hullám aktivitás idejét a szakasz összidejének százalékában adtuk meg: kisülés hisztogrammot számítottunk.

Eredmények

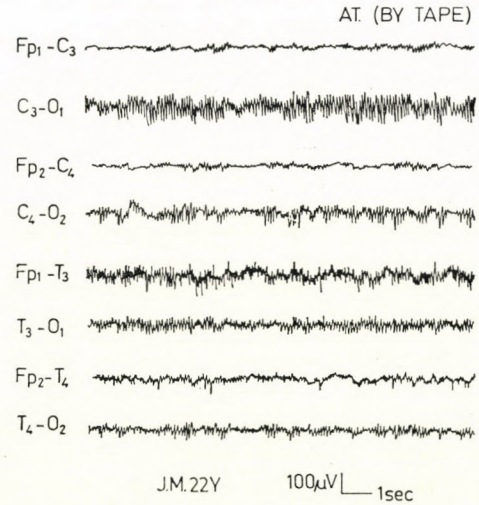
A *normál csoportban* az EEG görbék makroszkópos értékelésekor a magnetofon segítségével végrehajtott AT (II) és az önállóan végzett AT (III) kezdetén az alfa-tevékenység energiaszintjének növekedését, az amplitúdó és a stabilitás



2. ábra. Éber realizált állapot EEG képe

fokozódását, valamint az alfa-tevékenységnek az egész agyfelszínre való kiterjedését észleltük a frekvencia konzekvens változása nélkül.

A III. állapot második felében — 3 vizsgálati személynél — az alfa-tevékenység orsozóvá vált, majd helyét alacsony amplitúdójú lassú beta-csoportok és 6—7 cps-os thetahullámok vették át. Ebbe a szakaszba időnként rövid 10—12 cps-os alfa- burst-ok törtek be, melyek meredek — ritkán tüskeszerű — hullámokat tartalmaztak. E változás a gyakorlás előrehaladásával stabilizálódást mutatott.



3. ábra. Az AT szöveg magnetofonról való hallgatása közben végrehajtott EEG képe

Esetismertetés: J. M. 22 éves egyetemi hallgatónál észlelt EEG változások bemutatásával demonstráljuk a sikeresen elsajátított AT jellegzetes agyi bioelektromos aktivitás változásait.

Éber relaxált állapotban (I) a hátsó agyterületeken 10 cps-os ritmusos, mérsékelten orsozó alfa-tevékenység látható (4. ábra). Ugyanakkor mindkét oldalon az elülső területek felett eléggé kifejezett alacsony amplitúdójú gyors beta-tevékenység figyelhető meg.

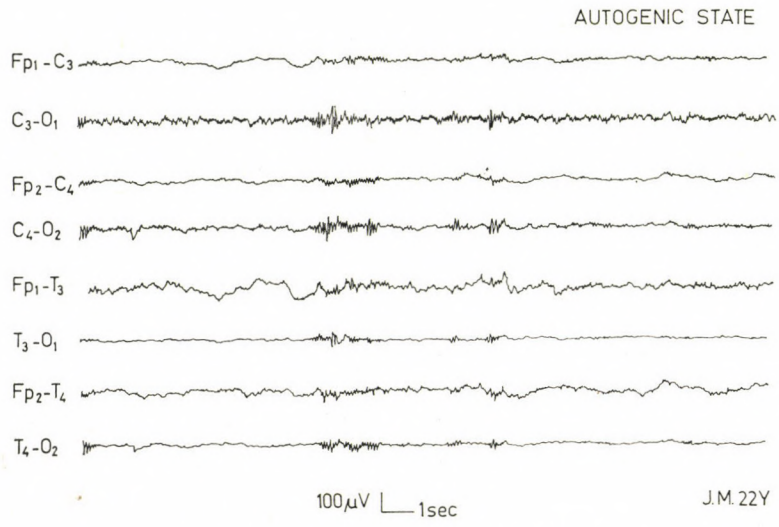
A II. állapotban (3. ábra) az alfa-tevékenység energiaszintje megnövekedett, amplitúdója és stabilitása fokozódott és a féltekék nagyobb területéről volt regisztrálható, mint a kiindulási állapotban. A frekvencia nem változott.

A III. állapot EEG görbéje makroszkóposan nem különbözik a második állapotától.

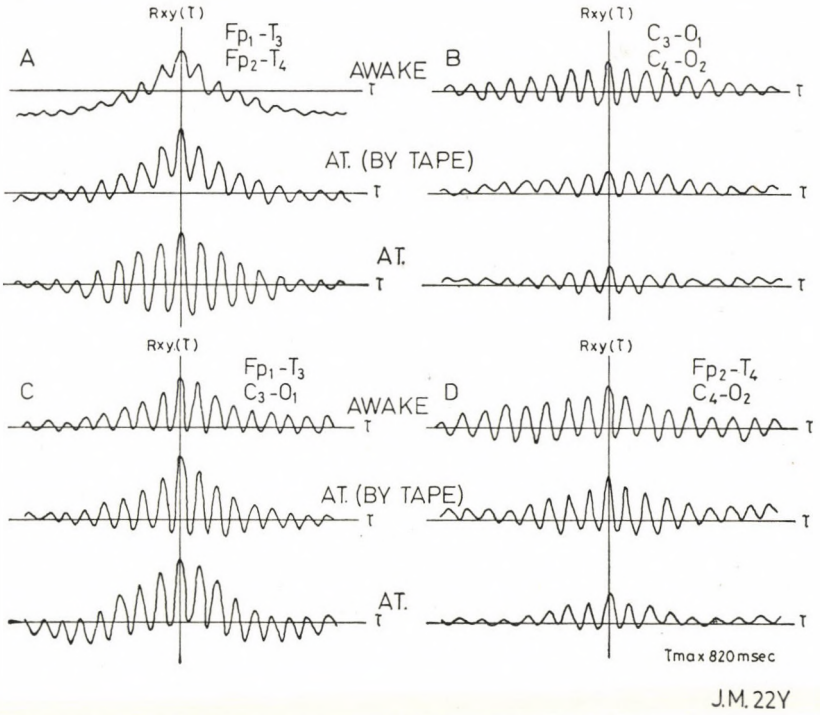
Az *Autogenic State*-ben az alfa-tevékenység előbb orsózó jelleget vesz fel, majd helyét alacsony amplitúdójú lapos elektromos tevékenységnek adja át, melyben a theta komponensek és a lassú beta csoportok között meredek — időnként tüskeszerű — hullámalakokat tartalmazó 10—12 cps-os alfa burst-ok jelentkeznek (4. ábra).

A *keresztkorrelogrammokon* (5. ábra) az elülső területeken (A) a II. és III. állapotokban fokozatosan eltűnik az éber állapotokra (I) jellemző zajjellegű tevékenység és egy reguláris közös aktivitás alakul ki, amely a III. állapotban válik legkifejezettebbé. A hátsó területek (B) keresztkorrelogramjai az előzővel ellentétes tendenciát mutatnak.

Ha az azonos oldali elülső és hátsó területek (C, D) közös domináns aktivitását hasonlítjuk össze, azt tapasztaljuk, hogy az I. állapotban a bal, (C, 1) és a



4. ábra. Az Autogenic State EEG képe



5. ábra. Kereszt-korrelogrammok: éber nyugalom (Awake)-, magnetofon segítségével végrehajtott AT (AT by tape) és önállóan végzett AT (AT) EEG-jelei alapján. A = frontotemporális elvezetések, B = centro-occipitális elvezetések, C = b. o. fronto-temporális és centro-occipitális elvezetések, D = j. o. fronto-temporális és centro-occipitális elvezetések.

Az éber relaxált állapotban észlelt zajjellegű aktivitást reguláris közös aktivitás váltja fel AT közben. (A)

B: Éber állapotban legkifejezettebb a közös aktivitás energia szintje.

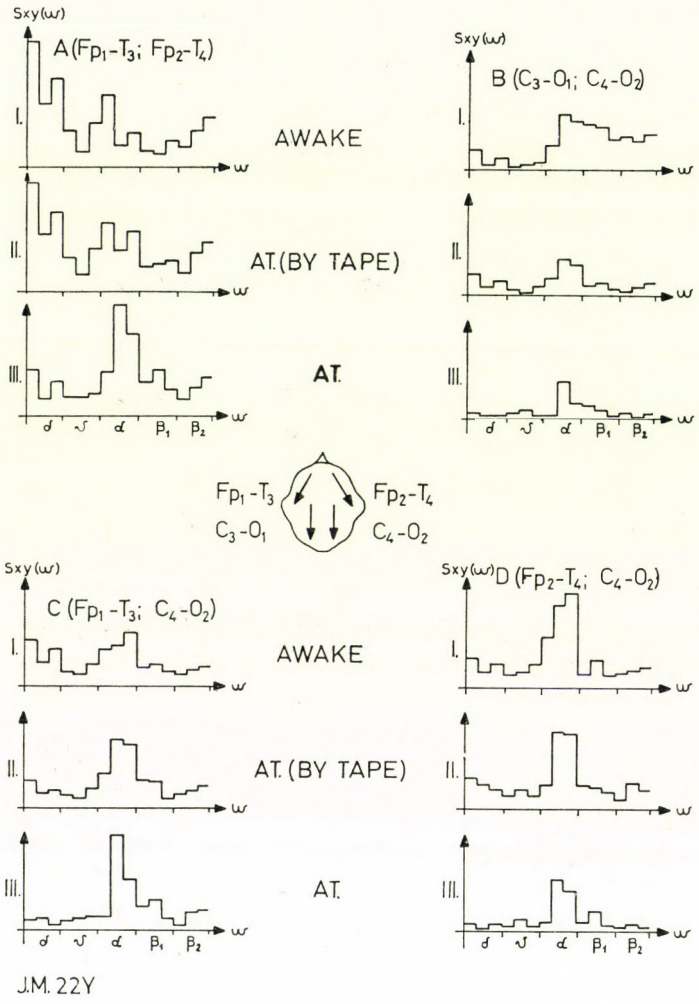
C: A változás tendenciája A-val egyezik meg.

D: A változás tendenciája B-vel egyezik meg.

jobb (D, 1) oldal szinte nem különbözik. Ugyanakkor jobb oldalon (D) AT alatt (III.) csökkenő teljesítményű domináns aktivitást találunk. A bal oldal ritmicitása a magnetofon által „diktált" AT hatására kifejezettebbé válik (C, II), sőt az önállóan végzett AT alatt ez a változás tovább fokozódik (C, III).

A fázis-viszonyokban — nem minden esetben — észlelt változások viszont a jobb oldali féltekén voltak kifejezettebbek. A hátsó területek aktivitása 10 — 30 msec sietést mutatott jobb oldalon az elülső területekhez képest. A bal oldalon észlelt azonos irányú fáziseltolódás ennél kisebb értékeket mutatott.

A keresztspektrumok (6. ábra) mutatták a legjobban értékelhető változásokat: — Az I. és II. állapotokban meglevő közös alacsony frekvenciás komponensek a III. állapotban úgyszólván teljesen eltűntek valamennyi (A, B, C, D) elvezetésben.



6. ábra. Keresztspektrumok éber nyugalom (Awake)-, magnetofon segítségével végrehajtott AT (AT by tape) és önállóan végzett AT (AT) EEG-je alapján. A, B, C, D ua. mint 7. ábrán.

A: Az éber nyugalom alatt észlelhető jelentős energiatartalmú alacsony és magas frekvenciák teljesítménye AT alatt csökkenést mutat, az alfa-sáv energiaszintje emelkedik
B: AT alatt kialakuló monoritmusos aktivitás energiaszintje az éber nyugalomhoz viszonyítva csökkenést mutat.
C: Az energiaeloszlás változásának jellege megegyezik A-val.
D: Az energiaeloszlás változásának jellege megegyezik B-vel.

Tökéletes figyelemkoncentrációval végrehajtott AT közben az elülső területeken 0,5—10 cps sávban közös monoritmusos aktivitás alakult ki (A, III), mely a hátsó területek felett is megfigyelhető (B, III) azzal a különbséggel, hogy az alfa-sáv teljesítménye csökkent az éber relaxált állapothoz (B, I) képest.

Az azonos oldali, elülső és hátsó területek keresztspektrumai bal oldalon (C) a szinkronizáció fokozódását és az alfa-sáv teljesítményének növekedését mutatják. Jobb oldalon (D) ismét ellenkező tendenciájú folyamat figyelhető meg.

Az autokorrelogrammokból számított TSP-k a fentieket megerősítették azzal a különbséggel, hogy a beta-1 és beta-2 aktivitása AT alatt is magas szinten maradt, amiből arra következtethetünk, hogy a beta-tartományban AT alatt megszűnik az egyes területek között éber relaxált állapotban kimutatható fáziskapcsolat.

PM *epilepsziás betegeinknél* azt tapasztaltuk, hogy az AT sikeres végzéséhez szükséges passzív figyelemkoncentráció — a szendergésszerű állapot elkerülése — volt az AT kezelés sikerének kritériuma. Abban az esetben, amikor a beteg ennek elsajátítására képesnek bizonyult, a kezelés 5—6. napjától az AT alatt az epilepsziás kisülések hisztogramm értéke csökkenést mutatott a relaxált nyugalmi állapothoz képest.

Esetismertetés: L. M. 22 éves nőbetegünknél az AT-kezelést megelőző elektrofiziológiai vizsgálatok (rutin EEG, kiváltott potenciál — és korreláció analízissel nyert adatok) szerint bal oldali elülső — temporo-fronto-frontopolaris — túlsúlyú károsodást észleltünk. A görcsjelek a havonkénti ciklusos felerősödésen belül bal hátsó temporális fokalitást és generalizációt mutattak. Az önállósult generalizált interiktális paroxizmusok során — bal oldal határozott időbeli és elektromos morfológiai hyporeaktivitást mutatott. A jobb hátsó szekunder temporális fókusz enyhének mutatkozott.

Az AT-kezelés elkezdésekor intenzív bilaterális-, frontoprecentrális, temporális területekre kivetülő lassú csoportok és azokban epizódikusan széles alapú meredek hullámok aktiválódtak. Igen kifejezett epilepsziás elektromos tevékenység volt észlelhető ritkábban primer görcsjelekkel keverten.

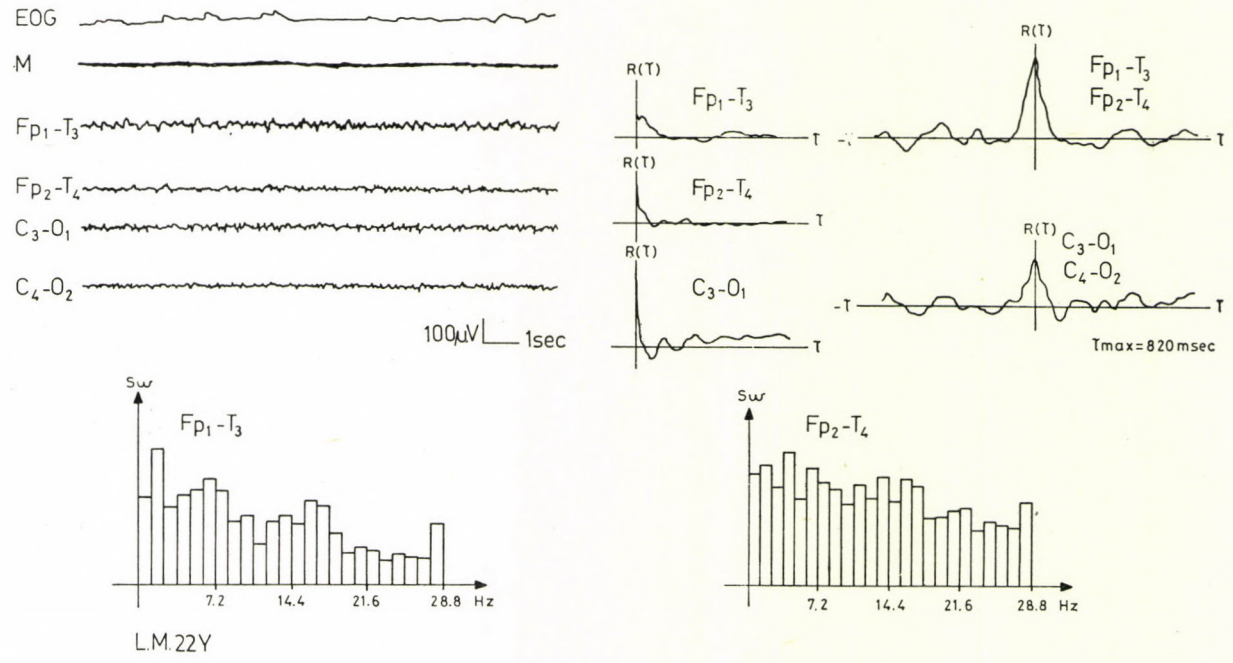
Klinikailag leggyakrabban PM absence-ok, ritkábban komplex motoros automatizmusokkal járó, pár percig tartó tudatzavarok és még ritkábban adversióval bevezetett tónusos-, néha klónusos generalizált motoros konvulziókkal, eleséssel járó eszméletvesztéses rosszulléteket észleltünk betegünknél az évek során.

Kisebb rosszullétei a nap első felében szinte naponta — olykor naponta többször is — jelentkeznek. Első generalizált rosszulléte 17 éves korában, éjjel jelentkezett, az utóbbi két évben GM-ja nem fordult elő.

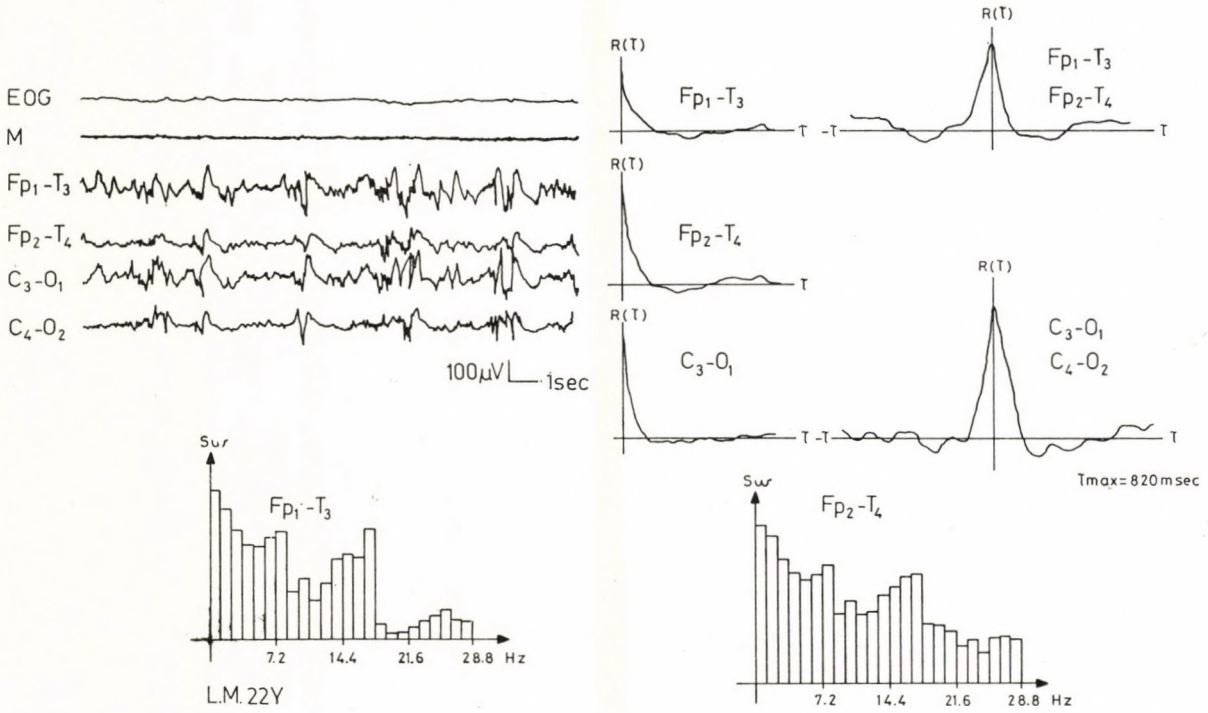
A rosszullétek kiváltó okaként pszichés faktorokat említ a beteg.

Anamnesiséből asphyxiás születés — éleszteni kellett —, majd 15 éves korában eszméletvesztéssel nem járó koponyatrauma, késői menstruáció kezdet (17 éves korban) emelhető ki. Jelenleg is menstruációs panaszokról (dysmenorrhoea, oligo- és raromenorrhoea) számol be.

Általános iskolát közepes eredménnyel végezte el. A klinikailag észlelhető intellektus romlás Wechsler szerint nem éri el a kóros demencia szintet. A beteg jobbkezes. Családjában epilepszia nem fordult elő.



7. ábra. PM epilepsziás beteg EEG képe éber relaxált állapotban. A korrelogrammok csak a hátsó terület felett mutatnak értékelhető — 6,7 cps sávközepű ritmikus komponenseket. A TPS-ok stabil energiaoszlást mutatnak.



8. ábra. PM epilepsziás beteg EEG képe a lassú alvás II. stádiumában. A korrelogrammok a hátsó terület felett mutatnak csak közös ritmikus aktivitást.

Neurológiai státusa negatív. Pszichésen epileptoid karakter, hangulati labilitás, meglassult pszichomotórium és megfelelő betegségbelátás jellemzi.

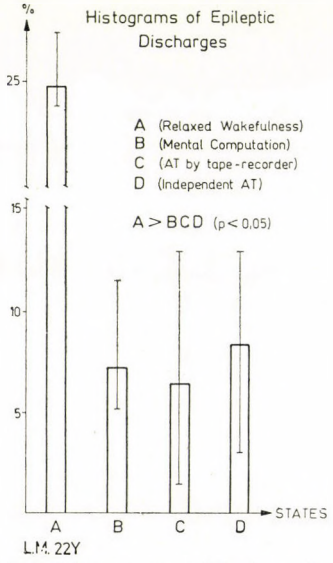
Éber relaxált állapotban, ha a tüske és hullám paroxizmusok nem jelentkeznek, az egyes generátorok teljesítménye közel azonos szintű (7. ábra). A korrelogrammok az elülső területeken értékelhető ritmikus komponenst nem tartalmaznak. A hátsó területekről 6,7 cps domináns aktivitás vezethető el.

A lassú alvás II. stádiumában, amelyet a PM szempontjából leginkább epileptogénnek tartunk, halmozottan jelentkeznek degradált epilepsziás kisülések. A generátorok teljesítmény értékei közötti különbségek a bal oldalon mutatnak kifejezettebben instabilitást. A hátsó területeken közös ritmikus aktivitás jelenik meg (8. ábra).

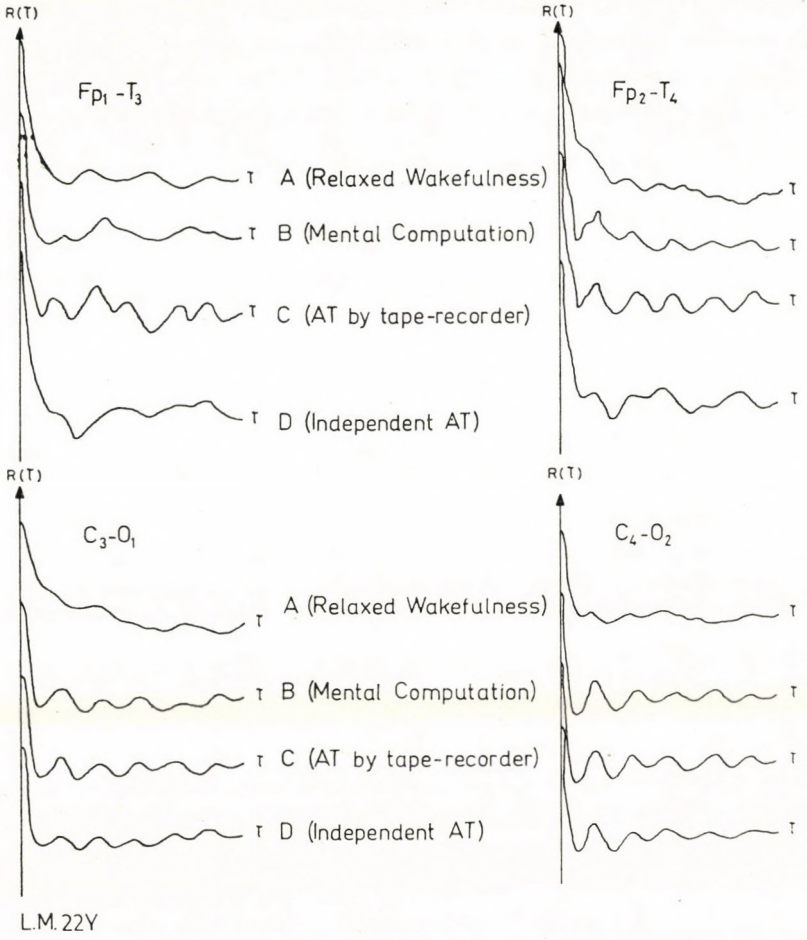
Nappali EEG vizsgálatokban a random kiválasztott relaxált nyugalmi állapot 10 perces szakaszaiban kaptuk a legmagasabb kisülés hisztogramm értékeket: —22,41—27,5 % között mozgott a tüske és hullám paroxizmusok előfordulása (9. ábra).

Ha a beteg fejben számolt a 10 perces szakaszok 5,1—11,41 %-át tették ki az epilepsziás hullámformák. Ugyancsak jelentős kisülés redukciót — 1,41—12,8 % hisztogramm értéket — találtunk, ha a naponta rendszeresen gyakorló beteg az AT szöveget magnetofonról hallgatva végezte a gyakorlatot.

Ha a beteg az AT-alapgyakorlatokat önállóan végezte 2,9—12,8 % között változott a tüske és a hullám paroxizmusok hisztogramm értéke.



9. ábra. Az epilepsziás kisülések hisztogrammjai A = éber relaxált állapot, B = fejszámolás, C = magnetofon segítségével végrehajtott AT, D = önállóan végzett AT. Az epilepsziás kisülések — a kezelés 5. napjától kezdve — szignifkáns ($p < 0,05$) csökkenést mutatnak az AT mindkét formájánál.

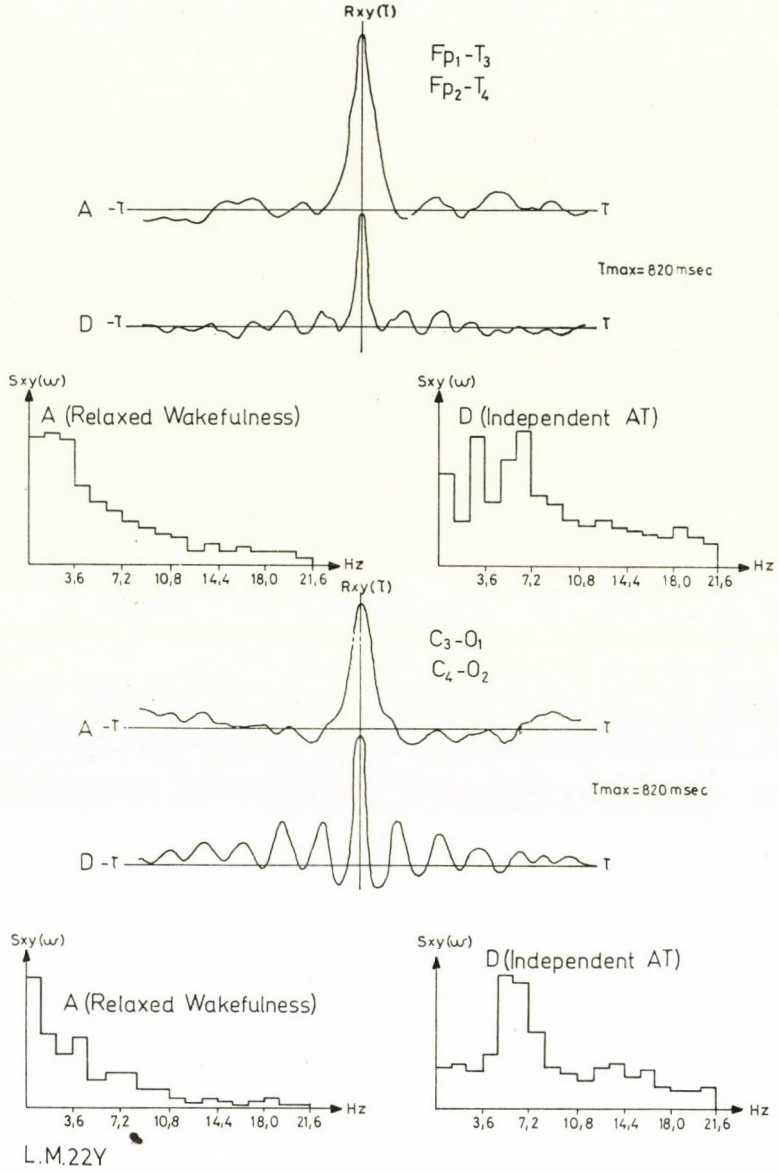


10. ábra. Autokorrelációs függvények, A, B, C, D ua. mint 11. ábrán.
A: Ritmikus komponens nem észlelhető.
B: C. D. 6,7 cps ritmikus tevékenység jelenik meg az Fp_1—T_3 terület kivételével, ahol a a beteg epilepsziás EEG tevékenysége a legkifejezettebb.

Az éber relaxált állapothoz viszonyítva a fejszámolás, a magnetofon segítségével végrehajtott AT, illetve az önálló AT gyakorlatok az AT kezelés 5. napjától kezdve, szignifikáns ($p < 0{,}05$) kisülés redukciót eredményeztek.

Az autokorrelációs függvények relaxált nyugalom állapotában ritmikus komponenst csupán az F_{p_1}—T_3 területén mutatnak, ott is igen csekély mértékben (10. ábra).

Fejszámolás (B) alatt 6,7 cps sávközepű domináns aktivitás jelenik meg, melynek relatív teljesítménye az elülső területeken nem haladja meg a 10 %-ot, hátul 18 % körül mozog.



11. ábra. Keresztspektrumok és keresztkorrelogramok, A, D ua. mint 11. ábrán.
A: A hátsó területeken 7 cps sávközepű domináns frekvencia észlelhető nyomokban.
D: Mind az elülső, mind a hátsó területek felett kifejezetté vált a 6,7 cps sávközepű domináns aktivitás.
A keresztspektrumok az éber relaxált állapotban előforduló zajjellegű aktivitás megszűnését mutatják AT alatt. A domináns frekvencia sáv közepe 6—7 cps, energiaszintje jelentősen kiemelkedik a lecsökkent teljesítményű alacsony és magas frekvenciasávokhoz viszonyítva.

A magnetofonról hallgatott AT-szöveg segítségével végrehajtott AT alatt (C) a domináns frekvencia sávközepe nem változik, kivéve az F_{p1}—T_3 elvezetést, ahol 17—18 cps-os ritmikus komponens szuperponálódik az alaptevékenységre. A relatív teljesítmény ebben az állapotban 20—25 % között ingadozik.

Az egyénileg végzett AT alatt (D) a 6,7 cps-os domináns frekvenciához az elülső területeken — jobb oldalon kifejezettebben — 17 cps-os ritmikus tevékenység társul. A relatív teljesítmény 15—25 % között mozog a különböző agyterületeken.

A domináns frekvencia sávszélessége a fejszámolás alatt 1—2 cps közötti értéket mutat, mely mindkét AT forma közben koherensebbé válik, 1 cps alá száll.

A keresztkorrelogrammok és a keresztspektrumok közül az előbbiek relaxált nyugalomban (A) a hátsó területeken nyomokban 7 cps körüli domináns frekvenciát mutatnak, az elülső területeken észlelhető gyenge közös aktivitás 3,6 cps sávközéppel jelenik meg (11. ábra).

AT alatt (D) mind az első, mind a hátsó területeken a kifejezetté vált közös domináns aktivitás sávközepe 6,7 cps, mely szélesebb sávot ad az elülső területeken.

A keresztspektrumok relaxált nyugalom állapotában elöl és hátul is zajjellegű aktivitást mutatnak, az alacsony frekvenciák igen magas energiaszintet képviselnek.

Az AT hatására a 6—7 cps-os tevékenység energiaszintjének növekedése és az alacsony frekvenciák relatív teljesítményének csökkenése figyelhető meg (11. ábra).

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1975. XII. 1.

IRODALOM

Blackman, R. B., Tukey., J. W.: The measurement of power spectra from the point of view of communications engineering. Dover, New York 1958. 190. p.

Barolin, G. S., Dongier, M.: Das Autogenes Training beim epileptischen Kind. Wien Z. Nervenheilk. 1962. *19*, 88—98.

Binder, H.: Autogenes Training bei Hirnverschrten. Psychoterapie. 1956. *1—4*, 212—215.

Brazier, M. A. B.: The problem of periodicity in the electroencephalogram: studies in the cat. Electroenceph. clin. Neurophysiol., *15*, 287—298 (1963).

Dement, W. C., Kleitman, N.: Cyclic variations in EEG during sleep and their relation to eye movements, body mitility and dreaming. Electroenceph. clin. Neurophysiol., 9, 673—690. (1957).

Gastaut, H., Fischer-Williams, M.: The physiopathology of epileptic seizures. In J. Field (Ed.) The Handbook of Physiology, Vol. 1, Baltimore, Williams and Wilkins (1959).

Geissmann, P., Jus, A., Luthe, W.: Neurophysiologic and psychophysiologic aspects of the Autogenic State. Proc. IIIrd World Congress of Psychiatry, Montreal, (1961). Vol. III. Toronto, University Toronto Tress (1963), 464—468.

Jasper, H. H., Droogleever-Fortuyn, J.: Experimental studies on the functional anatomy of petit mal epilepsy. Res. Publ. Ass. Res. Nerv. Ment. Dis. (1947), *26*, 272—298.

Johnson, L. C., Lubin, A., Naitoh, P., Nuto, C., Austin, M. T.: Spectral analysis of the EEG of dominant and nondominant alpha subjects during waking and sleeping. Electroenceph. clin. Neurophysiol., *26*, 361—371 (1969).
Jouvet, M.: Neurophysiology of the states of sleep. Physiol. Rev. *47*, 117—177. (1967).
Jus. A., Jus. K.: EEG studies on effects of full AT and of abbreviated AT (Full Course) AT versus 2-stage AT „HW-AT". Medicina psychosomatica (1975), *4*, 300.
Panov, A. G., Belyaev, G. S., Lobzin, V. S., Kapylova, I. A.: Autogennaya Trenirovka (Atogenic Training) Leningrad, Medicina (1973).
Romen, A. S.: Samovnushenie i ego vliyanie na organizm cheloveka. (Autosuggestion and its influence on human's organism) Alma-Ata, Kazahstan (1970).
Sarajisvili, P. M., Geladze, T. S.: Some electric and clinical aspects of the temporal lobe pseudo-absences (in Hungarian). Ideggyógyászati Szemle, Budapest (1973), *26*, 385—388.
Schultz, J. H.: Psychotherapie der Epilepsie. Nervenarzt (1957), *28*, 153—160.
Sipos, K., Bodó, M., Nagypál, T., Tomka, I.: Data processing of the cerebral electrical activity during autogenic training. Paper presented at the 2nd International Congress of C. I. A. N. S., Prague, July (1975).
Sipos, K., Tomka, I., Bodó, M.: Vlijanie autogennoj trenirovki (AT) na nekotorüje elektrofiziologicseszkije pokazateli u bolnüh sz epilepsziej i u bolnüh sz nevrozom (kontrolnaja gruppa). In A. Sz. Romen (Ed.) Pszihicseszkaja Szamoregulacija, Alma-Ata (1973), 265—270.
Sipos, K., Tomka, I.: A comparative study of electrial and clinical manifestations of petit mal epilepsy on verious levels of vigilance and under the influence of autogenic training. Medicina Psicosomatica (1975), *4*, 314.
Tomka, I.: Az éberségi szint hatása a Petit Mal paroxizmusokra. Ideggyógy. Szemle *26*, 505—520 (1973).
Tomka, I.: A petit mal epilepszia néhány elektromos és klinikai jellegzetessége telemetriás vizsgálatok alapján. Orvosi Hetilap, *115*, 1688—1691 (1974).
Tomka, I., Nagypál, T., Sipos, K.: Analysis of REM and transition stages of sleep. Electroenceph. Clin. Neurophysiol. (1973), *7*, 781. (Abstract.)
Tomka, I., Passouant, P., Baldy-Moulinier, M., Billiard, M.: REM-sleep and petit mal epilepsy. Paper presented at the First International Congress of the Association for the Psychophysiological Study of Sleep, Bruge, June (1971).
Vargha, M., Somogyi, I.: EEG vizsgálatok Autogén Tréning alatt. Magyar Pszichol. Szemle (1975), *1*, 47—55.
Vidart, L., Geier, S.: Studies by Tele-EEG of Epileptics at work. Rev. Neurol., *3*, (1967), 475—480.
Walter, D. O.: Spectral analysis for electroencephalogramm: mathematical determination of neurophysiological relationships from records of limited duration. Exp. Neurol. *8*, (1963), 115—181.
Walter, D. O., Adey, W. R.: Spectral analysis of EEG recorded during learning in the cat, before and after subthalamic lesions. Exp. Neurol., *7*, (1963), 481—501.

ИЗМЕНЕНИЯ В ЭЛЕКТРИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МОЗГА ПОД ВЛИЯНИЕМ АУТОГЕННОЙ ТРЕНИРОВКИ

КОРНЕЛ ШИПОШ—ИМРЕ ТОМКА

С помощью анализа данных ЭЭГ, проведенного на электронно-вычислительной машине, авторам удалось выявить те изменения в корковой электрической активности, которые происходят под влиянием аутогенной тренировки (АТ).

Опыты были проведены на здоровых испытуемых и на больных — эпилептиках (пети мал(ПМ). В обоих группах АТ способствовала усиление деятельности альфа-генератора на всей поверхности мозга, а также значительному снижению энергетического уровня как низкой, так и высокой частоты с фазической связью. Эти два явления отличают аутогенное состояние от начальной стадии сна, особенно, если мы примем во внимание то, что обнаруженную синхронизационную тенденцию на ведущем полушарии сопровождает вызываемая в особом состоянии сознания пассивной концентрацией внимания активизация субдоминантного полушария.

Авторы считают, что именно под влиянием аутогенной тренировки появляется — на пятый день после начала АТ — существенное уменьшение количества патологических ЭЭГ-признаков у больных ПМ эпилепсией по сравнению с состоянием отдыха в бодрствующем состоянии. При ПМ эпилепсии стабильные — «не эпилептогенные» и нестабильные — «эпилептогенные» периоды сменяют друг друга на различных уровнях бодроствования. Влияние АТ объясняется тем, что она систематически выключает эпилептогенные спонтанные колебания уровня сознания, а также способствует — нарушить функционального состояния корковых и подкорковых структур — разрушению «эпилептической патологической доминанты».

CHANGES IN THE CELEBRAL ELECTRICAL ACTIVITY AFTER AUTOGENIC TRAINING

SIPOS, KORNÉL—TOMKA, IMRE

Consequent changes in the energy-content of cerebral electrical activity could be seen by computer processing of EEG singns after autogenic training (AT).

In the course of AT in sine morbo as well as in PM epileptic S. s. an increasing functioning of the alpha generator over the whole cerebrum surface could be observed, respectively a significant diminishing of energy level in the low and high frequences in phase connection. The synchronism of the above mentioned two appearences suitably separates the autogenic state from the initial phases of sleep. Specially as the synchronizing tendency registered in a special state of mind from the dominant hemisphere — brought about by passiv concentration during attentivenessis accompanied by the activation of the subdominant hamispehere.

From the fifth day of AT treatment, the pathological EEG signs of the PM epileptic patients showed a significant reduction compared to the relaxed wakefulness —we consider this as a result of change due to AT in the field of cortical electrical activity. As, in the case of PM epilepsy the cortical electrical activity shows stable — "non epileptogenic" — varied with instable — "epileptogenic" — phases on various vigilance levels; the therapeutic effect of AT can be explained by the fact, that it systematically eliminates the spontaneous fluctuation of the vigilance, respectively it optimates the functioning state of cortical and subcortical structures and thus contributes to the disruption of the epileptic pathological dominant.

VITA

A SZAKMAI NYELV TISZTASÁGÁRÓL

Varga Zoltán értékes és tanulságos írása Gondolatok szakmai nyelvünk tisztaságáról címmel a Magyar Pszichológiai Szemle 1976. évi. 3. számában (270—275. oldal) jelent meg.

A tanulmány fontos és gyakorlati jelentőségű témával foglalkozik. A szakmai nyelvet több idegen szó, germanizmus, bonyolult mondatszerkezet tarkítja. A szakcikkekben a szerzők rosszul értelmezett, talán inkább áltájékozottságnak nevezhető módon mind több angol szót, kifejezést használnak.

Varga Zoltán munkája jól világít rá az időszerű kérdésekre. Hasonló gondolatokat tartalmaz Dr. Trencséni Tibor egyetemi tanár, az Orvosi Hetilap felelős szerkesztője ünnepi beszéde: az Orvosi Hetilap újraindulásának 25. évfordulója alkalmából hangzott el. Az ünnepi ülés a Magyar Tudományos Akadémián zajlott le 1973. október 8-án. A beszéd kibővített szövege az Orvosi Hetilap 1973. évi 52. számában (3123—3130. oldal) jelent meg. Idézetünk:

„Az orvosi pszichológiával foglalkozók — szinte úgy tűnik, mintha azt tartanák tevékenységük tudományossága kritériumának — olyan bonyolult nyelvezetre törekszenek, amivel mintegy gátat emelnek szakképzett önmaguk és az orvostömegek közé, amivel a klinikai orvostanban szekta jelleget öltenek. — Az orvosi pszichológia hazai szerény számú művelőjének — ha valóban eredményt kívánnak elérni — olyan „nyelven" kell írnia, olyan terminológiát kell használnia, amellyel gondolati rendszerét közelebb hozza az orvosok tömegeihez és ezzel a betegek tömegeinek lesz hasznára. Ha ezt nem tartják szem előtt, akkor a célt az öncélúság »örvényébe« sodorják."

Hadd említsünk egy régebbi kötetet is. 1943-ban az Eggenberger-féle Könyvkereskedés adta ki Dr. Tiszamarti Antal könyvét Orvosi nyelvünk helyes magyarsága címmel. Az Előszóban Dr. Vámossy Zoltán egyetemi tanár a következőket írta: Magyarul írjunk, ha magyar nyelven írunk. A szerző hangsúlyozta: amit elfogadható magyar szóval kifejezhetünk, kötelességünk magyar szóval írni. (Példák: eliminál, demonstrál, reflectál, redukál, constatál, inaugurál, pausa, factor, referens, eclatans, frappans, prompt, intact, dominálo, evidens, ominosus.) Kitér egy esetre: „gravis májlaesio" — írta valaki „súlyos májkárosodás" helyett. Ironikus hangnemben reagál Tiszamarti dr.: „Ha két orvos a betegágynál így beszélget, helyesen teszi, mert emberiességet cselekszik; de aki társai részére így ír: *nagy*képűségről és *kis*agyvelejűségről tesz önkénytelen vallomást." Nem kevésbé élcelődő a hangja a továbbiakban: „Az sem lehet mindennapi henye ész, aki ilyet hevenyész: azok a tulajdonságok, melyek a caverna typusát determinálják, az összkórkép tendentiájának a kifejezői. Mi »subcortialis lények« ezt ekképp ügyetlenkednénk ki: az üreg jellege az egész kórfolyamat irányáról is fölvilágosít."

Csatlakozva Varga Zoltán gondolataihoz: a szaknyelv tisztaságának védelme elsőrendű feladataink közé tartozik. Előadásainkban, közleményeinkben törekedjünk a helyes magyarságra, őrizzük az anyanyelv szépségét!

VÉRTES LÁSZLÓ

SZEMLE

A SZORONGÁS, SIKER ÉS KUDARC HATÁSA KONVERGENS ÉS DIVERGENS NON-VERBÁLIS FELADATOKBAN*

KOVÁCS ÁGNES

A probléma

Guilford (1956, 1967) sokat idézett intelligencia modelljében a gondolkodási műveletek sorában kétféle gondolkodási stílust különböztet meg: *a konvergens és divergens* gondolkodást. Megkülönböztetésüket indokolja, hogy bizonyos helyzetekben gondolkodásunk konvergálásával, más esetben éppen divergálásával jutnak el a helyes megoldásig. A kétféle stílust reprezentálják egyrészt az intelligencia tesztek, melyekben olyan intellektuális képességek mozgósításáról van szó, mint pl. absztrakciós készség, alá-fölérendelés, közös jegy kiemelése, csoportosítás, irányhoz való ragaszkodás stb. Másrészt: a kreativitást vizsgáló feladatok, melyek könnyed, hajlékony, eredeti gondolkodást kívánnak a személyektől.

Kísérletünkben non-verbális feladatok szerepelnek. Célunk: motivációs hatások vizsgálata a ,,figurális tartalmak'' terén (Guilford 1967), konvergens és divergens feladatokban. A motivációt belső változóként a szorongás, külső hatásként a siker és kudarc jelentette.

A szorongás és teljesítmény kapcsolatával foglalkozó számos kísérleti munka áttekintése nem célunk. A kérdés bonyolultsága és ellentmondásossága miatt ez külön elemzést igényelne. A teljesség igénye nélkül ezért csak szorosan problémánkhoz tartozó kísérletek eredményeit említjük meg.

Sok kutató véleménye szerint a *feladat jellemzői* befolyásolják a szorongó, nem szorongó személyek teljesítményét. Egyszerű helyzetekben a szorongók teljesítenek jobban, mint a nem szorongók. Komplexebb, bonyolult helyzetben, nehezebb feladatnál fordítva: a nem szorongók teljesítménye volt jobb a szorongókénál (Sarason és mtsai 1958, Taylor 1956, Farber és Spence 1953, Spence, Farber és Mc Fann 1956, Taylor 1951).

A kérdés eldöntése azért nehéz, mert az említett helyzeteken kívül több más tényező is befolyásolhatja egyidejűleg az eredményeket: Sarason és munkatársai (1958) kísérletében pl. a különbözőképpen motiváló instrukció, Forrainé (1968) munkájában az értelmi fejlettség, a feladathelyzet speciális tulajdonságai, mint az osztályozás vagy a sürgetés és életkori sajátosságok szerepelnek. Különösen a magasabb pszichikus tenzió tartományában nem egyértelműek az eredmények. ,,A nagyobb mértékű szorongás hatása nem egyirányú; egyes esetekben fokozza, máskor csökkenti a teljesítményt'' (Forrainé 1968).

Divergens faktorokban megnyilvánuló motivációs hatás problémáját vetette fel Pléh (1970). Kísérletében ,,szemantikus tartalmak'' terén (Guilford 1967) vizsgálta a szorongás, siker és kudarc hatását. Viszonyítási lehetőség-

* A dolgozat az ELTE Általános Lélektani Tudományos Diákkörében készült.

ként egy típusosan konvergens feladat is szerepelt munkájában, a Wechsler-teszt főfogalom próbája. Eredményeit az alábbiakban foglalhatjuk össze:

Konvergens verbális feladatban:
— fordított U alakú teljesítménygörbe
— legjobb teljesítményt a közepesen szorongó csoport mutatta
— legalacsonyabb teljesítményt az extrém szorongó csoport
— a nem szorongó csoport teljesítménye jobb a szorongókénál.

Divergens verbális feladatban:
a nehezebb, szorongást aktiváló feladatban jobb volt a kevésbé szorongók teljesítménye az extrém szorongókénál. Könnyebb feladatban nem talált különbséget a csoportok között, mert itt nem aktiválódott a szorongás, a feladat játékossága miatt.

Külső motiválás (siker—kudarc) hatása is a könnyű feladatban jelenik meg ott, ahol a szorongás azt nem nyomja el. A siker a teljesítményt növeli, ami különösen domináns a szorongóknál. A kudarc ellentétesen hat: a nem szorongóknál javítja, a szorongóknál rontja a teljesítményt.

Kísérletünkben arra kerestünk választ, érvényesek-e a verbális konvergens és divergens feladatokban megállapított összefüggések a non-verbális feladatokban. Azonos módon vagy különbözőképpen érvényesül a motiváció hatása a „szemantikus és figurális" tartalmak terén.

A kísérlet leírása

A személyek 19 éves érettségizett fiúk és lányok voltak. A vizsgálatok a Nyomdaipari Szakmunkásképző Iskola hat első osztályában történtek 1971 novemberében, 100 személy részvételével. A kísérlet két szakaszból állt.

I. szakasz: konvergens gondolkodási feladatok megoldása. A tesztanyagot Limbek (1971) szakdolgozatából vettem át. Ez a munka azóta megjelent a M. Pszich. Szemle 1972. 1. számában.

A feladatok ötféle gondolkodási módszert, logikai műveletet kívánnak, minden feladatnak egyetlen jó megoldása van: analógia, közös jegy megkeresése, odaillő ábrák felismerése, csoportosítás, komponálás. Mindegyik megoldására külön-külön 5 percet kaptak.

Ugyancsak az I. szakaszban töltötték ki a személyek a Taylor-féle Manifeszt Szorongási Skálát. [A skála Taylor (1953) közleménye Pléh (1970) fordításában.]

A konvergens feladat egyrészt a divergens feladathoz való viszonyítást szolgálta, másrészt lehetőséget adott a „külső" változó (siker—kudarc) bevezetésére. Pléh kísérleti metodikáját követve, aki Perron (1961) módszerét használta fel erre a célra: a különböző szorongás értékekkel rendelkező csoportokon belül kétszer végeztünk randomizálást. Először arra, ki kerül a siker és kudarc csoportba, majd ezen belül arra, ki milyen „osztályzatot" kap. 1—2 jelentette a kudarc, 9—10 a siker hatást. A megfelelő pontszámot a II. szakaszban alkalmazott kreativitás tesztlap jobb felső sarkába írtuk.

II. szakasz: az első vizsgálat után egy héttel történt. Azt mondtam a személyeknek, hogy tesztlapjukon található „osztályzatot" az első alkalommal végzett feladatban érték el.

Torrance (1966) non-verbális kreativitás tesztjét alkalmaztam, mely 10 négyzetben különböző inkomplett vonalat tartalmaz. Az instrukció a kö-

vetkező volt: „Rajzoljatok az itt látható vonalakból érdekes tárgyakat, képeket. Próbáljátok meg elképzelni, hogy ezek a vonalak annak a tárgynak részei. Lehetőleg olyan tárgyakat gondoljatok ki, amire más biztosan nem gondol. Ne sokat gondolkodjatok, az először kigondolt tárgyat rajzoljátok le. Végül adjatok egy érdekes nevet is a tárgynak és írjátok a négyzet aljába, a figura alá. Minderre 10 percet kaptok."

Mutatók, az értékelés módja

A Taylor-féle Manifeszt Szorongási Skála szorongást implikáló válaszai alapján öt csoportot alakítottam ki a szorongás mentén az eloszlás 20—20 %-os osztásával (Taylor 1956). Az értékek a következők voltak: 0—15, 16—19, 20—23, 24—30 és 31 felett.

A konvergens feladat értékelése pontozással történt, minden jó megoldás egy pontot kapott.

A kreativitás teszt értékelésénél a kép originalitását és a tárgyelnevezést értékeltem.

A rajzolt *kép originalitását* „durvább" technikával számítottam: minden elkülöníthető válasz gyakoriságát kiszámítottam a rendelkezésre álló populációban. Egy személy több azonos válaszát csak egyszer vettem figyelembe, így megkaptam, hogy egy válasz hány személynél fordult elő. Ezután a válaszok gyakoriságuktól függően négyféle orig. értéket kaphattak: ha a válasz 20 % felett fordult elő: 0 pont, ha 5—19,9 % között: 1 pont, ha 2—4,99 % között: 2 pont, míg 2 % alatt: 3 pont az originalitás érték (Torrance 1966). Ennek alapjául egy személynél minden válaszának originalitás értékét meghatározva, a 10 képre adott értékek számtani összegét vettem. A számításokban ezt az összeget használtam fel.

A *tárgyelnevezések* értékelése a cím eredetiségének és leleményességének figyelembevételével történt (Torrance 1966).

0 pont: a nyilvánvaló osztálynevek: pl. akasztófa, tál, csónak stb.
1 pont: a konkrét szintű leíró címek, közelebbről meghatározó osztálynévvel: pl. középkori hajó, gyümölcsös tál, síugró sánc stb.
2 pont: képzeletdús, leíró cím: a főnök ajtója, mely soha sincs nyitva . . . , egy rossz földrajzos rajza a Balatonról . . . stb.
3 pont: absztrakt, szimbolikus, de helyénvaló cím: pl. a Föld füle, — lázadás, — szívrandevú, — Öcsém facsiga . . . stb.

Eredmények

1. *A konvergens feladat eredményei.*

a) Feladattípusok szerinti különbségek.

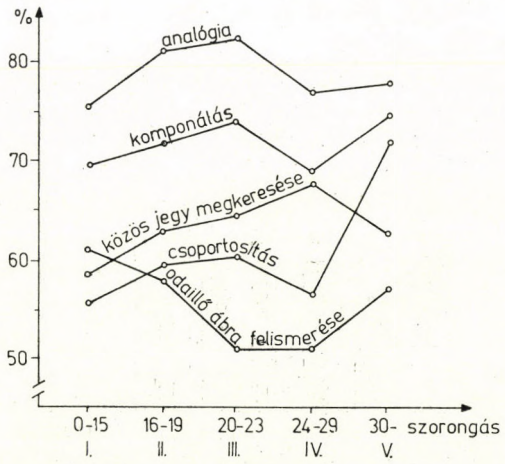
Eltekintve a szorongás hatásától, a konvergens feladatok közötti szignifikáns különbségeket adó eredményeket az 1. táblázatban foglaltuk össze. A feladatok felvételük megoldási sorrendjét követik az ábrán. A személyek minden feladatban maximum 10 pontot érhettek el. A bejelölt szignifikanciák χ^2-eken alapulnak, a táblázatban megjelölt felosztásból kivéve a 2. és 3. feladat összehasonlítását, ahol (a pontszámok 6-ig, ill. 7—10-ig) négymezős tábla adott szignifikáns eregményt. A különböző

1. táblázat. A konvergens non-verbális feladatok közötti különbségek. A 8 pont feletti válaszok teljesítmény %-ának összehasonlítása

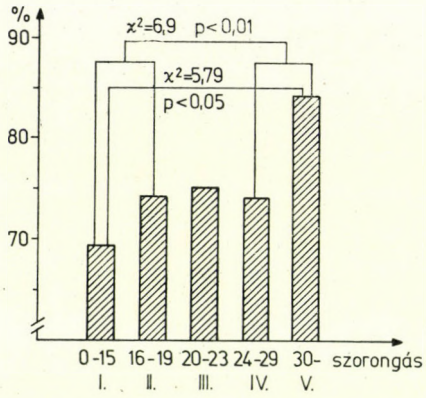
Bemutatási sorrend	1.	2.	3.	4.	5.
Konvergens feladatok	Analógia	Közös jegy megkeresése	Odaillő ábra felismerése	Csoportosítás	Komponálás
Közös jegy megkeresése	$\chi^2 = 26{,}44$ $p < 0{,}001$				
Odaillő ábra felismerése	$\chi^2 = 47{,}12$ $p < 0{,}001$	$\chi^2 = 3{,}85$ $p < 0{,}05$			
Csoportosítás	$\chi^2 = 24{,}92$ $p < 0{,}001$	$\chi^2 = 2{,}43$ nem szignif.	$\chi^2 = 4{,}5$ $p < 0{,}05$		
Komponálás	$\chi^2 = 10{,}58$ $p < 0{,}01$	$\chi^2 = 3{,}92$ $p < 0{,}05$	$\chi^2 = 14{,}97$ $p < 0{,}001$	$\chi^2 = 3{,}31$ $p < 0{,}10$	

gondolkodási műveleteket igénylő feladatok különböző szintű összteljesítményt eredményeznek, melyek a feladatok eltérő nehézségi fokát mutatják.

b) A *szorongás hatása* konvergens non-verbális feladatokban. Szorongás és teljesítmény összefüggését a feladattípusok szerint, a teljesség kedvéért mutatjuk be az 1. ábrán. A 2. ábrán láthatók a szorongás és teljesítmény összefüggésének eredményei feladattípustól függetlenül. Szignifikáns eredményeket χ^2-próbával a szélsőséges nem szorongó (0—15) és szorongó (30 feletti) csoport között, valamint az alacsony szorongással rendelkező összevont nem szorongó (0—19) és szorongó (24 feletti) csoport összehasonlításánál kaptunk. A feladatokban elért pontértékek 5-ig, ill. 6—10-ig, négymezős tábla adta az eredményeket. A szorongó személyek teljesítménye mindkét összehasonlításban jobb a nem szorongóknál.



1. ábra. Konvergens feladattípusok és a szorongás kapcsolata

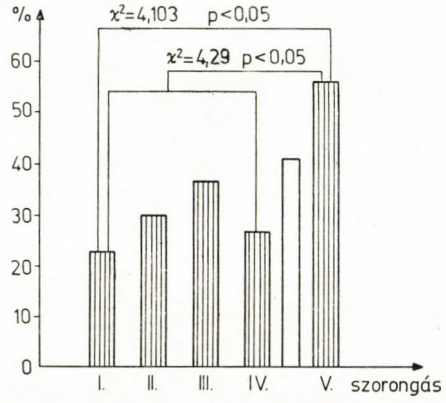


2. ábra. Szorongás hatása a konvergens feladatokban. Az oszlopok a 6 pont feletti teljesítmény %-át jelentik

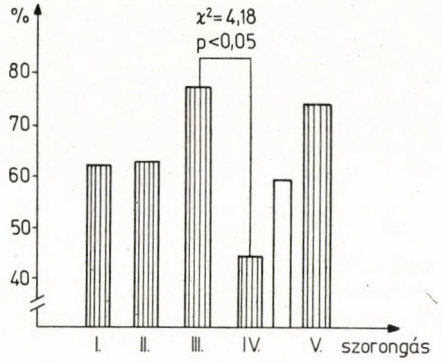
2. *A divergens feladat eredményei.*
Kreativitás feladatunkban a rajzolt kép eredetiségénél és a kép elnevezésének ötletességénél, leleményességénél vizsgáltuk meg a motivációs hatásokat. Az összehasonlítást mindegyik mutatónál χ^2-próbával, a külső motiváció hatásánál Mann—Whitney-próbálval is végeztük. Az összpontszámok felosztásának szignifikáns eredményt adó szintjeit a továbbiakban megfelelő helyen tüntetjük fel.

a) Szorongás hatása a divergens non-verbális feladatban. A *rajzolt kép eredetiségének* eredményeit a 3. ábra mutatja. A megjelölt szignifikanciák az ábrán látható felosztásból származnak. A IV. és V. oszlop között szereplő üres oszlop az összevont szorongó csoportok teljesítmény %-át mutatja. Az extrém szorongók a divergens non-verbális feladatban is jobban teljesítenek a nem szorongóknál.

A *kép elnevezésének* eredményei a 4. ábrán láthatók. Egyetlen szignifikáns eredményt kaptunk, a III. és IV. csoport teljesítménye között.



3. ábra. Szorongás hatása a rajzolt kép eredetiségére. A 16 pont feletti össz-originalitás értékek %-os megoszlása



4. ábra. Szorongás hatása a kép elnevezésére. A 9 pont feletti teljesítmény %-ok összehasonlítása

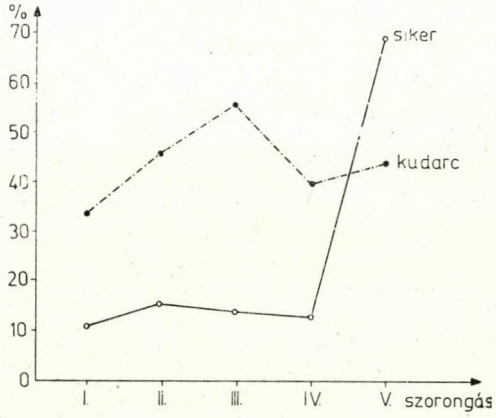
Ez a különbség megerősíti a IV. csoport általánosan gyenge teljesítményét a divergens feladatban. Magas szintet értek el az extrém szorongók is, bár ez nem különbözik szignifikánsan a nem szorongók teljesítményétől. A szorongás hatása hasonló módon érvényesül a divergens feladatban a kép és képelnevezés tekintetében.

b) Külső motiváció (siker—kudarc) hatása.

A két ellentétes külső motiváló hatás ellentétes módon érvényesült a kreatív feladatban, a kép és a kép elnevezésénél.

A *kép eredetiségére* (5. ábra) minden szorongási szinten a kudarc hatott serkentőleg. A siker motiváló hatása a képi válaszoknál alig érvényesült, egyedül az extrém szorongók teljesítményét serkentette.

A 2. táblázatban összefoglaltuk a szignifikáns különbségeket adó eredményeinket. Kétféle összehasonlítást végeztünk: a személyek 10 képre adott összepontszáma és 3 pontos, legeredetibbnek bizonyult válaszaik alapján.



5. ábra. Külső motivációs (siker—kudarc) hatása a rajzolt kép eredetiségére. A 16 pont feletti teljesítmény %-ok

2. táblázat.
Külső motiváció hatása a rajzolt kép eredetiségére

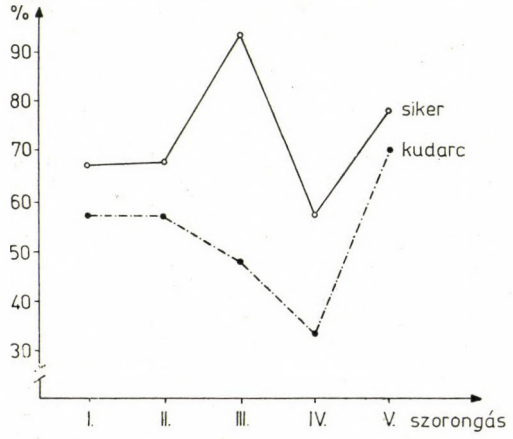
	Összpontszámok alapján	3 pontos válaszok alapján
Kudarc hatása jobb, mint sikeré	$\chi^2 = 3{,}404$ $p < 0{,}10$	$\chi^2 = 5{,}04$ $p < 0{,}05$
Kudarc hatása a III. csoportnál jobb, mint sikeré	$p < 0{,}05$	$\chi^2 = 4{,}45$ $p < 0{,}05$
Siker hatása az extrém szorongóknál jobb, mint a IV. csoportnál	$p < 0{,}05$	

A *kép elnevezésénél* (6. ábra) minden csoportnál a siker hatása érvényesült jobban, mint a kudarcé. Különösen a közepes szorongású csoportnál serkentette az absztrakt, szimbolikus elnevezések megjelenését. A kudarc kevésbé érinti ezeket a válaszokat, több egyszerű, konkrét tárgynevet eredményezett. Szignifikáns eredményeink a 3. táblázatban láthatók A 2—3 pontos, absztrakt, szimbolikus válaszok megoszlásának összefüggéseit éppen a nagy különbségek miatt külön tüntetjük fel a 4. táblázatban.

Az eredmények megbeszélése

1. Konvergens feladat

Az ötféle konvergens feladatot azonos célra használtuk: a konvergáló stílusú gondolkodás megismerésére. A gondolkodónak itt meghatározott idő alatt kell eljutnia a feladat egyetlen jó megoldásáig. Célja eléréséhez azonban a feladatnak



6. ábra Külső motíváció (siker—kudarc) hatása a kép elnevezésére. A 9 pont feletti teljesítmény %-ok

3. táblázat.
Külső motiváció hatása a kép elnevezésére

	Összpontszámok alapján	2—3 pontos válaszok alapján
Siker hatása jobb, mint kudarcé	$\chi^2 = 3{,}404$ $p < 0{,}10$	$\chi^2 = 18{,}6$ $p < 0{,}001$
Siker hatása jobb a III., mint a IV. csoportnál	$p < 0{,}05$	$\chi^2 = 14{,}1$ $p < 0{,}001$
Siker hatása jobb, mint kudarcé a III. csoportnál	$p < 0{,}05$	$\chi^2 = 11{,}18$ $p < 0{,}01$

megfelelően különböző gondolkodási műveleteket kell igénybe vennie. Konvergens feladataink *jellegzetessége* éppen az volt, hogy különböztek egymástól a megoldásukhoz szükséges műveletekben. Az 1. táblázatban látható eredményeink azt mutatják, hogy *a feladatok szignifikánsan különböző szintű összteljesítményt eredményeztek.* Vannak olyan feladatok (analógia, komponálás), amelyeket magasabb szinten, jobb teljesítményt adva oldanak meg a személyek, mint más feladatokat, ahol összteljesítményük átlagos szintje alacsonyabb

4. táblázat.
Külső motiváció (siker– kudarc) hatása a kép elnevezésére. A 2—3 pontos válaszok teljesítmény %-ának összehasonlítása

SIKER		
Szorongás csoportok összehasonlítása	χ^2	Szignifikanciák
I.—III.	4,09	$p < 0{,}05$
II.—III.	3,67	$p < 0{,}10$
III.—IV.	14,1	$p < 0{,}001$
IV.—V.	10,12	$p < 0{,}01$
I. + II.—III.	5,4	$p < 0{,}05$
IV. + V.—III.	6,03	$p < 0{,}05$
KUDARC		
II.—IV.	4,88	$p < 0{,}05$
III.—V.	3,44	$p < 0{,}10$
IV.—V.	7,31	$p < 0{,}01$

(pl. odaillő ábra felismerése). A teljesítménykülönbségek okát a *gondolkodási műveletek eltérő nehézségi* fokában látjuk. Ennek megfelelően az egyszerű műveleteket igénylő feladatok megoldása könnyű, a személyeknek nagyobb valószínűségük van arra, hogy eljutnak a jó megoldásig. A bonyolultabb, több műveletet igénylő feladat viszont nehéz, mert több irreleváns elemet kell kiszűrni, így adott idő alatt kisebb valószínűséggel érik el a jó megoldást. Kísérletünkben mindkét lehetőségre látunk példát.

A konvergens non-verbális feladatokban elért teljesítmények szintje még azonos gondolkodási stíluson belül is függ attól, milyen gondolkodási műveleteket kell mozgósítani a feladat megoldása érdekében.

Szorongás és teljesítmény kapcsolatánál nem mondhatunk ki minden feladattípusra egyaránt vonatkozó összefüggést. A különböző mértékben szorongó csoportok teljesítménye feladatonként változik (1. ábra). Pléh (1970) verbális konvergens feladatban kapott fordított U alakú teljesítménygörbéjéhez hasonlót non-verbális feladataink közül csak a legkönnyebbnek bizonyult analógiáknál láthatunk. A legnehezebb feladat, az odaillő ábra felismerése viszont tendenciájában ezzel ellenkező, U alakú görbét alkot. A non-verbális konvergens feladatok nehézségi foka tehát a közepes szorongás szempontjából a legkritikusabb. Nehéz feladatnál alacsony, könnyűnél optimális teljesítményt eredményez náluk.

Ha eltekintünk a feladattípusok különbözőségeitől és összevonjuk minden csoportnál konvergens feladatokban elért eredményeiket (2. ábra), a következőket állapíthatjuk meg:

— a szorongási szint növekedésével a teljesítménygörbe emelkedő tendenciát mutat;
— a legjobb teljesítményt a magas szorongásszintű csoportnál látjuk;
— a legalacsonyabb teljesítményt a nem szorongó csoport mutatja;
— a szorongó csoport teljesítménye jobb a nem szorongókénál.

A felsorolt összefüggésekben mutatnak *eltérést* non-verbális feladataink Pléh (1970) verbális feladatban kapott eredményeitől.

A legkifejezettebb különbségek a *szélsőséges szorongásszintű csoportoknál* láthatók, melyek teljesen *ellentétes módon* viselkedtek verbális és non-verbális feladatokban. Az alacsony szorongás jobb teljesítményt eredményezett verbális feladatban, mint az extrém magas. A non-verbalis feladatban fordítva: a magas szorongási szint hatékonyabb az alacsonynál.

A szorongás különböző szintjei és a verbál, non-verbál feladatok között más sajátos összefüggést is találhatunk.

A pszichikus tenzió [Forrainé (1968) nyomán] *alacsonyabb szintjétől — közepes szintig a szorongás növekedésével a teljesítmény emelkedik.* Ez a hatás verbál és non-verbál konvergens feladatokban egyaránt érvényesül. Az összefüggés egyenes irányú: minél magasabb a szorongás, annál jobb a teljesítmény.

A pszichikus tenzió *magasabb szintjeinél* azonban kétféle hatás mutatkozik: a szorongás további növekedése csak a non-verbális feladatokban emeli magasabb szintre a teljesítményt, verbális feladatban a teljesítmény fokozatos csökkenéséhez vezet.

Optimális teljesítményt verbális feladatban a közepesen szorongó személyek adnak, non-verbálisban viszont az extrém szorongók teljesítménye a legjobb. *A magas szorongás tehát nem jelent a teljesítmény szempontjából egyértelmű negatívumot, figurális feladatokban előnyös is lehet.*

A verbális és non-verbális konvergens feladatok összehasonlításánál nem feledkezhetünk meg arról, hogy Pléh (1970) kísérletében csak egyetlen típusú non-verbális feladataink eredményeiben is milyen nagy különbségek adódtak a gondolkodási műveletektől függően. A „figurális és szemantikus tartalmú" (Guilford 1967) feladatok összehasonlítása ezért egy olyan kísérlet eredményeinél lenne teljes, ahol azonos gondolkodási műveleteket igénylő verbális és non-verbális konvergens feladatok szerepelnének. Az eltéréseket a probléma első megközelítéseként mégis lényegesnek tartottuk megemlíteni.

Összefoglalva: a szorongó, nem szorongó csoportok különbségei külső motiválás nélküli helyzetben is megjelennek (Taylor 1956). Pléh (1970) szerint a feladat jellegét (könnyű—nehéz) is figyelembe kell venni mint változót, mely sokszor jelentős külső motiváció is lehet. Ehhez hozzá kell tennünk: *nemcsak a feladat nehézségi foka befolyásolhatja a teljesítményt, hanem szemantikus és figurális jellege is.*

2. Divergens feladat

Első összehasonlításunk alapja a szorongás menti különbségek hatása a teljesítményre.

A *rajzolt kép originalitásánál* (3. ábra) a szorongás alacsonytól közepes szintjéig egyértelmű összefüggést találhatunk. Fokozatos emelkedésével a teljesítmény nő, ami magasabb szintű kreatív produkciót eredményez a képi válaszoknál. Az egyenletes emelkedést ezután csak a IV. csoport alacsony teljesítménye szakítja meg, míg végül az extrém szorongók adják a teljesítmények optimumát, minden csoport felett teljesítenek. *A magas szorongás hatása* a divergens képi teljesítményre tehát *kettős* : az átmeneti IV. csoportnál debilizáló, míg az extrém szorongóknál facilitáló módon hat a képi eredeti válaszok megjelenésére.

Ugyanezt a hatást, a teljesítmények szorongással emelkedő jellegét találtuk az összevont konvergens non-verbális feladatainknál is. A pszichikus tenzió emelkedése tehát *a két különböző jellegű*, konvergáló és divergáló gondolkodási stílust igénylő, *de tartalmában hasonló „figurális" feladatoknál azonos módon érvényesül:* növeli a teljesítményt. Az extrém szorongók mindkét típusú non-verbális feladatban jobban teljesítenek a nem szorongóknál. Eredményeink ebben is eltérést mutatnak a verbális feladatok eredményeitől, ahol a divergens faktorokban a szorongás növekedésével nagyjából folyamatos romlás volt (Pléh 1970).

A *kép elnevezésénél* meg kell jegyeznünk, hogy az eredeti, ötletes név nem azonos azzal az eredetiséggel, mely a kreativitás tesztekben a válaszok statisztikai ritkasága. A megfelelő alacsony és magas pontszámot itt Torrance (1966) nyomán a konkrét—absztrakt, ill. szimbolikus dimenzió mentén kapnak a személyek. A rajzolt kép elnevezése, mint a figurális jellegű kreat. feladat kiegészítése érdekelt bennünket azért, mert e szemantikus tartalmú produkció a figurálissal sajátos összefüggésben, azzal együtt jelenik meg. Az alacsonytól közepes szorongásig a teljesítmény itt is emelkedett (4. ábra). Ez az összefüggés egy *általánosnak mondható hatást* bizonyít, ugyanezt találtuk a non-verbális konvergens és divergens feladatokban egyaránt. A közepes szorongók teljesítménye mindig jobb volt a nem szorongókénál.

A *szorongás magasabb szintjeinél* a kép elnevezésében is *kettős hatást* tapasztaltunk. Az extrém szorongás facilitáló módon több absztrakt, szimbolikus

képelnevezést eredményezett. A IV. csoport az összes többinél alacsonyabb szinten teljesített, náluk több az egyszerű osztálynév, konkrét tárgyelnevezés. A magas szorongás hatása divergens non-verbális feladatban a kép és elnevezése tekintetében azonos módon érvényesült: egyrészt növeli, másrészt csökkenti a teljesítményt. Ha eltekintünk a kettős hatástól és a szorongó csoportok közös teljesítményét vesszük figyelembe (üres oszlop), fordított U alakú összefüggést láthatunk, hasonlóan Pléh (1970) verbális konvergens feladatban kapott eredményéhez. Ebben az esetben ez az összefüggés egyaránt vonatkozik a két, jellegében különböző, de hasonló szemantikus tartalmú konvergens és divergens feladatra.

A *külső motiváció* (siker—kudarc) teljesen *ellentétes módon* érvényesült a kép — és elnevezésénél (5. és 6. ábra). Említettük, hogy ebben az esetben a kép és szó sajátos összefüggésben, együtt jelenik meg. Kreativitás feladatunkban a külső motivációs hatás ezt a két különböző, figurális és szemantikus tartalmat mintegy „szétválasztotta".

A *siker* mozgósító ereje elsősorban *a kép elnevezésénél érvényesült*, serkentette az absztrakt, szimbolikus elnevezések megjelenését. A képi eredeti válaszokra viszont hatástalan volt, egyedül az extrém szorongó csoportnál eredményezett magas szintű teljesítményt. A pozitív külső motiváció képes szorongásuk olyan szintű redukálására, ahol a divergens feladatban kép és elnevezése tekintetében egyaránt magas teljesítményt érnek el. Lehet még egy oka is az extrém szorongók jó teljesítményének, ez az orig. válaszok „kollatív" (Berlyne és Craw 1963) sajátosságaiban keresendő. A megjelenő képi orig. válasz magát a válaszadót is meglepve, annak érdekes, újszerű voltában olyan serkentő hatást jelenthet náluk, mely nagyobb valószínűséget biztosít absztrakt, szimbolikus elnevezések megjelenésére is.

A *kudarc* motiváló hatása minden csoportnál *a kép eredetiségében* eredményezett jobb teljesítményt, kedvezően hatott a képi orig. válaszok megjelenésére. Kevésbé érinti viszont a verbális jellegű elnevezést, ill. ebben a produkcióban hatására inkább konkrét, egyszerű osztályneveket kaptunk.

Összefoglalva: a külső motiváció pozitív vagy negatív jellege kísérletünkben mintegy „meghatározta", hogy képi vagy verbális eredeti válaszoknak lesz-e nagyobb valószínűségük a megjelenésre. A negatív emocionális hatás elsősorban a „figurális tartalmak" terén (Guilford 1967), a képi eredeti válaszoknál hatékony. A pozitív emocionális hatás a „szemantikus tartalmak" terén (Guilford 1967) érvényesül, a verbális válaszoknál eredményez magasabb szintű teljesítményt. A két emocionális hatás ebben az esetben kiegészíti egymást. Sajátos megfelelés van a motiváció jellege és hatása között a kreatív teljesítményre. A külső motiváció, jellegével azonos hatást eredményez a szemantikus tartalmak terén,* míg figurális tartalomnál azzal ellenkező hatása van.**

Eredményeink többszörösen felhívták figyelmünket a figurális és szemantikus tartalmú feladatok különbségeire. A két szint pontosabb megközelítése további kísérleteket igényel.

* (+ motiváció + hatás, — motiváció — hatás)
** (+ motiváció — hatás, — motávicó + hatás)

IRODALOM

BERLYNE, D. E. and CRAW, S. L.: 1963. Novelty, complexity, incongruity, extrinsic motivation and the GSR. Journ. Exper. Psychol. 66. 560—567.

FARBER, I. E. and SPENCE, K. W.: 1953. Complex learning and conditioning as a function of anxiety. Journ. Exper. Psychol. 45. 120—125.

FORRAINÉ, BÁNLAKI E.: 1968. Iskolai teljesítmény és szorongás. Akadémiai Kiadó, Budapest.

GUILFORD, J. P.: 1956. The structure of intellect. Psychol. Bull. 53. 267—293.

GUILFORD, J. P.: 1967. The nature of human intelligence. McGaw-Hill Book Comp. New York.

LIMBEKNÉ, IGNÁCZ P.: 1970. Transzferhatás vizsgálata nonverbális gondolkodási feladatokban. Szakdolgozat. ELTE Bölcsészkar, kézirat.

LIMBEKNÉ, IGNÁCZ P.: 1972. Transzferhatás vizsgálata nonverbális gondolkodási feladatokban. M. Pszichol. Szle. 29. 42—49.

PLÉH, Cs.: 1970. A szorongás, a siker és a kudarc hatása a kreatív gondolkodás néhány faktorára. M. Pszichol. Szle. 27. 242—255.

SARASON, S. B., DAVIDSON, K., LIGHTHALL, F. and WAITE, R.: 1958. Classroom observations of high of low anxious children. Child Develop. 29. 277—286.

SPENCE, K. W., FARBER, I. E. and MCFANN, H. H.: 1956. The relation of anxiety (drive) level to performance in competitional and noncompetitional paired-associate learning. Journ. Exper. Psychol. 52. 296—305.

TAYLOR, J. A.: 1953. A personality scale of manifest anxiety. Journ. Abnorm. Soc. Psychol. 48. 285—290.

TAYLOR, J. A.: 1951. The relationship of anxiety to the conditioned eyelid response. Journ. Exper. Psychol. 41. 8—22.

TAYLOR, J. A.: 1956. Drive theory and manifest anxiety. Psychol. Bull. 53. 303—320.

TORRANCE, E. P.: 1966. Torrance Tests of creative thinking. Figural Test. Form B. Princeton, New Jersey: Personnel Press.

FÓRUM

BESZÉLGETÉS SALAMON JENŐVEL, AZ ELTE FEJLŐDÉS- ÉS NEVELÉSPSZICHOLÓGIAI TANSZÉKE TANSZÉKVEZETŐ TANÁRÁVAL

— A korábbiakban interjú készült Barkóczi Ilonával, az Általános Pszichológiai Tanszék tanszékvezető professzorával. Barkóczi tanárnő beszélt az új típusú pszichológusképzés szükségességéről, a tanszékvezetési problémák előzményeiről és a két tanszék kialakulásáról. Kérem Salamon Jenő professzor urat, beszéljen a Fejlődés- és Neveléspszichológiai Tanszék feladatairól, munkájáról.

— A Fejlődés- és Neveléspszichológiai Tanszék feladata eléggé szerteágazó, még a két tanszék különválása óta is. A mi tanszékünkre hárul elsősorban a fejlődéslélektan időben, tartalomban, terjedelemben jelentősen felemelt oktatásának ellátása, mely öt szemeszteren keresztül folyik. Az első évben főleg a szocializáció, a nemi identifikáció, az érzelmek és ehhez hasonló témakörök előadása kerül sorra, míg az ezt követő másfél évben a kognitív folyamatok, a cselekvés fejlődése — ehhez kapcsolódóan az életkorok további kibővítése az intrauterén kortól a gerontopszichológiai kérdések tárgyalásáig — a témáink. A magyar egyetemi képzésben először adjuk elő a felnőttkor és az öregedés pszichológiáját, ez is új számunkra. Emellett végig gyakorlati foglalkozást is tartunk, több gyakorlatvezetővel. A harmadik év második felében egy elméleti megalapozó, szemléletformáló féléves szemináriumot tartunk, ennek első tapasztalataival már rendelkezünk.

A pedagógiai pszichológia oktatása is némileg bővült: új tárgyként került például előadásra a gyermekpszichodiagnosztika. Továbbra is foglalkozunk a problematikus gyermekek, a pályaválasztási tanácsadás és a pályaválasztásirányítás problémáival.

Tanszékünknek azonban sokkal több feladata van, mint a pszichológia szakos hallgatók képzése. Az összes bölcsész tanár-szakost oktatjuk fejlődéspszichológiára, pedagógiai pszichológiára, ezenkívül a pedagógia szakosok nappali és esti tagozatos hallgatóinak fejlődés- és pedagógiai pszichológiai oktatását is ellátjuk. Ezeket a feladatokat nem kevésbé fontosnak tartjuk, éppen a jövendő nemzedék korszerű nevelése szempontjából. Célunk, hogy pszichológiával sokkal inkább átitatott szemléletű pedagógusokat képezzünk, mint ahogy korábban sikerült.

— Változott-e a tanszék összetétele, létszáma a különválás óta?

— Tanszékünk létszáma igen minimálisan emelkedett. Jelenleg egy professzor, két docens, három adjunktus, egy tanársegéd, egy tudományos ösztöndíjas — aki fél óraszámban oktat — és egy laboráns, illetve egy bázis-intézmény adminisztrátor látja el az egész munkát. Adminisztrátorunk és technikusunk közös az Általános Pszichológiai Tanszékkel.

A munka jelentős részét külső előadók látják el, a bent meglevő gárda még a

fejlődéspszichológia és a pedagógiai pszichológia tárgyak oktatásával is túlterheltnek mondható. Egyelőre kevésbé fejlődtünk létszámban, mint az Általános Pszichológiai Tanszék, mivel az új képzés hulláma először őket érte utol, és ezért nekik kellett az induláshoz több támogatást nyújtani. Jelenleg viszont ott tartunk, hogy a megnövekvő feladatainkat ezzel a lészámmal már sehogysem tudnánk ellátni. Erősen megnöveli feladatainkat a közeljövőben az is, hogy az ötéves egyetem elvégzése után sorra kerülő szakképzés pedagógiai pszichológiai ágazatát a mi tanszékünkre bízta az Oktatásügyi Minisztérium. Amennyiben a közeljövőben, kérésünknek megfelelően nem kapjuk meg a szükséges státus létszámot, akkor fennáll a veszély, hogy az oktató-nevelő munkánkat nem tudjuk maradéktalanul elvégezni, nem beszélve arról, hogy már eddig is milyen kevés idő jutott kutatásainkra.

Annyiban fejlődött a tanszék, hogy van bázisbölcsődénk, -óvodánk, -iskolánk, ahol a körülmények, feltételek lényegében adva vannak, erre megkaptuk a kellő anyagi támogatást. Tehát a tanszék belső apparátusát kellene fejleszteni, és — ha nem is olyan mértékben, ahogy az Általános Pszichológiai Tanszéken szükséges — a technikai-műszaki állományt is.

— Hogyan osztották fel a tanszékek a pszichológusképzéshez szükséges, az alaptárgyakhoz kapcsolódó egyéb területek oktatását?

— Specializáltuk a területeket. A klinikum körüli témák, valamint az általános lélektant megalapozó tantárgyak mint az anatómia, fiziológia, ezenkívül a matematika, matematikai logika stb. oktatását az Általános Lélektani Tanszék szervezi, míg a mi tanszékünk szervezi a gyermekkel, a pedagógiai problémákkal és ezen túlmenően a munkapszichológiai, sportpszichológiai, művészetipszichológiai problémákkal kapcsolatos oktató-nevelő munkát.

Azt hiszem, jó lenne valamennyi pszichológiai tárgyat — beleértve a szociálpszichológiát is — a pszichológiai tanszéknek a kezében tartani, egy helyen tömöríteni. Úgy vélem, ez a tudományos kutatás és az oktatás szempontjából is előnyösebb lenne. Éppen ezért nem tartom kielégítőnek a két tanszék meglétét.

— Hogyan kéne továbbfejleszteni a tanszékeket? Tanár úr véleménye szerint milyen egyetemi struktúra biztosítaná kedvezőbben a pszichológusképzést és az oktatók tudományos munkájának feltételeit?

— A tudomány fejlődésével kapcsolatban sok vita volt, van és folytatódik arra vonatkozóan, hogy a tudomány fejlődése inkább a differenciáció vagy az integráció felé halad. Azt hiszem, a kérdésnek ilyen felvetése, bármelyik oldalról képviselnénk valamilyen álláspontot, terméketlen lenne. A tudományoknak azért van lehetőségük a jelentősebb integrálásra, mert kellőképpen differenciálódtak ahhoz, hogy integrálódhassanak. Az egy-egy területen folyó elmélyültebb kutatás, a részletek további differenciálódása lehetővé teszi olyan problémák felismerését, amelyek nélkül a nélkülözhetetlen ingetrációt segítik elő. Talán a szervezésben is, a tanszékek további bontásában és az ezt követő együttműködésben is ennek megfelelő módon lehetne eljárni. A gazdasági és személyi feltételeket figyelembe véve ezért ma úgy látom, hogy mindenekelőtt a két tanszéknek kell megerősödnie, ezeket kell fejleszteni intenzív és extenzív szempontból egyaránt. A továbbiakban viszont az lenne helyes, ha pl. egy munka- és szociálpszichológiai tanszék alakulna harmadik tanszékként. Három tanszéket már könnyebb lenne intézetesíteni is, kialakulhatna egy megfelelő részlegekkel ellátott egység, olyan összefüggő vezetéssel, mely — mai kifejezéssel élve — tanszékcsoportot alkothatna.

A világban végbemenő fejlődés is azt igazolja, hogy a pszichológiának egy egyetem keretén belül, szervezeti szempontból is önállóságra van létjogosultsága. Nemcsak olyan nagy országból vehetünk példát erre, mint a Szovjetunió, hanem a hozzánk hasonló országokból is. Csehszlovákiában, a prágai Károly Egyetemen már négy pszichológiai tanszék is működik egy intézet keretében, nem beszélve a Varsói Tudományegyetemről, ahol egy nagy intézetet hoztak létre, amelyen már nem is tanszékek, hanem osztályok és ezeknek az osztályoknak a munkacsoportjai működnek, tehát már százas szervezeti nagyságrendben vannak oktatók-kutatók ezen az egyetemen.

Jelentős előrelépés lenne a korábbi differenciálás a szervezeti integráció jobb megvalósítása érdekében.

— Kérem tanár urat, beszéljen a tanszéken folyó tudományos munkáról!

Tanszékünkön a kutatási témák hosszabb-rövidebb múltra tekintenek vissza. A tanszék megalakulásának idején (amelyet kb. tizenkét éves munka előzött meg, volt egy informális csoportunk, amelyből a tanszék alakult) azt a szempontot igyekeztünk érvényesíteni, hogy nem fosztva meg a kutatókat az egyéni érdeklődésüknek megfelelő lehetőségeiktől, kiemeljünk egy olyan többé-kevésbé mindenkit érdeklő és korszerű témát, amely köré csoportosulhatunk. Vagyis, aki már régebben kutat, folytathatja a maga érdeklődési körének megfelelő munkát, az újak közül pedig mindenki belakapcsolódhat valamelyikbe, de legyen egy olyan központi témánk, amelyben találkozunk, és nem forgácsoljuk szét erőinket. A hazai pszichológiának egyik legnagyobb negatívuma a kutatások túlzott szétdaraboltsága, felparcellázása, és a most már évtizedekre visszanyúló sziszifuszi erőfeszítés, hogy ezeket a témákat valóságos csoportokba egyesítsük, valóságos teameket alkossunk.

Központi témaként végül is a kreativitás problémáját emeltük ki, a fejlődéslélektani és pedagógiai pszichológiai aspektust szem előtt tartva. Az alkotóképességgel rendelkező nemzedék felnevelésének szükségességét azt hiszem, ma már nem kell indokolni, közhelyszámba menne, miért van szükség alkotó emberekre, rugalmasságra, originalitásra és az alkotáshoz szükséges egyéb tulajdonságokra.

A tanszék tagjai érdeklődési körének megfelelően ezt a témakört két részre bontottuk.

Az egyik témakör a gondolkodás és kreativitás fejlődésének és fejlesztésének problémái. Mint ismertes, a gondolkodással kapcsolatos kutatásaink már régóta folynak, tulajdonképpen mindig csak egy újabb vetület merült fel e több mint húsz éve folyó kutatásokban. Ehhez a témakörhöz kapcsolódik egy együttműködő kutatócsoport, amelyet velem együtt több kollégám alkot. Porkolábné Balogh Katalin adjunktus a műszaki gondolkodás fejlesztése szempontjából, Kalmár Magda adjunktus a gondolkodási stratégia és a kreativitás fejlesztése szempontjából, Jekkelné Kósa Éva tudományos ösztöndíjas a képzelet és realitás fejlődése megközelítésének szempontjából vizsgálja e témát. Különböző részletmunkáink szintéziseként azt várjuk, hogy hozzá tudunk járulni a hatodik kutatási főirányban szereplő néhány probléma — mint a tanulók gyakorlati gondolkodásának fejlesztése, ezen belül technikai-műszaki gondolkodásának fejlesztése, a helyes gondolkodás kialakítása és a kreativitási stratégia fejlesztése — megoldásához.

Ehhez a témacsokorhoz tartozik az a komplex kutatás is, amelyet Székácsné Vida Mária docensnő végez tanszékünkön, a művészeti neveléssel kapcsolatban. Vizsgálataiban együttesen nézi a különböző tevékenységek személyiség-

formáló erejét. Elsősorban az ábrázoló tevékenység fejlődésében és fejlesztésében ért el jelentős kutatási eredményeket, most ezt összeveti a zenei, irodalmi, matematikai képességek fejlődésének hatásával.

A másik témacsokor neveléslélektani aspektusú, és szintén többé vagy kevésbé kapcsolódik a kreativitás problémájához. Így nagyon fontos témaként került kutatásra a szülő—gyermek kapcsolat problémája. E témakör kutatását Ranschburg Jenő docens végzi, aki behatóan tanulmányozza a szülői magatartásformák hatását a gyermek személyiségfejlődésére. Egyrészt a szülő—gyermek viszony interaktív jellegét — a kölcsönös elvárásokat, a szerepegyeztető mechanizmusokat vizsgálja, másrészt pedig azt, hogy hogyan alakul egy kommunikatív és metakommunikatív kapcsolatrendszerben a gyermek erkölcsi viselkedése, nemi identifikációja és intellektuma, és természetesen kreativitása is ezzel együtt. Ez a kutatás valószínűleg jelentős hozzájárulást jelent a családi nevelés programjához.

Ugyancsak fontos témának bizonyult és nagy a társadalmi igény azzal a témakörrel kapcsolatban, amely a pedagógus viszonyát tárgyalja a szociálisan inadaptált gyermekekhez. E vonatkozásban a pedagósusok személyiség sajátosságai, a pedagógus és a nehezen nevelhető tanulók viszonya, a nevelő-oktató munka feltételeinek javítása kerül előtérbe. Ez a kutatás is már több éve folyik, és látszólag kicsit távolabb áll — minden fontosságának elismerésével együtt — a többi kutatási témánktól. Viszont Kósáné Ormai Vera adjunktus e témekörben máris jelentős eredményeket ért el, és meg tudjuk oldani a téma kutatásának közelebbhozását a központi témakörünkhöz azzal, hogy egyik fiatal kollégánk, Zánkay András tanársegéd ugyanezt a problémát a pedagógusok kreativitásának vizsgálatával köti egybe.

Az új középtávú tervünk megkezdése előtt megkíséreltük metodiakailag megalapozni az előbb említett kutatásokat. Problémát okozott többek között az, hogy az egyes kutatási módszereknek, amelyeket részben külföldről vettünk át, nincs gyermekstandardja. Ilyen probléma adódott pl. a Torrance-teszttel kapcsolatban, melynek ugyan van hazai módosított értékelési módja, a Barkóczi—Klein-féle eljárás, amelyet mi is alkalmaztunk, de ez általában felnőttekre vonatkozik. Így elhatároztuk, hogy gyermekstandardot készítünk: az e témakörben dolgozó felsőéves egyetemi hallgatóink segítségével a közeljövőben elkészülnek óvodáskorúakra, kisiskolásokra, felső tagozatos korúakra vonatkozó standardjaink. Ez valószínűleg differenciáltabbá teszi az értékelési lehetőségeinket.

— Hogyan kapcsolódnak be a hallgatók a tanszék tudományos munkájába?

— A két tanszék irányítása mellett sok éve eredményesen működő diákköreink vannak. Az elmúlt években tőlünk különösen az a diákkör emelkedik ki, amelyet Kalmár Magda vezet. Számos kitűnő, díjnyertes dolgozat született a kreativitás fejlődésének problémáiról.

A diákkörök munkáját igyekszünk irányítani, befolyásolni, hogy eredményeiket a tanszéki kutatásokban is mind inkább hasznosíthassuk. A szorosabb kapcsolat segítséget nyújt majd a leendő esetleges későbbi ösztöndíjasok és fiatal dolgozóink kiválasztásában is.

— Tart-e munkakapcsolatot a tanszék más hazai vagy külföldi pszichológiai intézményekkel?

— Kutatásaink elsősorban az Általános Pszichológiai tanszék munkáihoz kapcsolódnak. Együttműködünk az MTA Pszichológiai Intézetének Pedagógiai Pszichológiai és Fejlődéslélektani Osztályával pl. a gondolkodási stratégia

és a kreativitás problémakörében; a gondolkodással kapcsolatos és általában személyiségfejlesztési kutatási problémáink az OPI Pszichológiai Tanszékének munkáihoz kapcsolódnak. Kapcsolatban állunk a debreceni KLTE Pszichológiai Tanszékével és más intézményekkel is.

A témák kutatásában igyekszünk nemzetközi kooperációt is megvalósítani. Szerződést kötöttünk a Pozsonyi Komensky Egyetem pedagógiai pszichológiai tanszékével, a Varsói Egyetem Pszichológiai Intézetével. Tovább igyekszünk kiépíteni ezeket a kapcsolatokat, mindenekelőtt a moszkvai egyetemmel és más szocialista országok egyetemeivel, amennyiben lehetőség nyílik rá. Szeretnénk tovább szélesíteni kutatási kapcsolatainkat egyes nyugati országok tanszékeivel is.

NEMÉNYI MÁRIA

A SPORTTEVÉKENYSÉG REGULÁCIÓS FELFOGÁSA

RÓKUSFALVY PÁL

Doktori értekezés tézisei

I.

Az értekezés tudományos előzményei, célja, feladatai és koncepciója

Értekezésünk alapvető célkitűzése: a sportpszichológia tudományának továbbfejlesztése oly módon, hogy egyrészt meglévő ismeretanyagát új szemléleti alapon rendszerezzük, másrészt egyes fel nem tárt területeit — legalábbis koncepcionálisan — feltárjuk, kidolgozzuk. E cél megvalósítása érdekében olyan korszerű pszichológiai szemléletmód kialakítása volt a feladatunk, amely más alkalmazott lélektani területen (pl. munkalélektan, pedagógiai pszichológia) is felhasználható. Másik feladatunknak azt tekintettük, hogy tudományos szemléletalakító és szemléletképző munkánk eredményét egy, a sporttevékenységben fontos tényező, a teljesítménymotiváció esetében kísérleti úton ki is próbáljuk.

A tevékenység és a cselekvés (mint az előbbinek kisebb akaratlagosan szabályozott egysége) *problémája* mintegy 30—40 éves indítás (Rubinstein Sz. L., 1946, 1957, Várkonyi H. D., 1935, 1947) után egyre inkább a pszichológiai érdeklődés és kutatás tárgyává vált, legfőképpen pszichikus szabályozottsága miatt. A másik ok, amelynek alapján lehetővé vált a tevékenység differenciált pszichológiai vizsgálata, a pszichológia különböző ágaiban — s így a sportpszichológia területén — folyó kutatások szemléletmódjának változásában, fejlődésében rejlik.

A század első évtizedeiben a pszichotechnika elsősorban képességekre irányult, mozaikszerű szemléletmódját (pl. Schulte, R. W., 1921, Sippel, H., 1926, Giese, H., 1928) a nagyobb egységekben gondolkodó, személyiségre irányult pszichológiai felfogások (pl. Hepp F., 1937, Neumann, O., 1957) váltják fel. Ez utóbbiakban egyre inkább megtaláljuk a tevékenységközpontúság elemeit is (Puni, A. C., 1958. Epuran, M., 1968, Bäumler, G., Rieder, H., Seitz, W. 1972).

Ez a fejlődés napjainkban is folyamatban van s a kulcsmozzanat benne: a tevékenységnek, mint a környezet és személyiség kölcsönhatásának rendszerszemléletű értelmezése. Saját munkánkat is ebben az irányban fejtjük ki 1963 óta. Felfogásunk — amely a vázolt fejlődési folyamat harmadik szakaszába tartozik, és amelyet *rendszerre irányult tevékenységregulációs szemléletmódként* jellemezhetünk — kialakítását a következő tudományos eredmények és szempontok segítették: 1. cselekvéslélektani szempontok alkalmazása a sportpszichológiában, 2. a dialektikus materialista determinizmus alkalmazása a pszichológiában, 3. a kibernetikai és az irányítástechnikai szempontoknak az érvényesítése az élő szervezetek működésének a magyarázatában és 4. a rendszerelméletnek a különböző tudományokat átfogó integratív hatásai. Pszichológiai felfogásunk egyik, *strukturális* szemléleti alapelve a környezet-tevékenység-személyiség hármas tényezőrendszerben gondolkodó komplex rendszerre

irányultság. Másik, *funkcionális* alapelve a funkcionálisan differenciált tevékenységközpontúság. Ezt a szemléletmódot, illetve ezeket az alapelveket érvényesítettük 1974-ben megjelent „Sportpszichológia" c. munkánkban is.

A sporttevékenység lényegét a többi alapvető tárgyi tevékenységgel (munkával, játékkal és tanulással) összehasonlító pszichológiai elemzés alapján állapítottuk meg. A sporttevékenység elsősorban pszichikus szabályozottságának módja — ezen belül főként motivációja — tekintetében különbözik a többi — legtöbbször szintén mozgásos — tevékenységtől. A sporttevékenység olyan helyzetváltoztató vagy helyzetfenntartó magatartás, amely teljesítményre irányult mozgásos cselekvésrendszer. Teljesítménye fizikai, biológiai és pszichológiai összetevőkből áll és eszmei- erkölcsi értéket hoz létre, illetve valósít meg. A sporttevékenység szabályozásában a sportoló egész személyiségével vesz részt. A környezetével állandó vezérlő és szabályozó kölcsönhatásban álló sportoló, mint a multistabil önszabályozó rendszer akkor nyújt optimális sportteljesítményt, ha cselekvései, magatartása optimálisan szabályozott. A sportoló valamennyi pszichikus állapota és folyamata a sportcselekvések szabályozásában nyer értelmet. Ezek a pszichikus állapotok és folyamatok — szabályozó szerepük és nem a lelki jelenségek kategóriái (Kovac, D., 1971, Hacker, W., 1973) szerint differenciáltan — háromféle regulatív funkción keresztül biztosítják a rendszer dinamikus egyensúlyát: 1. adekvát ösztönző, 2. szervező és 3. végrehajtó szabályozáson keresztül. E szabályozó funkciók — a pszichikus folyamatok különböző szintű visszacsatolásai révén — egymással állandó körkörös kölcsönhatásban vannak.

A sporttevékenységnek ezt a regulációs felfogását törekedtünk következetesen alkalmazni a sportpszichológia egész ismeretrendszerének kidolgozásánál és ezt érvényesítettük értekezésünk második részében, a teljesítménymotiváció és döntés témakörében végzett kísérleti kutatási eredményeink értelmezésében is.

A teljesítménymotivációs kutatások koncepciójának fejlődésében egy hármas — strukturális, funkcionális és szekvenciális — differenciálódás figyelhető meg. Saját kutatási koncepciónk kidolgozásában a következő három kutatási irányzatot vettük figyelembe.:

1. Az igényszint aspektusú kutatásokat (Hoppe, F., 1930, Frank, J. D., 1938, Lewin, K. és mtsai, 1944),

2. a tulajdonképpeni teljesítménymotivációs elméletet (McClelland, D. C., Atkinson, J. W., 1948, Atkinson, J. W., 1957, Atkinson, J. W., Feather, N. T. [eds], 1966) és

3. a döntéselméleti kutatásokat (Edwards, W., 1954, 1955, Schmidt, H. D., 1966, Kozielecki, J., 1971).

Kísérleti kutatásunk átfogó *célja:* összefüggéseket feltáró alapkutatás, módszertani kísérlet és elvi koncepció kialakítása. Részcélkitűzéseink, illetve kutatási *feladataink* a következők voltak:

1. Esetleges teljesítménymotivációs transzferhatások (Heckhausen, H., 1965) feltárása (ügyességi és pontossági feladathelyzetekben).

2. A siker és a kudarc hatása a különböző döntési paraméterekre (Mehl, J. és mtsai, 1956., Sehmidt, H. D., Zarn, R. 1964).

3. Az objektív és a szubjektív valószínűségi skálák összefüggése különböző (egyszerű és többszörös) döntési helyzetekben (Schmidt, H. D., 1962).

4. A döntési idők és a döntési tartalmak alakulása egyszerű és többszörös választási helyzetekben (Berlyne, D. B., 1957, Thomae, H., 1960, Hick, W. E., 1952, Schmidtke, H., 1961.).

5. A kockázat mértékének és jellegének hatása nyereség és nyereség-veszteség helyzetekben (Schmidt, H. D., 1964).

6. A teljesítménymotiváció és egyes személyiségvonások közötti összefüggések feltárása (Allmer, H., 1973, Klebelsberg, D., 1969, Bäumler, G., Dvorak, H. P., 1969).

A fenti tény- és összefüggésfeltáró kutatási célokkal kapcsolatos metodikai feladatok:

7. Metrikus skálázásra alkalmas vizsgálati eljárás kidolgozása (Arnold, M. B., 1966, Schmidt, H. D., 1962.).

8. Konkrét sportági követelményekre adaptált vizsgálati modell kidolgozása (Wüstneck, K., 1963, Kosszov, B. B., 1970).

Az eredményeket értelmező és integráló szemléletmód kialakításával kapcsolatos elvi célkitűzés:

9. A dialektikus materialista determinizmus elvi alapján álló tevékenységregulációs felfogás adaptálása, illetve kipróbálása a kockázatvállaló magatartás területén, a teljesítménymotiváció aspektusából.

II.

A kísérletek és módszereik

Kutatásainkat e témakörben — hazai viszonylatban akkor elsőként — 1968-ban kezdtük el. Tárgya: a kockázatvállaló magatartást meghatározó teljesítménymotiváció kísérleti vizsgálata. Összesen 792 vizsgálati személynek több mint 200 000 adatát dolgoztuk fel.

A *vizsgálati személyek* megoszlása a következő volt:

1. Az előkísérletekben és a kontroll-csoportokban — 3 különböző populációban — 242 fő vett részt.

2. A sport és testnevelési célzatú vizsgálatokban — 6 különböző csoportban — 550 fő vett részt (általános és középiskolás tanulók, a Magyar Testnevelési Főiskola hallgatói és különböző sportágak élversenyzői).

Kutatásaink során a következő *módszereket* alkalmaztuk.

1. Módszercsoport: *műszeres vizsgálatok.* 3 kísérleti eszköz felhasználásával egy 6 kísérleti helyzetből álló vizsgálatsorozatot állítottunk össze. A kísérleti eszközök: 1. Crawford-féle Small Parts Dexterity Teszt. 2. három egységből álló elektronikus reakcióidőmérő készülék (Rock and Taylor típusú), amelyet mint időzített motoros akciót igénylő pontosságvizsgáló műszert alkalmaztunk és 3. Tóth János-féle döntési időmérő berendezés. A kísérleti helyzetek: 1. ügyességi igényszintvizsgálat, 2. egyszerű pontossági döntési helyzet, 3. többszörös pontossági döntési helyzet, 4. pontossági igényszint-vizsgálat, 5. önmagunk elleni pontossági játékhelyzet anyagi téttel, 6. önmagunk elleni pontossági játékhelyzet szakmai veszély-téttel. E vizsgálatokban 185 fő vett részt, közülük 20 fő kontroll-csoportként, további 40 fő (két 20—20 fős csoportban) pedig mesterségesen, de egységesen előállított siker-, illetve kudarchelyzetnek kitéve. E 185 főnél további módszerek alkalmazásával együtt több mint 70 vizsgálati paramétert mértünk.

2. módszercsoport: *személyiségvizsgálatok.* 1. 12 faktoros FPI-kérdőív, 2. Ehlers-féle teljesítménymotivációs kérdőív, 3. Taylor-féle szorongás-skála, Saarbrücken-i lista, 5. Lavoegie-féle önértékelő kérdőív, 6. Lüscher-teszt.

3. módszercsoport: *teljesítményvizsgálatok* (az általános és középiskolás tanulóknál). 1. Bíróné-féle mozgásteljesítmény-értékelő eljárás. 2. Nagy Tamás-féle testnevelési próbarendszer, 3. Kiss Júlia — tanári útmutatás mellett kidolgozott — testnevelési tantárgytesztje, 4. Otis-féle általános intelligenciateszt, 5. testnevelési érdemjegyek és 6. általános tanulmányi eredmény.
4. módszercsoport: *egyéb igényszintvizsgálatok* különböző mikromanipulációs eszközökkel és természetes sport-(verseny)- helyzetekben.

Az adatok feldolgozásában — az adatok természetének és az összehasonlítások céljának megfelelően — a következő *matematikai-statisztikai módszereket* alkalmaztuk:

1. *Paraméteres eljárások:* korrelációszámítás, F-próba, kétmintás t-próba.
2. *Nem paraméteres eljárások*: χ^2-próba, Friedmann-teszt, Wilcoxon-próba, előjelpróba.
3. A döntések információmennyiségét *entrópia-számítással* határoztuk meg H-D. Scmidt alapján.

III.

Fontosabb elméleti és kísérleti eredmények összefoglalása

Értekezésünk *első részében*, amely a sporttevékenység regulációs felfogásának részletes ismertetését és ezen a szemléleti alapon a sportpszichológia teljes ismeretrendszerének kidolgozását, illetve áttekintését tartalmazza, *elméletképző jellegű eredményeinket* foglaltuk össze, tehát azokat, amelyek a sportpszichológia különböző elméleti és gyakorlati problémáinak elemzésében *elvi jelentőségűek* és amelyek új eredményekre vezető saját megközelítést jelentenek.

Ezek az eredmények a sportpszichológia következő problémái köré csoportosulnak:

Tudományelméleti kérdés:

1. A sportpszichológia tárgyának, problematikájának és tudományrendszertani helyének a meghatározása.

A sporttevékenység fejlesztésének pszichológiai alapjai:

2. A sportágak mint mozgásos cselekvésrendszerek pszichológiai osztályozása.
3. A sportági alkalmasság elmélete.
4. A mozgásos cselekvéstanulás.
5. A versenyre való pszichológiai felkészítés folyamata.
6. A sport tárgyi környezetrendszerének pszichológiai hatásai.
7. A sportvezetés mint rendszerirányítás.

Az ember fejlesztése:

8. A sporttevékenység, a testnevelés személyiségalakító hatása.

Értekezésünk *második, kísérleti részében* a kockázatvállaló magatartásnak a legfontosabb és legösszetettebb szabályozó folyamatát, a teljesítménymotivációt és döntést vizsgáltuk. Kutatási feladatainkkal kapcsolatban 27 kérdést, illetve hipotézist fogalmaztunk meg, és a kísérleti eredmények alapján 50 következtetést vontunk le. Ezek alapján a legfontosabb eredményeket a következő 3 csoportban foglaljuk össze.

I. *Metodikai eredmények*

1. A sporttevékenység (adott esetben a sportlövészet) laboratóriumi helyzetben való *pszichológiai modellezése* érdekében biztosítottuk a sportág öt lényeges pszichológiai mozzanatának kiváltását.

2. A *modellhelyzet* és a *sportági tevékenység* lényeges mozzanatai *közötti megfelelést* igazolja az a tény, hogy a sportlövészetben a legmagasabb teljesítményt nyujtó válogatott tagjai a többi négy vizsgálati csoport tagjaihoz viszonyítva a különböző pontossági feladathelyzetekben a legmagasabb eredményeket érték el.

3. Pontossági feladathelyzetekben megvalósítottuk a teljesítménymotivációs vizsgálatok *metrikus skálázását.*

4. Kutatásaink alapján minősíteni tudtuk az általunk alkalmazott *vizsgálati módszereknek a teljesítménymotiváció diagnosztizálására való alkalmazhatóságát.* Ezek közül a személyiségvizsgálati eljárásokra vonatkozó fontosabb megállapításaink a következők:

a) Lavoegie-féle önértékelő eljárás. A teszt konstrukciója, a kettős felvétel („van" — „kell", illetve sportoló-edző) elve jól hasznosítható a versenysport gyakorlatában, tartalmilag azonban sportági szűrőértéke csekély, tehát a sportági profilnak (a sportági követelményeknek és lehetőségeknek) megfelelően kell az összehasonlítandó tulajdonságokat megfogalmazni.

b) Ehlers-féle teljesítménymotivációs kérdőív. Általános tartalmi jellegű eljárás, amely a tanulóifjúság körében mind az általános tanulmányi eredmény, mind az objektív testnevelési teljesítmény szempontjából diagnosztikai értékű.

A versenysportban, specifikus sportági teljesítménymotiváció vizsgálatára nem alkalmas.

c) Saarbrücken-i lista. Az előző kérdőívhez hasonlóan inkább a 11 évnél idősebb tanulóifjúságnál — e populáción belül is különösen a lányoknál (főiskolásoknál is) — alkalmazható eredményesen. A teljeseítménymotivációval való kapcsolatának értelmezésében figyelembe kell venni a feltárt életkori és nembeli eltéréseket.

d) Lüscher-teszt. Különböző populációkon végzett vizsgálatok alapján a 8 Fb-táblán (a kettős felvételen belül a második felvétel) a 2-es (zöld) szín preferenciája és „mozgása" (az első felvételbeli ranghelyhez képest) megbízható, prognosztikus értékű indexe a teljesítménymotiváltság mértékének.

e) FPI-kérdőív. Vizsgált 12 faktora közül — nemenként eltérő módon — 6—6 személyiségfaktor értékei nyújtanak használathó diagnosztikai támpontot a teljesítménymotiváció véleményzésére.

II. *Tartalmi jellegű eredmények*

A teljesítménymotiváció általános jellege

5. A teljesítménymotiváció ismeretlen feladathelyzetben általános személyiségvonásként érvényesül s benne elkülöníthető az irányspecifikus faktor, begyakorolt ismerős tevékenység, ill. feladathelyzet esetében azonban specifikus és kevéssé generalizálható (egyénileg eltérő irányspecifikus jellege azonban itt is megvan). A teljesítménymotiváció specifikus jellege a konkrét tevékenységhez, annak megvalósítását lehetővé tevő képességekhez kötött.

6. A teljesítménymotiváció fejleszthető, nevelhető, helyes pedagógiai elvek szerint egyénileg adagolt sikerhatásokkal. Ez a fejlesztés fiatalkorban (3—6 éves kortól tudatosan végzendő!) generalizált hatású, később már csupán parciális, specifikus jellegű motivációs bázis alakítható ki.

A kutatási célok szerinti összefoglaló következtetések.

Transzferhatások a teljesítménymotivációban.

7. Teljesítménymotivációs transzferhatás ismeretlen és be nem gyakorolt tevékenységek között könnyebben érvényesül, begyakorolt tevékenységek esetén kevésbé.

Siker- és kudarchatások

8. A siker- és kudarchatás még mérsékelt adagolás mellett is nemcsak prompt, hanem utólag és más természetű feladathelyzetekben is (mint amelyben kiváltották) érvényesül.

9. A siker- és kudarchatás elsősorban a teljesítménymotivációs folyamat ösztönző szabályozó tényezője (a teljesítményelvárásra) hat, a szervező-szabályozó tényezőket (információfeldolgozás, döntési idő) kevésbé vagy egyáltalán nem érintik.

10. A teljesítménytematikus külső környzeti hatások érvényességi köre nagyobb, általánosabb, mint a belső személyi tényezőké.

Objektív és szubjektív valószínűségi skálák összefüggése

11. Egyszerű választási helyzetben a döntési időmaximum megfelelően érzékeny mutatója a céltárgyak objektív és szubjektív megvalósítási lehetőségeit jellemző valószínűségi skálák viszonyának, többszörös választási helyzetben azonban nem.

12. Egyszerű választási helyzetben a tapasztalati kontroll alapján csupán a sportteljesítményszintek szempontjából két szélső csoport szubjektív skálája tolódik el — az objektívhez képest — ellentétes irányban; a csúcsteljesítményt nyujtó csoport teljesítményelvárása nő, a kontrollcsoporté csökken.

13. Rendszeresen sportolóknál nem érvényesül az a döntéselméleti törvényszerűség, mely szerint az ember hajlamos az alacsony objektív valószínűségeket túlbecsülni és a magas valószínűségeket alábecsülni. Egyszerű választási helyzetben csupán az átlagosnál nehezebb feladatok alábecslési tendenciája érvényesül, többszörös választási helyzetben pedig az egész szubjektív valószínűségi skála kiegyenlítetten tolódott el az objektíve nehezebb feladatok irányába.

Döntési idők és tartalmak

14. A tapasztalati visszajelentések az egyszerű döntési időket egyértelműen megrövidítik. Ennek mértéke a sportteljesítményszintekkel fordítva arányos.

15. Többváltozós és döntési szabadságot tartalmazó többszörös választási helyzetben a Hick-törvény nem érvényes.

16. A döntések tartalmi korrekciójához felhasznált információk mennyisége egyszerű választási helyzetben a sportteljesítmények növekedésével nagyjából arányosan csökken.

17. Döntési idők és tartalmak összefüggése egyszerű választási helyzetben az élversenyző csoportnál a legoptimálisabb.

18. A döntési idők és tartalmak törvényszerű összefüggését többszörös választási helyzetben az egyéni időmaximumok alapján lehet feltárni. A döntési időmaximumnak a döntési tartalomhoz viszonyított helyét a feladat objektív nehézségi foka és az egyén típusindexe együttesen határozzák meg.

A kockázat mértékének és jellegének a hatása

19. Anyagi ösztönzők esetén fiktív játékhelyzetben a nyereség lehetőségének nincsen, csupán a veszteség lehetőségének van — a tétszintek emelkedésével együtt növekvő — hatása a kockázatvállalásra.

20. A sportteljesítményszint emelkedésével együtt nő az anyagi jellegű kockázatvállaló kedv is.

21. A férfiak anyagi kockázatvállalásának mértéke nagyobb, mint a nőké.

Teljesítménymotiváció és személyiség

22. A hatékony teljesítménymotiváció feltételei nemeként eltérőek, azonban az önkritikus nyíltság mindkét nemnél pozitív indikációs tényező. A férfiak teljesítménymotivációjának személyiségfeltételei összetettebb, differenciáltabb struktúrát alkotnak, mint a nőkéi.

23. Összességében — de nemenként eltérően — a következő személyiségtényezők vannak kimutatható összefüggésben a teljesítménymotivációval: az emocionálisan is szabályozott énes-tendenciák, manifeszt pszichoszomatikus zavarok, idegesség, társulási készség, fölérendelődés, oldottság, gátoltság, extroverzió és férfiasság.

III. *Koncepcionális eredmények*

Kutatásaink alapján a kockázatvállalás magatartásban kulcsfontosságú teljesítménymotivációs folyamatnak egy differenciált tényezőrendszerét sikerült feltárni, e vizsgált tényezők összefüggéseivel együtt.

Összegezve megállapítható:

24. *A kockázatvállaló magatartást a teljesítménymotiváció funkcionálisan differenciáltan, a személyiség teljes regulációs apparátusával szabályozza.* E funkcionálisan differenciált szabályozásban a következő s általunk vizsgált teljesítménymotivációs tényezők, illetve paraméterek az alábbi módon vesznek részt.

25. *A teljesítményelvárást* reprezentálták: Σ c_k-értékek, a latitűdök (ezekben a pillanatnyi érzelmi állapotok is tükröződnek), döntési időmaximumok (számos kognitív mozzanattal átszőve) és a P_s-átlag. Alapvetően *ösztönző szabályozó* tényezők, előjelüktől, mértéküktől függően esetleg negatív ellenszabályozó funkcióval.

26. *Sikerorientáltságot,* pontosabban a siker reményét vagy a kudarctól való félelmet kifejező paraméterek: a C_k-értékek változásának iránya, $E_5—E_1$, $(E_5—E_1)$ — $(T_5—T_1)$, típusindex, vállalt kockázat — (P_0)-szintek. Alapvetően szintén pozitív vagy negatív *ösztönző szabályozó* tényezők, amelyek azonban érzelmi és kognitív töltésükkel módosító hatásúak.

27. A döntéshez szükséges *információfeldolgozást, a kognitív műveleteket* jellemzik: egyszerű és többszörös választási helyzetek döntési idői (az információfeldolgozás gyorsasága, melyet érzelmi mozzanatok is átszőnek), a döntések korrekciós tartalma (az információfeldolgozás gazdaságossága és a vonatkoztatási rendszer stabilitása), a döntési tartalmakban kifejeződő viszony az objektív és a szubjektív valószínűségi skálák között P_0-szintenként (az információfeldolgozás realitásának fokát fejezi ki) és a többszörös választási helyzetek döntési időmaximumainak helyei (ezekben a kognitív mozzanatok, a teljesítményelvárás és a sikerorientáltság együtt fejeződik ki). Alapvetően *szervező-szabályozó* tényezők, érzelmi eredetű módosítással.

28. *Kitartás* („persistence") mértéke, amely az egyes paraméterek öt kísérlati helyzeten végigvonuló alakulásán, változásának vagy állandóságának jellegén mérhető le. Alapvetően *végrehajtó-szabályozó* tényező.

29. Az adott feladathelyzetben a teljesítménymotiváció által mobilizált *képességek:* ügyességi ΣT, pontossági ΣT.

Alapvetően szintén *végrehajtó-szabályozó* tényezők.

30. Összegezve, *az élversenyzők optimális teljesítménymotivációjának* szükségszerűen együttjáró *ismérvei:* 1. az átlagosnál magasabb teljesítményelvárás, 2. magasfokú sikerorientáltság, 3. a gyors és stabil döntésekben megnyilvánuló adekvát információfeldolgozás és 4. a képességeket reálisan értékelő, fejlett önismeret.

Megítélésünk szerint, a teljesítménymotivációs tényezők általunk feltárt interfunkcionális összefüggései eredményesen vehetők figyelembe nemcsak a sporttevékenységben, hanem minden teljesítményorientált tevékenységben (pl. a munkában és a tanulásban is), — tehát mindenhol, ahol értelmesen és hatékonyan kell kockázatot vállalni.

Végül kísérleti eredményeink igazolták a sport lényegére vonatkozó azon elvi megállapítást is, mely szerint annak két legfontosabb s egymáshoz paradox módon kapcsolódó eleme: *a játék és a küzdelem.* A küzdelmet addig tudjuk igazán komolyan venni, amíg játéknak tekintjük. A sportban addig tudunk igazán önmagunk és szabadok lenni, addig tudunk önmagunk próbáján keresztül nemcsak testben, de egész emberségünkben fejlődni, míg önmagáért szeretjük és vállaljuk a küzdelmet. Bármelyik irányba billen ki az egyensúly, a sport megszűnt a szó eredeti, nemes értelmében vett sport lenni. A komolytalan játékosság túlsúlya nem ösztönöz fejlődésre, a játékosság elvesztése pedig a személyiség belső szabadságának korlátozásával akadályozza a fejlődést. Mindkét irányú egyensúlyvesztés teljesítménymotivációs zavart okoz, és így inadekvát kockázatvállalást hoz létre. Az igazi sportember azonban a szükséges kockázatot értelmesen és értékmegvalósító módon meri és tudja vállalnii

IV.

Az értekezés témaköréből készült publikációk jegyzéke

I. Tudományos tanulmány

1963. Az emberi tevékenység regulációjának néhány problémájáról. Magyar Pszichológiai Szemle 4. sz.

1965. Munkatevékenység, pályakövetelmény, pályaalkalmasság. Pszichológiai Tanulmányok VIII. kötet. Akadémiai Kiadó Bp.

1966. Pályaválasztási érettség vizsgálatának módszerei. Pszichológiai Tanulmányok IX. kötet. Akadémiai Kiadó Bp.
1966. Psychological Conditions of the Effektiv Preparation for Choosing a Vocation, In: International Congress of Psychology Symposium 38. The Personality and Labour, Moscow
1966. Berufswahlreife und Berufsbewährung. Studia Psychologica. 2. sz. Bratislava. 159—161. o.
1968. Igényszint és affektivitás. Magyar Pszichológiai Szemle, 4. sz. 516—528. o.
1968. A sportági kiválasztás pszichológiai kérdései. A Központi Sportiskola Oktató Továbbképző Kiadványai, 4. sz.
1970. Teljesítménymotiváció és döntés. In: Pszichológiai Tanulmányok XII. köt. Bp. Akadémiai Kiadó
1970. A sportági tevékenység, követelmény és alkalmasság pedagógiai és pszichológiai kérdései. MTF Tudományos Közl. 2. sz.
1970. Prognozirovanyije povegyenyija vüszoko kvalificirovannüh szportszmenov sz tocski zrenyija gotovnosztyi k riszku. Mogyelirovanyije pszichicseszkoj gyejatyelnosztyi szportszmena. Moszkva
1971. Eine mehrstufige Methodik zur Unterschuchung der Leistungsmotivation und Entscheidung. Studia Psychologica. 2. sz. Bratislava
1971. A sportpszichológia a sporttudományok rendszerében. MTF Tudományos Közlemények 1. sz.
1971. A sporttevékenység általános pszichológiai elemzése. MTF Tudományos Közlemények 2. sz.
1971. Teljesítménymotiváció és döntés információelméleti vonatkozásai. Ergonómia 3. sz.
1971. Adalékok a sportpszichológia terminológiájához. TF Tudományos Közlemények 3. sz.
1971. A teljesítménymotiváció és a döntés kísérleti vizsgálata élsportolóknál. TF Tudományos Közlemények 3. sz.
1972. Las posibilidades de aplicación del psicodiagnóstico en el terreno del deporte. Apuntes de Medicina Deportiva. Vol. IX. 33. sz.
1972. Objeto y problematica de la psicologie deportiva. Apuntes de Medicina Deportiva. Vol. IX. 34. sz. 5.
1972. Der Zusammenhang der objektiven und subjektiven Wahrscheinlichkeit im Spielsituation „gegen sich selbst" Studia Psychologica. 1.
1972. A korszerű sportpszichológia szemléletmódja és alapkérdései. Pszichológiai Tanulmányok XIII. kötet Akadémiai K. Bp.
1972. A környezet és a személyiség kölcsönhatása a komplex munkarendszerekben. Ergonómia 4. sz.
1972. Személyiség és sporttevékenység. A testnevelés néhány tantárgypedagógiai problémája c. kötetben. OPI Bp.
1972. A sporttudományok és a sportpszichológia kapcsolata. A sport és a testnevelés időszerű kérdései 1. sz.
1972. A sportpszichológia tárgya és kérdésköre. Megjegyzések a sportpszichológia terminológiájával kapcsolatban. Testneveléstudomány 2. sz.
1972. Die Sportpsychologie in System der Sport- und Körpereziehangswissenschaften. Sportwissenschaft. 4. sz. Schorndorf.
1973. A sportmozgás mint cselekvés tulajdonságai és pszichológiai osztályozása. Testnevelés Tanítása 1. sz.

1973. Nyekatorüje pszichologicseszkije voproszü szvajazannüje sz vüborom vida szporta. In: Pszichologija i szovremennüj szport. Moszkva. Fizkultura i Sport. 170—175. o.
1973. A sportpszichodiagnosztika elméleti és gyakorlati alapkérdései. Testneveléstudomány 2. sz. 27—43. o.
1973. Teljesítménymotivációs felfogások és ezek érvényesítése a sportpszichológiai kutatásokban. Magyar Pszichológiai Szemle 3. sz. 407—415. o.
1973. A psychological-regulating view of sport activity. Documentation of the IIIrd Work Congress of ISSP, Madrid.
1973. Psychologia sportu w systemie nauk o sporcie i wychowaniu fizycznym. Sport wycznowy. Organ Polskiego Komitetu Olimpyskiego. XI/6.
1973. Pszichologija szporta v szisztema nauk o szporte i fizicseszkom vaszpitányii. Szport za rubezsom. Izdanyie Komiteta po fizicseszkoj kulture i szportu pri Szovjete Minisztrov CCCP. N° 19. 12—16. sztr.
1974. A tevékenységregulációs elv érvényesülése és a személyiség megismerése a testnevelésben. A Testnevelés Tanítása 6. sz.
1974. Importantia conceptiei moderna in cercetarea moderne si practica psihologiei sportului. „Ars poetica" de psihologia sportului. In: Psihologia si sportul contemporan (Antologie). Editura Stadion, Bucuresti. 67—84. p.
1974. Einige theoretische und methodische Probleme der psychischen Regulation der Arbitstätigkeit als Handlungsserie. In: Symposium Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. 5. bis. 8. November 1974. in Dresden. (Kurzfassungen) 82—84. S.
1974. A regulative view of sport-activity from the aspect of action-psychology. Studia Psychologica. 4. sz.
1975. Einkge Probleme der experimentellen Grundlagenforschung in der Sportpsychologie. Studia Psychologica. 2. sz.

II. Könyv, jegyzet könyvrészlet

1967. Nevelési és Pályaválasztási Tanácsadás (G. Dr. Donáth Blankával közösen). Egységes egyetemi jegyzet, Tankönyvkiadó Bp. 88 o.
1969. Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. Tankönyvkiadó, Bp. 280 o.
1970. Bevezetés a munkapszichológiába. Egységes Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Bp. 104 o.
1971. A munkalélektan kialakulása és alapkérdései. (fejezetek az Ergonómiai tanulmányok 5. kötet Munkalélektan I.-ben ISzSzI Bp.
1972. Általános lélektan (főiskolai jegyzet). Tankönyvkiadó, Bp. 256 o.
1973. Sportpszichológia. In: Lénárd F. (szerk.) Alkalmazott pedagógia. Gondolat, Bp. (fejezet) 239—257.
1974. Sportpszichológia (főiskolai jegyzet). Tankönyvkiadó, Bp. 224 o.
1974. Sportpszichológia. Sport Kiadó, Bp. 200 o.

KÖNYV

SIEGFRIED SCHNABL: IDEGES ÖN? A PSZICHOSZOCIÁLIS EGÉSZSÉGZAVAROK OKAI, MEGJELENÉSI FORMÁI, MEGELŐZÉSE ÉS GYÓGYÍTÁSA

(Nervös? Ursachen, Erscheinungsformen, Vorbeugung und Überwindung psychosozialer Gesundheitsstöungen) 1975. VEB Verlag Volk und Gesundheit, Berlin, 260 oldal, ára 9,40 DDR-Mark

A pszichés problémák, káros magatartásformák és betegségek mind nagyobb részében vesszük észre, hogy az átlagember pszichológiai kulturálatlansága, tájékozatlansága milyen nagy szerepet játszik kialakulásukban, fennmaradásukban és befolyásolásuk nehézségeiben. Ilyenfajta tapasztalatok az elmúlt fél évszázadban számos szakembert indítottak arra, hogy népszerűen, általánosan érthető formában megfogalmazott felvilágosító könyvet írjon. Az ilyen könyveknek általában van is valamilyen hatásuk, sok embert segítenek hozzá ahhoz, hogy saját problémáikban jobban eligazodjanak, vagy megfelelő orvosi, pszichológiai segítséget keressenek. A nagyközönség érdeklődése is igen nagy az ilyen könyvek iránt, A könyvek eladásával és a könyvforgalom vizsgálatával foglalkozó szakemberek többször leírták, hogy az ilyen kiadványok szinte soha sem deficitesek, mindig megérik az újabb és újabb kiadásokat.

Mégis, az ilyenfajta könyvek megjelenésének gyakorisága és általában száma nem azonos a keresettel, és az érdeklődő laikusok szinte minden országban nehézségekbe ütköznek, ha ilyen könyveket akarnak olvasni. A helyzet oka valószínűleg abban rejlik, hogy a pszichológusok, pszichiáterek körében világszerte bizonyos rosszallás, lebecsülés nyilvánul meg az ilyen munkákkal szemben, és ezért nagyon kevés szakember kockáztatja tudományos reputációját, és inkább olyan szakmunkák írására törekszik, amelyet csak néhány száz, jó esetben néhány ezer kolléga ért meg, de amely mintegy biztosíték arra, hogy az illető „tudományt művel".

Bizonyos, hogy az ilyenfajta lebecsülés hibás, és azt, hogy a nagyközönségnek szóló, felvilágosító munkák milyen jók lehetnek, és mennyire nem interferálnak szerzőjük tudományos tevékenységével, a jelen kötet is illusztrálja. Siegfried Schnabl, az NDK-ban működő jeles pszichiáter több szakkérdésben nemzetközi rangú, szexológiai és szexuálpathológiai munkássága világszerte ismert és elismert, számos olyan szakmunka szerzője, mely szigorúan szaktudományos jellegű. Most mégis népszerűsítő könyvet írt a mindennapi ideges zavarokról, és ezt a feladatát is kitűnően oldotta meg.

A könyv jól áttekinthető szerkezeti rendben tárgyalja a leggyakoribb ideges zavarokat, leírja ezek keletkezési módját, a páciens viselkedésében megjelenő hibás momentumokat, a környezet és a kellő ismeretekkel nem bíró orvosok hibás reakciómódjait, nagy empátiás készséggel bemutatja a páciens élményvilágát, majd pedig szempontokat ad a problematikus viselkedésmódok, átélési formák leküzdésére. Kitűnő fejezet foglalkozik a könyvben a mentálhigiéné kérdéseivel, és a befejező fejezetek egyike röviden, de igen kitűnően áttekinti a pszichoterápia problémakörét, és az olvasót mintegy felkészíti arra, hogy adott esetben hogyan vegye igénybe ezt a kezelési formát.

A fogalmazásmód világos, a szerző helyenként fanyar humort vegyít az egyébként mindig érthető, segítő hangulatot keltő leírásba (ezt a karikatúraszerű, nagyon jól konstruált ábrák is kifejezik), de ha szükséges, nem riad vissza adatok — felmérések, időmérlegek, klinikai vagy egészségügyi szervezési statisztikák — ismertetésétől és elemzésétől sem. Nagyon helyesen kerüli a terminológiai és a nozológiai egységek bemutatását; sok könyv beleesik abba a hibába, hogy szakmai gondolkodásmódra kívánja képezni az olvasót, és ennek csak az lesz az eredménye, hogy több olyan pácienssel találkozunk, aki szakkifejezésekkel dobálódzik, és panaszok helyett kórismével jelentkezik; ezt a hibát Schnabl nem követi el, ő inkább a mindennapi gondolkodásmódot igyekszik tágítani, gazdagítani.

Jól felhasználja a mindennapi szemlélet tartalmas bölcsességeit, ha tanácsokat ad, azok nem receptek, hanem nézőpontok a saját helyzet jobb megértéséhez.

Az egyes fejezetek természetszerűen különböző mértékben sikerülhettek, noha az egész munka egyértelműen jónak mondható. Kiemelkedik az alvászavarokkal foglalkozó rész, valamint az a rész, melyben a szerző — szűkebb szakterületét tárgyalva — a házassági konfliktusokkal és a szexuális zavarokkal foglalkozik.

A magyar nyelvű szakirodalomban van néhány kiváló felvilágosító munka (köztük Hárdi István dr. „Lelki élet — lelki bajok" című, hasonló indítású munkája már sok kiadást megért), ennek ellenére érdemes lenne ezt a könyvet — kisebb módosításokkal — a hazai olvasók számára is hozzáférhetővé tenni, ez bizonyosan hozzájárulna a pszichológiai kulturáltság terjedéséhez. A könyv a szakemberek számára is ajánlható olvasmány, hiszem a felvilágosítás, a pszichológiai kezelési formákra való „szocializálás" problémái nem elkerülhető az olyan pszichológusok, orvosok számára, akik neurotikusokkal vagy egyáltalán beteg, problémás emberekkel foglalkoznak. E témához pedig a könyv nemcsak tartalmában ad sokat, hanem azzal is, hogy az olvasóban újabb gondolatokat kelt, alternatív megoldásokra serkent, továbbá ráirányítja a figyelmet a mentálhigiéné olyan kérdéseire, amelyek egyébként ritkán jutnak eszünkbe.

BUDA BÉLA

W. H. HAUSS, W. OBERWITTLER (SZERK.): GERIÁTRIA A GYAKORLATBAN

(Geriatrie in der Praxis) 1975. Springer-Verlag, Berlin—Heidelberg—New York, 298 oldal

A világ egyik legnagyobb orvosi könyvkiadó vállalata, a német (de már angol és más nyelvterületen is működő) Springer cég e kötetben a gyakorló orvosok számára adott ki összefoglaló munkát a geriátriáról, az öreg emberek orvosi gyógykezelésének tudományáról. A szerkesztők abból a tényből indulnak ki, hogy a világon mind több lesz az idős ember, mivel egyre többen maradnak életben a javuló közegészségügy, életszínvonal és orvosi ellátás miatt. Egyre jelentősebb problémává válik tehát az idős emberek gyógyítása. A geriátria problématerülete már nem maradhat a specialistákra, a gyakorló orvosoknak is kell tudni az alapvető kérdésekről, hiszen az öregek kezelését részben ők végzik, részben ők irányítják a betegeket a megfelelő szakemberekhez.

A könyvet szerzőkollektíva írta, az egyes fejezetek a megfelelő szakterület legjobb képviselőinek tollából származnak.

A kiadvány célkitűzéséből következően nagy hangsúlyt kapnak az időskori testi elváltozások, a jellegzetes öregkori betegségek, ill. az egyes orvosi szakágak speciális gerontológiai és geriátriai ismeretei. Mindezek rövid, áttekinthető, képekkel, ábrákkal, grafikonokkal illusztrált fejezetekben kapnak helyet, amelyeknek végén irodalomjegyzék is található.

Az orvosi olvasóközönségnek szánt könyv azonban hasznos lehet más szakemberek, elsősorban pszichológusok számára is. Egyrészt a fejezetekből nagyon jó, a pszichológusok számára is világos képet lehet kapni az idős emberek élettani és kórélettani problémáiról és orvosi kezelési nehézségeiről. Ez idős emberekkel foglalkozók számára hasznos, időnként szükséges is lehet. Másrészt a könyvben számos olyan fejezet van, amely túlmutat a szomatikus medicinán, és általánosabb humán érdekességgel is bír.

Ilyen többek között H. Thomae kiváló fejezete az idős emberek lélektanáról, amely az öregedés ún. deficitmodelljét mutatja be, de igyekszik többféle pszichológiai áramlat szempontjait is felhasználni, és tiszteletreméltó igyekezet van benne az idős ember és az interperszonális környzet kapcsolatának elemzésére és méltatására, noha a szerző alapvetően biopszichológiai, ill. egyedi személyiségre centráló szemléletű.

Ilyen a gerontopszichiátriai fejezet, Ch. Müller munkája, amelyben a megelőzés és a többdimenziós terápia áll a tárgyalás középpontjában, és amelyben az idős emberek pszichoterápiájának rövid összefoglalása korszerű és figyelemre méltó.

Kiemelkedő fejezet (F. K. Beller írta) az időskori szexuális problémákat tárgyaló rész. A szerző ismerteti a nemi szervek és a nemi működések involúciós folyamatait és tüneteit, igen helyesen a szomatikus változásokat kísérő vagy követő pszichés reakciókra helyezi a hangsúlyt, mint a problémákat kiváltó oki tényezőkre, és kifejti, hogy a pár adaptációs, kommunikációs készségeinek felkeltésével a problémák nagy része rendezhető. Hasznos irányelveket ad a fejezet az idős emberekre irányuló szexuális tanácsadás számára.

Figyelemre méltó fejezetek szólnak az idős emberek sportolásáról és különböző tréningjeiről, valamint az idős embereknek ajánlható környzetváltozási módokról.

Érdekes az idős emberek számára létesített otthonok építészeti kérdéseit elemző fejezet is, melyben a szerzők (M. Dieck és H. P. Winter) megpróbálják az életkori sajátosságokból eredő pszichológiai igények építészeti kielégítési módjait is kidolgozni. Ez egyes kérdésekben sikerül is nekik, másutt viszont korszerűtlen pszichológiai modellekre támaszkodnak. Így bizonyára sok olvasóban visszatetszést kelt majd, milyen nagymértékű zártságot és börtönszerű elhelyezést javasolnak a pszichiátriailag beteg öregek otthonai számára, vagyis mennyire a hagyományos, „megőrzési" (kusztodiális) elmeorvoslás nyomdokában járnak egy olyan korban, amikor a nyitott ajtó elve, a komplex szocioterápiás rendszerek gyakorlata világszerte mindjobban terjedőben van és be is válik.

Néhány hasonló, kisebb, vitatható vagy problémás nézet, gondolat vagy fejezetrész ellenére a könyv értékes, hasznos munkának mondható, a szerkesztők teljesítménye a sok fejezet összehangolásában kitűnő, a könyv nyomdatechnikai kiállítása mintaszerű, így tehát a kötet minden érdekeltnek melegen ajánlható.

BUDA BÉLA

A NAGYCSOPORT

Dinamika és terápia. Szerk.: Lionel Kreeger, ed. L. Kreeger. Constable & Company Limited, London, 1975.

Amint a könyv szerkesztője, L. Kreeger írja, a pszichoterápia köre egyre bővül, s e körbe tíz éve beletartozik a nagycsoportok elterjedőben levő alkalmazása is.

E kötet az eddigi tapasztalatokról tájékoztat. A könyv három részre tagolódik; az I. fejezet az elmélettel, a II. az alkalmazással, a III. a következtetésekkel foglalkozik.

Előszavában azt írja Kreeger, hogy az 1972-ben Londonban megtartott csoportanalitikus szimpozionon de Maréval bevezettek egy háromórás nagycsoportot a kongresszus részeként. Azóta mindketten úgy látják, hogy semmilyen kongresszus sem nélkülözhet valamelyes nagycsoport-tapasztalatot. Kreeger három területtel kapcsolatban emeli ki a nagycsoportok jelentőségét: a terápia, a képzés és a kutatás. Történeti áttekintése *Le Bon*-tól napjaink kutatóiig terjed. Saját megfigyelése és véleménye szerint nem lehet a nagycsoportot pusztán a szocioterápia közegének tekinteni — nagycsoportban pszichoterápia is folyhat. A csoportfolyamatok- és tartalmak elsősorban a vezetőn, illetve vezetőkön múlnak. Nagy jelentőséget tulajdonít a téri elrendezésnek, ebben is az áttekinthető szemtől szembeni ültetésnek. Hogy a nagycsoportban alcsoport képzés folyik, közhelynek tartja. Hozzáteszi, hogy a hasadás jelensége nem mindig negatív — sokszor egy fellépő konfliktus megoldásának szolgálatában áll. A csoportlégkört a feszültség és szorongás uralja — az egyén identitásának és én-határainak megőrzése nem könnyű. Ezért a nagycsoport elsodorhat, másrészt kreatív, eredeti gondolatokat provokálhat. Kreeger szerint az is közhely, hogy a nagycsoportban harc folyik a vezetésért.

I. A könyv elméleti része öt tanulmányt tartalmaz. A csoportanalitikus pszichoterápiás iskola megalapítója, S. H. Foulkes „A nagycsoport problémái csoportanalitikus nézőpontból" címmel közli írását, amely nem különösebben gondolatébresztő. A nagycsoportban a mindent-átölelő archaikus anya szimbólumát látja. A nagycsoportban való részvételt az énfejlődés korai szakasza megismétlésének tekinti. A terápiás céllal alkalmazott nagycsoportok — mint írja — háromfélék: probléma-, élmény-, illetve terápia-központúak. A problémacentrikus nagycsoportban mindenki aktív, s mindenki azon van, hogy a csoportot érintő problémával foglalkozzék saját maga helyett. Az élménycentrikus nagycsoport megengedi az egyénnek, hogy tapasztalatot szerezzen arról, milyen csoporttagnak lenni. Az ilyen csoport minimálisan strukturált, megjelenik a szorongás, sőt a pánik, ha azonban élményeik nyomán szó esik erről, ezek az érzések elviselhetővé válnak. A terápiacentrikus nagycsoportban az egész személyiség részt vesz. A vezető feladata, hogy olyan kultúrát alakítson ki, amelyben a csoporttagok szabadon vizsgálhatják a kialakuló jelenségeket. — Foulkes mind a háromféle csoportban egy vezetői team-et tart a legjobbnak.

A Cassel Hospital orvosigazgatójának, Tom Mainnek tanulmánya a következő figyelemreméltó címet viseli: „A nagycsoport néhány mozgatója". Tapasztalata szerint a nagycsoport részvevői plauzibilis, de sok projekciót tartalmazó általánosításba és egyszerűsítésbe menekülnek az emberi komplexitás elől. Az egyén egyedül érzi magát a csoportban, mert bár „a csoport" valahol körülötte van, mégsem lokalizálódik egy konkrét személyre. E szoron-

gató elszigeteltségben a viselkedés konvencionális és spontaneitás nélküli. A nagycsoportülések kezdeti megnyilvánulási tendenciái a lassúság, nyugalom és az érintőlegesség. Ha valaki azonosítja magát *egy* valakivel, támadásnak teszi ki magát. A stáb a rávetített ellenségesség állandó céltáblája. („Nem *mi* rendeztük ezt"... „mi csak betegek vagyunk"...). A nagycsoportban külön figyelmet érdemel a névtelenítés és demokratizálás összefonódó jelensége. A névtelenítés azt jelenti, hogy a csoporttagok — sokszor még ha név szerint ismerik is egymást — személytelen terminusokban beszélnek („Miért nem mond már valaki valamit?" „Nem értek egyet azzal, aki legutóbb beszélt."). A névtelenítés túlterminált állapotában a csoporttagok a másokkal való hasonlatosságot kezdik keresni — ez a demokratizálás jelensége.

Mihelyt végetér egy strukturálatlan nagycsoportülés, bárhogy is ment, a csoporttagok személyes egyedekként kezdenek el beszélgetni egymással — többé egyikük sem projekciós céltábla.

A nagycsoport összetettsége azt is jelenti, hogy még a pontos értelmezések is legfeljebb részigazságok, a nagycsoport ugyanis ritkán viselkedik egyirányba mozgó egészként. A nem-értelmező terápiás intervencióknak nagyobb az értékük — ezek többnyire jó modelleket nyújtanak a résztvevőknek.

Rokonszenvesen állítja szembe Main a klasszikus orvosi szervezeti modellt a terápiás közösséggel. Ez előbbi stábja az egészséges, jólértesült, kedves és aktív szerepet visz, míg betegeik szenvedőek, tudatlanok, passzívak és hálásak. Ezzel a kölcsönös összejátszáson alapuló intézményesített projekciós rendszerrel éles ellentétben állnak a szimmetriára törekvő terápiás közösségek. — Tanulmánya végén Main leszögezi, hogy egyelőre nagyon keveset tudunk a nagycsoportok természetéről.

A könyv legvonzóbb és legeredetibb tanulmánya „Az identitás veszélyeztetettsége a nagycsoportban", melyet a Tavistock Klinikán dolgozó Pierre Turquet írt. A résztvevőket illetően háromféle státust különböztet meg: a különálló helyzetet, az egyéni tagságot és a csoporttagságot. A nagycsoportban sokan nem képesek kapcsolatba lépni, szerepet vállalni — ezek a különállók. A kapcsolatra lépők kiszabadulnak különálló állapotukból és egyéni taggá válnak. Az interakcióban levő egyén megpróbál jelentést adni a helyzetnek, s megkísérli, hogy alakítsa is a helyzetet. A nagycsoport célja az, hogy csoporttagot formáljon a személyből, akinek a továbbiakban már nem egyéni szükségletei lesznek a fontosak, hanem csoporttagsága. A különállónak nyilvánvalóan az a törekvése, hogy egyéni tag lehessen, s hogy az is maradhasson. Természetszerűleg ellenáll a nagycsoport örvényének, amely alá akarja rendelni.

A nagycsoportba kerülés kritikus pillanata egy belépési pont megtalálása, amely az interakcióba lépés első aktusa.

A különállónak határt szabó és korlátozó külső és belső felületet kell találnia (a szomszédom bőrfelülete, illetve a saját bőröm). A külső felület segít a többi szintén társat kereső különállótól való elkülönülésben, míg a „belső bőrfelület" ahhoz szükséges, hogy a különálló el tudja választani magát a differenciálatlan háttértől, amelyből előlépett, ha egyéni tag-helyzete nem szilárdul meg. Saját bőrfelületünk múlt-jelen határt is jelent; általa az „itt és most" elkülöníthető a múlttól. E múlt-háttérből az interakcióban levő különálló azt mondhatja: „Ez én vagyok most — ez én voltam akkor."

A külső és belső határfelület kölcsönös függésben van. A különállónak van élménye a jelenről a múlttól való ismételt elválások révén. A diszkontinuitás

általában azt a vágyat erősíti, hogy egy másik személlyel való kapcsolat megmaradjon, aki jelenléte által a folyamatos lét tapasztalati biztonságát nyújtja. A másik jelenléte tehát egyrészt serkentheti az egyesülés vágyát, másrészt a többiektől való elkülönültség hozhatja a múlttal való egyesülés vágyát. Az egyesülés—szétválás örökké jelenlevő mozgató a nagycsoportban. Az egyesülés a csoporttag-állapothoz vezet, a szétválás pedig visszavisz a különálló állapotba. A nagy kollektíva önmagában akadályozza az elkülönült szerepek megtalálását, ennek következtében elősegíti az egyesülési folyamatokat.

A nagycsoporttag egyéni tagnak megmaradása nemcsak azon a képességén múlik, hogy közre tud-e működni a nagycsoport feladatában (például hogy tudja-e a saját viselkedését tanulmányozni), hanem más interakcióban levő egyéni tagok jelenléte is meghatározó. Ha valakinek megszilárdult a külső határa, elkezdhet kialakítani egy intrapszichés határt. A belső világhoz tartozó jártasságok, szerepek és modellek a nagycsoport kezeléséhez, önmagunk kézben tartásához szükségesek; általuk egyéni tagok tudunk maradni, akiket nem fenyeget a csoporttagság státusa.

Általában jó határképző a többi személy osztályozása (orvosok, gondozók stb.). A különbségek tudatosításának hiányában az egyéni tag hamar csoporttaggá válik, amely állapotban a vezetés minőségének és integritásának milyenségére van bízva.

Gyakori nagycsoport-jelenség az, hogy sok egyéni megnyilvánulást válasz nélkül hagynak, illetve helytelenítenek. Továbbvivő reakciók hiányában ismétlődnek a kijelentések, fennmarad a különálló állapot, s a csoport egyéni tagsági státusa nem fejlődik. Az is gyakori, hogy a válaszok háttérzajjá válnak és nem jelentenek kommunikációt; nehézzé válik, hogy a résztvevők meg tudják különböztetni egymást — gyengülnek az egyéni tag-státusok.

Minden csoporttagnak megvan az az igénye, hogy a többiek megerősítsék én-képét (ezáltal megerősödik egyéni tag-helyzete), ezért azt kívánja, hogy nevén szólítsák és hogy idézzék, ami által pregnánsabban el tud különülni a többiektől („Igen ez az, amit én mondtam.").

Az egyéni tag önmaga egy részét másokra projiciálja; ennek a jelenségnek van egy megjósolhatatlan összetevője, nevezetesen a befogadó fél, aki bizonytalanná válik a ráruházás váratlansága miatt („tényleg ezt akartam kapni, s tényleg ilyen akarok lenni?"). Ha visszautasít egy ráruházást, feltartóztatja a beszélgetés folyamatát, s a különálló-állapot válik uralkodóvá. Ha elfogad egy címkét, rögzített szerepben találja magát, amely bár korlátozó, segít a biztonságos fennmaradásban.

Ha két kört alakítanak a nagycsoport résztvevői, a belsőt úgy élik meg, mint a felelősségteljes, elkötelezett, involvált részt, a külsőt pedig mint idegent, mást, ahol a figyelők, a másutt-levők, az el nem kötelezettek ülnek.

Fontos technikai kérdés, a nagycsoportokban az értelmezés hosszúsága. Ha túl rövid, nem viszi előbbre a beszélgetést és nem határolja körül megfelelően a szituációt. Ha túl hosszú, szorongást kelt, mivel a résztvevőknek az a benyomása, hogy egy véget nem érő helyzetbe vonják be őket, továbbá mintha leválasztanák őket saját fejlődő egyéni-tag-világuktól, hogy a vezető világába kerüljenek, melyben csak csoporttagok lehetnek.

Nagycsoportban ritkán beszélnek múltbeli élményekről. Ha van múlt, akkor már van tradíció is. Egy újonnan létrejött nagycsoportnak nincs tradíciója, s addig amíg egy tradíció nem mobilizálható, mítoszképzés tölti ki a vákuumot.

Petrick B. de Maré tanulmányának címe „A nagycsoportok politikája". Ebben egyrészt elhelyezi a nagycsoportot a szociális rendszerek tágabb kontextusában, másrészt leírja a kis- és nagycsoport közti különbségeket. Kétféle szociális rendszerről beszél: elsődlegesekről és másodlagos struktúrákról. Elsődleges struktúrák a 3—20 fős kiscsoportok és a 20 főnél népesebb nagycsoportok. Mindkét csoportban közvetlenül kell az embereknek látniuk és hallaniuk egymást, kritérium a szemtől szembeni helyzet. A másodlagos struktúrák részben komplex szervezetek, részben nagyobb közösségek, részben pedig társadalmak és nemzetek.

De Maré szerint a nagycsoportban egész más folyamatok zajlanak, mint a kiscsoportban. A nagycsoportnak két erőteljes tulajdonsága van: az egyik, hogy olyan emóciókat gerjeszt, melyek könnyen válnak uralhatatlanokká, a másik hogy úgy kell tekintenünk, mint egy nagyon érzékeny gondolkodó apparátust. A kiscsoport és a nagycsoport közti leglényegesebb különbségek a következők: kiscsoportban az egyén én-rendszere sokkal aktívabban vesz részt egy „ott és akkor"-ra vonatkozó időalapú, vertikális vagy hierarchikus dimenzió mentén. Nagycsoportban az „itt és most" laterális vagy horinzontális téri dimenziója kerül előtérbe, amelyben olyan „topológiai" jelenségek állnak elő, mint a hasadás, projekció és helyettesítés. A nagycsoportban az érzelmek szélként söpörnek végig. Míg a kiscsoport tagjai számára az jelent problémát, hogyan érezzenek spontán, nagycsoportban az az elsődleges probléma, hogyan gondolkodjanak.

A nagycsoportterápiának jelentős mikropolitikai jelentősége lehet, amennyiben szociális belátáshoz segít. Earl Hopper és Anke Weyman tanulmányának címe „A nagycsoportok szociológiai megközelítése". Kiinduló tézisük az, hogy egy rendszer elemzéséből nyert kategóriák felhasználhatók arra, hogy különböző típusú szociális rendszereket összehasonlítsunk; így a 'társadalom' nevű szociális rendszerről birtokunkban levő tudásunk segít a 'nagycsoport' szociális rendszerét megismerni.

A szociális rendszerek szerepekből, kapcsolatokból és normákból tevődnek össze, míg a szociális cselekedetek pozíciókat és szerepeket, továbbá interakciós patterneket (a tényleges kapcsolódásokat az emberek között) és normatív patterneket (szabályokat, melyek meghatározzák, milyen is legyen az interakciók tartalma és formája) involválnak.

Hopper és Weyman a szociális rendszerek legfontosabb dimenzióiként említik a komplexitást, kohéziót, zártságot, dinamizmust és stabilitást.

A szerzők véleménye szerint egy nagycsoportnak ugyanolyan természetűek az interakciói és a normatív rendszere, mint egy kiscsoportnak. Több példát hoznak a pszichoterápiás, a szociológiai és szociálpszichológiai irodalomból a kiscsoportból a nagycsoportba történő átváltás mennyiségi megragadására. Stimmelt említik úgy, mint aki elsőnek foglalkozott a csoportnagyság hatásával. Stimmel mutatta ki, hogy a nagyságrendi változások hatása nem lineáris, továbbá ő elemezte először a diád- és triád-kapcsolat közti különbséget. Az idézett szerzők véleménye nagyon különbözik abban a kérdésben, hogy milyen taglétszám esetében vált át a kiscsoport nagycsoportba. Van, aki szerint már a hétnél több tagból álló csoport nagycsoportnak tekintendő, míg más szerint az ötven a váltópont.

Hopper és Weyman szerint a szociológiai tanulmányok társadalmi szervezetek nagysága (számszerűsége) és komplexitása között mutatnak ki összefüggéseket. Felhívják a figyelmet arra, hogyha egy csoport struktúráját és folya-

matát jól meg akarjuk ismerni, meg kell ismernünk a csoport környezetét is. Példaként említik a neurotikus betegek „megengedett" panaszkodási módjait, melyek kultúránként igen eltérőek lehetnek.

A szerzők meghatározzák, mit tartanak szocioterápiának. A nagycsoportot föl lehet arra is használni, hogy a szervezet tagjaival a szervezet céljairól és stratégiáiról beszéljenek, ami ahhoz segíti az embereket, hogy jobban megértsék szervezetük rendszer-természetét, továbbá hogy realizálni tudják, hogy minden szervezeten belüli változás előre nem látható következményekkel is jár.

A könyv II. része, „Az alkalmazás" szintén öt tanulmányt tartalmaz. A szerzők főleg konkrét csoportok konkrét eseményeivel példázzák a nagycsoportfolyamatokat, mint pl. Rafael Springmann ('Pszichoterápia nagycsoportban') vagy Myles Hopper ('Nagycsoportok természetes környezetben'). J. Stuart Whiteley írása ('A nagycsoportterápia mint a szocioterápia közege') elsősorban a nagycsoportdinamikák koncepcionális fejlődéséről szól a II. világháborútól napjainkig. Több szerzővel ellentétben mesterkéltnek tartja a pszichoterápia és a szocioterápia merev szétválasztását. A. C. Robin Skynner tanulmánya ('A nagycsoport a kiképzésben') a szerző hazájában (Anglia) szerzett tapasztalatait és a náluk kialakult kiképzési módokat (Caplan, Bálint, illetve Foulkes nyomán) tárgyalja. Trevor Mumby egy nagy vegyszergyár szervezetei keretein belül tanulmányozta a nagycsoportdinamikai jelenségeket ('Nagycsoportok az iparban'), s ezzel kapcsolatban érdekes gondolatokat vet fel.

A könyv III. fejezete, a „Következtetések" Malcolm Pines 'Összefoglalás'-át tartalmazza.

FONYÓ ILONA

FOLYÓIRAT

BULLETIN DE PSYCHOLOGIE

1975/76. évfolyam

A Bulletin de Psychologie legutolsó évfolyamának bemutatásában a viszonylagos teljességre törekedtem. Először két speciális témájú szám tanulmányait ismertetem, majd a további három számban megjelenteket.

I.

A folyóirat 1975/76-os évfolyamának első száma az egyének közötti lélektani különbségekkel foglalkozó M. Reuchlin munkatársainak az írásait közli, melyek azt tárgyalják, hogy az egyes nyelvről vallott felfogások milyen jelentőséget tulajdonítanak a nyelvnek az egyéni (elsősorban intellektuális) különbségek kialakulásában.

J. Nadel a Nyelvelméletek, a környezet szerepe és az egyéni különbségek c. tanulmányában aszerint osztályozza a különböző nyelvelméleteket, hogy azok milyen szerepet szánnak a környezeti, illetve az öröklött tényezőknek. Megkülönbözteti 1. a behaviorista és kulturalista iskolák elméletét, amely a környezeti hatásokat tartja döntőnek; 2. azokat az elméleteket, melyek az öröklött tényezők jelentőségét hangsúlyozzák; 3. az interakcionalista és dialektikus elméletet, mely a két véglet között keresi a megoldást.

A folyóirat a továbbiakban három kutatónak a nyelvről vallott felfogását ismerteti:

E. Espéret tanulmánya Basil Bernstein munkásságával foglalkozik, melynek fejlődését három stádiumra osztja, amelyek során az eredeti kétváltozós rendszer (Public Language — Formal Language) többváltozós komplex rendszerré alakul át. A cikk kitér azokra a különböző kísérletekre is, melyek az elmélet pszicho-, illetve szociolingvisztikai aspektusára vonatkoznak. Végül a szerző saját álláspontját ismerteti, melyben azt rója fel Bernsteinnek, hogy a kulturális relativizmusnak csupán szavakban képviselője, valójában a „Working Class" kognitív és nyelvi viselkedését alacsonyabb szintűnek írja le, mint a „Middle Class"-ét.

G. Mottet írása Piaget „nyelvelméletét" fejti ki. A szerző szerint Piaget koncepciója három fejlődési stádiumon ment keresztül. A korai logikai tanulmányok a nyelvi megnyilvánulásokon keresztül ragadták meg a kognitív fejlettségi állapotot. Később Piaget a logika nem nyelvi oldalára helyezte a hangsúlyt, míg végül eljutott ahhoz a következtetéshez, hogy a nyelv nem elégséges, de nem is szükséges feltétele a kognitív fejlődésnek. A cikk részletesen elemzi ezen utóbbi felfogás érveit.

N. Archambaud tanulmánya Jerôme Bruner elméletét is ismerteti. Bruner felfogása annyiban tér el Piaget-étől, hogy a nyelvnek jelentős szerepet bizto-

sít a kognitív fejlődésben. A szerző szerint Piaget és Bruner elméletei nem mondanak ellent egymásnak, de az episztemológus Piaget érthetően a formális, tárgyi oldalra helyezi a hangsúlyt, szemben a pszichológus—pedagógus Brunerrel, aki elsősorban az egyénekre koncentrál. A tanulmány ismerteti azokat a kísérleteket, melyek a nyelvi megragadásnak a feladatmegoldásra gyakorolt hatását igazolják.

A Bulletin de Psychologie klinikai pszichológiával foglalkozó 322-es számát J. Favez-Boutonier asszony tiszteletére állították össze. A francia pszichológusnő, aki a klinikai képzés megteremtője hazájában, 1959-ben hozta létre klinikai pszichológiai laboratóriumát. 1967-ben az orvosi kar ellenkezése ellenére klinikai diplomát hoztak létre, ami a rendszeres egyetemi klinikai képzés kezdetét jelentette.

A speciális szám tanulmányainak egy részét Favez-Boutonier asszony tanítványai írták, akik mesterüket méltatják. Egy fejezet a klinikai pszichológia általános problémáival foglalkozik, egy másik pedig — minthogy a professzornő kriminológiával is foglalkozott — kriminálpszichológiai tanulmányokat közöl. A szám összeállítói különös figyelmet szenteltek a klinikai képzés kérdéseinek, különösen ami a pszichiátereknek vagy analitikusoknak az egyetemen való jelenlétét, vagy pedig a terápia lehetőségeit illetti egy olyan intézményen belül, melyet a szakképzés funkciójával hoztak létre. Az egyetemi didaktika és a terapeuta-képzés didaktikája eltérnek egymástól, és ez nem kevés problémát okoz az egyetemen oktató és mindenképpen kétértelmű helyzetben levő pszichiátereknek. Az intézményen belüli jelenségek elemzése ellentmondóan zajlik le az intézmény és a klinikum perspektívájából (ami pl. az egyik oldalon fegyelemsértés, az a másik oldalon értelmezhető csoportjelenség), és az oktatás során a két analízis mindig együttjár.

A terápikus oldalt a Párizsi Egyetemen többek között azok a csoportfoglalkozások képviselik, melyeket az 1975/76-os tanévben vezettek be. Az egyetemi pszichodráma csoportokkal több tanulmány is foglalkozik.

O. Avron és M. Garcia-Barroso a pszichodráma terápikus hatását elemzik. A szerzők véleménye szerint a játék a primér folyamatok (pl. agresszió) aktivizálásához vezet, ugyanakkor ezek rögtön formát kapnak (szerep). Vagyis a játék folyamán a résztvevők a szimbolizálás miatt a lehető legkevesebb szorongás mellett veszik birtokukba a fantáziákat. A szimbolikus funkció mellett az öröm és a szorongás ökonómiájának funkciója vezethet terápikus hatáshoz a pszichodráma során. Az általános elvek mellett a tanulmány részletesen elemzi a felhasznált technikákat és a résztvevők reakcióit.

A terápia és az egyetemi képzés viszonyának problémáit legtisztábban M. Monod tanulmányából ismerhetjük meg (A pszichodráma egyetemi környezetben). A klinikai képzés 1960 óta csoportdinamikai kísérleteket is magába foglal. Jelenleg ez a képzési forma kötelezővé vált, ami sajátos problémákat vet fel. A szerző három alapvető kérdésre keres választ tanulmányában: 1. Mi jellemzi az egyetemi környezetben folytatott pszichodrámát? 2. Mi a pszichodráma jelentősége a klinikai pszichológus képzése szempontjából? 3. Milyen helyet foglal el a pszichodráma az egyetemi intézményen belül? Az egyetemi pszichodráma csoportok 15 hallgatóból állnak, akik heti 1,5 órát töltenek együtt. A foglalkozások kötelezőek. A vezetők terapeuták és oktatók egy személyben. A foglalkozások megindulása előtt egyéni beszélgetést folytatnak minden egyes hallgatóval, ami a spontán csoportellenállás fellazítását szolgálja. A játékokban a vezető általában nem vesz részt. Az elemzéseket pszichoanalitikus fogalmi ke-

retben végzik. A játék indulását nehezíti a kötelező jelleg és a formális szervezés. A hallgatók kötelező oktatásként fogják fel a terápiát: a pszichodrámát vezető terapeuták kénytelenek az intézményes kötelezettségek áthágására (pl. nem követelik meg a jelenlétet), hogy ezt a hatást enyhítsék. A kezdeti nehézségek általában feloldhatók, de a terápia mindvégig magán viseli az intézményes megvalósulás jegyeit. A témák kezdetben kifejezetten az intézményes státushoz kapcsolódnak, a személyes jellegű témák csak lassan jelennek meg. Ilyen körülmények között a terápikus hatás nem valósulhat meg tökéletesen, de a szerző a klinikai képzés szempontjából mégis hasznosnak ítéli a foglalkozásokat. A hatás elsősorban a hivatás szintjén jelentkezik, a személyes hatás korlátozott. Intézményes szinten is jelentkezik pozitív hatás, amennyiben a foglalkozások előnyösek a heterogén egyetemista csoportok kohéziójának növelése szempontjából.

A 322. szám következő fejezete a csecsemő lélektanával foglalkozik. A. Bouchart-Godard bevezető cikkének témája a csecsemő és a pszichoszomatikus, illetve pszichotikus beteg közötti párhuzamok: e betegségek a szerző szerint bizonyos értelemben a csecsemő „továbbélését" jelentik a személyiségben.

D. Rapoport azon (1—3 éves) gyermekek körében végzett felmérést, akik F. Leboyer doktor módszere segítségével születtek. A francia orvos klinikáján igyekszenek minimálisra csökkenteni a születésnek a gyermekre gyakorolt traumatizáló hatását: az újszülöttet az anya hasára fektetik, a köldökzsinórt nem vágják el azonnal, a szülőszobát gyengén világítják ki, az újszülött ellazulását meleg fürdővel segítik stb. A felmérés eredményei: a gyermekek motorikus fejlettsége meghaladja az átlagot (106 %), átlag egy hónappal hamarabb kezdenek járni. Beszédfejlődésükben nem mutatható ki eltérés, viszont a szocioaffektív fejlődésben szintén az átlag elé kerültek. Az esetek 95 %-ban az anyák kifogástalannak mondták a gyermekek viselkedését, akik nem küszködtek sem táplálkozási, sem alvási zavarokkal. A felmérés adatai szerint a szülésnek ez a fajta levezetése befolyásolta az anyáknak a csecsemőhöz való viszonyát is. A szerző elméleti kérdésekkel zárja a cikkét. Egyrészt arra próbál választ keresni, miért váltott ki nagy ellenkezést a szülészorvosok körében F. Leboyer módszere, másrészt a születésnek mint traumatizáló eseménynek az irodalmát tekinti át.

J. és M. Postel tanulmánya a térnek a csecsemő által történő auditív észleléséről szól. A szerzők megállapítják, hogy a hallás segítségével történő lokalizáció a csecsemőnél egészen korán megjelenik. A nagyon közeli hangok egy részére már némelyik újszülött is odafigyel. A távolabbi hangforrások lokalizációja csak néhány hetes kor után jelenik meg. A lokalizáció három tényező függvénye: 1. a két fülhöz érkező hang intenzitásának különbsége; 2. a két fülhöz érkező hang időbeli eltérése; 3. a hanghullámok fáziseltolódása. Ezek közül a második tényező mutatkozik alapvetőnek. A távolabbi hangok lokalizálásának késését a szerzők azzal magyarázzák, hogy ezeknél a két fül közötti idő- és intenzitásbeli eltérés jelentéktelenebb. A lokalizálás mellett külön probléma a távolságbecslés, melynél a hangvisszaverődések és az alapzaj játszanak fontos szerepet.

Ugyancsak a kisgyermekkor lélektanával foglalkozik G. Boulanger-Balleyguier tanulmánya: Az interperszonális kapcsolatok kialakulása az első három év folyamán. A szerző arra a kérdésre keres választ, hogy a gyermek azonos vagy különböző kapcsolatot alakít-e ki a vele együtt élőkkel, és amennyiben a kapcsolatok eltérőek, milyen mennyiségi és minőségi különbségek figyelhetők meg. Mindenekelőtt egy kapcsolattipológiát kapunk, melyben a következő

kapcsolatformák szerepelnek: *affektivitás* (pozitív kapcsolatkeresés), *irritáció* (a kapcsolatkeresés kudarcára való reagálás), *utánzás*, direkt és indirekt (szocializált), *agresszió*, *engedelmeskedés-szembefordulás*, *védekező reakciók*, *autonómia*. Az ezeknek a kategóriáknak alapján történt empirikus longitudinális vizsgálat 39 gyermekre terjedt ki. A szerző a következő eredményeket kapta: az affektivitás kétéves korig emelkedik, azután csökken, és elsősorban az anya felé irányul. Az utánzás féléves kortól hároméves korig fokozódik. A gyerekek az anyát utánozzák a legerősebben, ezután a nagy testvérek következnek, majd az apa. A kisebb testvéreket alig utánozzák. Az agresszivitás féléves kor előtt alig jelenik meg. Direkt formáját a második évben kezdi felváltani indirekt formája. Az agresszió szocializálódása azonban nem azonos mértékű a különböző személyek irányában. A rangsor a szocializáltság foka szerint: anya, apa, nagy lánytestvér, nagy fiútestvér, kistestvér. Mint minden kapcsolatformánál, itt is az anya kerül leginkább előtérbe: az agresszív megnyilvánulások ellene a leggyakoribbak. A szerző egy konkrét kapcsolatfejlődés leírásával zárja tanulmányát. Az egyes kapcsolatok személyek szerinti alakulását grafikonok szemléltetik.

A szám utolsó fejezetét G. Lapassade írása vezeti be. A szerző a csoportpszichológia orientációinak fejlődését és lehetőségeit kutatja. A lewini csoporttól (amely valamilyen feladatra koncentrál, tehát a csoport elsődleges az egyénnel szemben) a fejlődés az egyénre koncentráló, tehát elsősorban terápikus célzatú csoport felé vezet (pl. találkozási csoportok). A csoportpszichológia két lehetősége között G. Lapassade kontinuitást állapít meg. A továbbiakban egy olyan csoportfelfogást fejt ki, mely szerint a csoport, ugyanakkor amikor az egyénre terápikus hatást gyakorol, az egyént magába is zárja, és ezzel a primér közösségek felbomlásával kialakult „pszichológiai nyomor" kompenzálására szolgál. Az ilyen csoport legfőbb hiányossága, hogy „csoportfantáziákkal" próbálja pótolni a „társadalmi fantáziát". Így a terápikus hatása is illuzórikus. Megoldásul a szerző olyan nyílt csoportokat ajánl, melyek bekapcsolódnak valamilyen nagyobb közösség életébe.

A. Lhotellier tanulmánya a pszichológiai tanácsadás intézményének félig filozófiai, félig szociológiai elemzése. Mindenekelőtt a tanácsadás jelenségének társadalmi jelentőségét elemzi, majd a tanácsadásnak mint társadalmi jelenségnek a radikalizálódását vizsgálja. Ez a radikalizálódási folyamat áll: 1. a közvélemény opportunizmusával, a homályossággal és az elszigeteltséggel való szakításból 2. a pszichoterápiától, a propagandától, a kereskedelemtől, a vallástól, a technokráciától és a pragmatizmustól mint lehetséges cselekvésmódoktól és attitűdöktől való elkülönülésből; és végül 3. a tanácsadás specializálódásából. A pszichológiai tanácsadás intézményének megszervezése politikai, metodológiai és kritikai problémákat vet fel. Ezeket a szerző egyenként elemzi.

G. Harrös-Revidi cikke az általános kórházban dolgozó pszichológus státuszát, beilleszkedési problémáit és a betegekhez való viszonyát elemzi.

R. Perron (Mondani és nem mondani. Az elbeszélés strukturális analízisétől a védekező tevékenység tanulmányozásáig) a „mi történik ezen a képen" kérdésre adott válaszokat veti alá strukturális elemzésnek, abból a hipotézisből kiindulva, hogy a képek potenciálisan mindenki számára ugyanazt mondják, de a kimondás szintjén bizonyos tudattalan intencionalitástól függ a dolgok elmondása vagy elhallgatása, illetve „másképp mondása". R., Perron 300 5—14 éves korú gyermek válaszát elemezte. A képre adható válaszokból kialakított egy „alaptörténetet", mely korlátozott számú variációs lehetőséggel ren-

delkezett, és amelyet viszonyítási alapként használt fel. A válaszokat azután annak megfelelően elemezte, hogy az ,,alaptörténethez'' képest 1. mit mondanak el, 2. milyen sorrendben, 3. hogyan mondják el, 4. mit nem mondanak el. A válaszok elemzésével a szerző egy olyan transzformációs rendszerhez jutott, melynek alapján az ,,alaptörténetből'' az egyes válaszok levezethetőek. Ezt a rendszert *transzindividuális* struktúrának nevezte el. Ugyanakkor egy másik ún. *intra-individuális* struktúrát adnak azok a transzformációk, melyek a feltételezett primér reakciótól a történet kidolgozásáig vezetnek. Erre a struktúrára az egyéni válaszok alakulásának az elemzésével lehet következtetni. A tanulmány írója ezek után a következő feltételezést kockáztatja meg: az objektív transzindividuális struktúra és a szubjektív intra-individuális struktúra izomorfok. Vagyis: formális szempontból az ,,alaptörténettől'' a konkrét elbeszélésekhez való átmenet ugyanolyan jellegű transzformációs rendszer által közvetített, mint a tudatalatti fantáziától az elbeszélés formájában történő kifejezéshez való átmenet. Ez utóbbi az egyénre jellemző pszichopatológiai struktúrára engedhet következtetni. Amennyiben a két struktúra ,,izomorf'', akkor az empirikusan megragadható előző átmenet is ilyen szolgálatokat tehet.

M. Backes-Thomas ezután következő tanulmányának témája a projektív tesztek lehetséges alkalmazási köre. A szerző abból indul ki, hogy az olyan jellegű projektív tesztek, mint a TAT, csak meghatározott kultúrkörön belül használhatóak. Ebből az következik, hogy a személyes ,,világon'' kívül egy másik, ,,közös kulturális világ'' is irányítja tudattalanunkat, vagyis az individuális projekció mellett létezik egy kulturális projekció, és az értelmezésnél a személyes jelentést külön kell választani a kulturális jelentéstől.

R. Samacher a ,,Ház'' elnevezésű nem verbális projektív tesztet vizsgálja. A teszt papírból készült házelemekből és babákból áll, melyekből egy lakást kell összeállítani. A szerző megállapítja, hogy az IQ-tól nem függ a siker, viszont erősen függ a vizsgált személyek affektív érettségétől. A teszt segítségével el lehet különíteni a pszichotikus és neurotikus struktúrával rendelkező személyiségeket, illetve a visszamaradottakat és az epileptikusokat.

A 33. szám még két tanulmányáról teszünk említést. Az egyik (P. Perron és M. Perron-Borelli írása) a nemi különbségekre utaló jegyeket kutatja a gyermekrajzokban. A másik (J.—J. Roche cikke) antipszihiátriai orientáltságú: azt elemzi, hogy az elmegyógyintézet berendezései és építészeti sajátosságai hogyan tükrözik vissza a ,,kezelés ideológiáját''.

II.

A folyóirat 321-es számának tanulmányai közül elsőként C. Mormont írását említjük meg. A szerző a pszichopatológia ún. határeseteivel foglalkozik (états-limites), melyek a pszichotikus és neurotikus jelenségek közötti átmeneteket jelzik. A fogalom történeti kialakulásának és különböző meghatározásainak ismertetése után a szerző beszámol azokról az adatokról, melyeket az ilyen betegek Rorschach vizsgálatából nyert. A vizsgálat azt mutatja, hogy a Rorschach-teszt alapján a határesetek jól elkülöníthetők.

G. Mugny, W. Doise és A.—N. Perret-Clermont a szociális konfliktusnak a kognitív fejlődésre gyakorolt hatását akarják kísérletileg igazolni. A konfliktus három szinten hathat a kognitív fejlődésre: 1. a hipotézisek és tények konfliktusa; 2. a különböző természetű műveleti sémák konfliktusa; 3. a szociokognitív

konfliktus, azaz a vélemények eltérése. A szerzök szerint ez utóbbi önmagában is pozitív hatású lehet. Ezt a hipotézist a következő kísérlettel igazolják: két azonos és két különböző tárgy elhelyezését megváltoztatják és a kísérleti személyeket arról kérdezik, hogy az azonosság vagy a különbözőség megmaradt-e. Három vizsgálatot hajtanak végre. Az elsőt annak eldöntésére, hogy kik a megmaradás és kik a változás hívei. A másodikban a kísérletvezető ellentétes véleményt ad, ez idézi elő a konfliktushelyzetet. A harmadikban a megmaradás becslésének fejlődését értékelik. Mindez három csoportban történik. Az elsőben a kísérletvezető módszeresen ellenkezik, a másodikban mindig a helyes tényt közli, a harmadik a kontroll csoport. Az eredmények azt mutatják, hogy a tisztán szociális konfliktus is éppolyan fejlődést eredményez, mint a többi konfliktustípus. A szerzők ezt azzal magyarázzák, hogy a szociális konfliktus elősegíti a kognitív restrukturálódást.

J. Leplat és J. Pailhous cikke munkalélektani orientációjú (A szenzomotoros készségek elsajátításának és működésének kognitív feltételei). A szerzők a készségek fontosabb jellemzőinek (gyorsaság, stabilitás, szervezettség és sajátos kontrollmechanizmus) leírása után ezek működését elemzik. A továbbiakban a készség-elsajátítás folyamatában igyekeznek bizonyítani a szenzomotoros és a kognitív aktivitás merev szétválasztásának helytelenségét. Piaget-val és a pszichofiziológusokkal vitatkozva azt hangsúlyozzák, hogy a szenzomotoros aktivitás jellege egyaránt meghatározott a (társadalmi) szubjektum és a tárgy által. Befejezésül a készségnek egy olyan tágabb definícióját adják, mely magába foglalja a kognitív aspektust is. Eszerint a kognitív aktivitás nem csupán a készség-elsajátítás interiorizációs folyamatában, de a kontroll során is fontos szerepet játszik.

Érdekes témát tárgyal F. Bariaud cikke (A humor pszichológiája: az értelmetlenség értelme). A humor jelenségével a tudományos vizsgálódás nehezen birkózik meg: és ez jórészt a tudós és a humorista különbségéből fakad. F. Bariaud, aki vállalva a kockázatot mégis ezt a témát választja, a humornak két alapjellemzőjét állapítja meg: 1. abnormális, 2. mulattató. A logikának és a dolgok megszokott rendjének való ellentmondást az *inkongruencia* fogalmával jelöli, ami arra utal, hogy a humoros megoldások eltérnek a *várt* megoldásoktól. Ez szorongást is idézhetne elő, ehelyett a humor nevettet. Ennek oka az intellektuális felismerés ténye lehet, vagy az az öröm, amit a kényszerítő realitás tagadása nyújthat. A szerző szerint azonban legfontosabb az, hogy a humor bizonyos kontextuális jegyekkel jelzett *játékos* szituációban jelenik meg. Viszont e szituáció felismerése és a megértés összefügg egy sor szociokulturális tényezővel. A cikk gyermekek humoros rajzokra adott reakcióit elemzi. A rajzok: emberi lábnyomot hagyó ló, kalapjával fejét is leemelő ember, bikaviadal, ahol a bikák és emberek szerepet cserélnek. A gyerekek ezekre a rajzokra a legkülönbfélébb reakciókat adják: hol racionalizálni akarják az irrealitást (az emberi lábnyomokat a ló gazdája hagyta. . .), hol nem humorosnak, hanem ostobának tartják a rajzot (ilyen nincs !). Gyakran csak az ábrázolás szintjén értelmezik a humort (pl. az agresszív elemekről nem vesznek tudomást) vagy éppen továbbviszik az irrealitást (beleképzelik magukat a rajz ábrázolta helyzetbe). A cikk végül is nem foglalja össze a kapott tényeket.

B. Personnaz szociálpszichológiai tanulmányának címe: Konformitás, konszenzus és rejtett referenciák. A tanulmány a szociális környezetnek az észlelésre gyakorolt hatásával foglalkozik. A hagyományos felfogás szerint a konformis egyén észlelése a szociális befolyásolás hatására megváltozik. A szerző kísérleti-

leg próbálja igazolni, hogy a percepció szintjén valójában nem történt változás: az egyén csupán a szociális konfliktus feloldására fogadja el az ellentétes véleményt, saját véleményét azonban nem adja fel, hanem csak időlegesen „eltitkolja". A kísérletvezető kollaboránsai által befolyásolt kísérleti személyeknek azt kellett eldönteniük, hogy egy fényforrás kék vagy zöld színű-e. Noha valamennyien átvették a befolyásoló véleményt, a befolyásolás megszűnte után mindannyian visszatértek saját álláspontjukra, sőt egy utólag kitöltött kérdőíven meg is magyarázták konformitásuk okait. A tanulmány szerzője ebből azt a következtetést vonja le, hogy a hagyományos dependens-independens felosztást *tárgyra koncentráló—személyre koncentráló* felosztással kell helyettesíteni, és hogy a szociális befolyásolás nem a percepció szintjén hat.

A 321-es számban két olyan tanulmány található, mely az iskolás korú gyermekek és serdülők önértékelésével foglalkozik. T. Bernoud és A. Cartron-Guérin 9 és 11 éves tanulók önértékelését vizsgálják a nemek és az elért iskolai eredmények függvényében. Felmérésük két hipotézist igazolt: 1. a lányok énideálja magasabb szintű a fiúkénál, 2. a jó tanulók pozitívebb énképpel rendelkeznek a rossz tanulóknál, ugyanakkor a rossz tanulóknál az én-ideál erősebben tér el pozitív irányba a tényleges önértékeléstől, mint a jó tanulóknál.

A. Cartron-Guérin és J. Viaux 12 és 15 éves tanulóknál vizsgálták azt, hogy milyen különbség van a felnőttek által nekik tulajdonított tulajdonságok és a sajátjuknak vallott tulajdonságok között. Az eredmények azt mutatják, hogy a 12 éveseknél ez a különbség nagyobb és ugyancsak náluk nagyobb a változni akarás.

S. Tomkiewicz és J. Finder tanulmányának témája az az intézeti nevelők által jól ismert jelenség, hogy neveltjeik a takarodókor nem hajlandók elaludni. A szerzőpár komplex jelenségként elemzi az intézeti álmatlanságot, szemben állva azzal a spontán nevelői felfogással, amely csak annyiban tulajdonít ennek jelentőséget, amennyiben ez az intézet belső rendjét fenyegeti. Az álmatlanságot az esti elalvás nehézségein túl olyan problémák kísérik, mint a reggeli álmosság, az egész napos levertség, a normális életrend felborulása stb. Mindezeknek igen komplex leírását olvashatjuk a tanulmányban. A szerzők terápikus oldalról közelítik meg a jelenséget, és a következő okokat sorolják fel: 1. a szexualitás és az ezzel járó bűntudat; 2. az elfojtott agresszivitás és az ezt kísérő bűntudat; 3. az általános bűntudat; 4. a frusztrációk; 5. a vezetőkkel szembeni ellenállás. A pszichológus nevelők nem adnak altatót az álmatlanságban szenvedő serdülőknek, hanem az okok kimutatásával terápikus megoldást javasolnak, tehát nem intézményes, hanem egyéni szinten foglalkoznak a problémával. Ez felveti azt a kérdést, hogy az intézményes keretek között mi módon egyeztethetik össze a terapeuta és a nevelő funkcióját. A megoldást egy olyan engedékeny légkör megteremtése jelenti, melynek alapja a teljes bizalom és a maximális tolerancia. Noha ez nem kedvez az intézet „rendjének", kiváló terepet biztosít a terápikus beavatkozás számára.

A Bulletin 321-es számban négy olyan tanulmányt olvashatunk, melyeket a strasbourgi Louis Pasteur Egyetem nyelvi problémákkal foglalkozó kutatócsoportjának tagjai írtak.

J. Abecassis a gyermeki nem verbális kommunikáció elemzésének lehetőségeit vizsgálja. A szerző mindenekelőtt áttekinti a téma hagyományos megközelítési módjait: 1. a fejlődéslélektanban a tárgyi szinten mozgó gesztikulálás a beszéd felé vezető út kezdete; 2. a viselkedéslélektan a jelentés elemzésétől eltekint, és csakis a leírásra törekszik; 3. hasonló az etológusok megközelítése, akik a nem

verbális kommunikációnak a csoport intergációjával kapcsolatos aspektusait magyarázzák; 4. végül az amerikai mozgáselemzők megkísérlik a nyelvvel való párhuzamba állítást, de a leírást meglehetősen önkényesen végzik. A szerző ezek után a különböző nyelvelméletekre támaszkodva próbálja összegyűjteni a gyermeki gesztikuláció szemantikai osztályozásának elveit. A nyelvvel mint jelrendszerrel való párhuzamba állítás a szerzőt arra a következtetésre juttatja, hogy: 1. a mozgásbeli aktusok osztályozása lehetetlen a kommunikációs szándék meglétének vagy hiányának ismerete nélkül; 2. az osztályozás csakis a jelentés és a kontextus felől lehetséges (pl. a „leülni" nem tartozik azonos csoportba a „valaki térdére leülni"-vel); 3. a gesztus közelebb van a szimbólumhoz, mint a jelhez, amennyiben az egyéni megvalósítás szintjén nem önkényes, hanem az egyén lélektanával szorosan összefüggő (pl. a kisgyermek elbújása), és nem általános, hiszen konkrét, egyben önmagára is utaló mozdulatban jelenik meg.

Az ezt követő tanulmány (F. Hurstel írása) a verbális kommunikáció pszichológiai aspektusból történő elemzését tartalmazza. A hagyományos nyelvi megközelítéstől eltérően, amely a kommunikáció elemzésénél eltekint a beszélő partnerek pszichológiai jellemzőitől, a pszichológiai elemzés a nyelvi megnyilvánulások mögött meghúzódó folyamatokról próbál számot adni. A szerző két olyan párbeszédet elemez, melyeket egy két és fél éves gyermek anyjával folytatott. Az egyik konfliktushelyzet, a másik „szeretethelyzet". Az elemzés azt mutatja, hogy az egyes kijelentések a nyelvtani *jelentésen* túl lélektani *értelemmel* is bírnak, és le is fordíthatók ilyenre. Így például a formálisan eltérő kijelentések egyazon szándék kommunikálását szolgálhatják. Ez a fajta elemzés felveti még a beszélőpartnerek kilétének kérdését. Az adott szituációban ugyanis az anya nem annyira gyermekéhez, mint inkább az értékelő „másikhoz" szól. Minthogy a gyermek nem ennek a képzeletbeli személynek a szintjén válaszol, a látszólag koherens beszélgetés mögött tulajdonképpen félreértés húzódhat meg. Éppígy a „szeretethelyzetben" az anya valójában magával beszélget: a gyermeket nem tekinti független partnernek.

Az ezt követő tanulmány, melyet C. Tremblay írt, az iskolai nyelvhasználat problémájával foglalkozik. A szerző szerint a tanító által beszélt nyelvnek nem csupán az információközlés a célja, hanem az iskolai aktivitás és környezet strukturálása is. Így pl. a kisiskolások egy olyan tanítói nyelvvel állnak szemben, amely kerüli a személyes megszólításokat, egyik személyről a másikra ugrik, permanens módon értékel stb.

A 321-es szám utolsó cikke a kommunikációelmélet megközelítési módjait osztályozza és elemzi. A cikk írója (G. Tremblay) három megközelítési módot sorol fel: 1. a statisztikai információelmélet, mely az üzenet továbbításának technikai problémáiból indul ki; 2. a szemiológiai elmélet, amely az üzenet jelentésének elemzésére helyezi a hangsúlyt; 3. a pragmatikus elmélet, mely a kommunikációt mint komplex pszichológiai aktust értelmezi. A szerző a három típus részletes elemzése mellett felhívja a figyelmet arra, hogy ezek csak egymást kiegészítve adhatnak alapos magyarázatot az emberi kommunikáció jelenségére.

A Bulletin de Psychologie-ban megjelenő írások elég tekintélyes része foglalkozik a pszichológia tudományelméleti problémáival. A pszichológia önreflexiójának egyik ilyen képviselője a 323. szám első tanulmánya is, melyet olaszból fordítottak, és amelynek szerzője M. W. Battacchi. A tanulmány azokat a kísérleteket elemzi, melyeket a klinikai pszichológia, illetve a pszichoanalízis

által adott elméleti megoldások igazolására folytatnak. A szerző szerint a klinikai megközelítés és a kísérleti eljárások között eleve adott bizonyos ellentmondás, amennyiben az előző a megértésre és az interpretálásra helyezi a hangsúlyt, míg az utóbbi igyekszik a minimálisra csökkenteni az interpretálásban mindenképpen bennerejlő szubjektivitást. Más szóval a klinikai megközelítés eleve értelmezendő *válaszként* kezeli az egyének megnyilvánulásait, ugyanakkor a kísérletek során ezeket önmagukban érvényes *reakciónak* tekintik, és a kutató személyiségét semleges tényezőként értékelik. A szerző két kérdésre kíván választ adni: 1. vajon a kísérleti kutatások megalapozottak-e; 2. milyen metodológiai státussal rendelkeznek a klinikai irodalom hipotéziseinek igazolására törekvő kísérletek. Ami az első kérdést illeti, a szerző itt a kísérleti helyzetek mesterkéltségét emeli ki, és úgy gondolja, hogy a kísérleti eredmények csakis a kísérlet kontextusán belül érvényesek, vagyis nem vonhatók le belőlük a gyakorlatot közvetlenül érintő következtetések. A második kérdést illetően M. W. Battacchi megállapítja: minthogy a kísérleti helyzetben is csak interpretálandó *válaszokról* beszélhetünk, a kísérletek túllépik a kísérlet logikáját. Ily módon a kísérletek csupán a következő értékekkel rendelkeznek: 1. dokumentációs érték (vagyis anyagot szolgáltatnak az elméleti munkához); 2. *„demoszkopikus"* érték (vagyis adatokat közölnek egy adott populáció jellemzőiről); 3. demisztifikáló érték (vagyis nem új törvényeket mondanak ki, hanem — mint pl. Rosenthal kísérlete a társadalmi besorolás hatásairól — bizonyos tudományos előítéletek megdöntését szolgálják); 4. heurisztikus érték (vagyis fényt derítenek bizonyos problémákra, melyeket azután különböző módon lehet megközelíteni). Tehát a kísérletek alapjai lehetnek magyarázatnak, de önmagukban sohasem rendelkeznek magyarázó értékkel.

D. van Caneghem ezután következő tanulmánya az agresszió és a halálfélelem felfogását elemzi M. Mannoni, B. Bettelheim és H. V. Dicks munkáiban. E szerzők művei a „nem klasszikus" pszichoanalitikus iskolának azt az ágát képviselik, mely az elmebetegséget nem csupán az Én szintjén ragadja meg, hanem a személyközi viszonyok szintjén is. Ez a felfogás abból indul ki, hogy az Én alakulása nem csupán az ösztönkielégítés és az elfojtás viszonylatában történik, hanem egy olyan hármas viszonylatban, ahol az említett tényezők mellé belép a kulturális tényező, vagyis a tabuk. Míg a pszichiáter számára ez utóbbiak belső tényezők is, az „anti—pszichiáter" külső kényszernek tekinti őket, és feloldásukkal megvalósíthatónak tartja az Én autonómiáját, hiszen elsősorban a környezeti tényezőkben látja a betegségek okát. Ilyen értelemben beszél Mannoni „pszichotikus térről", melyet egy sajátos nevelés okozta környezet alkot. Caneghem az olasz pszichológus olyan elemzéseit ismerteti, melyekben a pszichózist a család pszichotikus tere, pl. az ún. *double-bind* idézi elő. Mannoni a „Lehetetlen nevelés" c. könyvében írja le, miképp alakítják ki e teret a legkülönbözőbb (autoriter vagy liberális) nevelési formák. A szerző szerint a Mannoni ajánlotta felszabadító nevelés éppúgy törékennyé teszi az egyént, mint a többi kritizált eljárás. A koncentrációs táborbeli tapasztalataiból kiinduló B. Bettelheim ezzel szemben valóban a realitás szintjén szeretné megteremteni az Én autonómiáját, amely a „szélsőséges helyzetekben" sem dezintegrálódik. Bettelheim a koncentrációs tábor „kollektív pszichózisát" elemezve alakítja ki elképzelését arról az Én-ről, amely nem folyamodik a neurotikus vagy pszichotikus jellegű védekező mechanizmusokhoz, hanem reális viszonyt alakít ki az élethez. H. V. Dicks a náci háborús bűnösök személyiségét tanulmányozva állapítja meg, hogy ezek a „lehető legnormálisabb" emberek, és

hogy pszichotikusnak minősített magatartásuk külső tényezőkből fakad. A szerző konklúziójában Bettelheimnek azt az elvét vallja, hogy a társadalmilag kodifikált pszichózissal szemben csak egy védekezés lehetséges: ha az egyén ambivalenciától mentessé teszi a szorongáshoz és a halálhoz való viszonyát.

A 323-as szám következő tanulmányát I. Prax és M. Linard írták. Ez utóbbinak a Bulletin előző évfolyamában olvashattuk azt az írását, amely a mikrotanításban használt televíziós felvételnek az egyének expresszív és instrumentális aktivitására gyakorolt hatását vizsgálta. A jelen tanulmány ugyanennek a témának a folytatása: itt azonban a TV-felvételnek a különböző személyiség--típusokra gyakorolt hatását elemzik. A kísérleti személyeket a személyiségteszt adatainak alapján személyiségtípusokba sorolták. A különböző személyi ség-típusok másként reagáltak a televíziós énképre, annak függvényében, hogy az érzéki-belső testkép és a vizuális-külső testkép az adott személyiség-típusnál milyen konfliktusba kerül egymással. A kísérlet a televíziós mikrotanításra való előkészítéshez kíván adalékokat adni, amennyiben más és más képzésformát javasol a különböző egyének számára.

Ugyancsak a 323-as számban olvashatunk néhány szociálpszichológiai kísérletről. Ezek közül J.—L. Beaubois—R. Ghiglione—R. Loulé munkája tűnik a legérdekesebbnek. A három kutató Festinger kognitív disszonancia elméletét veszi védelembe D. J. Bemmel szemben, aki az *önészlelés* elméletével cáfolja Festingert. Bem szerint az egyének nem csupán viselkedésüket, hanem kognitív attitűdjeiket is a külső kényszerítőknek (pl. jutalomnak) megfelelően alakítják. Így tehát Festingerrel szemben ő nem a kezdeti és a későbbi attitűd különbségét vizsgálja, hanem csakis a kísérlet utáni attitűdre koncentrál. A francia kutatók két kísérletet hajtottak végre. Az elsőben kiválogattak olyan középiskolásokat, akik nem hisznek felsőbbrendű lényekben, majd ezek egy részének meg kellett győznie a többit ilyen lények létezéséről. Az eredmények szerint a meggyőzés aktusa a meggyőződésük ellenére meggyőzők attitűdjét úgy befolyásolta, hogy „jobban" kezdtek hinni a felsőbbrendű lényekben. Ugyanakkor ez a változás csekélyebb volt azoknál, akik sikert értek el. A másik kísérletben egyetemi hallgatóknak kellett olyan fogalmazást írniuk, mely a szabadidős tevékenységeket lebecsüli a tanulással szemben. A hallgatókat nem jutalmazták. Egy részük kényszer alatt, más részük szabadon írta a fogalmazást, illetve egy részük hosszabban, más részük rövidebben fogalmazhatott. Az első kísérlet azt igazolja, hogy a kognitív attitűd változása nincs összefüggésben az anticipált jutalommal. A második kísérlet emellett azt is igazolta, hogy az attitűd változásának mértéke annál kisebb, minél több érvet hozhat fel az egyén az ellenkező álláspont mellett (vagyis ezek az érvek önmagukban a disszonancia redukcióját hozzák).

A Bulletin de Psychologie 324. száma első tanulmányának címe: A szívinfarktussal együttjáró viselkedés-struktúrák és személyiségstílusok. A belga nemzetiségű szerzők (M. Bonami és B. Rimé) a pszichoszomatikus szívbántalmak keletkezésének okait kutatják. A betegség kialakulását a pszichológiai stressz fogalmának segítségével magyarázzák és a szívinfakrtuson átesett egyének többirányú vizsgálatával próbálnak választ adni arra a kérdésre, hogy milyen magatartásbeli és személyiségbeli jegyek teszik hajlamossá az egyéneket arra, hogy bizonyos szituációkat stressz-hatásként éljenek át. A szívbántalmakban szenvedők nagy része jelentősen elkötelezett a foglalkozásbeli életben (pl. felelős hivatali beosztás). Védelmi mechanizmusaik viszonylag gyöngék, énjük sérülékenyebb, túlzott emocionális kontrollal rendelkeznek, érzelmeiket nehe-

zen exteriorizálják. Önértékelésük, amit a kudarcok ellenére is fenntartanak, irreálisan magas és így gyakran szenvednek kudarcot. Hajlamosak a passzivitásra, a dependenciára, ugyanakkor manifeszt módon az aktivitás és az autonómia felé irányulnak. Személyiségük kialakulását analitikus fogalmi keretben a túlértékelt apai modellel való identifikáció kudarca magyarázza, amit igazol az is, hogy az infarktuson átesettek körében rendkívül erős az apáról alkotott kép befolyása. Mindezeket a tényeket a szerzők a legkülönbözőbb vizsgálatok adataival bizonyítják.

F. Beriaud és H. Rodriguez-Tome cikke a serdülőkori félelmek kiváltó okait tárgyalja. A szerzők kérdőíven azt a kérdést tették fel párizsi és vidéki 12—16 éves serdülőknek, hogy mi az, ami félelmet vált ki belőlük. A válaszokat kategóriacsoportokba sorolták (32 kategória), és összevetették a félelmek okait lakóhely, nem és kor szerint. Az okok közül a hét leggyakrabban említett: a jövő, a sötétség-magány, az állatok, a természeti katasztrófák, az iskola, a helytelen cselekedetek elkövetése vagy valamire való képtelenség és az erőszakoskodások. A legjelentősebb eltérések: a lányokat 14—15 éves korig erősen aggasztja a jövő, azután ez csökken, a fiúknál viszont a korral együtt nő a jövőtől való félelem. A vidékieknél az állatokat gyakrabban említik, ugyancsak többször tesznek említést a természeti katasztrófákról. Az iskola komolyabb félelemforrás a párizsiak számára, ami a személyek és az intézmény közötti konfliktust illeti, viszont az iskolai karrier problémája fontosabb a vidékiek számára. A kudarctól való félelem erősebb a párizsi serdülőknél. Ami az erőszakos támadástól való félelmet illeti, ez különösen a vidéki lányoknál erős, akiknél — szemben a párizsi lányokkal — a korral sem csökken.

H. Touzard tanulmánya ugyanazt a témát tárgyalja, mint a Bulletin előző évfolyamának 316-os számában: a közvetítő szerepe a különböző konfliktusok megoldásában. Megállapításai párhuzamosak az ott olvasottakkal: ideológiai nézeteltérés esetén az interperszonális folyamatokra koncentráló közvetítő működik hatékonyabban. Technikai jellegüknél viszont a tárgyra koncentráló.

J. F. Camus a motorikus készségelsajátítás problémájával foglalkozik cikkében. Kísérletileg igazolja azt a hipotézist, hogy a motorikus tevékenység (pl. vonalkihúzás) eredményeiről való tájékoztatás jellege meghatározza a készségelsajátítás menetét. A dichotomikus visszajelzés (jó—rossz) rosszabb eredményre vezet, mint a hiba jellegéről is informáló visszajelzés.

Befejezésül még egy tanulmányt emelek ki a 324-es számból: J. Royer — A járás stádiumának affektív problémái. A szerző a freudi orális, anális és genitális stádiumok mellé be kívánja iktatni a „járás stádiumát". A járás szükségletét primitív ösztönnek ismeri fel, melynek dominanciája meghatározott korhoz (12—18 hónap) kötött. A helyváltoztatási funkciót erősen libidinális jellegűnek tartja, és a személyiség alakulására nézve alapvetőnek tekinti az anya attitűdjét a járás stádiumában. Az anyai attitűd ebben a stádiumban sajátos „járás-komplexust" idézhető elő, melyet klinikai módszerekkel explorálni lehet, és az ebből fakadó zavarok sajátos terápikus eljárást igényelnek.

HALÁSZ GÁBOR

СОДЕРЖАНИЕ

Шандор Ийеш: Функции одновременных движений в процессе научения сознательной регуляции моторной единицы 97
Дьердь Хидаш, Иван Луст и *Каталин Пете, Ференц Шюле:* Комплексно-методическое исследование процесса групповой психотерапии. II. Применение интеракционного взаимодействия по Хиллу 113
Каталин П. Фараго: Скрытые и открытые мотивы и их проявление в отношениях, связанных с атмосферой насторения на рабочем месте 126
Мария Винце: Прием пищи как одна из ситуации отношения между ребенком и взрослым 133
Корнел Шипош и *Имре Томка:* Изменения в электрической активности мозга под влиянием аутогенной тренировки 141

ДИСКУССИЯ

Ласло Вертеш: По поводу статьи З. Варги «О чистоте нашего профессионального языка» 158

ОБЗОР

Агнеш Ковач: Проявление влияния тревоги, успеха и неудачи в невербальных заданиях конвергентного и дивергентного типа 160

ФОРУМ

Беседа с заведующим кафедрой детской и педагогической психологии Университета им. Этвеша, профессором Й. Шаламоном *(Мария Немени)* 172
Пал Рокушфальви: Регуляционный подход к спортивной деятельности (тезисы докторской диссертации) 177

КНИГИ

С. Шнабл: Вы нервны? (Причины появления, формы, предупреждение и лечение психосоциальных расстройств) — *(Бела Буда)* 187
В. Х. Хаусс и *В Обервиттлер:* Практическая гериатрия *(Бела Буда)* 188
Кригер: Большая группа *(Илона Фоньо)* 190

ЖУРНАЛ

Bulletin de Psychologie *(Габор Халас)* 195

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója
Műszaki szerkesztő: Agócs András
A kézirat nyomdába érkezett: 1977. I. 5. — Terjedelem: 9,8 (A/5) ív
77.4007 Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György

CONTENT

Illyés, Sándor: The function of simultaneous movements in attaining the voluntary controll of a single motor unit 97
Hidas, György—Luszt, Iván—Pethe, Katalin—Süle, Ferenc: The group-psychotherapeutical process, examined by complex methods. II. Part. The application of Hill's interaction analysis 113
P. Faragó, Katalin: Open and hidden motives in the attitudes towards working-place climate 126
Vincze, Mária: Meals — a scene of adult-child relation ship 133
Sipos, Kornél—Tomka, Imre: Changes in the cerebral electrical activity after autogenic training 141

DISCUSSION

Vértes, László: A contribution to Zoltán Varga's article "Reflections about the pureness in our technical language" 158

REVIEW

Kovács, Ágnes: The effect of anxiety, success and failure in convergent and divergent non-verbal tasks 160

FORUM

Interview with Jenő Salamon, professor and head of the Department for Child- and Pedagogical Psychology *(Neményi, Mária)* 172
Rókusfalvy, Pál: The regulation concept of sport activity 177

BOOKS

Schnabl, S.: Are yuo nervous? Cause, appearance, prevention, and solution of psychosocial health disturbances *(Buda, Béla)* 187
Hauss, W. H.—Oberwittler, W.: Geriatrics in praxis *(Buda Béla)* 188
Kreeger: The large group *(Fonyó, Ilona)* 190

JOURNALS

Bulletin de Psychologie *(Halász, Gábor)* 195

MTA Pszichológiai Intézete KÖNYVTÁRA
1977 SEP 5

Ára: 17 Ft
Előfizetés egy évre: 80 Ft

INDEX: 25.553
ISSN 0025—0279

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A Magyar Pszichológiai Szemle olyan kéziratokat fogad el közlésre, amelyek a pszichológia és határterületeinek tudományos kérdéseivel foglalkoznak.

Ezen belül közöl eredeti kutatásokról szóló beszámolókat; témaösszefoglaló tanulmányokat; didaktikusan feldolgozott esettanulmányokat; pszichológiatörténeti tanulmányokat; beszámolókat a hazai és nemzetközi pszichológiai közélet fontosabb eseményeiről; ismertetéseket a hazai és nemzetközi pszichológiai intézmények munkásságáról; hozzászólásokat a pszichológiai és általában a kulturális élet pszichológiai vonatkozású eseményeihez; könyv- és tanulmányismertetéseket.

2. A kéziratok terjedelme általában nem haladhatja meg a 0,5—0,75 ívet (16—24-es kettes sorközzel gépelt oldal, soronként 50 „n" betűjellel). Egy oldalon 25 sornál több nem lehet.

3. A kéziratot 3 példányban kell a Szerkesztőséghez beküldeni. A közlemény címe után szerepeljen a szerző neve, alatta az intézmény, ahol a szerző dolgozik.

4. Az idegen nyelvű fordításra szánt 25 soros összefoglalást külön oldalon, címmel, 3 példányban kell csatolni a közleményhez.

5. A szöveget normál betűtípusú írógéppel 1/8 íves géppapírra és csak a papír egyik oldalára kell írni. A gyors nyomdai átfutás érdekében fontos a hibátlan gépelés.

6. Ha a szerző dőlt betűkkel akar valamit kiemelni, azt egyszer húzza alá. Csupa nagy betűvel semmit se gépeljen. Ha a szöveg egy részét kisebb betűtípussal kívánja szedetni, ezt nem sűrűn gépelt sorokkal, hanem a szöveg bal oldala mentén húzott vonallal és „petit" szóval jelezze. A kézirat lapjait oldalanként folyamatosan, középen számozza arab számokkal. Betoldás nem alkalmazható.

7. A számozott és címmel ellátott ábrákat és táblázatokat külön borítékban kell csatolni a kézirathoz. Minden ábra és táblázat hátlapján szerepeljen a szerző neve és a kézirat címe.

A kéziratban pontosan fel kell tüntetni az ábrák és táblázatok helyét.

8. Szöveg közben alkalmazott irodalmi hivatkozásoknál a szerző kétszer aláhúzott vezetéknevét és zárójelben az irodalomjegyzékben jelzett sorszámát tüntessék fel.

9. Az irodalomjegyzék összeállítása ábécé-sorrendben történik. *Könyveknél, monográfiáknál:* a szerző vezetékneve, keresztnevének kezdőbetűi, a megjelenés éve, cím, kiadó, város, idézett oldalszám.

Folyóiratokban megjelent közleményeknél a szerző vezetékneve, keresztnevének kezdőbetűi, a megjelenés éve, kötetszám, füzetszám, idézett oldalszám. (A közlemény címét tehát nem kell feltüntetni.)

10. A szerző vállalja, hogy a tördelt levonatokat 3 nap alatt kijavítva visszaküldi. A kézirattól eltérő nyomdai javítások költségei a szerzőt terhelik.

11. Szerzőinknek — tiszteletdíjuk terhére — 100 db különlenyomatot készíttetünk.

12. A szerkesztőség kéziratot nem őriz meg és nem küld vissza.

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

Magyar Pszichológiai Szemle

1977/3

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

MAGYAR PSZICHOLÓGIAI SZEMLE

ВЕНГЕРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

HUNGARIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PSZICHOLÓGIAI BIZOTTSÁGA ÉS A MAGYAR PSZICHOLÓGIAI TÁRSASÁG FOLYÓIRATA

XXXIV. kötet Új sorozat 18. 1977. 3. szám

A szerkesztő bizottság elnöke: ÁDÁM GYÖRGY

Főszerkesztő: POPPER PÉTER

A szerkesztő bizottság tagjai:

BARTHA LAJOS, HÓDOS TIBOR, HUNYADY GYÖRGY, JUHÁSZ PÁL, KARDOS LAJOS, LÁNYINÉ ENGELMAYER ÁGNES, LÉNÁRD FERENC, MÁTRAI LÁSZLÓ, MOUSSONG-KOVÁCS ERZSÉBET, PALOTÁS GÁBOR, PATAKI FERENC, RANSCHBURG JENŐ, RÓKUSFALVY PÁL, SALAMON JENŐ, TOMKA IMRE, VITÁNYI IVÁN

A szerkesztőség tagjai:

Rovatvezetők: HÓDOS TIBOR, HUNYADY GYÖRGY, MOUSSONG-KOVÁCS ERZSÉBET, PLÉH CSABA, RANSCHBURG JENŐ

Munkatársak: VARGA ZOLTÁN (olvasó szerkesztő), HEGEDŰS T. ANDRÁS, BENEDEK LÁSZLÓ, VÁRADY ANDRÁSNÉ (szerkesztőségi titkár)

Technikai szerkesztő: GLAUBER ANNA

Szerkesztőség: 1083 Budapest, Bókay János u. 54. Telefon: 340—790, 343—743
Szerkesztőségi fogadóórák: kedd 10—12
csütörtök 16—18

Akadémiai Kiadó
1363 Budapest, Alkotmány u. 21. Telefon: 111—010

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI 1800 Budapest V., József nádor tér 1., postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámára.

Egyes példányok beszerezhetők a 1055 Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban.

Előfizethető és példányonként megvásárolható: az AKADÉMIAI KIADÓ-nál 1363 Budapest V., Alkotmány u. 21. Telefon: 111—010. Pénzforgalmi jelzőszámunk: 215—11488., az AKADÉMIAI KÖNYVESBOLT-ban: 1368 Budapest V., Váci u. 22., telefon: 185—680

Előfizetési díj egy évre: 80 Ft.

A tanulmányok közlési feltételeit lásd a borító negyedik oldalán.

TARTALOMJEGYZÉK

Lukács Dénes: Adatok az énkép latens jelentéstartalmáról 209
Szobor Albert—Klein Magda—Frendl Gézáné: Myasthenia gravis: MMPI személyiségvizsgálatok nagy beteganyagon 223
Münnich Iván: Visszaeső bűnözők személyes tere, perceptuális orientációja, szorongásos színvonala mint a nyílt támadó viselkedés jelzései 245
Bartha László: Röntgenasszisztensnők interperszonális érzelmeinek szerepe a betegellátásban 257
Tardos Anna—Dehelán Éva—Szeredi Lili: A szociális szabályok betartását célzó nevelői magatartás 269

VITA

Szerdahelyi Szabolcs: Nagycsoport a terápiás közösségekben és a pszichoterápiás hétvégeken 277
A Pszichoterápiás Hétvégekről és a nagycsoportról (Hozzászólás Szerdahelyi Szabolcs dr. vitacikkéhez) *(Hidas György — Szőnyi Gábor)* 285

SZEMLE

Kiss Tihamér: Jean Piaget pszichológiai munkássága 290

FÓRUM

Baranyai Erzsébet 1894—1976 *(Molnár Imre)* 302
Kovács József Sándor: Az egyéni írás szabályozott fejlesztése (Kandidátusi értekezés) 304
A Gyógypedagógiai Pszichológiai Szekció ülése a fogyatékosok zenei neveléséről *(Gaál Éva)* 313

KÖNYV

A. N. Leontyev: Tevékenység — tudat — személyiség. *(Garai László)* 315
W. Schulte, R. Tölle: Pszichiátria. *(Buda Béla)* 320
R. R. Skemp: A matematikatanulás pszichológiája. *(Klein Sándor)* 321

FOLYÓIRAT

Értékelés, teljesítmény, tudás a Journal of Educational Psychology 1976. számaiban megjelent tanulmányok alapján *(Kossa Mária Valéria)* 324

ADATOK AZ ÉNKÉP LATENS JELENTÉSTARTALMÁRÓL

LUKÁCS DÉNES
ELTE Általános Pszichológiai Tanszék

Szerző a szocializációs folyamat végére kialakuló self jelentéstartalmát vizsgálja. Feltételezése szerint az ember énképének manifeszt jelentése mögött létezik egy latens tartalom is, amely a manifeszttel együtt alakul. Hipotézise szerint a latens jelentés éppúgy jellemzi a személyiséget, mint a manifeszt. Eljárása során a manifeszt szinten pozitív jelentésű selffel rendelkező kísérleti személyeket vizsgált, és bizonyítani igyekezett selfjük latens szintjének negatív jelentéstartalmát. A manifeszt szintet a Leary-teszt segítségével írja körül, míg a latens szint méréséhez a TAT-t, illetve a saját produktumok, kifejező mozgások és a saját arcról készített fotók rangsoroltatását használta fel (álcázva és semleges minták között exponálva). Matematikai-statisztikai eljárással is igazolni igyekezett a két szint közötti összefüggést.

A személyiség-diagnosztika és a pszichoterápia egyik fontos támpontja a személynek önmagáról kialakított attitűdje: az énkép vagy self. Létrejötte a szocializációs folyamattal párhuzamos jelentésalakulás eredménye. E folyamatot számos tényező (konstitucionális vonások, intra- és interperszonális történések stb.) befolyásolja, míg végül a fejlődési folyamat befejezéseként kialakul a személy énképe. Dolgozatunk az énképpel, mint az önmagunkról kialakított attitűddel kíván foglalkozni. Elsősorban a self azon vonatkozásaival, amelyek nehezen explikálhatók, illetve verbalizálhatók. Utóbbinak oka, hogy a kialakult self-struktúráknak ellentmondó információt az ember fenyegetésként éli meg, azokat negligálni igyekszik, ezért az ilyen információt gyakorta a küszöbalatti érzékelés mintájára fogadja be. Ez is oka annak, hogy az énképnek ellentmondó információ, mint küszöbalatti inger, gyakorta esik az elhárítás áldozatává, vagy a személy észleli ugyan, de csupán vegetatív-emocionális szinten értékelve azokat, „adós marad" a kognitív feldolgozás folyamatával. Természetesen az ilyen információ is bekerül az énképbe, hatást gyakorol a kognitív struktúrákra, és képes esetleg átrendezni azokat. A bekövetkező változás azonban más lesz a manifeszt és a latens szinten, utóbbinál a feldolgozási folyamat elsősorban nem kognitív síkon folyik, éppen ezért a személy nem képes minden esetben az eredmény verbalizálására.

A self-alakulás részleteivel itt nem foglalkozunk, a problémát Kulcsár (1974) ismerteti. Részletesebben szólunk azonban az énkép jelentéstartalmának nem-tudatosuló részéről, amelyet az irodalomban sokan a self latens jelentésének neveznek. A latens és a manifeszt ellentétével számosan foglalkoz-

nak. Közülük főleg két szerző elképzeléseit vettük tekintetbe kísérleteink során. Bellak *(1971)* TAT értékelésének egyik alapelve a latens — manifeszt ellentét feltételezésén alapszik. A két szint szerinte kapcsolatban van egymással, kiegészíti egymást. Leary *(1957)* koncepciója szerint a személy a „privát percepció szintjén" szimbolikus formában mondja el fantáziájában, vágyaiban, álmaiban megjelenő motívumait. Ezek adott esetben éppen az ellenkezőjét is kifejezhetik annak, ami tudatos viselkedésében megnyilvánul. Az energiamegmaradás törvényének analógiáját véli felfedezni a latens és a manifeszt egyensúlyában, amennyiben a manifeszt szinten elutasított témák a szimbolikus (latens) szinten jelennek meg. A személy jelképeit a privát nyelv szótárának nevezi és megjegyzi, hogy ha a személyt arra kényszerítjük, hogy szimbólumait fordítsa le a nyílt közlés nyelvére, úgy ez benne szorongást indukál. A ki nem fejezett impulzusok nem tűnnek el, hanem a személyiség aktív, bár indirekt elemei maradnak. Személyiségvizsgálatát a szorongás-elhárítás különböző nézőpontjaiból tárgyalván leírja, hogy amennyiben a személy képes a fantázia szintjén a manifeszt szint ellentétét megteremteni, akkor ezzel szorongását csökkentheti. Ezért a latens szinten megjelenő ellentétet kedvező terápiás prognózisnak tekinti. Leary tehát a latens és a manifeszt ellentétének — a hagyományos felfogáson túl — egy homeosztatikus funkciót is tulajdonít, amely önszabályozó szerepet tölt be. Ha a latens és a manifeszt ellentétében önregulációs, a homeosztázis fenntartására irányuló tendenciát vélünk felfedezni, valamint ha ezt az elvet a tudatos és a nem-tudatos self kapcsolatára alkalmazzuk, kézenfekvőnek tűnik annak feltételezése, hogy a nem-tudatos énképnek az egyén pszichikus egyensúlyának megteremtésében lehet szerepe.

Diller (1959) kísérletei során kimutatta, hogy a siker vagy a kudarc hatása megváltoztatja a self jelentéstartalmát, az énkép átstrukturálódása azonban más lesz a manifeszt, és ismét más a latens szinten. Így a kudarcnál a tudatos kognitív struktúrák defenzív szerepe mutatkozik meg; amennyiben az énképet igyekeznek a tudatos szinten változatlan jelentéstartalommal fenntartani, ugyanakkor a self jelentéstartalma a nem-tudatos szinten negatív irányban tolódik el. Rogers (1951) szerint az organizmus alapvető tendenciája az önfelnagyításra való törekvés. Ebben az összefüggésben is érthetőnek tűnik, hogy az énkép nem-tudatosuló jelentéstartalma defenzív funkciót tölthet be a homeosztázis fenntartásának szolgálatában.

Bár számos kutató foglalkozott az énkép tudatos és nem-tudatos struktúrájának vizsgálatával, feltűnik, hogy kísérleteik során nem-szelektált csoportokkal dolgoztak, így figyelmen kívül hagyták személyeik tipológiai jellemzőit. Véleményünk szerint azonban amikor feltételezzük, hogy az énkép nem-tudatos tartalmának szerepe a pszichikus egyensúly megteremtésében lehet, arra is gondolnunk kell, hogy az konstans, a személyiségjellemzőktől szervesen függő sajátosságokat mutathat. E gondolattól vezérelve tettünk kísérletet a self tudatos és nem-tudatos jelentéstartalma személyiségtipológiai vonatkozá-

sának vizsgálatára. Feltételezésünk szerint *az énkép nem-tudatos jelentéstartalma jellemző lehet a személyiségre*, és így minden típusnál más-más mértékben fejtheti ki az ismertetett önszabályozó funkcióját.

Módszer

Személyek kiválasztása. Az előszelekciót 200, 19—20 éves bölcsészhallgató leánnyal végeztük el, közülük választva ki a Leary-féle vizsgálóeljárás segítségével (Kulcsár, 1973) a manifeszt szinten pozitív jelentéstartalmú énképpel rendelkező személyeket.

Az első csoportba a ,,versengő, narcisztikus'' (a továbbiakban — Leary rövidítéseit megtartva — ,,BC'') személyeket soroltuk be. A csoport tagjaira jellemző személyiségtulajdonságok az önelégültség és a versengés. Konszumátorok, akik fogyasztásukkal is igyekeznek környezetükben irigységet, csodálatot, kisebbrendűségi érzést teremteni, s ezzel is védik énképük pozitív jelentéstartalmát. A ,,BC'' személyiség kialakulásában a kora gyermekkori frusztráció játszhat szerepet, amellyel szemben a gyermek defenzív identifikációval védekezik, és ezen folyamat hatására épülhet be selfjébe az önfelnagyító, konszumátor jellemvonás. Ezzel igyekszik elhárítani a szocializációs folyamat során az énképére vonatkozó negatív információkat, amelyeket azonban feltételezhetően a self latens jelentéstartalma rögzít, és ennek következtében a pozitív jelentéstartalmú self hátterében negatív jelentésű latens énkép alakul ki.

A másik csoport tagjai a ,,támogató, felelősségteljes'' (a továbbiakban ,,NO'') személyek, akik önbecsülésük fenntartását mások segítésével, altruizmussal érik el. Gyakori, hogy erejüket meghaladó mértékben is vállalnak feladatokat, talán ez is egyik oka annak, hogy a Leary által meghatározott 8 típus közül éppen ebben a csoportban fordulnak elő legnagyobb mértékben a pszichoszomatikus megbetegedések.

Az ,,NO'' csoport tagjainak énképe feltételezésünk szerint jóval összetettebb a ,,BC'' csoport tagjainak énképénél. Kialakulása anaklitikus identifikáció eredménye lehet, és feltételezhetően az erős dependenciaigény túlkompenzálása révén jöhet létre. Leary úgy értelmezi, hogy a pszichoszomatikus megbetegedést is a visszautasított dependencia-igény váltja ki, és a személy a másodlagos betegségelőnyt próbálja azután felhasználni a függőségi viszony helyreállítására. Ezen gondolatból kiindulva az ,,NO'' személy tudatos szinten pozitív jelentésű selfjének hátterében kétféle nem-tudatos jelentéstartalmat tételezhetünk fel: *(a)* Ha a dependencia-igényt (és annak narcisztikus vonatkozásait: betegségelőnyt, önszolgálatot) a self-struktúrában infantilis regresszió tartja fenn, úgy a nem-tudatos jelentéstartalom feltétlenül pozitív. A regresszió, mint primitív elhárító mechanizmus, az infantilis szerep felvételével a narcisztikus tendenciák szociálisan negatív jelentéstartalmát eleve ki-

zárja, hiszen a gyermek önszolgálatát, énközpontúságát a szociális normák is támogatják. A szélsőséges esetekben — Leary terminusát használva — rigid énképről van szó, mely természetesen nem képes többé a homeosztatikus funkciót betölteni, és éppen ezzel járulhat hozzá a pszichoszomatikus betegségnek az „NO" csoportban gyakorta tapasztalható előfordulásához. *(b)* Amennyiben a spontán személyiségalakulás, illetve a terápiás befolyás következtében a primitív regresszív elhárítást magasabb szintű kognitív folyamatok váltják fel — amelyeknek sajátossága, hogy a regresszióval szemben az adott külső és belső információkat legalább emocionális jelentésük alapján rögzítik (így azok, mint pl. az elfojtás, hatást gyakorolnak a magatartásra és az attitűdökre), akkor elvárhatjuk, hogy a self nem-tudatos jelentéstartalma narcisztikus, szociálisan negatív vonatkozásai folytán fokozatosan veszít pozitív jelentéséből. A magasabb szintű kognitív folyamatok megjelenése a tudatosulás egyik közbeeső állomása is lehet. Ez a gondolat esetleg alapját képezheti egy terápiás programnak is. Feltételezhető, hogy amennyiben a tudatos és a nem-tudatos jelentéstartalom ilyen ellentéte megvalósul (tudatos szinten pozitív, míg a nem-tudatos szinten negatív jelentés), úgy ebben az esetben a homeosztatikus elvnek megfelelően a pszichoszomatikus betegség megjelenésének valószínűsége csökken. Különösen azért is, mivel a nem-tudatos jelentés éppen azt az attitűdöt fogja tartalmazni, (a narcisztikusat, „BC"-t), amellyel Leary adatai szerint a legritkább esetben jár együtt pszichoszomatikus megbetegedés. *(c)* Elképzelhető ezen túl az is, hogy a szociálisan pozitív szerepvitelt biztosító „NO" magatartás, mint megvesztegetés, lekenyerezés, korrumpálás, interperszonális manőver („game") részét képezi (Berne, 1964), és ez a manőver tudatelőttes, vagy akár tudatos is lehet. Ez esetben természetesen a self nem-tudatos jelentéstartalma negatív lesz.

Mindezek alapján az „NO" személyiséget a „BC" személyiségnél komplexebbnek tartjuk, mivel hipotézisünk értelmében énképének nem-tudatos jelentéstartalma egyaránt lehet pozitív és negatív aszerint, hogy a háttérben dependenciaigény vagy nárcizmus, illetve regresszió vagy magasabbrendű elhárítás dominál.

Hipotézisek

1. A „versengő, narcisztikus" („BC") személy manifeszt szinten pozitív jelentésű énképe mögött ellentétes, inkább negatív jelentésű nem-tudatos self húzódik meg.
2. A „felelősségteljes, támogató" (NO) személy manifeszt szinten pozitív jelentésű énképének hátterében kétfajta, nem-tudatos jelentéstartalmat tételezhetünk fel:
   a) amennyiben az altruisztikus tendenciákat a dependenciaigény túlkompenzálása tartja fenn, úgy a nem-tudatos jelentéstartalom pozitív,

b) amennyiben azonban a felelősségteljes, támogató attitűd narcisztikus tulajdonságokkal motivált, sőt esetleg interperszonális manőver részét is képezi, úgy a nem-tudatos jelentéstartalom negatív lesz.

3. Végül a vizsgálatokhoz felhasznált MMPI-tesztben megjelenő disszimulációt (mint manifeszt szinten jelentkező kedvező önjellemzést), az énkép pozitív jelentéstartalmát fenntartó funkcióként értelmezhetjük, és ennek hátterén negatív jelentéstartalmú latens énképet tételezhetünk fel.

Vizsgálati eljárások

A tudatos szinten kialakult énkép vizsgálatához a Leary-teszt I. szintjét (MMPI-tesztet), valamint a II. szintet (az interperszonális vizsgáló-listával végzett önjellemzést) használtuk fel. A nem-tudatos jelentéstartalmat Wolff (1943) módszerével vizsgáltuk. Wolff (1943) és Huntley (1940) kísérleteik során megállapították, hogy amennyiben a személy tudatosan nem ismeri fel saját produktumát (kifejező mozgások, kézírás, beszédhang), akkor is felruházza azokat a saját selfjéről kialakított nem-tudatosuló attitűdjeivel. Ily módon a saját produktumok felhasználhatók a nem-tudatos énkép jelentéstartalmának vizsgálatához. Csatlakozik ehhez a véleményhez Beloff és Beloff (1959), akik a saját produktumok sorát kibővítik az arcról készített fényképpel, és nagyobb populáción bizonyítják, hogy az egészséges ember saját produktumait (amennyiben tudatos felismerés nem történik) a semleges produktumoknál mindig magasabbra értékeli.

Adatokat nyertünk továbbá az énkép nem-tudatos jelentéstartalmáról a kísérlet során felvett TAT jegyzőkönyvekből is, amelyeket szintén Leary szempontjai szerint értékeltünk.

Személyeinktől — természetesen tudtuk nélkül — hang- és írásmintákat szereztünk be, majd észrevétlenül lefényképeztük őket. A második ülésre mintegy három héttel ezután került sor. Semleges minták közé keverve, mindig harmadikként bemutattuk a nyert saját-produktumokat. Hogy elkerüljük a nyílt felismerést, „álcáztuk" a produktumot; a kézírást kettős fordításban prezentáltuk (alulról felfelé és jobbról-balra átfordítva), a hangot pedig hátulról visszafelé, és a szokásos módon is exponáltuk. A fényképek bemutatásánál Beloffék módszerét használtuk: két semleges arcképből montázst készítettünk oly módon, hogy a szemek, valamint a száj vonala fedjék egymást. A harmadik fénykép-minta bemutatásához az éppen soron következő személy arcképét használtuk fel egyik komponensként, a negyedik minta ismét két semleges arcképből készített montázs volt.

Személyeinket arra kértük, hogy ítéljék meg valamennyi mintát azok rokonilletve ellenszenvessége, esetleg attraktivitása alapján. Ezek után rangsoroltattuk velük a mintákat.

Feltételezésünk szerint ha a személy a produktumait harmadik-negyedik helyre sorolja (azaz leértékeli), úgy ez annyit jelent, hogy énképének nem-tudatos jelentéstartalma negatív. Amennyiben az egyes produktumok (pl. a fénykép és az írás) besorolása között nagyobb különbség fordul elő, azt ambivalenciaként értelmezzük, és úgy véljük: énképe iránt a latens szinten attitűdje bizonytalan, ami a tudatos szintű pozitív jelentéstartalommal szemben itt negatív jelentésként értelmezhető.

Amennyiben a kísérleti személy saját produktumát az első helyre sorolta, és az egyes produktumok között legfeljebb 1 fokozati különbség fordult elő, úgy a személy énképének nem-tudatos jelentéstartalmát pozitívnak tartjuk.

Eredmények

200 kísérleti személyünk közül az elővizsgálatok során, amelyet az interperszonális vizsgáló-lista és az MMPI-teszt felhasználásával végeztünk el, 40 személy jellemezte önmagát „narcisztikus, versengő"-nek („BC" = 20%), továbbá 20 fő tartotta manifeszt énképét „felelősségteljes, támogató"-nak („NO" = 10%). Mivel sem a Leary-tesztnek, sem pedig az MMPI-tesztnek magyar standardja egyelőre nincsen, kihagytuk valamennyi határesetet, és a további vizsgálatokhoz csupán a markáns személyiségtulajdonságokkal rendelkező hallgatók adatait használtuk fel. Így a szelektálás után a „BC" csoportban összesen 14, az „NO" csoportban összesen 10 fő maradt.

Az énkép latens jelentéstartalmának vizsgálata során az exponált saját-produktumok rangsorolása közben néhány személy az álcázás ellenére is felismerte a saját produktumát. Az ilyen eredményt az értékelés során természetesen nem vettük figyelembe. A legtöbb felismerés a hangminták bemutatásánál adódott, itt azonban oly gyakran fordult elő, hogy a végső értékelésből a hangminták rangsoroltatását kihagytuk, és csupán az írásminták, valamint a fénykép-montázsok rangsoroltatásából származó eredményeket dolgoztuk fel. Lényegesen kevesebb felismerés fordult elő az írásminták besoroltatásánál, míg a fénykép-montázs prezentálása során egyetlen személy sem akadt, aki rájött volna arra, hogy a saját fényképe is alkotóelemként szerepelne.

A TAT értékelését (Leary szempontjai szerint) elvégezve feltűnt, hogy a történetek „hőse" (néhány esetben a „másik" is) az „agresszív, szadisztikus" („DE") kategóriába kerül, az esetek mintegy 50 százalékában.

A statisztikai feldolgozást a Spearman-féle rangkorrelációs számítás felhasználásával végeztük el. A kapott adatokat hipotézisünk sorrendjében ismertetjük.

A „BC" és az „NO" csoport tagjainak selfjük latens jelentéstartalma iránti attitűdje között szignifikáns különbséget nem találtunk. A „BC" csoport tagjai (az adatokat az 1. sz. táblázat tartalmazza) a produktumok megítélése

1. táblázat

A „BC" (versengő, narcisztikus) csoport adatainak összesítése

Sorsz.	dissz.	I/MMPI	II/self	III/TAT					ambiv. foka
				hős	másik	kép	írás	átlag	
1.	−18	NO	BC	DE	HI	4	2	3,0	2
4.	−15	LM	BC	BC	DE	4	1	2,5	3
5.	−11	NO	BC	X	X	1	3	2,0	2
7.	+ 5	BC	BC	FG	BC	1	1	1,0	0
8.	− 8	JK	BC	XX	XX	1	2	1,5	1
9.	− 6	NO	BC	NO	JK	1	1	1,0	0
10.	−13	NO	BC	DE	BC	3	1	2,0	2
11.	− 3	NO	BC	BC	HI	1	X	XX	X
12.	− 3	AP	BC	DE	FG	1	4	2,5	3
13.	−14	NO	BC	DE	BC	3	1	2,0	2
14.	−17	NO	BC	NO	FG	2	2	2,0	0
átla-gok	−10					2,1	1,8	1,95	1,5

(p > 0,2 n.s.)

X = felismerés, stb. miatt az adatot a számításnál figyelmen kívül hagytuk

során énképük nem-tudatos jelentéstartalma iránt erős ambivalenciát mutattak. A Spearman-féle rangkorreláció számítás alapján azonban szignifikáns összefüggést nem sikerült bizonyítani.

Az „NO" csoport tagjainak adatai még a „BC" csoportnál tapasztalható mértékű összefüggést sem mutatják (l. a 2. sz. táblázatot), ez, véleményünk szerint utalhat hipotézisünk azon részére, amely szerint az „NO "csoport tagjainak tudatos énképe mögött kétféle nem-tudatos jelentéstartalom húzódhat meg.

2. táblázat

Az „NO" („felelősségteljes, támogató") csoport adatainak összesítése

Sorsz.	dissz.	I/MMPI	II/self	III TAT					ambiv. foka
				hős	másik	kép	írás	átlag	
15.	− 1	DE	NO	DE	FG	1	2	1,5	1
16.	+ 4	AP	NO	BC	BC	3	2	2,5	1
17.	−13	NO	NO	BC	FG	3	4	3,5	1
18.	−16	NO	NO	FG	BC	1	X	X	X
19.	−17	NO	NO	BC	LM	2	4	3,0	2
20.	−15	NO	NO	BC	HI	2	X	X	X
22.	− 8	NO	NO	BC	DE	1	3	2,0	2
átlagok:	− 9,4					1,85	3,0	2,5	2,4

3. táblázat

Az erőteljesen disszimuláló csoport adatainak összesítése („BC" és „NO" típusok)

sorsz.	dissz.	I/MMPI	II/self	III TAT					ambiv. foka
				hős	másik	kép	írás	átlag	
1.	−18	NO	BC	DE	HI	4	2	3,0	2
4.	−15	LM	BC	BC	DE	4	1	2,5	3
10.	−13	NO	BC	DE	BC	3	1	2,0	2
13.	−14	NO	BC	DE	BC	3	1	2,0	2
14.	−17	NO	BC	NO	FG	2	2	2,0	0
17.	−13	NO	NO	BC	FG	3	4	3,5	1
18.	−16	NO	NO	FG	BC	1	X	X	X
19.	−17	NO	NO	BC	LM	2	4	3,0	2
20.	−15	NO	NO	BC	HI	2	X	X	X
átlagok	−15,3					2,7	2,15	2,57	2,0

X = felismerés, stb. miatt az adatot a számításoknál figyelmen kívül hagytuk.

Az adatokat a disszimuláció mértéke szerint csoportosítva (3. sz. táblázat) azt találtuk, hogy az erőteljesen disszimuláló csoportnál (disszimuláció átlaga −15,3) a produktumok megítélésében mutatkozó ambivalencia átlagosan 2,0, a saját produktum besorolásának átlaga pedig 2,57.

Ugyanakkor a mérsékelten disszimuláló csoportnál (4. sz. táblázat), ahol a disszimuláció átlaga −3,4, a produktumok megítélésében mutatkozó ambivalencia átlaga csupán 1,25; a saját-produktum átlaga pedig 1,75; azaz a kevéssé disszimuláló személyek saját produktumaik (azaz selfjük nem-tudatos jelentéstartalma) iránti attitűdje pozitívabb a disszimulálók attitűdjénél.

4. táblázat

A mérsékelten disszimuláló csoport adatainak összesítése („BC" és „NO" típusok)

Sorsz.	dissz.	I/MMPI	II/self	III TAT					ambiv. foka
				hős	másik	kép	írás	átlag	
5.	−11	NO	BC	X	X	1	3	2,0	2
7.	+ 5	BC	BC	FG	BC	1	1	1,0	0
8.	− 8	JK	BC	X	X	1	2	1,5	1
9.	− 6	NO	BC	NO	JK	1	1	1,0	0
11.	− 3	NO	BC	BC	HI	1	X	X	X
12.	− 3	AP	BC	DE	FG	1	4	2,5	3
15.	− 1	DE	NO	DE	FG	1	2	1,5	1
16.	+ 4	AP	NO	BC	BC	3	2	2,5	1
22.	− 8	NO	NO	BC	DE	1	3	2,0	2
átlagok	−3,4					1,2	2,25	1,75	1,25

X = felismerés, stb. miatt az adatot a számításoknál figyelmen kívül hagytuk.

5. táblázat

Erős ambivalencia a produktumok megítélésénél (a saját produktumok között minimum 2 fokozat az eltérés)

Sorsz.	dissz.	I/MMPI	II/self	TIT/T A T					ambiv. foka
				hős	másik	kép	írás	átlag	
1.	−18	NO	BC	DE	HI	4	2	3,0	2
4.	−15	LM	BC	BC	DE	4	1	2,5	3
10.	−13	NO	BC	DE	BC	3	1	2,0	2
12.	− 3	AP	BC	DE	FG	1	4	2,5	3
13.	−14	NO	BC	DE	BC	3	1	2,0	2
19.	−17	NO	NO	BC	LM	2	4	3,0	2
22.	− 8	NO	NO	BC	DE	1	3	2,0	3
átlagok	−12,57					2,57	2,3	2,43	2,3

$r_s = 0{,}7022$
(t próbával: $0{,}05 < p < 0{,}1$)

Amennyiben adatainkat az ambivalencia, tehát a nem-tudatos énkép iránti attitűd mértéke szerint csoportosítjuk, majd elvégezzük a korreláció-számítást. úgy a következő eredményt kapjuk: (5. és 6. sz. táblázat).

Ahol a rangsorolásnál nagy ambivalencia mutatkozott, (átlaga 2,5), ott a nem-tudatos énkép iránti attitűd 0,05—0,1 közötti szinten szignifikánsan negatív. A csoport disszimulációjának átlaga −12,57 volt, a saját produktum besorolásának átlaga pedig 2,44. Tehát a disszimuláció, a tudatos énkép „felnagyításának" hátterében a saját produktum „lebecsülése", azaz a nem-tudatos énkép negatív jelentéstartalma húzódik meg. Annál a csoportnál, ahol az ambivalencia mértéke csupán átlagosan 0,5 fokot mutatott, a disszi-

6. táblázat

Mérsékelt ambivalencia a produktumok megítélésénél (a saját produktumok között maximum 1 fokozat az eltérés)

Sorsz.	dissz.	I/MMPI	II/self	III/T A T					ambiv. foka
				hős	másik	kép	írás	átlag	
7.	+ 5	BC	BC	FG	BC	1	1	1,0	0
9.	− 6	NO	BC	NO	JK	1	1	1,0	0
14.	−17	NO	BC	NO	FG	2	2	2,0	0
15.	− 1	DE	NO	DE	FG	1	2	1,5	1
16.	+ 4	AP	NO	BC	BC	3	4	3,5	1
17.	−13	NO	NO	BC	FG	3	4	3,5	1
átlagok = −4,6									

$r_s = 0{,}766$
(t próbával $= 0{,}05 < p < 0{,}1$)

7. táblázat

Az egyes csoportok adatainak összesítése (összehasonlító táblázat)

csoport	átl. dissz.	fények.	fények. + írás ambiv.			
			írás	átlagai	foka	szignif.
„BC"	10,0	2,10	1,80	1,95	1,5	n.s.
„NO"	— 9,4	1,85	3,00	2,42	1,4	n.s.
„erősen dissz."	— 15,3	2,70	2,15	2,57	2,0	n.s.
„mérs. dissz."	— 3,4	1,20	2,25	1,75	1,25	n.s.
„nagy ambiv."	— 12,57	2,52	2,30	2,44	2,7	0,05—0,1
„mérs. ambiv."	— 4,67	1,83	2,00	1,91	0,5	0,05—0,1

muláció pedig csak —4,6 volt, a saját produktumok besorolási átlaga 1,91; azaz a tudatos szinten az önfelnagyítás mérsékelt, ugyanakkor a személyek megfelelő biztonsággal preferálták a saját produktumaikat. A korrelációszámítás itt szintén 0,05—0,1 szintek közötti összefüggést igazolt. Az egyes csoportok adatait a 7. sz. táblázat tartalmazza.

A TAT jegyzőkönyvek Leary-szerinti értékelése során feltűnt, hogy sok kísérleti személy azonosít olyan hősökkel, akiknek személyiségjellemzői — ugyancsak Leary terminusait használva — a következők: szókimondó, könyörtelen, de korrekt, gyakran barátságtalan stb. Az ilyen tulajdonságú személyt Leary „agresszív, szadisztikus"-nak nevezi és az ún. „DE" kategóriába sorolja őket. Megállapítja róluk, hogy képesek negatív indulataikat szociálisan pozitív formában megjeleníteni, ez pedig lehetővé teszi számukra az önbecsülés fenntartásával az ellenséges indulatok kinyilvánítását.

Azon kísérleti személyeink, akik a TAT-ban „DE" hősökkel azonosítottak, nagy ambivalenciát mutattak a saját produktumaik iránt, (5. táblázat), míg a többiek, akik más „hősökkel" identifikálódtak (6. táblázat) megfelelő biztonsággal preferálták nem-felismert produktumaikat.

Értelmezés

A vizsgálatban résztvevő személyeknek mintegy a fele a saját produktum megítélésekor figyelemre méltó ambivalenciát mutatott. A két minta rangszáma között 2, sőt 3 fokozat nagyságrendi különbség is előfordult. Már ekkor feltűnt, hogy éppen ők azok, akik az MMPI-tesztben magas disszimulációs értéket adnak. A nem-tudatos énkép iránti attitűdöt — amint azt már említettük — a saját produktum megítélésében mutatkozó kedvező, ill. kedvezőtlen rangszám megjelenése jelzi. A két produktum rangszáma közötti különbséget, mint a nem-tudatos énkép iránti ambivalenciát, azaz a nem-tudatos self jelentéstartalmában bekövetkező negatív irányú változást értelmezzük. Önkényes módon úgy döntöttünk, hogy a két rangszám között 1 foknál na-

8. táblázat

A saját produktumok rangsorolása (átlagok)

	egybehangzó véleménynél	ellentmondás esetében
fénykép	1,83	2,79
írás	2,00	2,38

gyobb különbséget a nem-tudatos self iránti ambivalenciaként értelmezzünk. Úgy véljük, hogy ez a felfogás annál is inkább helytálló, mivel az ilyen csoportosítás esetében a nem-tudatos self iránti attitűd, ill. a saját produktumok megítélése is rosszabb volt, mint az ellentétes esetben. Az átlagokat a 8. sz. táblázat foglalja össze.

Az MMPI-tesztben megjelenő magas disszimuláció együtt jár a fényképek, ill. a kézírást megítélő rangszámok közötti negatív korrelációval ($r_s = -0{,}7022$; $t = 2{,}205$; $0{,}05 < p < 0{,}1$) ezzel szemben alacsony disszimuláció esetén a két mutató között pozitív korreláció jelentkezett ($r_s = +0{,}766$; $t = 2{,}3815$; $0{,}05 < p < 0{,}1$). Úgy véljük, hogy a disszimuláció emelkedése, valamint a self nem-tudatos jelentéstartalmának devalvációja közötti összefüggésre utaló tendenciát állapíthatunk meg.

Az az eredmény, amely szerint azon kísérleti személyek, akik a saját produktumaik iránt ambivalensek voltak, ill. leértékelték azokat, ugyanakkor a TAT történetek „agresszív-szadisztikus" („DE") hőseivel azonosítottak, értelmezésünk szerint jelentheti azt, hogy a saját produktum devalválásán túl a „tudatelőttes" szinten önmagával szemben ellenségesen nyilvánul meg, ami ismét alátámasztja azt a véleményt, hogy a manifeszt szinten pozitív jelentéstartalmú énképük mögött a latens szinten negatív jelentéstartalom húzódik meg. Az ilyen személy számára az „agresszív-szadisztikus" szereplővel való azonosulás „praktikus" lehetőség, amely biztosíthatja (ismét Learyt idézve) a társadalmi és önbecsülés fenntartásával az ellenséges indulatok kinyilvánítását. Ez a tudatelőttes viselkedésmód pedig hidat képezhet a pozitív jelentéstartalmú tudatos self, valamint a negatív jelentéstartalmú latens énkép mögött. A személy ilyenkor a manifeszt szinten megtarthatja önbecsülését (énképének tehát pozitív jelentéstartalmát), ugyanakkor a nem-tudatos jelentéstartalom negatív irányú eltolódásához az önmagával szembeni agresszióval járul hozzá. Értelmezésünk szerint ez a viselkedésmód átmenetileg egy homeosztatikus funkciót is betölthet, hozzájárulva rövid távon egy jobb alkalmazkodási stratégia kialakításához, amely azonban semmiképpen sem jelent megfelelő homeosztázist.

A nem-tudatos szinten pozitív jelentéstartalmú énképpel rendelkező személyek TAT jegyzőkönyveinek értelmezése során csupán egyetlen alkalommal

9. táblázat

	önmagával szemben „agresszív" („DE") megnyilvánulás	önmagával szemben nem ellenséges (egyéb) megnyilvánulás	
ambivalens bírálat (negatív jelentéstartalmú nem-tudatos énkép)	6	1	7
nem ambivalens bírálat (pozitív attitűd a nem tudatos énképpel szemben)	1	5	6
	7	6	13

került a hős, (ill. a másik) a „DE" kategóriába, (l. 6. sz. táblázatot), és külön megemlítjük azt a tényt, hogy ekkor is határesetként, (az ún. „adaptív" körön belül) fordult elő. Az eredmény egyszerű táblázat formájában is meggyőzőnek látszik.

Hipotézisünk többi részét statisztikai számítással szignifikáns módon bizonyítani nem sikerült. A várt eredmény elmaradását elsősorban annak tulajdonítjuk, hogy a többszöri szelektálás következtében a kísérleti csoportok száma nagyon megfogyatkozott. A kísérletek ismételt elvégzése nagyobb populációval folyamatban van.

Összefoglalás

Az irodalomban fellelhető ellentmondások alapján a következő gondolatra jutottunk:

Az énkép jelentéstartalmának vizsgálata során mutatkozó egyes ellentmondásos eredmények annak tulajdoníthatók, hogy a kutatók a vizsgálatok során nem vették figyelembe a kísérleti személyek tipológiai sajátosságait és nem szelektált csoportokkal dolgoztak. Felállítottuk tehát a hipotézist, hogy az énkép tudatos jelentéstartalmához tartozó latens jelentés konzisztens, és a személyiségre jellemző. Ennek bizonyítására oly módon tettünk kísérletet, hogy komplex személyiségdiagnosztikai eljárással (a Leary-teszttel) meghatároztuk kísérleti személyeink manifeszt énképét, majd egy-egy homogén, pozitív jelentéstartalmú énképpel rendelkező csoportot szelektáltunk: a „narcisztikus („BC") valamint a „felelősségteljes" („NO") csoportot. Álcázott saját produktumot és semleges mintákat rangsoroltattunk ezután a személyekkel, majd matematikai-statisztikai eljárás után összefüggést kerestünk a két, manifeszt szinten pozitív énképű csoport selfjének latens jelentéstartalma között.

Hipotézisünk szerint a „narcisztikus" („BC") csoport énképének latens jelentéstartalma negatív, míg a „felelősségteljes" („NO") csoport selfjének latens jelentéstartalma kétféle, pozitív és negatív is lehet: attól függően, hogy

a támogató, felelősségteljes attitűdöt dependencia-igény, vagy narcisztikus tendenciák motiválják, a self nem-tudatos jelentéstartalma pozitív, ill. negatív lesz. Hipotézisünk értelmében az „NO" hátterében meghúzódó dependencia-igény terápiás eljárással átstrukturálható, ennek során magasabb, kognitív folyamatok indulhatnak be, amelyek hatására a „felelősségteljes, támogató" („NO") személynél gyakran előforduló pszichoszomatikus megbetegedést is gyógyulási folyamat válthatja fel.

A számítások szignifikáns mértékben nem igazolták hipotézisünket, csupán tendenciákat sikerült kimutatni. Mivel ennek okát részben a kísérletek során megfogyatkozott csoportlétszámban véljük felfedezni, a kísérletek megismétlése nagyobb populációval folyamatban van.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1975. VII. 28.

IRODALOM

Bellak, L.: 1971, The Thematic Apperceptional Test. Grune and Stratton. N.Y.
Beloff, H. and Beloff, J.: 1959, Unconscious Self-Evaluation Using a Stereoscope. J. abn.soc. Psych. 59, 275–278.
Berne, E.: 1964, Games People Play. The Psychology of Human Realtionships. Grove Press, N.Y.
Diller, L.: 1954, Conscious and Unconscious Self-Attitude After Succes and Failure. J. Personality, 23. 1–12.
Huntley, W.: 1940, Judgements of Self Based Upon Records of Expressive Behavior. J. abnorm. soc. Psych. 35. 398–427.
Kulcsár Zsuzsanna: 1973, A személyiség interperszonális diagnózisa T. Leary diagnosztikus eljárásának és személyiségelméletének ismertetése. Magyar Pszichológiai Szemle, 1973/3, 456–467.
Kulcsár Zsuzsanna: 1974, Személyiség-pszichológia. Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó.
Leary, T.: 1957, Interpersonal Diagnosis of Personality. The Ronald Press Comp. N.Y.
Rogers, C. R.: 1951, Client-Centered Therapy. Houghton Mifflin N.Y.
Wolff, W.: 1943, The Expression of Personality N.Y. Harper

ДАННЫЕ К СОДЕРЖАНИЮ ЛАТЕНТНОГО ЗНАЧЕНИЯ КАРТИНЫ «Я»

ДЕНЕШ ЛУКАЧ

В работе приводятся данные исследования формирующегося к концу процесса социализации содержания значения «Я» (self). Предполагается, что кроме манифестного значения представления человека о самом себе существует также некоторое латентное содержание, которое формируется вместе с манифестным. Выдвигается гипотеза, согласно которой латентное значение настолько же характеризует личность, насколько манифестное значение. Были выбраны испытуемые с положительным значением «Я» на манифестном уровне и была предпринята попытка доказать отрицательность содержания значения «Я» на латентном уровне. Манифестный уровень был описан с помощью теста Лири, при измерении латентного уровня использовались: тест ТАТ, а также специально подготовленные и демонстрированные фотографии выразительных движений и лица испытуемых, которые предъявлялись среди маскированных и нейтральных фотографий. Требовалось ранжировать эти фотографии. Математико-статистические методы также использовались при обосновании связи между описанными двумя уровнями.

SOME DATA ON THE LATENT CONTENT OF THE „SELF-IMAGE"

LUKÁCS, DÉNES

The author examines the meaning of self having developed by the end of the socialization process. According to his hypothesis there is besides the manifest meaning of a person's self also a latent one, which is developing together with the manifest meaning. In his opinion the latent meaning is characterizing the personality just as well as the manifest meaning. He examined test persons with a self of positive meaning on the manifest level, and tried to prove the negativity of their selves' latent meaning. The manifest level is detected by the Leary-test, and for measuring the latent level the author used the TAT or an ordering of the person's own products, mimics and pantomimics and of photos of their own faces (diguised and presented among neutral patterns). He tried to verify the relation between the two levels also by a mathematical-statistical method.

MYASTHENIA GRAVIS: MMPI SZEMÉLYISÉGVIZSGÁLATOK NAGY BETEGANYAGON

SZOBOR ALBERT—KLEIN MAGDA—FRENDL GÉZÁNÉ
Budapest Főváros XIII. ker. Tanács Róbert Károly körúti Kórháza, Idegosztály

Szerzők az irodalomban elsőként nagy myastheniás beteganyagon részletes személyiségvizsgálatokat végeztek; 121 myasthenia gravisban szenvedő betegen 131 MMPI vizsgálatot végeztek, meghatároztak továbbá öt kiegészítő skálát (Barron, Navran, Sullivan, Schofield és Gough skálákat). A 121 beteg közül 51 beteg MMPI klinikai profilja normális volt, míg 70 betegé kóros vonásokat mutatott. Szerzők elemzik az MMPI klinikai skálákat és kiegészítő skálákat egymással összehasonlítva, továbbá a betegeket jellemző somaticus-klinikai parameterekkel összevetve, valamint a myastheniás betegeken klinikai módszerekkel megállapítható psychopathologiai syndromák vonatkozásában. Leírják a myastheniára jellemző nagy V-, ill. W-formációt, ami a neurotikus és pszichotikus klinikai triász sajátszerű alakulása következtében jön létre. A myastheniás betegek részletes személyiségvizsgálatát gyakorlatilag is hasznosnak tartják a myastheniás beteg terápiás tervének felépítésében, a betegek pszichés vezetésében és gondozásában.

A myasthenia gravis (my.) ritka betegség ugyan, de e betegséggel kapcsolatos, szerteágazó problémacsoport igen nagy, és ugyancsak sokrétű és sokirányú kutatómunkát inspirál évtizedek óta. A nagy irodalomban meglepően kevés tanulmány foglalkozik a my. pszichopatológiai vonatkozásaival, következményeivel. Ez azért meglepő, mert minden my.-val foglalkozó klinikus a betegség sok pszichés vetületével találkozik munkája során: a pszichés élmények, emocionális-affektív tényezők, a szorongás, a személyiség összteljesítménye és tartalékereje lényeges szerepet játszhat a my. kialakulásában, fellobbanásaiban, a lefolyás meghatározásában, a terápia célszerű vezetésében, vagy a my.-s beteg gondozásában, sorsának irányításában. Adódnak olyan diagnosztikai problémák is, melyek a my.-nak pszichés zavarokkal vagy állapotokkal — pl. hisztéria, neuraszténia, pszichaszténia, depresszió, — történő társulásából adódnak.

Az irodalom leggyakrabban a my.-s beteg depressziójával foglalkozik (7, 12, 2), ritkán pszichózisával (3, 2, 5, 22, 4), vagy egyéb pszichés (neurotikus) zavarokkal (12, 9, 10, 1). Ismeretes néhány szélsőséges magyarázat is: a my.-nak pszichoszomatikus betegségként történő felfogása (5, 6), ill. analitikus értelmezése (8). A my. és pszichés tényezők módszeres vizsgálatával nagyon kevés munka foglalkozik. Elsőként Kennedy és Moersch (7) munkája említendő: 87 betegük tünetelemzésekor regisztrálták a pszichopatológiai jelenségeket is. Tether, (21) 40 betegének pszichiátriai vizsgálatáról számol be. Oosterhuis és Wilde (11) nagy beteganyagon két kérdést vizsgált: milyen

hatása van az emóciónak a betegség kezdetére és lefolyására (116 beteg), és vannak-e olyan karaktervonások vagy pszichés elváltozások, melyek következetesen előfordulnak my.-s betegeken (92 beteg). Az utóbbi kérdés vizsgálatához az Amsterdam Personality Questionnaire (ABV) teszt dán változatát használták. Ismételten és legrészletesebben Szobor (16, 17, 18, 19) foglalkozott a my. és a pszichopatológiai állapotok kérdésével. Első tanulmányaiban (16, 17) 80 my.-s beteg kórelőzményét, kórlefolyását, pszichés megnyilvánulásait tanulmányozta és az észlelt jelenségeket *5 csoportba* sorolta: 1. My. és reaktív neurotikus jelenségek. — 2. Premorbid neurotikus személyiségen my. nyomán kialakuló kórkép-ötvözet. — 3. My. hatására kialakuló személyiségváltozások. — 4. Krízis alatt és után jelentkező pszichopatológiai jelenségek. — 5. A my. kezelése, gondozása során felmerülő pszichés kérdések. Később 130 betegen végzett hasonló tanulmányt (18), különös tekintettel a légzési krízissel kapcsolatos pszichés jelenségekre. 1973-ban 50 my.-s beteg MMPI teszttel vizsgált személyiség-alakulását ismertette (19).

Jelen tanulmányunk *121 my.-s beteg MMPI-tesztjén és öt kiegészítő skálán* alapul. Munkánk kiindulópontja az volt, hogy a my. — mint krónikus, gyakran életveszélyes betegség — befolyásolja, többnyire korlátozza a beteg életvezetését, lehetőségeit, átalakítja személyiségét. Munkánk célja e kiindulási feltétel részletes vizsgálata volt szomatikus és pszichiátriai klinikai módszerrel és személyiségelemző tesztekkel. Hasonló jellegű munka nem ismeretes az irodalomban.

Beteganyag és módszer

Egyikünk my.-s beteganyagából, *385 beteg közül 121 beteget* vizsgáltunk MMPI teszttel és öt kiegészítő skálával; 10 betegen ismételten történt vizsgálat, tehát *121 my.-s beteg 131 vizsgálatáról van szó.* Betegeink kor, nem és betegségi formakör szerinti megoszlását az I. táblázat mutatja: 35 férfi és 86 nőbeteg vizsgálatára került sor. A betegségi formakört Szobor (20) másutt ismertetett beosztása szerint tárgyaljuk. Betegeink közül 65 (53,7%) thymectomián esett át, műtéttel igazolt thymus tumora 8 betegnek (6,6%) volt, a vizsgálat óta eltelt időben 8 beteg (6,6%, köztük 3 tumoros) meghalt. Légzési krízisen 22 beteg (18,1%) esett át, közülük 4 beteg tartósan (hónapokig) gépi lélegeztetésben részesült, 4 beteg 3 krízist és 5 beteg 2 krízist szenvedett el.

A betegek vizsgálata egy év alatt történt, eltekintve néhány esetben az ismételt vizsgálattól. Az MMPI vizsgálatot az eredeti teszt Saarbrücken-i adaptációjával *(Spreen* 13) végeztük. Valamennyi betegen meghatároztuk az érvényességi skálákat, az F—K korrektúra faktort és mind a 10 klinikai skálát: 1. Hipochondria (Hd), 2. Depresszio (D), 3. Hisztéria (Hy), 4. Pszichopátia (Pp), 5. Maszkulin/feminin reláció (Mf), 6. Paranoia (Pa), 7. Pszichaszténia (Pt), 8. Schizophrenia (Sc), 9. Mánia (Ma), 10. Szociális introverzió (Si), skálákat. Az 1.—2.—3. skála (Hd, D, Hy) alkotja a neurotikus triászt, a 7.—8.—9. skála (Pt, Sc, Ma) általában a pszichotikus triászt, míg a 4.—5.—6. skála (Pp, Mf, Pa) általában a magatartás triászt („behaviour pattern"); a 10. skála (Si) részben a magatartás triászhoz, részben a pszichotikus triászhoz tartozik. A Pt, Pa és Ma skála helyzete és értéke labilis, az esetek nagy részében a Pt a neurotikus triászhoz sorolható, a Pa skála mind a pszichotikus skálákhoz, mind a magatartás skálákhoz tartozhat, és hasonló a helyzet a Ma skála értelmezésével is.

Az egyes klinikai skálák nyers értékeit, korrigált nyers értékeit és T értékeit is meghatároztuk, az eredeti saarbrückeni tesztlapokon a korrigált nyers értékeket és T értékeket tüntettük fel, ami által jól áttekinthető, numerikusan is leolvasható görbét nyertünk (l. az egyes illusztrációkat). Bár a profilkódot minden egyes beteg vonatkozásában

szintén meghatároztuk, e rövidítési szisztémánál áttekinthetőbbnek tartjuk az eredeti klinikai skálákkal történő jellemzést, így ezt használtuk fel munkánkban. Egyébként sem volt célunk a klinikailag is vizsgált és követett beteganyagon a klinikai nevek elfedése, s ezért is eltekinthettünk a profilkód felhasználásától.

A klinikai skálákon kívül valamennyi betegen meghatároztunk 5 kiegészítő skálát. Az MMPI teszt a kiegészítő skálák igen bőséges választékát kínálja és teszi lehetővé. Célzott vizsgálatokban és speciális kérdések megválaszolásában a kiegészítő vizsgálatok és skálák jelentősebbek lehetnek, mint az egész klinikai profil. Ilyen speciális területnek tekintettük a my.-t, és olyan skálákat igyekeztünk kiválasztani, melyek információértéke e célzott munkaterületen különösen hasznosnak látszott. Így esett választásunk a *következő kiegészítő skálákra:* 1. Énerő („Ego strength", Barron), 2. Függőségi viszony („Dependency rate", Navran), 3. A kezelés igénye („Need for treatment", Sullivan), 4. A változás reménye („Prediction of change", Schofield), és 5. Szociális részvétel („Social participation", Gough). E kiegészítő skálák különböző számú itemeken alapulván az eredményt nem a nyers értékekben, hanem egységesen százalékban adjuk meg; a 40% alatti (alacsony), a 40—60% közötti (átlagos, közepes) és 60% feletti (magas) értékbeosztás természetesen saját, önkényes beosztásunk, hiszen sem my.-ban, sem egyéb krónikus idegbetegségben végzett ilyen jellegű vizsgálat nem ismeretes az irodalomban.

Eredmények

MMPI teszttel kapott eredményeinket először az egyes klinikai skálák, ill. ezek egymással alkotott viszonyában vizsgáljuk (A), majd a kiegészítő skálák önálló, ill. egymással összefüggő eredményeit ismertetjük (B); ezután a klinikai profilt és a kiegészítő skálákat a my.-s, tehát szomatikus klinikai kép vonatkozásában elemezzük (C), végül a tesztek eredményeit a klinikailag megállapítható pszichés, ill. pszichopatológiai tünetekkel összefüggésben értékeljük (D).

A) *Klinikai skálák és összefüggéseik:* A 121 beteg közül 51 beteg MMPI profilja minden vonatkozásban a normális határok között volt, természetesen e határok között a különböző skálák megegyező vagy eltérő jegyeket is mutattak. Betegeink közül 70 (57,8%) MMPI profilja a normális szélső értékeket meghaladó, kóros személyiségvonásokat mutatott, ezeket tekintjük pozitív profilú betegeknek (I. táblázat). E betegeken igen gyakran volt megfigyelhető a profilt jellemző görbe valamilyen V vagy W formációja; e csoportokban a következő jellemző alakzatok ismerhetők fel.

1. Az irodalomban *pszichoszomatikus V-formációnak* nevezett profil, vagyis az első három, neurotikus skálaérték (Hd, D, Hy) sajátszerű, V betűre emlékeztető alakulása *17 betegen* volt felismerhető (1. ábra).

2. A neurotikus triász *fordított V alakja (Λ)*, amit a szubjektív panaszok és objektív tünetek közötti eltérés kifejezőjének tekinthetünk és „szomatopszichikus formáció"-nak nevezhetünk, *11 betegen* jelentkezett (2. ábra).

3. A *nagy V-formáció* vagy *W-formáció*, amit anyagunkban mi észleltünk és írunk le elsőként, úgy keletkezik, hogy a neurotikus skálatriász (Hd, D, Hy) a görbe bal oldalán magas értékkel jelentkezik, ugyancsak magas — bár nem ennyire — a jobb oldali, pszichotikus triász (Pt, Sc, Ma) értéke, míg a görbe közepén a magatartás triász (Pp, Mf, Pa) zónájában alacsony értéket látunk. A 9 klinikai skála együttes megtekintése tehát olyan V vagy W betű-

I.

Ép és kóros MMPI profil megoszlása myastheniás betegeink

Myasthenic formakör		< 20 év		20—30 év	
		Ép	Kóros	Ép	Kóros
I. Localis, non-progressiv	■			2	2
	●	1		1	2
II. Generalisalt benignus	■	1		1	
	●	2	3	6	9
III. Fulminans crisisveszélyű	■				1
	●		1	4	4
IV. Stationaer resistens	■				
	●	1		2	1
V. Agytörzsi forma	■				
	●	1		1	1
VI. Associálódó forma	■				
	●		1	1	1
VII. Időskori myasthenia	■				
	●				
Összes	■	1		3	3
	●	5	5	15	18
		6	5	18	21

formációra emlékeztet, aminek a bal szárát alkotó neurotikus triász magas, alsó részét a magatartásminták („behaviour pattern") skálái adják, jobb oldali, kevésbé magas szára pedig a pszichotikus skálatriászból áll. — Ez a „myastheniás V-formáció" a további analíziskor 4 alformára bontható: a) A neurotikus triász skálái, vagy közülük kettő kórosan magas, a magatartás skála értékek alacsonyak, a pszichotikus triász két-három tagja ismét magasabb, de a normális zónán belül. E típust *16 betegen* észleltük (3. ábra). — b) Mind a neurotikus, mind a pszichotikus triász tagjai kórosan magas értékűek; e típus *8 betegen* fordult elő (4. ábra). — c) Normális értékzónán belül fordul elő a jellegzetes V-formáció; *14 beteg* tartozik ide (5. ábra). — d) A magatartásminták skálái egyik csoportban sem magasak, de előfordul az Mf vagy Pa skála viszonylag magasabb értéke, ami által a V-forma W-formává alakul; ezt *12 betegen* figyeltük meg (6. ábra).

A továbbiakban az egy vagy több klinikai skálában észlelt egyéb kórjelző értékeket ismertetjük. A *pszichotikus triász* izolált vagy súlyos pozitívitását

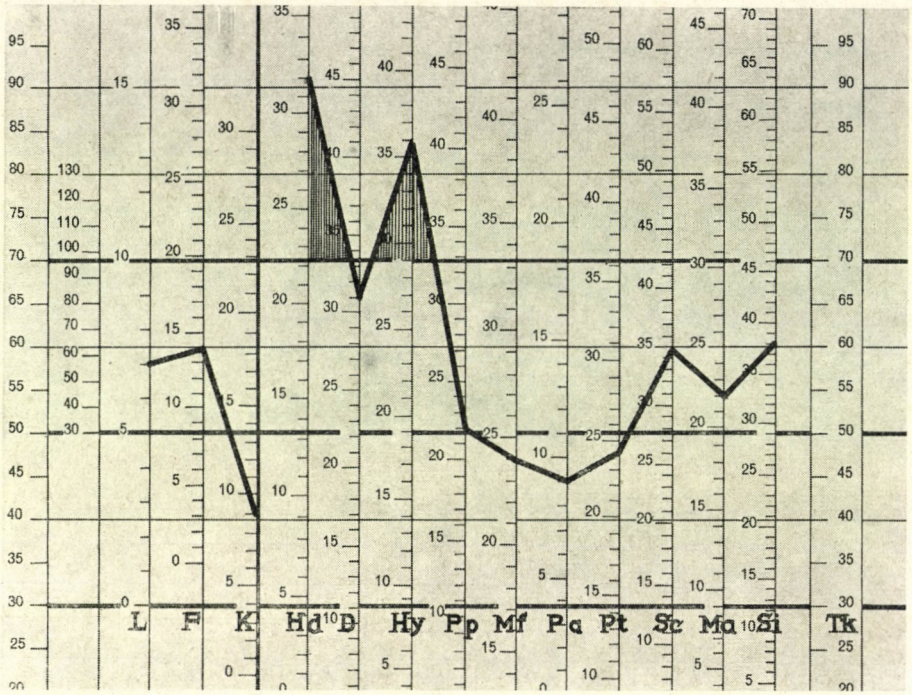
Táblázat

neme, életkora és klinikai formaköre szerint

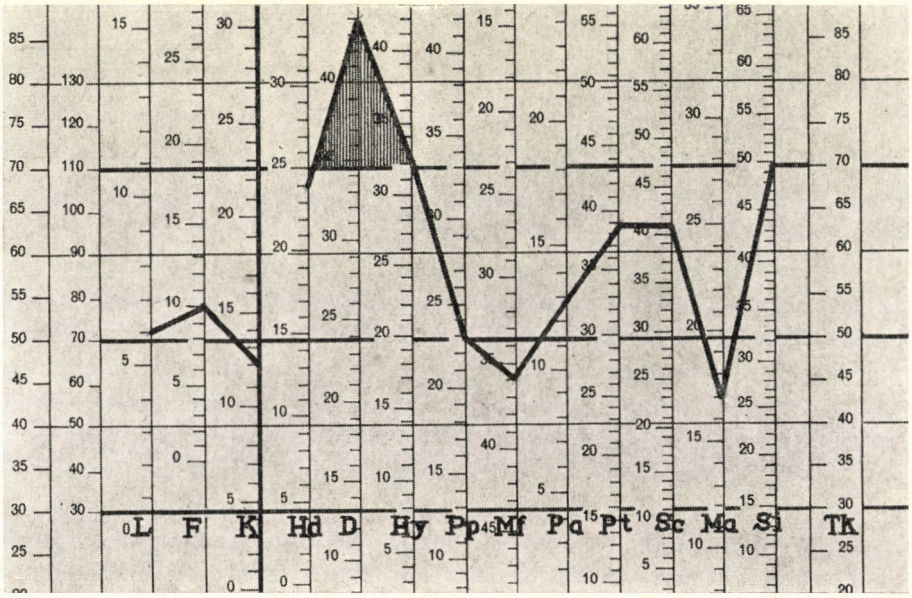
30—40 év		40—50 év		50—80 év		Összes	
Ép	Kóros	Ép	Kóros	Ép	Kóros	Ép	Kóros
1	2	3	1			6	5
1		3	4			6	6
1	2	1	3			4	5
3	6	2	4			13	22
1	1	1	2			2	4
1	3	1	2			6	10
	1		2				3
2	1	1	1			6	3
						2	1
	1		1				2
1	2					2	4
				1	3	1	3
				3	2	3	2
3	7	5	9	1	3	13	22
8	12	7	11	3	2	38	48
11	19	12	20	4	5	51	70
						121	

találtuk *17 betegünkön*, s közülük 6 betegen a paranoiditást (Pa) jelző skála is kóros értékű volt (7. ábra). A *depressziót* (D) jelző skála értéke *23 betegen* volt emelkedett izoláltan (2. ábra), vagy egyéb skálákkal együtt (4. ábra). E társulásban leggyakoribb a hipochondria (Hd), hisztéria (Hy) és a pszichaszténia (Pt) (8. ábra). — Viszonylag sok esetben, *24 betegen* találtuk emelkedettnek a hisztéria (Hy) skála értékét, ritkán izoláltan (6 eset), inkább a pszichoszomatikus V-formáció részeként, vagy depresszióval ill. pszichaszténiával együtt (9. ábra). — A pszichaszténia (Pt) értékének izolált emelkedése csak *6 betegen* fordult elő, hipochondriával (Hd) együtt azonban már további *14 betegen*. — A *paranoid skála* értékének izolált vagy súlyos fokú emelkedése meglepően sok esetben — *13 betegen* — jelentkezett. — Ritka társulás — csakúgy, mint klinikailag — a paranoid attitűd és a hisztériás megnyilvánulás; egy esetünket, ahol ez a társulás nagyon pregnánsan látható, ábrán is bemutatjuk (10. ábra).

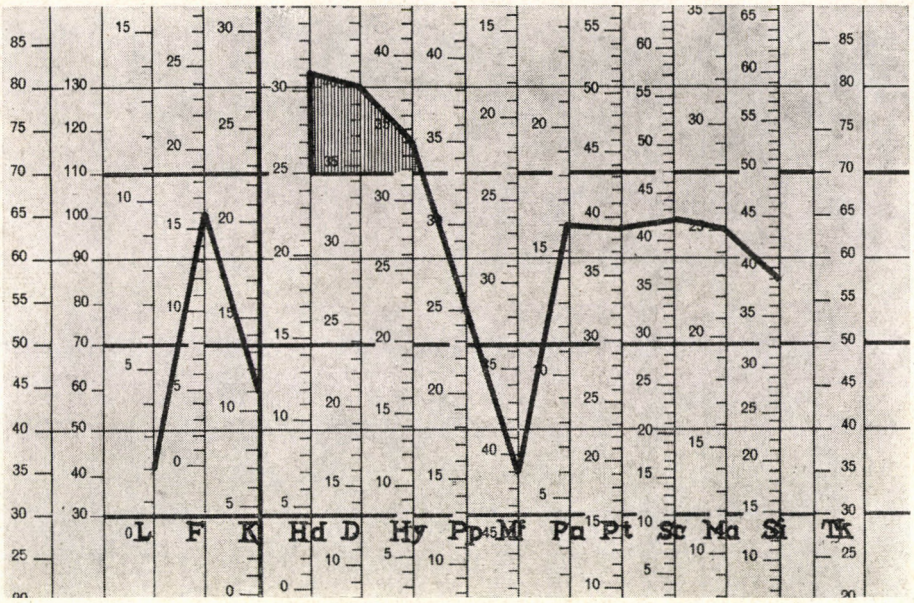
A normális értékzónán belül adódó viszonylagos érték-variációkkal nem



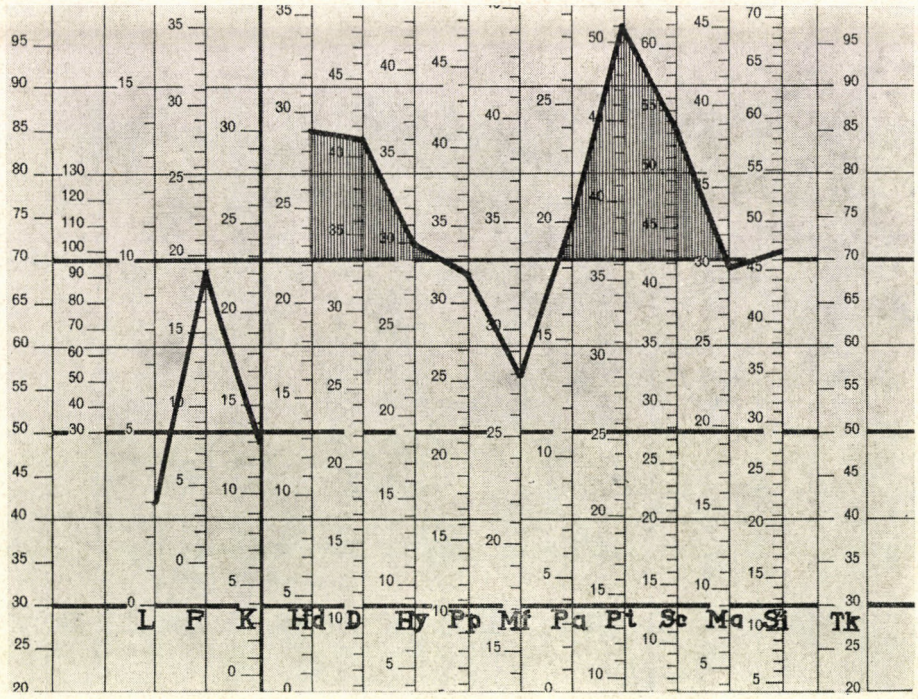
1. ábra. Pszichoszomatikus V-formáció; 34 é. benignus okuláris my.-s férfi



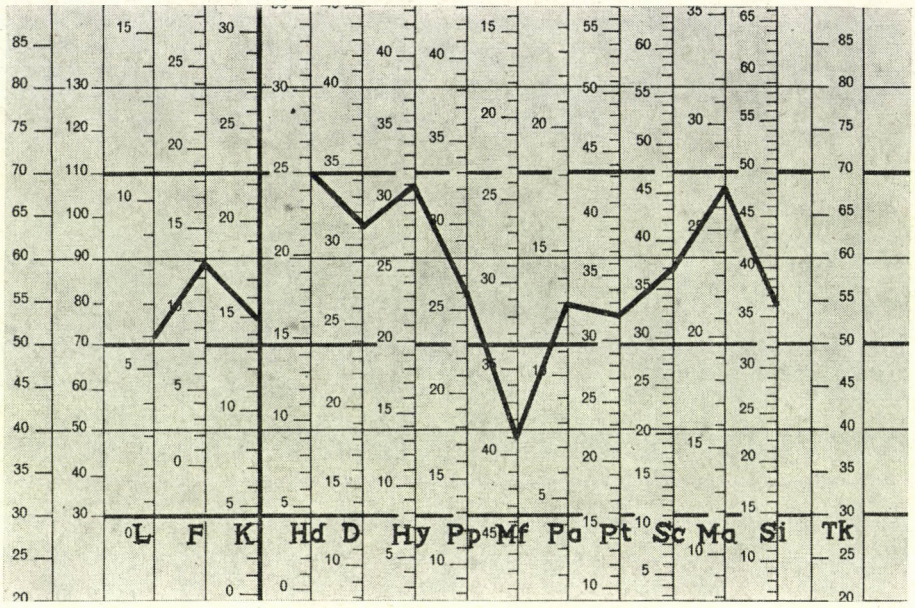
2. ábra. Szomatopszichikus formáció; 36 é. hosszú légzési krízisen átesett, stacionér-rezistens my.-s nőbeteg



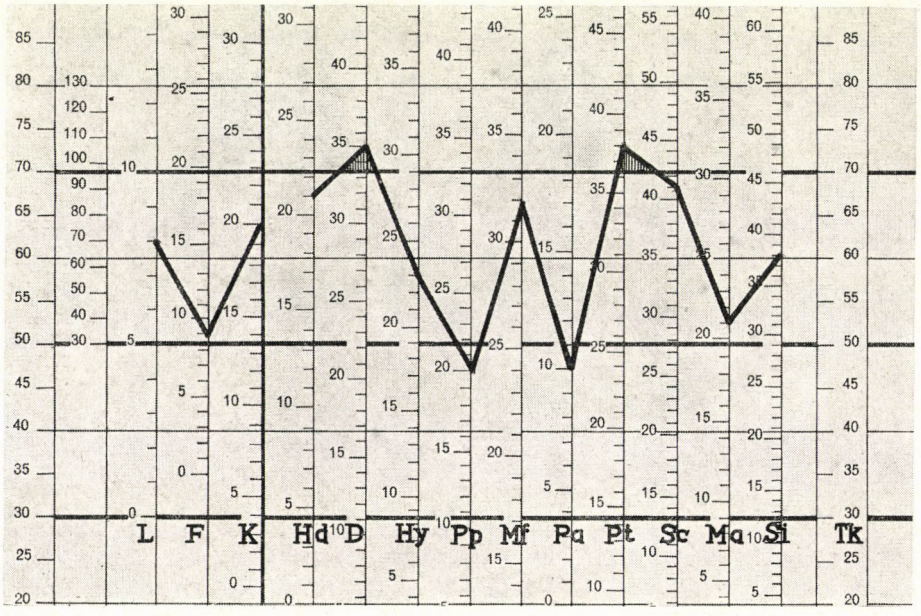
3. ábra. My.-s V-formáció, a neurotikus triász kóros értékű; 21 é. súlyos kríziseken átesett, operált nőbeteg



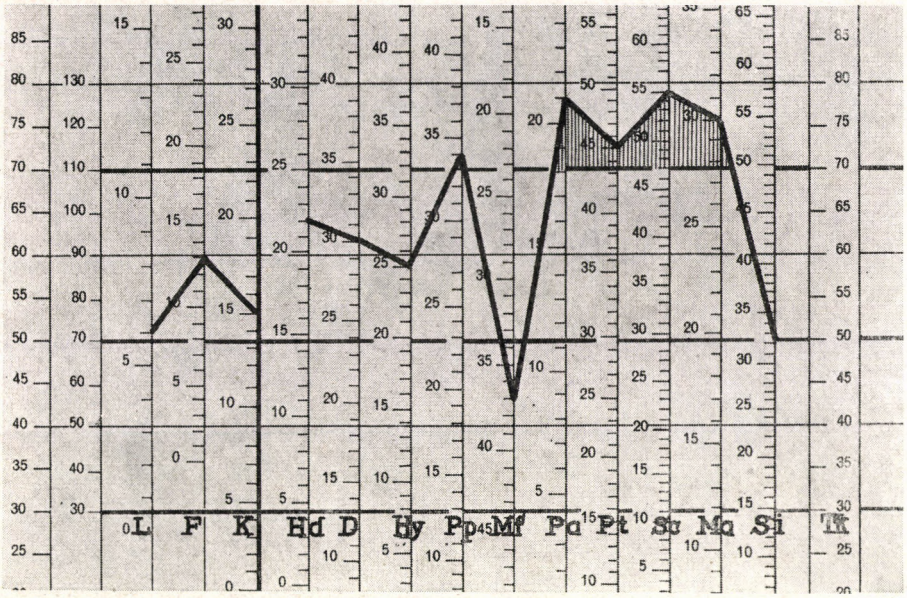
4. ábra. My.-s V-formáció, a neurotikus és pszichotikus skálaértékek kórosak; 34 é. benignus-lokális (okuláris) my.-s férfi



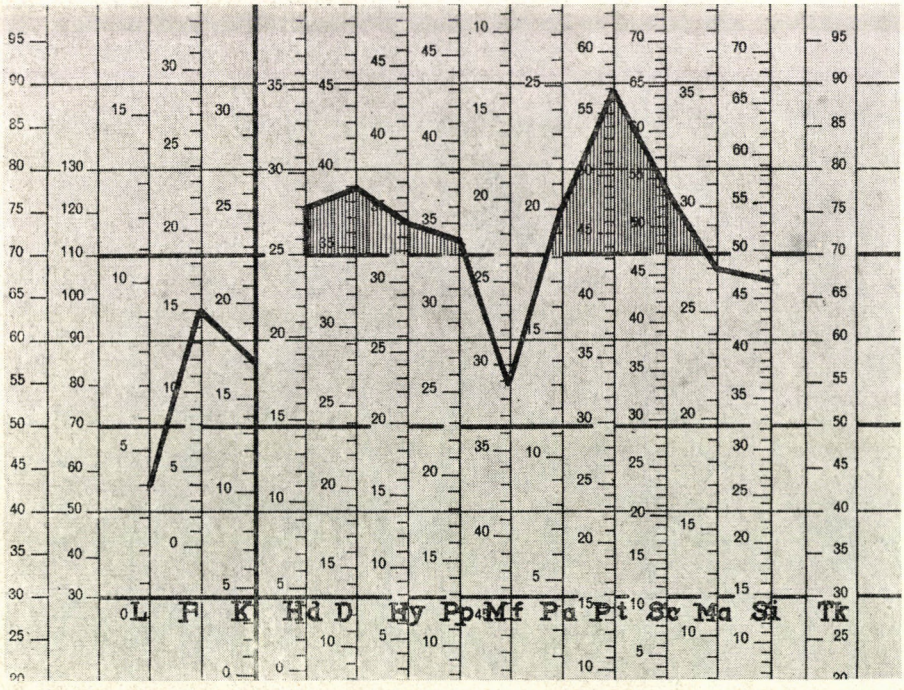
5. ábra. My.-s V-formáció, valamennyi klinikai skála normális (T_K 40 – 70); 29 é. generalizált my.-s nőbeteg



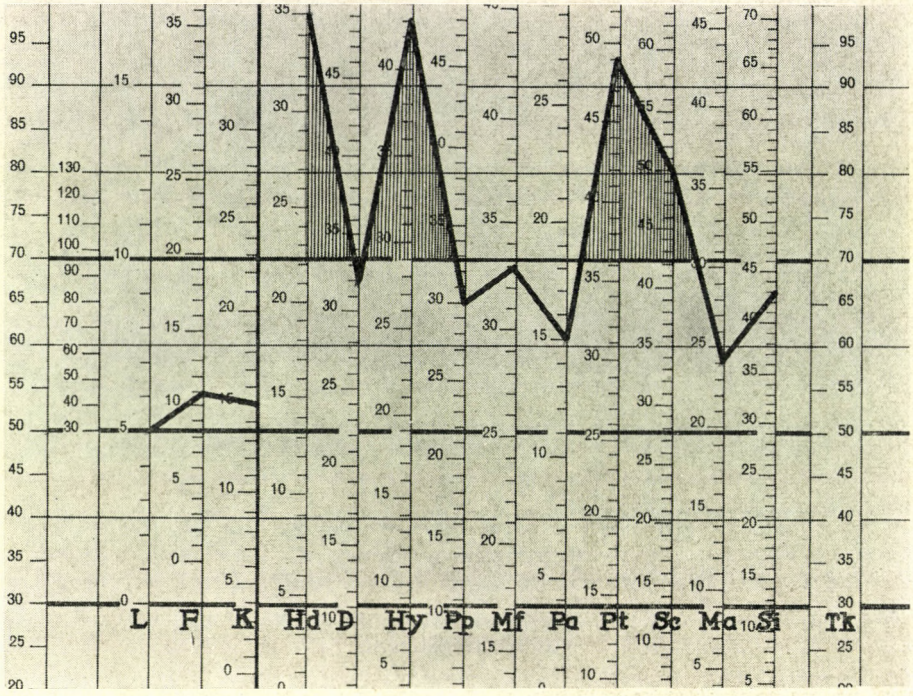
6. ábra. My.-s W-formáció, az Mf skála viszonylag magas értékével; 62 é., négy évtizede my.-s férfi, 15 évvel műtét után



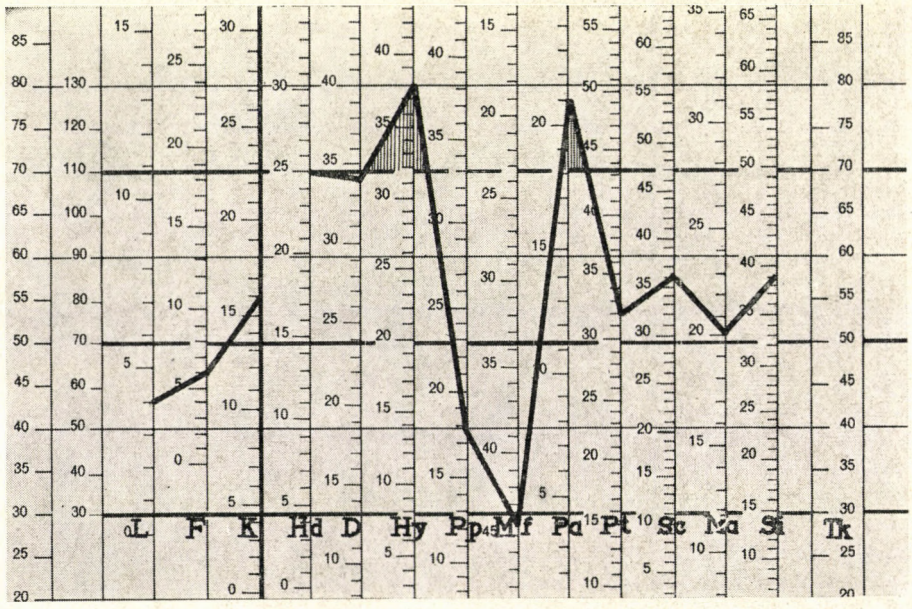
7. *ábra.* A pszichotikus skálák magas értéke; 19 é., generalizált my.-ban szenvedő nőbeteg, thymectomia után



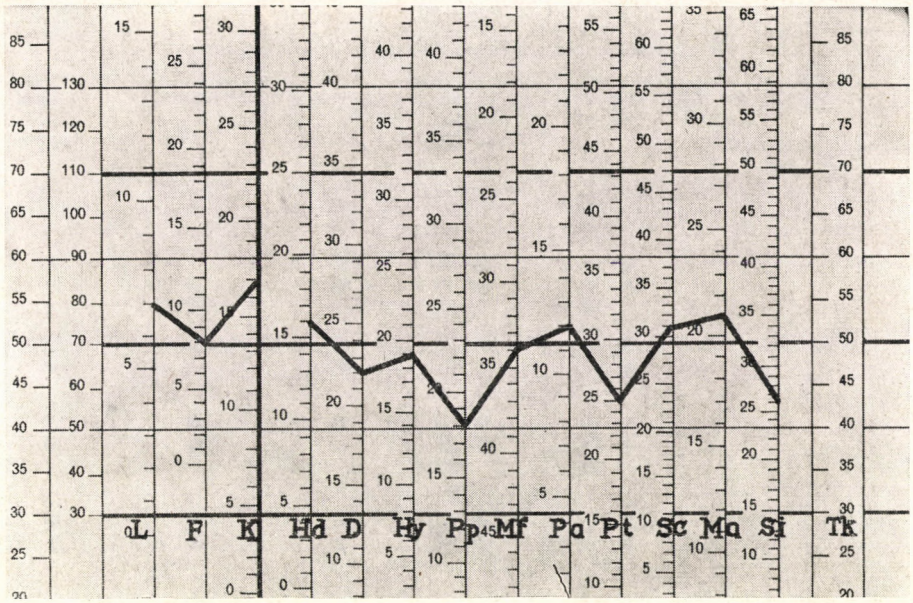
8. *ábra.* A neurotikus triász és pszichaszténia kóros értékének együttes előfordulása; 34 é. generalizált my.-s, operált nőbeteg



9. ábra. Erősen hangsúlyozott pszichoszomatikus V-forma és súlyos pszichaszténia együttes megjelenése; 48 é. jó állapotban levő nőbeteg 18 évvel thymectomia után



10. ábra. Hisztéria és paranoid attitűd ritka társulása; 39 é., több krízisen átesett, súlyos generalizált my.-ban szenvedő nőbeteg



11. ábra. „Beton-személyiség" (T_K 40—55); 29 é. generalizált my.-s nőbeteg, 11 évvel műtét után, gyógyult

foglalkozunk, egy jelenségre azonban röviden utalunk: *11 betegünkön* valamennyi klinikai skála a normális határokon belül is feltűnően középértékű volt (T_K40 —55), s minimális ingadozást mutatott a személyiségkvalitásokat kifejező görbe. E betegeink között, akiket „beton-személyiségnek" nevezhetünk, általában igen jó remisszióban levő betegek vannak, közöttük négy thymektomizált; 11. ábránkon egy ilyen „beton-személyiséget" mutatunk be.

B) *Kiegészítő skálák és összefüggéseik:* A módszernél vázolt százalékos értékelésben kapott eredményeket a II. táblázaton mutatjuk be (II. táblázat). A kiegészítő skálák bizonyos mértékig párhuzamba állíthatók egymással, bár természetes, hogy az egyes skálák különböző számú és jellegű itemeken alapuló egységek. A párhuzamba állítás vizsgálatakor logikusan kínálkozik az „énerő" és „függőségi viszony" skála összehasonlítása, továbbá a „függőségi viszony" és a „kezelés igénye" valamint a „változás reménye" skálák összevetése, végül az „énerő" és a „szociális részvétel" skálák összehasonlítása.

Az „énerő" (Barron) és „függőségi viszony" (Navran) skálák összefüggése: Mint II. táblázatunkon látható, *12 betegen* észleltünk 40%-osnál alacsonyabb Barron értéket és *33 betegen* 60%-osnál magasabb Navran fokozatot; e két csoportban *8 beteg azonos.* A 60%-osnál magasabb Barron értékű *33 beteg* és a 40%-osnál alacsonyabb Navran értékű *33 beteg* közül *21 beteg szerepel mindkét csoportban.* Magas arányban találtuk meg tehát a logikailag egymás kiegészítőjének tekinthető két skála szoros összetartozását, amit 8 + 21, tehát *29*

II. Táblázat

Kiegészítő skálák eredménye százalékban kifejezve

Kiegészítő skálák eredménye %-ban	Barron „Énerő" (Ego strength)	Navran „Függőségi viszony" (Dependency rate)	Sullivan „Kezelés igénye" (Need for treatment)	Schofield „Változás reménye" (Prediction of change)	Gough „Szociális részvétel" Social participation
<40%	■ 4 ● 8 12	■ 14 ● 19 33	■ 14 ● 22 36	15 ■ 36 ● 51	■ 6 ● 8 14
40—60%	■ 16 ● 60 76	■ 13 ● 42 55	■ 15 ● 50 65	■ 16 ● 34 50	■ 15 ● 40 55
>60%	■ 15 ● 18 33	■ 8 ● 25 33	■ 6 ● 14 20	■ 4 ● 16 20	■ 14 ● 38 52
Összes	■ 35 ● 86 121	■ 35 ● 86 121	■ 35 ● 86 121	■ 35 ● 86 121	■ 35 ● 86 121

beteg adatai igazolnak. Betegeink nagyobb része mind a Barron, mind a Navran skála vonatkozásában a közepes, 40—60% közötti zónába tartozott (76, ill. 55 beteg); e két skálaérték egymást kiegészítő jellege részben e középcsoportban is megfigyelhető volt, természetesen nem olyan hangsúlyozottan, mint az ismertetett két szélső csoportban. Nagyon jellemzőnek tartjuk, hogy egyetlen olyan beteg sem volt, aki mindkét skálában a 40%-osnál alacsonyabb, vagy a 60%-osnál magasabb csoportban szerepelt volna. Ez is a két skála alternatív összetartozását igazolja.

III.

Kiegészítő skálák eredménye százalékban

Myasthenia formakör	Barron			Navran		
	< 40	40—60	> 60	< 40	40—60	>60
I. Localis, non-progressiv	1	14	8	7	9	7
II. Generalisalt benignus	4	24	16	9	20	15
III. Fulminans crisisveszélyű	1	18	3	6	12	4
IV. Stationaer resistens	3	7	2	5	6	1
V. Agytörzsi forma	1	2		2	1	
VI. Associálódó forma	1	5	2	2	3	3
VII. Időskori myasthenia	1	6	2	2	4	3
Összes	12	76 121	33	33	55 121	33

A „függőségi viszony" (Navran) és a „kezelés igénye" (Sullivan) skálák összefüggése: Mint a II. táblázaton látható, *33 betegen* találtunk 40%-osnál alacsonyabb Navran értéket és *36 betegen* volt a Sullivan skála 40% alatt; e két csoportban *21 beteg azonos*. A 60%-ot meghaladó Navran és Sullivan értékű *33*, ill. *20 beteg* közül *11 beteg azonos*. A két skála között tehát jelentős fokú összefüggést észleltünk annak ellenére, hogy a „függőség" nyilvánvalóan jóval tágabb fogalmi kör, mint a „kezelés igénye", mint erre a megbeszélésben majd kitérünk. Ha e két skálához hozzávesszük a „változás reménye" (Schofield) skálát is, az összefüggés már nem olyan szoros, mint az előző két skála esetében. A 40%-osnál alacsonyabb Schofield skálások (51 beteg) között *17 beteg azonos* az alacsony értékű Navran és Sullivan skálájú betegekkel. A magas százalékú Schofield skálájú betegek (20 eset) közül pedig *5 beteg azonos* a magas értékű Navran és Sullivan skálájú betegekkel. E skála értékelésekor is figyelembe kell venni azt a tényt, hogy a „változás reménye" (és igénye) szintén szélesebb kategória, mint a „kezelés igénye", hasonlóan a „függőséghez". — Különös és feltűnő eltérést e három skála vonatkozásában csak egy esetben észleltünk: fiatal, igen jó állapotban levő mérnök betegünk Navran értéke igen alacsony, 20% körüli volt, Sullivan értéke 80% feletti, míg Schofield skálája ismét alacsony, 30%-os.

Az „énerő" (Barron) és a „szociális részvétel" (Gough) skálák összevetése volt következő feladatunk. E két skála 40%-osnál alacsonyabb értékű *12, ill. 14 betege* közül csak *2 beteg azonos*. Magasabb egyezést találtunk a 60% feletti csoportban: *33*, ill. *52 beteg* közül *18 beteg azonos*. Feltűnő eltérést e két skála között nem észleltünk, bár itt is meg kell jegyeznünk, hogy mind a Barron, mind a Gough skála nagyon heterogén adatokat tartalmaz, így összehasonlításuk is részben önkényes.

Táblázat

kifejezve a betegség formaköre szerint

Sullivan			Schofield			Gough		
< 40	40—60	> 60	< 40	40—60	> 60	< 40	40—60	> 60 s
10	11	2	13	5	5	4	8	11
13	24	7	18	22	4	5	19	20
4	14	4	9	7	6	1	16	5
4	5	3	3	8	1	1	4	7
2		1	1	1	1		3	
1	6	1	2	5	1		4	4
2	5	2	5	2	2	3	1	5
36	65	20	51	50	20	14	55	52
	121			121			121	

IV. Táblázat

Légzési kríziseken átesett betegeink kiegészítő skálaértékei százalékban

Beteg neve, neme, kora	Barron %	Navran %	Sullivan %	Schofield %	Gough %
1. S.T. 29 ●	50	47	37	58	52
2. S.A. 32 ●	38	59	75	54	68
3. B.L. 53 ●	47	45	52	68	44
4. K.P. 36 ■	47	74	71	37	52
5. P.G. 22 ●	56	51	35	25	44
6. T.S. 49 ●	53	46	46	46	60
7. N.M. 54 ●	51	63	58	29	48
8. P.É. 24 ●	45	52	37	41	20
9. S.E. 23 ●	50	40	69	58	60
10. S.J. 50 ●	43	68	60	67	76
11. T.L. 42 ■	54	17	27	29	52
12. S.L. 36 ●	35	51	56	75	48
13. L.L. 35 ■	34	77	68	58	72
14. P.J. 23 ●	48	42	41	50	56
15. G.I. 41 ●	48	59	54	54	56
16. S.M. 38 ●	50	37	42	45	52
17. L.J. 46 ■	41	46	44	58	68
18. A.P. 54 ■	45	73	52	58	48
19. D.E. 19 ●	54	47	56	33	44
20. K.P. 39 ●	50	41	62	63	44
21. K.J. 50 ●	38	80	67	83	60
22. B.J. 52 ●	42	62	68	56	38

Tartós krízis: 1—4. beteg
2 krízis: 9—13. beteg
3 krízis: 5—8. beteg
1 krízis: 14—22. beteg

C) *A klinikai profil, kiegészítő skálák és a my., mint szomatikus klinikai kép összefüggése:* A klinikai profil 70 betegen tért el a normálistól. Mint I. táblázatunkon látható, a my. valamennyi klinikai formájában előfordult kóros MMPI profil (gyermekkori eseteket nem vizsgáltunk MMPI teszttel), és a normális és kóros profil megoszlása csak két klinikai csoportban tér el jelentősebb mértékben egymástól: a II. klinikai formában, a generalizált my.-ban 17 normális profillal szemben *27 kóros profilt* találtunk, a III. klinikai formában,

V. Táblázat

Az egyes klinikai skálák kóros értéke a betegség időtartama szerint

Betegségtartam	Neuroticus trias			Behaviour trias			Psychoticus trias			Si
	Hd	D	Hy	Pp	Mf	Pa	Pt	Sc	Ma	
< 2 év	1	4	3			2	1	1		
2—5 év	5	7	6	3		3	7	8	7	1
5—10 év	5	4	6	2		4	7	4	4	2
10—20 év	2	6	8	4		3	3	1	2	1
> 20 év	1	2	1	1		1	2	2	2	1
Összes	14	23	24	10		13	20	16	15	5

a leginkább krízis-veszélyű, fulminans-bulbaris, vagy bulbo-skeletalis formában pedig 8 normális profillal szemben *14 kóros görbét* észleltünk.

A klinikai profil kóros jellegét adó, elkülönülten vagy együtt előforduló jellegzetességek — pszichoszomatikus V-formáció, depresszió, hisztéria, pszichaszténia, paranoia vagy pszichotikus triász — valamennyi klinikai formában előfordultak, és jellemző összefüggést nem észleltünk a my.-t jellemző szomatikus tünetek és az MMPI eltérések között. A kóros személyiségvonások nem mutattak egyezést a betegség súlyosságával, a betegség tartamával, vagy a thymectomia megtörténtével sem. Nem találtunk különbséget az MMPI profilban a thymus-tumoros my.-s betegek és a nem tumoros betegek között. Külön kiemeljük, hogy krízisen egy vagy több ízben átesett *9 betegünk*, továbbá súlyos my.-ban szenvedő *6 betegünk* MMPI profilja teljesen normális volt, másrészt az igen súlyos eltéréseket mutató, 10 MMPI profilú beteg közül csak *2 beteg* esett át krízisen, 8 beteg enyhe középsúlyos my.-ban szenvedett. A már említett betegcsoportban, akiket teljesen kiegyensúlyozott profiljuk alapján „beton-személyiségnek" neveztünk el, csak 2 súlyos my.-s beteg volt, míg 9 beteg állapota jó remissziónak felelt meg.

A meghatározott öt kiegészítő skála és a my. klinikai formáinak összefüggését a III. táblázaton mutatjuk be. Mint látható, a Barron érték szinte valamennyi csoportban a középső értékek frekvenciáját mutatja; az I., II. és IV. klinikai formában, tehát a viszonylag benignus my. formákban látunk magas Barron értéket is. A Navran érték gyakorlatilag valamennyi klinikai formában meglehetősen egyenletes eloszlású. Meglepő, hogy a Sullivan skála nemcsak az I., hanem a II., III. és IV. klinikai formában is viszonylag alacsony értékű. Nem mutat a Schofield skála sem eltolódást a fokozottabb változás igénye vagy reménye felé még a súlyos klinikai formákban sem. A Gough skála az I., II. és IV. klinikai formában mutat különösen magas frekvenciát.

Érdemesnek látszott *légzési krízisen* egy ízben vagy többször átesett betegeink kiegészítő skáláit külön is részletezni (IV. táblázat). Általánosságban megállapítható, hogy krízisen átesett betegeink skálái a középcsoportba (40—60%) esnek. Bizonyos mértékig jellemző, hogy e betegek közül egynek a Barron értéke sem éri el a 60%-ot, sőt 4 betegé 40% alatt van. Ezzel összhangban a Navran érték 7 esetben 60% felett van, sőt 4 esetben a 70%-ot is meghaladja, s csak 2 esetben van 40% alatt. A Sullivan skála 8 esetben magas és csak 4 esetben alacsony. A Schofield skála 5 esetben magas, 5-ben alacsony, míg 12 esetben a középső értékzónába esik. A Gough érték még e súlyos betegeken is 7 esetben magas, 13 esetben középértékű és csupán 2 esetben alacsony.

A my. krónikus betegség, célszerűnek látszott tehát az MMPI profilnak és a kiegészítő skáláknak a *betegségtartam* szerint történő értékelése is. Ezen adatokat az V. és VI. táblázaton mutatjuk be. Jól látható, hogy a neurózis-triász mindhárom tagjának emelkedett értéke inkább a tartós betegségben fordul elő, a pszichotikus triász emelkedett értékének halmozódása a 2—10 év

VI.

A kiegészítő skálák értéke a betegség

Betegségtartam	Barron			Navran		
	< 40	40—60	> 60	< 40	40—60	> 60
< 2 év	1	17	5	5	14	4
2—5 év	5	22	10	13	13	11
5—10 év	4	20	15	9	20	10
10—20 év	1	13	3	6	6	5
> 20 év	1	4			2	3
Összes	12	76	33	33	55	33
		121			121	

közötti két csoportra esik, sőt részben ide számíthatjuk a magatartás skálák közül a paranoid attitűd gyakoribb megjelenését is (V. táblázat). A kiegészítő skálák közül a Barron érték viszonylag egyenletesen eloszlott, meglepő a 2—5, ill. 5—10 éves csoportokban a viszonylag magas értékű „énerő". A Navran skála magasabb frekvenciája a 2—5 és 5—10 éves csoportokra esik, a Sullivan skála csak az 5—10 éves csoportban magasabb, a Schofield skála egyenletes eloszlású. A Gough skála valamennyi csoportban inkább magas értékű (VI. táblázat).

D) *A klinikai profil, a kiegészítő skálák és a klinikailag megállapítható pszichopatológiai státusz összefüggése:* Betegeinken a legjelentősebb megegyezést a neurotikus tünetek vonatkozásában észleltük a klinikai pszichopatológiai kép és az MMPI klinikai profil között. E tekintetben az egyezés mintegy kétharmados. Az egyes skálák vonatkozásában a tünetegyezés már nem ilyen egyértelmű. Így 24 emelkedett hisztériás skálaértékű betegünk közül kifejezett hisztériás tünetmegnyilvánulást vagy alapkaraktert csak 6 betegen észleltünk; 14 hipochondriás profilú betegünk közül klinikailag csak 7 bizonyult hipochondriásnak; 23 depressziós profilú beteg közül 10-nél észleltünk klinikailag is depressziós tüneteket vagy fázist. Érdekesen alakul pszichotikus profilú, vagy izoláltan magas paranoid értéket mutató betegeink aránya: 16 betegünk közül, akiken a pszichotikus triász magas volt, 7 betegen lehetett klinikailag is pszichotikus tüneteket — elsősorban szenzitív vonásokat, vonatkoztatási élménytöredékeket, üldöztetéses túlértékelt gondolatokat, kóros szervérzéseket, szorongást — észlelni. E tünetek is inkább a paranoid-szenzitív szindrómába tartoznak. A paranoid skála izolált vagy súlyos emelkedését 13 betegen észleltük, s közülük klinikailag csak 5 betegen figyeltünk meg kifejezett paranoid személyiségfejlődést, paranoid-szenzitív reakciót vagy szténikus személyiségi reakciót. Ezzel szemben 4 olyan betegen, akik klinikailag egyértelműen a paranoid formakörbe tartoztak (paranoid személyiségfejlődés vagy szténikus-szenzitív reakció miatt), az MMPI teszt nem mutatta e sajátos személyiségvonást.

Táblázat

időtartama szerint százalékban kifejezve

Sullivan			Schofield			Gough		
< 40	40—60	> 60	< 40	40—60	> 60	< 40	40—60	> 60
5	17	1	6	16	1	1	14	8
17	17	3	19	11	7	7	17	13
7	23	9	17	16	6	4	16	19
6	5	6	7	5	5	2	6	9
1	3	1	2	2	1		2	3
36	65	20	51	50	20	14	55	52
	121			121			121	

Amíg tehát a neurotikus tünetek vagy neurotikus triász vonatkozásában jelentős, mintegy kétharmados egyezést találtunk a klinikai diagnózis és az MMPI profilértékek között, addig ez az egyezés az egyéb személyiségvonások és tünetek viszonyában mintegy 40% körül mozgott.

A kiegészítő skálák és a klinikai személyiség-elemzés összehasonlításakor a Barron és a Navran skálák bizonyultak a leginkább egyértelműnek: mindkét skála vonatkozásában mintegy 60—70%-os megegyezést találunk. Jelentős egyezést észleltünk a Gough skála és betegeink ismert életvezetése, magatartása, altruista törekvései, szociális részvállalása vonatkozásában: 121 beteg közül 52 beteg 60%-nál magasabb szociális aktivitást mutat (9 beteg 80%-nál is magasabb skálaértékű), 55 beteg közepes (40—60%) értékű és csupán 14 beteg Gough értéke alacsonyabb 40%-nál (II. és VI. táblázat). A Sullivan és Schofield skálák eloszlása sokkal kiegyensúlyozottabb, (II. táblázat), és nehezebben vethetők egybe a klinikai pszichopatológiai képpel vagy a magatartásmintákkal.

Tíz beteget ismételten vizsgáltunk MMPI teszttel és a kiegészítő skálákkal. E tíz beteg közül kettő légzési krízisen esett át a két vizsgálat között, négy betegen közben thymectomia történt. Csak két beteg MMPI tesztje változott jelentősebben kedvező irányban (a neurotikus, ill. pszichotikus triász vonatkozásában), két betegé viszont inkább súlyosabb profilt mutatott a második vizsgálatkor, noha klinikai állapotuk jelentősen javult a műtét nyomán. Hat beteg MMPI profilja nem változott. A kiegészítő skálákban nem észleltünk említésre érdemes változást egyik betegen sem.

Megbeszélés

Vizsgálataink alapján megállapíthatjuk, hogy a my.-s folyamat a személyiség számos összetevőjét, következésképpen az egész személyiséget jelentősen befolyásolhatja, módosíthatja, bizonyos arányban és mértékben kóros irányban alakíthatja. Ez a személyiségváltozás az MMPI teszttel és az ebből képez-

hető kiegészítő skálákkal jól elemezhető és követhető. Vizsgált 121 my.-s betegünk közül 70 beteg MMPI-tesztje kóros volt, mégpedig rendszerint több klinikai skála tekintetében, melyek gyakran jellemző vagy meglehetősen állandó társulásban jelentkeztek. Ez az észlelés jó összhangban áll régebbi munkáink (16, 17, 18) eredményeivel, melyekben klinikai-pszichiátriai tünetelemző módszerrel jutottunk arra a következtetésre, hogy a my. heterogén és színes pszichopatológiai szindrómával társulhat az esetek jelentős százalékában, melyek a kórkép keletkezésében, kiváltásában, fellángolásaiban is szerepet játszhatnak. E szindrómák csak kis részben tekinthetők a premorbid személyiségben is lappangva meglevő betegségnek — s bár ez a forma és incidencia sem zárható ki —, ezekben az esetekben is kimutatható vagy feltehető a my.-nak, mint szomatikus folyamatnak tünetnemző vagy manifesztáló szerepe.

Jelen munkánk során — ami az irodalom első ilyen jellegű tanulmánya — az *57,8%-ban észlelt kóros személyiségvonások* egyértelműen a *my. pszichopatológiai kórnemző szerepére* utalnak. E tünetkeltő hatás e betegségben több tényezőből tevődhet össze: 1. Leglényegesebb, hogy a my. minden esetben *krónikus betegség*, ami éveken, évtizedeken át hat és befolyásolja a személyiség alakulását. — 2. A betegségben ismert és nagyon jellemző *tünet-ingadozás*, ami hosszmetszetben javulások (remissiók) és visszaesések (relapsusok) váltakozásában nyilvánul meg, a személyiség tartalék-erőinek ugyancsak jelentős megterhelését jelenti. — 3. A my. gyakran *halálos betegség*, amiben a betegek általában hamar megismerik az egzisztenciális veszély, életveszély potenciális vagy valóságos állapotát, légzési krízisek, nyelési, táplálkozási képtelenség miatt emocionális stresszek sorozatát szenvedik el. — 4. Még a jó állapotban levő betegek is a *bármikori hirtelen és váratlan (abrupt) visszaesés* veszélyének tudatában élnek, s e tényezővel általában tisztában is vannnak, ezzel számolnak. — 5. A my. — akár tüneti megnyilvánulása, akár krónikus természete, akár a kapcsolatos veszélyhelyzetek miatt — mindenképpen *negatív értelemben befolyásolja a betegek életvezetését*, beszűkíti lehetőségeit, korlátok közé szorítja törekvéseit, céljait, akaratát, jellemét. — Nyilvánvalónak látszik tehát, hogy mindezen tényezők külön-külön is, együttesen méginkább jelentősen befolyásolják a személyiség funkcióit és egészét, és számos vonatkozásban patológiás irányban alakítják azt.

Általánosságban ennek a tételnek az igazolását jelenti *a nagy my.-s beteganyagon most első ízben elvégzett részletes személyiségteszt vizsgálat*. A felsorolt tényezőkkel magyarázható, hogy — mint az eredményekben részleteztük — nincs a my.-s betegek között olyan életkori, betegség-tartambeli vagy klinikai-formai csoport, ahol kóros személyiségvonások nem fordulnának elő. Bizonyos „tünetsűrűsödés" észlelhető a II. (generalizált) és III. (akut, krízisveszélyű) csoportban, ahol lényegesen nagyobb a kóros személyiség aránya, mint a többi klinikai csoportban. Az általunk „beton-személyiségnek" el-

nevezett, kiegyensúlyozott profilú betegek csoportjában viszont többségben jó állapotban levő betegek vannak. Kevésbé feltűnő a pszichés tünetek halmozódása a betegségtartam szerinti feldolgozásban, míg életkor és nem szerinti elkülönítésben egyáltalán nem jellemző. Nem találtunk értékelhető összefüggést a krízisen átesett betegek MMPI-profilja és a súlyos szomatikus státusz között, de a kiegészítő skálákban mégis tükröződik *a krízis személyiségre ható nyoma.*

Felmerül a kérdés, van-e valamilyen jellemző vagy többé-kevésbé állandó pszichés elváltozás vagy személyiség eltérés my.-s betegeken. E vonatkozásban összehasonlításként egyetlen munka adódik: Oosterhuis és Wilde (11) már említett tanulmányában igen magas arányban talált neurotikus betegeket, s közülük is jelentős számban fóbiás-anxiózus személyiségű betegeket; vizsgált beteganyaguk mintegy fele „többé-kevésbé pszichaszténiás" volt, mint írják. Lényegesen kisebb arányban (mintegy 10%-ban) észleltek hisztériás tünetmegnyilvánulásokat vagy személyiséget. Tether (21) is rámutat enyhe my.-ban („mild myasthenic state") szenvedő betegeinek precíz, minuciózus (tehát pszichaszténiás vagy ahhoz közel álló) személyiségére, míg a súlyosabb my.-ban a depressziót és a szorongást tartja gyakoribbnak és jellemzőnek. Egyik előző tanulmányunkban (17) magunk is kiemeltük a reaktív neurotikus állapotok között, valamint a kórképötvözetek között is a *depressziós, neuraszténiás, pszichaszténiás és hipochondriás tüneteket,* melyek gyakran összefonódva jelennek meg. Jelen munkánk során is úgy látjuk, hogy a pszichaszténiás személyiség-típus gyakran fordul elő my.-s betegeken, akár izoláltan, akár depresszióval vagy hipochondriával társulva. Változatlanul nagyon jelentősnek tartjuk a hisztériás személyiség vagy hisztériás tünetek gyakoriságát; esetenként komoly diagnosztikai problémát jelenthetnek a hisztériás megnyilvánulások, nem is annyira differenciáldiagnosztikai értelemben, hanem a my.-s és hisztériás tünetek összefonódásának részvételi arányában.

Meglepő magas arányban van jelen anyagunkban *a pszichotikus paraméterek emelkedett értéke,* melyek közé a paranoid attitűdöt is felvesszük. Bár a klinikai elemzés és az MMPI-teszt idevonatkozó részei között jelenleg is észleltünk eltérést, előző munkáinkban (17, 18) kifejtett álláspontunk revízióra szorul: Úgy látszik, a my. pszichopatizáló hatása a paranoid-szenzitív, sőt schizoid fogalmi körben is nagyon jelentős, sőt e személyiségi reakciók, vagy paranoid személyiségi kiéleződés bizonyos fokig jellemzőnek látszik my.-ra (főként a stacionér-krónikus formákra), és az említett paranoid-szenzitív jelenségek nem magyarázhatók meg a premorbid személyiséggel, mint előzően véltük. Véleményünk e módosulása kétségtelenül az MMPI vizsgálatokkal van összefüggésben. Nem találtunk azonban jelenleg sem magyarázatot arra a meglehetősen nagy eltérésre, ami a klinikai kórkép és az MMPI-teszttel megállapítható személyiségvonások között mutatkozik a pszichotikus tünetek és személyiségösszetevők vonatkozásában.

Munkánk egyik eredeti, jelentős és meglehetősen stabil leletének mutatkozott az *MMPI klinikai profilon észlelhető V-formáció*. Mint az eredményeknél részletesen ismertettük, mind a más vonatkozásban már ismert V-formáció (pszichoszomatikus V), mind az általunk első ízben leírt egyéb V-, ill. W-formációk igen jelentős arányban voltak megállapíthatók. Ezzel a jellemző konfigurációval függ össze, hogy a magatartásmintákra jellemző Pp és Mf skálák minden esetben, a Pa skála pedig az említett 13 eset kivételével a normális zónába esett, sőt kifejezetten alacsony volt. *A my. patogén szerepe a neurotikus és pszichotikus triász áreáiban nyilvánult meg.*

A kiegészítő skálák egymással történő összevetése — annak ellenére, hogy kiválasztásuk, mint említettük, célzatosan, személyiségtípusra irányulóan történt — bizonyos mértékig önkényes, elsősorban azért, mert a kiegészítő skálák nemcsak heterogén, hanem különböző kiterjedésű személyiség-kvalitásokat ölelnek át. Így az öt vizsgált skála közül a kezelés igénye (Sullivan) a legszűkebb körű, csaknem konkrét kérdésre irányuló skála, az énerő (Barron) igen széles és mély kategória a többi három skála pedig e kettő közé esik mind vertikális, mind horizontális értékelésben és jelentésben. A kezelési igény betegeinknél csaknem bizonyosan — ha nem is kizárólagosan — a my. kezelésére irányul; ehhez legközelebb állónak látszik a jó prognózisban való bizakodás (Schofield), bár már e skála is szélesebb funkció-csoportot tár fel: nemcsak a betegség jó prognózisát, hanem az ezzel összefüggésben álló életvezetési változások és lehetőségek kedvezőbb voltát is. Részben ezzel kapcsolatos a függőségi skála (Navran), amiben azonban a betegségtől, orvostól, gyógyszerektől való függőségen kívül egyéb függőségi tényezők (családi, munkahelyi, környezeti, társadalmi, vallási, etikai stb. tényezők) is tükröződhetnek. A szociális részvétel skálája (Gough) már nagyon áttételes, sokkal inkább az alapszemélyiséggel és annak etikai és közösségi-morális szintjével áll kapcsolatban, amit a my. — előző és klinikai tapasztalatunk szerint is — általában pozitív irányban fejleszt és facilitál. Az énerő szinte valamennyi személyiségvonás eredője, s ily módon az énerőből fakadó pozitív energia a my. toleranciájában és adaptációjában is szerepel, de e szerep csak mint jellemző faktor fogható fel a széles személyiségi spektrumot feltáró tesztben. Mindezen meggondolások a kiegészítő skálák értékelésében kompromisszumot és hibaforrásokat is jelentenek, de az adott célnak mégis legjobban megfelelnek.

A kiegészítő skálákban természetesen igen széles választék lehetséges (13); saját, öt skálára terjedő választásunk célszerűségi alapon, sőt cél—tünet-együttes („target-syndrom") lehetséges rögzítésére történt, és így bizonyos összefüggésekre, vagy kiegészítésekre törekedtünk. A jelenleg vizsgált és elemzett öt skála természetesen korántsem meríti ki az összes lehetőségeket, s későbbi munkában lehetővé teszi további kiegészítő skálák (depresszió, anxietás, önkontroll, konverzió, tünettagadás, disszimuláció, impulzivitás, aggresszió, szexualitás, felelősségérzet, tolerancia stb.) vizsgálatát, annál is

inkább, mert a kiegészítő skálák együttes informatív értéke nagy, a cél—tünetek vizsgálatára alkalmasabbak, mint a klinikai profil, és megfelelő csoportosításban a személyiség fontos komplex vonásait, ill. funkcióit tárhatják fel.

Jelen munkánk a my. szomatopszichikus vonatkozásait igazolja és bizonyos mértékig a pszichoszomatikus tényezőkre is fényt derít. Semmi alapot nem látunk azonban a betegség egészének vagy részkérdéseinek analitikus felfogására (8), vagy pszichoszomatikus kórszármazására (6, 5). Utóbbi állításunk természetesen nem zárja ki azt a lehetőséget, hogy a my. pszichés stressz, emocionális élmény nyomán keletkezhet vagy lobbanhat fel; e lehetőségre egyébként régebbi munkáinkban (14, 15, 18) is következetesen utaltunk.

My.-s betegeink személyiségének sokrétű vizsgálata és megismerése bizonyára hozzájárulhat e betegségben oly fontos pszichés vezetés, gondozás, tanácsadás megfelelőbb formáihoz, a terápiás fegyvertár gondosabb és a célnak megfelelő kihasználásához, a komplex kezelési terv kidolgozásához, a prognosztikai kérdések szélesebb látószögből történő megválaszolásához, — egyszóval a my.-s beteg oly mostoha sorsának megjavításához.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1975. X. 12.

IRODALOM

1. Brolley, M. and Hollender, M. H.: Psychological problems of patients with myasthenia gravis. J. Nerv. Ment. Dis. *122*, 178—184 (1955).
2. Collins, R. T.: Psychiatric syndromes in myasthenia gravis. Brit. med. J. II. 975—978 (1939).
3. Eaton, L. M.: A warning concerning the use of curare in convulsive shock treatment of patients with psychiatric disorders who may have myasthenia gravis. Proc. Meet. Mayo Clin. *22*, 4—7 (1947).
4. Gittleson, N. L. and Richardson, T. D. E.: Myasthenia gravis and schizophrenia — a rare combination. Brit. J. Psychiat. *122*, 343—344 (1973).
5. Hayman, M.: Myasthenia gravis and psychosis. Report of a case with observations on its psychosomatic implications. Psychosom. med. *3*, 120—126 (1941).
6. Hillenbrand, D.: Psychosomatische Aspekte der Myasthenia gravis. Z. Psychother. med. Psychol. *22*, 69—76 (1972).
7. Kennedy, F. S. and Moersch, F. P.: Myasthenia gravis, a clinical review of 87 cases observed between 1915 and the early part of 1932. Canad. Med. Ass. J. *37*, 216—219 (1937)
8. Lennartz, H. und Spiegelberg, U.: Psychopathologische Befunde bei Myopathien. Nervenarzt *27*, 98—103 (1956).
9. Mackenzie, K. R. Martin, M. J. and Howard, F. M. jr.: Myasthenia gravis: psychiatric concomitants. Canad. Med. Ass. J. *100*, 988—991 (1969).
10. Meyer, E.: Psychological disturbances in myasthenia gravis. Ann. N. Y. Acad. Sci. *135*, 417—423 (1966).
11. Oosterhuis, H. J. G. H., and Wilde, G. J. S.: Psychiatric aspects of myasthenia gravis. Psychiat. Neurol. Neurochir. *67*, 484—496 (1964).
12. Osserman, K. E.: Myasthenia Gravis pp. 129—130, 236—238. Grune a Stratton, New York/London 1958.
13. Spreen, O.: MMPI Saarbrücken. Huber, Bern/Stuttgart 1963.
14. Szobor A.: A myasthenia néhány klinikopathologiai és therapiás problémájáról. Orv. Hetil. *99*, 653—660 (1958).
15. Szobor, A.: Crises in myasthenia gravis II. Causes, clinical features, management. Acta Med. Acad. Sci. Hung. *22*, 293—308 (1966).

16. Szobor, A.: Mental conditions and psychopathological phenomena occurring in myasthenia gravis. Proc. IV. World Congr. Psychiat. Madrid 1966. Excerpta Med. Internat. Congr. Series *150*, 251–252 (1967).
17. Szobor, A.: Die bei Myasthenia gravis vorkommenden psychischen Zustände und psychopathologischen Phänomene I–II–III. Psychiat. Neurol. (Bl.) *153*, 63–72, 137–146, 166–177 (1967).
18. Szobor, A.: Crises in Myasthenia Gravis pp. 51–58. Akadémiai Kiadó és Hafner, Budapest / New York 1970.
19. Szobor, A.: Psychopathological conditions and phenomena occuring in myasthenia gravis. Proc. X. Internat. Congr. Neurol. Barcelona 1973. Excerpta Med. Internat. Congr. Series *296*, 71 (1973).
20. Szobor, A.: Diagnose und Differentialdiagnose der Myasthenia gravis. Psychiat. Neurol. klin. Psychol. (Im Druck).
21. Tether, J. E.: Mild myasthenic state. In: „Myasthenia Gravis" (ed. by Viets, H. R.) pp. 444–463. Thomas, Springfield 1961.
22. Williams, R. L. and Silbermann, M.: Electric shock therapy in a case of myasthenia gravis complicated by a schizophrenic psychosis. Arch. Neurol. *66*, 783–787 (1951).

ИССЛЕДОВАНИЕ БОЛЬШОЙ ПОПУЛЯЦИИ БОЛЬНЫХ ВОПРОСНИКОМ MMPI

АЛЬБЕРТ СОБОР, МАГДА КЛЕЙН И ГЕЗАНЕ ФРЕНДЛ

Впервые в литературе описываются результаты исследования большого числа миастенических больных с помощью подробного теста личности. С помощью MMPI авторы провели 131 тестирование 121 больного, страдающего в этой болезни. Кроме того, больные были исследованы с помощью пяти дополнительных шкал. Баррона, Наврана, Салливена, Шофильда и Гофа. Среди 121 миастеников у 51 был обнаружен нормальный клинический профиль, у 70 больных были отмечены патологические черты. Авторы анализируют и сравнивают результаты, полученные с помощью клинических шкал MMPI и дополнительных шкал; сравнивают данные психологического исследования с различными соматоклиническими параметрами, а также с психопатологическими синдромами миастеников, определяемыми клиническими методами. Описываются большие, характерные для миастеников формации V и W, которые возникают вследствие своеобразного формирования невротической и психотической триады. Подрыбное исследование личности больных-миастеников представляется полезным также с практической точки зрения, ибо это способствует построению терапевтического плана миастеника, а также психического ухода за больным.

MYASTHENIA GRAVIS. MMPI PERSONALITY TESTINGS IN A GREAT POPULATION

SZOBOR, ALBERT–KLEIN, MAGDA–FRENDL, GÉZÁNÉ

Authors are the first to administer selected personality tests to a great number of patients suffering in myasthenia gravis. They used MMPI in 121 patients 131 times. Moreover they selected five more complementary scales (the scales of Barron, Navran, Sullivan, Schofield and Gough). The MMPI profile was normal in 51 cases while in 70 patients it showed pathological features. Authors analize MMPI clinical scales compared to the complementary ones, characteristic somato-clinical parameters and psychopathological syndromes determined by clinical methods in patients suffering in myasthenia gravis. They describe V- and W- formations, characteristic to myasthenia, which are due to the specific structure of the neurotic and psychotic clinical triad. Authors find detailed personality testings of these patients useful in therapeutic planning and psychological care.

VISSZAESŐ BŰNÖZŐK SZEMÉLYES TERE, PERCEPTUÁLIS ORIENTÁCIÓJA, SZORONGÁSOS SZÍNVONALA MINT A NYÍLT TÁMADÓ VISELKEDÉS JELZÉSEI

MÜNNICH IVÁN
Országos Kriminológiai és Kriminalisztikai Intézet

A szerző, közepesen súlyos erőszakos bűncselekményekért és nem erőszakos jellegű bűncselekményekért elítélt, többszörösen visszaeső bűnözők vizsgálati eredményeinek összevetésével a nyílt agresszív viselkedés realizálódásának feltételeit kutatta. Az ellenséges feszültség jellemzőit kísérleti helyzetben, az erőszakos bűnözők szignifikánsan nagyobb személyes terében ($p < 0{,}001$) és a binokuláris rivalizáció során előnybe juttatott agresszív képek számában ($p < 0{,}01$) találta meg. A cselekvésgátak hiányos funkcionálásának jelzéseként pedig a Taylor-féle kérdőívvel mért tudatos szorongás viszonylag alacsonyabb színvonalát ($p < 0{,}05$) kapta.

A támadó viselkedés manifesztálódásának a személyiségben felismerhető jelzéseit kívántuk vizsgálni. Ezen célból olyan kísérleti személyeket választottunk, akik életvezetésében a másokat fizikailag sértő támadás rendszeresen ismétlődő. Erőszakos bűncselekményért többször elítélt, ún. visszaeső bűnözőket összehasonlítottunk olyan elítéltekkel, akiket szintén többször büntettek, de élettörténetükben nem találtunk erőszakos epizódokat. Bizonyos fenntartással mondhatjuk, hogy e két csoport antiszociális életvitele azonosnak tekinthető, viselkedésszinten csak egy markáns vonás különbözteti meg őket, az agresszió nyíltsága. Feltételeztük, hogy a kísérleti szituációban produkált teljesítmény a nyílt agresszivitás vonatkozásában értékelhető. A habituálisan violens bűnöző támadó készenléti állapotának jellemzőit, a menetkész és könnyen realizálódó agresszió jelzéseit: az interperszonális akciók technikájában, a cselekvést vezérlő perceptuális orientációban és a viselkedésfékek gyengeségében igyekeztünk megtalálni. A megjelölt hármas célnak megfelelően választottuk meg a kutatás „támadáspontjait" és a módszereket. Vizsgálni kívántuk a bűnözők távolságtartó aktusainak eredményét, az ún. személyes teret, az agresszív-semleges képpárok binokuláris rivalizációjában érvényesülő perceptuális szelektivitás elveit, a Taylor-féle Manifest Anxiety Scale által jelzett szorongás színvonalát. A hipotézis-megfogalmazást a következő ismeretek birtokában tettük meg.

A személyes tér. A személyes tér kutatása az etológiai és zoológiai megfigyelések inspiráló hatására kezdődött. Az állat téri viselkedésének elveit (pl. territorialitás) humán viszonylatokra is megpróbálták érvényesíteni. Hall (9, 10) proxemika névvel jelölte meg azt a kutatási irányt, amely az ember térbeli interakcióinak szabályszerűségeit igyekszik feltárni. A társas érintkezés

egyik jellemzőjének tekinti azt a távolságot, amely az embereket kommunikációjuk során fizikailag választja el egymástól. Megkülönbözteti a bizalmas, a személyes, a társasági és nyilvános távolságot. A távolságtartást aktív és több tényezőtől függő tevékenységnek tartja. A személyiséglélektani indíttatású vizsgálatok célpontjáról, a személyes térről, a következőket írja: ,,kicsiny buboréknak, védelmi szférának tekinthetjük ezt, amelyet az organizmusok önmaguk és társaik közé iktatnak." (10. 168 old.) A személyes tér funkciójának érzékeltetésére többféle kifejezést is alkalmaznak, pl. testtér (,,body space"), testütközési zóna (,,body buffer zona"). A kutatók tehát feltételezik, hogy az a távolság, amellyel szelektáljuk magunkat a világtól, pszichológiai jelentőséggel és értelemmel bír. Vizsgálják ennek az emocionálisan megélt és bizonyos vonatkozásban a testhez közvetlenül hozzátartozónak érzett térnek a formáját, az alakját, a határait és az átjárhatóságát. Sommer (26) szerint a legegyszerűbb módszer, amellyel explorálható az egyén ,,láthatatlan" védelmi bástyája, ha közelítünk feléje és figyeljük a válaszreakcióit. Birdwhistell (4) például filmre rögzítette a szemmozgás és a kéztremor hirtelen változásait, amely az individuális szférát sértő személy hatására következett be. McBride (19) pedig a k.sz.-re kapcsolt ún. hazugságvizsgáló készülékkel regisztrálja azokat a jellegzetes GSR görbéket, amelyek személy, ember alakú figurák és tárgyak közelségére jöttek létre. A legerősebb érzelmi hullámzást a szemből jövő, ellenkező nemű ember váltotta ki, a legkisebbet a személytelen tárgy.

A személyes tér emocionális töltését a pszichofiziológiai reakciók segítségével tehát sikerült kimutatni. Fizikai paramétereit (nagyság, alak) természetesen több tényező határozza meg. Williams (29) például igazolta, hogy tulajdonságbeli differenciák jellemzően függenek össze a távolságtartó-aktussal. Személyiség-tesztben introvertáltnak bizonyult k.sz.-ei az extrovertáltakkal szemben, szignifikánsan nagyobb távolságban jelölték meg egy másik ember számukra zavaró jelenlétét.

Ha a túl erős stresszhatás stimuláló forrása egy másik személy, akkor az a fizikai távolság, amelyet az ember kiépít saját maga és a másik között, eszközként szolgál az ,,arousel"-szint szabályozására is. A személyességnek még az implikációja is távolságtartást igényel, pl. Argyle és Dean (1) k.sz.-ei a nyitott szemű portrét ábrázoló fényképtől távolabb helyezkedtek el, mint a csukott szemű képtől. Stresszhelyzetben különösen pregnánsan érvényesül ez a szabályozási manőver. Dosey és Meisels (5) k.sz.-ei abban a presszióban, hogy az általuk éppen megközelített személy a későbbiekben véleményt fog mondani róluk, óvatossá váltak és nagyobb távolságban álltak meg tőlük, mint a semleges instrukció esetén.

A permanensen stresszben élő, szociális adaptációs zavarral jellemezhető embereknél (pl. aszociális schizofrén, antiszociális kriminális stb.) várható a távolságtartás ,,deviációja" is. Horowitz (12, 13, 14) például schizofrén

és nem-schizofrén betegeket vizsgálva állapította meg, hogy a súlyos pszichotikusok tágasabb védekezési zónát vontak maguk köré. Voltak ugyanakkor olyan betegei is, akiknél a zóna egyáltalán nem létezett. A remisszió folyamán azonban, akinél nagy volt az ütközési tér, csökkenteni kezdte, aki pedig elvesztette, most újra felépítette. Kinzel (16) agresszív és nem-agresszív bűncselekményért elítéltek személyes terének mértékében mutatott ki szignifikáns különbséget. Az erőszakos bűnözők nehezen tolerálták mások testi közelségét. Belső feszültségük oldásában viszont nagymértékben segítette őket a 12 héten át naponta megismételt kísérlet, amely így terápiás hatásúnak bizonyult. Hasonló eredményt kapott Newman és Pollack (24) destruktív és adaptálódott serdülők esetében.

A személyes tér vizsgálatának jogosságát és lehetőségét tehát a következő tények igazolják: *a)* a pszichofiziológiai reakciók jelzik a személyes tér érzelmi relevanciáját, *b)* az emberek bizonyos, egyénileg jellegzetes távolságra igyekeznek magukat tartani másoktól és a tárgyaktól, ez a távolság kisebb a személytelen objektumok esetében, *c)* a távolságtartás mértéke és módszere személyiségtulajdonságoktól (extro-introvertált), interperszonális viszonyoktól, aktuális feszültségtől (stress), intrapszichés állapottól (schizofrén, bűnöző) függ, *d)* a személyi tér mérhető pl. a közelítéses (inváziós) technika segítségével.

Agresszív-semleges képpárok binokuláris rivalizációja. A „binokuláris rivalizáció" technikáját a személyiséglélektani kutatásokban az ún. tranzakcionalista irányzat kezdeményezésére alkalmazzák. (7, 8, 11, 15, 22). Speciális tachisztoszkóp segítségével különböző információs értékű képeket, szimultán és szelektáltan vetíthetünk a jobb és a bal szembe. A korrespondáló pontokra eső eltérő modalitású és tartalmú képek az érzékelésben alternálnak. A rivalizáló képpárok közül az egyik hosszabb ideig vagy többször kizárólagosan dominálja az észlelési mezőt. Az expozíciós időt csökkentve elérhető, hogy csak az egyik kép percepciója valósuljon meg. Ilyen körülmények között a k.sz., anélkül, hogy tudatában lenne, döntést hajt végre és csak az egyik kép számára „engedélyezi", hogy a tudatos érzékelésben megjelenjen.

A perceptuális szelekció a rivalizáló képpárok dominancia viszonyait elsősorban az ingerminta objektív jellemzőire (ingermező nagysága, alakja, a megvilágítás erőssége stb.) reflektálva alakítja ki. Ezek homogenitása esetén az ingerképek tartalma, illetve a k.sz. személyiségtulajdonságai, jelentésadási sajátosságai válnak meghatározóvá.

Engel (7, 8) Hastorff és Myro (11) kísérletei egyértelműen jelzik, hogy a múltbeli tapasztalat, az „ismerősség" nagymértékben strukturálja a percepciós teljesítményt. Bagby (2) pl. a kulturális tényezőknek a perceptuális szelekcióra tett hatását igazolta a binokuláris rivalizáció technikájával. Eszkimó és néger k.sz.-ei számára olyan képpárokat vetített, amelyek a két merőben különböző kultúra jellegzetességeit tartalmazták. Eredménye konzisztens volt

azzal a hipotézissel, hogy a kulturális eltéréseknek megfelelően fogják a k.sz.-ek a megszokottat gyakrabban felismerni. Toch és Schulte (27) pedig a rendőrök speciális képzésével és a munkájuk során szerzett tapasztalatokkal magyarázta, hogy a gyakorló rendőrök a kezdőkkel összehasonlítva, jóval nagyobb mértékben érzékelték a kriminális tartalmú képeket, ha azok semleges témákkal voltak párosítva.

Az ismerősség mellett az értelmes tartalom és az „affektív felhang" is organizátora az észlelésnek. Az „ütköző" ingerek „értelmes" feldolgozása fokozott nehézséget jelent a percepció számára. Az alkalmazkodás különösen akkor válik szükségessé, ha az eltérő elemek „affektív töltéssel" is rendelkeznek. Így juthat előnyhöz vagy hátrányhoz, a szenzitizáció vagy az elhárítás eredményeképpen, a binokuláris rivalizálásban az a tartalom, amelyik jelentőséggel bír az egyén számára. A versengés feszültsége a szelekció kényszerét fokozza és rugalmatlanná teszi az érzékelést. Ennek következtében a monokuláris dominancia „egyértelműsége" fokozódik, a „torzításmentesség" érdekében csak az egyik kép uralja a vízuális mezőt, fúzió ritkábban jön létre.

Agresszív és semleges képpárok szimultán érzékelése nyilvánvalóan mozgósítja a perceptuális alkalmazkodási manővereket. Relevanciája, érzelmi többlete miatt az agresszív kép dominanciája várható. Egyik vizsgálatunk (Münnich—Szakács) (23) szerint a habituálisan szorongásmentes, önbizalommal rendelkező és az aktuálisan gyógyszerrel nyugtatott, alacsony vegetatív izgalmi szinten levő személyek könnyebben érzékelik az erőszakos tartalmakat. Normális k.sz.-ek esetében a szelekció elve tehát az a homeosztatikus törekvés, hogy a szorongásos feszültséget optimalizálja. A nyugtalan ember az „arousel"-szint újabb fokozódása ellen (az agresszív tartalmak szorongást váltanak ki) az ún. „perceptual defense" eszközét alkalmazza, a nyugodt viszont „megengedheti" izgalmi szintjének emelkedését.

Erőszakos bűncselekményt elkövetett bűnözők esetében, ahogyan Berg és Toch (3) impulzív és neurotikusan gátolt bűnözők összehasonlításával igazolja, az agresszív képek dominanciája a jellemző. Shelley és Toch (25) pedig az agresszív képeket gyakrabban érzékelő fiatalkorú bűnözők viselkedésének megfigyelésekor úgy találták, hogy ezen szelekciós eljárásuk prediktív értékűnek bizonyult, ugyanis k.sz.-eik rövidesen a vizsgálat után újabb deliktumot követtek el. Ezek szerint az agresszív képek dominanciája az erőszakos viselkedés manifesztációjának a jelzéseként is szerepel. A binokuláris rivalizáció technikája alkalmazható tehát olyan perceptuális beállítódás kimutatására, amelyik a nyílt cselekvés vezérlésében fontos szerepet játszik.

A szorongás színvonala. A bűnöző tettének specifikuma a motiváció oldaláról nehezen magyarázható, hiszen a pénzvágy, a bosszú, a düh stb. általános emberi indítékok. Az elsődleges kérdés tehát nem az, hogy milyen okból követ el egy személy antiszociális tettet, hanem hogy miért nem képes annak gátlására. A gátló tényezők sorában, az értelmi faktor mellett, elsősorban a szorongást

említhetjük. A szociopaták esetében konkrétan az anticipációs szorongás deficitjére vezetik vissza az elkerüléstanulás és így a szocializáció sikertelenségét (18). Bűncselekménybe „keverednek", mert a büntetés fenyegető realitását nem látják be, jogsértő tevékenységüket nem tudják visszatartani. A szorongásos természetű magatartásfékek ereje alapján az extrém és közepes módon támadó agresszív bűnözők is differenciálhatók. Megargee (20) az MMPI-teszt segítségével szignifikáns különbséget talált e két csoport szorongásának, agresszivitásának, kontrolláltságának és introverziójának mértéke között. Magyarázata szerint a violens tett hevességét meghatározza az ösztönzés dinamikája, de manifesztálódása a belső gátak erősségének függvénye. A „beszabályozott" ember esetében rendkívül intenzív provokáció, prolongált frusztráció szükséges, hogy a támadó vágyak a fantáziából átlépjenek a cselekvésbe. A robbanás ilyenkor dramatikus, gyakran emberöléshez vezet. A közepes mértékben támadók között elsősorban a kevésbé gátolt személyeket találjuk. Életvezetésükre az intoleráns viselkedés általában jellemző, könnyen kiváltható indulataik közvetlenül realizálódnak. Gyilkosságért elítéltek vizsgálatában igazolódott (21), hogy a gyenge magatartásfékkel rendelkezők tette többnyire a fizikai küzdelem „véletlenszerű" következménye, hiszen pl. a kocsmai összezördülések kimenetele kiszámíthatatlan, a tettes vagy áldozat személye esetleges. A belső gátoltságérzéssel, magas fokú szorongással jellemezhetők agressziója viszont mindig konkrét személynek, rendszerint vérrokonnak (apa, anya, gyermek stb.) szól, az áldozat elpusztítását célzó vágy kialakulásának hosszú története van.

A másik ember fizikai megsértésére irányuló nyílt agresszív viselkedés tehát relatíve alacsony szorongásos színvonal mellett vagy extrém esetben a gátak áttörése révén valósulhat meg.

Hipotézis:

Az ismertetett tapasztalatok alapján a vizsgálat hipotézisét a következőképpen fogalmaztuk meg: a közepesen támadó, többszörösen visszaeső, erőszakos személyi sérülést okozó bűncselekmény elkövetéséért elítélt bűnöző

— személyes tere nagyobb, mint a nem-erőszakos bűnözőé,

— az agresszív-semleges képpárok rivalizációjában a violens képeket preferálja, szemben a nem-erőszakos bűnözővel,

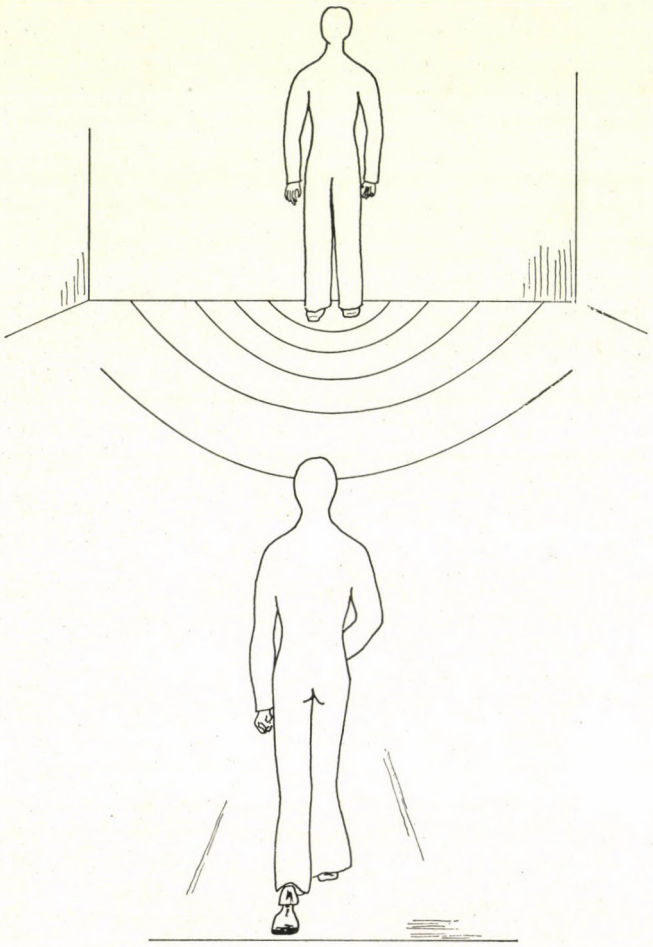
— a Taylor-féle kérdőíven (Manifest Anxiety Scale) alacsonyabb pontértéket ér el, mint a nem-erőszakos bűnöző.

A vizsgálat módszerei:

1. A személyes tér méreteinek megállapítására az ún. invíziós technika bizonyos mértékig módosított változatát alkalmaztuk. A k.sz.-t egy, a földre helyezett, félkör alakú, céltáblaszerűen megrajzolt ábrának a kör közepét képviselő pontjára állítottuk. A „céltábla" koncentrikus körökből állt, amelyek sugarai között 5 cm különbség volt. A maximális sugár 1 m-es volt, a minimális 5 cm-re húzódott a k.sz. lábfejétől. A k.sz. szorosan a fal mellett állt, amikor a

k.v. közelített feléje 3 másodpercenként megtett 5 cm-es lépésekkel. Az instrukció a következő volt: „Amikor úgy érzi, hogy közelségem zavaró az Ön számára, lépjen el oldalra." A k.v. és a k.sz. lábfeje közötti távolság a „céltábláról" könnyen leolvasható volt. A k.sz. először szembe nézett a k.v.-vel, majd jobb és bal oldalával fordult feléje, végül háttal, arccal a falnak fordulva állt. (Lásd 1. kép).

2. A percepciós kísérletben az eljárás hasonló volt, mint a már ismertetett vizsgálatunkban (23). A binokuláris tachisztoszkóp segítségével (tervezte: Halmai Károly — ELTE) az agresszív-semleges képpárokat 50 msec-os expozíciós idővel vetítettük. A képek randomizált sorrendben kerültek a jobb vagy a bal szem látóterébe. A képpárok a következők voltak: oroszlán koponyával — macska gombolyaggal; kés—kanál; katona—paraszt; gyilkosság—



1. ábra

táncospár; halott ember a földön — kutya pórázon; gyilkosság—szerelmespár; vicsorító arc—mosolygó arc; tűzhányó—virágcsokor; orrszarvú—disznó. Az instrukció így szólt: „Rendkívül rövid ideig képeket fogunk vetíteni. Mondja el a legrészletesebben, hogy mit lát." A k.sz.-ek beszámolóját magnetofonon rögzítettük és ezek alapján állapítottuk meg, hogy melyik képet észlelték. Maximálisan 9 esetben számolhattak be agresszív tartalomról.

3. A szorongás színvonalának mérésére a Taylor-féle kérdőív magyar nyelvű fordítását (Tringer) (28) alkalmaztuk. Feldolgozásunkban a szorongásos választások 1 pontértéket kaptak. A kérdőív kitöltését csoportosan végezték el a k.sz.-ek.

A kísérleti személyek:

22 erőszakos, személyi sérülést okozó bűncselekményért több mint háromszor elítélt visszaeső bűnöző kísérleti adatait vetettük össze 25 nem-erőszakos bűncselekményért (lopás, sikkasztás stb.) több mint háromszor elítélt visszaeső bűnözőével. Kísérleti személyeink általában foglalkozásnélküliek, iskolai végzettségük majdnem minden egyes esetben 8 általános, életkor és IQ (Raven) szempontjából is homogén csoportokat alkotnak.

Adataink:

1. táblázat

Erőszakos bűnözők kísérleti adatai

K.sz.	Életkor (években)	RAVEN érték	Agresszív képek száma	Közelítés szemből (cm)	Közelítés jobb old.-ról (cm)	Közelítés bal old.-ról (cm)	Közelítés hátulról (cm)	Taylor érték
1.	47	19	9	55	50	50	55	18
2.	33	17	7	20	35	35	35	8
3.	26	19	8	65	65	65	65	13
4.	26	23	8	75	70	70	80	19
5.	24	23	5	50	50	50	55	10
6.	30	26	7	70	60	60	65	17
7.	32	27	7	60	55	55	25	7
8.	27	30	6	60	55	55	65	11
9.	26	26	4	50	50	50	50	17
10.	26	38	7	55	45	45	50	5
11.	28	28	5	30	10	10	20	7
12.	43	33	4	45	45	45	50	15
13.	30	33	7	60	55	55	60	1
14.	34	34	6	60	20	20	35	21
15.	29	33	7	55	35	35	60	19
16.	40	36	6	50	45	45	60	5
17.	36	39	4	50	50	50	50	1
18.	32	36	7	50	50	50	50	14
19.	27	39	7	50	50	50	10	6
20.	44	45	8	50	50	50	50	10
21.	28	37	7	35	40	40	50	8
22.	32	41	8	50	50	50	60	24
Átlag:	$\bar{x}$= 31,81	$\bar{x}$=31	$\bar{x}$= 6,54	$\bar{x}$= 52,04	$\bar{x}$= 47,04	$\bar{x}$= 47,04	$\bar{x}$= 49,54	$\bar{x}$= 11,63
Szórás	6,48	5,56	1,41	12,28	13,34	13,34	17,72	6,48

2. táblázat

Nem erőszakos bűnözők kísérleti adatai

K.sz.	Életkor (években)	RAVEN érték	Agresszív képek száma	Közelítés szemből (cm)	Közelítés jobb old.-ról (cm)	Közelítés bal old.-ról (cm)	Közelítés hátulról (cm)	Taylor-érték
1.	49	17	2	30	35	35	40	14
2.	34	17	4	40	25	25	25	24
3.	31	20	8	40	45	45	35	15
4.	28	19	4	30	30	30	25	21
5.	25	24	4	15	5	5	5	22
6.	23	24	4	5	10	10	20	3
7.	24	24	5	35	35	35	40	26
8.	34	30	6	10	5	5	10	2
9.	25	28	6	15	15	15	20	17
10.	25	37	6	5	5	5	5	17
11.	40	35	4	15	25	25	5	12
12.	44	35	5	35	25	25	15	17
13.	32	33	5	5	10	10	15	14
14.	32	34	4	15	15	15	10	4
15.	29	32	3	30	30	30	30	21
16.	27	32	4	20	30	30	25	26
17.	27	31	2	45	40	40	50	18
18.	42	40	4	10	10	10	10	18
19.	39	36	4	15	20	20	10	15
20.	38	37	4	15	10	10	10	20
21.	32	40	4	15	10	10	5	6
22.	30	36	2	5	5	5	5	1
23.	32	38	4	10	20	20	25	14
24.	28	40	6	30	35	35	25	24
25.	33	43	4	55	55	55	60	25
Átlag:	$\bar{x}$= 32,12	$\bar{x}$= 31,28	$\bar{x}$= 4,32	$\bar{x}$=21	$\bar{x}$=22	$\bar{x}$=22	$\bar{x}$= 20,2	$\bar{x}$= 15,84
Szórás	= 6,63	7,41	1,37	15,32	13,89	13,89	16,09	7,54

Eredményeink:

A Mann-Whitney matematikai statisztikai próba alkalmazásával hipotézisünk igazoltnak tekinthető:

— az erőszakos bűnöző személyi tere

(szembeni közelítéskor: $\bar{x}$ = 52,04 cm; sz. = 12,28;
jobb oldali közelítéskor: $\bar{x}$ = 47,04 cm; sz. = 13,34;
bal oldali közelítéskor: $\bar{x}$ = 47,04 cm; sz. = 13,34;
hátulról közelítéskor: $\bar{x}$ = 49,54 cm; sz. = 17,72)

szignifikánsan nagyobbnak bizonyult, mint a nem erőszakos bűnözőké

(szembeni közelítéskor: $\bar{x}$ = 21 cm; sz. = 15,32;
jobb oldali közelítéskor: $\bar{x}$ = 22 cm; sz. = 13,89;
bal oldali közelítéskor: $\bar{x}$ = 22 cm; sz. = 13,89;
hátulról közelítéskor: $\bar{x}$ = 20,2 cm; sz. = 16,09)

A statisztikai próba eredményei:

erőszakos > nem erőszakos

szembeni közelítéskor: MW = 768,5 $p < 0,001$
jobb oldali közelítéskor: MW = 726,5 $p < 0,001$
bal oldali közelítéskor: MW = 726,5 $p < 0,001$
hátulról közelítéskor: MW = 741,5 $p < 0,001$

— az erőszakos bűnöző szignifikánsan több agresszív képet percipiál a binokuláris rivalizációban ($\bar{x} = 6,54$; sz. = 1,4), mint a nem erőszakos ($\bar{x} = 4,32$; sz = 1,37).

A statisztikai próba eredménye: erőszakos > nem erőszakos
MW = 726,5 $p < 0,01$

— az erőszakos bűnöző szignifikánsan kevesebb pontot ér el a Taylor-féle kérdőívben ($\bar{x} = 11,63$; sz. = 6,48), mint a nem erőszakos bűnöző ($\bar{x} = 15,84$; sz. = 7,54).

A statisztikai próba eredménye: erőszakos > nem erőszakos
MW = 692 $p < 0,05$

Megbeszélés

Az általunk vizsgált erőszakos bűnözők életterületüket olyan arénának élik meg, amelyben a fizikai támadás lehetősége mindig adott. Testütközési zónájukat szélesen vonják meg, más személyek közelsége „kellemetlen" érzést vált ki belőlük, hiszen az erőszakos cselekedetet asszociálják hozzá. Antiszociális indulati diszpozíciójuk miatt más embereknek is támadó szándékot tulajdonítanak és mások akcióit agresszívnek ítélik meg. Védekezési határaik megsértése feltehetően viszonttámadásra ingerli őket.

A bizonytalan ingerek és szituációk értelmezésében vezérlő elvük az agreszszivitás. Nehéz volna eldönteni, hogy a látott tartalom „ismerőssége" vagy a viszonylagosan alacsonyabb szorongás-szint „gátlástalanító" következménye miatt preferálják a violens tartalmú képeket a binokuláris rivalizáció során. A „megszokottság" a tartalom félelemkeltő hatását semlegesíti, tehát nem okoz észlelési konfliktust, nem kell „elhárítani", beleillik az agresszív ember kognitív sémájába. Ha a képek érzelmi felhangját, esetleges szorongást keltő hatását is figyelembe vesszük, akkor a már említett vizsgálatunkban (23) alkalmazott magyarázó elvre, a perceptuális szelekció feszültségszabályozó funkciójára is utalnunk kell. Normális kísérleti személyek nyugtató hatására átlagban 5,75 agresszív képet láttak, míg a placeboval kezeltek csak 4-et. A szorongásmentesség tehát az emocionálisan hangsúlyozott képek felismerésének kedvezett. Ez a törvényszerűség érvényesnek bizonyult bűnözők esetében is, csak jóval magasabb drive-szinten (Taylor értékek: erőszakos bűnözőknél: $\bar{x} = 11,63$; nem erőszakos bűnözőknél: $\bar{x} = 15,84$; nyugtatott normál személyeknél: $\bar{x} = 4,0$; placebos normál személyeknél: $\bar{x} = 6,0$). Az értelmezés így elsősorban a nem erőszakos bűnözők vonatkozásában lehetséges. Normál k.sz.-ek esetében értelemszerű feltételezi, hogy az agresszív tartalom

félelemkeltő számukra. Hasonlót mondhatunk el az általunk válogatott nem erőszakos bűnözőkről is, akik rögzült antiszociális életvitelük ellenére sem követnek el személyre irányuló támadást, valószínűen szorongásuk gátolja őket ebben. Az agresszív képek feszültségfokozó hatása ellen, hasonlóan a normális k.sz.-ekhez, a perceptuális elhárítás manőverével védekeznek. Nyitva marad természetesen a kérdés, hogy a represszió-szenzitizáció személyiségdimenzió (17) milyen módon befolyásolja a k.sz.-ek produkcióját. Ennek eldöntésére további vizsgálatok szükségesek. Biztosan mondhatjuk azonban azt, hogy az agresszív készenléti állapotban élő ember percepciója preformált, érzékelési mezőjében kihangsúlyozódnak azok az elemek, amelyek támadó vagy védekezési eszközként, provokáló ingerként jöhetnek számításba. Magas indulati feszültség és a kiváltó okok nagyobb száma áll tehát rendelkezésére, amelyek cselekvéskioldó hatását a magatartás-szabályozók nehezen ellensúlyozzák. A Taylor-féle kérdőívvel az átélt és verbalizált szorongás mértékét, a szorongásos reakciókra való hajlam tudatosságát állapíthatjuk meg. A magas szorongásos szint azt implikálja, hogy a személy több helyzetet értékel fenyegetőnek, de az nem szükségszerű, hogy ezeket intenzíven is élje át. A tudatos szorongásról feltételezhetjük, hogy cselekvésgátló hatású és dezorganizálja a céltudatos tevékenységet. Agresszív aktivitással jellemezhető ember esetében, kísérletünk adatai alapján, alacsonyabb színvonalú szorongással kell tehát számolnunk, mert a kriminális tett kivitelezése bizonyos kockázatvállalást mindig igényel. Valószínű, hogy a „gyengeséget" sugalmazó kérdéseket (pl. gyakran elpirulok; nagyon könnyen sírok; könnyen zavarba jövök; kevés az önbizalmam stb.) egyébként sem tekinthetik önmagukra érvényesnek, mert ez sértené agresszív énképüket.

A vizsgálat adatai természetesen önmagukban nem elegendőek a felvetett és az ezekhez automatikusan kapcsolódó kérdések megválaszolására, továbbá nem zárják ki más magyarázó elvek érvényességét sem, ezért újabb kísérletekkel igyekszünk pótolni a hiányosságokat.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1975. III. 16.

IRODALOM

1. Argyle, M.—Dean, J.: 1965. Eye contact, distance and affiliation. Sociometry. 28. 289—304.
2. Bagby, J.: 1957. Across cultural study of perceptual predominance in binocular rivalry. Journ. Abnorm. Soc. Psychol. 54. 331—334.
3. Berg, P. S. D.—Toch, H. H.: 1964. Impulsive and neurotic inmates: a study in personality and perception. Journ. Criminal Law, Criminology and Police Science. 2. 230—234.
4. Birdwhistell, R. L.: 1952. Introduction to Kinesics. Foreign Service Institute. Washington.
5. Dosey, M. A.—Meisels, M. 1969. Personal space and self protection. Journ. Pers. Soc. Psychol. 11. 93—97.
6. Engel, E.: 1955. Meaningful content in the study binocular resolution. Amer. Journ. Psychol. 69. 89—91.

7. Engel, E.: 1956. The role of content in binocular resolution. Amer. Journ. Psychol. 69. 89–91.
8. Engel, E.: 1961. Binocular methods in psychological research. in. Kilpatrick (ed.) 1961. Explorations in transactional psychology. New York Univ. Press. New York. 290–305.
9. Hall, E. T.: 1959. Silent language. Doubleday. New York.
10. Hall, E. T.: 1975. Rejtett dimenziók. Gondolat. Budapest.
11. Hastorf, A. H.–Myro, G.: 1959. The effect of meaning on binocular rivalry. Amer. Journ. Psychol. 72. 393–400.
12. Horowitz, J. M.–Duff, D. F.–Stratton, L. O.: 1964. Body-buffer zone. Arch. Gen. Psychiatry. 11. 651–656.
13. Horowitz, J. M.: 1965. Human spatial behavior. Amer. Journ. Psychotherapy. 19. 20–28.
14. Horowitz, J. M.: 1966. Body image. Archiv. General Psychol. 19. 456–460.
15. Kilpatrick, F. P.: (ed.) 1961. Explorations in transactional psychology. New York Univ. Press. New York.
16. Kinzel, A. F.: 1970. Body-buffer zone in violent prisoners. Amer. Journ. Psychiatry. 27. 59–65.
17. Kulcsár, Zs.: 1974. Személyiség pszichológia. Tankönyvkiadó. Budapest, Kézirat.
18. Lykken, D. T.: 1957. A study of anxiety in the sociopathic personality. Journ. Abnorm. Soc. Psychol. 55. 6–10.
19. McBridge, G.–King, M. G.–James, J. W.: 1965. Social proximity effects on GSR in adult humans. Journ. Psychol. 61. 153–157.
20. Megargee, E.: 1966. Undercontrolled and overcontrolled personality types in extreme antisocial aggression. Psychol. Monographs. 80. 611.
21. Münnich, I.: 1973. Az emberölést elkövetett személy lélektanáról. Kriminológiai és Kriminalisztikai Tanulmányok. X. 287–342.
22. Münnich, I.: 1974. A binokuláris rivalizáció technikája a kísérleti lélektanban. Monitor. 27. 1–49. OIE. Kézirat.
23. Münnich, I.–Szakács, F.: 1975. Binokulárisan rivalizáló agresszív-semleges képpárok észlelésének személyiségvonatkozásai. Előadás a Magyar Pszichológiai Társaság IV. Tudományos Jubileumi Nagygyűlésén.
24. Newman, R. C.–Pollack, D.: 1973. Proxemics in deviant adolescents. Journ. Consult. Clinical. Psychology. 40. 6–8.
25. Shelley, E. L.–Toch, H. H.: 1962. The perception of violence as an indicator of adjustment in institutionalised offenders. Journ. Crim. Law. Criminology and Police Science. 4. 463–469.
26. Sommer, R.: 1969. Personal space. Prentice Hall. Englewood Cliffs. New Jersey.
27. Toch, H. H.–Schulte, R.: 1967. Readness to perceive violence as a result of police training. Brit. Journ. Psychol. 52. 389–393.
28. Tringer, L.: 1971. A szorongás mennyiségi vizsgálata. in. Hat klinikai próba. (Szerk. Szakács, F.) Vademecum. OIE. 43. 55–60.
29 Williams, J. L.: 1963. Personal space and its relation to extroversion-introversion. Említi: Sommer, R. 1969. Personal space.

ЛИЧНОЕ ПОЛЕ, ПЕРЦЕНТУАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ И УРОВЕНЬТРЕВОГИ [ПРЕСТУПНИКОВ РЕЦИДИВИСТОВ КАК ПРИЗНАКИ ОТКРЫТО АГРЕССИВНОГО ПОБЕДНИЯ

ИВАН МЮНИХ

В работе была подвергнуты исследованию условия реализации открытого агрессивного поведения преступников-рецидивистов двух групп: осужденных за совершение насильственных действий средней группы тяжести, а также осущенных за ненасильственные преступные действия. В экспериментальной ситуации агрессивная напряженность преступников, совершивших насильственные акты проявилась в сигнификантно большем личном поле (p Ы 0,001). В ситуации бинокулярного соревнования они значительно чаще отмечали экспозиции с агрессивным содержанием (p Ы 0,01). Различие между двумя группами преступников в сознательной тревоге (измеренней по вопроснику Taylor), которое принималось в качестве признака нарушенного функционирования ограничения действия, было менее выраженным (p Ы 0,05).

THE PERSONALITY RANGE, THE PERCEPTUAL ORIENTATION AND THE ANXIETY LEVEL OF RECIDIVISTS AS INDICATORS OF UNDISGUISED AGGRESSIVE BEHAVIOUR

MÜNNICH, IVÁN

On the basis of the test results with multiple recidivists convicted of a criminal act of moderate violance and with those convicted of non-violent criminal acts the author investigated the conditions under which open aggressivity is manifest. In examination situations the characteristics of hostile tension with aggressive criminals were found to be a significantly wider personality range ($p < 0{,}001$) and the greater number of aggressive pictures preferred in binocular rivalry ($p < 0{,}01$). As an indicator of the insufficient functioning of activity inhibitors, the conscious anxiety level as measured by Taylor's questionary was found comparatively lower ($p < 0{,}05$).

RÖNTGENASSZISZTENSNŐK INTERPERSZONALIS ÉRZELMEINEK SZEREPE A BETEGELLÁTÁSBAN

BARTHA LÁSZLÓ
MÁV Kórház és Központi Rendelő, Budapest

A szerző a MÁV Kórház röntgen osztályán 2085 beteg ellátását kísérte figyelemmel. A betegek behívási és várakozási idejének mérése és a felvételek minőségi osztályozása a röntgenasszisztensi munka megbízható paramétereinek bizonyult. Az a munkacsoport, melynek tagjai egymással pozitív emotionalis kapcsolatban voltak, valamennyi paraméter mentén jobb munkát végzett, mint a vele szakmailag egyenértékű kontroll csoport. Az informalis struktúra figyelembevételével az asszisztensi munka színvonalát emelni lehet, s ezzel az időkényszerben dolgozó röntgenorvos pszichés terhelése csökkenthető.

Nagy létszámú kórházi osztályokon, ha a dolgozók munkájukban egymásra utaltak, elkerülhetetlen a munkacsoportok szervezése. Milyen előnyökkel jár, ha a csoport kiválasztás *egyik lehetséges* szempontjaként az amúgyis ható emocionalis kapcsolatokat is figyelembe veszik?

A kérdés kísérletes megközelítésének az alábbi feltételei vannak:

1. legyen valami közösen előállított, kézzel fogható produktum,
2. a végzett munka mennyiségére és minőségére vonatkozó megbízható, mérhető paraméterek álljanak rendelkezésre,
3. sikerüljön szakmailag egyenértékű munkacsoportokat létrehozni, melyek lehetőleg csak a vizsgált kapcsolatokban különböznek egymástól,
4. a munkacsoportok, melyeket egymással összehasonlítunk, azonos munkafeltételek mellett dolgozzanak (munkahely, felszerelés, betegáramlás, produktum értékelése).

A vizsgálat során produktumnak tekintjük a röntgenosztály ambulanciájára érkező betegekről diagnosztikus célból készített röntgenfelvételeket.

Ezeket a felvételeket 3 felvételező asszisztensnő 2 felvételi helyiségben exponálta. Előhívás Pentacon automata előhívó berendezéssel. A 2, sötétkamrában dolgozó asszisztensnőnek nem állt módjában a felvételi hibák korrigálása, tevékenységük csupán az előhívó gép üzemeltetésére, karbantartására és a felvételek gépbe helyezésére szorítkozott. Az előhívó automatából kikerült száraz felvételeket a leletező asszisztensnő szortírozta, azonosította, majd a lelet legépelése után a lelettel kapcsolatos adminisztrációt intézte. A produktumért, a diagnosztikailag értékes felvételek előállításáért a munkacsoport tagjai (6 asszisztensnő) együttesen felelősek. A munkacsoportot egyetlen szakorvos irányította, aki kétes esetben meghatározta a készítendő felvételek típusát és számát, értékelte a felvételeket, azokról orvosi szakvéleményt (leletet) adott. A leletezést zaj, meleg, jövés-menés zavarta.

A munkacsoportok munkáját az alábbi paraméterek szerint értékeltük:

a) a felvételek minősége:

*kifogástalan*nak (A) tekintjük azt a felvételt, mely a tankönyvi előírások-

nak megfelel, kontrasztos, éles, arról minden lehetséges információ leolvasható;

elfogadhatónak (B) tekintjük azt a felvételt, mely technikailag gyenge, de arról diagnózis adható, vagy az aktuális célnak megfelel. Ezt a csoportot potenciális selejtnek tartjuk, mert az ismétléstől csak a beteg állapota vagy érdeke miatt tekintettünk el;

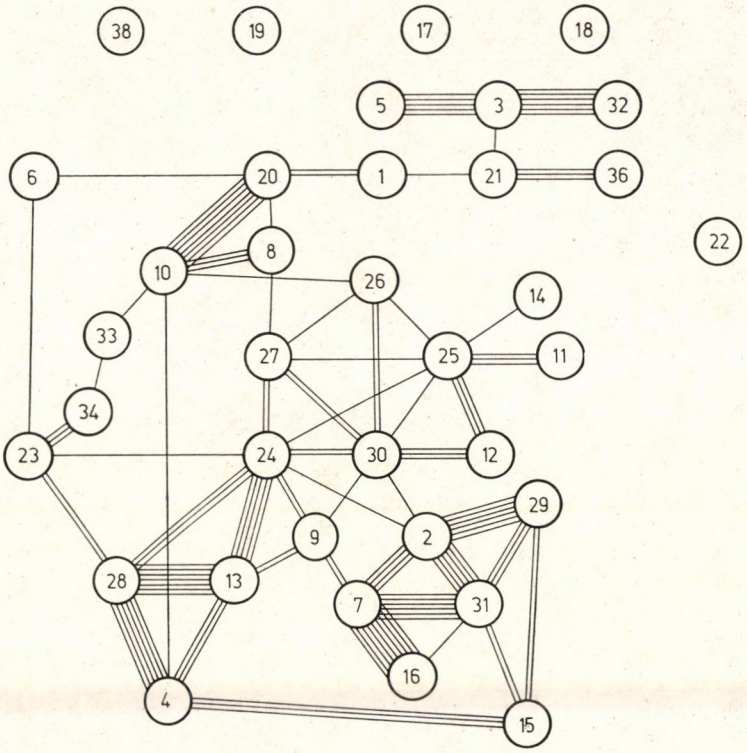
*megismétlendő*nek minősítettük a diagnosztikailag használhatatlan felvételeket. A véletlen (géphiba, áramszünet, gyári filmhiba, vagy a beteg hibája) miatt előállott selejtet az asszisztensnők értékelésénél nem vettük figyelembe. Így C = megismétlendő felvételek száma — véletlen selejt. *Selejtszám* alatt továbbiakban a B + C összeget értjük, ennek abszolút értékét és a készült felvételek számához (f) viszonyított nagyságát figyeljük. Legyen $Z = \frac{B+C}{f}\ 100\%$. Z értékét meghatároztuk az egyes mérési napokon, valamint a két mérési periódusra vonatkozóan;

b) *behívási idő:* a beteg jelentkezésétől a felvételi helyiségbe történő első behívásáig eltelt idő percekben (v), ennek egy mérési napra számított átlaga V, egy mérési periódusra (12 mérés) számított átlaga $\overline{V}$. V függ az időegység alatt érkező betegek számától és a felvételező asszisztensnők összmunkájától;

c) *várakozási idő:* a beteg jelentkezésétől a röntgenlelet kiadásáig eltelt idő percekben (w), ennek egy mérési napra számított átlaga W, egy mérési periódusra (12 mérési nap) számított átlaga $\overline{W}$. Ragaszkodtunk ahhoz, hogy a leletező orvos a kész felvételeket azonnal megleletezze, tehát a lelet kiadása az orvos hibájából ne késlekedjék. Ilyen körülmények között W értéke a vizsgálat fajtájától és az egész munkacsoport munkájától függ. A selejt és a rossz együttműködés a W értékét nagyon megemeli. Alacsony V mellett magas W érték a felvételezők és a sötétkamrában dolgozók + leletező asszisztensek közötti disszonanciára mutat.

A kísérleti munkacsoportot a röntgenosztály asszisztensnőinek szociogrammja alapján választottuk ki.

Az osztály 36 asszisztense egy 14 kérdésből álló szociometrikus kérdőívet töltött ki (I. melléklet). Kérdésenként maximum 3 válasz adható, csak pozitív válaszokat kértünk rangsorolás nélkül, saját szociometriai helyzet megítélésére vonatkozó kérdések nem voltak. A kérdéseket 2 kritérium szerint csoportosítottuk: I. kritérium: szakmai tudás, funkciók, II. kritérium: szocioemocionális kapcsolatok. A szociometrikus kérdőív emocionális kapcsolatokat feltáró 10 kérdésére (1,2,3,4,5,6,7,8,9,13. kérdés) adott válaszokból a kölcsönös választások alapján állítottuk össze a röntgenosztály asszisztenseinek szociogramját (1. ábra). A fenti szociogramból, az I. és II. kritériumok szerint összeállított kölcsönösségi és gyakorisági táblázatokból kiszámított fontosabb mutatók (Mérei 1971 szerint): központi helyzetű 26 személy (72%), peremhelyzetű 10 személy (28%), CM mutató: 2,6; kölcsönösségi index: 85%; sűrűségi mutató 1,52, kohéziós index 8,73, viszonzott kapcsolatok mutatója 35,5%. A szociogram tömbszerkezetet mutat, a kapcsolatok 60%-a többszálú. Jelentőségi index: 13%, elsőrendű jelentőségű személy a szociogramon 4,13, 24, 28-as számmal jelöltek, másodrendű jelentőségű személy a 2-es számmal jelölt. Az asszisztensnők egészét tekintve alacsony szolidaritás és a kapcsolatok bizonytalansága állapítható meg.



1. ábra

I. Melléklet

A szociometriai kérdőív kérdései

Jelölje meg kolléganői közül azt a három személyt,

1. akivel legszívesebben dolgozna együtt felvételi munkahelyen,
2. akivel legszívesebben dolgozna együtt sötétkamrában,
3. akivel legszívesebben dolgozna együtt délutáni műszakban,
4. akinek szívesen kölcsönözne akár 500 forintot is,
5. akivel szívesen elmenne társasutazásra vagy nyaralni,
6. akivel egy kirándulás során egy szobában lakna,
7. akivel magánjellegű problémáit is szívesen megbeszélné,
8. akinek az Önre vonatkozó szakmai véleményét, kritikáját leginkább megszívlelné,
9. Ha Önnek kellene valamilyen osztályrendezvényt megszervezni, kit hívna segítségül leginkább?
10. Kit tart kolléganői közül legjobb felvételezőnek?
11. Kit tart kolléganői közül legjobb sötétkamrásnak?
12. Ki ért kolléganői közül legjobban a műszaki, röntgentechnikai kérdésekhez?
13. Fontos titkát kire bízná rá leginkább?
14. Ha családtagjáról kellene felvételeket készíteni, kire bízná legszívesebben?

Figyelembe véve az ellátandó feladat nagyságát és nehézségét, a kötelező munkahelyi ciklicitást és a hosszabb ideig távollevő dolgozók számát, a kísérleti munkacsoportot a 4, 15, 31, 7, 16, 29 számmal jelölt asszisztensnők alkotják. (Sorrend: 3 felvételező, 2 sötétkamrában dolgozó, 1 leletező asszisztensnő.) Ezek között 7 kölcsönös kapcsolatot, 52 kölcsönös választást találtunk.

A kontroll (II.) csoportot most már a fentiek ismeretében úgy kellett összeállítani, hogy a kísérleti csoporttól a rokonszenvi kapcsolatok számában lényegesen különbözzék, a kísérleti (I) csoporttal szakmailag egyenértékű legyen, de ez az egyenértékűség ne csak a csoportok egészére (átlagos képességére) vonatkozzék, hanem az egyes munkahelyeken levő asszisztensnők egymásnak is megfeleljenek. Vagyis a két munkacsoport felvételezői egymástól ne különbözzenek túlságosan, úgyszintén az I. és II. csoport sötétkamrában dolgozó tagjai és leletezői között se legyen nagy különbség.

A kísérleti csoport tagjait és a kontroll csoportba szóba kerülő asszisztensnőket az osztály 5 orvosa (2 főorvos, 2 adjunktus, 1 alorvos) egy hétfokú szubjektív skálán elhelyezve pontozta 4 szempont szerint (felvételezés, sötétkamrai munka, leletírás, betegekkel való bánásmód). Az így kapott pontszámok alapján a kontroll (II) csoport a 16,28, 30, 33, 38,9 számokkal jelölt asszisztensnőkből áll. A minták függetlenségének törvényét nem sérti az a tény, hogy a 16-os számmal jelzett személy mindkét csoportban szerepel, mert egyrészt a két csoporton belül más a beosztás (sötétkamrás — felvételező), másrészt a két csoport munkájának mérése időben elkülönült, a statisztikai számításokban szereplő minták más-más beteganyagon mért mutatók (idők, felvételszámok).

Jelölje Q_I a kísérleti csoport pontszámát, Q_{II} pedig a kontroll csoport pontszámát. Ekkor a bíráló orvosok véleménye szerint a két csoport különbsége

$$\frac{Q_I - Q_{II}}{Q_{II}} 100 = 0{,}32\%.$$

Ha a két csoport pontszámát úgy számítjuk ki, hogy minden személynél csak az aktuális munkakörre vonatkozó értékelést vesszük figyelembe (felvételezőnél a felvételezésre kapott pontszámot, leletezőnél a leletírásra kapott pontszámot stb.), akkor a két csoport pontszáma teljesen azonos ($Q_s = |Q_{II}$). Az egyenértékű csoportok kijelölése után felmerült az, hogy az orvosi értékelés az értékelt személlyel szemben a szakmai szempontokon kívül rokon- és ellenszenvi kapcsolatokat és a főnök—beosztott aspektust is tükrözi. Ezért a kísérleti és a kontroll csoport tagjai a bíráló orvosokhoz hasonlóan és azonos szempontok szerint egymást is pontozták. A bíráló asszisztensnők véleménye szerint a két csoport különbsége

$$\frac{Q_I - Q_{II}}{Q_{II}} 100 = 1{,}61\%.$$

A bíráló orvosok és asszisztensnők rangsorolták a kísérleti és kontroll csoport tagjait. Az orvosi és az asszisztensi rangsor között szoros korreláció van. (Spearman f. rangkorrelációs együttható $r_s = 0{,}955$ $p < 0{,}01$. (Ha a két csoport (II. és I.) rangszámait a bíráló orvosok és asszisztensnők szerint Mann-Whitney próbával hasonlítjuk össze, a két csoport között nincs szignifikáns különbség: $p > 0{,}10$. A szociogramon látható, hogy a kontroll csoport tagjai között kölcsönös rokonszenvi kapcsolatok — egyetlen kivétellel — nem bizonyíthatók. (Kölcsönös kapcsolat: 1, kölcsönös választás: 2).

A kísérleti és a kontroll csoportban szereplő személyek fontosabb adatait az I. táblázat tünteti fel. Az I. és II. munkacsoport azonos munkakörülmények között dolgozott (helyiségek, gépek, időbeosztás). A felvételek értékelését

I. táblázat

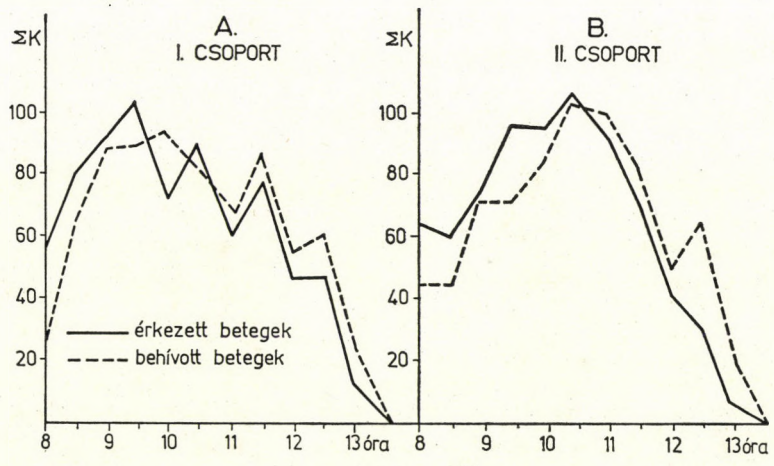
A kísérleti személyek

	Név (kód-számok	Kor (évek)	Sugaras munka-helyen töltött évek	Rangsorolás (rangszámok)		Szociometriai vizsgálat			
						I. kritérium		II. kritérium	
				orvosok szerint	asszisz-tensek szerint	szavazat	hány személy-től kapta	szavazat szám	hány személytől kapta?
Kísérleti csoport (I.)	4	46	26	1	1	53	26	74	26
	15	30	14	4	3	12	8	21	10
	31	25	6	5	6	5	3	44	11
	29	31	11	7	7	0	0	22	7
	7	23	4	11	9	3	1	33	8
	16	22	4	10	11	0	0	15	4
Kontroll csoport (II.)	28	53	20	2	2	29	17	58	20
	16	22	4	10	11	0	0	15	4
	30	31	13	3	4	8	6	43	15
	9	28	5	6	5	4	4	12	9
	33	49	14	9	10	2	2	9	8
	38	53	28	8	8	0	0	0	0

azonos kritériumok szerint ugyanaz az orvos végezte. A filmek értékelésének szempontjai az asszisztensek előtt ismertek voltak. A betegek és a vizsgálatok különbözőségéből eredő eltéréseket (idő-és filmigény) a mérések nagy számával ellensúlyoztuk.

Eredmények

2085 beteg radiológiai ellátása során adatokat nyertünk a vizsgált munkahelyek betegforgalmára vonatkozóan. A betegek áramlása a munkaidőn belül (8—14 óra) egyenetlen, maximumát 9—11 óra között éri el, ezenkívül a hét



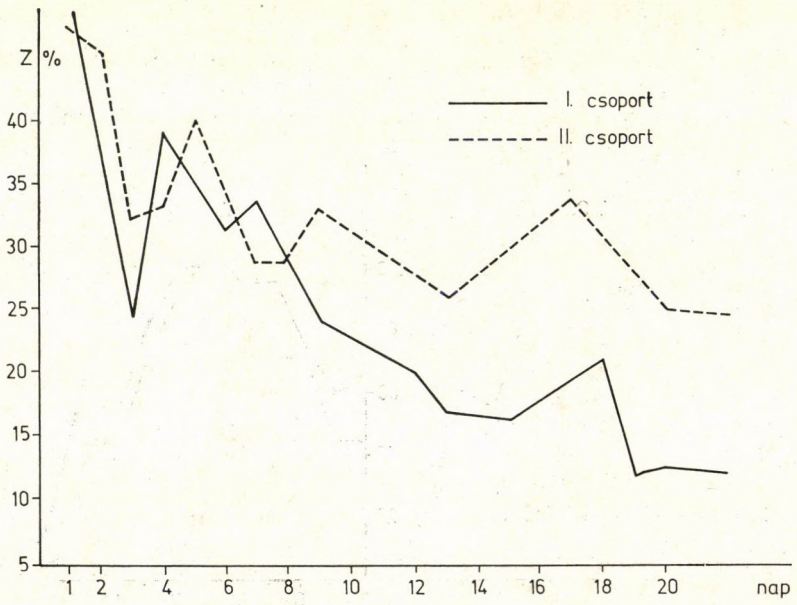
2. ábra

egyes napjai szerint is változik. A betegáramlás egyenetlenségeihez mindkét csoport jól igazodott, legalábbis, ami a betegek behívását illeti. (2. ábra). A két csoport felvételező asszisztenseinek együttes teljesítményét összehasonlítva, köztük lényeges különbségeket nem találtunk ($F = 1{,}07$, $p > 0{,}10$ $t = 0{,}419$ $p > 0{,}60$). A teljesítményt 30 perc alatt ellátott betegek számával mértük, a két minta gyakorisági eloszlását hasonlítottuk össze. A fenti adatok alátámasztják a két csoport felvételezőinek szakmai egyenértékűségét.

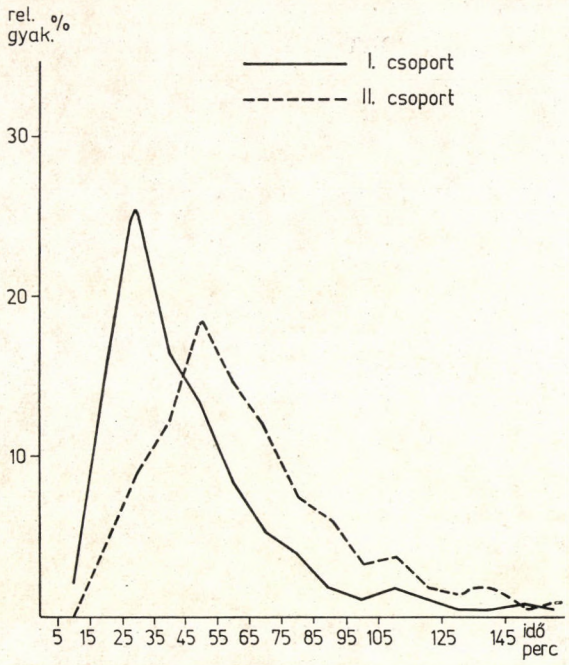
Az I. és II. csoport munkája közötti különbséget a II., III. és IV. táblázat, valamint a 3. és 4. ábra mutatja.

A kísérleti csoport (I. csoport) esetében az összes felvétel 23,7%-a (370) bizonyult selejtnek, ebből ismétlendő felvétel 79, a konkrét anyagi kár kb. 995 forint. A kontroll (II.) csoport esetében az összes készített felvétel 33,5%-a sikerült gyengén (567), hasznavehetetlen 123 darab, az anyagi kár kb. 1549 forint. Figyelembe véve, hogy az I. csoport 1562 felvételből 370 selejtet produkált, míg a II. csoport 1693 felvételéből 567 selejt lett, a két csoport közti különbség szignifikáns ($\chi^2 = 21{,}15$ $p < 0{,}001$)

A II. és III. táblázat Z% oszlopainak egybevetésével a selejtszám alakulását az együttdolgozott idő függvényében ábrázoltuk a 3. ábrán. A Z% mindkét csoportnál csökken, de a csökkenés a kísérleti csoportnál nagyobb mértékű. A 20. együtt-dolgozott nap után a kontroll csoport selejt %-a még csaknem duplája a kísérleti csoport megfelelő értékének. A selejtszám a felvételszámmal és a beteglétszámmal pozitívan korrelál, a selejtszám és az együtt-dolgozott



3. ábra



4. ábra

2. táblázat
I. CSOPORT

A mérés sorszáma	Hányadik napja van együtt a csoport?	Naponta ellátott betegek száma (K)	A felvételek száma				Z%	V (perc)	W (perc)
			A	B	C	f			
1.	2.	68	87	40	10	139	35,9	14,5	44,8
2.	3.	68	110	28	10	153	24,8	23,8	61,3
3.	4.	58	75	22	12	110	39,0	18,9	47,0
4.	6.	66	96	32	12	140	31,4	19,0	49,0
5.	7.	48	66	25	11	106	33,9	11,7	44,6
6.	9.	82	128	34	8	173	24,2	14,1	39,7
7.	12.	62	95	20	4	120	20,0	10,9	43,7
8.	13.	66	122	20	5	147	17,0	17,1	43,8
9.	15.	48	97	15	4	116	16,3	11,7	37,8
10.	18.	64	110	30	1	143	21,6	17,4	35,7
11.	19.	59	106	13	2	122	12,2	10,5	42,6
12.	20.	39	80	12	0	93	12,9	10,6	40,9
	Σ	728	1172	291	79	1562			

3. táblázat

II. CSOPORT (KONTROLL-CSOPORT)

A mérés sorszáma	Hányadik napja van együtt a csoport?	Naponta ellátott betegek száma (K)	A felvételek száma				Z%	V (perc)	W (perc)
			A	B	C	f			
1.	1.	67	85	58	17	162	47,5	17,7	60,9
2.	2.	73	84	59	16	165	45,4	28,7	76,2
3.	3.	58	93	31	11	137	32,1	18,2	76,3
4.	4.	74	108	41	15	168	33,3	35,3	76,1
5.	5.	45	61	32	11	108	39,8	13,1	63,1
6.	7.	60	93	32	10	143	29,3	14,0	63,0
7.	8.	49	86	30	6	123	29,2	19,5	71,7
8.	9.	79	112	45	12	172	33,1	21,6	66,5
9.	12.	58	93	35	3	133	28,5	20,1	58,5
10.	13.	69	118	34	9	163	26,3	12,8	53,6
11.	17.	41	61	21	7	92	30,4	14,5	59,4
12.	20.	51	93	26	6	127	25,2	14,1	41,3
	Σ	724	1087	444	123	1693			

napok száma között erős negatív korreláció van. Az I. csoport gyenge felvételeinek háromnegyed részét munkaidejének utolsó harmadában készítette, míg a kontroll csoport selejtje egyenletesen oszlott el a napi munkaidejükben.

A behívási idők között kicsiny, inkább matematikai módszerekkel kimutatható különbség van. A két munkacsoport által vizsgált betegek behívási időinek gyakorisági megoszlását elkészítve a két görbe szórásában és várható értékében egyaránt különbözik ($F = 1{,}43$, $p < 0{,}05$ $d = 5{,}3$ $p < 0{,}001$). A két minta eltérése alapján — mivel a két csoport felvételezői szakmailag egyformák — a felvételező asszisztensek eltérő összmunkáját kell feltételezni. A kísérleti csoport esetében szembeötlő volt, hogy fokozott terhelés (fokozott betegáramlás) esetén, anélkül, hogy az irányító orvos erre utasítást adott volna, a felvételezők elosztották egymás között a munkát, átvették egymástól a feladatokat, míg a kontroll csoport asszisztensnői a számukra korábban megállapított feladatkörhöz ragaszkodva egymás munkájába nem avatkoztak bele.

A várakozási idők a kollektív munkától sokkal jobban függnek, mint a behívási idők. A várakozási idők gyakorisági megoszlása igen különböző (4. ábra). A kísérleti csoport esetében a leggyakoribb várakozási idő 30 perc, ugyanez a kontroll csoportnál 55 perc. A kísérleti csoport által ellátott összes beteg várakozási idejének átlaga 44,6 perc, szórása 28,3 perc, a kontroll csoport által ellátott betegek várakozási időinek átlaga 64,5 perc, szórása 35,8 perc. A különbség szignifikáns ($F = 1{,}60$ $p < 0{,}02$ $d = 11{,}7$ $p < 0{,}001$). A várakozási idők napi átlaga a kontroll csoport esetében csökken az együtt-dolgo-

4. táblázat

A munkacsoportok összehasonlítása

	I. csoport	II. csoport	Matematikai statisztikai összehasonlítás
Az ellátott betegek száma 12—12 mérési napon ΣK	728	724	
Felvételszám összesen Σf	1562	1693	
Selejt (darab) $\Sigma (B+C)$	370	567	$x^2 = 21{,}15$ $p < 0{,}001$
Felvétel ismétlés (db) ΣC	79	123	
Anyagi kár (forint)	995	1549	
$Z = \frac{\Sigma(B+C)}{\Sigma f}$ 100%	23,7%	33,5%	
Selejtszám-együttdolgozott napok korrelációhányados (r)	— 0,852	— 0,738	$z = 0{,}67$ $p = 0{,}251$ $z = 0{,}468$
Selejtszám-felvételszám korrelációhányados (r)	0,627	0,743	$p = 0{,}32$
Selejtszám-beteglétszám korrelációhányados (r)	0,649	0,742	
Behívási-idők átlaga, $\bar{v}$ (perc)	15,4	19,9	$F = 1{,}43$ $p < 0{,}05$
Behívási idők szórása s_v (perc)	14,7	17,6	$d = 5{,}3$ $p < 0{,}001$
Behívási idők standard hiba	0,54	0,66	
Várakozási idők átlaga, W (perc)	44,6	64,5	$F = 1{,}60$ $p < 0{,}02$
Várakozási idők szórása s_w (perc)	28,3	35,8	$d = 11{,}7$ $p < 0{,}001$

zott napok számával (tanulás), és kb. 20 nap után éri el a kísérleti csoport megfelelő értékeit. (II. és III. táblázat).

Eddig olyan mérésekről volt szó, ahol a kísérleti és a kontroll csoport létszáma teljes. A mérések 6 hónapig elhúzódtak, gyakran hiányzott valaki a munkacsoportból betegség vagy szabadság miatt. Felvételező asszisztensnő hiányzására a behívási idők megnyúlását várjuk. A kísérleti csoportban a változások lényegtelenek. (A behívási idők átlaga 11,7 percről 13,4 percre növekedett, a szórás 9,8 percről 8,4 percre csökkent, $F = 1{,}33$ $p > 0{,}20$ $t = 0{,}93$ $p > 0{,}30$). Tehát a csoport megmaradt tagjai átveszik társuk szerepét, pótolják annak kiesett munkáját. A kontroll csoportnál ezzel szemben az egyik felvételező kiesése az eredmények szignifikáns javulásához vezetett. (A behívási idők átlaga 16,1 percről 12,7 percre, szórása 15,3 percről 9,1 percre csökkent, $F = 2{,}79$ $p < 0{,}01$).

Következtetések

A szociometriai teszt alapján kiválasztott munkacsoport az összes mért paraméter mentén jobbnak bizonyult, mint a vele szakmailag egyenértékű kontroll csoport. A két csoport közti különbséget eltérő munkamotivációjukkal magyarázzuk. A kísérleti csoport tagjai számára jutalom volt az, hogy barátjukkal, számukra rokonszenves munkatársukkal dolgozhattak együtt, a munka szociális önérvényesítő szükségleteik kielégítését nyújtotta („fontos vagyok csoportomnak"). A szerzők (Hunyady 1970, Mérei 1971, Petrusek 1972, Newcomb 1973) megegyeznek abban, hogy a vonzalom a fontos és közös relevanciájú tárgyak tekintetében észlelt hasonlóságtól függ, tehát az egymáshoz vonzódó személyek főbb attitűdjei azonosak vagy hasonlóak. A pozitív vonzalom legfőbb determinánsa a közös értékrendszer. Az interperszonális vonzalmat jelen esetben az együttes munka vonatkozásában térképeztük fel (4 szociometriai kérdés erre vonatkozott), s a kísérleti csoport jobb munkája arra mutat, hogy ők az együttműködésnek valóban társadalmi értéket tulajdonítottak. Bár adatokkal nem illusztráltam, de jellemzőnek tartom, hogy a kísérleti csoport tagjai törekedtek az együttlétre, keveset hiányoztak, sőt néhányan a mérések kedvéért szabadságukat is elhalasztották. A kontroll csoport tagjai sokat „betegeskedtek", délutáni műszakba kérték magukat, felosztották egymás között a munkaidőt — egyszóval mindent megragadtak az együttlétek számának csökkentésére.

A másik emberről, mint személyiségről alkotott fogalom tartalmát a tevékenység jellege, eredménye határozza meg. A kísérleti csoport esetében a közösen végzett eredményes munka a résztvevők önbecsülését (pozitív énképét) fokozta, társaik munkáját értékelték, ezáltal attitűdjeik kognitív komponensei felerősödtek és a rokonszenvi kapcsolatok erősebbé váltak. Ezt a társak részéről a gyakori pontos kommunikáció is elősegítette. A kontroll csoportban az informális kapcsolatokkal ellentétes beosztás feszültségkeltő volt, ez a feszültség közvetlenül áttevődött a társas aktusba (pl. verbális agresszió formájában). Feltételezzük a fentiekkel hasonló mechanizmus alapján az ellenszenv felerősödését is.

A kísérletek *orvosi* jelentőségét a következőkben látom. A röntgenasszisztensnő része annak az ember—gép rendszernek, mely a lelethez nélkülözhetetlen jeleket produkálja. Ha a vizuális jelek (felvételek) minősége nem megfelelő, és a leletező orvos feladja az értékelhető jelzés kritériumait, diagnosztikus hiba keletkezhet. A selejt ismétléssel jár, az ismétlés a felesleges és káros sugárexpozíción kívül a meglevő időkényszert fokozza. Ugyancsak az időkényszer fokozódásához vezet a betegek hosszú várakozási ideje, bármilyen ok miatt jött az létre. Ha a vizsgálatokért felelős orvosnak kevéssé együttműködő, egymásnak ellenszenves asszisztensek állandó rendszabályozásával, békítésével kell foglalkoznia, s ehhez még az időkényszer fokozódása is társul, az orvos

pszichés igénybevétele fokozódik, elfáradása munkaidejének lejárta előtt bekövetkezik, s ilyenkor a diagnosztikus hiba elkerülhetetlen.

Tehát az asszisztensi munka színvonalának javítását minden eszközzel, az informális struktúra figyelembevételével is, szorgalmaznunk kellene. Itt kapcsolódik a betegek érdeke a közös tevékenység társadalmi értékéhez.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1975. III. 20.

IRODALOM

Bartha L.: Röntgendiagnosztikai tévedések lélektani megközelítése. Kézirat. Szakdolgozat. 1974.

Bodaljov A. A. és mtsai: Új adatok a szociális perceptio problémájához. In: Szociálpszichológia (szerk. Hunyady Gy.) 152—162. old. Gondolat kiadó. Budapest. 1973.

Engländer T., Kovács Z.: A munkahely szervezésének és vezetésének pszichológiai problémái. Ergonómia 6. 113—240. old. KGM ISzSzI. Budapest. 1971.

Gvisiani, D.: Szervezés és irányítás. Kossuth kiadó — Közgazdasági és Jogi kiadó. Budapest. 1972.

Haire, M.: Pszichológia — vezetőknek. Mezőgazdasági kiadó. Budapest. 1974.

Hunyady Gy.: A szociometriai módszer és az interperszonális viszony. MTA Pszichol. Tanulmányok XII. 135—149. Akadémiai kiadó Budapest. 1970.

Mérei F.: A közösségek rejtett hálózata. Közgazdasági és Jogi kiadó. Budapest. 1971.

Mérei F.: A szociometria módszerei és jelenségvilága. Pedagógiai Szemle 19: 594. 1969.

Newcomb, T. M.: A személyek közötti vonzalom megjósolása. In.: Szociálpszichológia (szerk.: Hunyady Gy.) 182—208. Gondolat kiadó. Budapest. 1973.

Pataki F., Hunyady Gy.: A csoportkohézió. 13—68. old. Akadémiai kiadó. Budapest. 1972.

Petrusek, M.: Szociometria. Elméletek, módszer és technikák. Közgazdasági és Jogi kiadó. Budapest. 1972.

Secord P. F., C. W. Backman: Szociálpszichológia. Kossuth kiadó — Mezőgazdasági kiadó. Budapest. 1972.

РОЛЬ ИНТЕРПЕРСОНАЛЬНЫХ ОТНОЩЕНИЙ АССИСТЕНТОВ РЕНТГЕНОЛОГОВ В ОБСЛУЖИВАНИИ БОЛЬНЫХ

ЛАСЛО БАРТА

Автор наблюдал за обслуживанием 2085 больных в рентгеновском отделении Центральной больницы Венгерских железных дорог. Время ожидания больных довызова и качество сделанных снимков оказались надежными критериями работы ассистентов рентгеновского отделения. Рабочая группа, между членами которой были определенные положительные эмоциональные связи, по всем параметрам превосходила контрольную группы, которая не уступала первой группе по профессиональным качествам. Таким образом, уровень работы ассистентов может быть повышен за счет соответствующей организации рабочих групп, что способствует ослаблению психической нагрузки врачарентгенолога, который постоянно находится в условиях дефицита времени.

THE ROLE OF INTERPERSONAL EMOTIONS OF X-RAY NURSES IN MEDICAL CARE

BARTHA, LÁSZLÓ

The author observed the attendance of 2085 patients at the radiological department of the MÁV-hospital (Hungarian Railways). The measurement of the inviting and waiting time of the patients and the quality classification of the radiograms proved to the reliable parameters of the work X-ray nurses do. That work-group where the members have maintained positive emotional relations to each other, did better work along all parameters, than the control group which professionally was equivalent. Taking the informal structure into consideration the level of the work of the X-ray nurses might be raised, and this way the psychical stress weighing on the radiologists who are working under time pressure could be reduced.

A SZOCIÁLIS SZABÁLYOK BETARTÁSÁT CÉLZÓ NEVELŐI MAGATARTÁS*

TARDOS ANNA, DEHELÁN ÉVA, SZEREDI LILI
Csecsemőotthonok Országos Módszertani Intézete

A szerzők a Csecsemőotthonok Országos Módszertani Intézetében 15 éven át dolgozó pedagógus munkájának egyik részletét a szociális beilleszkedést célzó új magatartási szokások kialakítását vizsgálták, másfél, egy és háromnegyed éves gyermekeknél.

Beszámolójuk célja annak érzékeltetése, hogy már a másfél, egy és háromnegyed éves gyermek is irányítható oly módon, hogy lehetőséget adnak neki arra, hogy önmagától csatlakozzék a vele kapcsolatos döntésekhez, és így megkímélik attól az érzéstől, hogy rendelkeznek vele, uralkodnak felette.

A nagyszámú és gazdag variációjú nevelői akciók elemzése során a szerzők kiemelik a közvetett nevelői akciók jelentőségét.

Az ismertetett nevelői magatartás alapja a kisgyermek iránti bizalom, annak feltételezése, hogy a kisgyermek szociális beilleszkedését célzó helyes magatartási szokásainak kialakításához mindenekelőtt a gyermek beilleszkedési készségének támogatására, segítésére van szüksége.

Iskolás gyermekek gyakori élménye, hogy amint mulasztásuk, helytelen magatartásuk a tanár tudomására jut, az nem marad negatív következmény nélkül. Az otthon felejtett füzet, a hiányzó vonalzó, a félreértésből vagy figyelmetlenségből tévesen írt házi feladat maga után vonja a fekete vonalat vagy pontot, a kis vagy nagy egyest. E pontok, vonalak, kis és nagy egyesek adományozói feltehetőleg abból indulnak ki, hogy speciális rendszabályok alkalmazása szükséges ahhoz, hogy az iskolás gyerek legközelebb ne mulassza el megvenni a 40 lapos füzetet, elhozni a vonalzót, s azt a feladatot végezze el otthon, amit kell. E nevelői logika lényege, hogy a nem kívánatos viselkedéstől, cselekvéstől úgy kell elvenni a gyerek kedvét, illetve úgy kell őt leszoktatni mindarról, ami helytelen, hogy speciális rendszabállyal kiemeljük, hangsúlyozzuk, fokozzuk a nem kívánt, helytelen magatartás negatív következményét.

Az iskolában oly gyakori nevelői logikát a fiatalabb gyermekekkel szemben fokozottabb mértékben szokták érvényesíteni. Az iskolába járó gyerekekkel kapcsolatosan vannak olyan elképzelések, hogy a gyerekek tudatára, lelkiismeretére hatva ilyen eszközök nélkül is eredményes munkát lehet végezni. A fiatalabb korosztálynál rendszerint magától értetődőnek tűnik, hogy a kis-

* A Magyar Pszichológiai Társaság orvosi (klinikai) pszichológiai szekciója gyermekpszichopatológiai munkacsoportjának és a pedagógiai pszichológiai és fejlődéslélektani szekció együttes rendezésében 1973. október 12-én a Magyar Tudományos Akadémián tartott ülésen elhangzott előadás alapján.

gyerek helyes magatartása csak speciális nevelői rendszabályokkal hangsúlyozottá tett pozitív, illetve negatív tapasztalat — kondicionálás — alapján érhető el. S bár akadnak minden korosztályi szinten tehetséges nevelők, akik nem e logikát alkalmazva érik el kiemelkedő eredményeiket, gyakori vélemény, hogy sikerük titkát nehéz megfogalmazni, nehéz követni őket.

Intézetünkben 15 éven át dolgozó pedagógus munkáját elemezve, az ő nevelői magatartásának logikáját igyekeztünk tetten érni. Tevékenységére vonatkozó megfigyeléseink alapján, munkájának egyik részletét a szociális beilleszkedést célzó új magatartási szokások kialakítását vizsgáltuk.

Intézetünkben** a gyerekek kb. 1½ éves kortól járnak kisebb csoportokban az óvodaházba, ahol a pedagógus — akiről a továbbiakban szó lesz — fogadja őket. Rendszerint kb. ½—¾ órát, idősebbek 1 órát maradnak 2—3 társukkal együtt a kisházban.

Itt a gyerekek megszokott körülményeiktől eltérő berendezést, új játékokat és új, differenciáltabb magatartási normákat ismernek meg.

Megszokott csoportszobájuk úgy van berendezve, hogy a gyerekek veszélytelenül, békésen játszhassanak akkor is, ha a gondozónő egyik társukat fürdeti, öltözteti vagy eteti. A kisházban ezzel szemben el nem kerített kályha, nyitható, a felnőtt holmijával tele fiók, a gyerekek számára elérhető függöny, cserepes virág, villanyzsinór is található. A csoportban szoros felügyelet nélkül is használható játékok vannak. — Itt, az óvodaházban, bizonyos veszélyeket magukba rejtő játékok — például a fűzéshez hosszú zsinór és gyöngy, farúd és fakorongok, ütögetéshez fakalapács, tologatáshoz nagy méretű játékteherautó és szállításra alkalmas nagy kavicsok — egyaránt megtalálhatók.

A foglalkozásokon, melyekről beszámolunk, másfél, egy és háromnegyed éves gyerekek vettek részt. A gyerekek a megfigyelés előtt (egy gyerek kivételével), 5—8 hete, általában heti 3 alkalommal látogatták rendszeresen az óvodaházat.

Az óvodaházi differenciáltabb viselkedési szabályok elsajátítása ekkor még folyamatban volt, így e foglalkozások alkalmasnak látszottak a szabályok megismerését és betartását célzó nevelői magatartás elemzésére.

Annak alapján, hogy a pedagógus rendszerint nem tűz a gyerekek elé egyszerre elvégzendő, közös feladatokat, a hangját ritkán emeli fel, a kívülálló megfigyelő könnyen eshet abba a tévedésbe, hogy a nevelő tulajdonképpen nem csinál semmit, csak felügyel a gyerekekre. Sokszor úgy tűnik, hogy a gyerekek maguktól mozognak otthonosan a játékszobában, maguktól tartják be a berendezéssel, a játékokkal és az egymással kapcsolatos viselkedési szabályokat. Csak aki több gyerek és gyerekcsoport útját követte 1½-től 3 éves korig, értette meg, hogy itt következetesen alkalmazott módszer valósul meg.

A megfigyelések során szövegesen jegyeztük fel a nevelő verbális, cselekvéses és jól elkülöníthető, metakommunikatív akcióit s a gyerekeknek mindazon tevékenységét, viselkedésük mindazon mozzanatait, melyekre a nevelő reagált.

** A gyerekek rendszerint újszülöttkoruktól nevelkednek bentlakóként az Intézetben, ahol legfeljebb 3 éves korukig maradhatnak.

A kívülálló, felületes benyomásával ellentétben a nevelő magatartására az akciók nagy száma és variációs gazdagsága volt jellemző.

A továbbiakban e magatartás egyes általunk lényegesnek tartott jellemzőinek ismertetésére térünk ki csupán.

Mindenekelőtt a nevelő akcióinak válasz jellege tűnt fel. A pedagógus a gyerekek ottléte alatt szinte megszakítás nélkül az ő viselkedésükre reagált. Akciói a gyerekek jelzéseihez, viselkedéséhez kapcsolódtak. Egy-egy gyerek ottléte során folyamatosan tapasztalhatta, hogy viselkedése, tevékenysége az őt figyelő nevelő reakciójában is folytatódik.

A pedagógus által figyelemben részesített tevékenységeknek csak egy része volt közvetlenül az éppen elsajátítandó magatartási szabályokkal kapcsolatos. Ezen belül a gyermek helytelen magatartásának elutasítása, megakadályozása, — még a gyerek ezt követő elkeseredésekor való támasznyújtással együtt is — csak az akciók 15%-át tették ki. A szabályok elsajátításával kapcsolatos akciók túlnyomó része (85%) az elvárt *helyes* magatartás kifejezésére, támogatására, feltételeinek megteremtésére irányult.

I. A helyes viselkedésre vonatkozó elvárások kifejezésére irányuló akciók (A nevelői akciók 40%-a.)

A pedagógus elvárásait részben felszólítás vagy a szabályra való emlékeztetés útján, részben közvetve, indirekt módon fejezte ki. E csoporton belül az akciók 66%-ában fejeződött ki a pedagógus elvárása indirekt módon.

Így például a kályha felé nyúló 19 és fél hónapos Andreának — aki már harmadik hete jár az óvodaházba — ijedten szól: „Hű, az meleg." Majd rövid magyarázatot fűz hozzá, „Be van fűtve."

A 19 és fél hónapos Vikihez, aki ekkor ötödik hete járt az óvodaházba és egy óvatlan pillanatban éppen az Andrea által már korábban kiválasztott könyvet veszi kézbe, barátságos hangon így szól: „Vikike ez az Andrea könyve." Magyarázatképpen még hozzáfűzi: „Elvetted. Itt a tiéd," s közben egy másik még gazdátlan könyvet kínál.

Nem szólította fel tehát Vikit, hogy másik könyvet keressen magának, s Andreának sem tiltotta meg, hogy a kályhához nyúljon, szabályokat sem hangoztatott, közvetve fejezte ki elvárását. (Általában azokat, melyeket előzőleg már elmagyarázott a gyerekeknek.)

A példamutatás és a példamutatást kísérő metakommunikatív akciók (többek között az, hogy látható kedvvel, élvezettel szedi össze a játékokat) ugyancsak az elvárás indirekt úton történő kifejezését szolgálták.

Az elvárás indirekt kifejezésének jelentőségét abban látjuk, hogy ezzel a pedagógus lehetőséget adott a gyerekeknek — elvárásának önkéntes követésére.

II. A gyerek helyes magatartását támogató akciók (A nevelői akciók 32%-a)

Ezen belül — előzetes feltételezésünktől eltérően — az akcióknak nem egészen egy ötöde volt csak az elismerés direkt kifejezése — a gyerek megdicsérése. (A dicséretet rendszerint tárgyilagos hangon pár szóval fejezte ki.) Az indirekt kifejezési mód tehát itt még jelentősebb volt. A pedagógus leggyakrabban a helyes cselekvés szavakba foglalását alkalmazta.

Például: A 16 hónapos Tamás, aki a többiektől eltérően ekkor van először a kisházban, kidobja a babát a babaágyból. „Ledobtad. — Vedd fel a babát" — szól a pedagógus. Tamás felemeli, de az üres babaággyal van elfoglalva, közben a babát ismét leejti a földre. Majd felemeli, beteszi az ágyba, kiveszi és ismét a földre ejti. A baba nagyot koppan a földön, miközben Tamás tovább nézi, vizsgálja a babaágyat. Ezután újra felveszi a babát és ismét befekteti az ágyba.

Csak ekkor szólal meg a pedagógus kedves, bátorító hangon: „Betetted a babát az ágyba."

Tamás a pedagógus szavát elégedetten utánozza: „be be" mondja. Ezt követően már nem dobta le a babát.

Egy másik foglalkozáson a 19 és fél hónapos Vikinek szól, aki a dugós táblára helyezi a szétszórt dugókat: „Látom, belerakod a dugókat."

A helyes cselekvés támogatásának indirekt kifejezése gyakran kapcsolatos az elvárás teljesítését követően beindult tevékenységgel.

„Szép kanál, ugye, Csaba?" mondja a pedagógus, mikor a 18 hónapos Csaba (hat hete jár az óvodaházba) a kanállal való járkálás után (ezt nem szereti a pedagógus), már az asztalnál játszik és tetszéssel nézegeti a kanalakat.

Ugyancsak indirekt kifejezési módja az elismerésnek, a helyes cselekvés vagy az ezt követő tevékenység verbális vagy cselekvéses segítése — ötlettel, tanáccsal, hely megteremtésével, kiegészítő játékadással és így tovább.

A helyes magatartás támogatásának indirekt módját szintén figyelemre méltónak tartjuk. Megítélésünk szerint az elismerésnek tárgyilagos jelleget ad, a helyes cselekvés természetességét, magától értetődését — és ezzel a gyerek iránti bizalmat — fejezi ki.

A pedagógus bizalmát fejezik ki azok az akciók is, melyek a gyerek helytelen — elvárt viselkedéssel ellentétes — magatartásában kifejezésre jutó elfogadható szándék támogatását célozzák.

A xylofont kalapáló 19 hónapos Elvírának a kalapácsos játék dugóinak kalapálását ajánlja.

Tehát támogatta a gyerek vágyát — hogy kalapálni szeretne — s ehhez a megengedett módot ajánlotta.

III. A szabályok teljesítéséhez szükséges feltételek megteremtésére irányuló akciók
(Az összes akciók 13%-a)

Ezek között szerepelnek legnagyobb arányban a pedagógus cselekvéses akciói (eszköz, játékhely, kényelem biztosítása). Mégsem ezekre, hanem az e csoporton belül speciális szerepet betöltő akciókra szeretnénk felhívni a figyelmet. Azokra, melyek a felnőtt és a gyermek közötti kommunikáció előfeltételének megteremtését célozták.

Részben oly módon, hogy a pedagógus szólt Elvírának, Elődnek, Csabának, hogy figyeljen rá, s csak a gyerek odafigyelését bevárva következett egy másik akció, rendszerint kérés, tiltás vagy figyelmeztetés emlékeztetés formájában.

A kommunikáció előfeltételét igyekezett a nevelő megteremteni azáltal is, hogy előkészítette az információ megértését. A szabályok teljesítéséhez szükséges feltételek megteremtésére irányuló akciók túlnyomó többségének ez a funkciója.

Így például a kalapácsos játékhoz tartozó dugót külön hozó Andreához így szól: „Kijött a dugója", majd a helyes cselekvésre példát mutatva, visszahelyezi a helyére. A 16 hónapos Tamás műanyag poharakkal játszó társát nézi. A pedagógus megkérdezi „Te is kérsz poharat?" Csak utána javasolja: „Kérj szépen Elődtől!"

IV. A helytelen cselekvés elutasítására, illetve megakadályozására irányuló akciók
(A nevelői akciók 15%-a)

Itt is érvényesül az elvárás már említett indirekt formája. Leggyakoribb a kontaktus megszakítása. A pedagógus a helytelenül cselekvő gyerekkel egy ideig nem foglalkozik, a gyereknek úgy tűnik, nem figyel rá.

Ezzel a magatartásával a pedagógus részben lehetőséget adott az önkéntes cselekvésre, (amíg a pedagógus nem figyel rá, addig a gyerek önként megteszi, amit kívánnak tőle) részben elejét vette annak a gyerekközösségben oly gyakori jelenségnek, hogy a gyerek helytelen viselkedésével éri el, hogy a felnőtt, — akinek ráirányuló figyelme fontos számára — vele foglalkozzon.

A megfigyelt nevelői magatartás, melyet röviden ismertettünk, erősen emlékeztet Lewin, Withe és Lippit (3 és 6) kísérleteiben a *demokratikus vezető* viselkedésére, tevékenységére.

További két kiegészítő adattal szeretnénk alátámasztani, hogy az általunk ismertetett nevelői magatartás jellemzője valóban nem a leintő rendelkezések és parancsok, nem a kényszer útján való nevelés, hanem a választási lehetőség kínálása, az önkéntes csatlakozás lehetővé tétele.

Másfél — egy és háromnegyed éves gyerekekről van szó, akiknek általában gyakori élménye, hogy be nem várva, amíg megértik, mit kívánnak tőlük, s azt sem, amíg elhatározásra jutnak — helyettük végzik el, amit tőlük kívánnak, — fel sem tételezve, hogy eleget tesznek a kívánságnak. Megfigyeléseink-

ben mégis csak elenyésző kis százalékban (1,9%) fordult elő, hogy a nevelő hajtotta végre a gyerek helyett a kívánt cselekedeteket, (például ölben kivitte a távozni semmiképpen nem akaró Csabát).

A szabályhelyzetek egy részében (15,5%-ban) a gyerekek helyes és helytelen viselkedése többször váltotta egymást. Ez történt Tamás esetében is a babával. Tehát a nevelő az elvárás visszavonása nélkül — lehetőséget adott a gyereknek arra, hogy gyakorolja a helyes és helytelen cselekedet megkülönböztetését, a helyes cselekedet önként vállalását.

Az elvárás önkéntes végrehajtását könnyíti meg a pedagógus akkor is, mikor elvárásának visszavonása nélkül későbbre helyezi a kívánt cselekvés elvégzését.

Pl. A 19 hónapos Elvíra papírzsebkendőt szorongat a kezében. Nem tartott a társával, mikor az kidobta a már használt zsebkendőt. A pedagógus így szól hozzá: „Elvike, te majd később dobod ki!"

A gyerekek nem éltek vissza a felkínált lehetőséggel. A szabályhelyzetek 80%-a a gyerek helyes cselekedetével fejeződött be.

Az idősebb gyerekekkel való foglalkozásokon csökken e hosszan elnyúló, a helyes és helytelen cselekvést többször váltogató helyzet (15,5%-ról 6%-ra), és nő a gyerek helyes viselkedésével befejeződő szabályhelyzetek aránya. (80%-ról 94%-ra).

David és Appell (2) intézetünkről szóló munkájukban a következőket írják: „Feltűnő, hogy a nagyobb gyerekek milyen fegyelmezettek, könnyedén alávetik magukat a felkínált rendnek és önként betartanak néhány világosan körvonalazott szabályt."

Gyerekeink kooperációs készségének alapját a csoportban szerzett tapasztalataik, gondozónőjükhöz fűződő kapcsolatuk teremtette meg. A nevelő fogékony, kooperatív magatartása erősítette a gyerekekben ezt az alkalmazkodási készséget.

Stayton Hogan és Ainsworth (5) vizsgálataikkal meggyőzően bizonyították, hogy az a gyerek, akinek az anyja elfogadó, kooperatív és fogékony, inkább engedelmeskedik anyja verbális utasításainak és tiltásainak, mint egy elutasító, beavatkozó, érzéketlen anya gyermeke. Ez az összefüggés feltehetően nemcsak anya és gyermeke között áll fenn.

A nevelő fogékony, együttműködésre kész volt, anélkül, hogy bizonytalan lett volna, anélkül, hogy lemondott volna elvárásainak teljesítéséről.

Ennek jelentőségére David és Appell (1) egy korábbi — az anya gyerek interakcióval foglalkozó tanulmányukban — mutattak rá. Azt találták, hogy a gyerekek azokat a tilalmakat sajátítják el nehézség nélkül, melyekkel az anyák lelkük mélyén is egyetértenek és éppen azért állandóak.

Az ismertetett nevelői magatartás alapja — és egyben e nevelő magatartás elsajátításának előfeltétele, — véleményünk szerint, *a kisgyerek iránti bizalom*,

annak feltételezése, hogy a kisgyermek szociális beilleszkedését célzó helyes magatartási szokásainak kialakításához mindenekelőtt a gyermek beilleszkedési készségének támogatására, segítésére van szüksége.

Ezt támasztják alá Rosenthal és Jacobson (4), a magát megvalósító előrejelzést bizonyító, rendkívül szellemes kísérletei, melyek azt mutatták, hogy *a pedagógus elvárásának változása, az oktatói és nevelői módszerek tudatos változtatása nélkül is* drámai javulást idézett elő tanítványai előmenetelében.

Intézetünkben 15 éven át dolgozó pedagógus munkáját elemezve, megerősödött bennünk az a meggyőződés, hogy a másfél, egy és háromnegyed éves gyerek — bizalmon alapuló pozitív nevelői attitűd esetén — irányítható oly módon, hogy megkímélik attól az érzéstől, hogy rendelkeznek vele, uralkodnak felette, oly módon, hogy lehetőséget adnak neki arra, hogy önmagától csatlakozzék a vele kapcsolatos döntésekhez.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1975. VIII. 25.

IRODALOM

1. David, M.—Appell, G.: 1966. La Relation mère-enfant. Étude de cinq patterns d'interaction entre mère et enfant à l'age de un an. La Psychiatrie de l'enfant. Paris P.U.F., Vol. IX. Fasc. 2, 455—531.
2. David, M.—Appell, G.: 1973. LÓCZY ou le maternage insolite. Paris, Scarabée.
3. Kántás L.: 1971. Nevelői légkörök vizsgálata óvodáskorúak csoportjaiban. Pedagógiai Szemle, *21*, 5.
4. Rosenthal, R.—Jacobson, L. F.: 1968. Teacher expectations for the disadvantaged. Scientific American, *218*, 4, 19—23.
5. Stayton, D. J.—Hogan, R.—Ainsworth, M. D. S.: 1971. Infant obedience and maternal behavior; the origins of socialization reconsidered. Child Development, *42*, 4. 1057—1069.
6. White, R.—Lippitt, R.: 1960. A vezető viselkedése és a tagság reakciója háromféle „társadalmi klímában." Megjelent: 1969. Csoportlélektan c. kötetben, Gondolat, Budapest.

ДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ВЫПОЛНЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРАВИЛ

ТАРДОШ АННА – ДЕХЕЛАН ЕВА – СЕРЕДИ ЛИЛИ

Авторы провели исследование одного из аспектов работы воспитателя в Государственном методолологической институте домов ребенка, а именно формирование навыков, способствующих социальной адаптации. Исследовались дети второй половины второго года жизни.

Целью работы является стремление показать, что уже в этом раннем возрасте возможно так направлять детей, что у них появляется возможность принять участие в решениях, касающихся их самих, благодаря чему их можно избавить от чувства того, что над ними господствуют и принуждают.

Среди богатого арсенала возможностей воспытателя авторы придают особое внимание косвенным способам руководства.

Основой описываемого поведения воспитателя является доверие к маленькому ребенку, предположение того, что наиболее важным является оказание помощи и поддержки ребенку в развитии его способностей к формированию нормальной социальной адаптации.

PEDAGOGICAL BEHAVIOUR TO SOCIAL ADJUSTMENT

TARDOS ANNA, DEHELÁN ÉVA, SZEREDI LILI

The authors examined one section of the work of a pedagogue active at the State Institute of Nursery Methodology for 15 years, i.e. the development of new behavioural habits with the aim of social adaptation of 18, 21 months-old children.

The report aims at demonstrating that even children of 18, 21 months can be guided by making them free to consent to decisions concerning themselves and thus preventing them from feeling that they are being commanded or overruled.

In the course of analysing numerous pedagogical actions of great variation, the authors emphasize the importance of indirect pedagogical actions.

The above mentioned pedagogical behaviour is based on trusting the child and the hypothesis that for developing the right behavioural habits necessary to social adaptation children most of all need support and help with thier ability to adaptation.

VITA

NAGYCSOPORT A TERÁPIÁS KÖZÖSSÉGEKBEN ÉS A PSZICHOTERÁPIÁS HÉTVÉGEKEN

SZERDAHELYI SZABOLCS

A Pszichológiai Szemle 1975/6. számában két írás foglalkozott a pszichoterápiás hétvégekkel és azokon belül is a nagycsoportokkal (a továbbiakban tanulmányi nagycsoport). A két írás: Hidas György: A pszichoterápiás hétvég módszertani kérdései és Popper Péter: Töredékes asszociációk a pszichoterápiás hétvégekről. 1976. júniusban Szegeden megtartott VII. Pszichoterápiás Hétvég egyik nagycsoportján idézésre került Popper Péter írásának következő mondata: „Erősen megkérdőjelezhető, hogy a nagycsoport elfogadható-e terápiás formaként." A vitába ekkor kapcsolódtam be és hozzászólásomban határozott megkülönböztetést tartottam szükségesnek a pszichoterápiás hétvégek tanulmányi nagycsoportjai és a terápiás közösségek pszichoterápiás nagycsoportjai között, véleményem szerint ugyanis a kettő oly fontos jellemzőiben különbözik egymástól, hogy pusztán a tanulmányi nagycsoportokon szerzett tapasztalatok alapján önkényesnek tartottam a megkérdőjelezést. Bár véleményem e hozzászólás óta nem változott, úgy gondolom, megérthető a kételkedés. Több százan vannak már, akik a pszichoterápiás nagycsoportot a tanulmányi nagycsoportokon szerzett élményeik alapján próbálják elképzelni. Tehetik ezt azért is, mert a pszichoterápiás hétvégeken a különböző csoportok megkísérlik modellálni a terápiás csoportokat. Hidas György szerint: „A pszichoterápiás hétvég egyik szempontja, hogy a nálunk honos különböző pszichoterápiás módszereket demonstrálja. Ennek több funkciója van: magának a módszernek a bemutatása, különböző vezetési stílusok megismertetése." Feltételezhető, hogy a különböző terápiás csoportok modellálása nem egyforma mértékben lehetséges. A következőkben azt szeretném bizonyítani, hogy a pszichoterápiás nagycsoport modellálása rendkívül nehéz és hogy e törekvés a pszichoterápiás hétvégek legkevesebb sikerrel járt törekvése. Ez segítene megértenünk, hogy miért támadnak kételyek és negatív állásfoglalások a módszerrel szemben. A bizonyításhoz az szükséges, hogy ne fogadjam-e kizárólagos magyarázatként, Béjaranonak Hidas György által idézett állítását: „Az alternáló nagycsoportokkal is dolgozó tudományos rendezvényeken az indulatáttétel disszociálódik. A pozitív indulatáttétel hajlik arra, hogy a kiscsoportokban összpontosuljon, a negatív indulatáttétel pedig a nagycsoportokban".

Az indulatáttétel fogalmának használata arra utal, hogy bizonyos jelenségek okai a csoporttagokban keresendők és nem keresendők a vezetőkben, valamint az alkalmazott módszerben, jelen esetben a tanulmányi kis- és nagycsoportokban mint konstrukcióban. A pszichoterápiás hétvégek esetében nem lehet olyan viszonylag állandó tényezőnek tekinteni a vezetőket, az alkalmazott módszereket, mint a pszichoanalitikus kezelés esetében az analitikust és a pszichoanalízist mint módszert. Még olyan állandó tényezőnek sem, mint egy jól funkcionáló terápiás közösségben a rutinos csoportvezetőket és a különböző pszichoterápiás csoportokat.

A továbbiakban célszerű először azt vázolni, amit a tanulmányi nagycsoport modellálni, demonstrálni szándékozik: a pszichoterápiás nagycsoportot, mely a terápiás közösségek gerince. A terápiás közösség koncepcióját követve a személyzet a beteget a lehető legnagyobb mértékben igyekszik bevonni gyógyításába, aktív szerepet szánva neki. Már itt eldől, hogy nélkülözhetetlen a nagycsoport, mivel egy pszichiàtriai osztályon számtalan olyan probléma van, melyet a terápiás közösség elvei szerint csak közösen lehet megbeszélni. Pl. a mindennapi élet, az együttélés szabályainak lefektetése, módosítása, a betegek közötti, vagy a betegek és a személyzet tagjai közötti konfliktusok feltárása, megoldása.

A betegek számára a nagycsoport modellálja a társadalmat; — toleránsabb formában. Az osztályon reprodukálódnak beilleszkedési problémáik, ezek a nap bármely szakában manifesztálódhatnak. A pszichoterápiás nagycsoport intézményes keretet biztosít megbeszélésükhöz. A beteg itt szembesül a tágabb közösség normáival, melyek alapján környezete minősíti. A szűkebb, intimebb közösséget a pszichoterápiás kiscsoport modellálja.

A terápiás közösség elvei szerint az osztályon minden történés megítélhető abból a szempontból, hogy milyen a terápiás hatása. Eszerint nem arról van szó, hogy a pszichoterápiás nagycsoport terápia vagy nem, hanem, hogy mennyire terápiás vagy anti-terápiás.

A pszichoterápiás hétvégek tanulmányi nagycsoportja nem annyira a szükségletekből nő ki, inkább „nagycsoport élményt" akar nyújtani. Ebből további lényeges különbségek adódnak. A tanulmányi nagycsoportok szabad interreakciósak — szabad interakciós pszichoterápiás nagycsoportokat modellálnak, (van kötött tematikájú nagycsoport is).

A pszichoterápiás nagycsoport esetében a szabad interakciós jelleg azt biztosítja, hogy a valós problémák tömegéből „szabadon" választódik ki egy-egy, a csend nem azt jelenti, hogy nincs probléma. A tanulmányi nagycsoport esetében a szabad interakciós jelleg a meglevő űrt hozza felszínre azzal, hogy a szokásos társalgási formáknak nem kedvez. Aki ezt nem érzékeli, vagy nem veszi figyelembe, rendkívül erős szankcionálásban részesül a csoport részéről és a vezetők sincsenek abban a helyzetben, hogy kontrollálni tudják a történéseket.

Az „áldozatok" közös jellemzője, hogy laikusok (a csoportismereteket tekintve) egyébként különböző foglalkozásúak, korúak és státuszúak. Jellemző még, hogy a szankcionálók is laikusok a fenti értelemben. Valóban úgy tűnik, hogy nehezen kontrollálható tömeg- és nem csoport-jelenségekről van szó, melyek bizonyos feltételek mellett törvényszerűen fellépnek. Úgy látszik, hogy a szabad interakció mellett egy kiscsoport nagyságrendű közösség tud jól megküzdeni azzal a feladattal, hogy valós háttér nélkül is csoportot kell alkotnia. A pszichoterápiás nagycsoport gyakorlatilag soha nem kezdődik valós háttér nélkül. Ha egy pszichiátriai osztály úgy nyílik meg, hogy kezdettől fogva terápiás közösségnek indul — mivel fokozatosan esetleg hetek múlva éri el a teljes létszámot —, a terápiás közösség és a nagycsoport normái is fokozatosan alakulnak ki nagyon is a valós problémák talaján. Ha egy hagyományos pszichiátriai osztály válik terápiás közösséggé, úgy a meglevő normák csak fokozatosan változhatnak, a nagycsoport is csak fokozatosan válhat szabad interakcióssá. Kezdetben a „rendszer-változás" szintén nagyon valós problémái teszik kötött tematikájúvá, mivel a változtatás „felülről" jön. A terápiás közösség már kidolgozott elmélete a személyzet ténykedésén keresztül érvényesül. A mindig változó, fejlődő terápiás kultúra fő érvényesülési területe a pszichoterápiás nagycsoport. A betegek, de részben a személyzet is bizonyos időközönként cserélődnek, a váltás azonban folyamatos. Természetesen előfordulhatnak egy-egy betegre nézve anti-terápiás csoport-történések, de ezek nagy része még ugyanazon az ülésen, esetleg később korrekcióra kerül. A személyzet állandó önkontrollját és képzését, a jobb tájékozódást biztosítják az egyes ülések utáni személyzeti megbeszélések, melyeken megbeszélésre kerülnek a nagycsoport történései, kapcsolatba hozva az egyéb osztályos történésekkel, gyakran személyekre lebontva. Egy osztály életében egy alkalommal kell a kezdés nehézségein túlesni.

„Igazi" nagycsoporttá akkor válik a pszichoterápiás nagycsoport, amikor az osztály „igazi" terápiás közösséggé válik. Ez esetleg sok-sok hónapot vesz igénybe. Ekkor várhatók el a nagycsoporttól a közel optimális működés, jól érzékelhető terápiás effektusok, önreguláló csoportmechanizmusok. Ezt kellene modellálni a pszichoterápiás hétvégek tanulmányi csoportjainak? Szinte lehetetlen. Még akkor sem, ha a pszichoterápiás hétvégek sorozatát vesszük figyelembe. Ez hétszer négy ülés. Négy ülés alatt is alakulnak ki csoportnormák, de ezeket a három hónap szünet akkor is széttördelné, ha ugyanazokból állna a nagycsoport. Azonban a tanulmányi nagycsoportok összetétele is változik, méghozzá hétvégről hétvégre elég nagy mértékben.

A pszichoterápiás nagycsoport átfogja az egész osztályt, személyzetet, betegeket egyaránt. Kezdetben a pszichoterápiás hétvégeken is egy tanulmányi nagycsoport működött. Később ez ketté lett osztva a magas létszám (200 fő körül) miatt. A kettéosztásnak nincs funkcionális alapja, mely indokolná, hogy ki melyik csoportba kerül. A két nagycsoport nem egy valódi

szétválást követett, hanem maga idézett elő kettéosztódást. Ennek ellenére a létszám miatt szükség volt a kettéosztásra, de ezzel megszűnt az egység modellálása. Szerintem a tanulmányi csoport létszáma még mindig magas. Megkísérlem meghatározni a legkedvezőbb létszámot. Ez minden csoportos tevékenységhez meghatározható, ill. a különböző létszám különböző csoportformáknak optimális. Az alsó és felső határhoz közeledve speciális zavarjelek észlelhetők.

Terápeutával együtt 3-tól 5—6 főig családterápia számára optimális a létszám. Bár nagyobb létszámú család is van, mégis nehezen végezhető családterápia, legalábbis a kisebb létszámú családoknál megszokott módon. A párkapcsolatok variációi 3—4—5—6 tag esetén 3—6—10—15.

Kb. 6—16 főig terjedhet a szabad interakciós kiscsoport létszáma. 12 körüli az optimális létszám, mindenki mindenkivel tartani tudja a kapcsolatot. A kommunikáció személyekre lebontva még jól követhető.

A verbális kommunikációból nehéz feltűnés nélkül kimaradni. Általában ezt megközelítő számúak a munkacsoportok, sportban a csapatok stb. A 16—30 fős létszám a csoport pszichoterápiáknak nem kedvez, könnyen két csoportra bomlik, különösen szabad interakció esetén. Alkalmas viszont ez a létszám az olyan direkt vezetésű, kötött tematikájú csoportokra, melyeknél a vezető a hallgatóság időszakos bevonására számít. Pl. iskolai osztályok.

A 30—70-ig terjedő létszám a szabad interakciós nagycsoportoknak megfelelő. A kommunikáció laza hálószerkezetként rajzolható fel, már nehezen követhető személyekre lebontva. Elkülöníthető egy verbálisan kommunikáló és egy verbálisan nem kommunikáló alcsoport. Annál jobb, minél nagyobb az arány a verbálisan kommunikáló csoport javára, de 2 : 1 arány még jónak mondható. Minél jobban kidolgozott a csoport, annál nagyobb létszámot bír el az arány tartása mellett.

80—100 fő esetén nagy a valószínűsége, hogy megfordul ez az arány, különösen strukturálatlan csoport esetén (mint a tanulmányi nagycsoportok). Kialakul egy beszélő kisebb csoport és egy hallgatag nagyobb csoport. Még nagyobb létszám (200— az első tanulmányi nagycsoport) esetén az említett laza hálószerkezet is megszűnik, a térbeli távolságok, a normál beszéd hallhatóságának korlátai miatt. Ez a 100—200 körüli létszám olyan előadásoknak megfelelő, ahol a hallgatóság bevonására a vezető (az előadó) nem számít, pl. egyetemi előadások, vagy ahol a hallgatóság bevonása szabályozott, pl.: előadás és a végén hozzászólások, vagy elnök által szabályozott kerekasztal vita. További nagyságrendek is megállapíthatók lennének.

Az ajánlott létszámok szélső értékeit csak akkor érdemes megközelíteni, ha az egyéb szempontok kedvezőek. A tanulmányi nagycsoportok esetében erről nem beszélhetünk, ajánlatos lenne a középértéket (50 fő) venni.

A nagycsoportban a „nagy" a létszámra utal, a kiscsoporthoz viszonyítva. A létszám azonban csak az egyik jellemző. Az „osztály csoport" szinonima

az egészre mint egységre utal, jobban kiemeli a funkciót. A pszichoterápiás kis- és nagycsoport között a funkcióban legalább olyan lényeges a különbség, mint a létszámban, a két csoport vezetése is lényegesen eltérő. A kiscsoport a szűkebb családi környezetet, a nagycsoport a tágabb környezetet modellálja. Ennek megfelelően a kiscsoportban a kettős (férfi—nő) vezetés az ideális, a szülői páros analógiájára, a nagycsoportban az egyszemélyi vezetés, a társadalmi, munkahelyi vezetőt idézi.

A magyarországi csoportpszichoterápiás gyakorlat is ezeket az elveket követi. A pszichoterápiás hétvégeken jelenleg fordított a helyzet, kettős vezetés a tanulmányi nagycsoportokon és egy vezető a tanulmányi kiscsoportokon. A pszichoterápiás nagycsoportokat elvileg vezetheti mindig ugyanaz a személy, vagy ülésenként más és más, egyszerre több személy. A vezető lehet az osztály vezetője, orvosa, pszichológusa, megfelelő képzés esetén nővére, meghívott külső terápeuta. A különböző lehetőségekből Magyarországon a két legrégebbi pszichoterápiás nagycsoport (OIE. III/A. női osztály, PMT. Semmelweis kh. Pszichiátriai osztálya) a következőket valósítja meg: A nagycsoport vezetésében a személyzet több tagja részt vesz, de egyszerre csak egy. A nagycsoport vezetésében a személyzetnek azok a tagjai vesznek részt, akik már megfelelő kiscsoport gyakorlattal rendelkeznek. A közös koncepció alapján különböző vezetési stílusok alakulnak ki (Mérei Ferenc: konfrontáló, parlamentáris stb.), de a közös koncepció folyamatosságot biztosít a vezetésben. A vezető szerep és az általa közvetített normarendszer nem egy személyhez kötődik.

A tanulmányi nagycsoportok vezetése sokat változott. Az első Hétvégen a tanulmányi nagycsoport vezetés megkísérelte modellálni az előbb említett pszichoterápiás nagycsoport vezetést. A terápiás közösség személyzetének a Pszichoterápiás Hétvég szervezői feleltek volna meg. Az analógia azonban nem volt ilyen teljes, a vezetést egy kb. 7 tagú vezető testület vállalta, ülésenként más-más kiemelt vezetővel. A közös koncepció feltehetően nem valósult meg teljesen — a 7 vezető 4 „terápiás kultúrkörből" származott. A későbbi Hétvégeken a vezető testület 3, majd 2 tagúra szűkült, formálisan szimmetrikus felállásban. A további létszámcsökkenés itt megállt. Az eddigi történések nem a pszichoterápiás nagycsoportot, hanem a valós életet modellálták — a férfiak versenyét —, ugyanis nő nem volt a vezetők között, annak ellenére, hogy több nő rendelkezik több éves pszichoterápiás nagycsoport gyakorlattal. Közben a tanulmányi nagycsoport ketté oszlott, ez lehetővé tette új vezetőpár alakulását: az egyik vezető férfi, a másik nő lett.

Azon szempontok közül, melyek meghatározták, hogy ki lesz csoportvezető, most három szempontot emelnék ki:

1. Általános presztízs.
2. Kiscsoport gyakorlat.
3. Nagycsoport gyakorlat.

A három szempont közül az első a leginkább párhuzamos a korral és a harmadik a legkevésbbé.

Önmagában a nagy általános presztízs nem volt elég a vezetéshez, úgyszintén a nagyfokú nagycsoport gyakorlat sem kisfokú általános presztízs mellett. Viszont elég volt a vezetéshez a nagy, vagy középfokú általános presztízs és nagyfokú kiscsoport gyakorlat akkor is, ha nagycsoport gyakorlat nem volt. Jelenleg mind a két vezető párosban csak az egyik nagycsoport-specialista. Az „A" nagycsoportban mind a két vezető férfi, az egyik presztízs-vezető (az 1 és 2 szempont nyertese), a másik a szakvezető (a 3 szempont nyertese). A másik vezető páros kevésbbé terhelt feszültséggel, a presztízs- és szakvezető a férfi.

Ahhoz, hogy valaki pszichoterápiás nagycsoportot vezessen, elengedhetetlen a kiscsoportvezetői gyakorlat, azonban ez csak előfeltétel. Ahhoz, hogy nagy biztonsággal igazodjék el a nagycsoporton, érzékelje a csoportdinamika (a kiscsoporttól lényegesen különböző) több szinten folyó történéseit és optimális hatásfokkal tudjon beavatkozni, legalább ½—1 évnek kell eltelnie, úgy, hogy a nagycsoportokon rendszeresen (naponta) részt vesz kezdetben mint személyzeti csoporttag, később váltakozva csoporttagként és vezetőként. Így a vezető szerepet kívülről is vizsgálhatja és belülről is megélheti. A csoportok utáni személyzeti megbeszéléseken rendszeresen kap visszajelentéseket.

A pszichoterápiás hétvégek különböző csoportjainak (hipnózis, pszichodráma, szabadinterakciós kiscsoport) vezetői a téma specialistái voltak, általános presztízsük csak másodlagosan volt meghatározó. Ez alól nem volt kivétel, csak a tanulmányi nagycsoportok esetében. E kivételeket képező vezetők valószínűleg túlzottan bíztak abban, hogy a kiscsoportokban szerzett tapasztalat a nagycsoportban is érvényesíthető.

Általánosan elfogadott, hogy a helyfoglalás szimbolikus jelentőségű. Nem tartom szerencsésnek, hogy a vezetők a körkörösen elhelyezett széksorok legbelső körén foglaltak helyet. A III. Pszichoterápiás Hétvégen pl. úgy, hogy hárman egy egyenlő oldalú háromszög csúcsain, a VII. Pszichoterápiás Hétvégen az „A" nagycsoporton ketten egymással szemben. A szimbolikus jelentőségen túl a hátuk mögötti terület számukra elveszett.

Más kérdés, hogy ha már nem egy vezető van és ilyen létszámú a nagycsoport, van-e jobb elhelyezkedési lehetőség. A pszichoterápiás nagycsoportban — egy vezetővel, az a bevált módszer, hogy a vezetőnek állandó helye van és lehetőleg sem elé, sem mögé nem ül senki. A személyzet többi tagja arányosan oszlik meg a csoportban, lehetőleg nem ül egymás mellé.

A Pszichoterápiás Hétvégek sorozata hatalmas szocializációs munkát végzett, az aktuális igényeknek megfelelően vállalta az ismeretterjesztést, annak minden buktatójával. Ha ambivalens érzéseket keltett többekben, az talán annak köszönhető, hogy olyan technikákat alkalmazott, ill. modellált 2 nap

alatt, melyek más nagyságrendben (hetek, hónapok, évek) nyernek alkalmazást a terápiában. Talán azért is összpontosul a pozitív indulatáttétel a kiscsoportokban, és a negatív a nagycsoportokban, mert a kiscsoport jobban tűri az időbeli zsugorítást és nem igényli úgy a valós háttért, mint a nagycsoport.

Az eddigiekben úgy tekintettem a tanulmányi nagycsoportot, mint amely a pszichoterápiás nagycsoportot igyekszik modellálni. Lehet azonban úgy is tekinteni a Pszichoterápiás Hétvégek nagycsoportját, melynek semmi, vagy nem sok köze van a terápiás közösség pszichoterápiás nagycsoportjához. Lehet egyszerűen arról szó, hogy egy tudományos rendezvény egy meghatározott időre „szabad interakciós" keretek között folytatódik. A módszer kidolgozottsága és a vezetők képzettsége továbbra is elengedhetetlen követelmény marad. A szabad interakciós jelleg részletes elemzése nem lehet a feladatom, annyit azonban szükségesnek tartok megjegyezni, hogy az egy vezetési stílus következménye, a szabadsághoz vajmi kevés köze van, és rendkívül alkalmas arra, hogy az emberi kapcsolatokban ne engedje érvényre jutni a rutinelemeket. Tényleges hatása szociálpszichológiai tényezőktől függ, pl.: a társadalom, szűkebb értelemben a tudományos rendezvény tagjai általában hogyan viselkednek olyan helyzetekben, amikor valami kibillentette őket egyensúlyukból, milyen vezetéshez, neveléshez, manipuláláshoz vannak szokva, mennyire ivódott be a szociálpszichológia a mindennapi életükbe, mennyire ismert számukra a nagycsoport maga és a szabad interakciós jelleg stb. Nyilvánvalóan mások egy tudományos rendezvény nagycsoportjának lehetőségei, ha pl. közgazdászok, vagy csillagászok, vagy éppen pszichoterapeuták rendezvényéről van szó és az sem mindegy, hogy ez a rendezvény nálunk van-e vagy egy fejlettebb szociálpszichológiai kultúrával rendelkező területen. Hazánkban főleg a kiscsoport módszer ismert a terápiában és a kiképzésben is, a nagycsoport módszer kevésbbé ismert, most van terjedőben. Visszatérve Béjarano megállapítására, az indulatáttétel disszociálódásában egyéb szempontok mellett közrejátszhat a kis- és nagycsoport ismertségbeli különbsége is. Azt hiszem, jogosan feltételezhető, hogy ez a különbség nem izoláltan hazai jelenség. Amennyiben a Pszichoterápiás Hétvégek nagycsoportját a pszichoterápiás nagycsoporttól független, önálló, új módszernek tekintjük, úgy teljesen új területre értünk, amelynek felderítése, elméleti és gyakorlati kidolgozása még a jövő feladata. Ez a nézőpont semmivel sem teszi könnyebbé az eddigi Pszichoterápiás Hétvégek nagycsoportjainak megítélését.

Úgy érzem, a Pszichoterápiás Hétvégek megteremtették a lehetőséget a továbblépésre. A tanítás, a továbbképzés saját élmény útján történő formáját külön kellene választani és a terápiás közösség analógiájára egy tanulmányi közösségben megvalósítani. Ilyen kezdeményezésről számol be Hidas György az Ideggyógyászati Szemle 1976/5. számában, melyet az NDK csoportpszichoterápiai tanulmányi szemináriumán tapasztalt.

Pszichoterápiás Hetek (legalább két hét) lennének szükségesek, így már reálisabb alapja lenne a tanulmányi nagycsoportnak is. A tanulmányi közösséget és a szabad interakciós tanulmányi nagycsoportot is olyan teamnek kellene vezetnie, mely a terápiás közösségben és a pszichoterápiás nagycsoport vezetésben összeszokott. A tanulmányi közösség létszáma a már említett 50 körüli lehetne. Emellett az optimálisnak mondható feltételek mellett talán a nagycsoport is kibírná az időbeli zsugorítást, valóban modellálná a pszichoterápiás nagycsoportot. A Pszichoterápiás Hétvégek megtartanák a többi funkciót: kapcsolattartás, tanítás, továbbképzés előadásokkal, kerekasztal vitákkal, vitacsoportokkal stb.

Csoportdinamikai törvényszerűségek a vitacsoportban is megjelennek, s nem árt, ha a vita vezetője tájékozott a csoportdinamikai törvényszerűségekben.

A pszichoterápiás nagycsoport nem szorul védelemre, az érdeklődők értékes benyomásokat szerezhetnek azon szerencsés körülmény folytán, hogy a pszichoterápiás nagycsoportok gyakorlatilag nyitottak a látogató számára. Elvileg a nagycsoport dönt ez ügyben, de tapasztalatom szerint mindig pozitívan. Nagy dolog ez a betekintési lehetőség, mert a legtöbb terápiás forma zárt.

Vállalom, hogy az indulatáttétel bennem is disszociálódott, de közel 6 éves tapasztalatom a pszichoterápiás nagycsoporttal óhatatlanul meghatározza nézőpontomat.

A PSZICHOTERÁPIÁS HÉTVÉGEKRŐL ÉS A NAGYCSOPORTRÓL

(Hozzászólás Szerdahelyi Szabolcs dr. vitacikkéhez)

Köszönetet mondva Szerdahelyi Szabolcs dr.-nak írása szíves előzetes megmutatásáért és a Szerkesztőségnek a készséges helybiztosításért élünk a lehetőséggel, és a következőkben megkísérlünk néhány fontos kérdés további tisztázásához hozzájárulni.

Szerdahelyi dr. aggodalmának ad hangot amiatt, hogy egyesekben a Pszichoterápiás Hétvégeken szerzett benyomások alapján kételyek és negatív állásfoglalás alakul ki a terápiás közösség nagycsoport módszerével szemben. Ezzel kapcsolatban kitér a terápiás közösség néhány jellegzetességére, csoportdinamikai elképzelésekre, vezetői stílus és kompetencia kérdéseire, szervezési és módszertani lehetőségekre. Elgondolásaival számos ponton egyetértünk, néhány elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt lényeges kérdésben viszont szükségesnek tartjuk álláspontunk rövid kifejtését.

A „tanulmányi" terápiák és a Pszichoterápiás Hétvég

Vitacikkében Szerdahelyi dr. következetesen használ két fogalmat, mely félreérthető és félreértést tükröz. Ez a két szakkifejezés a „tanulmányi" és a „modellálás".

A pszichoterápiás módszerek elsajátításában lényeges az adott módszernek sajátélményű — azaz: páciensként — történő megismerése. Ezt szolgálják az úgynevezett „tanulmányi" vagy „kiképző" egyéni és csoportterápiák. Ahogyan azt már ismételten hangsúlyoztuk, a Pszichoterápiás Hétvégeken (P. H.) nem folyik tanulmányi terápia, ez nem céljuk. Funkciójuk és szerkezetük, amint ezt Szerdahelyi dr. is nagyon jól látja, nem is ad erre teret.

Miért nem tanulmányi terápiák a P. H. csoportjai? Azért, mert hiányzik — illetve például az idő rövidsége miatt nem tartható fenn — a terápiás keret egyik fő eleme, a terápiás cél. Pszichoterápiákban a terápiás cél a gyógyulás (bármily nehéz is e fogalom tartalmát meghatározni), a *terápiás irányú változás*. Tanulmányi terápiákról akkor beszélhetünk, ha ez az elem — a cél (egy kontraktus részeként): a terápizált (csoporttag, analizandusz) változása — jelen van. Kiképző terápiákban előfordul, hogy ez a szempont elködösödik. A tanulmányi terápia, a beteg-szerep vállalása saját magam megváltozásának lehetőségét jelenti, s ennek értékmérője a „terápiás irány". A Hétvégek résztvevői nem ezt vállalják. Más dolog belekóstolni valamibe és más dolog végigcsinálni ugyanazt.

Mi mit modellál?

Nem osztjuk Szerdahelyi dr. nézetét abban, hogy a P.H.-en akár a kisakár a nagycsoportok a megfelelő terápiás csoportokat vagy valamilyen társadalmi formációt (pl. család) modellálni tudnák vagy kívánnák. A modellt — ha jól értettük — „a valóság kicsinyített mása" illetve „minta(adás)" értelemben használja („gondolati konstrukció" jelentéséről később). A Hétvégeken nem élhető át, sűrítetten sem (nem zsugorodik az idő) egy csoportfolyamat a maga alakuló, középső és befejező fázisával, legfeljebb egy időben eleve igen korlátozott csoportfolyamat (kis- vagy nagycsoport) kezdete, amely magában hordozza a befejezetlenséget. Ezt a P. H. csoportjai nem modellálják, hanem ezek, mint ahogyan egy darab ruhaanyag nem a ruha modellje, hanem minta az anyagából. (Mellesleg: a tanulmányi terápia sem modellálja a betegpszichoterápiát, hanem bizonyos értelemben azonos vele (az eltérést a motiváció adja). A terápiás közösség vagy a P. H. sem modellálja a társadalmat, hanem annak speciális célokból speciálisan szerveződött része. Rendszerelméleti értelemben modellnek a valamely elméletet kifejező strukturált tudatos képet nevezzük, amely a valóság bonyolult szövevényében való tájékozódásunk megkönnyítését szolgálja. A pszichoterápiás gyakorlatban állandóan ilyen modellekkel dolgozunk, a metapszichológiák mind ilyen modellek. Ebben az értelemben modell Szerdahelyi dr.-nak a csoportokról képviselt elgondolása: „A betegek számára a nagycsoport modellálja a társadalmat" . . . „A kiscsoport a szűkebb családi környezetet . . . modellálja" (egyszempontú viszonystruktúra modellek). Sohasem szabad elfelejtenünk, hogy ez a kép a mi fejünkben élő elképzelés, amely esetenként nagy heurisztikus értékkel bír, elősegíti — vagy gátolja — az események megértését, de nem szabad azt hinnünk, hogy ez maga az objektív valóság.

A Pszichoterápiás Hétvégek funkciói

Miután szóltunk arról, hogy mit nem szolgálnak a Hétvégek, összefoglaljuk, hogy melyek a P. H. funkciói: járuljon hozzá a hazai kultúrkörben a pszichoterápiának, mint önálló interdiszciplináris szaktudománynak szaktudományi identitása kialakulásához;

biztosítson lehetőséget a szakemberek részére a tudományos tapasztalatcserére, egymás megismerésére;

olyan pszichoterapeutáknál, akik földrajzi vagy szemléleti okok miatt elszigetelten dolgoznak, segítse csökkenteni ezt az elszigeteltséget a szakmai identitás megerősítésével;

adjon találkozási lehetőséget olyan szakemberekkel, akik a pszichoterápia alapfolyamataival érintkező területeken dolgoznak (pszichopedagógia, humánetológia stb.), s ezzel segítse elő az interdiszciplináris kreatív gondolkozást;

a pszichoterápia jellegének jobban megfelelő új típusú tudományos rendezvény keretében nyújtson lehetőséget az egyes módszerek sajátélmény alapján történő megismerésére és adjon ezzel stimulust elsajátításukhoz;

demonstráljon egyes pszichoterápiás módszereket, vezetési stílusokat a tudományos rendezvény vonatkoztatási rendszerében;

tegye magát a rendezvényt mint egészet tudományos vizsgálat tárgyává, s az eredmények visszacsatolásával növelje a részvevők közösségi önismeretét.

Ebben a vonatkoztatási rendszerben kapott helyet a Hétvégeken a nagycsoport. E nagycsoportok *valós háttere tehát a Pszichoterápiás Hétvég tudományos rendezvény*, ahogyan a kórházi terápiás közösségi nagycsoportnak (továbbiakban: osztálycsoport) a pszichiátriai osztály. A P. H. nagycsoportok és az osztálycsoport véleményünk szerint funkcionális analogonok. A teljesség igénye nélkül kiemelünk néhány hasonlóságot és különbséget a kétféle nagycsoport között: a Hétvég nagycsoportja a P. H.-ekből nőtt ki, az osztálycsoport a terápiás közösség adta szükségletekből. Az első (gyulai) P. H.-en a stáb a helyszínen hozta meg a döntést, hogy — kísérletképpen — legyen nagycsoport. A nagycsoport azóta a Hétvégek szerves része, egymással kölcsönhatásban a szerzett tapasztalatok alapján mindkettő rugalmasan változott és változhat, kialakítva a P. H.-ek és a nagycsoportok saját jellegzetességeit. A P. H. nagycsoportjaiban a P. H.-ek problémái fogalmazódnak meg. Az osztálycsoporton témák lehetnek a kórházi együttélés szabályai vagy a gyógyszerosztás rendje. A Hétvég nagycsoportján indulatokat kavarhat, hogy van-e és kinek van ,,passe partout'' részvételi jegye és hogyan áll ehhez a ,,vezetőség''. A Hétvéghez — mint a terápiás közösséghez — szervesen hozzátartoznak a személyzet megbeszélései. (Ha valamiért elmarad — volt rá eset — az a stáb problémája.) A P. H. nagycsoportjának sajátos, az osztálycsoporttól eltérő dinamikájában számos tényező játszik szerepet. Ilyen az eltérő részvételi motiváció, az eltérő szerep- (hatalmi) viszonyok, a rövid időtartam, az időstruktúra megváltozása (maraton effektus). A részvevők saját elhatározásból jelentkeznek, a részvételre magasan motiváltak, fokozott elvárással jönnek, szemben a pszichiátriai osztályok felvételi módjával és a betegek motivációs hátterével. A részvevők azonos kategóriába tartoznak, bizonyos értelemben esetleges, hogy ki lesz ,,vezető'' és ki lesz ,,vezetett''. (Szerdahelyi dr. is volt már P. H.-en ,,beugró'' csoportvezető, Hidas dr. pedig részvevője olyan szakembernagycsoportnak, ahol a vezetőt leváltották.) Osztálycsoporton a személyzet tagjai váltogathatják egymást a csoportvezetésben, de nem állhatnak be betegként a betegek közé és a betegek nem lehetnek hol a személyzet tagjai, hol betegek.

A Hétvégeket jellemzi a szűkreszabott, ugyanakkor nagyon szorosan kitöltött idő, a megszokottság, az alkalmankénti újrakezdés és meglepő módon bizonyos a folytonosság. Utóbbi jelenik meg a P. H.-ek nagycsoportjainak egyik jellegzetes dinamikai történésével, a ,,centrális szereplők'' kialakulásával kapcsolatos mítoszképzésben (,,áldozatok''), ami áthúzódik az egyik Hétvégről a másikra. A felgyorsult interakciós folyamatok ,,sűrűbb élményt'' hoznak létre, aminek lecsillapodása napokat, heteket igényel. Senkinek sem fejeződik be a Hétvég akkor, amikor hazaindul.

Szerdahelyi dr. rámutat a csoportlétszám körüli dilemmákra. Teljesen egyetértünk vele abban, hogy a jelenlegi megoldás nem ideális, hanem a körülmények szülte kompromisszum. Már a P. H. létszáma is az optimális (50—80 fő) és az igények (300—400 jelenkező alkalmanként) közötti kompromisszum (200 fő körül), a döntésben a szállodák kapacitása segít. A közös nagycsoport túl nagynak bizonyult — *nem* azért, mert tömeg lenne. Szociálpszichológiai értelemben a tömeg 300 fő fölött kezdődik. A nagycsoportbeosztás nem személyek, hanem kiscsoportok szerint történik. (Mellesleg mit csinálna Szerdahelyi dr. egy 150 ágyas pszichiátriai osztályon? Nem tartana osztálycsoportot?) A lét-

számból és a kurta ideig tartó együttélésből a Hétvégeken még egy lényeges különbség adódik egy 50—60 ágyas osztállyal szemben, ahol naponta van nagycsoport: az osztályon mindig csak néhány olyan ember van, aki ismeretlen (és a csoportvezető is mindenkit ismer), ugyanakkor a Hétvégen gyakorlatilag lehetetlen, hogy mindenkivel akár csak olyan minimális kapcsolatba kerüljek, mint amilyen a köszönőviszony. Ez is hozzájárul bizonyos identitás- és szerepvesztés lehetőségéhez, amit a megszokott szerepek, védekezőmechanizmusok használatának nehézsége stb. okoz.

Vezetési stílus és kompetencia

Nem gondoljuk, hogy a P. H.-eken a nagycsoportvezetés már tökéletes. Egyetértünk azzal is, hogy többféle vezetési stílus van. Ezek közül a Hétvégeken is megjelent a nondirektív, a parlamentáris és a személyes-konfrontáló hangsúlyú nagycsoportvezetés. Nem látjuk viszont és a vizsgálati adatok sem mutatnak arra, hogy a vezetők a nagycsoportot kiscsoportként — intervencióikat kiscsoportdinamikai modellek alapján téve — kezelték volna. Véleményünk szerint fokozatosan ki kell alakítani egy, a P. H.-ek nagycsoportjainak legjobban megfelelő vezetési stílust. Ezt a véleménycserék, stábmegbeszélések mellett leginkább a tudományos vizsgálatok eredményeinek visszacsatolása szolgálja. Ilyen vizsgálatok kezdettől folynak (a nagycsoport vonatkozásában: Szőnyi; Garai és mtsai; Harmatta és mtsai; Pál Mária és mtsai;).

A kettős nagycsoportvezetés mögött a Szerdahelyi dr. által közölttől (nagycsoportvezetés a társadalmi piramissal analóg) eltérő meggondolások, nagycsoportdinamikai elképzelések vannak, erre itt csak utalni tudunk. Kiscsoportvonatkozásban téves, hogy ma Magyarországon a kettős vezetés az általános.

Még egy fogalmi probléma: a „non-direktív" („szabadinterakciós") csoportvezetésnél természetesen nincsen szó valamilyen általánosságban vett szabadságról, hanem a mindennapi élet szabályrendszerétől eltérő, az önismeretet és a társas kapcsolódás megismerését szolgáló más módszertani szabályrendszerről, speciális társas térről, amely a belülről irányítottságnak, a belső világ rejtettebb aspektusainak (tudattalan késztetések, fantáziaszint stb.) megnyilvánulására és megismerésére nyit több lehetőséget, szabadságot.

Eltér az álláspontunk abban a szerintünk is vitatandó kérdésben, hogy milyen előzetes ismeretek és tapasztalatok szükségesek a nagycsoportvezetéshez. Erre a szakirodalomban és a gyakorlatban még annyira sincs kialakult álláspont, mint kiscsoportvonatkozásban. Szerdahelyi dr. álláspontja — 1/2 — 1 évig naponta részvétel osztálycsoporton — szélsőségesnek tűnik, ugyanakkor elégtelen. Hangsúlyozzuk, hogy a tapasztalat (részvétel és terápiás gyakorlat) önmagában bármely pszichoterápia végzéséhez kevés. Osztálycsoport esetében egyébként kérdéses, hogy mennyire lehet a személyzet pozíciójából (különösen pedig a vendég-megfigyelő szerepből) átélni a nagycsoportban a közkatona-beteg helyzetét. Felvetjük, hogy a Hétvég nagycsoportjának vezetéséhez nem fontosabb-e egyéb kautélákon túl előzetes tapasztalat (részvevőként, majd vezetőként) szakember-nagycsoportokban. Ezt támasztják alá a hivatkozott külföldi tapasztalatok is. Mind a franciaországi, mind az NDK-beli példában maga a pszichoterápiás rendezvény „termelte ki" a csoportvezetőket, alakította ki és fejlesztette tovább a maga nagycsoportvezetési módszerét.

Ilyen szakember-nagycsoportban szerzett előzetes tapasztalatokkal a P. H. nagycsoportvezetői közül is volt, aki rendelkezett. A reális kép érdekében utalunk arra, hogy a P. H. kiscsoportvezetői a valóságban hasonlóképpen különböznek ismereteik megszerzésének módja, képzettségük, tapasztaltságuk, betegterápiás és kiképzőterápiás gyakorlatuk, szakmai-társadalmi presztízsük tekintetében, mint a nagycsoportvezetők. Néha tényleg úgy tűnik, hogy a P. H. funkcióinak társadalmi munkát jelentő vállalásában átmenetileg presztízs-szempontok jelentős súlyt kapnak.

Végül egyetértünk és magunk is szorgalmazzuk a pszichoterapeuta-képzés megteremtését, például Pszichoterápiás Tanulmányi Közösségek formájában, azzal a létszámmal és felépítéssel, amit Szerdahelyi dr. is idéz. Természetesen itt sem fognak lejátszódni időbeli zsugorodási folyamatok és nem modellálódik az osztálycsoport.

Hidas György és Szőnyi Gábor

SZEMLE

JEAN PIAGET PSZICHOLÓGIAI MUNKÁSSÁGA

KISS TIHAMÉR

Jean Piaget világszerte ismert és tisztelt gyermekpszichológus 1976. augusztus 9-én töltötte be 80. életévét. Munkásságában a gyermekpszichológia — jóllehet e téren érte el a legkimagaslóbb eredményeket, és publikációinak száma e tudománykörből a legnagyobb — nem az egyetlen kutatási területe. Foglalkozott biológiával, szociológiával, ismeretelmélettel, de elsősorban a megismerés legszélesebb körű és legelmélyültebb vizsgálatával. „A pszichológia és neveléstudományok genfi intézete" a közelmúltban egy J. Piaget archívumot szervezett, amelyben 1500 sorszámig találhatók a tudós 1975-ig összegyűjtött cikkei, tanulmányai, könyvei, monográfiái, kommentárjai, kéziratai és egyéb írásai.

E gazdag életmű áttekintése bármilyen nehéz, a rendelkezésemre álló anyag birtokában — mint egykori tanítványa és egy éven át kutató munkatársa — készségesen vállalkozom a mester élete főbb alkotásainak bemutatására, egy-egy kutatási időszakban elért kimagasló eredményeinek rövid ismertetésére.

J. Piaget Svájcban, Neuchatel városában 1896. augusztus 9-én született. 1915-ben érettségizett, 1918-ban a természettudományok doktora lett a neuchateli egyetemen. Ugyanitt 1925—1929 között a filozófia, szociológia és a pszichológia tanáraként működött. 1921-től a genfi „Institut des Sciences de l'Éducation" (Institut J. J. Rousseau) tanulmányi vezetője. 1929-től 1939-ig a genfi egyetemen tanította a pszichológia mellett a tudományos gondolkodás történetét, 1939—1952 között a Közgazdasági Fakultáson a szociológiát, 1952 1963 között egyidejűleg Párizsban a Sorbonne-on fejlődéslélektant. Ugyancsak a genfi munkássága mellett 1938—1951 között a lausanne-i tudományegyetemen fejlődéslélektant és szociológiát adott elő. Immáron sok évtizedes munkássága alatt otthona és kutató központja mindig Genf maradt, a genfi egyetem J. J. Rousseau-ról elnevezett pszichológiai és pedagógiai intézete, amelynek 1933-tól 1970-ig igazgatója volt. Ugyancsak igazgatója volt 1929—1967 között Genfben a „Bureau international d'éducation" intézményének is. 1955 óta pedig szervezője és vezetője a „Centre international d'épistemologie génétique"-nek is ugyancsak Genfben, amelyben több tudományág tudós művelőivel összeműködve ismeretelméleti kutatásokat végez és irányít.

J. Piaget világszerte nagy tiszteletnek örvend. Mintegy 25 egyetem tiszteletbeli doktora (többek között az alábbi egyetemek választották díszdoktorrá: Harvard 1936-ban, Sorbonne 1946-ban, Rio de Janeiro 1949-ben, Bruxelles 1949-ben, Chicago 1953-ban, Varsó 1958-ban, Manchester 1959-ben, Oslo 1960-ban, Montreal 1964-ben, Aix-Marseille 1964-ben, Pensylvania 1966-ban, Pádua 1967-ben). Hat nagyobb tudományos kitüntetésben részesült, (köztük

az USA pszichológiai nagydíját kapta), 21 tudományos egyesületi és akadémiai tagságáról tudok. A moszkvai nemzetközi pszichológiai kongresszus (1964) tiszteletbeli elnökévé választotta. Hazánkban többször is járt, és 1940-ben és 1964-ben előadást tartott a hazai pszichológusok nagy tábora előtt.

Mi tette Piaget-t világszerte népszerűvé és a fejlődéslélektan területén elsőrendű szaktekintéllyé?

Piaget eddigi — több mint hat évtizedes — munkásságát jellemzi a kutatási témák gazdagsága és integráltsága, kutatási módszereinek és következtetéseinek eredetisége és újszerűsége, magas fokú meggyőző ereje, végül pedig nagyszámú közvetlen munkatársaira és őt ismerő kutató társaira gyakorolt inspiráló, további kutatásokra ösztönző ereje, aminek hatása iskolát teremtett.

Piaget munkásságának befolyásoló tényezői, főbb kutatási problémái és módszerei

J. Piaget kutatásait biológusként kezdte. Ez a biológiai érdeklődése korán jelentkezett. Első írása 11 éves korában jelent meg egy általa megfigyelt albino verébről. A biológiai aspektus egész élete munkássága folyamán végig kísérte. Ismerte Pavlov, Flournoy, Claparède fiziológiai és orvoslélektani kutatásainak eredményeit. Ugyancsak korán kezdett a szociológia és filozófia, különösen pedig az ismeretelmélet iránt érdeklődni.

A pszichológia iránt való érdeklődését, majd kutató szenvedélyét feltehetően Claparède keltette fel, akinek kezdetben tanítványa, majd munkatársa lett a Rousseau Intézetben. A genfi egyetemen habilitált pszichológiából, ennek az egyetemnek lett először tudományelméletből „ordináriusa", majd a pszichológia professzora.

Jóllehet több tudományterületre terjed ki Piaget kutatása, mégis legkitartóbban és legnagyobb szenvedéllyel a fejlődő egyén alkalmazkodásának és a külvilág és az egyén kölcsönhatásában az egyensúlyozás szerepének vizsgálatára törekedett. E legfőbb problémával való foglalkozás, e fő téma felé fordulás biztosította életműve egységét. A sokoldalú műveltségének köszönhette egyben azt is, hogy nem egyetlen aspektusból, még nem is egyetlen tudomány látószögéből vizsgálta a fejlődő személyiség életműködése, a világhoz való alkalmazkodása és világra ható cselekvése sajátosságait és törvényszerűségeit, hanem általánosabban, több szempontból, ami lehetővé tette, hogy egységbe foglalja az egyén különböző organikus, fiziológiai, emocionális, mentális és gyakorlati életmegnyilvánulásait. Ez a sokoldalú vizsgálatot szintetizáló, egységes rendszerbe foglaló tendenciája indította a genfi „Genetikus epistemológiai nemzetközi központ" létrehozására és több tudományág kutatóival való tartós együttmunkálkodásra.

Piaget-nak a pszichológia felé fordulását előzetes filozófiai tanulmányai motiválták. Jól tudhatta, hogy a múltban azok a filozófusok — mint Kant vagy Hegel, — akik ismeretelmélettel foglalkoztak, szükségszerűen a pszichológia felé fordultak. Egyben azt is világosan látta már fiatalon, hogy a pszichológiát csak jó kísérleti módszerekkel lehet tudományosan művelni. Metodikai felkészülése érdekében kereste fel a Zürichi Pszichológiai Laboratóriumot, majd rövidebb időre a bázeli Pszichiátriai Klinikát. További tanulmányok végzése érdekében ezután Párizsba ment Binet Alfréd egykori intézetébe, a teszt-módszerek elsajátítása végett. (Itt Binet munkatársával Simonnal került

jó kapcsolatba.) A párizsi Kísérleti Lélektani Laboratóriumban azonban már nemcsak tanulni, hanem kutatómunkát végezni is kívánt. Így a verbális okoskodás (raisonnement) vizsgálatával kezdett foglalkozni, többek között az angol Cyrill Burt intelligencia tesztje felhasználásával — bizonyos képekbe rögzített eseménymozzanatok logikai sorba rendezése képességének vizsgálatával.

Már e kutatások során jelentkezik Piaget eredeti kérdésfelvetése. Még Binet és követői tesztjeikkel azt vizsgálják, hogy a standardizált intelligencia próbákból hány éves korú gyermek, mennyit tud a gondolkodást igénylő feladatokból megoldani, Piaget-t éppen a hibás megoldások kezdték érdekelni és azt a kérdést vetette fel, hogy miként jutott a gyermek — a felnőttek szerint — hamis válaszhoz, illetőleg miért gondolkodik másképpen a gyermek mint ahogy azt a felnőtt logikája megkívánná. Ilyen jellegű kutatásaihoz — bizonyára a pszichiáterektől tanult eljárások ihletésére — egy sajátos vizsgálati módszert alakít ki, amelyet ő „klinikai módszernek" nevez. (Lásd Kiss Tihamér: Piaget Klinikai módszerek a gyermeklélektani vizsgálatok szolgálatában. Debrecen, 1948.) Ez idő tájt kezdi megfigyelni a játszó és monologizáló gyermekeket, az óvodáskorú gyermekek egymásközti beszélgetéseit, vitáit, felnőttekhez intézett kérdéseiket, és kezd velük különböző témákról — a klinikai módszerével — befolyásmentes beszélgetéseket. Így gyűjtött tapasztalatai alapján jön rá arra a rousseau-i felismerésre, hogy a gyermek nem egy tökéletlen, kicsinyített felnőtt, aki azért más, mert kevesebbet és rosszabbul tud mint a felnőtt, hanem hogy a gyermekeknek egyes életkorban megvan a sajátos alkalmazkodási életformájuk, a sajátos szemléletük, gondolkodásmódjuk és magyarázó elveik. E felismerés alapján kezdi kutatni, hogy a gyermekek beszédében olyan kifejezések — amelyek a felnőtteknél kauzális kapcsolatokra utalnak —, mint pl.: ha, tehát, akkor, most, mert, minthogy, jóllehet, csaknem, azért stb., — milyen sajátos tudattartalmat hordoznak.

Ilyen felismerések és anyaggyűjtés alapján kezdte állítani Piaget, hogy a gyermek és a felnőtt gondolkodása között nem csupán mennyiségi, hanem minőségi különbség is van. Ettől kezdve kutatta, hogy milyen ez a sajátosan gyermeki észjárás, amelyet a felnőtt már túlhaladott, s csak maradványként őriz és jutott kutatása során arra a megállapításra, hogy a felnőttek elvont, fogalmi, hipotézisekkel dolgozó formális és dialektikus gondolkodását több fejlődési fokozatot mutató hosszú fejlődés előzi meg.

Módszeréhez tartozott még saját gyermekeinek megfigyelése, naplózás, valamint a genfi Rousseau Intézethez tartozó „Maison des petits" óvodás gyermekeinek egyszerű feladatok elé állítása és a tapasztaltak alapján hipotézisek felállítása. Az így nyert adatok alapján felállított hipotizéseket munkatársainak segítségével végzett sok ellenőrző vizsgálattal vagy igazolt vagy elejtett. E vizsgálatok bármilyen gazdag kérdésfeltevések következményei is, — mint pl. miként alakul ki a gyermek tárgy,- tér-, idő- és mozgásészlelése, beszéde, a világ jelenségeit magyarázó elvei, mennyiségi-számtani műveletei, intelligenciája, erkölcsi felfogása, ítéletei stb. — mindez a legfőbb fejlődéslélektani probléma megoldáskeresését szolgálta: hogyan alakul és fejlődik az emberi megismerés az ontogenezis során? Ugyanakkor e kutatás-sorban bennerejlik a biológus és az ismeretelméleti tisztánlátásra törekvő filozófus kérdésfelvetése is: lehetséges-e, hogy az ismeretszerzés, mint az ember pszichikus aktivitásának legmagasabb foka, amely elválaszthatatlanul egybeszövődik az élő szervezet minden biológiai–fiziológiai tevékenységével, éppúgy, mint

egyéb pszichikus aktivitásával, az élet minden más megnyilvánulásával — ugyanazon magyarázó elvek alapján értelmezhető? Ez utóbbi kérdésfelvetésével Piaget feltehetően az idealista filozófia dualizmusának ellentmondásaitól kívánt megbízható tudományos érvek alapján végleg megszabadulni. Ismeretelméleti kutatásai során jutott el arra a beállítódásra, hogy a klasszikus ismeretelmélet hagyományos eljárása helyett — amely a megismerést a maga kifejlett (statikus) állapotában vizsgálta — genetikusan, az egyén mint személyiség-egész megismerő tevékenységét folyamatos és dinamikus megnyilvánulásában vizsgálja. Ezzel hangsúlyozta az epistemológia helyes elméleti felfogása kialakítása érdekében a genetikus-pszichológiai kutatások jelentőségét. Egyben így jutott el — akarva nem akarva — a legfőbb ismeretelméleti kérdés dialektikus elemzéséhez, amikoris széles összefüggésében és fejlődésében vizsgálta e problémákat.

A gyermeklélektan területén végzett kutatásai a húszas években

Az 1922—30 évek közti időszak Piaget munkásságának első jelentős munkaszakasza, amikor az ismeretelméleti kutatások mellett előtérbe kerültek a pszichológiai, közelebbről a *gyermeklélektani kísérletek* és ezek eredményeinek feldolgozása és publikálása.

Már Párizsban Binet Pszichológiai laboratóriumában megkezdte a gyermek észjárásának, okoskodásának vizsgálatát, az ott használatos módszerekkel. Genfbe visszatérve a húszas évek elején, a saját módszereivel folytatta J. J. Rousseau Pedagógiai—Pszichológiai Intézetben — Ed. Claparède, Pierre Bovet, Alice Descoeudres és más kiváló pszichológusok társaságában, több munkatársa segítségével — gyermeklélektani kutatásait. Fő kérdését ez időszakban így fogalmazta meg: ,,hogyan jön létre és alakul spontán módon a gyermek világképe, értelmi fejlődése különböző szakaszai folyamán?'' (J. Piaget: Válogatott tanulmányok. Gondolat Kiadó, 1970 34. lapon).

A Rousseau Intézetben 3—4 éves kortól 9—10 éves korig számos gyermekkel kezdeményez beszélgetést a természet egyes jelenségeiről, az égitestekről, a nappalok és éjszakák váltakozásáról, a hajó mozgása és a hullámok viszonyáról, az árnyék keletkezésének mikéntjéről vagy pszichikus jelenségekről, mint az ébrenlétről és az alvásról, a gondolkodásról, arról, hogy mit tekint a gyermek élőnek stb. E beszélgetések — melyeket a gyermekektől elhallott spontán nyilatkozatok alapján felállított hipotézisek felhasználásával tervezett és befolyásmentesen irányított — gazdag anyagot szolgáltattak mind a *gyermeki logika formai sajátosságai*nak, mind a *gyermek gondolkodása tartalmi sajátosságainak és magyarázó elveinek feltárásához.* Ugyancsak a húszas években — különböző erkölcsi magatartásról szóló történetek elmondásával és a gyermekek véleményének kikérdezésével, valamint különböző helyzetekben viselkedésük megfigyelésével — kutatta a gyermekek erkölcsi ítéleteit, valamint a tekintélyről, az igazságról, a szabályokról, illetőleg az ezekhez való alkalmazkodásról alkotott véleményüket.

Számos tanítványa és munkatársa bevonásával végzett ilyen jellegű vizsgálatainak eredményeit publikálta az alábbi kiemelkedő műveiben. ,,Le langage et la pensée chez l'enfant'' 1923 (Delachaux et Niestlé), ,,Le jugement et le raisonnement chèz l'enfant'' 1924 (u. ott) ,,La représentation du monde chez l'enfant'' 1926 (Alcan), ,,La causalité physique chèz l'enfant'' (Alcan) 1927, ,,Le jugement moral chèz l'enfant'' (Alcan) 1932.

Piaget műveiben újszerűen mutatja be a gyermeki gondolkodás és világszemlélet sajátosságait. A jegyzőkönyvek pontos közlésével meggyőzően mutatja be a felnőttétől minőségileg eltérő gyermeki okoskodást és azokat a magyarázó elveket — mint animizmus, artificializmus, a mágikus szemlélet, vagy a gyermeki realizmus —, amelyek érthetővé teszik számunkra a gyermekeknek idevonatkozó spontán keletkező gondolkodását, a jelenségek gyermeki értelmezését, a „gyermeki logikát".

Piagetnek e húszas években közölt publikációi meglepték a szakembereket is, és sok vitát váltottak ki. Piaget szerint a gyermeknek a fentebb felsorolt témakörben a spontán megnyilvánulásai, a felnőttek befolyásától mentes, „természetes logikája" a felnőttekéhez viszonyítva *irracionális*, okoskodása *prekauzális*. Nem ismer a felnőttek gondolkodására jellemző normákat, következetesen alkalmazott szabályokat. Gondolkodásának e sajátossága *szinkretikus szemléletéből* fakad. A dolgokról, jelenségekről van valamilyen összbenyomása, amelyekből emocionális élmények alapján kiemel egyes elemeket és ezeket tartja jellemzőknek. Szinkretizmusából folyik, hogy bármit bármivel kapcsolatba hoz és ok-okozati összefüggésben lát, csupán szubjektíven megítélt, véletlenszerű kapcsolataik, térbeli-időbeli egymásmellettiségük érzékelése folytán. Gondolkodásában megférnek az ellentmondások, márcsak azért is, mert állandó és objektív normák nélkül a világban minden összefügghet mindennel, vagy ellenkezőleg semmi semmivel sem. Iskoláskor előtt *naiv realista*, vagyis képes összetéveszteni egy objektíve létezőt egy szubjektív, elképzelt, álmodott létezővel. *Animista* a szemlélete, amennyiben úgy hiszi, hogy a természeti tárgyak, jelenségek (a szél, a hold, a nap, a hullámok stb.) úgy gondolkoznak, éreznek, akarnak mint az emberek. *Artificialista*, minthogy úgy véli, hogy minden ami létezik az az ember által létezik, felnőttek csinálták. *Finalista*, mert úgy véli, hogy minden az emberért van.

A hazai kritikusok között a közelmúltban is akadtak, akik tagadták, hogy Piaget által felismert fenti világmagyarázó elvek egy sajátosan gyermeki gondolkodást tételeznek fel. Ezek (pl. Vincze László szerint) a polgári felnőtt társadalom torzult ideológiai elemeinek átszármaztatásai gyermekeikre. Hogy ezek éppen a gyermekkorban használatos magyarázó elvek, sokan megfigyelhettük. Csak egyetlen példát említek megfigyeléseim közül. Három és féléves fiam a konyhában megereszti a vízcsapot és hosszasan nézi. Egyszer spontán megszólal: „Milyen sok vizet tett bele a vizes néni." Minthogy semmit sem tudhatott a vízvezetékbe került víz útjáról, a víztoronyból az U-száron felnyomódó folyadék törvényszerűségéről, a maga logikájával bizonyos tapasztalati alapon nyugvó analógiák felhasználásával, artificialista módon magyarázta a tapasztalt jelenséget. Egyébként Kelemen László (1960) és tanítványai közül Domján Károly (1974) igen nagyszámú vizsgálatai alapján e magyarázó elveknek nem a létezését tagadják, hanem az iskolai oktatás hatására gyors eltűnését állítják, és egyben azt is, hogy olyan tapasztalati téren, ahol a kauzális kapcsolatok a gyermek által már felfoghatók, a fenti magyarázó elvek nélkül, szemléletesen, de egyben reálisan gondolkodik. (Itt hadd jegyezzük meg, hogy a magyarázó elvek és a gondolkodási elvek taníthatóságát — bizonyos határok között — Piaget is elismeri. Az iskola nagy szerepét a gyermek gondolkodásának fejlesztésében nyilván ő is vallja. Amihez Piaget ragaszkodik, az a szukcesszió, a fejlődési szakaszok (és átmenetek) egymásutánja, amin végig kell mennie hosszabb-rövidebb idő alatt a gyermeknek.)

Az erkölcsi felfogás, az erkölcsi magatartás megítélése terén, valamint az igazság értelmezésében is Piaget bizonyos gyermeki „morális realizmust" ismert fel jellemzőként a 3—9 életévekben. E szemlélet alapján érthető a gyermeknek az idősebbek mint szabályt alkotók iránti túlzott tekintélytisztelete, szabálytudata, a jutalmazással és büntetéssel kapcsolatos erkölcsi véleménye, az a tény, hogy bizonyos életkorig az elkövetett kár megítélésénél nem veszik figyelembe a szándékot, illetve a hiba véletlen elkövetését.

Piaget széles összefüggésben és fejlődésében vizsgálva a gyermeki gondolkodás és magatartás különböző és fokozatosan változó, fejlődő megnyilvánulásait, arra az általánosításra jutott, hogy az iskoláskort megelőző időszakban e sajátos megnyilvánulásoknak az oka a gyermek *egocentrizmusa*. (Az egocentrizmus a kisgyermeknek sajátos viszonyulási formája környezetéhez. Öt—hat éves korig a gyermeknek csak szubjektív élményei vannak önmagáról és a világról. Én-tudata kialakulóban van ugyan, de nincs önismerete. Kezdetben az én és a nem-én, az alany és a tárgy differenciálatlanul tükröződnek ismereteiben. Majd mikor az öneszmélés megjelenik, és három éves kortól az ön-állítás és ön-érvényesítés hangsúlyozottá válik, a gyermek külvilág felé fordulásában és jelenségeinek értelmezésében abszolutizálja a saját szempontját. Ez a szubjektív én-központú szemlélet áthatja gondolkodását és meghatározza magatartását.)

A fent vázolt kutatásainak meglepő eredményei — a 3—9 éves gyermek gondolkodásában felismert irracionalizmus, prekauzalitás és egocentrizmus — indították Piaget-t a még korábbi fejlődési szakasz, az első két életév megismerési folyamatainak vizsgálatára. Ehhez kiindulásként saját három gyermekének rendszeres megfigyelése és megfigyeléseinek naplózása segítette.

Ismeretelméleti és logikai vizsgálódásait és töprengéseit sem hagyta ez időtájt abba. A húszas évek derekán és vége felé két tanulmánya is utal erre. (Essai sur la multiplication logique et les debuts de la pensée formelle chez l'enfant. 1925, és Les deux directions de la pensée scientifique. 1929.)

A kisgyermek értelmi fejlődése kezdeteire irányuló kutatásainak időszaka (1927—1938)

Piaget saját gyermekeinek két éves korig mindennapi rendszeres megfigyelése, feljegyzéseinek elemzése az egyéni fejlődés kezdeti szakaszának rendkívül érdekes és újszerű megvilágításához, és egy sor igen értékes publikációhoz vezetett. „A gyermek első életéve" (Brit. J. Psychol. 1927.) volt e sor indító tanulmánya. Ezt két nagyobb mű követte: „La naissance de l'intelligence" (1936) és „La construction du réel chez l'enfant." Neuchatel. (Delachaux et Niestlé. 1937.) E kutatási időszak harmadik nagy alkotása: La formation du symbole chèz l'enfant. (Neuchatel-Paris. Ed. Delachaux et Niestlé) csak 1945-ben jelent meg.

E műveiben Piaget feltárta a gondolkodás alapjaiul szolgáló megismerő lelki folyamatok, a tárgy-, tér- és időészlelés fokozatos kialakulását és fejlődését az első életévekben (La construction du réel-ben), a jelrendszer és kommunikáció elsajátítását, az utánzást és a játék szerepét az értelem fejlesztésében, valamint a szenzo-motoros manipuláció és gyakorlati problémamegoldások jelentőségét a gondolkodás kialakításában. (La formation du symbole chèz l'enfant című művében).

Piaget-nek a kisgyermekek tárgy- és térszemléletére irányuló kutatásai lezártak és eldöntöttek egy, a nativisták és empíristák között folyó előzetes százéves vitát. Piaget bebizonyította, hogy a gyermeknek az újszülött korban és a csecsemőkor kezdetén még nincs tárgy- és térészlelése, csupán érzékletei vannak. Féléves korig semmiféle aktivitást nem mutat az eltűnt tárgy keresése érdekében. A kép, amelyet a tárgyról aktuálisan felfogott, eltűnése után azonnal feledésbe megy. Ha némi aktivitást a kép eltűnése után mégis mutat, az csupán érzékelő-mozgásos tevékenységének ismétlése. (Mintha e tevékenysége felidézhetné mágikus módon az élvezetes látványt.) A tárgy-, tér-, és az időészlelésre vonatkozó kutatásai alapján a születéstől a képzetek kialakulása kezdetéig (második életév) hat fejlődési fokot állapított meg. (Lásd rövid ismertetését Kiss Tihamér: A gyermek tárgy- és térszemlélete fejlődésének vizsgálata egyszerű geometriai testeken. Debrecen. 1943. bevezető részében 5—14. lapon).

Piaget az észlelés fokozatos kialakulását nemcsak megfigyeli, leírja, hanem feltárja azokat a szomatikus és pszichikus tevékenységi formákat is, amik az érzékelés és az észlelés folyamatában közreműködnek és kialakulásukat elősegítik. E műveiből megismerhetjük az újszülöttkortól, a feltétlen reflexek begyakorlása időszakától kiindulóan a feltételes reflexek megjelenésének, valamint az érzékszervek és mozgásszervek összeműködésének, az öröklött mechanizmusoknak és a gyermek kezdeményezte manipulációknak, sikeres próbálkozásoknak szerepét az alak-, nagyság- s végül a tárgykonstancia létrehozásában és a csecsemőkor vége felé a tárgy-, térészlelést kísérően a gyakorlati feladatmegoldó, cselekvésben végrehajtott és ellenőrzött értelmi műveleteknek, a *praktikus intelligenciának* kialakításában.

Piaget ez időszakban a gyermek kognitív pszichikus tevékenységének vizsgálatát a gyermek össztevékenysége szemmel-tartásával végzi. Így ismeri fel, hogy új minőségű változást és előrehaladást az alkalmazkodásban az újszülöttkor végén, a csecsemőkor kezdetén jelentkező feltétlen reflexekkel történő ösztönös viselkedés-sémái után a koordinált szenzo-motoros viselkedés formák hozzák. Az éleslátás kialakulásával, majd öthónapos kortól az idegrendszeri érés tempójától is függően, a gyermek kézzel nyúl a tárgyak után. A szenzoros és motoros koordinálás — a sok próbálgatás nyomán — odáig fejlődik, hogy a látás irányítani és ellenőrizni tudja a kéz tárgyak felé nyúló, azokat megragadó, velük babráló tevékenységét. Létrejön a sokféle változatú szenzoros-motoros manipulációk folyamán a cirkulális reakció gazdag változata, a sikerrel járt cselekvések begyakorlásával a készségek és szokások különböző fajtája. Úgy az első életév vége felé figyelhető meg a kisgyermek invenciózus viselkedése az elrejtett tárgyak keresésénél, és a praktikus intelligencia egyes célra-irányuló feladatmegoldó próbálkozásai. *Ebben a praktikus, gyakorlati feladatmegoldó cselekvésben látja Piaget a gondolkodás alapját.* Egy, másfél éves korban, amikor még sem a képzetek, sem a beszéd nem állnak a gyermek rendelkezésére, képes megszervezni olyan tevékenységstruktúrát, amelynek segítségével egyszerű feladatokat (pl. kanállal önálló evést, kézzel el nem érhető tárgy magához kotrását, kerülő úton célhoz érést stb.) meg tud sikerrel oldani. Próbálkozó, kutató, kísérletezgető manipulációi során tapasztalati úton ismer fel a kisgyermek ok-okozati kapcsolatokat, és a sikerrel járt feladatmegoldó cselekvések begyakorlásával alakít ki *cselekvés-sémákat*, vesz át másoktól jó alkalmazkodási formákat s begyakorolva alakít ki *viselkedés-modelleket. Ezek interorizációja, a képzetek és a beszéd síkjára áttételezése segíti majd a*

gyermeket 2—3 éves kortól az „elméleti" gondolkodáshoz, amikor már a korábbi sikerrel járt feladatmegoldó eljárásokat, mint sémákat még a cselekvés megkezdése előtt eltervezi a megoldás útjának előre elképzelésekor.

Piaget gyermeklélektani kutatásainak e szakaszában sem feledkezik meg ismeretelméleti beállítódásáról. A fent leírt pszichikai jelenségeket nemcsak felismeri, hanem ismeretelméleti magyarázatokat is keres rájuk vonatkozóan. Az egyén és környezet kölcsönhatását e fejlődési folyamatban világosan látja, és megpróbálja e kétirányú folyamatot meg is határozni. Amikor az egyén ismert, régebbi kialakult és bevált sémáihoz hasonlító tevékenységet fejt ki — ez *asszimiláció,* amikor az egyén a már meglevő alkalmazkodó sémáit hozzáigazítja az új cselekvési sémákhoz, ez a folyamat *akkomodáció.* Ez a kétirányú folyamat nemcsak együtt létezik, hanem feltételezi is egymást. Az asszimiláció feltételezi az akkomodációt és fordítva. Egyben a kétirányú folyamat az asszimiláció és akkomodáció állandóan és szükségszerűen *egyensúlyozó folyamatot* tételez fel. E két funkció a fejlődés különböző szakaszaiban más és más egyensúlyozó viszonyba kerül. Az utánzásnál az akkomodáció, a fantázia-játéknál például az asszimiláció van túlsúlyban. E folyamatnak vizsgálata során — amely magába foglalja az egyensúly és adaptáció állapotát is — Piaget újra felveti *az alany és a tárgy, az egyén és a környezet közti viszony problémáját.* Nem azt keresi, hogy a kettő közül melyik a meghatározóbb, hanem kölcsönhatásukat, *interakciójukat* vizsgálja.

E kölcsönhatást Piaget a gyermek és környezete viszonylatában világosan látta. Az akkomodáció a gyermek olyan értelmi művelete, amelyben egy előzetesen benne kialakult sémát átformál azért, hogy az új helyzethez alkalmazkodni tudjon. Az asszimiláció pedig egy olyan értelmi tevékenység, amelyben a gyermek egy tárgyat vagy jelenséget vagy környezetében megismert megoldási módot beilleszt értelmi szkémáiba. A külvilág (a természeti és társadalmi környezet) ingerhatásaira egyensúlybomlás áll be az egyén és a külvilág kölcsönhatásában, az alany új alkalmazkodásra kényszerül. A fejlődés abban áll, hogy a megmerevült cselekvési vagy gondolkodási szkémák fellazulnak és újra átrendeződnek, magasabb szervezettségű műveletekké, a való helyzethez jobban alkalmazkodó rendszerré válnak, és így helyre áll ismét a viszonylagos egyensúlyállapot. (E folyamat rövid, szemléletes ismertetését lásd Mérei Ferencnek — S. Millar: Játékpszichológia, 1973. című könyve bevezetésében, 16—17. lapokon.)

Az „értelmi műveletek" vizsgálatának időszaka (1930—1950)

Piaget — miután az előzetes időszakban elmélyülten tanulmányozta az egyén és a külvilág kölcsönhatásait, az asszimiláció és akkommodáció folyamatait, valamint kereste az organikus élet adaptív struktúráinak magyarázó elveit, és ugyanakkor a gondolkodás alapjaiul is szolgáló szenzo-motoros intelligencia működési sajátosságait — a második világháborút megelőző néhány évtől kezdődően megkezdte annak feltárását, hogy miként fejlődnek tovább a fent ismertetett alapokra épülően a személyiség pszichikus funkciói. Vagyis megkezdte a gyermek három éves korától kezdődően a tárgy-, tér- és idő-észlelés fejlődésének, a képzetek és fogalmak kialakulásának, valamint az érzelmeknek, illetőleg az értékelő rendszernek a vizsgálatát.

Vizsgálódásainak ebben a szakaszában jött rá, hogy a magasabb értelmi tevékenység, a *gondolkodás a gyakorlati elemző, cselekvő, problemamegoldó*

tevékenység interiorizációja. A szenzo-motoros manipulációk segítik a gyermeket a tárgyak és a tér megismeréséhez, a kauzális kapcsolatok felfedezéséhez; a gyakorlati asszimilációs és akkomodációs próbálkozások folyamán jut el a kisgyermek a sikeres feladatmegoldásokhoz, vagyis a praktikus intelligencia szintjéről indul el a gyermek a magasabb fokú értelmi műveletek fokozatosan emelkedő szintjeire. Az egyén és a külvilág, az alany és a tárgy interakciói tehát először gyakorlati síkon alakulnak ki, és erre épülően — egy magasabb szintű rekonstrukcióként — a mentális síkon. Piaget életének e szakaszában így vizsgálatainak fő tendenciája ezen interiorizációs folyamat létrejöttének feltárása, az *értelmi műveletek* sajátosságainak és törvényszerűségeinek kimutatása. Piaget-t kutatásaiban témakörönként mindig 10—15 munkatársa segítette. E kutatógárdából emelkedett ki R. Dottrens, A. Descoedres, E. Bussmann, L. Lafandel, A. Rey, H. Aebli, A. Morf, A. Szeminszka, majd főmunkatársként, B. Inhelder. Ennek az időszaknak kiemelkedő alkotásai a gyermekek szám és mennyiség fogalmainak kialakulásával foglalkozó „La genèse du nombre chèz l'enfant" (A. Szeminszka közreműködésével) „Le développement des quantités chèz enfant" (B. Inhelder közreműködésével) című 1941-ben Delachaux et Niestlé kiadásában megjelenő művek. Az időészlelés, az időtartambecslés, az időfogalmak kialakulásával és fejlődéslélektanával foglalkozik a „Le developpement de la notion de temps chez l'enfant" (P. U. F. Paris) 1946-ban megjelent műve. A tárgy- és térészlelés kialakulásával és fejlődésével foglalkozik Piaget-nek Inhelderrel, mint társszerzővel közölt műve: „La representation de l'espace chèz l'enfant" (P. U. F. 1948.). (E kutatásokba kapcsolódott be kutatóként e sorok írója 1940—41-ben. A genfi Rousseau intézetben végzett kutatásainak eredményei először magyar nyelven 1943-ban jelentek meg Debrecenben egyetemi magántanári disszertációként „A gyermek tárgy- és térszemlélete fejlődésének vizsgálata egyszerű geometriai testeken" címen, majd 1948-ban Piaget fenti művében „Les opretions de section" című fejezetben II. partie, chapitre IX. 292—320.) 1946—1951 közötti években Párizsban a P. U. F. kiadásában jelent meg „La geometrie spontanée chez l'enfant" (B. Inhelder, A. Szeminszka közreműködésével) és „La genese de l'idée de hasard chèz l'enfant" (B. Inhelderrel közösen) „Les notions de mouvement et de vitesse chèz l'enfant" című műve.

Ez időszak kutatásai a 3—8 éves gyermekek megismerő tevékenységeinek, elsőrendűen a gyermekek gondolkodása fejlődésének vizsgálatára irányultak. Piaget miután felismerte, hogy az értelmi műveletek a gyakorlati tevékenységek interiorizációja, azt a kérdést vetette fel, hogy hogyan interiorizálódnak a cselekvések, miként válnak értelmi műveletekké? Vajon e műveletek hogyan képeznek olyan logikai struktúrákat, mint az osztályozás, viszonyfelismerés, számfogalom, tárgy-, tér-, időészlelés, képzetek, fogalmak, a véletlen értelmezése stb.?

Piaget a kísérletek egész sorában azt figyelhette meg, hogy a képzetek és fogalmak a gyermeknek sokféle aktivitásából deriválódnak, amelyeket a tárgyakon elvégez kutató, megismerő, feladatmegoldó, gyakorló tevékenységei közben. Ily fajta cselekvései interiorizálódnak, s így e képzetek és fogalmak ezeknek a gyakorlati tevékenységeknek megfelelő egyenértékű reprezentációi. Honnan származik például egy logikai osztályfogalom? Egyszerűen a tárgyakon végzett manipuláló, elemző, szintetizáló, generalizáló, a tárgyakkal végzett műveleteket egységbe rendező tevékenysége eredményeként. Összegyűjtheti például a gyermek a hasonló tárgyakat egy gyűjteménybe, vagyis egy

osztályba sorolja őket. Ez osztályok, mint a hasonlók egy-egy csoportja egyesíthetők egy még általánosabb osztályba, amelybe a felismert sajátos közös jegyek alapján minden csoport belefér. Ugyanilyan gyakorlati alapon képződik a logikai viszonyok fogalma. Kiindulva bizonyos viszonyban levő tárgyak sorbarendezéséből, például a növekedés vagy csökkenés viszonyában levő tárgyakkal való manipulációból, eljut ezek interiorizált reprezentációjáig. Az először a valóságban végrehajtott cselekvéssorok és strukturált műveletek a gyakorlás során generalizálódnak, interiorizálódva beilleszkednek a gyermek képzetei sorába. A valóságos tevékenységek szintjéről felemelkedve a már absztrahált reprezentáció szintjére, mint struktúra elemek mozgathatóvá válnak. Az elvont reprezentatív elemek sorbarendezése e szinten már előre és visszafelé is lehetségessé válik (mint az általánosítás és elhatárolás logikai műveleteiben.) Ily módon befoglalható a gyermek gondolkodásában egy A osztály és egy kiegészítő A_1 osztály a B teljes osztályba, de ki is emelhető belőle. Az ilyen és ennél bonyolultabb koordináló, osztályozó, rendező tevékenységet nevezi Piaget „operation"-nak, műveletnek. A koordináló értelmi tevékenységek közben ezek a műveletek nem maradnak izoláltak, hanem mindig strukturált együtteseket alkotnak és megőrzik mobilitásukat. Ez elvontságuk és mobilitásuk miatt különböznek a valóságban észlelt viszonyoktól és a valóságos cselekvésektől. Egy osztály nem létezhet csak a klasszifikálás eredményeként, illetőleg egy viszony csak egy sorbarendezés viszonylatában.

Piaget az intellektuális műveletekben bizonyos logikai-matematikai struktúrákra és struktúra együttesek sajátosságaira ismer már ebben a kutatási időszakban. A direkt és fordított műveletek, a megfordítás stb. megfelelnek a kompozíció, a megfordíthatóság, az asszociativitás stb. sajátosságainak, amelyek által meghatározható egy szimbolikus logikai vagy matematikai csoport. Később, amikor újra előtérbe kerül kutatásaiban az ismeretelméleti szempont, a *logikát* már a pszichológiai műveletek elméleti modelljének tekinti, és szoros összefüggést lát a pszichológiai és a logikai matematikai jelenségsor között.

Az intelligencia fokozatos fejlődése vizsgálatának és ismeretelméleti magyarázatok keresésének időszaka. (1947—1975)

Piaget a negyvenes évek vége felé már elég gazdag pszichológiai kutatási eredménnyel rendelkezik, hogy szélesebb összefüggésben és hosszmetszetében mutassa be a megismerés folyamatának, illetőleg a gondolkodásnak fejlődését. Egyik ilyen összefoglaló műve „La psychologie de l'intelligence (Ed. Armand Colin. Paris.) 1947-ben jelent meg. Piaget-nál az intelligencia szélesebb körű fogalom, mint ahogyan azt általában kortársai értelmezték.

Az intelligencia fogalma alatt — megítélésünk szerint — Piaget a gyermek egész személyisége asszimiláló és akkomodáló aktivitását érti a külvilághoz való viszonyában. Ez aktivitásban az információszerzés folyamán éppúgy, mint a feladatmegoldásban részt vesz cselekvő módon az élő szervezet, szenzo-motoros manipulációival éppúgy, mint elvont logikai műveleteivel. E művében (1947) Piaget tehát nem a gondolkodás fejlődéséről ír, hanem a fenti értelemben vett intelligencia fokozatos fejlődését ismerteti a csecsemő *szenzo-motoros (praktikus) intelligenciájától* — mint kiindulási alaptól — kezdve az interiorizáció szintjén a kisgyermekkorban kialakuló *szimbolikus-szemléletes* (képzetekre

támaszkodó) gondolkodáson át az iskolás gyermek *konkrét műveleti gondolkodásáig*, majd ettől a *formális* (fogalmi) *gondolkodásig*, illetőleg a serdülő *hipotetikus-deduktív* gondolkodása szintjéig. Az intelligencia fejlődésének bemutatásakor — a fenti értelemben — sose feledkezik meg az észlelés, az emlékezet, képzelet és a gondolkodás szerepéről, mint ahogy az érzelmekről sem, mint a cselekvés mozgató erőiről. Erre a tényre utal a percepció vizsgálatára vonatkozó kutatásainak az ötvenes évek során közzétett publikációja. (Megjelent az ,,Archives de Psychologie''-ben a Rousseau intézet, az ,,Institut des Sciences de l' Éducation de l'Université de Genève'' kiadványában. Ezenkívül egy összefoglaló írása is megjelent a percepció vizsgálatairól: ,,Les méchanisme perceptifs: modes probabilist, analyse génètique, relation avec l'intelligence.'' (P. U. F. Paris. 1961). E művében a gyermek totális magatartásának progresszív szerveződését elemzi, leírja az egymást követő egyensúlyi formákat.

Az ötvenes évektől kezdve Piaget-nak a logika és az episztemologia iránti fokozott érdeklődése pszichológiai kutatásait egyfelől az axiómák keresése irányába tolta (156 ilyent mutatott be az ,,Essai sur les transformations des operations logiques. Paris, P. U. F. 1952. c. művében), másfelől a pszichológiai kutatás eredményeinek az ismeretelméletében való felhasználására indította.

Ilyen jellegű kutatásai eredményeinek ismeretelméleti hasznosítása egy háromkötetes művében jelent meg. Címe: Introduction á l'epistémologie génetique (Paris P. U. F.) Alapgondolata, hogy a tudományos megismerés helyes megítélése nem lehetséges a megismerés kialakulásának és fejlődésének ismerete nélkül. Ezzel kiemelte az ismeretelmélet szempontjából a fejlődéslélektan szerepét és fontosságát.

Ilyen tárgyú kutatása napjainkig folytatódik. Piaget 1953-ban Genfben létrehozta és azóta is vezeti azt az ismeretelméleti kutatóintézetet (Centre International d'Épistémologie Génetique), amelyben különböző tudományok képviselői összeműködnek a tudományos gondolkodás különböző aspektusú vizsgálatában. Ez az interdiszciplináris kutatóegyüttes már megtalálta a sikeres együttműködés helyes módszereit, és 1956 óta (a P. U. F. Paris kiadásában) rendszeresen közli kutatásainak eredményeit. Piaget maga szintézisre törekvő publikációkat ad közre e témakörből. Ilyenek: Biologie et connaissance, Mémoire et connaissance, Logique et connaissance scientifique, stb.

A logikával és az ismeretelmélettel való foglalkozás azonban nem vonja el Piaget-t az elmúlt két évtizedben sem a gyermeklélektani kutatásoktól. Pszichológus munkatársaival — élen B. Inhelderrel — együttműködve jelentős műveket adott közre 1953 után is. Így pl. ,,La genèse des structures logiques élementaire: classification et seriation'' (Delachaux et Niestlé. 1959.) Magyar fordításban is megjelent műve, amelyet szintén B. Inhelderrel közösen írt: A gyermek logikájától az ifjú logikájáig. Formális műveleti struktúrák kialakítása. (Ford. Kiss Árpád. Akadémia Kiadó. Bp. 1967.) ,,L'image mental chèz l'enfant: étude sur le developpement des représentations imagées.'' (Paris. P. U. F. 1966) és még egyéb számos műve.

Piaget ez év augusztusában tölti be nyolcvanadik életévét. Eddigi munkásságára visszatekintve megállapítható, hogy igen értékes tudományos felismerésekkel gazdagította az emberrel foglalkozó tudományokat. Fél évszázados tudományos kutatásaival nagy hatást gyakorolt kutatótársaira, elsőrenden a pszichológusokra. Így többek között Franciaországban Freinet, Cousinet, Olaszországban Montessori, Svájcban Descoedres, Dottrens, Aebli, Németországban Peterson és mások munkásságára. Magyarországi hatása külön

tanulmányt érdemelne. (Kiss Árpád vázolta is ezt Piaget-nak Válogatott tanulmányok, 1970-ben magyar fordításban megjelent műve előszavában.) Piaget munkásságára Magyarországon már a húszas években felfigyeltek a hazai kutatók és gyakorló pedagógusok. (Kenyeres Elemér 1927-ben Genfben gyűjtött tapasztalatait 1929-ben teszi közzé „A gyermek gondolkodásának és világfelfogásának fejlődése. J. Piaget vizsgálatai" címen.) A harmincas évek magyar pedagógiai reformtörekvéseiből keletkező „Új iskola" (Domokos Lászlóné), és a „Cselekvő iskola" (Várkonyi Hildebrand, Kratofil Dezső elméleti és gyakorlati támogatásával) a svájci genetikus iskola, és kiemelkedően Piaget gyermeklélektani kutatásai eredményeire támaszkodik. A negyvenes évektől kezdve az egyetemeken, a pedagógusképző intézetekben, mindenütt ahol gyermeklélektant tanítanak, senki sem vonta ki és vonja ki ma sem magát Piaget gyermeklélektani tanításainak hatása alól. Ranschburg Jenő a budapesti tudományegyetem egyik gyermekpszichológusa jelentette ki napjainkban: „Gyermekpszichológusaink, klinikusaink, a neveléslélektan tudósai és gyakorlói, a fejlődéslélektan szakemberei mind mélyen elsajátították Piaget felismeréseit. Azok is, akik — joggal — vitába szállnak vele. Neki köszönhetjük, hogy alapvetően megértjük a gyermeki gondolkodást, hogy nem ér váratlanul pl. ilyen kérdés: „Milyen volt a világ, amikor még mindenki csecsemő volt?" (4 éves fiú kérdése). Van aki ezt Kiss Árpádtól tanulta, van aki Kiss Tihamértól, van aki Gleiman Annától, Mérei Ferenctől, van aki magától a mestertől, de mindenki — iskolára, orientációra való tekintet nélkül — nap nap után alkalmazza."

Piaget munkásságának eredményei más tudományágak jeles képviselőire is hatottak. Így többek között A. Einstein, L. Brunschvicq gondolkodására.

Igen rokonszenves személyiségét és széles körű kutatómunkájának gazdag eredményeit a széles világon ismerik és nagyra becsülik. Világszerte vannak tisztelő tanítványai, akiket bevezetett a kutatások műhelyébe, munkatársai közé emelt, akiknek ötleteket adott önálló vizsgálódásokra. Sokan kívánjuk a bölcs, tudós mesternek, hogy élete további munkás esztendeiben jó egészségben — sugárzó szellemével és példamutató kutató szenvedélyével — folytassa az emberi megismerésre irányuló nagy értékű és termékeny munkásságát.

FÓRUM

BARANYAI ERZSÉBET
1894—1976



Pályáját 1916-ban, a Képzőművészeti Főiskolán nyert polgári iskolai tanári oklevelének elnyerése után, gyakorló pedagógusként kezdte. Az 1923/24-es tanévben Angliában tanulmányozta az iskolai nevelés módszereit, majd 1927—28-ban három félévet az amerikai pittsburghi egyetemen hallgatott, s az ottani Pedagógiai Intézetben dolgozott. 1932-ben doktorált a szegedi egyetemen neveléstudomány, neveléslélektan és filozófia szakokkal. Ugyanitt nyert magántanári képesítést 1938-ban „Neveléslélektan" tárgykörből. 1942-ben az Új Iskola akkor létesült Neveléslélektani Kutató Állomásának vezetője lett. 1949-ben került, mint tudományos főmunkatárs az MTA Gyermeklélektani Intézetébe, ahol 1963-ban történt nyugdíjazásáig dolgozott. Közben 1956-ban szerezte meg a pszichológiai tudományok kandidátusa fokozatot.

Annak a pszichológus generációnak volt egyik kiemelkedő egyénisége, akik az első világháború után, a pszichológia iránt közönyös, értetlen légkörben elsőkként léptek sorompóba a pszichológia érvényesítéséért az emberré nevelésben. Gyakorló pedagógusi tapasztalata alapozta meg azt, hogy már pályája kezdetén messze megelőzte korát azzal a progresszív szemléletével — ami nálunk csak jóval később vált vezérlő elvvé —, hogy a tudományos kutatásnak olyan eredményekre kell törekednie, amelyek felhasználhatók az élet jobbá tételére. Elsősorban kutató volt. De soha nem állt meg az új tények, az új törvényszerűségek megállapításánál. Élete célja — munkájában, magán-

életében egyaránt — a segítés volt. A legfőbb kérdés, amelyre választ akart adni, mindig az volt: mit tegyünk, hogy jobban taníthassunk, eredményesebben nevelhessünk, értékesebb embert fejleszthessünk.

Fő területe — a gondolkodáslélektan területén — a logikai gondolkodás fejlesztése a tanításban volt, a kisgyermek beszédfejlődésétől, az olvasás, a nyelvtan és a számtan tanításán keresztül, a nyelvi kifejezések logikai relációiig. Lénárt Edittel együtt írt utolsó nagy munkájukban az írásbeli közlésben közrejátszó gondolkodási funkciókat és fejlődési fokait vizsgálták. („Az írásbeli közlés gondolkodáslélektani vonásai" Akadémiai Kiadó, 1959).

Széles körű műveltsége, a hazai tapasztalatok mellé felsorakozó angliai és amerikai tapasztalatai alapozták meg azt a szigorú módszerességet, a problémák mélyreható, világos elemzését, amely minden munkáját jellemezte. Kutatásainak tudományos értékére utal az a tény, hogy még az élő magyar nyelv területére irányuló munkáinak egy része angol nyelvterületen is megjelenhetett.

Pályájának utolsó másfél évtizedét töltötte az MTA Gyermeklélektani Intézetében. Szakmai tudását, műveltségét itt nemcsak saját munkájában érvényesítette. Mindannyian számíthattunk mindenben a lényeget meglátó okos tanácsaira, és főképp önkéntes, szívből nyújtott segítőkészségére. Tudása és humánuma együtt alapozták meg azt a ragaszkodást és tiszteletet, amely övezte, s amely megmutatkozott abban is, ahogyan a későbbi években maguk is szakértekintéllyé vált volt tanítványai újra meg újra felkeresték, tanácsait, véleményét kérték.

S mindezek fölött tiszteletet keltett az az erkölcsi bátorság is, amely ebben a halk szavú, törékeny alkatú nőben megnyilvánult. 1951-ben — a Pedagógiai Szemle első számában — jelent meg Lénárt Edittel együtt végzett munkájuknak „A logikai gondolkodás fejlesztése a számtan és nyelvtan tanításának keretében" egy 50 oldalra sűrített változata. Hosszú évek óta ez volt az első kísérleti pszichológiai kutatómunka, amely megjelenhetett. A pszichológia azonban ekkor nemcsak elhanyagolt, de szkepszissel is szemlélt tudomány volt nálunk. A Pedagógiai Szemle és a Köznevelés hasábjain megindult vita nem a szakszerűség és tudományos vitában kötelező objektivitás hangját ütötte meg. Újszerű volt akkor, hogy a szerzők vitatkozni merjenek. Baranyai Erzsébet személyiségétől idegen volt az ilyen hang. Mégis vállalta a harcot, tudományos, kulturális és etikai értékek védelmében nem alkudott meg.

Munkássága, élete példamutató volt. Ezt a példamutatást őrzik meg a magyar pszichológusok.

MOLNÁR IMRE

AZ EGYÉNI ÍRÁS SZABÁLYOZOTT FEJLESZTÉSE

KOVÁCS JÓZSEF SÁNDOR

Kandidátusi értekezés tézisei

I.

Kitűzött kutatási feladatok és tudományos előzmények

Az általános iskola megteremtése népoktatásunk történelmében jelentős forradalmi lépésnek számított, s ettől az időtől számítjuk az oktatás demokratizmusának kezdetét.

Az iskolai oktatás általános feladata a képességfejlesztés. Társadalmi rendszerünkben a képességek fejlesztése az oktatás demokratizmusának új tartalmát adja és ez nagy felelősséget ró ránk.

A kitűzött feladat megoldásával — a dolgozók gyermekeinek képzése megvalósításakor — fontos társadalompolitikai célt igyekeztünk szolgálni. Ez pedig azt jelenti, hogy a széles néptömeg, a dolgozók gyermekeinek nyújtsunk lehetőséget képességeik optimális kialakításában. Az 1964—65. tanévben megkezdett kísérletünkben az egyéni sajátosságok felismerésében a differenciált oktatás elvét mint kiinduló alapot véve, elkezdtük az egyéni írás szabályozott fejlesztését.

Az iskolakezdés idején a gyermekek a beszéd képességének már meghatározott színvonalával lépnek be az első osztályba és kezdik meg a tanulást. Ugyanakkor azonban általában még nem tudnak írni. Iskolakezdés idején tehát a képességek kifejlesztése tekintetében az a feladatunk, hogy a tanuló beszédképességét magasabb színvonalra emeljük, az olvasás és az írás képességét pedig olyan tevékenységgel alakítsuk ki, amely lehetővé teszi a tanulók számára nem pusztán az olvasás és az írás tevékenységének elsajátítását, hanem ezek jól alkalmazható eszközként való kifejtését.

Munkánkban annak igazolására törekedtünk, hogy a tanulók írásképességének kifejlesztése csak abban az esetben eredményes, ha megfelelő gyakorlással lehetővé tesszük az egyéni írásmód egyre szabályozottabb formájának kialakítását. Az írást azért választottuk kutatási témának, mert az a meggyőződésünk, hogy a három alapképesség, a beszéd, az olvasás és az írás közül a legnagyobb elmaradás tapasztalható a tanulók írásképességének kialakításában. Arra vonatkozóan végeztünk tanítási vizsgálatokat, hogy milyen módon lehetséges az írástevékenységet erőteljesebben a közművelődés szolgálatába állítani.

A kommunista nevelés célja — a tanuló személyiségének sokoldalú és harmonikus fejlesztése — csak abban az esetben valósítható meg, ha a tanulók számára az eszközjellegű képességek minél magasabb színvonalú elsajátítását biztosítjuk éppen a szervezett oktató-nevelő munka pszichológiailag is kidolgozott eljárásainak segítségével.

Gyakran tapasztalhatjuk ugyanis, hogy pedagógusok, szülők gyenge tanulmányi eredmények láttán általában a tanuló gyenge képességére következtetnek. Szó sincs arról, hogy a tanulók gyenge képességűek lennének, hanem a

nem megfelelő oktató-nevelő eljárások miatt nem sikerült ezeknek a tanulóknak elsajátítani az eszközjellegű képességeket.

Az írásképesség eszközjellegű alkalmazását, illetve annak kialakítását egész sor már túlhaladott módszertani elképzelésből fakadó nehézség, illetve annak leküzdhetetlensége akadályozta meg.

Az írásképességgel kapcsolatos pedagógiai vizsgálatok szinte mindenkor empirikus jellegűek voltak. A didaktikai alapokon álló elképzelések megvalósításakor gyakran nem jutottak el a lényeghez, a tanulók személyiségéből fakadó problémák feltárásához. Az írás tanításával kapcsolatban az álló jellegű írás és a döntött forma hívei között kialakult vitában figyelmen kívül hagyták a személyiségből fakadó sajátosságokat. Utalhatunk az 1930-as és az 1940-es évek, illetve a felszabadulást követő első évek vitáira, amelyek a Luttor-féle (l. később) írást bevezetésével kapcsolatban támadták, illetve védték.

Az írás pszicho-fiziológiai alapjai és az írómozgás témájában Bernstein, Gurjanov, Tomilin és mások végeztek saját kutatásokat. A pszicho-fiziológiai oldalról megközelített vizsgálatok adják az elméletileg való megalapozottságot. Szerintünk az írásképesség elsajátítása kapcsán mindenkor beszélnünk kell az idegi vezérlés individuális szintjéről.

Még megjegyezzük, hogy az írást (grafomotoros tevékenységformát) mint a fiziológiás állapot jellemzőjét sikeresen használják fel egyes élettani (pl. idegrendszeri fáradtság) vizsgálatokban is. (Olsanyikova, Rozsgyensztvenszkaja Bogoljubova, Jermolajeva-Tomina, Voigt stb.).

Érdemes megjegyezni, hogy a pszichiátriai gyakorlatban a személyiség pillanatnyi állapotára — a gyógyultság vagy romlás tüneteire — az íráskép alakulása is jellemző adatokat szolgáltat. Így utalhatunk — a hazai vizsgálatok körében — Hárdy István, Böszörményi Zoltán és Moussong-Kovács Erzsébet munkáira.

Az írásoktatás folyamatában (a képesség kialakítási folyamatban) a tanulókat egységes ingerek és hatások érik az azonos módszertani eljárás következtében. Mindezek ellenére írásaikban — már az első munkákban, így a korai firkálásokban is — azonnal szembeötlő eltéréseket találunk.

Az írásképesség a gyakorlat folyamán az egyéni írás sajátosságainak megfelelően alakul ki. A legmagasabb szint az írásban az automatizáltság, s ez mindenkor egyéni, a megjelenési idő és a minőségi színvonal tekintetében is.

Az egyéni írás megjelenési formája minden esetben a személyiségben rejlő sajátosságoktól függ, pontosabban ezek következménye. A személyiségben rejlő egyéni sajátosságok a következők: az anatómiai és fiziológiai jelleg, pszichológiai állapot, a környezet általános hatása, s ebben döntő az iskolai oktatás hatásának jelentősége.

Az iskolai oktatás hatásán mindazokat a tényezőket értjük, amelyek objektív, illetve szubjektív módon jelentkeznek a személyiség teljesítményében, jelen esetben a grafikus ábrázolásban.

Az írásképesség hosszú fejlődés során alakul ki. Az írásképesség alakítása, a képességszint megállapítása érdekében figyelembe kell venni: 1. a látás, a szem optikai állapotát (rövidlátás stb.); 2. a kar csontozatának és izomzatának fejlettségét; 3. az esetleges kézsérülést, ami korlátozhatja a folyamatos mozgást.

A testi (fizikai) állapot is szubjektív módon hathat az írásra, az írás keletkezésére. Teljesen más képet ad az egészséges és a beteg ember írása.

Az első osztályos tanuló még betűelemeket ír (részmozdulatokkal rajzol), s

majd a későbbi szakaszban, az automatizálódás folyamán helyeződik át a cselekvés mozgás-sora a második jelzőrendszerből az elsőbe.

A fejlettebb szakaszban (az automatizált írásban) a gyermek már szórészeket, illetve szóképeket ír. Az automatizáltság az írásban olyan magas szintű, hogy a kialakult egyéni írásmód, főleg az apró jegyek tekintetében (pl. betűkezdés, a betűkapcsolás, az ékezetek elhelyezése stb.) még erős elhatározás és gyakorlás következtében sem változtatható meg teljes mértékben.

Az írástanulás a kezdeti szakaszban a cselekvés szóbeli információk (elvárások) alapján, az első jelzőrendszerhez kapcsolódva megy végbe, amely még teljes mértékben igényli a tudatos kontrollt. A tudatos kontroll vezérli és javítja az egyes mozgásformákat.

Az írás automatizálási szakaszában a tudatos kontroll (a második jelzőrendszer, vagyis a gondolkodás kontrollja az első jelzőrendszeren) megnyilvánulása jelentős mértékben függ az individuális sajátosságoktól. A tudatos cselekvés mindenkor akaratlagos és a gondolkodással szoros összefüggésben van.

Az írómozdulatok helyes kivitelezésének és a művelet reflexeinek kialakulását követően a kontroll és a vezérlés mindinkább automatizálódik és ezzel a második jelzőrendszerből áttevődik az első jelzőrendszerbe. Mivel az írás maga intellektuális folyamat, az írásképesség az intellektuális fejlődésnek szerves része, azért gyakran verbális jelleget ölt magára. A szóbeli instrukciók és a „szóbeli írás" a praktikus írásképesség kialakulását megnehezítik.

A verbalitás az írásképesség elsajátításában az effektív gyakorlást, a praktikus írást másodrendű jelenséggé változtatja.

A verbalitás legszembeötlőbben abban az eljárásban fejeződik ki, amelyben a tanuló — levegőben ír — és közben mondja is, hogy mit csinál.

Gyakran a mozdulat és a szóbeliség egymástól elszakad. A tanuló valójában konkrét formában semmit sem ír le, már pedig ha ez így van, akkor „íráscselekvése" felett kontrollja sem lehet.

Az írás feltételezi a grafikus jegyek látását, a vizuális kontrollt. Ennek hiányában mozdulatait, írómozgását irányítani és ellenőrizni sem tudja.

Az írásképesség kialakításában ilyen közvetítő képességformát, mint a „levegőbe írást" hamis és felesleges képességformának tartjuk és ezt eljárásunkban nem alkalmazzuk.

Az írásképesség elsajátításának folyamata az automatizáltsági szint elérését célozza. Az automatizált írás mindig gyors jellegű írásforma, de a gyorsaság mellett az olvashatóságot is megköveteljük. Az író személy — tanuló — írásában mindaddig szabadságot élvez, amíg az olvashatóság követelményét nem sérti meg.

Az írásképesség automatizációjában a vezérlés, illetve a kontroll továbbra is magasabb, kérgi szinten marad, mivel az írómozgások központi — értelmi — irányultságúak, s nem csupán egyszerű reflexmozgások.

A mozgásképesség kialakulásában és fejlődésében jelentős helyet foglal el a dinamikus sztereotipia, amely hosszadalmas, tudatos írásgyakorlás eredményeként jelentkezik, s megmaradása függ az egyéni sajátosságoktól.

A dinamikusság az írásban abban mutatkozik meg, hogy az író személy írásképét „teljes azonosságban" nem képes reprodukálni, írása mindenkor megőrzi sajátos vonásait, de ugyanakkor alkalmazkodik a mindig változó körülményekhez.

Míg az írásban a dinamikus sztereotipiák inkább dinamikusak, mint sztereotipek, addig pl. a sportmozgásban sztereotipia kialakítása az elsődleges.

A gyakorlásban — az írástanítás folyamatában — a mozgásformák rendeződnek, a képességszint alakulásával a sztereotipiák erősödnek, de magában az írásfolyamatban a dinamizmust kifejező formák — az egyéni szintnek megfelelő formában és mértékben — megmaradnak, még a merev írástanítási követelmények ellenére is.

Az írásképesség elsajátításában jelentős szerepet kapnak a mentálhigiénés problémák is.

Külön figyelmet érdemelnek a különböző íróeszközök (toll, golyósirón, filcirón stb.) alkalmazásából következő jelenségek is, főleg az írásképesség kezdeti elsajátítási szakaszában.

Az írás és olvasás pedagógiájában találkozhatunk olyan elképzelésekkel is, amikor azokat bizonyos megfontolásból egymástól elválasztották. A globális módszerben (Decroly, Újvári stb.) az írást az olvasás folyamatától elválasztotta. Az írás másodrendűvé tétele nem felel meg az egészséges („normális") tanuló fejlődési folyamatának.

Az írásképesség elsajátításával kapcsolatban a korábban alkalmazott kaligráfiát (lassú, rajzolt forma) a Barness, Sütterlin, Legürn írásmódjai nyomán kialakított Luttor-féle zsinórírás váltotta fel. A zsinórírás álló jellegű, elsajátításában több lépcsős írásforma volt. Tanításával kapcsolatban felmerült problémákat az 1956. évi Tanterv és Utasítással bevezetett ún. „c-s" kötéses írás alkalmazásával igyekeztek megoldani.

A „c-s" kötéses forma módszertani előírásai még tovább fokozták az írástanítás merevségét. A túl szigorúan megkövetelt „egységesség és egyöntetűség" jegyében az egyéni sajátosságokból fakadó eltéréseket mindenkor torzításnak vették. A „szabványtól való eltérés"-t üldözve megkövetelték a mintaírás maradéktalan visszaadását, még ha így a dinamikus képességforma nem is alakulhatott ki.

A merev követelmények jegyében a betűképzésben célul a sztereotip jelleg kialakítása szerepelt, amely — mint már az előzőekben utaltunk rá — nem adekvát az írás természetével.

Az írásnak ízlésesnek, rendezettnek és olvashatónak kell lenni. Ez a társadalmi követelmény. Az író személy számára a második követelmény a gyorsaság. Ha az írás e két követelménynek megfelel, akkor teljesíti az ismeretszerzésben és egyéb írásos tevékenységben szükséges egyéni munkaírás feltételeit.

Az értekezés az alábbi felosztásban készült el:

I. A képesség pszichológiai fogalmának marxista értelmezése.
II. A kézírást meghatározó tényezők.
III. Az írástevékenység kifejlesztésére irányuló pedagógiai törekvések.
IV. Kísérlet az egyéni írás szabályozott kialakítására.
   1. Az írásban rejlő egyéni sajátosságok az első és a nyolcadik osztályos tanulóknál.
   2. Az egyéni írás szabályozott kialakítására irányuló kísérlet hipotézise.
   3. Előkísérlet az egyéni írás szabályozott kialakítására.
   4. Az írólapot felhasználó kísérlet az egyéni írás szabályozott kialakításához.
   5. Az egyéni írás szabályozott kialakításának érdekében végzett kísérleti eredmények ellenőrzése.
V. Ábrajegyzék.
VI. Irodalomjegyzék.

II.

A lefolytatott vizsgálatok, kísérletek módszere

Kutatásunkban az alsótagozatos írástanítás problémáit feltáró kísérletben több budapesti és vidéki iskolában közel 3000 tanulónál az elsajátítási folyamatban vizsgáltuk az írásos tevékenységüket, s majd munkáikat elemeztük. Lehetőségünk volt a Szovjetunióban, a Német Demokratikus Köztársaságban és a Csehszlovák Szocialista Köztársaságban közvetlenül is tanulmányozni a kérdést, iskolákat huzamosabb ideig látogatni, illetve az ottani szakemberekkel konzultálni.

Az értekezés készítése alkalmával az alábbi kísérleteket végeztük el:

1. Egy budapesti nyolcadik osztályban elkészített dolgozatokból (munkaírásból) 10 fiútanuló grafikai produktumát megnéztük és elemeztük. Az ábrákon mutatjuk be, hogy az írásukban az egyéni sajátosságok milyen módon jelentkeznek a 4 évig az „egységes és egyöntetű" képzési követelmények jegyében tanított formák a nyolcadik osztályban.
2. 39 vidéki tanuló írásából 10 munkát választottunk ki, amelyeket ők az első és a harmadik, valamint a negyedik és a nyolcadik osztályokban készítettek el. Az elemzés eredményét leírásokban és az azokat szemléltető ábrákon mutatjuk be, bizonyítva, hogy mennyire kitörölhetetlen módon jelentkeznek e tanulóknál az egyéni sajátosságok az írásban. Az elemző leírásokban alkalmazzuk az írásszakértői munkában kidolgozott elemző és összehasonlító eljárást.

E tanulók az 1965/66. tanévtől kezdve 3 éven át (az 1—3. osztályokban) az „Új írás formakísérlet" előírásai szerint sajátították el az írást.

Az „Új betűformák" tanítását kipróbáló kísérlet az 1965/66. tanévben kezdődött el az Országos Pedagógiai Intézet gyakorló iskolájában, Heves megyében 3 iskolában és a Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Intézete Arany János bázisiskolájában.

Az „Új írás formakísérlet" didaktikai beállítottságú volt, eltérően a magunk pedagógiai pszichológiai longitudinális kutatásunktól. A kísérletben közös volt az, hogy a nehézségeket kívántuk kiküszöbölni. A probléma megközelítésénél már a hipotézisekben eltértünk. Az Országos Pedagógiai Intézet Alsó Tagozati Tanszéke által kezdeményezett kísérletben felkérés alapján vettünk részt, annak érdekében, hogy a pszichológiailag megfontolt irányítást biztosítsuk, mint erről Csoma Vilmos (1966) is ír.

Ebben a kísérletben a magunk elképzeléseit megvalósítani (kísérletre ráhatni) volt a cél, miközben kontroll lehetőséghez jutottunk. Alkalmaztuk a longitudinális követéses módszert, amelynek következtében a tanulók írásos tevékenységét 8 éven át megfigyelhettük, elemezhettük.

3. A kísérlet kialakításában, mintegy 300 egyetemi hallgató zárthelyi dolgozatában kapott grafikai anyagot elemeztük a több százra tehető középiskolás írásos munka tanulmányozása mellett. Az egyetemi hallgatók egy része külföldi volt. Több százra tehető más felnőtt személy írásának elemzése is, amelyet az írásszakértői gyakorlat nyújtott.
4. Az egyéni írás szabályozott tanítása érdekében a budapesti Arany János bázisiskolában írástanítási kísérletet végeztünk az első két osztályban. Ekkor még a formai egységet is megköveteltük, de már nem olyan mérték-

ben, mint az előírás kívánta, miközben bizonyos pszichológiailag megindokolt módosítást is alkalmaztunk.

E tanulóknál a 3. és a 4. osztályban érvényesítettük az egyéni írás tanításának lehetőségeit. A kísérleti tanításban résztvevők írásos munkáit (grafikai produktumokat) a gimnázium első osztályáig követve ellenőriztük, illetve elemeztük. 21 tanuló írásfejlődését szemléltető, értékelő elemzést mutatunk be.

5. A két év tapasztalata nyomán az 1967/68. tanévben új kísérleti szakaszt kezdtünk el, amelyben az írólap alkalmazásának lehetőségét vizsgáltuk. E célból még kiegészítő kísérleteket végeztünk:
   a) két vidéki első osztályban és b.) egy vidéki óvoda nagycsoportjában.
6. Az előkísérletben kapott eredményeket felhasználva Cegléden a Várkonyi István általános iskolában két első és második osztályban, valamint az Arany János bázisiskolában is „írólapos" kísérletet végeztünk az 1968/69. és az 1969/70. tanévekben. A tapasztalatokról 1970. július 13-án a Művelődésügyi Minisztérium Közoktatási Főosztálya számára beszámoltunk.
7. A fent nevezett kísérletben elért eredmények nyomán a Művelődésügyi Minisztérium az 1970/71. tanévre az 50.026/1970. X. sz. alatt a „Kísérlet az egyéni írás szabályozott kialakításához" megnevezéssel továbbra is engedélyezte a kontroll kísérletet a Cegléd Városi Tanácsa VB. Művelődésügyi Osztálya alá tartozó általános iskolák, illetve a budapesti Arany János iskolalaboratórium első osztályaiban. A kiterjesztett kontroll kísérletet 10 első osztályban végeztük el, amelyre az írólapokat a Művelődésügyi Minisztérium bocsátotta rendelkezésünkre.

III.

Az új tudományos eredmények összefoglalása

Az egyéni pszichológiai sajátosságok figyelembevételével kialakított egyéni írás szabályozott fejlesztése kísérletben összefoglaltuk azokat az élettani ismeretekre alapozott fejlesztési ismérveket, amelyek az írásban kimutatható egyéni sajátosságok értékelését szolgálják.

Az egyéni írás értékelésére az írásképesség tanításakor, illetve annak kialakításában az írásszakértés szakirodalmában kidolgozott eljárásokat, ismérveket adaptáltuk.

Az írástanítás kérdéseihez hozzájárulva kijelenthetjük, hogy az írásképesség alakulását alapvetően a belső — szubjektív — tényezők, elsősorban pszichológiai tényezők, továbbá ezek alapját szolgáló fiziológiai (pszicho-fiziológiai) tulajdonságok is befolyásolják.

A „betűformák és kapcsolások torzítás nélküli" tantervi követelménye és az egységes és egyöntetű írásra törekvés elve gyakorlatban nem valósulhat meg, hiszen a személyiség fejlődésében az egyéni sajátosságok kisebb vagy nagyobb mértékben, de mindenkor érvényesülnek. Az egyéni pszicho-fiziológiai sajátosságok következtében fellépő különbségek a tanulói írásban is tükröződnek. Ezeket a különbségeket már a gyermek korai grafikus ábrázolásában, első firkálásában is fellelhetjük.

Az írástanítás mindenkori célja az egyéni munkaírás kialakítása. A munkaírás lényege abban merül ki, hogy a tanuló tudjon írni, hogy segítse őt ismeretei elsajátításában, felső tagozatos korában pedig képes legyen jegyzetelni, váz-

latokat készíteni. Ebben nem akadályozhatja meg a lassú, de szép írás követelményeinek teljesítése.

A munkaírás iránti követelmények teljesítésére vonatkozóan példaként megemlítjük, hogy a második osztályos tanulók fogalmazás megírására is képesek voltak, mivel az írás kezükben eszköz volt. Ezt a 162—164. oldalon, illetve a csatlakozó ábrákon mutatjuk be.

A kísérleti tanításban résztvevő tanulók írása mennyiségileg és minőségileg is jobb, magasabb színvonalú volt, mint a kontroll második osztályosoké. Eredményeik bizonyos mértékben a negyedik osztályos követelményeknek feleltek meg. Igaz, egyes mutatókban még jobbnak is bizonyultak. Az erre vonatkozó eredményeket a 156—162. oldalakon, illetve a csatlakozó táblázatokon és grafikonokon mutatjuk be.

A vizsgálati célkitűzésekben és a hipotézisekben lefektetettek értelmében a egyéni sajátosságok meglétére utaltunk, amelyek a személyiségbeli különbözőségekből fakadnak.

Az egyéni eltéréseket az egyéni írás szabályozott fejlesztésében arra használtuk fel, hogy az általános fejlesztést figyelembe véve az egyéni képességeket optimálisan fejlesszük ki.

Megállapítottuk, hogy az írás, mint grafomotoros tevékenységforma a személyiségben szubjektivizálódik. Ennek következménye, hogy az írásban a személyiség-sajátosságokra utaló egyedi tulajdonságokat kifejező jegyek is megtalálhatók. A személyiséget érő különböző külső — objektív — tényezők (hatások) a grafomotoros tevékenységben szubjektivizálódva és dinamikusan jelennek meg. Ez azt jelenti, hogy a tanuló az írásképében mindenkor „ugyanazt" nyújtani nem tudja. Ezt a tényt, törvényszerűséget a fejlesztésben és annak értékelésében figyelembe vettük.

Az 1956/57. tanévben bevezetett Tanterv és Utasításban megfogalmazott merev követelményeket, pl. a „levegőbe történő iratást", a túlzott merev forma követelményeket („torzításokat"), a gyakorlás indokoltnál is jobban túlméretezettségét stb. a pedagógiai pszichológiailag megindokolt változtatásokkal oldottuk fel. Ennek jegyében kialakított egyéni írás szabályozott fejlesztése eljárásban a tanulók az ismereteket könnyebben sajátíthatják el. Az írás kezükben eszköz lett.

A kísérletben kapott eredményeket az írásos jelentés és szóbeli tájékoztatás, valamint az együttműködés jegyében az illetékes oktatásügyi szervek tudomására juttattuk. Mindezek nyomát, hatását észlelhetjük a ma már általánosan bevezetett írásmunkafüzet kialakításában és alkalmazásában, az egyéni írás eszközjellegű követelménye jegyében történő tanításban is.

Elméleti jellegű megállapításainknál a gyakorlati tapasztalatokat is figyelembe vettük, miközben szemléltetésként a gyakorlati munkában résztvevő pedagógusok, valamint különböző helyekről érkező 107 személytől származó 45 véleményben leírtakat is.

Az egyéni munkaírás követelmény kialakításánál a széles tanulói réteg, így elsősorban a fizikai dolgozók gyermekeinek képességfejlesztését tartottuk mértékadónak. Ezért is dolgoztunk főleg vidéki, tehát jelentős mértékben nehezebb helyzetben levő kísérleti osztályokkal. Olyan osztályokkal, ahol a tanulók 90%-a valóban fizikai dolgozó gyermeke volt. Így teljességében csatlakoztunk az országos, vagyis a társadalompolitikai követelményekhez.

IV.

Az értekezés köréből készült tanulmányok jegyzéke

1. Beszámoló a szovjet alsótagozatos oktatással kapcsolatos kísérleti pszichológiai kutatásokról. 157—178. old. Magyar Pszichológiai Szemle 1965.1—2. sz.
2. A differenciált oktatási eljárás kérdéseihez. 56—58. old. Előadás kivonatok a Magyar Pszichológiai Tudományos Társaság II. Tudományos Nagygyűlése. Budapest. 1965. 122. old.
3. Az egyéni bánásmód és a differenciált oktatási eljárás pedagógiai pszichológiai kérdéseihez. 137—150. old. Pszichológiai Tanulmányok IX. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1966.
4. A differenciált oktatási eljárás kérdéseihez. 275—280. old. Pszichológiai Tanulmányok X. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1967.
5. Maksa Mihálynéval (Dr. Sándor Imréné) közösen: Egyéni sajátosságok az írásban. 19—21. old. A tanító munkája. 1967. 11. sz.
6. Az egyéni írás kialakításával kapcsolatos problémák az első osztályban. (A Magyar Pszichológiai Tudományos Társaság Pedagógiai Pszichológiai és Fejlődéslélektani Szekciójában tartott előadás.) Kézirat. 1969.
7. Adatok az írásvizsgálat kérdéseihez, különös tekintettel az egyéni sajátosságok jelentkezésére a grafikus ábrázolásban. 70. old. A Magy. Pszichológiai Tudományos Társaság III. Tudományos Nagygyűlése. Akadémiai Kiadó, Budapest, 179. old.
8. Adatok az írásvizsgálat kérdéseihez, különös tekintettel az egyéni sajátosságok jelentkezésére a grafikus ábrázolásban. Pszichológiai Tanulmányok XIII. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1971.
9. Az egyéni sajátosságok jelentkezése az első osztályos tanulók írásában. (A Magyar Pszichológiai Társaság Pedagógiai és Fejlődéslélektani Szekciójában tartott előadás.) Kézirat. 1972.
10. Az írásvizsgálat és a grafológia pszichológiai kérdései. (Előadás a BM KK. Kriminálpszichológiai Munkaközösségében.) Kézirat. 1972.
11. Az öngyilkosok búcsúleveleinek pszichológiai értékelése. (Előadás a BM KK. Kriminálpszichológiai Munkaközösségében.) Kézirat, 1972.
12. Az íráshanyatlás pszichológiai értékelése az öngyilkosok búcsúleveleiben. (Előadás a Magyar Pszichológiai Társaság Fegyveres Erők Pszichológiai Szekciójában.) Kézirat. 1972.
13. Egyéni sajátosságok iskoláskorúak kézírásában. 42—59. old. Bűnügyi Technikai Közlemények, Budapest, 1973. 141. old.
14. Az egyéni írás fejlettségi szintje és az alkotó gondolkodás fejlesztésének kérdéseihez. (Hozzászólás „Az alkotó gondolkodás kutatási problémái." szimpózionon.) 1973. (Szerkesztés alatt.)
15. Az írás és a személyiség. (Előadás a BM KK. Kriminálpszichológiai Munkaközösségében.) Kézirat, 1973.
16. Az írásképben megmutatkozó egyéni sajátosságok jelentkezése az első és a nyolcadik osztályos tanulóknál. Kézirat. 1973.
17. Az egyéni sajátosságok jelentkezése a kézírás kialakításában. Kézirat, 1974.
18. A második osztályos tanulók írása, mint eszköz. (Hozzászólás a Magyar

Pszichológiai Társaság Gyógypedagógiai Pszichológiai Szekciójában.) Kézirat, 1974.
19. Az egyéni sajátosságok jelentkezése a kézírás kialakításában. 68. old. Az előadások összefoglalója. Igazságügyi Minisztérium II. Országos Szakértői Értekezlet Kriminalisztikai Szekciója Budapest. 1974. 80. old.
20. Az egyéni sajátosságok jelentkezése a kézírás kialakulásában. Előadás az Igazságügyi Minisztérium II. Országos Szakértői Értekezlete Kriminalisztikai Szekciójában. 1974. (Kézirat szerkesztés alatt.)

A GYÓGYPEDAGÓGIAI PSZICHOLÓGIAI SZEKCIÓ ÜLÉSE A FOGYATÉKOSOK ZENEI NEVELÉSÉRŐL

A Magyar Pszichológiai Társaság Gyógypedagógiai Pszichológiai Szekciója ez év február 19-én ülést tartott a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola színháztermében.

Az ülés az ének-zene-ritmusnevelés kérdéseivel foglalkozott az egyes fogyatékossági területeken.

Dr. Lányi Miklósné megnyitója után *Mérei Ferencné* tartott bevezetőt, melyben elsősorban a témával kapcsolatos elméleti kérdésekre és az eddigi kutatási eredményekre tért ki. A bevezető foglalkozott a zenei hatások összetevőivel, ill. ezeknek az egyén és a közösség fejlődésére gyakorolt hatásával. Hallhattunk olyan kísérleti eredményeket is, melyek a pedagógus számára a gyakorlatban is hasznosíthatók. Pl.: a tanítás énekkel kezdése; több és gyakoribb közös zenei élmény nyújtása; vagy az intelligencia egyes összetevőinek mozgással történő fejlesztése.

A téma fontosságát, jelentőségét a gyakorlat oldaláról igazolta a *Váci Siketnémák Intézete* nagyothalló osztályának xilofonkoncertje. Az előadásukban elhangzott zeneműrészletek, dalok nagy sikert arattak.

Vezetőjük és tanáruk *Mikó Gyula* előadásából tudtuk meg, milyen munka, milyen tudatos és rendszeres felkészítés vezetett ehhez az eredményhez. A zene szerepe a hallási fogyatékos gyermekek életében c. referátumában *Mikó Gyula* különösen a zene személyiségfejlesztő hatását hangsúlyozta, mely az intézeti gyermekek esetében fokozott jelentőségű. Gyakorlati munkájának leglényegesebb mozzanatairól, módszereiről is tájékoztatást kaptunk.

Montágh Imréné a nagyothalló óvodásoknál kipróbált Kodály-módszer eredményeiről beszélt. A foglalkozások felépítésére vonatkozó beszámolóját magnetofonfelvételek tették szemléletessé.

Kissné Kékesi Ilona egy, a hozzá nem értők számára szinte megoldhatatlannak tűnő munkáról számolt be: a siketek táncra tanításáról. Hogy a tervszerűen felépített munka milyen szép eredményekhez vezethet, azt az előadást követő táncműsorból láthattuk, melyet a váci siket szakmunkástanuló lányok tánckara adott elő.

Az előadások sorozatában a hallási fogyatékosok problematikáját a logopédia és a zene kapcsolatának kérdései váltották fel.

Gacsó Mária arról tájékoztatta a hallgatóságot, hogy milyen eredménnyel alkalmazta az ének-zenei nevelés egyes elemeit óvodáskorú dadogók terápiájában. Tapasztalatai szerint ezzel az eljárással különösen a pszichés eredetű dadogáson lehet segíteni.

Az értelmi fogyatékosok neveléséhez kapcsolódó előadások közül elsőnek *Vágvölgyi Éva* számolt be az imbecillisek ének-zene- és ritmusnevelésében elért

eredményeiről. A rendkívül tudatosan felépített program fejlesztő hatását magnetofonfelvételen mutatta be az előadó. Munkája igen nagy eredményének tartotta, hogy a gyermekeknél nemcsak az ének-zenei képességek mutattak ugrásszerű fejlődést, hanem személyiségük is gazdagabbá vált.

A zenének a személyiség fejlődésére gyakorolt hatásával foglalkozott *Hodász Zsófia* is, aki a zenehallgatás oldaláról közelítette meg a kérdést. Munkája céljául a művészi zene megszerettetését tűzte ki. Iskolai gyakorlata mindannyiunk számára igazolta, hogy már a legkisebbek is szívesen hallgatják a művészi zenét és igénylik is. Az előkészítő osztályban pl. Prokofjev: Péter és a farkas, első osztályban Vivaldi: Négy évszak c. művét hallgatták a gyermekek. A művek hatása a mimika, felkiáltások, ritmikus együttmozgások révén a tanár számára egyértelműen lemérhető volt.

A kóruséneklés a zenehallgatáshoz képest alkotóbb jellegű részvételt jelent a zenében. *Farkasné Izák Judit* előadásában elmondta, hogyan jut el énektanári munkája során az osztályban történő énekléstől az énekkari munkáig. Az énekkari tagság — fokozott követelményrendszere révén — ugyancsak a gyermek egész személyiségére gyakorol fejlesztő hatást. Hogy a nagyobb követelmények ellenére is szívesen és lelkesen vesznek részt a tanulók ebben a munkában, a fellépő énekkar igazolta. A XVIII. kerületi kisegítő iskola énekkarának előadásában kánonokat, sőt többszólamú kórusműveket is hallhattunk.

Az ülésszak utolsó előadójaként *Gaál Éva* beszélt a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Tudományos Diákköri csoportjával végzett eddigi vizsgálatokról, melyek központjában a kisegítő iskolai tanulók ének-zenei képességeinek felmérése állt.

Az ülésszak zárószavában mindannyiunk véleménye fogalmazódott meg: az ülés lezárása nem jelentheti a téma lezárását is, az érdeklődés és az eddigi eredmények mutatják, hogy a fogyatékos gyermekek ének-zene-ritmusnevelésének kérdéseivel a jövőben rendszeresen, tervszerűen kell foglalkozni.

GAÁL ÉVA

KÖNYV

A. N. LEONTYEV: ‚TEVÉKENYSÉG—TUDAT—SZEMÉLYISÉG'

Izdatyelsztvo „Miszl", Moszkva, 1965. 570 o.

„Immár majdnem száz éve, hogy a nemzetközi pszichológia metodológiai válság közepette fejlődik" — mutat rá Leontyev könyve bevezetőjében (3. lap) arra a különleges ellentmondásra, amely egyebek között őt ennek az elméleti-módszertani összegező munkának a megírására késztette.

Majdnem száz éve tartó válság közepette — fejlődés. A szűkebb szakmai közvélemény és a pszichológia iránti elvárásait megfogalmazó tágabb társadalom az ellentmondásnak egyszer az egyik, máskor a másik oldalát veszi észre. A pszichológia fejlődik — tehát a társadalom fizetőképes megrendeléseket ad fel a címére, és a szakma kellő önbizalommal el is fogadja azokat. A pszichológia válságban van — tehát a társadalom csalódik, amiért öt-tíz év elteltével azt látja, hogy várakozásai nem teljesültek, a szakma pedig átéli a bizalom megvonásának következményeit.

Hogy a pszichológia vagy bármely más tudomány válságban van-e vagy sem, fejlődik-e vagy sem, efelől a társadalom egyszerű logika szerint tesz megállapítást: ha a kérdéses tudomány haszonnal alkalmazható, ez annak a jele, hogy fejlődik, tehát nincs válságban — ellenkező esetben megállapítható a fejlődés elmaradása, ami lehet válságtünet.

Leontyev elismeri, ami ebből a gyakorlatias logikából elismerésre méltó, és mindjárt a bevezetőben kimutatja, hogy az elméleti-módszertani válság egyebek között éppen a gyakorlati-tényfeltáró szerepében korlátozza a pszichológiát. A pszichológia a gyakorlati célú tényfeltárást — más alkalmazott tudományokhoz hasonlóan — különböző tesztek (próbák) alkalmazásával végzi. Csakhogy míg pl. a vegyész, amikor lakmusz-papír segítségével megállapítja egy addig ismeretlen folyadékról, hogy az sav (vagy lúg), tudja is, mi az, hogy sav (ill. lúg) — addig a pszichológus, aki pl. valamilyen intelligencia-teszt segítségével megméri valakinek az intelligencia-fokát, vagy valamilyen személyiség-teszt alkalmazásával minősíti a személyiségét, nem tudja, mi az intelligencia, amit mér, vagy a személyiség, amit minősít (9—10. lap). Márpedig a pszichológia alkalmazásának éppen az volna a társadalom számára való haszna, hogy elősegítené *olyan belső pszichikus lehetőségek* (pl. az intelligencia és a személyiség) *kifejlesztését az egyes emberekben, amelyekre a tudományos-technikai forradalom kibontakoztatásához szükség van.*

Leontyev könyvének legfőbb erénye annak bizonyítása, hogy ennek a gyakorlati feladatnak a megoldásához a pszichológia nem juthat el azon a közvetlen úton, amely a feladat és a megoldás közé csupán a tényfeltárás kerülőjét iktatja, hogy elméleti és módszertani problémák felvetése és megoldása kikerülhetetlen szakaszok ezen az úton.

Az elméleti-módszertani problémák ideológiai vonatkozásúak. Ezzel a fel-

ismeréssel azonban kapcsolatos egy közkeletű tévedés. Eszerint az elméleti-módszertani probléma *tudományos, azaz a tudomány alkalmazása során feltárt tényekre építő* megoldása a társadalom tagjainak világszemléletét tökéletesbíti, teszi tudományosan megalapozottá. Valójában az elméleti-módszertani problémák és az ideológia közötti összefüggés mindenekelőtt és meghatározóan fordított irányú: a pszichológus világszemléletétől függ, hogy milyen választ tud találni, méginkább elfogadni ezekre a problémákra, amelyek oly ritkán válnak számára közvetlen tudományos vizsgálódás tárgyává. S a válasz tudományos jellegét nem a tudományos tapasztalat tényei alapozzák meg, hanem valamilyen filozófia tudományos módszere, amellyel a szaktudós kritikusan megvizsgálja tudományának ideologikus előfeltevéseit.

Leontyev számára Marx filozófiája szolgáltatja ezt a módszert, s *azt a pszichológiai elméletet, amelynek ideologikus előfeltevései Marx filozófiájából dedukálhatók, nevezi marxista pszichológiának.*

A hazai és a külföldi szakirodalomban és ennek határain túl gyakran történik kísérlet a marxista pszichológia fogalmának közvetlen vagy a szövegösszefüggésekben adott meghatározására. Ennek során két definiciós típus egyike vagy másika szokott a leggyakrabban megfogalmazást nyerni:

Az egyik tipikus meghatározás szerint egy tudományos eredmény akkor nevezhető marxistának, ha Marxnak a kérdéses tudomány területére vonatkozó tételein épül; minthogy pedig Marx a pszichológia területén nem alkotott tételeket, ezért *marxista pszichológia nincs és nem is lehet.* Ennek a megállapításnak az élességét némelyek úgy próbálják tompítani, hogy a ,,marxista pszichológia'' fogalma helyett megengedhetőnek tartják a ,,marxista *igényű* pszichológia'' megfogalmazást. Ezen olyan személyek tudományos vagy ,,tudományos igényű'' eredményei értendők, akik egyfelől marxisták, másfelől pszichológusok, s ezen túlmenően igénylik e két, egyébként egymástól független ismertetőjegyük összekapcsolását.

Hogy ez az egyre népszerűbbé váló megoldás a kérdés élességének tompítására és arra, hogy általa az istennek is megadassék, ami megilleti, meg a császárnak is, ami jár, hogy tehát a marxista *jelleg* kiemelése, illetve e kiemelés elutasítása helyett a marxista *igény* hangsúlyozása egy szaktudományban miképpen s mily módon járul hozzá a marxizmus pluralizálásához, ennek megítéléséhez tanulságos szemügyre venni, hogy a marxista pszichológia másik tipikus meghatározásának alapján ki mindenki jelenthet be igényt arra, hogy az általa művelt pszichológia marxistának tekintessék:

E másik tipikus meghatározás akkor tekint egy tudományos eredményt marxistának, ha az — nem anti-marxista. S hogy valami nem anti-marxista, ezt úgy állapítják meg róla, hogy felmutatnak egy olyan filozófiai tézist, amely a marxizmus gondolati rendszerébe fel van véve, és amelynek a kérdéses tudományos eredmény nem mond ellent. Ha pl. valaki egy lelki jelenséget abból a szempontból vizsgál, hogy az miképpen felel meg a környezet valamely tárgyának, akkor nem mond ellent annak a filozófiai tételnek, amelyet más materialista filozófiákkal együtt a marxizmus is oszt, hogy ti. a tudat valamilyen módon a valóságot képezi le — tehát az illető marxista pszichológiát művel. Ha egy másik kutató valamely pszichikus folyamatot úgy vizsgál, mint az idegrendszerben lezajló történést, akkor a materialista filozófiák — egyebek között a marxizmus — egy további tézisének nem mond ellent, mely szerint a testi és a lelki folyamatok nem két, hanem egyazon — anyagi — szubsztancia megnyilvánulásai — tehát ez a kutató is marxista pszichológiát

űz. Akárcsak az a további pszichológus, aki egy felnőtt ember pszichikus teljesítményét valamilyen állatfaj egyedének vagy valamilyen primitívebb társadalmat reprezentáló egyénnek a teljesítményével hasonlítja össze, vagy aki a vizsgált személy pszichikus teljesítményét az illető korábbi, gyermekkori teljesítményeivel, vagy szülei teljesítményeivel veti egybe, s mindezek során azt kutatja, hogy a jelen állapotot hogyan határozza meg a történelmi előzménye — ez a kutatás ugyanis annak a filozófiai tételnek nem mond ellent, amelyet más dialektikus filozófiákkal együtt a marxizmus is kimond s mely szerint szerves összefüggés mutatható ki valamely történelmi fejlemény és ennek történelmi előzményei között. Végül marxista pszichológiával foglalkozik az is, aki azt vizsgálja, hogy különböző egyének hogyan hatnak kölcsönösen egymás tudatára — ez a vizsgálódás a dialektikus filozófiák — egyebek között a marxizmus — azon tézisének nem fog ellentmondani, amely szerint a jelenségeket kölcsönhatásukban kell kutatni.

Megállapítható mármost, hogy a pszichológiai kutatások mindegyike besorolható a fent jelzett kutatási irányok, ill. szemléletmódok egyike vagy másika alá, amiből a fenti logika értelmében az következik, hogy *csak marxista pszichológia van és másmilyen nem is lehet.* S ennek a következtetésnek az abszurditását ismét csupán csökkentheti a „marxista *igényű* pszichológia" címkéjének a bevezetése, amely egy kutatási eredményre ráragasztandó, ha a kutató ezt meggyőződése vagy pártállása miatt igényli, ellenkező esetben azonban nem.

Leontyev a „marxista pszichológia" fogalmának e kétféle meghatározása helyett, továbbá a „marxista *igényű* pszichológia" pluralista fogalmával való felváltás helyett azon a gondolati vonalon halad, amelyen valamikor Vigotszkijjal együtt elindult, s amelyen tőlük és egymástól függetlenül olyan különböző alkatú teoretikusok, mint Rubinstein, G. Politzer vagy József Attila megkísérelték körülhatárolni Marx filozófiájának és a modern tudományos pszichológiának az érintkezési felületét. Eszerint Marxnak nem a pszichológia területére közvetlenül vonatkozó egyes kijelentései a figyelemreméltók, s nem is azok az általános filozófiai tételek, amelyek külön-külön megtalálhatók más — materialista *vagy* dialektikus — filozófiai rendszerekben is, hanem azon különös értelmezési módjuk, amelynél fogva Marx filozófiájában ezek a tételek *nem* zárják ki egymást.

A pszichológia elhúzódó elméleti-módszertani válsága ugyanis onnan ered, hogy e szaktudomány szemléleti kereteként alkalmazva a fenti filozófiai tételek kölcsönösen kizárják egymást.

Ha a pszichológus számára a lelki jelenség a környezet valamely tárgyának felel meg, akkor ez a jelenség nem lehet az idegrendszer valamely állapota: Leontyev részletesen foglalkozik vele pl., hogy egy tárgy látott vagy tapintott képe a külső térnek ugyanazon a helyén van adva számomra, amelyet a tárgy a maga fizikai valóságában elfoglal, márpedig abszurd lenne feltételezni, hogy az idegrendszer állapota máshol van adva, mint ahol maga az idegrendszer. A fenti feltétel esetén a lelki jelenség nem függhet össze a saját történelmi előzményeivel sem: ugyanazt a tárgyat hasonló módon kell felfognia minden egyénnek, függetlenül attól, hogy milyen történelmi véletlenek során keresztül jutott el egyikük vagy másikuk addig a pillanatig, amikor a tárggyal szembetalálkozott. Ezért azután az egyének kölcsönösen nem gyakorolhatnak semmiféle hatást egymás tudatára, hiszen mindegyikük tudatában ugyanazon tartalomnak kell lennie, közös világuk azonos tárgyainak hatására.

Ha viszont a pszichológus számára a pszichikus folyamat nem más, mint az

idegrendszerben lezajló történés, akkor ez semmilyen módon nem nyújthatja a környezeti tárgy képmását: az idegrendszeri folyamatok eredményeinek nincs olyan jellemzőjük, amely hasonlítana egy külső tárgy bármilyen tulajdonságára, kivéve annak elvont téri-idői összefüggéseit. Ebből a szemszögből nézve az egyének társadalmi kölcsönhatásáról sem lehetne szó, mert az idegrendszerem határozottan megkülönbözteti azt a hatást, amelyet én gyakorolok, a többi egyén által reám tett hatástól: a kölcsönhatás, amelyben közömbös, hogy melyik fél kezdte és melyik válaszolt, az idegrendszer működésében nincs képviselve. S a történelmi előzményekkel való összefüggés ugyancsak nincs képviselve: a mai ember idegrendszere ugyanazokkal a lehetőségekkel kezdi az életet, mint amelyek a történelem kezdetén, az emberi faj kialakulásával adottak voltak, s e lehetőségekből annyit juttat érvényre, amennyire tapasztalatszerzésének egyedi folyamata révén módja nyílik, hasonlóan egy olyan emberhez, aki kétezer évvel korábban élte le a maga életét.

Megállapítható tehát, hogy ha egy pszichológia materialista, ez nem csak azt teszi lehetetlenné számára, hogy a történelmi előzményeket és a társadalmi kölcsönhatást számításba vevő dialektikus módszere legyen, de materializmusában is választani kényszerül: vagy úgy kezeli a tudatot, mint ami a fizikai valóság képmása, és akkor meg kell különböztetnie azt az idegrendszer fiziológiai állapotaitól — vagy pedig úgy veszi, hogy a tudati folyamat nem más, mint magasrendű fiziológiai folyamat, mely esetben nem tulajdoníthat neki megismerő funkciót.

Leontyev nem titkolja, hogy a pszichológia ezen elméleti-módszertani problémájának a megoldását abból a megoldásból *vezeti le* (dedukálja), amelyet Marx filozófiája adott, elhatárolva a maga materializmusát a korábbi materialista filozófiákétól: „Minden eddigi materializmusnak . . . az a fő fogyatékossága, hogy a tárgyat, a valóságot, érzékiséget csak az objektum vagy a szemlélet formájában fogja fel; nem pedig mint érzéki-emberi tevékenységet, gyakorlatot, nem szubjektíven." (MEM 3. köt., 7. old.).

A tevékenység elvének szaktudományos alkalmazásán belül Leontyev röviden összefoglalja azt a — magyar olvasók egy része által is ismert — elméleti-módszertani eljárást, amellyel a fenti dilemma megoldhatóvá válik. Eszerint a fizikai valóságot nem a tudat képezi le, de nem is a fiziológiai állapotok, hanem a *tevékenység*, amelyet a fizikai valóság tárgyaival folytatunk, s ez a tevékenység az egyén fejlődésének sajátos pszichikus folyamatában rövidül le és válik azzá a belső tényezővé, amelyet azután tudatként élünk át. Továbbá a tudati folyamatok nem az idegfiziológiai működésekkel azonosak, hanem a *tevékenységgel*, amely a mindenkori tárgyának megfelelően az egyszerre működő idegközpontokból ún. funkcionális szervet organizál.

Összehasonlítva ezután azt a pszichológiát, amely a Marx filozófiájából levezetett metodológiára épül, a hagyományos pszichológiával, amely mindmáig Descartes, ill. Locke filozófiájából dedukálja a maga módszertanát, Leontyev e lényeges szemléletbeli fordulatot a következőben látja: „. . . a fő megkülönböztetést, amely a klasszikus Descartes—Locke-féle pszichológia alapján nyugszik — egyfelől a külső világnak, a kiterjedés világának, amelybe a külső, testi tevékenységet is beleértik, másfelől a belső jelenségek és tudati folyamatok világának megkülönböztetését — fel kell hogy váltsa egy másik különbségtevés: egyfelől a tárgyi valóságnak és idealizált, átalakított formáinak (verwandelte Formen), másfelől a külső és belső folyamatokat egyaránt magába foglaló szubjektív tevékenységnek a megkülönböztetése." (99—100. old.).

A külsőnek és a belsőnek, a testinek és a lelkinek a megkülönböztetése közös metodológiai alapja a legkülönbözőbb pszichológiai elméleteknek. Ha tehát Leontyev ezt a megkülönböztetést veti el és helyette a tárgynak és a tevékenységnek a megkülönböztetését ajánlja, akkor valóban radikális metodológiai fordulatot kínál a pszichológiának Marx filozófiája alapján. A kérdés az, van e ennek a metodológiai vitának a filozófiai érdekességen túlmenően a szaktudomány számára is valamilyen fontossága.

A könyvnek csaknem negyedét kitevő függelékében („A tanulás tudatosságának pszichológiai kérdései") a szerző bizonyítja, hogy az új metodológiára nemcsak új pszichológiát lehet alapozni, hanem olyan pszichológiát, amely a hagyományosnál nagyobb hatásfokkal alkalmazható a gyakorlatban.

A tanulással összefüggésben a hagyományos pszichológia számára mindmáig az a központi kérdés, hogy hogyan tudja a tanító külső eszközökkel felkelteni a tanulóban azt a belső állapotot, amelyben azután a tanító által nyújtott külső információ a tanulóban belső ismeretté válik. A kérdéses belső állapot a figyelem, a felkeltésére alkalmas külső eszköz pedig az érdekesség. Leontyev ismertet pl. egy eljárást, amelyhez hasonlóval napjaink oktatási gyakorlatában is minden nap találkozhatunk: a Honvédő Háború alatt egy tanító úgy akarta az első osztályos gyerekek figyelmét a számok és a számokkal való alapműveletek iránt felkelteni, hogy érdekes szemléltető eszközt készített, amelyen különböző mennyiségben jelenlevő tankok száma szemléltette volna *a* számokat. Mármost egy olyan metodológiai szemlélet, amely nem a külsőt veti össze a belsővel, a testileg jelenlevőt a lelkileg adottal, az érdekes tankokat ábrázoló képet a számtan órán való figyeléssel, hanem a tárgyat a tevékenységgel, azonnal észreveszi, hogy ilyen szemléltetés tökéletes meg nem felelést garantál a kettő között: a tanító által mutatott tárgy pl. *öt* tank, a tanuló tevékenysége pedig eközben (különös tekintettel a háború körülményére) öt *tankra* fog irányulni.

Leontyev metodológiája kiegészül egy — a könyvben csak jelzett — metodikával, amely lehetővé teszi a tárgy, ill. a tevékenység szerkezetének olyan elemzését, melynek alapján pl. egy oktatási folyamat vagy egy munkafolyamat úgy szervezhető, hogy a tevékenységet éppen az a tárgy motiválja, amely a folyamat jellegének megfelel, s a tárgyból eközben az tudatosuljon, ill. az befolyásolja a tevékenységet tudattalan módon, ami a kérdéses folyamatot optimálissá teszi.

A marxista metodológiára épülő pszichológia tehát *gyakorlati* szempontból ígér többet a társadalomnak, amely pl. az oktatás hatásfokának vagy a munka termelékenységének emelésével kapcsolatos igényeit előterjeszti. A közvetlen ideológiai „haszna" a marxista pszichológiának semmivel sem nagyobb, mint a „metodológiai válság közepette fejlődő" pszichológiáknak: a marxista pszichológia nem járulhat hozzá „tudományos érvekkel" a marxista filozófia igazolásához, hiszen eredményei csak azért vannak inkább összhangban Marx filozófiájával, mint más pszichológiákéi, mert ideologikus előfeltevéseit ebből a filozófiából vezette le.

A marxista ideológia igazolását csak a társadalmi gyakorlat nyújthatja. Ennek a társadalomátalakító forradalmi gyakorlatnak szolgáltat alig nélkülözhető eszközt egy módszertani válságán túlhaladva fejlődő pszichológia.

GARAI LÁSZLÓ

W. SCHULTE, R. TÖLLE: PSZICHIÁTRIA

Psychiatrie, dritte, neubearbeitete und erweiterte Auflage) 1975. Springer—Verlag, Berlin—Heidelberg—New York, 385 o.

A pszichiátria tankönyveiről, kézikönyveiről nehéz recenziót írni. Sok ilyen kötet található az irodalomban, különösen a világnyelveken. Tartalmuk nagyjából hasonló egymáshoz, csak a felépítésben vannak különbségek, és abban, hogy szerzőjük képvisel-e valamilyen irányzatot, mert ha igen, annak törvényszerűen nagyobb teret ad könyvében, és a főbb ismereteket annak felfogásában közli. Hasonlók ezek a könyvek abban is, hogy terjedelmük nagy.

A tankönyvek, kézikönyvek sokaságában Schulte és Tölle könyve különös, sajátos. Ún. „Kurzlehrbuch", vagyis a pszichiátria ismeretanyagát röviden, tömör fogalmazásban mutatja be. A fogalmazás szűkszavúsága előnyére válik a könyvnek, az egész szövegen a fokozott, a szokásosnál gondosabb átgondoltság érezhető. Szinte definíciókat olvashatunk az egyes mondatokban. Mivel a pszichiátria témakörében sok a belső összefüggés, a szerzők a margón megadták azokat az oldalakat, amelyeken ugyanaz a kérdés szerepel, csak más vetületben, más nézőpontból tárgyalva. A szöveg kb. 1/4—1/5 része petit szedésű, ebben a szedésben a szerzők egyes irányzatok, felfogások, részletkérdések vagy adatok ismertetését adják, vagyis olyasmit közölnek, amely vagy nem tekinthető egyértelműen ténynek, vagy pedig nem számít elengedhetetlenül fontos ismeretnek.

A kötet legnagyobb értékét a szerzők objektivitása és elfogulatlansága jelenti. Elsősorban a klasszikus elmekórtan ismereteit írják le, kerülik azonban a hagyományos nómenklatúra burjánzó terminológiáját, a lehető legkevesebb szakkifejezést használják, és többször kifejezik, hogy egyetlen pszichiátriai koncepció sem tekinthető abszolútnak, minden fogalom csak jelenkori szemléletünket, vagy felfogásunkat tükrözi. A szakkifejezések, tudományos fogalmak és az általuk jelölt valóság különbségére egyetlen más tankönyv sem hívja fel ilyen világosan az olvasó figyelmét, noha ez bizonyosan az egyik legfontosabb eleme a korszerű pszichiátriai gondolkodásnak, és ennek felismerése a pszichiáter elméleti fejlődését nagymértékben elősegítheti.

A klasszikus ismeretanyag mellett azonban — jórészt az apróbetűs szedésű részben — a szerzők behatóan ismertetik a dinamikus pszichiátria elveit is. A dinamikus szemlélet érvényesül abban is, hogy a téveseszmék és más pszichotikus tünetek „értelmét", élményösszefüggéseit elismerik, és igen józanul megállapítják, hogy az elmeorvos ezekből annyit ért meg, amennyire felkészült a megértésre (ismeretekkel, explorációs készségekkel, a saját személyiségének megismerésével), és amennyi időt szánt a beteggel való beszélgetésre.

Nemcsak a dinamikus szemlélet kerül szóba, általában nagy hangsúlyt kap az orvos — beteg reláció korszerű ismeretanyaga, a Rogers-féle irányzat, és az alapvető pszichiátriai kérdések módszeres, modern kutatásának fontosabb eredményei. A német vizsgálatok — szinte természetszerűen, hiszen a könyv német olvasóknak készült — részletesebb ismertetést kapnak, az amerikai és más vizsgálatok eredményeit inkább összefoglalják a szerzők egy-két mondatban. Szemléletileg is jelentős, hogy a szerzők az újabb ikervizsgálatok alacsonyabb konkordanciaszámait veszik inkább figyelembe, és bár az egypetéjű és kétpetéjű ikrek konkordancia valószínűsége között így is olyan a különbség, amely genetikai kórokok, patogenetikai tényezők szerepét látszik igazolni,

az exogéniák, a személyiségfejlődés során érvényesülő hatások nagyobb jelentősége mellett foglalnak állást.

A könyv felépítése sajátos, teljesen a didaxis szolgálatában áll. Rövid bevezető rész foglalkozik a pszichiátria helyével, módszereivel, nozológiai elveivel és vizsgálati technikájával, majd egy nagyobb rész a neurózistant ismerteti, általános neurózistanra és speciális kérdésekre tagolódva. Ezt az abnormis személyiségeket, a különböző kémiai anyagoktól való dependenciát, a szexuális zavarokat, valamint a téveseszmék fejlődését tárgyaló részek követik.

Ezzel a könyv egyik nagy témacsoportja zárul le, a következő témacsoport a pszichózisokról szól, kiemelt helyen természetesen a skizofréniáról és a maniáko depresszív pszichozisról. A következő nagy témacsoport az organikus eredetű elmezavarok kérdésköre, végül egy nagy fejezet a pszichoterápiát, a szociálpszichiátriát és a farmakopszichiátriát tárgyalja.

Nagyon figyelemre méltó a könyv rövid függeléke. Ebben olyan kérdések katalógusa található, amelyek segítségével az olvasó ellenőrizheti, mennyire sikerült elsajátítania a könyv anyagát. A szerzők megadják azt is, hogy a német pszichiátriai államvizsga alapvető kérdéseire az olvasó mely oldalakon találhat feleletet. Végül rövid, de nagyon gondosan és jól összeválogatott irodalomjegyzék szolgál arra, hogy az olvasót a pszichiátria egyes problémáinak mélyebb megismerésébe bevezesse.

A kötet nagyon érdekes, gondolatébresztő olvasmány, igen alkalmas arra, hogy a mai pszichiátria állását megismerje belőle az érdeklődő. Számos kérdésben a pszichiátria mai ismeretének képe eléggé lehangoló. Így pl. a skizofrénia lefolyásának és prognózisának leírásában lényegében nem kapunk mást, mint az összes logikai alternatíva felsorolását (vagyis a beteg meggyógyulhat, véglegesen krónikussá válhat, lehet egy súbja, lehet több stb.), a valószínűségek és az egyedi esetek kórjóslati megítélésének mindenfajta támpontja nélkül. Ez nem a könyv, ez a pszichiátria hibája, vagy inkább fejletlensége. Számos más, fontos kérdés állása sem fejlettebb.

Az áttekintés különösen jó lehetősége a könyvet részben pszichiáterek továbbképző olvasmányának teszi alkalmassá, részben más, gyógyító hivatású szakemberek — pl. klinikai pszichológusok — tájékozódására ajánlhatóvá. A farmakoterápiát bemutató táblázatok mind szakembereknek, mind a rokonszakmák művelőinek sok információs segítséget adhatnak. Az nem állapítható meg, mennyire alkalmas a könyv tanulásra, a pszichiátria elsődleges elsajátítására, igen valószínű azonban, hogy a megfelelő, kellő gyakorlati megalapozottságú klinikai oktatás mellett egyetemi tankönyvnek is kielégítő lenne ez a jól megfogalmazott, jól tagolt ismeretanyag.

BUDA BÉLA

RICHARD R. SKEMP: A MATEMATIKATANULÁS PSZICHOLÓGIÁJA

Gondolat, Budapest, 1975. 411 o.

Értékes sort folytatott a Gondolat Kiadó, amikor Dienes Zoltán* és André Revuz* munkái után megjelentette Richard R. Skemp könyvét a matematikatanulás újszerű, modern módszereiről. Különösen időszerű ez a könyv nap-

* Dienes Zoltán: Építsük fel a matematikát, Gondolat, 1973. 308. old. André Revuz: Modern matematika — élő matematika. Gondolat, 1973, 123 old.

jainkban, amikor végre nálunk is elérkezett a „döntő fordulat" ideje az általános iskolai matematikatanítás terén: az 1974/75-ös tanévtől kezdődően néhány éven belül az ország minden általános iskolájában bevezetésre kerül a komplex matematikatanítási módszer tapasztalatai alapján kialakított új tanterv.

A könyvet egy „pszichológussá vált matematikus" írta. Sokat beszélünk mostanában a pszichológia matematizálódásáról, arról, milyen matematikai módszereket lehet felhasználni a pszichológiai kutatásokban. Ideje volt, hogy a pszichológia törlesszen valamit adósságából: feltárja, milyen törvényszerűségek irányítják a matematikai fogalmak kialakulását, e fogalmak rendszerré való összeállását.

A könyv két jól elkülönülő részből áll. A *második* résszel itt hosszabban nem foglalkozunk: néhány matematikai fogalom kialakításának lehetséges útját írja le mintaszerű módszertani rendszerességgel és mégsem „szájbarágóan", közérthetően, de matematikailag is pontosan. Ha némi hiányérzetünk támadhat, akkor ez legfeljebb a tárgyalt témák sokféleségére vonatkozik. (Említés sem esik pl. a valószínűség fogalmáról.) Dehát végső soron nem matematikatanítási módszertani kézikönyvről van szó, s a szerző is csupán „néhány alapvető témakör" tárgyalását ígéri. Reméljük, hogy a pedagógusok ezekből is elegendő inspirációt kapnak ahhoz, hogy más témaköröket is hasonló szellemben közelítsenek meg.

A könyv címében megjelölt témát az *első* rész tartalmazza, mintegy 180 oldal terjedelemben. A tanulással kapcsolatos vizsgálatok általában két csoportra oszthatók: „az egerek és galambok" tanulásához hasonló mechanikus tanulás problémáinak laboratóriumi körülmények között történő tanulás kutatására, és az emberre jellemző értelmes tanulás törvényszerűségeinek feltárására irányuló törekvésekre. A matematikatanulás ez utóbbi, nem csupán pedagógiai, de általános pszichológiai szempontból is rendkívül jelentős — és némileg elhanyagolt — vizsgálatok természetes alapanyagaként szolgálhat. Mint Skemp írja: „A matematika tanulásának és megértésének tanulmányozása során az intelligencia működését különösen tiszta és ugyanakkor széles körűen alkalmazható formájában tanulmányozhatjuk." (16. o.).

Minden értelmes tanulás a *fogalomalkotás*ból indul ki. Skemp felfogása e kérdésről nem újkeletű: A matematikai fogalmak — más fogalmakhoz hasonlóan — „a külvilág érzékeléséből, illetve a környezetünkben végzett mozgásos tevékenységünkből erednek", majd „hamarosan elválaszthatókká válnak eredetünktől és további fejlődésük más matematikusokkal, illetve egymással történő kölcsönhatásban megy végbe" (49. o.). Ennek a fejezetnek a fő érdeme néhány, a fogalomalkotással kapcsolatos „fogalom" (absztrakció és absztrahálás, példa és megnevezés stb.) szemléletes megközelítése.

A matematika tanulásának csak akkor van értelme, ha együtt jár a fogalmak közötti gazdag és változatos kapcsolatok kialakulásával, a fogalmak struktúráinak, az ún. *szkémák*nak a kifejlődésével. A szkémák integráló szerepe nélkül a megtanult matematikai ismeretek értelmetlen és megemésztetlen jelek és szabályok gyűjteményeként inkább károsak, mint hasznosak.

A természetes tanulás többnyire az *intuitív* szinten kezdődik és a *reflektív*, tudatos szinten folytatódik. Az iskolai matematikatanulás során nem szabad elfelejteni, hogy ez a folyamat a matematika különféle területein állandóan újra kezdődik.

Az első rész leghosszabb és legalaposabb fejezete a *szimbólumok* különféle

szerepével foglalkozik. Az alap- és alkalmazott pszichológiai kutatásokban oly jelentős szimbólumok sok vitatott kérdése világosabban megfogalmazódik, Skemp felvetésében.

A matematikatanulás kognitív tényezőinek tárgyalását a *vizuális* és a verbális-algebrai szimbólumrendszer párhuzamba állítása zárja.

Nem lehetne teljes a körkép a matematikatanulással kapcsolatos *interperszonális és érzelmi* tényezők nélkül. A tanár személyisége, vezetési stílusa, elsősorban külső vagy belső motivációt használ-e, milyen mértékben igyekszik csökkenteni a nehéz feladatok keltette szorongást, mind-mind olyan tényezők, melyek döntően befolyásolják a tanulók matematika iránti attitűdjét. Ez az attitűd viszont meghatározó abból a szempontból, vajon a tanulók az iskolai oktatás befejezése után is érdeklődéssel fognak-e foglalkozni a matematikával, vagy nagy ívben elkerülnek minden olyan helyet, ahol egy szumma jellel találkozhatnak.

Sokféle kérdést érint tehát ez a könyv. A gyakorló pedagógusok számára a haszna nyilvánvaló: szemléletet nyújt és segít mindennapos munkájukban. De a pszichológusok számára is inspiráló: felhívja a figyelmet arra, hogy a modern matematikatanulási módszerek a kognitív folyamatok vizsgálatának sokrétű lehetőségét nyújtják. A könyv által felvetett sok-sok kérdés megoldása csak ezektől a pszichológiai vizsgálatoktól várható.

A matematikatanulás pszichológiáját egyszer majd ezekre a konkrét vizsgálati eredményekre építve fogja megírni valaki.

KLEIN SÁNDOR

FOLYÓIRAT

ÉRTÉKELÉS, TELJESÍTMÉNY, TUDÁS A „JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY" 1976. SZÁMAIBAN MEGJELENT TANULMÁNYOK ALAPJÁN

A Journal of Educational Psychology c. folyóirat elsősorban azokat a kutatásokat, kísérleteket és elméleti tanulmányokat közli, melyek az oktatás-nevelés problémáit a pszichológia legújabb eredményei alapján vizsgálják.

A tanulmányok középpontjában az 1976. évben a tanulás pedagógiai-pszichológiai kérdései, az ezzel összefüggő magatartás-, intelligencia-, teljesítményvizsgálatok, az oktatás hatékonyságának elemzése állt. A kísérletek egyrészt olyan ok-okozati összefüggések feltárására irányultak, melyek ismeretében az oktatás színvonalának emelésére és a tanulók teljesítményének fokozására — óvodai foglalkozásoktól az egyetemi előadásokig bezárólag — komplex fejlesztő eljárásokat dolgozhatnak ki; másrészt az előzetes kutatási eredmények alapján készített, általános bevezetésre szánt módszerek hatékonyságának nagyobb populáción történő kipróbálását célozták.

Kutatták, hogy az iskolák formális vagy informális típusa felel-e meg jobban a jövő nevelésének, melyik iskolatípusba járó gyermekek mutatnak több pozitív érzelmi kötődést az iskola (mint intézmény), a tanulás (mint ismeretszerzés), a pedagógus (mint az iskolai tanulás irányítója) iránt; az „új-emberről" kialakított eszmény nevelési céljai (önmegvalósítása, emberi kapcsolatok, eredményes élet, állampolgári kötelesség és felelősség) mennyire egyeztethetők össze az iskolai oktatás valóságos tartalmával, a tanítás mennyire alkalmazkodik a környezeti feltételekhez (Groobman, D. E.; Foreard, J. R.; Peterson, C.). Ezzel összefüggésben tanulmányozták az egyéni jellemvonások és a gyermeki teljesítmény kapcsolatát a „nyitott" és „hagyományos" osztálykeretekben (Solomon, D.; Kendall, A. J.).

Számos tanulmány célja annak megállapítása volt, hogyan lehet segíteni a legjobb eredményhez vezető tanulást a tanulási folyamat vezérlésével (Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; Johnson, J.; Anderson, D.); rövidül-e a tanulásra fordított idő, ha az erőfeszítések a lényegesre összpontosulnak; a Bloom-féle „mastery-learning" valóban a „teljes elsajátítás"-hoz vezeti-e el a tanulókat (Anderson, L. W.).

Kiemelten vizsgálták, hogy az egyetemi, főiskolai hallgatók oktatóikról, az oktatás tartalmáról, az egyetemi, főiskolai előadások színvonaláról, az előadásokat kiegészítő gyakorlatok hasznosságáról stb. alkotott véleménye menynyire megbízható; keresték azokat a tényezőket, melyek befolyásolják a diákokat tanáraik értékelésében, illetve a tanárokat tanítványaik elbírálásában. Tanulmányozták, hogy ezek az információk mekkora hitelességgel tükrözik vissza az oktatás minőségét.

L. Levental, Ph. C. Abrami és R. P. Perry az „oktatói ranglista" (TRF = Teacher Randing Forms) validitását és reliabilitását vizsgálták. A TRF készítés

célja: a pozitívumok és hiányosságok feltárásával segítse és ösztönözze az oktatókat személyiségük és oktató-nevelő munkájuk tökéletesítésében. A pszichológusok abból a megfigyelésből indultak ki, hogy az oktatókat gyakran a diákok véleménye alapján készített rangsor felállításával értékelik. A TRF-on mutatkozó egyéni eltéréseket egyértelműen az oktatók között levő egyéni különbségeknek, és nem a hallgatói csoportok közötti különbségeknek tulajdonítják. Pedig a csoportok különbözősége — épp a hallgatói jellemvonások eltérő volta miatt — létrehozhatja a tanár — tanár közötti különbségeket. A kísérletben 940 pszichológia szakos hallgató vett részt (Manibota Egyetem, Kanada), akik a pszichológia szak 13 szekciójának valamelyikébe iratkoztak be az 1973/74. tanévben. A szekcióválasztás okának kiderítésére egy 22 itemből álló kérdőívet szerkesztettek, melyhez csatolták a tanulók önéletrajzát, a szekcióválasztás kérdőívtől független indoklását, továbbá azt az információt, melyet a hallgatók felhasználtak a szekció megválasztásakor. A kérdőíveket az első szemeszter 3. vagy 4. hetén kitöltették, és ezt követően értékelték. Vizsgálati szempontból a leglényegesebb kérdés a következő volt: szekcióválasztása mennyiben alapult oktatója képességeinek és/vagy tanári hírnevének ismeretén? (A válaszlehetőségeket megadták: A választást ez határozta meg (1), . . . A választást nem ez indokolja, hanem . . . (4), és beszámítottak egy „nem emlékszem" lehetőséget is).

A kurzus végén megvizsgálták, a hallgatók hogyan rangsorolják oktatóikat egy 21 itemű TRF-on, a jártasság, teljesítmény, interakció stb. faktoraiban. A TRF-ot egy táblázat egészítette ki, melyen a hallgatóknak oktatójuk általános képességeit kellett osztályozniuk.

A 940 hallgatóból csak 417 hallgató válaszát tudták értékelni. A kurzus elején kitöltött kérdőív alapján megállapították, hogy a hallgatók 39%-ának szekcióválasztása tanárhoz kötött volt. Azok a hallgatók, akik a szekcióba tanáruk „neves"-sége, vagy kiváló képességei miatt iratkoztak be, népszerűbben értékelték oktatójukat a kurzus végén megkapott TRF-on mint azok, akiket a szekcióválasztásban más vezérelt. A kutatók szerint a szekcióban folyó munka tartalma, színvonala iránti érdeklődés befolyásolhatta volna a hallgatók választását, de a kérdőíven szereplő, illetve a kérdőív előtt összegyűjtött válaszokból ez nem derült ki.

A vizsgálat eredménye óvatosságra inti a TRF használóit. A kutatók nem fogalmazták meg egyértelműen, hogy a TRF használhatatlan, de eredeti rendeltetését tekintve nem egy 100%-osan megbízható mérőeszköz. Jelen kísérletben a hallgatók különböző kurzusba való beiratkozásáról ugyanannyit mondott, mint a szekcióvezető tanár „értékei"-ről, vagy „hiányosságai"-ról. A TRF-on a tanárok közötti rangsorkülönbségek rávilágítottak a hallgatók közötti különbségekre is.

R. G. Williams és J. E. Ware az előadások hallgatói értékelésének validitását a teljesítménnyel összefüggésben vizsgálták meg.

220 college-hallgatót 12 ekvivalens csoportba osztottak. A csoportokkal azonos tartalmú, de különböző színvonalú előadásokat nézettek meg. 6 csoportot arra buzdítottak, hogy az előadások meghallgatása előtt készüljön az ismeretanyagból, míg a másik 6 csoportot arra kérték, hogy az előadás meghallgatása után olvassa el jegyzeteit. Ezt követően a hallgatók értékelték az előadás hatékonyságát (kérdőív), és megoldottak egy teljesítménymérő tesztet (tartalma az előadáson leadott anyag). Magasabb teljesítményt értek el azok a hallgatók, akik az előadás előtt tanultak, náluk az előadás színvonala nem

befolyásolta a teljesítményt; viszont értékelésükben a leggyengébb előadást is a legjobbnak minősítették. Az előre nem készülő hallgatók reálisan osztályozták az előadásokat. Teljesítményükben visszatükröződött az előadás színvonala, magasabb teljesítményt nyújtottak azok a hallgatók, akik tartalmas és lebilincselő előadáson vettek részt.

A hallgatók tudása, teljesítménye az oktatási helyzet és módszer függvénye is. J. Gaynor és J. Millham kutatásukban azt vizsgálták, hogy a hallgatók teljesítményét mennyiben befolyásolja az oktatási helyzet és az ellenőrzés módszerének változtatása.

14 héten (heti 2 foglalkozás) át tartó kísérletükben (Houstoni Egyetem) 400 pszichológia szakos hallgató vett részt. Minden hallgató hetenként egy 1½ órás előadást hallgatott, „Bevezetés a pszichológiába" c. témáról. Az előadás után kisebb csoportokban folyt az ismeretszerzés.

I. 3 csoport tagjai az előadást követően laboratóriumi foglalkozáson vettek részt (E-L csoport), ahol pszichológiai kísérleteket csináltak. II. 2 csoport az előadás után újabb előadást hallgatott meg (E-E csoport). III. 2 csoport tagjait pedig az előadás után megbeszélésre irányították, ahol a fakultás tagjai és az évfolyam hallgatói a folyamatban levő kutatásokat vitatták meg (E-M csoport).

Az E-L hallgatók 14 hét alatt 6 pszichológiai kísérletet végeztek el, kísérletük menetét és eredményeit egy 2 oldalas szabványformán kellett rögzíteniük. Az E-E csoport tagjai a második előadáson megbeszélték a következő előadások anyagát. A hallgatók feladata: 14 hét alatt 6 előadási téma kiválasztása és 2 oldalas összefoglaló írása azokról a kísérletekről, melyek a választott témákhoz kapcsolódnak és a tankönyvben is megtalálhatók. Az E-M csoport tagjait arra kérték, hogy fogalmazzanak a kutatási projektek megbeszéléseiről (a megbeszélés anyagát előre úgy válogatták össze, hogy azok megfeleljenek az előadási témáknak, illetve a tankönyv anyagának) 6 db 2 oldalas beszámolót, melyhez mind a tankönyvet, mind az előadásokról készített jegyzeteiket felhasználhatták.

Az E-L, E-E és E-M csoport hallgatóinak felével egy 15 egységből álló feleletválasztásos tesztet oldattak meg hetente, továbbá a kísérleti terminus közepén és végén egy-egy 90 itemet tartalmazó feleletválasztásos teszten kellett a tanultakról számot adniuk. A csoportok másik felének hallgatóival csak a 90 itemű tesztet oldatták meg, a terminus közepén és végén.

A kutatók elsősorban arra kerestek választ, hogy 1. mennyit tanultak a hallgatók a kurzus idején, és 2. hogyan viszonyulnak a számonkéréshez (rokonszenv—ellenszenv). A benyújtott dolgozatok, illetve a kérdőívek értékelésére a variancia-analízis módszere szolgált. Megállapításaik a következők:

1. Az E-L csoport hallgatói szignifikánsan jobb eredményt produkáltak a kurzus vizsgáin mint azok a hallgatók, akik az E-M csoportban tanultak.

2. Az E-E csoport hallgatói szintén jobb eredményt értek el a kurzus vizsgáin mint az E-M csoport tagjai, de gyengébb teljesítményt nyújtottak az E-L csoport tagjainak teljesítményénél.

3. Azok a hallgatók, akik hetenként oldottak meg teszteket, lényegesen több vizsgakérdésre válaszoltak helyesen mint azok, akik csak a terminus közepén, illetve végén kaptak tesztfeladatokat.

4. Akiknek ismeretelsajátítását hetenként ellenőrizték, egyrészt jelentősen nagyobb szimpátiát tanúsítottak a tesztvizsgálatok iránt, másrészt sokkal többet sajátítottak el a tananyagból mint azok, akiknek tudásszintjét csak a terminus közepén és végén mérték.

A pszichológusok figyelmét nem kerülte el a kognitív képesség szerkezetének, egyéni különbségeinek vizsgálata, a képesség és a teljesítmény, a magatartás és a teljesítmény kapcsolatának feltárása. Bár ezen kutatások eredményei nem tartalmaznak általánosítható megállapításokat, de kiinduló pontul szolgálhatnak további vizsgálati koncepciókhoz.

H. W. Stevenson, T. Parker, A. Wilkinson, A. Heigon és E. Fish a kognitív képességek egyéni különbségeinek elemzését összekapcsolták az elemi iskolai olvasás- és aritmetikatanulás eredményességének vizsgálatával. Arra törekedtek, hogy kiválasszák azokat a specifikus óvodáskor előtti kognitív képességeket, melyek sikerrel kapcsolódnak az elemi iskola első három évében az olvasás és aritmetika tanulásához; továbbá összehasonlítsák az óvodáskor előtti kognitív és pszichometrikus feladatok eredményeit az óvónők olvasás- és aritmetikatanulás predictoraira vonatkozó besorolásaival. A 3 szakaszból álló kísérletet 225 (133 fiú és 122 leány, átlagos életkoruk: 5,4 év) gyermek bevonásával végezték.

A kísérlet első fázisában (óvodába lépés előtt) a gyermekekkel pszichometrikus és kognitív feladatokat oldattak meg. A pszichometrikus mérések intelligencia- és teljesítménytesztek, perceptualmotoros és nyelvi feladatokat tartalmaztak; a kognitív feladatok pedig a tanulás és emlékezet egyszerű és komplex formáinak mérésére irányultak.

Az óvodáskor idején és az iskola 1. osztályában (a kísérlet második szakasza) a tanulók teljesítményeit a pedagógusok folyamatosan mérték (tanulás, emlékezet, szókincs, számfogalom, logikai játékok stb.), a tanulókat a teljesítménymérő tesztek eredményei, az IQ nagysága és az életkoruk alapján értékelték. A kutatók eközben összehasonlították az olvasási teljesítményekhez, illetve az aritmetikai teljesítményekhez kapcsolódó (a kísérlet első fázisában mért) kognitív képességeket.

A 2. osztály befejezése után (a kísérlet harmadik szakasza) a gyermekeket újabb kognitív és pszichometrikus tesztekkel vizsgálták meg, eredményeiket összevetették a korábbi adatokkal és a tanári besorolás értékével. A kísérlet végső célja olyan egységes eljárás kidolgozása volt, melynek segítségével megbízhatóan ki lehet választani azokat a gyermekeket — már az óvodáskor kezdetén vagy az óvodáskor előtt — akiknek az iskolában nehézségeik lesznek az olvasás és aritmetika tanulásában, annak érdekében, hogy megfelelő foglalkozások beiktatásával már óvodáskorban elejét tudják venni az iskolai eredménytelenségnek.

S. D. Soli és V. T. Devine (Minnesota Egyetem) a tantermi magatartás és az elméleti teljesítmény kapcsolatát vizsgálták legalacsonyabb és legmagasabb teljesítményt nyújtó elemi iskolás gyermekeknél. A kísérletben 313, 3. és 4. osztályos tanuló magatartását figyelték meg matematika- és nyelvtanórán. Az osztálymunka mindkét esetben magában foglalta a csoportos és önálló tanulást, vitát, kérdés—válaszperiódust. A tanulók megnyilvánulásait a magatartás osztályozására használt kategóriákba sorolták (Cobb-módszer): 1. figyelem, 2. beszéd tanárával (pozitív), 3. interakció társaival (pozitív), 4. jelentkezés, 5. kezdeményezés, 6. alkalmazkodás, 7. önserkentés, 8. alkalmatlan helyszínválasztás, 9. játék, 10. zajongás, 11. beszéd tanárával (negatív), 12. interakció társaival (negatív), 13. nem-alkalmazkodás, 14. szétnézés, 15. nem-figyelés.

Minden nyelvtan- és matematikaóra anyagából rövid teljesítménymérő tesztet készítettek, és ezeket az egyes órák után megoldatták a tanulókkal.

A tanulói megnyilvánulásokról készített bejegyzések minden kategóriában összefüggtek a matematikai és nyelvtani teljesítménytesztek eredményeivel, a magas és alacsony teljesítéssel egyaránt.

Az eredmények igazolták azt a feltételezést, miszerint a magatartás szorosan kapcsolódik a teljesítményhez, továbbá megállapították, hogy a gyermekcsoportok magatartása azonos helyzetben különböző teljesítmények esetén eltérő.

A Journal of Educational Psychology 1976. 1—6. számaiban változatos tanulmányokat olvashatunk az értékelés, teljesítmény és tudásszint méréseiről. A folyóirat anyagait gyakorlati szempontból is hasznosnak tartjuk, mert az egyetemi oktatótól az óvodai nevelőig szinte mindenki megtalálja a számára érdekes és alkalmazható módszereket.

KOSSA MÁRIA VALÉRIA

IRODALOM

1. GROOBMAN, D. E.—FOREARD, J. R.—PETERSON, C.: Attitudes, Self-Esteem, and Learning in Formal and Informal schools. Journal of Educational Psychology, 1976. Vol. 68. No 1. 32—35. p.
2. SOLOMON, D.—KENDALL, A. J.: Individual Characteristics and Children's Performance in „Open" and „Traditional" Classroom Settings. Journal of Educational Psychology, 1976. Vol. 68. No 5. 613—625. p.
3. JOHNSON, D. W.—JOHNSON, R. T.—JOHNSON, J.—ANDERSON, D.: Effects of Cooperative Versus Individualized Instruction on Student Prosocial Behavior, Attitudes Toward Learning, and Achievement. Journal of Educational Psychology, 1976. Vol. 68. No 4. 446—452. p.
4. ANDERSON, L. W.: An Empirical Investigation of Individual Differences in Time to Learn. = Journal of Educational Psychology, 1976. Vol. 68. No 2. 226—233. p.
5. LEVENTHAL, L.—ABRAMI, Ph. C.—PERRY, R. P.: Do Teacher Rating Forms Reveal as Much About Students as About Teachers? Journal of Educational Psychology, 1976. Vol. 68. No 4. 441—445. p.
6. WILLIAMS, R. G.—WARE, J. E.: Validity of Student Rating of Instruction Under Different Incentive Condition: A Further Study of the Dr. Fox Effect. Journal of Educational Psychology, 1976. Vol. 68. No 1. 48—56. p.
7. GAYNOR, J.—MILLHAM, J.: Student Performance and Evaluation Under Variant Teaching and Testing Methods in a Large College Course. Journal of Educational Psychology, 1976. Vol. 68. No 3. 312—317. p.
8. STEVENSON, H. W.—PARKER, T.—WILKINSON, A.—HEIGON, A.—FISH, E.: Longitudinal Study of Individual Differences in Cognitive Development and Scholastic Achievement. Journal of Educational Psychology, 1976. Vol. 68. No 4. 377—400. p
9. SOLI, S. D.—DEVINE, V. T.: Behavioral Correlates of Achievements: A Look at High and Low Achievers. Journal of Educational Psychology, 1976. Vol. 68. No 3. 335—. 341. p.

CONTENTS

Lukács Dénes: Some data on the latent content of the „self-image" 209
Szobor Albert—Klein Magda—Frendl Gézáné: Myasthenia gravis: MMPI personality testings in a great population 223
Münich Iván: The personality range, the perceptual orientation and the anxiety level of recividists as indicators of undisguised aggressive behaviour 245
Bartha László: The role of interpersonal emotions of X-ray nurses in medical care 257
Tardos Anna—Dehelán Éva—Szeredi Lili: Pedagogical behaviour to social adjustment 269

DISCUSSION

Szerdahelyi Szabolcs: The big group in the therapeutic community and in the psychotherapeutical weekends 277
Reflection to Szerdahelyi's article *(Hidas Gy.—Szőnyi G.)* 285

REVIEW

Kiss Tihamér: A survey of J. Piaget's psychological work 290

FORUM

Baranyai Erzsébet 1894—1976 *(Molnár Imre)* 302
Kovács József Sándor: The controlled developing of the individual's handwriting (a candidate's dissertation) 304
A session of the Psychological Section for Backward Children on the musical education of the defective *(Gaál Éva)* 313

BOOKS

A. N. Leontyev: Activity — Consciousness — Personality *(Garai László)* 315
W. Schulte, R. Tölle: Psychiatrics *(Buda Béla)* 320
R. R. Skemp: The psychology of learning mathemathics *(Klein Sándor)* 321

JOURNALS

Valuation-Performance-Knowledge on the basis of studies edited by the Journal of Educational Psychology in 1976 *(Kossa, Mária Valéria)* 324

СОДЕРЖАНИЕ

Денеш Лукач: Данные к содержанию латентного значения картины «Я». 209
Алберт Собор, Магда Клейн, Гезане Нрендл: Исследование большой популяции больных вопросником MMPI 223
Иван Мюнних: Личное поле, перцептуальная ориентация и уровень тревоги преступников-рецидивистов как признаки открыто агрессивного поведения 245
Ласло Барта: Роль интерперсональных отношений ассистентов-рентгенологов в обслуживании больных 257
Анна Тардош, Эва Дехелан, Лили Середи: Действия воспитателя, направленные на выполнения социальных правил 269

ДИСКУССИЯ

Сабольч Сердахейи: Большая группа в психотерапевтической популяции и в психотерапевтическом совещании 277
По поводу статьи Сердахеи Саболч *(Гидаш Д.—Сёни Г.)* 285

ОБЗОР

Тихамер Кишш: Обзор психологических работ Ж. Пиаже 290

ФОРУМ

Эржебет Бараньаи (1894—1976). *(Имре Мольнар)* 302
Шандор Йожеф Ковач: Направленное развитие личного письма (тезисы канд. дисс.) 304
Заседание секции дефектологической психологии, посвященное музыкальному воспитания умственно отсталых *(Эва Гаал)* 313

КНИГИ

А. Н. Леонтьев: Деятельность — сознание — личность *(Л. Гараи)* 315
В. Шюльте—Ра Телле: Психиатрия *(Б. Буда)* 320
Р. Р. Скеми: Психология обучения математике *(Ш. Клейн)* 321

ЖУРНАЛЫ

Оценка, достижение, знание (по материалам журнала Journal of Educational Psychology 1976). *(М. В. Кошша)* 324

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója Műszaki szerkesztő: Agócs András
A kézirat nyomdába érkezett: 1977. II. 25. — Terjedelem: 10,85 (A/5 ív)
77.4232 Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A Magyar Pszichológiai Szemle olyan kéziratokat fogad el közlésre, amelyek a pszichológia és határterületeinek tudományos kérdéseivel foglalkoznak.

Ezen belül közöl eredeti kutatásokról szóló beszámolókat; témaösszefoglaló tanulmányokat; didaktikusan feldolgozott esettanulmányokat; pszichológiatörténeti tanulmányokat; beszámolókat a hazai és nemzetközi pszichológiai közélet fontosabb eseményeiről; ismertetéseket a hazai és nemzetközi pszichológiai intezmények munkásságáról; hozzászólásokat a pszichológiai és általában a kulturális élet pszichológiai vonatkozású eseményeihez; könyv- és tanulmányismertetéseket.

2. A kéziratok terjedelme általában nem haladhatja meg a 0,5—0,75 ívet (16—24 kettes sorközzel gépelt oldal, soronként 50 „n" betűjellel). Egy oldalon 25 sornál több nem lehet.

3. A kéziratot 3 példányban kell a Szerkesztőséghez beküldeni. A közlemény címe után szerepeljen a szerző neve, alatta az intézmény, ahol a szerző dolgozik.

4. Az idegen nyelvű fordításra szánt 25 soros összefoglalást külön oldalon, címmel, 3 példányban kell csatolni a közleményhez.

5. A szöveget normál betűtípusú írógéppel 1/8 íves géppapírra és csak a papír egyik oldalára kell írni. A gyors nyomdai átfutás érdekében fontos a hibátlan gépelés.

6. Ha a szerző dőlt betűkkel akar valamit kiemelni, azt egyszer húzza alá. Csupa nagy betűvel semmit se gépeljen. Ha a szöveg egy részét kisebb betűtípussal kívánja szedetni, ezt nem sűrűn gépelt sorokkal, hanem a szöveg bal oldala mentén húzott vonallal és „petit" szóval jelezze. A kézirat lapjait oldalanként folyamatosan, középen számozza arab számokkal. Betoldás nem alkalmazható.

7. A számozott és címmel ellátott ábrákat és táblázatokat külön borítékban kell csatolni a kézirathoz. Minden ábra és táblázat hátlapján szerepeljen a szerző neve és a kézirat címe.

A kéziratban pontosan fel kell tüntetni az ábrák és táblázatok helyét.

8. Szöveg közben alkalmazott irodalmi hivatkozásoknál a szerző kétszer aláhúzott vezetéknevét és zárójelben az irodalomjegyzékben jelzett sorszámát tüntessék fel.

9. Az irodalomjegyzék összeállítása ábécé-sorrendben történik. *Könyveknél, monográfiáknál:* a szerző vezetékneve, keresztnevének kezdőbetűi, a megjelenés éve, cím, kiadó, város, idézett oldalszám.

Folyóiratokban megjelent közleményeknél a szerző vezetékneve, keresztnevének kezdőbetűi, a megjelenés éve, kötetszám, füzetszám, idézett oldalszám. (A közlemény címét tehát nem kell feltüntetni.)

10. A szerző vállalja, hogy a tördelt levonatokat 3 nap alatt kijavítva visszaküldi. A kézirattól eltérő nyomdai javítások költségei a szerzőt terhelik.

11. Szerzőinknek — tiszteletdíjuk terhére — 100 db különlenyomatot készíttetünk.

12. A szerkesztőség kéziratot nem őriz meg és nem küld vissza.

Ára: 17 Ft
Előfizetés egy évre: 80 Ft

INDEX: 25.553
ISSN 0025—0279

1977 OKT 20

MTA
Pszichológiai
Intézet
KÖNYVTÁRA

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

Magyar Pszichológiai Szemle

1977/4

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

MAGYAR PSZICHOLÓGIAI SZEMLE

ВЕНГЕРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

HUNGARIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PSZICHOLÓGIAI BIZOTTSÁGA
ÉS A MAGYAT PSZICHOLÓGIAI TÁRSASÁG FOLYÓIRATA

XXXIV. kötet Új sorozat 18. 1977. 4. szám

A szerkesztőbizottság elnöke: ÁDÁM GYÖRGY

Főszerkesztő: POPPER PÉTER

A szerkesztőbizottság tagjai:

BARTHA LAJOS, HÓDOS TIBOR, HUNYADY GYÖRGY, JUHÁSZ PÁL, KARDOS LAJOS, LÁNYINÉ ENGELMAYER ÁGNES, LÉNÁRD FERENC, MÁTRAI LÁSZLÓ, MOUSSONG-KOVÁCS ERZSÉBET, PALOTÁS GÁBOR, PATAKI FERENC, RANSCHBURG JENŐ, SALAMON JENŐ, TOMKA IMRE, VITÁNYI IVÁN

A szerkesztőség tagjai:

Rovatvezetők: HÓDOS TIBOR, HUNYADY GYÖRGY, MOUSSONG-KOVÁCS ERZSÉBET, RANSCHBURG JENŐ

Munkatársak: VARGA ZOLTÁN (olvasószerkesztő), HEGEDÜS T. ANDRÁS, BENEDEK LÁSZLÓ, VÁRADY ANDRÁSNÉ (szerkesztőségi titkár)

Technikai szerkesztő: GLAUBER ANNA

Szerkesztőség: 1083 Budapest, Bókay János u. 54. Telefon: 340—790, 343—743
Szerkesztőségi fogadóórák: kedd 10—12
csütörtök 16—18

Akadémiai Kiadó,
1363 Budapest, Alkotmány u. 21. Telefon: 111—010

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető: Bármelyik postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben, a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI 1900 Budapest V., József nádor tér 1.) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI. 215—96162 pénzforgalmi jelzőszámára.

Egyes példányok beszerezhetők az 1055 Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlap boltban.

Előfizethető és példányonként megvásárolható: az AKADÉMIAI KIADÓ-nál, 1363 Budapest V., Alkotmány u. 21. Telefon: 111—010. Pénzforgalmi jelzőszámunk: 215—11488 és az AKADÉMIAI KÖNYVESBOLT-ban, 1368 Budapest V., Váci u. 22. Telefon: 185—612.

1 szám ára: 17 Ft.

Előfizetési díj egy évre 80 Ft.

Külföldön terjeszti a KULTÚRA Külkereskedelmi Vállalat H-1389 Budapest, Pf. 149.

A tanulmányok közlési feltételeit lásd a boríték harmadik oldalán.

TARTALOMJEGYZÉK

Erdélyi Alisza: Neuropsychológiai kutatások a Szovjetunióban 333
V. P. Zincsenko: A tevékenység pszichológiai elemzésének metodológiai problémái 342
Sugárné Kádár Júlia: A preverbális kommunikációs készség jellemzői 351
Tomka Miklós: A változó vallásosság mérésének problémái 363
Flam Zsuzsa és P. Mirtse Márta: Anya nélkül nevelkedő 30—38 hónapos gyermekek tisztasági viselkedése ujjfestéses feladathelyzetben 377
Hegedüs T. András: Az alacsony fejlettségi szint társadalmi jelemzői csecsemő- és kisgyermekkorban 388

SZEMLE

Halász László: Kardos Lajos a nevelő, túl az általános lélektan határain 402

FÓRUM

Szerkesztőségi beszámoló olvasóink véleményéről 407
Folyóiratunk kérdéseire válaszol V. P. Zincsenko *(Szegál Borisz)* 410
Pálhegyi Ferenc: Látássérültek alkalmazkodása frusztrációs helyzetben. (Kandidátusi értekezés tézisei) 413
A Kriminálpszichológiai Szekció életéből *(Kis Géza)* 416

KÖNYV

Salamon Jenő: A gyakorlati problémamegoldás fejlődése 6—14 éves korban *(Lénárd Ferenc)* 418
L. Ciompi, C. Müller: A skizofrének életútja és öregsége. *(Buda Béla)* 421
Leon Niebrzydowski: A motiváció szerepe a tanulásban. *(Kozéki Béla)* 423

FOLYÓIRAT

Bulletin de Psychologie 1975/76. évfolyam (XXIX. kötet) *(Cziráky Istvánné)* 426

KÖSZÖNTJÜK A NAGY OKTÓBERI SZOCIALISTA FORRADALOM 60. ÉVFORDULÓJÁT

NEUROPSZICHOLÓGIAI KUTATÁSOK A SZOVJETUNIÓBAN

ERDÉLYI ALISZA
Országos Ideg- és Elmegyógyászati Intézet

A *neuropszichológia* mint tudományág egyrészt a pszichológia és a fiziológia, másrészt a neurológia határterületén alakult ki a Szovjetunióban, mintegy harminc évvel ezelőtt. Az alábbiakban az ún. „moszkvai iskola" tevékenységét tárgyaljuk, melynek legjelentősebb teoretikusa Alekszandr Romanovics Lurija. A „moszkvai iskola" a *neuropszichológia feladatául* a pszichés folyamatok („magasabb kortikális funkciók") agyi szerveződésének tanulmányozását, az agykárosodás korai diagnosztizálása céljából kidolgozott neuropszichológiai módszerek alkalmazását, a sérült funkciók rehabilitációjának elméleti kidolgozását és gyakorlati megvalósítását tűzte ki.

A neuropszichológia alapelvei szerint a „magasabb kortikális funkciókat" nem egyszerűen az egyes agyi részek közvetlen „termékének", hanem bonyolult funkcionális rendszereknek kell tekinteni, melynek szerveződésébe az egymással szoros kapcsolatban álló agyi zónák saját specifikus részfunkciójukat viszik bele. Ebből következik, hogy az agy különböző területeinek sérülése egy bizonyos pszichés tevékenység más és más jellegű károsodását okozza.[1]

A neuropszichológiai kutatások között különösen nagy jelentőségű a *beszédfolyamatok* sérülésének neuropszichológiai elemzése. Ezzel a kérdéssel az utóbbi évtizedekben könyvek és tanulmányok egész sora foglalkozott (A. R. Lurija 1947, 1962, 1964, 1965, 1972, 1973., E. Sz. Bejn 1964, E. Sz. Bejn — P. A. Ovcsarova 1970., L. Sz. Cvetkova 1972, 1975.). A kutatások lehetővé tették, hogy a beszédtevékenység szerkezetének elméleti alapjára vonatkozó elképzelésünk gyökeresen megváltozzék, továbbá, hogy új szempontokkal bővíthessük a

[1] A szovjet neuropszichológia alapelveit a legrészletesebben és legteljesebben a következő monografikus munkákban találjuk meg: A. R. Lurija, Vüszsije korkovüje funkcii cseloveka i jih narusenyija pri lokalnüh porazsenyijah mozga. Első kiadás: Moszkva 1962. második kiadás: Moszkva 1969. Angol nyelvű kiadása: Higher cortical Function in Man. New York 1969. Uő., Osznovü neiropszichologii. Moszkva 1973., E. D. Homszkaja, Mozgi aktivacija. Moszkva 1972.

beszédzavarok diagnosztikus megközelítését. A „moszkvai iskola" úttörő szerepet játszott egy új tudományág, a neurolinguisztika megteremtésében is (A. R. Lurija 1973, 1975., T. V. Ahutyina 1975.).

Fontos kísérletek irányultak az afázia bonyolult formáinak — „a transzkortikális motoros afázia", az „amnesztikus afázia" és a „vezetéses afázia" — tanulmányozására. A „transzkortikális afáziára" vonatkozó neuropszichológiai kutatások kimutatták, hogy ennek egyik formája a már kialakult sztereotipek patológiás tehetetlenségének eredménye, míg másik formája valószínűleg a belső beszéd kiesésével van kapcsolatban, amely a folyamatos beszéd-kivitelezés felépítésének egyik láncszeme.

Sz. Cvetkova munkái az „amnesztikus afázia" revíziójára irányultak, ami szintén több, izolált formára osztható fel. Az „amnesztikus afázia" egyik formájáról kiderült, hogy auditív-verbális emléknyomok instabilitásával, azok gátolhatóságával, másik formája pedig elmosódott optiko-gnosztikus zavarral áll kapcsolatban. A harmadik forma esetében a szavak kiválasztásának folyamatai károsultak és az alternatívák bősége teszi lehetetlenné a megfelelő szó kiválasztását.

A „vezetéses afázia" kutatásai azt mutatják, hogy ennek az afáziaformának alapját vagy az elmosódott fonematikus elemzés, vagy az artikuláció elmosódottsága képezheti (A. R. Lurija 1973, 1975).

A talamusz műtétek után kialakult beszédzavar tanulmányozása alapján elsőként írták le az ún. kvázi — afáziás jelenséget. A kutatások kimutatták, hogy a beszédfolyamatok károsodása ebben az esetben az összes mellék-kapcsolatok gátlásainak sérülésével és a szükséges kapcsolatok kiválasztásának károsodásával van összefüggésben.

Az elmúlt évtizedben különösen nagyszámú neuropszichológiai vizsgálat folyt az *aktiváció* és a *figyelem* folyamataival kapcsolatban. E vizsgálatokkal választ szerettek volna kapni arra a központi kérdésre, hogy az emberi agykéregnek mely részei gyakorolnak efferens-irányító hatást a formáció retikulariszra, valamint, hogy az aktivációs állapot magasabb irányítási formáinak milyen károsodásai alakulnak ki lokális agysérülések esetében (E. D. Homszkaja 1972., E. G. Szimernyickaja 1970). A munkálatokat egész sor mutató felhasználásával végezték (az EEG spektrum frekvenciájának, a kiváltott potenciálok, a galvanikus bőr-reflex analízise stb.) és megfigyelték azok változásait indifferens és jelzőingerek hatására. Ezeket a mutatókat korábban E. N. Szokolov és munkatársai dolgozták ki. E. D. Homszkaja kutatásai (1959, 1970) rámutattak arra, hogy egészségeseknél az akaratlagos figyelmet mobilizáló szóbeli instrukció, az EEG frekvencia spektrumát a magasabb frekvenciák irányába tolja el. Az agykéreg frontális lebenyének károsodásakor (elsősorban annak mediális és bazális részein) ilyen változások vagy nem állandósulnak, vagy nem is mennek végbe. A fenti károsodások esetében a változások paradox jelleget öltenek és patológiás, lassú hullámokat válthatnak ki.

A neuropszichológiai kutatások másik iránya *a célra irányuló tevékenység legfelsőbb formáinak agyi szerveződését* vizsgálja (A. R. Lurija 1962, 1966, 1969, 1970, 1973., A. R. Lurija—E. D. Homszkaja 1966., N. A. Filippicseva 1966., A. I. Mescserjakov 1966 és mások). Ezek a vizsgálatok világítottak rá arra, hogy a frontális lebeny masszív sérülése lényegesen károsítja a kéreg aktivációs szintjének szabályozását és ezzel lehetőséget nyújtottak arra, hogy közelebbről lehessen vizsgálni az adott károsodás alapját képező fiziológiai folyamatokat.

Nagy a valószínűsége annak, hogy a frontális lebeny sérülései károsítják a formáció reticularisz aktiválódásának lehetőségét és ilyen módon megnehezítik az agykérgi aktivitás szabályozásának azon folyamatait, amelyeken a kiválasztás pszichikai tevékenysége alapul.

A klinikumban már ismert volt az a tény, hogy az agykéreg prefrontállis részeinek sérülése károsítja a beteg bonyolult, céltudatos viselkedését. Emellett a tudatos tevékenység magasabb formáit vagy impulzív mozgások, vagy pedig a betegnek mutatott mozgások utánzásai, illetve a mozgás-sztereotípiák iners ismétlései váltják fel. A frontális lebeny masszív sérülése esetében a szóbeli instrukció szabályozó szerepe különösen erősen károsodik. A neuropszichológiai kutatások rámutattak arra, hogy ezek a károsodások az ingerületi folyamatok patológiás inerciájának következményeként jönnek létre. Kiderült, hogy a frontális area masszív sérülése következtében a betegek képtelenné válnak bonyolult programok teljesítésére. Emellett a bonyolult programokat egyszerűbbekkel helyettesítik és hibáikat alulértékelik (V. V. Lebegyinszkij 1966).

Speciális vizsgálatok mutattak rá arra, hogy a szervezőtevékenység erős károsodása frontális lebeny-sérült betegeknél az intellektuális beszédtevékenység bonyolultabb formáiban, számtani feladatok megoldásában, irodalmi szövegek elemzésében is kieséseket okoz (L. Sz. Cvetkova 1966., A. R. Lurija—L. Sz. Cvetkova 1966).

Az utóbbi tíz-tizenöt év alatt a szovjet neuropszichológusok különösen intenzíven dolgozták ki a neuropszichológiának azt a részét, amely az *emlékezet* lokális agysérülés következtében keletkezett károsodásával kapcsolatos. Ezzel a témával egész sor olyan munka foglalkozik, amelyet csak nemrégen tettek közzé (A. R. Lurija—A. N. Konovalov—A. J. Podgornaja 1970., O. Sz. Vinogradova — T. P. Semyonova— V. P. Konovalov 1970). Ezek egyik központi kérdése az agyféltekék lokális kortikális és szubkortikális sérüléseinél jelentkező mnesztikus zavarok összehasonlítása.

A vizsgálatok kimutatták, hogy az agykéreg lokális sérülései az emlékezet „modális-specifikus" károsodásához vezetnek. Az agy mélyebb struktúráinak sérülései mindig általános, modálisan nem specifikus emlékezetkárosodást okoznak. Azok a munkák, amelyek középpontjába az emlékezet természetéről és fiziológiai mechanizmusának károsodásáról szóló kérdések kerültek, arra mutattak rá, hogy az összes lokális agysérülésre alapvetően jellemző, hogy a nyomok nem spontán kialvásáról, hanem a nyomok felidézését mellékes hatá-

sok révén lehetetlenné tevő gátló hatásáról van szó (A. R. Lurija 1974, 1976., A. R. Lurija—E. N. Szokolov—M. Klimkovszkij 1966., N. K. Kijascsenko 1969., L. T. Popova 1972., N. K. Kijascsenko—L. I. Moszkovicsjute és mások 1975).

Napjainkban A. R. Lurija vezetése alatt folyik tovább az agy mélyebb struktúráinak masszív sérülése és az emlékezetkárosodás összefüggésének aktív kutatása. Az adatok a kéreg-aktivitás tónusának csökkenésére és az agyba beérkező ingerek paradox reakcióira mutattak rá a mnesztikus folyamatok masszív károsodása esetén. Az emlékezet károsodásának az elmúlt évtizedben végzett neuropszichológiai kutatásai arra utalnak, hogy az agysérülések lokalizációjától függően változik az emlékezet pszichés struktúrája, valamint az emlékezetkárosodás és a tudat különféle viszonya és az aktív mnesztikus tevékenység károsodásának különböző formái.

Az emlékezet modális, nem specifikus károsodásainak pszichofiziológiai vizsgálatát a különféle medián struktúra és frontális lebeny-sérült betegek esetében E. D. Homszkája és munkatársai végezték el, illetve foglalták össze (E. D. Homszkaja—I. I. Artyomjeva 1975., A. R. Lurija—K. H. Pribram — E. D. Homszkaja 1964). Ezek a kutatások rámutattak arra, hogy az agy bizonyos területein megjelenő mnesztikus károsodások törvényszerűen mind a generalizált, mind pedig a sajátos lokális kiválasztó, aktiváló nem specifikus hatások gyengülésével vagy kiesésével járnak együtt.[2]

A mozgás és cselekvés neuropszichológiájának alapjait N. A. Bernstejn fektette le munkáiban. Ezek a munkák a motoros aktus bonyolult funkcionális összetételére mutattak rá és feltárták a hozzátartozó komponenseket is. Emellett alapjaikban változtatták meg a „motoros" az „ideatoros" és az „ideomotoros" apraxiákról alkotott elméleteket. N. A. Bernstejn fogalmazta meg azt a törvényt, hogy a mozgások csupán efferens impulzusok által principiálisan irányíthatatlanok. Ő mutatott rá az „afferens mezőket" létrehozó, az idegrendszer különböző szintjein elhelyezkedő afferens impulzusok rendszerének jelentőségére (1942, 1966). Az „afferens mezők" látják el az impulzusok kinetikus, vagy térbeli szerveződését és alapját képezik a motoros aktus, valamint a mozgató-impulzusok korrekciójának és még a mozgás realizációja előtt létrehozzák annak motoros sémáját. P. K. Anohin és N. A. Bernstejn kutatásai teremtették meg a fiziológiai alapokat a lokális egysérülés következtében károsodó mozgás és cselekvés neuropszichológiai elemzésére (P. K. Anohin 1940, 1968, 1969, 1971, 1975., N. A. Bernstejn 1966).

A. R. Lurija munkái rávilágítottak a lokális agysérülések esetében fellépő mozgáskárosodások formáinak minőségi különbségeire (1962, 1966, 1969, 1970, 1973, 1975). Kutatásai rámutattak arra is, hogy a hátsó parietális, vagy parieto-occipitalis agykérgi területek és a premotoros kérgi areák sérülései különféle mozgás-defektusokat válthatnak ki, amelyek egyúttal egyéni sajátosságokkal is

[2] Gyűjteményes kötet: Problemü neuropszichologii. 1977.

rendelkeznek és különféleképpen realizálódnak. Hátsó parietális sérülés esetén a mozgásszervezés defektusa a „térbeli mező" károsodásában nyilvánul meg. Ebben az esetben a betegnél a „térbeli apraxia" jelei mutatkoznak és lehetetlenné válik számára a tárgyi irányultságú mozgások és cselekmények végrehajtása.

Az agykéreg premotoros részeinek sérülésekor a beteg nem képes áttérni az egyik mozgási aktusról a másikra, ezzel együtt mozgási készségeit is elveszti. Ha az agykéreg premotoros részeinek sérülése a terület mélyére lokalizálható, mozgás-perszeveráció jön létre és ez megakadályozza a célra irányuló mozgás elvégzését (A. R. Lurija 1962, 1963, 1966, 1970, 1973).

A frontális lebeny sérülésekor a mozgás nem követi az adott programot. Ezzel egyidejűleg echopraxia, vagy a sztereotípek iners reprodukciója jön létre.

A percepciós folyamatok neuropszichológiai kutatása területén végzett munka sok új tényt hozott felszínre ezek felépítésének és agyi szerveződésének, ezen belül a vizuális percepció folyamatainak megértéséhez. Rámutattak a vizuális percepció aktív jellegére és arra, hogy annak lefolyásában az occipitalis kéregnek mind elsődleges, mindpedig másod- és harmadlagos mezői, továbbá a frontális lebeny is részt vesznek. A vizuális érzékelés folyamatában először a részletazonosítási jegyek kiválasztása, majd az információk további feldolgozása történik meg — amelyben a szemek kereső-mozgása vesz részt — majd belép a frontális lebeny, amely az érzékelésnek aktív jelleget kölcsönöz.

Fotoelektromos módszereket alkalmaztak a szemmozgások rekonstrukciójára lokális agysérült betegek vizsgálatánál, amelyek kiegészítették a vizuális percepció kutatás eddigi eredményeit (A. D. Vlagyimirov—E. D. Homszkaja 1969., A. D. Vlagyimirov 1972). A vizsgálatok kimutatták, hogy a parietooccipitalis területek sérülései jelentősen károsítják a szemek követő-mozgását, ugyanakkor a frontális lebenyek sérülései a szemek aktív kereső mozgásának a szétesését eredményezik: az aktív kereső szemmozgások sztereotip szemmozgásokkal cserélődnek fel; ilymódon az aktív vizuális percepció károsodik (A.R. Lurija—B. A. Karpov—A. L. Jarbusz 1968).

A baloldal negligálásának szindrómáján belül a baloldali fixált hemianopszia kérdésével egész sor munka foglalkozik (A. R. Lurija 1969, 1970, 1973., V. I. Korcsazsinszkaja 1971 és mások).[3]

A hallási percepció neuropszichológiai vizsgálata A. V. Baru és G. A. Karaszjova munkáinak témája (1971). Ezeknek a vizsgálatoknak az eredményei azt mutatják, hogy ha a temporális lebeny bármelyik agyféltekében sérül, akkor az nem vezet a hallás észlelhető csökkenéséhez a kontralaterális fülben, de ugyanakkor az ultrarövid hullámú hangok hallásküszöbe emelkedik.

[3] A tér-észlelés területén végzett kutatások eredményeit az alábbi munkában foglalták össze: V. I. Korcsazsinszkaja—L. M. Popova, Mozg i prosztransztvennoje voszprijatyije. Moszkva 1977.

Az utóbbi években az A. R. Lurija által vezetett laboratóriumban nagy figyelmet fordítanak a *két agyfélteke együttes munkájára*. Ennek a problémának a megoldására kidolgozott megközelítésnek az a sajátossága, hogy nem a két félteke közötti különbséget, hanem azok funkcionális együttműködését vizsgálják, vagyis azt a szerepet, amelyet mind a két agyfélteke játszik a nemcsak a rá nézve specifikus, hanem a nem-specifikus funkciók létrehozásában. A vizsgálatok eredményei lehetővé tették annak a hipotézisnek a felállítását, hogy az összes pszichés tevékenységek, köztük a beszéd is, mindkét agyfélteke részvétele mellett megy végbe és azok mindegyike beleviszi saját faktorát, ellátja saját oldalát, elvégzi saját szerepét azok létrehozásában (A. R. Lurija—E. G. Szimernyickaja 1975). A magasabb idegtevékenység károsodásának vizsgálatai a lokális agysérüléses betegek esetében azt mutatják, hogy ha a bal oldali agyfélteke sérül, akkor főleg a céltudatos folyamatok, ha pedig a jobb oldali, akkor az önkéntelen emlékezések károsulnak. A mnesztikus defektusok struktúrájának minőségileg különböző jellege a jobb és a bal oldali agyféltekében károsodott betegeknél abban is megmutatkozik, hogy a bal oldali agyfélteke sérülése esetében a mnesztikus funkció defektusa a késleltetés reprodukálásának körülményeiben is megjelenik, a jobb oldali agyfélteke sérülése esetében viszont az emlékezetkárosodás a közvetlenül fixált emléknyomok láncolatában jelenik meg (N. K. Kijascsenko—L. I. Moszkovicsjute—E. G. Szimernyickaja 1975). A jobb és bal oldali agyfélteke eltérő szerepe a pszichés funkciók szervezésében élesen mutatkozik meg az írásfolyamatok elemzésekor. A bal oldali agyfélteke sérülése esetében a törés a tudatosan szervezett írásfolyamatban megy végbe, de viszonylag jól megmarad az automatikus írás. A jobb oldali agyfélteke sérülése viszont a háttér-komponensek károsodásához vezet (A. R. Lurija—E. G. Szimernyickaja—B. Tyibulevics 1970., E. G. Szimernyickaja 1974; A. R. Lurija—E. G. Szimernyickaja 1975).

Az agyféltekék együttes tevékenységének vizsgálatában külön helyet foglalnak el azok a kutatások, amelyeket egészséges embereken végeztek. Ezek arra irányulnak, hogy megvizsgálják: a jobb és bal oldali agyfélteke milyen sajátosságokkal rendelkezik a szenzoros információk felfogásában és feldolgozásában. Az elvégzett vizsgálatok eredményei azt a következtetést teszik lehetővé, hogy a két agyfélteke funkcionális aszimmetriája nem stabil ugyanazon egyén esetében.

A féltekék együttes munkáját ontogenetikus aspektusból is tanulmányozták. A magasabb kortikális funkciók lokális károsodásának a vizsgálata gyermekeknél a neuropszichológia új ágazatának kezdetét teremtette meg: a *gyermek neuropszichológiáét* (E. G. Szimernyickaja—N. N. Rosztockaja, sajtó alatt). Az ebben az irányban végzett első vizsgálatok lehetővé tették annak megismerését, hogy a két félteke különbsége már viszonylag korán kifejlődik, másrészt annak a megállapítását, hogy a jobb és a bal oldali agyfélteke korai sérülései a „magasabb kortikális — funkciók" kialakulására nem egyformán hatnak.

Fokozott figyelmet érdemelnek azok a munkák, amelyekben a *rehabilitációs* oktatási gyakorlat és elmélet alapjait fektették le, a szovjet neuropszichológusok először. A neuropszichológia elméleti helyzete lehetővé tette, hogy kidolgozzák a lokális agykárosodás által létrejött magasabb pszichés funkciók helyreállításának tudományos alapjait (A. R. Lurija 1966., A. R. Lurija — L. Sz. Cvetkova 1967). A rehabilitáló módozatok rendszere a neuropszichológiának a defektusokról alkotott általános elképzeléséből indul ki, amely szerint a defektus a különbözőképpen lokalizált egysérülésektől függően más és más. A beszéd, az írás és a számolás rehabilitációjának alapelveit szintén a fent említett két kutató dolgozta ki. Az utóbbi években egész sor publikáció jelent meg, amelyekben a rehabilitációs oktatás elméleti és gyakorlati alapjait vetették meg (L. Sz. Cvetkova 1970, 1972, 1975). A mozgásrehabilitáció kérdéseivel szintén sok közlemény foglalkozik (M. B. Ejgyinova, E. N. Pravgyina-Vinarszkaja 1959).

Mindezek a kutatások új lehetőségeket tárnak fel olyan magasabb pszichés tevékenységek visszaállítására, amelyek lokális agysérülések nyomán keletkeztek.

A fentiekben röviden összefoglalt szovjet neuropszichológiai kutatások, mint egy új tudományág eredményei, érdeklődésre tarthatnak számot Magyarországon is és új távlatokat nyithatnak meg az együttműködés és problémafeltárás terén.

IRODALOM

Ahutyina T. V., Neirolingvisztyicseszkij analiz dinamicseszkoj afazii. M. 1975.

Anohin P. K., Problemü lokalizacii sz tocski zrenyija szisztemnüh predsztavlenyih o nyervnüh funkcijah. Nyevropatologija i pszichiatrija. 9. v. 6. 1940. 31—44. Novüje dannüje ob oszobennosztyjah afferentnogo apparata uszlovnogo refleksza i jih znacsenyije dlja pszihologii. Voproszü Pszichologii. 6. 1955. 16—36. Biologija i neirofiziologija uszlovnogo refleksza. M. 1968. Cybernetique, neurophysiologie et psychologie. Information sur les sciences sociales. UNESCO Paris 1969. Principialnüje voproszü obscsej tyeorii funkcionalnüh szisztyem. M. 1971. Ocserki po fiziologii funkcionalnüh szisztyem. M. 1975.

Artyemjeva J. J.—Homszkaja E. D., Izmerenyije aszimmetrii voln EEG pri razlicsnüh funkcionalnüh szosztojanyijah v norme i pri porazsenyii lobnüh dolej mozga. In: Lurija A. R. — Homszkaja E. D. (szerk.): Lobnüj doli. . . 1966. 294—913. Prosztransztvennüje znacsenyija aszimmetrii voln EEG kak pokazatyel funkcionalnüh szosztojanyij v norme. In: Funkcionalnüje szosztojanyija mozga. M. 1975.

Baru A. V.—Karaszjova., Mozg i szluh. M. 1971. Brain and Hearing. Hearing Disturbances associated with local Brain Lesions. N. Y. 1972.

Bejn E. Sz., Afazija i putyi jejo preodolenyija. Leningrad 1964. *Ovcsarova P. A.*, Klinyika i lecsenyije afazij. Szofija 1970. O posztroenyii dvizsenyij. M. 1957.

Bernstejn N. A., Ocserki po fiziologii dvizsenyij i fiziologii aktyivnosztyi. M. 1966.

Cvetkova L. Sz., Narusenyii konsztruktyivnoj gyejatyelnosztyi pri porazsenyijah lobnüh is tyemenno-zatülocsnüh otgyelov mozga. In: Lobnüje doli. . . 1966. 641—664. Naruzsenyii analiza litye raturnogo tyekszta u bolnüh sz porazsenyijem lobnüh dolej mozga. Uo. 664—676. Narusenyije resenyija arifmetycseszkih zadacs u bolnüh sz porazsenyijem tyemenno-zatülocsnüh i lobnüh otgyelov mozga. Uo. 677—705. Naucsnüje osznovü vossztanovityelnogo obucsenyija. — Szov. Pedagogika 1970. 6. 64—79. Naruzsenyije szcsota pri lokalnüh porazsenyijah mozga. M. 1972. Processz. nazüvanyija predmetov i jego narusenyije. Voproszü Pszichologii 1972. 4. 107—117. Basic

Principles of the theory of the re-education of brain-injecred Patients. Journal Special Education. 1972. Vol. 6. N. 2. Vossztanovityelnüje obucsenyije pri lokalnüh pcrazsenyijah ;mozga. M. 1972. K pereszmotru ucsenyija ob amnyesztyicseszkoj afazii. In: Problemü afazii i vossztanovityelnogo obucsenyija. M.;1975. (Szerk. uő.).

EJGYINOVA M. B.—PRAVGYINA-VINARSZKAJA E. N., Gyetszkije cerebralnüje paralicsi i putyi jih preodolenyija. M. 1959.

FILIPPICSEVA N. A., O neirofiziologicseszkih mehanyizmah narusenyija dvigatyelnüh reakcij pri porazsenii lobnüh otgyelov mozga. In.: Lobnüje doli. . . 1966.

HOMSZKAJA E. D., K probleme afferentacii dvizsenyij glaz. Voproszü Pszichologii 1962. 3. 73—84. Vegetatyivnüje komponyentü orientyirovocsnogo refleksza gyejsztvii ingyifferentnüh i szignalnüh razdrazsityelej u bolnüh sz porazsenyijem lobnüh dolej mozga. In: Lobnüje doli. . . 1966. O reguljacii intenszivnosztyi proizvolnüh dvigatyelnüh reakcij pri porazsenyii lobnüh dolej mozga. In: Problemü vüszsej nyervnoj gyejatyelnosztyi. M. 1966. 463—497. Rol' lobnüh dolej v reguljacii processzov aktivacii. Voproszü Pszichologii 1969. N. 2. 106—125. Mozg i aktivacija. M. 1972. The Human Frontal Lobes and their Role in the Organization of Activity. Acta Neurologica. Warszawa 1973. v. 33. Local changes in the functional states of brain associated with mental activity. In.: D. Ingwar—N. Larssen, (szerk.) Brain, Work. N. Y. 1975. *J. J. Artyemjeva*, Prosztransztvennüje szootnosenyija znacsenyij aszimmetrii volna EEG u bolnüh sz porazsenyijami lobnüh dolej mozga. In.: Funkcionalnüje szosztojanyija mozga. M. 1975.

KIJASCSENKO N. K., Sztruktura narusenyij pamjatyi pri lokalnüh porazsenyijah mozga. (Kand. dissz. Kézirata. M. 1969.)

KIJASCSENKO N. K.—L. I. MOSZKOVICSJUTE—E. G. SZIMERNYICKAJA—G. O. FALLER—N. A. FILIPPICSEVA, Mozg i pamjaty. M. 1975.

KOK J. P., Zrityelnüje agnozii. L. 1967.

KORCSAZSINSZKAJA V. I., Szindrom odnosztronnyej prosztransztvennoj agnozii pri ocsagovnüh porazsenyijah mozga. M. 1971.

LEBEGYENSZKIJ V. V., Vüpolnyenyije szimmetricsnüh i aszimmetricsnüh programm u bolnüh sz porazsenyijem lobnüh dolej mozga. In.: Lobnüje doli. . . 1966.

LURIJA A. R., Narusenyije dvizsenyij pri porazsenyii premotornüh szisztyem. Uzsonüje Zapiszki MGU v. 90. 1945. 101—132. Travmatyicseszkaja afazija. M. 1947. Vosztanovlenyija funkcij poszle vojennoj travmü mozga. M. 1948. Ford.: Restoration of functions after brain Injury. Oxford 1963.

SZKORODUMOVA A. V., O fenomenye fikszirovannoj gemianopszii. In.: Fiziologija i patologija zrenyija. M. 1950. 194—208. Disorders of simultaneous perception in a case of bilateral occipitoparietal injory. Brain, v. 82. 1959. 437.

HOMOSZKAJA E. D., An objective study of ocular movements and their control. Psychologische Beiträge, Bd. VI. 1962. 598—606. Vüszsije korkovüje funkcii cseloveka i jih narusenyija pri lokalnüh porazsenyijah mozga. M. 1962., 2. kiad. M. 1969., ford. Higher Cortical Function in Man. N. Y. 1967.

PRAVDINA-VINARSKAYA E. N.—JARBUS A. L., Disorders of ocular movements in a case of simultanagnosia. Brain. Vol. 86. 1963. 219—228. Mozg cseloveka i pszihicseszkije processzü. M. I. 1963. II. 1970. Ford.: Human Brain and Psychological Processes. N. Y. 1967.

PRIBRAM K. H.—HOMSKAYA E. D., An experimental analysis of the behavioral disturbances preduced by a left frontal arachnoidal endothelioma (meningeoma). Neuropsychologia, Vol. 2. 1964.

TSVETKOVA L. S., The programming of constructive activity in local brain injuries. Neuropsychologia, 1964. Vol. 2. 95—108. Factors and Forms of Aphasia. In.: Disorders of Languaga. CIBA Foundation symposium. London 1964. 141—161. Two kinds of motor perseveration in massive injuryes of the Frontal Lobes. Brain, Vol. 88. 1965. Aspects of Aphasia. Journal of Neurological Sciences, 1965. Vol. 2.

SZOKOLOV E. N.—KLIMKOVSZKIJ M. O., O nyekotorüh neirogyinamicseszkih mehanyizmah pamjatyi. Zsurnal vüszszej nyervnoj gyejatyelnosztyi 17. vüp. 2. 1966. Lobnüje doli i reguljacija povehyenyija. In.: Lobnüje doli . . . 1966. 7—37.

HOMSZKAJA E. D., (szerk.) Lobnüje doli i reguljacija pszichologicseszkih processzov. M. 1966. Izucsenyije mozgovüh porazsenyij i vosszanovlenyije funkcij. In.: Pszichologicseszkaja nauka b SzSzSzR. Rom I. M. 1966. 428—458.

CVETKOVA L. Sz., Neiropszihologicseszkij analiz resenyija zadacs. M. 1966., ford. Troubles de resolution des Problemes. Paris 1967.

TSVETKOVA L. S., La réeducation des malades attaints de lesion cerebrales et sa portés psychopedagogique. Bulletin de Psychologia, Vol. 20. 1967. N. 10—19. 881—889.

ARPOV V. A.—JARBUS A. L., Disturbances of the Structure of active perception in Tslesions of the posterior and anterior regions of the brain. Cortex, 1968. Vol. II. 202—212.

VETKOVA L. S., The mechanismus of „Dynamic Aphasia". Foundation of Language, Vol. 4. 1968. 296—307. Memory disturbances in Local brain. Lessons Neuropsycholo-Kgica, Vol. 9. 367—375. The origin and the Cerebral Organization of Man's conscious actions. XIX. International Congress of Psychology. London 1969.

KONOVALOV A. N.—PODGORNAJA A. J., Rassztrojsztva pamjatyi v klnyike anyevrizmü perednyej szojegyinyityelnoj artyerii. M. 1970

SIMERNITSKAYA E.—TYBULEVICH B., The structure of psychological processes in relation to cerebral organization. Neuropsychologica, 1970. Vol. 8. p. 13.

ARTYEMJEVA J. J., O dvuh putyjah dosztyizsenyija dosztovernosztyi pszichologicseszkogo isszledovanyija. Voproszü Pszichologii, 1970. N. 3. 105—112. The functional organization of the Brain. Scientific American, 1972. Vol. 222. Aphasia Reconstidered. Cortex, 1972. Vol. 8. 34—40. Osznovnüje napravlenyija v ucsenyii ob afazii im. Korszakova 1972. T. 72. v. 11. 1709—1712. Basic Problems of Neurolinguistics. In.: Th. Sebeok (szerk.), Current Trends of Linguistics, 1973. Vol. 12. p. 3. Hága. On two Basic Kind of Aphasic disorders. Linguistics, 1973. Vol. 115. Osznovü neiropszichologii. M. 1973. ford. The Working Brain. N. Y. 1973. Towards the Mechanisms of Naming disorders. Neuropsychologia, 1973.

SZIMERNYICKAJA E. G., Mezspolusarnüje otnosenyija i funkcii pravogo polusarija. Szoobscsenyije I. O. funkcionalnom vzaimogyejsztvii polusarij mozga v organyizacii verbalnomnyesztyicseszkih funkcij. In.: Fiziologija cseloveka, Tom I. M. 1975. Basic Problems of Language and Speech in the Light of Psychology and Neurolinguistics. In: E. Lenneberg (szerk.), Foundations of Language Development. N. Y. 1975. Osznovnüje problemü neirolingvisztyiki. M. 1975. Neuropsychology, its Origin and perspectives. In: The Neurosciences: Paths and Discovery. 1975. Neuropszihologija pamjatyi. I—II. M. 1974. ford. Neuropsychology of Memory. Washington 1976.

SUBBOTSKY E. W., Early forms of the onthogenesis of the programmed actions. In: P. Dixon (szerk.), The ontogenesis of Language. — és munkatársai, O kvazi-afazicseszkih narusenyijah recsi pri porazsenyii glubinnüh sztruktur mozga (sajtó alatt). Man's Consious actions, its origin et cerebral Organization. N. Y. (sajtó alatt).

MESCSERJAKOV A. I., Nerusenyije prosztüh dvigatyelnüh reakcii pri masszivnüh porazsenyijah lobnüh dolej mozga. In: Lobnüje doli. . . 1966.

POPOVA L. T.—KORCSAZSINSZKAJA V. I., Odnosztronnaja prosztransztvennaja agnozija. M. 1976.

POPOVA L. T., Pamjaty i jejo narusenyija pri lokalnüh porazsenyijah mozga. M. 1972.

PRIBRAM K.—LURIJA A. R., (szerk.) Psychophysiology of the Frontal Lobes. N. Y. 1973.

SZIMERNYICKAJA E. G., Izucsenyije reguljacii aktyivnocztyi metodom vüzvannüh potencialov. M. 1970. On two forms of writing defects following local brain lesions. In.: S. Dimant (szerk.), Hemospheric functions in human brain. London 1974. Mezspolusarnüje otnosenyija i funkcii pravogo polusarija. Szoobscsenyija II. O vzaimogyejsztvii polusarij v voszprijatyii gaptyicseszkih sztyimolov (sajtó alatt).

SZOKOLOV E. N., (szerk.) Orientyirovocsnoj refleksz i voproszü vüszszej nyervnoj gyejatyelnosztyi. M. 1959.

VINOGRADOVA O. Sz., (szerk.) Nyeironnüje mehanyizmü orientyirovocsnogo refleksza. M. 1970.

VLADIMIRCV A. J.—HOMSKAYA E. D., Photoelectric methods of the recording eye movements. American Psychologist, 1969. Vol. 24. 214—219.

VLAGYIMIROV A. D., Metodü isszledovanyija dvizsenyija glaz. M. 1972. *Semyonova T. P.—Konovalov V. P.*, Trace phenomena in single Nervous of hippocampus and mammilar bodies. In.: K. H. Pribram—E. D. Broadbaut (szerk.), Biology of Memory. N. Y. 1970. 223—227. Gippokamp i pamjaty. M. 1975.

A TEVÉKENYSÉG PSZICHOLÓGIAI ELEMZÉSÉNEK METODOLÓGIAI PROBLÉMÁI

V. P. ZINCSENKÓ
Moszkvai Egyetem Pszichológiai Kara

A pszichológia fejlődése mindig szorosan összekapcsolódott a tevékenység elemzésével. A szerző négy pszichológiai „hagyományt" emel ki, amelyek a pszichológiai realitás magyarázatánál a tevékenység interpretációjára támaszkodnak. Az első a behaviorizmus. A behaviorizmus legnagyobb vívmánya az objektivizáció, de ugyanakkor lényegében nem a tevékenység elemzésével foglalkozott, hanem annak egy metszetével, a viselkedéssel. A második hagyomány a francia pszichológiában jutott kifejezésre. Itt előtérbe került a tevékenység (a pszichikum) szociális meghatározottsága. A harmadik hagyomány a freudizmus, amely ismert hátrányai mellett kimutatta, hogy a tevékenység és a pszichikum nem ábrázolható lineárisan. A negyedik hagyomány a szovjet pszichológia fejlődéséhez kapcsolódik, különösen Vigotszkij és tanítványai műveihez. Éppen ebben a hagyományban a legkövetkezetesebb és legmélyebb a tevékenység pszichológiai elemzése.

A szerző a szovjet pszichológia vívmányaira (elsősorban Bernstein és Leontyev) támaszkodva tovább fejleszti a Leontyev által javasolt tevékenység sémát. Lényeges újítás az elemzés mikrostrukturális szintjének bemutatása.

A szerző rámutat a redukcionizmus veszélyére a tevékenység pszichológiai elemzésében. Hangsúlyozza, hogy az információs kibernetikai, a neurofiziológiai, a logikai, pedagógiai és a szocio-kulturális redukcionizmus leküzdése rendkívül fontos a tevékenység modern pszichológiai elméletének kialakulásában.

A pszichológia története meggyőzően mutatja, hogy a pszichológia tudománya így vagy úgy, de mindig kapcsolatban áll, összefügg a tevékenység kutatásával. Ez nem is lehet másként, mivel a pszichikum csak olyan mértékben válik „számunkra való dologgá", amilyen mértékben felfedi magát az egyén tevékenységében.

A tevékenység azonban túlságosan is bonyolult valóságot alkot ahhoz, hogy azt az ismeretekben egyenesen és közvetlenül lehetne visszatükrözni. Ezért a pszichológiai iskolák és irányzatok döntő többségében alapként a tevékenységnek mint egésznek, mint fogalomnak csak meghatározott vetületét vették, amely bizonyos értelemben tükrözte az egész emberi univerzumot.

Részletekbe nem bocsátkozva, a pszichológiában ki lehet emelni négy alapvető hagyományt, amelyekben a pszichológiai valóság magyarázata a tevékenység fogalmának meghatározott interpretálásán alapult. Ilyen, elsősorban is, a *behaviorista iskola*. Annak keretei között eléggé világosan érthető volt, hogy a pszichikum, az ember belső világa csak olyan mértékben válhat tanulmányozás tárgyává, amilyen mértékben ez a világ külső módon, külső formában, vagyis a tevékenységben felfedi magát. A behavioristák egyidejűleg az úgynevezett objektív tudományos módszer feltétlen értékéből indultak ki és ezért úgy vél-

ték, hogy a pszichológiának csak a pszichikum azon megnyilvánulásaival lehet dolga, amelyek lehetővé teszik a tudomány létező, meglevő módszereinek alkalmazását. Éppen ezért a behaviorizmus nem a tevékenységet mint olyat tette a pszichológia tárgyává, hanem annak különleges vetületét — a viselkedést, az ebből eredő összes metodológiai korlátozottságokkal együtt, amelyeket már gondosan elemeztek a világ pszichológiai irodalmában.

A második tradíció a *francia pszichológia* eszméivel függ össze. Itt a hangsúlyt a tevékenység — következésképpen a pszichikum — szociális determináltságára helyezték. Igaz, ennek során a szociális determináltságot inkább szociál-pszichológiai vonatkozásban értelmezték, nem pedig a széles körű társadalmi-történelmi perspektívában. Ennek ellenére az ilyen megközelítés lehetővé tette a pszichikus tevékenység nagyon fontos sajátosságainak feltárását és kijelölte funkcionális felépítése kutatásának általános útjait.

A harmadik tradíció — *a feudalizmus*, és részben a neofreudizmus pszichológiai eszméi. Eltekintve ezen eszmék lényegi értékelésétől, csak azok metodológiai oldalát említjük meg az adott esetben bennünket érdeklő szempontból. Az pedig abban fejeződik ki, hogy Freud azoknál a kísérleteinél, amelyekben magát a tevékenységet mint valamiféle egészt próbálta magyarázni, a pszichikum háromszintes felépítésére vonatkozó következtetésre jutott. Ebből pedig, többek között, az következett, hogy a tevékenység és a pszichikum nem ábrázolható lineárisan, egy síkban.

S végül, a negyedik tradíciót a *szovjet pszichológia* fejlődése szolgáltatta, különösen L. Sz. Vigotszkij és tanítványai munkái révén. Azt lehet mondani, hogy a tevékenység pszichológiai fogalma ebben az iskolában fejlődött legkövetkezetesebben, — mégpedig egyrészt a történelmi materializmus elveinek a pszichológiai kutatásokban való alkalmazása (L. Sz. Vigotszkij, A. N. Leontyev, Sz. L. Rubinstein), másrészt pedig a pszichológia fejlődése korábbi tapasztalatainak alkotó elsajátítása eredményeként. Metodológiai szempontból fontos megemlíteni, hogy gyakorlatilag a szovjet pszichológiai tradíció keretében nyert alkotó kifejezést mindhárom előző tradíció összes jelentős momentuma. Ez fejeződik ki a tevékenység pszichológiai elméletének létrehozásában, amely mind ez ideig az országunkban folytatott kutatások metodológiai alapjául szolgál. Ezzel együtt azonban ebben az eléggé szerteágazó pszichológiai irányzatban, amely a tevékenység, a cselekvés, a művelet fogalmaival operál, még elég sok általános pszichológiai probléma maradt megoldatlan. Ezek közül az egyik legfontosabb — a pszichikus tevékenység már kialakult (interiorizált) formái felépítésének problémája. Ezen probléma megoldásánál jelentkező nehézségek kedvező talajt teremtenek a pszichikusnak a fiziológiai mechanizmusokra, logikai struktúrákra stb. történő visszavezetésére.

Az utóbbi években a tevékenység-elmélet módszertani fegyvertára az elemzés mikrostrukturális, mikrogenetikus, pszichofiziológiai és fenomenológiai módszereinek bevonásával gazdagodott. Ezzel lehetségessé vált, hogy a tevé-

kenység interiorizált formáit, mint sajátos piszichikus képződményeket tanulmányozzuk. (V. M. Gordon, V. P. Zincsenkó). A következöben bemutatásra kerülnek mind a külsőleg kibontakozó, mind pedig a belső, interiorizált formában végbemenő perceptív, mnemonikus és intellektuális cselekvések funkcionális-szerkezeti elemzésének eredményei.

Annak érdekében, hogy részletesen elemezni tudjuk az egyén tevékenységének felépítését és funkcionálását, hogy meg tudjuk határozni a tevékenység elemei és azon tulajdonságai közötti funkcionális összefüggéseket és viszonyokat, amelyekre azok szert tesznek az egész tevékenység struktúrájában, — hasznos a rendszer-szerkezeti kutatások kategóriáihoz és módszereihez folyamodni. A rendszer-szerkezeti megközelítés alapvető feladata a bonyolultan szervezett objektumok — amelyek közé kétségtelenül odatartozik az emberi tevékenység is — sajátos jellemzőinek tanulmányozása. Mi a funkcionális struktúra kategóriáját használtuk fel, amelyet úgy határoznak meg, mint a vizsgálandó objektum funkcionális komponensei közötti összefüggés törvényét. A rendszer-szerkezeti kutatásoknál komponensek fogalmán a térben és időben lokalizált aktivitást értelmezik. A mi esetünkben ez célirányos cselekvéseket, műveleteket és a tevékenység elemzésének más olyan egységeit jelentette, amelyek interpretálhatók nemcsak mint a tevékenység elemei, hanem mint annak fázisai is. Megemlítjük, hogy még a rendszer-strukturális megközelítés keletkezését megelőzően N. A. Bernstein már éppen ilyen álláspontból vizsgálta az élő szerv mozgását. A mozgásnak az anatómiai szervekkel vagy szövetekkel való analógiáját a mozgás két fő tulajdonságára alapította: először is az élő mozgás reagál, másodszor az törvényszerűen fejlődik vagy visszafejlődik. N. A. Bernsteintől ered az a képletes jellemzés, miszerint az élő mozgás olyan mint „a biodinamikus szövet". A kognitív tevékenységnek (perceptív, mnemonikus, intellektuális tevékenység) ugyanazok a tulajdonságai, mint az élő mozgásnak, azok törvényszerűen reagálnak és fejlődnek. Sőt, a kognitív tevékenység különböző formáinál nem utolsó szerepet játszik az élő mozgás biodinamikus szövete. A perceptív tevékenység vonatkozásában, például, ugyanannyira jogos a biodinamikus és az érzékelő szövet szakkifejezések használata.

Ilyen módon oda jutunk, hogy a pszichológiai tevékenységet úgy értelmezzük, mint *morfológiai objektumot*, amely fejlett funkcionális struktúrával, meghatározott tárgyi tartalommal és értelmi felépítéssel rendelkezik. Mindez pedig a tevékenységről alkotott pszichológiai elképzelés lényeges kiszélesedéséhez vezet, többek között ahhoz, hogy ki kell egészíteni és pontosabbá kell tenni a pszichológiai kutatás egységeinek taxonómiáját. Az ilyen egységek problémája kétségtelenül önálló megvitatást érdemel, mivel annak metodológiai szerepe a korszerű pszichológia fejlesztésében rendkívül nagy. Ezzel kapcsolatban a jelen esetben néhány általános elgondolás megemlítésére szorítkozunk. Amint ismeretes a pszichológiai kutatás egységeinek problémája már a behaviorizmus követői előtt is teljes élességgel felvetődött, s így többek között E.

Tolmán központi problémaként tárgyalta. A francia pszichológiai iskola keretében ezt a problémát különösen J. Piaget tárgyalja részletesen, aki egységként a műveletek rendszerének keretében vizsgált műveletet javasolja. Lényegesen eltérő volt a freudista tradíció megközelítési módja: a pszichikum bonyolult többszintes felépülése eszméjének megfelelően itt gyakorlatilag lemondtak a kutatás univerzális egységéről és úgy kívánták az ilyen egységek meghatározott taxonómiáját felépíteni, hogy a szintek mindegyikének megfeleljen az egységek saját típusa.

Az egységek problémájának „taxonomikus" megközelítése jellemző a szovjet pszichológiára is. Így többek között, mint ismeretes, A. N. Leontyev a tevékenység szervezésének három szintjét, és ennek megfelelően a pszichológiai egységek három típusát különböztette meg. Mégpedig az egészében vett tevékenységet, a cselekvést és a műveletet. Metodológiai vonatkozásban az ilyen megközelítés tűnik a leginkább perspektivikusnak a mai pszichológia számára. Értékelése során azonban figyelembe kell venni, hogy a pszichológiai kutatások jelenlegi gyakorlata az egységek kiinduló sémájának további tökéletesítését, kibontakoztatását igényli. Így többek közt, az általunk lefolytatott kutatások alapján is szükségesnek mutatkozik az A. N. Leontyev által javasolt sémát legalább az egységeknek még egy típusával kiegészíteni. Ennek eredményeként e séma általunk javasolt, módosított változata az alábbi képet mutatja:

Motívum	— Tevékenység
Cél	— Cselekvés
Funkcionális tulajdonság	— Művelet
Tárgyi tulajdonság	— Funkcionális blokk.

Az elemzés egységeinek kiemelt típusai és azok determinánsai alkotják összességükben az elemzés négy szintjét.

A tevékenységet annak tárgy-motívuma irányítja, amely mögött mindig az alany szükséglete áll. A tevékenység felépítése feltárható az azt alkotó cselekvések kifejezéseiben, amelyek közül mindegyik cselekvés a tevékenység motívumával törvényszerűen összefüggő (vagy egybeeső) ilyen vagy olyan tárgyi cél megoldására irányul.

A cselekvés — folyamat, amely az elérni kívánt eredményről alkotott elképzelésnek van alárendelve, vagyis tudatos célnak alárendelt folyamat (A. N. Leontyev). A cselekvés az intencionális (és az eszmei) aspektus mellett műveleti vetülettel is rendelkezik, amelyet nem a cél határoz meg önmagában, hanem a valóság funkcionálisan jelentős tulajdonságai. Az ilyen tulajdonságok kiválasztásával kapcsolatos feladatok determinálják a cselekvést alkotó műveletek kiválasztását és megvalósítását. Ilyen módon tehát, a cselekvés feltárható az azt alkotó és a tevékenység tárgya funkcionálisan jelentős tulajdonságainak feltárására irányuló, a cél eléréséhez szükséges műveletek funkcionális szerkezetének kifejezéseiben. A műveletek mindegyike meghatározott mértékben hozzá-

járul a cselekvés eredményének eléréséhez. A funkcionálisan jelentős tulajdonságoknak a reális szituációban történő kiválasztása lehetőségétől függően egy és ugyanazon cselekvés rendelkezhet eltérő funkcionális szerkezettel, vagyis a cselekvés a műveletek koordinálásának különböző variánsai segítségével is megvalósítható. A művelet ilyen értelmezése bizonyos mértékig eltér az A. N. Leontyev által ajánlott értelmezéstől. Az eltérés abban fejeződik ki, hogy a műveleteket nem a cselekvés megvalósításának feltételei keltik életre és determinálják, hanem csak a feltételek közé tartozó funkcionálisan jelentős tulajdonságok. A feltételek azonban a valóság tárgyi tulajdonságaiban adottak, amelyek száma összehasonlíthatatlanul nagyobb a funkcionálisan jelentős tulajdonságok számánál.

A feltételeknek funkcionális és tárgyi tulajdonságokra történő felosztása ahhoz vezet, hogy módosul a műveletnek, mint a tevékenység elemzése egységének értelmezése, és bevezetésre kerül az elemzésnek még egy szintje, amelyet a szituáció tárgyi tulajdonságai határoznak meg. Az elemzés pszichológiai egysége, amely megfelel a valóság tárgyi tulajdonságainak — a funkcionális blokk. Következésképpen, a művelet feltárható a bemenő információ ilyen vagy olyan transzformálását teljesítő blokkok funkcionális struktúrája kifejezéseiben. amelyeket a tevékenység célja, feladata és tárgyi tartalma határoz meg. Ugyanúgy, mint ahogyan meg lehet figyelni a cselekvés és a művelet egymásba történő kölcsönös átmenetét, a valóság funkcionális és tárgyi tulajdonságainak egymást fedése vagy egybeesése esetén a műveletek és a funkcionális blokkok is egybeeshetnek vagy átmehetnek egymásba.

A tevékenység elemzésének kiválasztott négy szintje alkotja annak funkcionális szerkezetét. Az elemzés mikrostrukturális szintje úgy szerepel, mint a tevékenység makroelemzésének lényeges kiegészítése. A mikrostrukturális kutatás, amely eredetileg az információs-kibernetikai megközelítés talaján született, ilyen módon reális pszichológiai tartalommal telítődik. A megismerő tevékenység kiinduló szintjeinek a mikrostrukturális elemzés eszközeivel történő tanulmányozása lényegileg a pszichikus visszatükröződés törvényszerűségeinek tanulmányozását jelenti a szituáció reális, tárgyi tulajdonságaitól függően. Ilyen tanulmányozás nélkül nem lennének érthetők számunkra a funkcionálisan fontos tulajdonságok szituatív folyamatai, a tevékenység reális tárgyi tartalommal való megtöltésének folyamatai, vagyis végső soron nem lennének érthetőek számunkra a tevékenység célirányossága és motívumai kialakulásának folyamatai.

A pszichológiai kutatás keretein belül perspektivikusan lehetséges az elemzés még inkább tört egységeinek és szintjeinek kiválasztása, így többek közt az elemzés olyan szintjének kiválasztása, amelynek segítségével fel lehet tárni a funkcionális blokkok szerkezetét. Ilyen feladatot oldanak meg a mikrogenetikai kutatások. A feladat megoldása, úgy tűnik, a tevékenység elemzés felvázolt sémájának további módosítását igényli, ebből pedig az következik, hogy a java-

solt séma taxonómiai szempontból nyitott, ugyanúgy, mint a taxonómia egész problémája a tevékenység pszichológiai elemzésében. Számunkra azonban most fontosabbnak tűnik a tevékenység elemzése különböző szintjei közötti összefüggések problémájával foglalkozni.

Amint a szintek jellemzéséből látható, az utóbb következő szint az előző magyarázatának eszköze. A tevékenység feltárása a cselekvések, műveletek, blokkok kifejezéseiben — sőt lehetséges, hogy alblokkok kifejezéseiben is — az elemzésnek meghatározott anyagiságot, faktúrát kölcsönöz, a tevékenységet meghatározott tárgyi tartalommal tölti meg. Ez a megtöltés, képletesen mondva, alulról, a tevékenységnek a valósággal közvetlen összefüggésben, kapcsolatban álló legelemibb egységeitől történik. A szintek mindegyikén meghatározott eredmény jön létre. Ez az eredmény nem marad változatlan, szintről szintre fejlődik és gazdagodik. Kétségtelen, hogy a kiválasztott szintek, s ugyanúgy az egységek is minden egyes szinten belül, meghatározott ok-okozati viszonyban állnak egymással. A közöttük létező kapcsolatok nem véletlenek. Ezek a kapcsolatok lehetnek mind funkcionálisak, mind pedig genetikusak. Ezeknek a kapcsolatoknak, összefüggéseknek a megállapítása, nyomon követése és osztályozása számunkra ugyanolyan fontos feladatot jelent, mint a tevékenység további felbontása még kisebb (s nem pedig elemi) egységekre.

A fentebb elhelyezkedő szinteknek az alsóbb szintek általi determinálása a dolognak csak az egyik — bár fontos — oldala. Ez azzal kapcsolatos, hogy a tevékenység tárgyi jellegűvé válik. A tevékenység produktumaiban azonban nemcsak annak tárgyiassága, hanem annak szellemisége is tükröződik. Ebből a szempontból ugyanannyira helytálló az a tétel, miszerint a fentebb elhelyezkedő szintek determinálják az alsóbb szinteket és szolgálnak azok magyarázatául. A fentebb elhelyezkedő szintek nem ismétlődő szubjektív színezettel töltik meg az alsóbb szinteket: motívumokkal, célokkal és gondolatokkal. Éppen ezért kell a tevékenységnek bármely legkisebb egységét, legyen az művelet vagy funkcionális blokk, mint pszichológiai — s nem pedig mint fiziológiai — egységet elemezni. Ilyen módon tehát eljutunk mind a hagyományos, mind pedig a modern pszichológia két rendkívül fontos kategóriájához, — a tárgyiasság és az átgondoltság kategóriáihoz. Ezek bármelyikének figyelmen kívül hagyása a pszichológiai kutatást más jellegűvé (logikai, fiziológiai stb.) alakítja át. Ugyanakkor fontos megérteni, hogy a tevékenység e két tulajdonsága más-más forrásból ered. Ezek a tulajdonságok mintegy egymással szemben haladnak. Azok találkozása szüli a tevékenységet, mégpedig a pszichológiai kutatás tárgyának minőségében is. Természetes feltételezni, hogy a kiválasztott szintek mindegyikénél lehetséges a tárgyiasság és az átgondoltság különböző aránya, sőt maguk ezek a tulajdonságok is eltérő formában jelennek meg. De amennyiben azok nincsenek jelen akár csak visszhang formájában is, akkor a tevékenység nem valósulhat meg, vagy lesüllyed a reakciók szintjére (nem is annyira ritka eset a pszichológiai laboratóriumok életében).

A tevékenység tárgyiassága és átgondoltsága nem független kategoria. A tevékenység folyamatában lehetséges és reálisan meg is valósul a tevékenység tárgyi funkcionális struktúráinak értelmi struktúrákká való transzformálódása. Hasonló átmenetek létezését A. N. Leontyev is rögzítette. A célról mint eltárgyiasodott motívumról írt. Úgy tűnik, az értelem, a gondolat megtalálja magát a tárgyban, a tárgyak pedig új gondolatokat szülnek. Ezek a transzformációk lehetségesek a tevékenység elemzésének bármelyik kiválasztott szintjénél, és azok tanulmányozása számunkra fontos feladatnak tűnik. A rövid időtartamú folyamatok mikrostruktúrájának kutatásai arról tanúskodnak, hogy ez a feladat nem megoldhatatlan. E kutatásokkal összefüggésben választották ki a motoros instrukciók programjai kialakulásának blokkjait, a manipulátort és a szemantikai kidolgozást, amelyek jelentős mértékben teljesítenek gondolatokat szülő funkciókat.

A tevékenység pszichológiai elemzésének szintjéről beszélve nem lehet megkerülni a tevékenység lezajlását biztosító reális fiziológiai mechanizmusok kérdését. Természetes, hogy minden szint megfelelő fiziológiai funkcionális rendszerre támaszkodik. Ebben az értelemben a pszichológia tudománya újból eléggé nehéz feladatokat állít a fiziológia elé. A pszichikus tevékenység szintjeinek meg kell, hogy feleljenek a fiziológiai funkcionális rendszerek szervezettségének szintjei is. Az utóbbiaknak a tevékenység tárgyi tartalmától, a tevékenység értelmi felépítésétől elszakítottan történő tanulmányozása kudarcra van ítélve. Erről eléggé meggyőzően tanúskodik a fiziológia tapasztalata az egész világon.

Bármely kísérleti kutatás elengedhetetlen feltétele a kutatás tárgyának megalkotása. Ez a folyamat elméletileg különböző mértékben lehet átgondolt. A pszichológiai kutatás tárgyának meghatározása rendkívül bonyolult. Annak megoldása során nagyon könnyű a pszichológiai valóság egyik vagy másik oldalát, aspektusát eltúlozni. Sőt még akkor is, amikor a kutatás tárgyaként az ilyen vagy olyan cselekvés (perceptív, mnemonikai stb.) szerepel, gyakran megtörténik vagy a cselekvés operatív-technikai oldalának, vagy tárgyi besoroltságának, vagy motivációs-érzelmi színezetének, vagy pedig neurofiziológiai mechanizmusainak eltúlzása. A cselekvés kutatásának összes felsorolt aspektusai egyaránt szükségesek, azonban azok bármelyikének eltúlzása és a többi lebecsülése, elhanyagolása a leegyszerűsítés, redukcionizmus különböző, napjaink pszichológiájában is létező formáit szüli. Leginkább elterjedt az információskibernetikai, a neurofiziológiai, a logikai-pedagógiai és a szociokulturális redukcionizmus. A leszűkítés, a redukció bármelyik felsorolt formája lehetséges az egyes, konkrét kutatásoknál, amelyeknél gyakorlatilag nem lehet figyelembe venni a tanulmányozás tárgyának egész gazdagságát, annak összes oldalait. A redukcionizmus leküzdését a jelenségek elméletének felépítésével kell megvalósítani, amely elmélet figyelembe veszi a nagyszámú és különböző fajtájú kísérleti kutatások tapasztalatait. Az elmélet területén a redukcionizmus abból derül ki, hogy az elmélet csak korlátozottan alkalmas a gyakorlat egyik vagy

másik szférájára hatást gyakorolni. Éppen ezért fordult elő, hogy a kitűzött kutatási irányvonalaknak az ellenálló valósággal történő összeütközése eléggé gyakran ábrándokat szül és csalódást eredményez.

Korunk pszichológiai tudománya előtt teljes nagyságukban felmerültek az emberi tevékenység tervezésének, a tevékenység irányításának és jobb megszervezésének problémái. Ezek a feladatok egyaránt vonatkoznak mind a tevékenységnek azon típusaira, amelyek jól kifejezett külső formákban nyilvánul nak meg, mind pedig a tevékenység azon típusaira is, amelyeket belső pszichikus tevékenységnek szokás nevezni. Ez ideig a hasonló feladatok megoldása (bár nem minden siker nélkül) intuitív szinten történt. Számomra úgy tűnik, hogy napjaink pszichológiai tudománya már rendelkezik olyan eszközökkel, amelyek lehetővé teszik, hogy az ilyen feladatokat, ha nem is jobban, mint korábban, de mindenesetre nagyobb terjedelemben oldjuk meg.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1976. V. 20.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В. П. ЗИНЧЕНКО

Развитие психологии всегда было тесно связано с анализом деятельности. Автор выделяет четыре психологические традиции, которые при объяснении психологической реальности опираются на интерпретацию деятельности. Первой традицией является бихевиоризм. Наиболее весомым вкладом бихевиоризма является объективизация, однако при этом занимаются на анализом деятельности, а одной из проекций ее — поведения. Вторая традиция нашла свое выражение во французской психологии. Здесь на первый план выступила социальная детерминированность деятельность (психики). Третяя традиция — фрейдизм. Наряду с общеизвестными недостатками этого подхода он показал невозможность линеарного представления деятельности и психики. Четвертая традиция связана с развитием советской психологии, в первую очередь, с работами Л. С. Выготского и его учеников. Именно в рамках этой традиции психологический анализ деятельности проведен наиболее последовательно и глубоко.

Опираясь на достижения советской психологии, в первую очередь — на работы Бернштейна и Леонтьева, автор предпринял попытку дальнейшего развития предложенной Леонтьевым схемы деятельности путем выделения микроструктурного уровня анализа.

Особое внимание уделяется опасности редукционизма в психологическом анализе деятельности. Подчеркивается, что борьба с информационно-кибернетическим, нейрофизиологическим, логико-педагогическим и социо-культурным редукционизмом имеет важное значение для разработки современной психологической теории деятельности.

METHODOLOGICAL PROBLEMS OF THE PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF ACTIVITY

ZINCSENKO, V. P.

The development of psychology has always been closely connected with the analysis of activity. The author names four of the psychological "traditions" that rely on the interpretation of activity, when defining psychological reality. Behaviourism is the first, of which objectivism is the greatest achievement — yet fundamentally its main study was not that of activity but a projection of it, that of behaviour. The second tradition manifested itself in the French psychology. Here, social determinism of activity

(psychism) gained importance. Freudism is the third tradition that — besides its well-known insufficiencies — revealed that activity and psychism are not to demonstrate in a linear way. The fourth tradition is connected with the development of Soviet psychology, specially with the works of Vigotszkij and his students. This is the very tradition, that most consistently and deeply implies the psychological analysis of activity.

The author relying on the achievements of Soviet psychology (in the first place of Bernstein and Leontyev) further improves the scheme of activity suggested by Leontyev. The essential innovation is a presentation of the micro-structural level of analysis.

The author calls attention to the hazards of reductionism in the psychological analysis of activity. He emphasizes, that to overcome reductionism on the fields of information-cybernetics, neurophysiology, logics, pedagogics and socio-culture is extremely important in forming a modern psychological theory of activity.

A PREVERBÁLIS KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉG JELLEMZŐI

SUGÁRNÉ KÁDÁR JÚLIA
MTA Pszichológiai Intézete

A szerző longitudinális megfigyelést végzett a vizsgált gyermek életének 30—570. napja között. A kezdetben 10, majd 30 naponként készített magnetofon felvételek négyféle interakciós szituációt tartalmaztak: a vizsgált gyermek és az anya, ill. a vizsgált gyermek és az apa közötti kommunikációs szituáció, a vizsgált gyermek játéka hangot adó, ill. hangot nem adó játékkal. A hangnyomásgörbékben feldolgozott regisztrátumokat elemzi a szerző összevetve az általános fejlődésről vezetett napló megfelelő időpontjainak feljegyzéseivel. A szerző vizsgálatai alapján megállapítja, csatlakozva más szerzőkhöz, hogy a preverbális korban is funkcionál egy kommunikációs szisztéma, amely számos szupralingvisztikai vonatkozásban differenciált módon jelentkezik a különböző interakciós szituációkban. A vizsgált gyermek hangmegnyilvánulásainak jellemző különbségeiből az tételezhető föl, hogy a hangot adó játék kapcsán magas aktivációs szinten megvalósuló echoláliás jelenségről, míg a szülőkkel folytatott kommunikációs szituációban egyre inkább differenciálódó identifikációs jelenségről beszélhetünk a preverbális időszakban.

A közölt adatok rávilágítanak a csecsemő- és kisgyermekkori személyiségfejlődés és a kommunikációs képesség fejlődésének néhány jellemző, összefüggő részletére, pl. mozgásfejlődés és a preverbális kommunikáció; az én kialakulás és a verbalitás kezdetei; vagy a konstruálás és a beszéd grammatizálódása.

A gyermek beszédfejlődésével foglalkozó szakirodalom egészen az utóbbi időkig — a verbális kommunikációkutatás, ill. a beszédkontextus mélyszerkezetének analízise megjelenéséig — átsiklott a beszédhang fejlődés és funkció korai szakaszán, kivéve a fonetikai vizsgálatokat, a beszédhangok megjelenésének sorrendiségére vonatkozó megfigyeléseket.

A kutatók, pl. Lewis (1936), Halliday (1973) stb. a grammatizálódás előtti időszakot 2—3 fázisra, s magát a grammatizálódási folyamatot legalább öt szintre bontják.

E nagyszámú fázis teljesen reális, sőt egyre inkább kevésnek is tűnik, különösen akkor, ha a hangmegnyilvánulásokat nemcsak mint hangminőséget, vagy mint szignált elemezzük, hanem a szituációhoz viszonyított funkcionális elemzést is végzünk (Halliday, McNeill, Dawis, Slobin).

E kutatások, bár a lexiko-grammatika megjelenése előtti beszédet, hangadást különbözőképpen jelölve még nem tekintik nyelvnek, csupán ,,proto-nyelvnek'' (Halliday) mégis megegyeznek abban, hogy a gyermekeknek már sokkal előbb lehet egy fejlett szemantikai rendszere minthogy a szókombinációk megjelennének. P. Liebermann (1968) a születés pillanatától kezdve jelentéssel rendelkező intonációs szignálokról beszél, amelynek fő megjelenési formája a csecsemősírás.

Wolff (1966) szintén kétféle vokalizációt különböztet meg a kezdeti hangadásokban: 1. Sírást, ezen belül az éhség-, düh- és fájdalomsírást. Valamennyire jellemző az ereszkedő jelleg. 2. A nem síró vokalizáció a harmadik héttől kezdve jelenik meg (a szerző szerint az egyszintű vagy emelkedő intonációs kontúr jellemzi).

Popper, Makói, Gegesi (1970) empirikus vizsgálatai alapján feltételezik, hogy a csecsemőkori sírás komplex információhordozó jelzésrendszer. Mint információs jelzésrendszer fejlődéslélektanilag a vegetatív motoros funkciókkal való jelzés és az absztrakt jellel jelzés, a beszéd közé iktatódik. A szerzők kísérleteik nyomán megállapítják, hogy a „csecsemősírás információhordozó jellege a beszédhanggal analóg módon valósul meg".

Különösen jelentős számunkra Halliday azon megfigyelése, amely a dialógus elemi formáinak megjelenését írja le a vizsgálati személy esetében az első nyelvi struktúra megjelenése előtt néhány héttel.

Ezek fajtái: válasz a kérdésre, parancsra — szóban vagy cselekvéssel, állításra adott válasz; figyelmes odafordulás, vagy a konvergáció folytatása, válasz önmagának és végül a „mi ez" indítású párbeszéd.

McNeill (1970) többek között Leopoldot idézi, aki szerint már a gagyogás ideje alatt is van emocionális jelzése a hangoknak, s a 20 hónapos gyermek szómondatai véleménye szerint általában felszólító módúak.

E fázis végén alakulnak ki a grammatikai struktúrálódás keretén belül a nyelvi transzformációk, ill. ezek létrehozására való készség. Ennek a készségnek a megtanulását McNeill (1970) szerint három tényező befolyásolja: a felnőtt nyelvben való előfordulási frekvencia — vizsgálatai szerint ez a legkevésbé befolyásoló tényező —, az illető nyelvi egység komplexitása, nehézségi foka, a nyelvi egység szemantikus tartalma (pl. a feltételes mód késői megjelenése).

Lurija és Judovics (1956) különös hangsúlyt helyez a beszédfejlődés jellemzőinek és a gyakorlati tevékenység kapcsolatának szerepére. Ljamina (1958) 1;2—2;6 éves gyermekek logitudinális megfigyelése nyomán tágabb értelemben vizsgálja a beszéd és általában a motorikum kapcsolatát. Számunkra különösen figyelemre méltó Ljamina azon tapasztalata, hogy a pszichés fejlődésben a motoros és a verbális tényező fejlődése bizonyos „versenyben" van egymással. Ezeket a tapasztalatokat a szerző azzal indokolja, hogy bizonyos mozgásformák koordinációja hirtelen erőfeszítést, más helyről való energiaelvonást igényel ebben az életkorban. Wallon (1958) a „váltakozás" funkcionális jelenségével indokolja ezt a fejlődéslélektani megnyilvánulást.

A beszédtanulással kapcsolatban még egy igen lényeges szempontot kell érintenünk.

Porsnyev (1964), Mowrer (1950), Guiore (1965), Katz (1964) empátia meghatározására építve figyelmünk középpontjában a másik ember helyzete, érzései vannak; feltételezhető, hogy a beleélés segítségével közvetlen emocionális megértés jön létre, pl. az anya hangulatának „megértése". Ez lenne a beszédtanu-

lás, a verbális kommunikáció kezdeteinek érzelmi alapja, amelynek első tükröződése a beszédben az echolália és az intonációs kontúrok megjelenése.

Vizsgálatainkat módszerkidolgozó előkísérletnek tekintjük, mivel csupán egy személy megfigyelését folytattuk le. Mégis, a vizsgálat longitudinális jellegéből fakadó eredmények felhívják a figyelmünket néhány fontos kérdésre, amelynek további kutatása nagyobb számú gyermekcsoporton — e vizsgálati csoport kialakítása már folyamatban van — hasznos eredményeket hozhat a verbális kommunikációs készség kezdeteinek vizsgálatában.

Kutatásaink nyomán — más szerzőkkel egyetértve — feltételezzük, hogy a csecsemő hangadásainak már néhány hetes kortól lehet üzenet értéke az interperszonális helyzetekben, ill. interakciókban. Ez a differenciálódás megragadható a fejlődéslélektani és fejlődés-pszicholingvisztikai módszerek ötvözésével. E két módszer együttes alkalmazása továbbá lehetőséget nyújt annak feltárására, hogy a preverbális, ill. verbális kommunikációs készség fejlődése hogyan épül be, állandó kölcsönhatásban a személyiség fejlődésével, mennyiben viseli magán a vizsgált életkor jellemző pszichés életkori sajátosságait, a korai Én-kialakulást jellemző jegyeket.

Vizsgálati módszerek

A vizsgált személyről rendszeres és részletes feljegyzést készítettünk, különös tekintettel fizikai állapotára, mozgására, játékformáira, szociális megnyilvánulásaira, hangulatára és hangadásaira. Megközelítőleg rendszeres időközökben, a 275. napig 10—14 naponként, ettől kezdve kb. 30 naponként készítettünk magnetofon felvételt a megfigyelt személy 30. napjától 570. napjáig. A felvételekhez Philips magnetofont és BASF szalagot használtunk.

A felvételek során váltogattuk a feltételeket: az anyával, apával, mindkét szülővel, hangot adó játékkal, ill. hangot nem adó játékkal kapcsolatban kialakult interakciókat, ill. kommunikációs szituációt igyekeztünk rögzíteni.

A hangfelvételeket Brüel-Kjaer 2105 típusú szintíró segítségével hangnyomás görbéken rögzítettük, és ezeket elemeztük idő, mérték és forma szempontjából, összevetve a megfelelő időpontok naplórészleteivel.

A feldolgozás szempontjai:

A) A megszólalások sűrűsége
B) A szülőkkel folytatott kommunikáció során adott hangadások reakcióideje
C) A hangadás összideje a felvételek (100%) százalékában kifejezve
D) A hangadás időátlaga felvételenként
E) A hanggörbék hangnyomásszint szerinti értékelése
F) A fenti szempontok (A—E) összevetése a hangadás aktuális fejlettségi szintjével

G) A fenti szempontok (A—F) összevetése az általános pszichés fejlődés aktuális szintjével.

E tanulmányunk keretei csupán a két utolsó, szintetizáló értékelési szempont kifejtését teszik lehetővé.

A vizsgált életszakaszt 11 fázisra bontottuk — a naplóban követett beszédfejlődési szakaszok alapján — az egyszerű hangadásoktól (30. nap) a szótagkezdő szótagokból összeállított, agrammatikus bővített mondatok használatáig (18; 13).

1. 30. nap—3; 8 (hónap; nap)	egyszerű, elemi hangok, „hangkitörések"
2. 3; 8 — 4; 7	gőgicsélés kezdete
3. 4; 7 — 6; 6	gőgicsélés keveredése egytagú gagyogással (pl. da, te, kaj)
4. 6; 6 — 7; 15	gagyogás (pl. da-da-da)
5. 7; 15 — 8; 30	összetett gagyogás (hej-haj-hahaj, ekete)
6. 8; 30 — 10; 30	a szavak megjelenése, a vizsgált személy esetében a szótagkezdő szótagok felhasználásával (pl. mam = mama, vi = virág)
7. 10; 30 — 12; 2	„ő"-ző szakasz, rámutatás, felhívás, kívánság jelölése
8. 12; 2 — 13; 3	szóhasználat a kezdőszótag megismétlésével (ku-ku = kutya)
9. 13; 3 — 14; 23	szóhasználat az első két szótaggal a szóvégi hang elhagyásával (pl. papu = papucs)
10. 14; 23 — 16; 17	az alanyi és az igei vagy névszói állítmány kezdő szótagjából összeállított tárgyas határozós bővítményű bővített mondat alkotásának kezdete (pl. apu lo vi = apu locsolja a virágot! cicci a fá = a cica fent van a fán!)
11. 16; 17 — 19; 0	mondatalkotás teljesen kimondott szavakkal, igeidő használat, összehasonlítás verbális kifejezése (pl. „mama beteg, apu szép")

A fenti fázisokban nyomon követtük a hangnyomásgörbék formáját, meredekségét, lejtési tendenciáit, ill. a fentiekben említett elemzési szempontokat. Az összevetésekből a következők szűrhetők le: A kezdeti fázisban (30.—3; 8) a kellemes érzést vagy türelmetlenséget tehát valamilyen érzelmi, ill. indulati állapotot bizonyos spike jellegű hangkitörések jellemzik, amely spike-ok a beszédfejlődés során fonémákká, majd diftongusokká különülnek el (gőgicsélés időszaka). A spike jellegű hangok azonban fennmaradnak továbbra is, mint indulat, érzelem kifejezők, ill. mint kapcsolatfelvételre jelt adók. A felhívó hangok először főképpen az anyával kapcsolatban, majd a gyerek nyolc és fél hóna-

pos korától kezdődően az apával kapcsolatos kommunikációban is megjelennek, és a szótagbeszéd egész ideje alatt ilyen feladatot töltenek be. Ezzel párhuzamosan a hangnyomás emelkedő jellege — felhívó értéke dominál az anyával folytatott kommunikációban egészen az összetett gagyogás időszakáig — hat és fél hónapos korig.

Ettől kezdve a spike-ok fennmaradása mellett uralkodóvá lesz a konvencionális, a magyar nyelvre jellemző „közlő" ereszkedő, tehát élhangsúlyos forma az összetett hangsorokban.

Az apával kapcsolatban viszont a 8 és fél hónapos kor körül megnövekvő spike-ok számával párhuzamosan az emelkedő tendenciájú hangnyomásgörbe válik dominánssá — a felhívás, a kapcsolatteremtés, az apával folytatott aktív játék jeleként. A hangnyomásgörbék lefutásával kapcsolatban még két jellemzőről szeretnénk említést tenni:

1. A gőgicsélés kezdetével (111. nap) a görbe szélesebb lefutású ún. „domb" alakzatai egyre csipkézettebbekké, cizeláltabbakká válnak, jelezve a hangnyomás egyre finomabb változásait, ill. a hangszalag rezgésváltozásait, a hangnyomás azonos szinten (való) tartásának, a hanggal való bánni tudás kialakulóban levő készségét.
2. A 168. naptól, vagyis a gagyogás kezdetével egyre gyakoribb a hullámmozgásszerű, ereszkedő tendenciájú hangnyomásgörbe-sor a legkülönbözőbb beszédhelyzetekben. Feltételezzük egyrészt, hogy ez összefüggésbe hozható a beszédlégzés technikai kialakulásával, ill. a gagyogás—közlés konvencionális, ereszkedő jellegének utánzásával, másrészt a beszédritmus megjelenésével.

A hangot adó, ill. hangot nem adó tárgyakkal folytatott játék közben hamarabb jelennek meg az összetett hangok, mint a szülőkkel folytatott kommunikációban, bár ezek a gőgicsélés korszakát megelőző, dominánsan ereszkedő tendenciájú hangok inkább bizonyos echoláliás funkciót töltenek be. Minden görbeszakasz maximális hangnyomáspontjai nagyjából azonos szinten mozog, ugyanakkor minden hosszabb hangadás szakasz emelkedő tendenciájú és diftongus jellegű összetett hangot tartalmaz (3. ábra).

Ezt bizonyítja, hogy a csörgőrázás ritmusa már a 101. napon kiváltja a mozgás ritmusosságát és párhuzamosan vagy felváltva a hangadás ritmusosságát: a gyerek felváltva lökdösi a felfüggesztett mélyebb hangú csörgőt, ill. a feje mellett álló magasabb hangú harangozó babát, és közben ritmikusnak tekinthető hangokat ad, a mellékleteken bemutatunk néhány, e komplex ritmikus megnyilvánulások fejlődésvonalát illusztráló ábrát (1. ábra).

Az 1. ábra rövid részlet a felvételből annak illusztrálására, hogy a gyerekhez beszélő anya hangjára adott hangreakció bár erős, de rövid hanghatást vált ki. A gyerek által rázott csörgő hangjára adott hangreakció intenzívebb, tartamban hosszabb, mintegy része a csörgőjáték hang-mozgásműveletének.

A 2. ábra csörgőrázás, — csörgőhang és hangadás váltakozó ritmusa egyrészről, másrészt hasonló időtartamú, nagyjából hasonló hangnyomásszintig felfutó

és azonos szinten maradó gögicsélő hangok görbéi láthatók, amelyekre jellemző a 6—8, ill. 2—3 szekvenciájú hangadások ritmikus ismétlődése az egész felvétel folyamán. Két részlet a felvételből, amely jellemzően mutatja az előbbivel való hasonlóságokat ugyanakkor a fejlődést is: ismét a csörgőrázás, csörgőhang és a hangadás váltakozó ritmusát látjuk, s ezen belül a hosszabb-rövidebb hangadások váltakozását. Az egész görbe viszonylatában 7—4—7—3—7—3—7—3—6 szekvenciaszámok jelentkeznek.

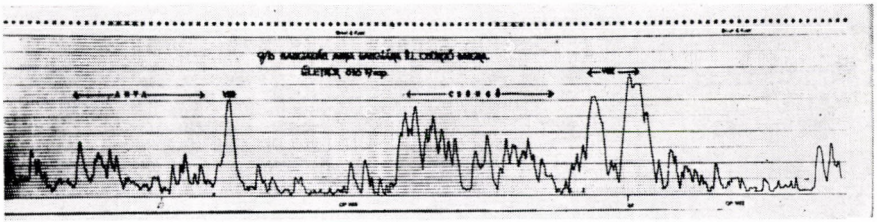
A 3. ábrán az előbbiekhez hasonló hangnyomásszintű, de zártabb élesebb spike jellegű szekvenciákból álló görbét láthatunk, amelyben gagyogó ritmikus hangsorok váltakoznak a csörgő ritmusával. Az egész felvétel során a hangadások szekvenciaszámának ritmusa: 4—3—8—8—10—8.

A fenti példákban az érzelmi telítettségről a gyakori spike-ok tanúskodnak, ill. az ereszkedő hangsoroknál ugyan alacsonyabb számban előforduló, de mégis gyakori véghangsúlyos hangsorok. A hangot nem adó játékokat kísérő hangadásban nem találunk a fentihez hasonló ritmikus jellemzőt sem a szekvenciaszámban, sem a hangsorban, de a cselekvésben sem (kivétel a „kidobálós" játék, amely a „tessék-kérem-köszönöm" hármas ritmusára épülve természetesen hordozza magában a beszéd és mozgás párhuzamos ritmusát). Ezzel szemben egy-egy hangot nem adó játék alkalmával a gyerek felsorakoztatja a fejlettségi szintjének megfelelő teljes hangrepertoárját (4. ábra).

Az első csörgőjátékkal kapcsolatos ritmikus hangadást tehát a gyerek 3 és fél hónapos korában regisztráltuk először (101. napon), ugyanezen a napon figyeltük meg nála az első dialogikus ritmust is. Megszólalásai ugyanis ez ideig csupán esetlegesek voltak, sokszor hosszú reakcióidő után. A fent jelzett időpontban a reakcióidő hirtelen lecsökken, s ettől kezdve fokozatosan csökkenő tendenciát mutat. S ez az időpont az, amely naplónk szerint a gőgicsélés kezdetét is jelenti.

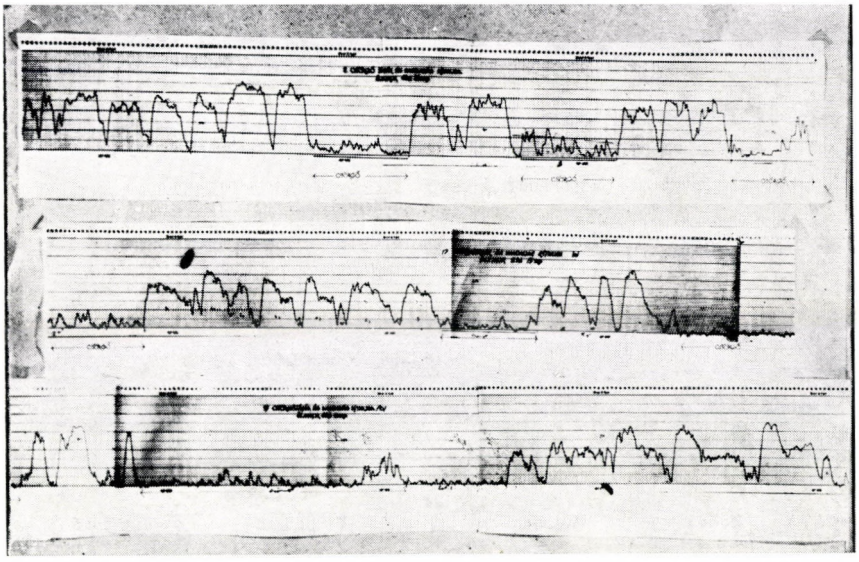
E közleményben nem térhetünk ki a szótanulás, mondatalkotás, a grammatizálódási folyamat részletezésére. Csupán egy-egy jellemző jelenséget szeretnénk megemlíteni. Így pl. a beszédritmus, a ritmuskészség fejlődésével kapcsolatban meg kell említenünk a folyamatos szótagbeszéd fázisából kiemelt, s feltétlenül idekívánkozó regisztrátum részletet. Lehet, hogy túl merész képzettársításnak tűnik mégis ez a felvételünk a primitív rigmusok, népi mondókák, naiv eposzok — Vigotszkij és Jakobson által pszicholingvisztikai szempontból elemzett — ritmikus ismétléseinek, visszatérve folytatásainak, grammatikai párhuzamosságainak formájára emlékeztet bennünket — mind a szavak szinte ütemes visszatérésével, mind pedig a maximális hangnyomásszint monoton jellegével és a hanggörbe hullámzóan ereszkedő s az utolsó szakaszban véghangsúlyos formájával:

„Ü ü ü bö — üres üres üres a bögre
bö bö ö Sá — bögrébe bögrébe öntsél Sárinak
Bö bö — bögrébe bögrébe

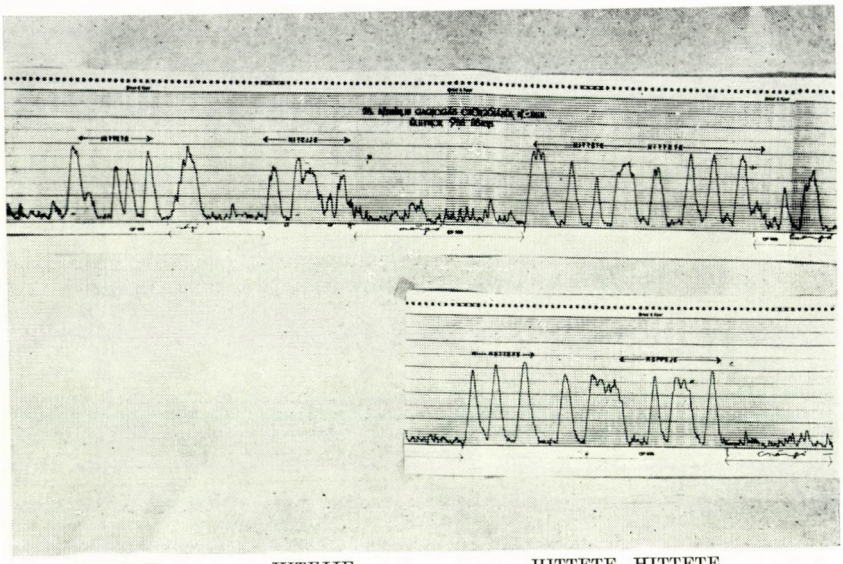


ANYA VSZ CSÖRGŐ VSZ

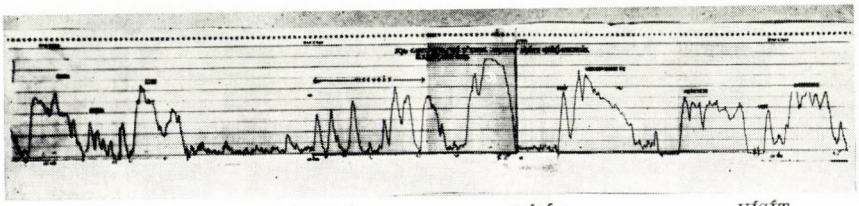
1. ábra. Hangadás az anya, ill. csörgő hangjára. 3 hó 19 nap



2. ábra. Csörgőjáték és hangadás ritmusa. 4 hó 26 nap (1. sor) 6 hó 15 nap (2., 3. sor)



3. ábra. Ritmikus gagyogás csörgőjáték közben. 9 hó 28 nap



4. ábra. Hangot nem adó tárggyal folytatott játékot kísérő hangadás. 6 hó 11 nap

Ö Sá ö ö bö	öntsél Sárinak, öntsél öntsél a bögrébe
Ö Sá ö ö bö	öntsél Sárinak, öntsél öntsél a bögrébe
Ö Sá bumm bö	öntsél Sárinak bumm a bögrébe
Sá"	Sárinak"

1	2	3	4—5	6—7 hangadás
24	32	26	32	27 relatív max. dB
ereszkedő		ereszkedő		hullámzóan ereszkedő
	ereszkedő		ereszkedő	utolsó szótag véghangsúlyos

A vizsgált személy beszédfejlődéséről készített napló és a hangadások analízisének egybevetése

A gyerekről készített napló tanúsága szerint az első szavak megjelenését megelőző két-három hétben — érdekes, figyelmet érdemlő előzményként — jelentős érzelem-differenciáció és érzelem intenzitásnövekedés következett be a vizsgált személy társas viselkedésében. Például: hangos kacagással kíséri a vele folytatott „kukucs" játékot; a hazaérkező anyát vísító hangokkal kísért mászó, felkapaszkodó mozdulatokkal fogadja; elkomoruló arccal, leszegett fejjel, „megsértődve" reagál arra, amikor az apa elvesz tőle egy megkaparintott tilalmas tárgyat; dühreakciók észlelhetők: csapkod, kiabál — „ta-ta-ta- da-da-da" mély hangú gagyogó hangsorokat hallatva.

Azt is megfigyelhettük, hogy a 190—340. napon a szülőkkel folytatott kommunikációban a gyerek hangnyomásszintje erősen megemelkedik: relatív 12—28 dB-ről relatív 27—33 dB-re, majd a 340. naptól a megfigyelési idő végéig ismét alacsonyabb szinten mozog. Vagyis a magatartásban megnyilvánuló érzelmi kifejezőkészség fejlődése és intenzitásbeli növekedése a hangadás erősségében is megnyilvánul, majd némi süllyedéssel beáll egy hosszan fennmaradó szintre. Ugyanebben az időszakban, a 230. naptól kezdődően tapasztaltuk a spike jellegű érzelmi telítésű hangadások felszaporodását — különösen az apával folytatott kommunikációban. Ekkor tapasztaltuk a véghangsúlyos emelkedő hangadások arányának nagymérvű növekedését, és a szülőkkel folytatott kommunikációban a „válasz—hangadás", ill. az azt megelőző reakcióidőnek hirtelen és nagymérvű csökkenését.

Lényeges jellemző a 150. naptól kezdve, a csörgővel folytatott játék során érvényre jutó és egyre fejlettebb formában jelentkező ritmikus hangadás, amely mint láttuk, a mozgás, a hang hullámzó hangnyomásszintje, folyamatossága és megszakítottsága (szekvenciaszám, hang és pauza időarány), illetve a gagyogó hangsorok szabályos ismétlődése révén valósul meg (232., 243. nap).

Naplónk alapján szoros összefüggést, előzményt sejtünk a ritmikus megnyilvánulások kikristályosodása és a legfejlettebb ritmikus formát követő (243. nap) gyors mozgásfejlődés között: 248. napon felül, 250. napon mászó mozdulatok, 257. napon mászik.

A fentiekben jelzett érzelmi differenciációs időszak és a hangadás reakcióidejének hirtelen és maradandó csökkenése egybeesik a felállás időpontjával (280. nap). S mint bármely fejlődéslélektan tankönyvben olvasható — az első szó megjelenése (302. napon: ham, hammam) csupán 5 nappal előzi meg a járóka mentén megtett első lépéseket. A 320—370. napig terjedő időszakban a megszólalások sűrűsége igen nagy pozitív, ill. negatív kiugrásokat mutat. Ugyanakkor, mint említettük, némileg alacsonyabb szintre süllyed a max. dB pontok értéke, és átmenetileg kismértékben (0,3—0,4 sec-al) megemelkedik a gyerek hangadásainak reakcióideje a szülőkkel folytatott kommunikációban. Érdekes jelenséggel állunk itt szemben: úgy tűnik ugyanis, hogy a szavak megjelenése előtti és kb. a 320. napig tartó magas aktivációs szintet felváltja egy, a hangproduktumokban megnyilvánuló alacsonyabb szint. Ugyanígy követhető ez a változás tartalmi vonatkozásban is: a 334. napig, tehát egy hónapon belül, az első szó megjelenése után már nyolc, többféle jelentéstartalmú és prozodikus töltésű aktív szóval, ill. szómondattal rendelkezik a vizsgált személy.

A 335—370. nap között azonban az aktív szókincs-gyarapodás szinte leáll, sőt a gyerek az eddig elsajátítottakat is csak elvétve használja. Ezzel szemben egyre kiterjedtebb formában jelentkezik — és kitölti a fent jelölt kb. 1 hónapos időtartamot — az „ő"-zés: a gyerek „ö!" vagy „öő!" hangot hallatva rámutat a tárgyakra, amelyet ezután névvel megjelölünk. A gyerek a hallott nevet megpróbálja elismételni, vagy újabb rámutatással „ő"-ző felszólítással megismételteti velünk a szót.

Mint naplófeljegyzéseink igazolják, ebben az időszakban ugrásszerűen növekszik a gyerek passzív szókincse: a 354. napon „hol van a . . . ?" kérdésre valamennyi, őt körülvevő berendezési, ill. játéktárgyra rámutat.

Elsősorban a felnőttől nyert, a tárgyakkal kapcsolatos információ igényét véljük abban is tükröződni, hogy a gyerek ebben a szakaszban kezdi igényelni a mesélést, a képeskönyvből olvasást és ennek nyomán (belső indítékból és nem felszólításra) maga is megjelöli a képeken látható tárgyakat, esetleg cselekvéseket.

Mindebből azt a talán merész következtetést vonjuk le, hogy a beszédtanulás kezdeti időszakának a magatartás differenciációjában, a hangproduktum jellemzőiben és a produktivitásban mért magas aktivációs szintet, az első szavak alkalmazása, jelentés-differenciációja után új fejlődési fázis váltja fel: a gyerek „felismeri" a hangsorok jelentéshátterét, a tárgy—név kapcsolatot és az ismert szavak alkalmazásának ritkításával — az aktív szókincsgyarapodás szinte teljes leállásával a kommunikációs szituációkban a megszólalások számának, intenzitásának csökkenésével, a reakcióidő növekedésével — szinte felszívja magába

a környezetében levő tárgyakat, jelenségeket jelölő szavakat. Aktivitása jóformán csak az ezt elősegítő kétféle felszólításban jelentkezik: „öő!" = mi ez! mi a neve? mondd meg! és az „o" = olvass!

Ugyanakkor azt is figyelembe kell vennünk, hogy ebben a hirtelen primitívebbé lett „ö"-ző beszédkorszakban tanul meg a gyerek biztosan járni (330—366. nap kapaszkodva lépeget; 366. nap körbe fordul, néhány lépés fogódzkodás nélkül, kapaszkodás nélkül leül; 374. nap átlósan átmegy a szobán, kért tárgyat elhoz stb.).

A fenti jelenség a Ljamina által is említett energiaelvonás elméletet támasztja alá. Ljamina ugyanis azt figyelte meg 1;8—2;1 korú kísérleti személyeknél, hogy amíg járni tanultak aktív beszédük mennyisége csökkent, ill. primitívebbé vált az előző szintnél. A fentieket igazolja az a tény, hogy ezt a periódust követően a vizsgált személynél a 370. naptól kezdődően nagyarányú, aktívan használt szókincsben gyarapodás figyelhető meg ismét, amelyhez a megszólalások számának fokozatos sűrűsödése, a reakcióidőnek fokozatosan a korábbi szintre való visszaesése és a maximális dB pontok szintjének fokozatos emelkedése (amely azonban, mint említettük, a beszéd kezdeti szakaszában észlelt szint alatt marad) és kiegyensúlyozódása társul. Az aktív szótanulás egyik formája a dialógusban — szóismétléssel, hangkezdeményezéssel valósul meg. E hangadások sokszor mondatok, többségük már a nyelvre jellemző élhangsúlyos, ereszkedő hangnyomású.

A 370—460. napot egyrészt a koordinálódó, bonyolultabb mozgások jellemzik (pl. járás közben megfordul; lehajol és felvesz valamit; lépcsőn fölfelé jár), másrészt a vizsgált személy koordináltabb mozgásai eszközül szolgálnak bizonyos komplexebb pszichés műveletek megvalósításához (pl. elmegy egy tárgyért, lehajol érte, felveszi és magával viszi, leül, manipulál vele — 348. nap). — Ugyanebben az időszakban jegyeztük föl először, hogy a gyerek 2—3 elemből álló tornyot épít (410. nap).

Az említett nagyarányú szókincsgyarapodás mellett tehát a pszichés fejlődés fenti, legjellemzőbb adatait figyelembe véve néhány valóban figyelemreméltó jelenségre szeretnénk felhívni a figyelmet, amely összefüggések evidensebbek annál, hogysem véletlennek tekintsük: Ebben az időszakban kezd a gyermek komplexebb, sőt „megtervezett" mozgásokat végezni (374., 378., 394. nap). E periódus a konstrukciós játék kezdete is (3 tagú torony építése 410. nap). S ekkor jelennek meg a 2—3 tagú mondatok is a gyermek beszédében, — mégpedig a komplex, célrairányuló mozgásokkal párhuzamosan, a 337—394. nap között jelennek meg először a felkiáltó, majd az első felszólító mondatok is. A konstruáló játék első feljegyzését követő 10. napon (420. nap) pedig megjelennek a kijelentő-konstatáló mondatok a gyerek beszédében.

A környezeti változásokkal indokolt, a 460—500. nap közötti időszakban a hangadással, ill. a kommunikációs aktivitással kapcsolatos fent jelölt tendenciák nagymérvű megerősödését tapasztaltuk.

Ugyanakkor a nagyfokú szókincsgyarapodás mellett megjelennek a tárgyi, jelzői, részes- és helyhatározói bővítményekkel összetettebb jelentéstartamúvá tett mondatok. A vizsgált személy a szavak első szótagjainak variált — úgy tűnik, asszociatív úton variált — sorrendjével és a prozodikus megkülönböztető jegyekkel fejezi ki a fenti jelentéstartalmakat. Ezek többnyire még erősen szituatív jellegűek, de már fel-feltűnik a múlt idejű, a gyerek által átélt történések közlő indítékú „elmesélése".

Ez az élményt közlő, emlékező — bár még egészen primitív nyelvi formában megjelenő —, de már folyamatos kontextusnak tekinthető beszéd egyidőben észlelhető a kialakulóban levő én-tudat első nyelvi megjelenéseivel (cselekvéseinek, testrészeinek és nevének jelölése), ill. az 506. naptól kezdve az első szerepjátékok primitív, de létező mozgásos és verbális „kontextusával".

A kontextusos beszéd kezdeti, elemi formái magukkal hozzák a teljesen kimondott szavak megjelenését (az 530. naptól): a jelentéstartalmat pontosító, módosító, meghatározó beszédrészek megjelenését (az 540. naptól); a jelen-, múlt-, majd a jövő idő differenciált jelölését (az 560. naptól); és az ige-, ill. névszóragozást (az 590. naptól).

S mindezek ismeretében és több kevesebb sikerrel történő alkalmazásával a viszgált személy az 580. naptól már képes összehasonlító gondolkodási műveletek kifejezésére is (hasonlóságok és különbségek szóbeli kifejezésének egyidejű megjelenése mellett).

Vizsgálataink alapján csatlakozunk Halliday feltevéséhez, amely szerint a preverbális korszakban is működik egy kommunikációs rendszer, amely azonban nemcsak képessé teszi a gyermeket a szociálszemiotikai rendszer kialakítására, mint azt a Halliday írja, hanem adataink alapján feltételezhetjük, hogy számos prozodikus szupralingvisztikai vonatkozásban — s nemcsak intonációban, hanem a megszólalások gyakoriságában, a hangreakció reakcióidejében, hangnyomásszintjében, az összetettebb struktúrák tagoltságában, a hangsúly elhelyezésében, ritmusában — fellelhetők a különböző interakciókra jellemző, szisztematikus szociálszemiotikai megkülönböztető jegyek.

Azt tapasztaltuk ugyanis, hogy már a korai csecsemőkortól kezdődően más jellegű hangadásokat produkált a gyerek a játék és mást a szülőkkel folytatott interakciók során. Továbbá, hogy ezeknek a hangadásoknak a „más jellege" a gyermek pszichés fejlődése során tovább differenciálódik, s hogy ez a differenciáció szerves összefüggésben van a személyiségfejlődés egészével. A mozgáskoordináció, az érzelmi differenciáció a megismerő tevékenység folyamataival kölcsönhatásban, a preverbális hangreakciók is részt vesznek a gyermek interakcióin keresztül megvalósuló fejlődésben.

Wolff-fal tudunk egyetérteni tehát abban, hogy a korai csecsemőkorban egyidőben kétféle vokalizáció létezik. A „nem síró vokalizáció" azonban úgy tűnik sokkal összetettebb, mint ahogy azt a szerző leírja. Amíg a sírás egy valóban sokrétű „információt hordozó jelzésrendszer" (Popper, Makói, Gegesi), addig a

párhuzamosan jelentkező kora csecsemőkori egyéb hangadások a szülővel való identifikációs tendencia, ill. a kommunikáló személy vagy a hangot adó játék hangjainak érzelmi reakción alapuló echoláliái.

Mint vizsgálatainkból kitűnik, a gyerek a hangot adó játékkal kapcsolatos spontán hangadásainak — az egyéb vizsgálati helyzethez viszonyítva — intenzívebb formája (gyakoribb előfordulás, tartamban hosszabb, magasabb hangnyomásszint, előbb fellépő összetett hangok) egy magas aktivációs szinten megvalósuló echolália funkcionális jelentőségét igazolja, amelyről többek között Petrinovich és Mowrer tesz említést.

Némileg alacsonyabb intenzitású szinten, de már az 50. naptól fellelhetők és a 101. naptól biztosan megragadhatók a két szülővel kapcsolatos differenciált identifikációs törekvések (a reakcióidő különbségeiben, a hangnyomásgörbék formájában, lejtési irányában stb. észlelhető), amelyeket Mowrer és Guiore a verbális kommunikáció érzelmileg telített kezdeti szakaszaként, sőt alapjaként jelöl meg. A koordinált nagymozgások, a motoros tevékenység és a valódi beszéd megjelenése — a szómondatok, a grammatizálódási folyamat együttjárása igazolta vizsgálatainkban az idézett Lurija-Judovics és számos más szovjet szerző által kimutatott szerves összefüggést, szoros kölcsönhatást a tevékenység és beszéd, és ezen keresztül a személyiség egészének fejlődése között.

Minél inkább megtelik a vokalizáció a különböző interakciók során elsajátított konvencionális szemantikával — szó, grammatizálódás, ritmus, lejtés stb. —, annál inkább válik a beszéd az első másfél év elteltével az információ magasabb szintű hordozójává, a kommunikáció eszközévé.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1975. VIII. 1.

IRODALOM

Blumenthal, A. L., 1967., Promted recall of sentences, J. Verb. Learn. Verb Behaviour, 6. 203—206.

Greenfild, P., 1968., Development of the holophrase, in: McNeill, 1970.

Halliday, 1973., A sociosemantic perspective on language developmental. (kézirat)

Liebermann, P., 1968., Intonation, Precepcion and Language. MIT Press, Cambridge. Massachuetts, pp. 240.

Ljamina, G. M., 1963., O formirovanyij pravilnovo praiznosenyija szlov u gyityej ot poltaru do trjoh let. Voproszi Pszihologii, 1963/6. p. 93—105.

Lurija, A. R.—Judovics, P. J., A gyermek beszédének és pszichikus folyamatainak a fejlődése. In: A pszichikum és a tevékenység a mai szovjet pszichológiában. Gondolat. Bp. 1974.

Ljamina, G. M., 1958., K voproszu o mehanyizme oblagyenyija praiznosenyijem szlov u gyityej vtarovo i tretyeva goda zsiznyi. Voproszi Pszihologii, 1958/1. p. 119—123.

Makói Zita, Popper Péter, 1970., A csecsemősírásnak mint jelzőfunkciónak objektív vizsgálati módszere. Orvostudomány, 21.

Makói Zita, Sasváriné Szőke Zsuzsa, Sasvári Lajos, Popper Péter, 1972., A csecsemők éhség-sírásának életkorra jellemző sajátosságai. Orvostudomány, 23.

Makói Zita, Gegesi Kiss Pál, Popper Péter, Schmideg Iván, 1974., A sírás okok alakulása az újszülött- és a korai csecsemőkorban. Orvostudomány, 25.

Mc.Neill, D., 1970., The acquisition of language. The study of developmental Psycholinguistics. N. Y. 1970. Harper and Row pp. 183.

Piaget, J., 1965., Language and thought of the Child, International Library of Psychology Philosophy and Scientific Method, London, pp. 228.
Popper, Makói, Gegesi, A csecsemősírás mint jelzőfunkció. Pszichológiai tanulmányok, XIII.
Porsnyev, B. F., 1964., Recserodrazsenyije kak sztyupeny formirovanyi ja vtarovo szignalnoj szisztyemü. Voproszi Pszihologii, 1964/5 p 11—18.
Slobin, D. J., 1966., Abstracts of soviet studies of child language p. 36. In: The Genesis of Language Proceedings of a conference on "Language Development in Children". Ed. G. A. Miller, 1966.
Wallon, H., 1958, A gyermek lelki fejlődése, Gondolat, Bp.
Wolf, P. H., 1966., The natural history of crying and other vocalisations in early infance. In: Determinants of Infant Behaviour, IV. B.

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРЕВЕРБАЛЬНОГО КОММУНИКАЦИОННОГО НАВЫКА

ЮЛИЯ КАДАР ЩУГАРНЕ

В работе приводятся данные лонгитудинального исследования детей в возрасте от 30 до 570 дней. В начале исследование проводилось каждые 10 дней, а позднее — раз в 30 дней. В каждом сеансе с помощью магнетофона фиксировались следующие 4 типа интеракций: коммуникативная ситуация между ребенком и матерью (1), отцом (2), между ребенком и издающей звук игрушкой (3) и незвуковой игрушкой (4). На основе полученных результатов автор пришёл к выводу — разделяя взгляды целого ряда ученых — согласно которому уже в превербальном возрасте функционирует некоторая коммуникационная система, которая — по целому ряду супралингвистических показателей — дифференцированно функционирует в различных интеракционных ситуациях. Различия, характеризующие артикуляцию детей позволяют предположить, что значительная звуковая активность ребенка при артикуляции с издающей звук игрушкой говорит о явлении эхолалии, в то время как при коммуникации с родителями речь идет о все более дифференцирующемся процессе идентификации.

Публикуемые данные проливают свет на некоторые моменты взаимосвязи между развитием личности и коммуникативных навыков в гурдном и раннем детском возрасте, например, на связь между развитием движений и превербальной коммуникацией, формированием «Я» и зачитками речи, наконец, между конструированием и грамматизацией речи.

THE CHARACTERISTICS OF THE PREVERBAL COMMUNICATIONAL SKILL

SUGÁRNÉ KÁDÁR JÚLIA

The author analyses the results of a longitudinal observation of an infant from his 30th to 570th day. Recordings, made first on every 10th later every 30th day, contained four kinds of interactional situations. These were: communicational situation between the subject and the mother, the subject and the father and playing with sounding and soundless toys. Voice-pressure curves are presented and compared to the chronological data in the diary of general development. The author points out — in accordance with data in the literature- that a communicational system works also in the preverbal age and it appears in a differentiated way in several supralinguistical aspects in different interactional situations. From the characteristic differences in the subject's voice it is presumable that when playing with the sounding toy we can speak of an echolalic phenomenon which is realized on a high activational level, while in the communicational situations with the parents a more and more differentiating identificational phenomenon can be followed.

The published data throw light on some typical and related components of personality development from infancy and on the development of communicational skill e. g. motor development and preverbal communication, formation of the ego and the beginnings of verbality, or construction and grammatical speech.

A VÁLTOZÓ VALLÁSOSSÁG MÉRÉSÉNEK PROBLÉMÁI

TOMKA MIKLÓS
MR Tömegkommunikációs Kutató Központ

A szakirodalom sokat foglalkozik a vallás mérésének lehetőségeivel. Néhány éve a legnagyobb feltűnést a Glock és Stark által kidolgozott modell, egy 5 dimenziós rendszer keltett. Lényege, hogy a vallás külön-külön vizsgálandó a hit, az ismeretek, a vallásgyakorlat, az élmény és a mindennapi élet területén.

Egy kutatási megbízás 13—30 év közötti korú falusi fiatalok egyházi típusú vallásosságának vizsgálatára indított. Eleve kizártuk tehát minden személyesebb, vagy az egyházi formáktól és normáktól elszakadó vallásosság kutatását. Az alkalmazott Glock—Stark modell hatáskörét az egyháziasságra szűkítettük.

Legfontosabb eredményünk a talált vallási elemek tudati inkoherenciája. Emiatt az eredeti koncepcióban dimenziónak nevezett mezők esetünkben alig tarthatók összetartozó jelenségek csoportjának. Az egyes „dimenziók" közötti alacsony korreláció arra utal, hogy különböző területek vallási jelenségei egymástól csak korlátozott mértékben függnek.

Esetünkben, ahol gyors a kulturáció és vallási átalakulás a jellemző, az alkalmazott módszer korlátai erősen érvényesültek.

A vizsgált fiatalok vallásosságát röviden két tény jellemzi: az egyházi és vallási kultúra ilyen vagy olyan nyomai szinte mindenkinél fellelhetőek, egyik vagy másik kritérium alapján majdnem mindenki — tévesen! — vallásosnak lenne mondható. Ezek a tudati és kulturális elemek azonban a fiatalok 90—95 százalékánál rendezetlenek, sőt részben egymásnak ellentmondóak. Ezért az egyházi normák szerint vallásosnak mondható fiatalok aránya kicsi, 5 százalék alatt marad. Nyitva marad persze az a kérdés, hogy mit mér az alkalmazott mérce, azaz hogy mi a vallásosság kritériuma?

A téma elméleti és szakirodalmi előzményei

A vallásosság modellszerű ábrázolása már a klasszikus valláspszichológiát is foglalkoztatta. A korai kísérletek (Starbuck 1899, James 1902 stb.) határozottan törekszenek a vallás egyes megjelenési területeinek elkülönítésére. Javaslataik — amelyek közül egyik sem fejlődik összefüggő vallásosság-modellé — azonban a pszichológia más irányú fejlődése miatt hosszú időre feledésbe merülnek. A társtudományok terén némileg hasonló a helyzet. A korai szociológiában a kérdés fel sem merült. A valláskritikában Plehanov (1960), az összehasonlító vallástudományban pedig Wach (1924) ilyen törekvése évtizedekig visszhang nélkül maradt.

A hazai marxista valláspszichológia hosszú időn át elsősorban a vallásosság egyes vonatkozásaival foglalkozott (Avar 1965, 1966, Garai 1962, Murányi 1968, Pais 1971. stb.). Ennek az előkészítésnek az eredménye, hogy az elmúlt évtizedben mind a valláselméletben és vallástörténetben, mind valláspszichológiában felmerülhetett a vallásosság elemeinek, szerkezetének, összetételének kérdése.

Az elméleti műveket (Lukács, 1973, Murányi 1974, Pais 1974) azonban a konkrét pszichológiai és szociológiai kutatás csak lassan követi. A kezdeti nehézségeken tulajdonképpen ma sem vagyunk túl. Módszereink részben kipróbálatlanok, részben az első vállalkozás bélyegét viselik. A vallásosság összetett jelenségének pszichológiai megragadása még a jövő feladata.

Külföldön az empirikus kutatásban a 60-as évek óta látunk igazi változást. A vallásszociológiai típusalkotás igénye Herberget (1955) még szinte akaratán kívül sodorta a vallásosság elemeire bontásához. Lenski (1961) nagyhatású munkájában viszont már kitűzött cél a vallásosság dimenzióinak vizsgálata. A valláspszichológiai módszertan számára Glock (1962), Glock és Stark (1965, 1966) illetve Stark és Glock (1968) művei illetve vallásmodellje jelentették az igazi ösztönzést. „Az ötdimenziós vallás", vagy egyszerűen „5 D" jelszóvá, kongresszusok és szakfolyóiratok állandó témájává vált. A modellt elemző és alkalmazó írások száma már évekkel ezelőtt jelentős volt (Tomka 1973). Külön bibliográfia (King 1967.a) készült róla, s a trend ma is töretlen (O'Connel 1975). Egyre szaporodnak az öt dimenziót boncoló tanulmányok (King 1967.b, King—Hunt 1969, 1972, 1975, Nelson 1974, Verbit 1970 stb.), és könyvek (Boos—Münning 1972, Vernon 1972), valamint az 5 D-t eszköznek használó kutatások (pl. Cardwell 1969, Capps, Ransohoff és Rambo 1976). A modell Levada (1969) híres műve óta a marxista valláselméletben is közhely (pl. Ugrinovics 1976).

A koncepció valóban csábító. Amennyiben a vallásosság különböző formában mutatkozhat, vizsgálatának, mérésének mindegyikkel foglalkoznia kell. Ráadásul a Glock—Stark (1965) modell dimenziói — legalábbis a szerzők szerint — mindennemű vallásosság és vallástípus megragadására képesek. (Az alkalmazott dimenziók: hit, vagy ideológiai dimenzió: vallási tudás, vagy intellektuális dimenzió: vallásgyakorlat, vagy rituális dimenzió: vallási élmény, vagy az élmény és a tapasztalat dimenziója s végül a vallási meggyőződésnek a mindennapi életben való tükröződése, vagy a következmény dimenziója. A későbbi finomítások — pl. Stark—Glock (1968) csupán a dimenziók részletezését, aldimenziók készítését jelentik az eredeti struktúra változatlanul hagyásával.) Mindezeken a pontokon a koncepciót a legszélesebb körben elfogadták.

Fenntartások két vonatkozásban jelentkeznek. Egyrészt a dimenziók közül néhány csak intézményesült vallásra vonatkoztatható. Másrészt nem kellően tisztázott a dimenziók viszonyának a kérdése.

Az első probléma az elmélet hatókörének megnyírbálásával kiküszöbölhető: ha a modell nem általában véve a vallásosság, hanem annak intézményesült rendjéből kiindulva csupán valamely egyházhoz tartozás vizsgálatára tart igényt. Az irodalomban az ilyen, szerényebb célkitűzés (pl. Gray 1970, Kaufmann 1968), nem ritka, sőt Glock-kal (1962) gyakorlatilag egyidőben Fukuyama (1961) szinte teljesen ugyanezeket a dimenziókat „az egyháztagság fő dimenzióinak nevezte."

Lényegesen nagyobb gond a „dimenziók" viszonya. Empirikus anyaga alapján Lenski (1961) — igaz, csak négy „indikátorra" vonatkoztatva — a dimenziók függetlenségét állította. Fukuyama (1961), majd Glock és Stark (1965) sem talált számottevő korrelációt az öt terület között. Ezért tartották jogosnak a dimenzió kifejezést. Újabb tanulmányok viszont csak részben igazolják a korábbi tapasztalatokat. A vallásosság felsorolt területeinek mérésére szánt újabb s nagyobb skálák között olyan (0,36—0,58 közötti) korrelációt találtak, ami alig egyeztethető össze az eredeti koncepcióval (Faulkner és Dejong 1966).

Mind a korrelációs mátrix, mind a faktoranalitikus megközelítés alapján a hit bizonyult vezérmotívumnak. Erre épül az a tézis, hogy a vallásosság egynemű jelenség, aminek legmegbízhatóbb indikátora a hit, de több egyéb megjelenési területe is van vagy lehet — az előbbi „dimenzióknak" s „aldimenzióknak" megfelelően (Clayton és Gladden 1974). Az ily módon felértékelt korábbi ideológiai dimenzió mérésénél ellenben nem szabad megállni az egyházi-teológiai orthodoxia elemeinél. (Davidson 1972. Jennings 1972.)

Teljesen más indítékok alapján az amerikaihoz hasonló következtetésekre jutott egy európai kutatócsoport. Az öt dimenziós modell alkalmatlannak mutatkozott a vallásosság változásainak illetve a változó vallásosság megragadására. Ennek oka elsősorban az, hogy egyes megközelítési területeken — így: intellektuális, rituális és a következmény dimenziójában — csak azt lehet „vallásinak" nevezni, ami vallásként intézményesült (akár valamely egyházban, akár bárminemű társadalmi csoportban). A változás ellenben egyebek között éppen az előbbi intézmények feloldását vagy szétfeszítését és új intézmények kialakítását jelenti. Kutatása tehát értelemszerűen nem épülhet a korábbi intézményrendszerre. Az említett holland kutatócsoport a változó vallás mérésére a hit és értékrend vizsgálatát javasolta (Laeyendecker 1973.). Első eredményeik arra mutatnak, hogy nem csupán járható útról van szó, hanem az eddig meglehetősen intézményközpontú valláskutatás megnyílásáról a társadalmi tudat általánosabb problémái felé (Laeyendecker 1975.).

Az ötdimenziós modell dimenziói közötti korrelációk ellentmondásait más kutatók két úton próbálták feloldani. Mindkettő a marxista kutatás számára is figyelemreméltó kiindulópontot jelenthet. Az első kísérlet — egy új dimenzió érvényesítése, éspedig nem hatodiknak, hanem minden eddigit megkétszerezve. Davidson (1975) a Glock-Stark modell minden dimenziójában két skálát készített. Egyet az orthodox (szigorúan egyházhű, a tradíciókhoz ragaszkodó, dogmatikus stb.) és egyet a liberális vallásosság kritériuma szerint. Az immár tíz skála közötti korreláció arra mutat, hogy a vallási orthodoxia szerinti szétválasztás növeli a csoportok koherenciáját — s a dimenziók közötti (pozitív) korrelációt. Az orthodox skálák és az öt liberális skála között szinte mindenütt negatív volt a korreláció. Eredményei alapján Nudelmann (1971) ugyancsak a vallásosság jelenségeinek két nagy csoportba osztására ösztönöz. 17 vallásosságskálából vagy indikátorból (három különböző mintán) készített faktorelemzése

2 fő faktor létét bizonyította. Az első alapvetően a hitet, a vallásgyakorlatot és vallási élményt tartalmazta. A második egyházi ügyekben való részvételt, a ritualizmust és a vallási tudást. Az utóbbi munka Allport belső-külső (intrinsic-extrinsic) vallásosságra emlékeztet (Allport 1960 és még sok helyütt). Kérdés, hogy ez a koncepció nem jelenti-e a probléma egyfajta megoldását?

A másik magyarázat egy tulajdonképpen nagyon nyilvánvaló megállapítást tesz s mutat be empirikus eredmények alapján. A vallásosság egyes megjelenési területei közötti viszony elsősorban nem e területek „belső", „sui generis" törvényszerűségeinek, hanem a hordozó személy vagy társadalmi közeg jellegének függvénye. Egészen egyszerűen szólva: azok körében, akik nem vallásosak, vagy a vallást sajátmaguk számára nem tartják lényegesnek, indokolatlan dolog lenne a vallásosság egységét, a dimenziók szoros, pozitív korrelációját elvárni. A vallásosság egyes területei közötti kapcsolat szorossága tehát mindenek előtt a vallás szubjektív fontosságától függ. (Bahr, Bartel, Chadwick 1971, Gibbs, Mueller, Wood, 1973). A magyarázat igazságán kívül érdemes emlékezetünkbe idézni, hogy maga a probléma a szekularizáció következménye. Amíg a vallás a kultúra magától értetődő eleme — akár a társadalmi fejlődés korábbi szakaszaiban (Geertz 1960, 1968, 1971, Houtart 1974.), akár az amerikai kultúrvallásban vagy „civil religion"-ban (Lambert, 1960, Salisbury 1974, Schroeder, Obenhaus 1974, Stauffer 1973.) — az egyes elemek összhangja természetes, éspedig nem a személyes vallásosság, hanem a vallást integráló kultúra használatának bizonyítékaként. Csak a szekularizáció zilálja szét a vallási színezetű kultúrát, megkülönböztetve a személyes vallásosságtól és egyben kérdésessé téve a vallás megjelenési területei közötti viszonyt.

Az egyes területek közötti kapcsolat gyengülése más elvi problémát is okoz. Széthulló vallási kultúra esetén mely elemek létéből vagy erősségéből lehet magára a vallásosságra következtetni? Másképpen: a vallási kultúra nyomainak jelenléte feltételezi-e vagy bizonyítja-e a személyes vallásosságot? A problémát szemlélteti egy empirikus kutatásunk.

A feladat és megközelítése

A hazai vallási tradíció szinte teljes mértékben intézmény központú. Ennek megfelelően kutatásunk feladata is a hagyományos egyházi formákhoz és normákhoz mért vallásosság létének, mértékének megállapítása és lehetőség szerint a változás jelzése volt. Jellegzetesen a Glock—Stark modellre szabott program. A vallási viszonyok változása ellenben azt a rendszert és logikát is próbára teszi, amire az említett koncepció épül. Adataink tehát egyenkénti relevanciájukon túl a modell felülvizsgálatához is segítséget adnak.

A kutatást két megyében (Bács-Kiskun és Veszprém) fiatalok rétegzett véletlen mintáján végeztük. Az alminták között a 7. osztályos általános iskolások és

a 15—30 év közötti korú dolgozó fiatalok csoportja csak akkor vonható össze, ha a reprezentativitást nagyon tágan értelmezzük. Itt azonban amikor elsősorban nem egy jelenség társadalmi súlyát, vagy arányát keressük, hanem többféle jelenség kölcsönös viszonya iránt érdeklődünk, indokolható a teljes minta együttes kezelése. Ezért az említett két csoportot is összevonjuk. Megállapításaink tehát 13—30 éves vidéki fiatalok nem reprezentatív 647 fős mintájára vonatkoznak.

(A jelen ismertetéssel egyidőben a kutatás egésze is közzétételre kerül. Ott természetesen ragaszkodunk a reprezentativitáshoz és az egyes életkori, lakóhely szerinti stb. csoportokat külön is elemezzük (Tomka 1976). A most témánkat képező egyszerre elvi és módszertani probléma részletezésére azonban ott kevesebb lehetőség nyílik.)

Az eredmények

A kutatás egyik fő eredménye a vallásosság elemei és megjelenési területei inkoherenciája. Az összhang hiánya egyaránt érvényesül a dimenziókon belül és a dimenziók között.[1]

A *hit* különböző tételei elfogadásának aránya első pillantásra szépen tükrözi a hittételek „rangját". (Egyes vallási csodákban, a csoda lehetőségében hisz a fiatalok mintegy 36%-a, istenhívő vagy Jézus istenségében hisz kb. 29—29%, a halál utáni életben hisz 16% stb.) Mégsincsen szó valamiféle fokozatosságról, átfogóbb vagy szűkebb hitről. Ugyanis még a logikailag igen szorosan összefüggő tételek — saját bemondásuk szerint — hívőinek tábora sem azonos. Ha például szembesítjük az istenhit és a Jézusról való hit kérdésében kapott válaszokat (1. tábla), nem kerülhetjük ki a kérdést, hogy az esetek többségében valóban hitről van-e szó? Kézenfekvőbbnek tűnik az a magyarázat, hogy a hitrendszer különféle verbális sztereotipjei eltérő mértékben váltanak ki egyetértést jelző válaszokat.

A sztereotipek kimondása vagy elismétlése azonban nem jár együtt szükségszerűen személyes véleménnyel. A kijelentések jellege — és talán az egyén szempontjából való érdektelensége (Bahr, Bartel, Chadwick 1971 és Gibbs, Mueller, Wood 1973) — ismeretében viszont nem jogosult a kognitív konzisztenciára irányuló kérdés.[2] Megfordítva: a válaszok egy részének logikátlansága (az 1. táblán főleg az utolsó három oszlop felső két sorában) annak a jele, hogy ez a téma sokak tudatában nem —, vagy csak alig tudatosult, perifér jellegű.

A *vallásgyakorlat* szintje többféle mutatóban megadható. Ki lehetne indulni a bérmálkozások vagy a templomi esküvők arányából. (Ez a katolikusok, ill. a házasok csoportjában 73 ill. 65%.) Az eljárás ellen szól azonban a cselekedetek egyszeri, ritka jellege, valamint bizonyos életkori intervallumokhoz kapcsolódása. Ez a probléma nem jelentkezik, ha a templombajárást (vasárnaponként 24%, ritkábban 33%, soha 43%) vagy az imádkozás gyakoriságát (naponta

1. tábla A Jézusban való hit fajtái az istenhit és nem-hit szerint különböző csoportokban (Százalékban)

	Tudom, egy pillanatig sem kételkedem abban, hogy isten létezik	Bár sokmindent nem értek, hiszem, hogy van isten	Néha hiszek istenben, máskor nem	Nem tudom, hogy van-e isten, és nem hiszem, hogy erről valamiképpen meggyőződhetnék	Tudom, hogy nincs, egy pillanatig sem hiszek istenben
Az idézett véleményt képviselő megkérdezettek száma N =	91	100	98	183	165
— Határozottan hiszem, hogy Jézus isten fia és ő maga is isteni személy	64	36	12	4	1
— Bár sokmindent nem értek, hiszem, hogy Jézus isteni személy	10	33	14	7	2
— Úgy gondolom, Jézus nagyon jó ember volt, de csak annyira isten fia, ahogyan mi is azok vagyunk	11	19	21	26	8
— Tudom, hogy Jézus csupán egy rendkívüli ember volt	8	5	14	13	19
— Egyáltalán nem vagyok biztos abban, hogy élt-e Jézus	8	6	38	48	69
— Adathiány —	—	1	—	2	1
Összesen:	101	100	99	100	100

16 %, ritkábban 23 %, soha 61 %), esetleg a kettő kombinációját használjuk indikátornak.[3]

A vallásgyakorlat két utóbbi formája nincs teljes összhangban. A templomba nem járó ($n_1 = 272$), de időnként imádkozó fiatalokat (44 fő, 16 %) talán lehet úgy jellemezni, hogy bár az egyházi előírásokat nem teljesítik, magánéletükben a vallás nyomokban jelen van. Vallásosnak nevezhetők-e azonban azok, akik a templomban megjelennek ugyan ($n_2 = 368$), de — úgy mondják — (már) soha sem imádkoznak (118 fő, 32 %)?

Korai lenne, ha itt foglalkoznánk a vallás tartalmának és definiciójának kérdésével. A vallásgyakorlat dimenziójában maradva be kell ismernünk, hogy nem sikerült megnyugtató módon megoldani e dimenzió mérését. Úgy véljük, hogy ennek oka nem módszertani felkészületlenségben vagy vizsgálati hibákban, hanem a dimenzió elemei közötti viszonyban keresendő. A kérdés tehát elméleti jellegű: van-e olyan közös viszonyítási alap, aminek segítségével fel lehetne oldani az előbbi ellentmondásokat?

A *vallási kultúra ismeretéből* (vö. intellektuális dimenzió) aligha lehet következtetni a vallásosság létére vagy mértékére. Fordítva viszont a vallási ismeretanyag hiánya — és rendezetlensége — annak a jele, hogy a vallás kihull a tudat-

ból. A megkérdezett öt kérdésre[4] a fiatalok átlagosan 1,73 helyes választ adtak. A vizsgálati személyek 16%-a egyetlen ismeretkérdésre sem tudott válaszolni.

A kérdéseket nem lehetett hierarchikusan rendezni. Egyik kérdés a fiatalok egyik csoportja, egy-egy további kérdés mások számára tűnt nehéznek, megválaszolhatatlannak. Még arra az — egyéb kulturális összefüggésekben is viszonylag gyakran a felszínre kerülő — kérdésre is, hogy „Ki volt Jézus anyja?" csak a fiatalok körülbelül 80%-a tudott helyesen válaszolni.

A kérdések részletes elemzése jelen dolgozatunk keretein túl mutat. Egyébként is egy-egy konkrét téma ismerete, vagy nem ismerete a vallásosság egésze szempontjából általában másodlagos jelentőségű. Fontos tény azonban mind az igen alacsony vallási ismeretszint, mind annak a kísérletünknek a csődje, hogy az ismereteket rendszerezzük. Az ismeretek hiánya akadályozza a vallásosságot. A vallásosság és vallási érdeklődés — feltételezhető — hiánya pedig a hiányos ismeretek rendezetlenségét vonja maga után.

Az *erkölcs vallási megalapozása* kérdésében a fiatalok két csoportra oszlanak. Az összes megkérdezettek közel fele (48%) a vallás és az erkölcs összekapcsolását következetesen elutasítja. A fiatalok másik fele ellenben egyik-másik kérdésben vallási érvekkel (is) alátámasztja erkölcsi felfogását, bár viszonylag ritkán és rendszertelenül. Van, aki számára az egyik érv vonzóbb, másvalaki számára ellenben valamely másik. Csak a fiatalok 3%-a ért teljes mértékben egyet a vallás erkölcsi megalapozásával (további 9% nagy, 13% közepes és 16% csupán kis mértékben).[5]

Az erkölcs vallási alátámasztása tehát a fiatalok sokkal kisebb körét jellemzi, mint a hittételek elfogadása, valamilyen hitbuzgalmi vagy vallási cselekmény végzése vagy a vallási kultúra ismerete. A problémák ennek ellenére ugyanazok, mint az előző dimenziókban. A valláserkölcs elfogadott elemeit nem jellemzi valamiféle fontossági sorrend. Egyik tétel elfogadásából vagy elutasításából sem következik, hogy a másikat is elfogadják vagy elutasítják.

Röviden: mindegyik dimenzióban azt láthattuk, hogy a dimenziót alkotó elemek kölcsönös viszonyában nincs vagy csak igen kis mértékben van rendszer. Az elemek közötti korreláció kicsi, sőt az egyes résztémákban kapott információk ellentmondásosak. Emiatt rendkívül nehéz volt a dimenziókat összefoglalni. Megoldásainkban a vallás tradicionális rendszeréből indultunk ki és mindenütt minél több információ, az egyes dimenziók minél több eleme figyelembevételére törekedtünk.[6]

A *dimenziók kapcsolatának* elemzése, noha más vetületben veti fel, megismétli az eddigi nehézségeket. Ha egy pillanatra elfelejtjük a dimenziók mérőeszközeivel szemben fenntartásainkat, a kapott képet úgy összegezhetjük, hogy a fiatalok körülbelül egyharmada hívő. Vallását gyakorolja (templomban is, imában is) egy nagyjából ugyanekkora csoport. A vallási kultúra elemi ismeretét egy ennél kisebb csoportban — 5 egyszerű kérdésből 3 ismeretét — a megkérdezettek egyötödénél találtuk. Végül alig haladja meg a 10%-ot azok aránya, akik

2. tábla. Vallásgyakorlat az istenhit és nem-hit szerint különböző csoportokban (Százalékban)

	Tudom, egy pillanatig sem kételkedem abban, hogy isten létezik	Bár sokmindent nem értek, hiszem, hogy van isten	Néha hiszek istenben, máskor nem	Nem tudom, hogy van-e isten és nem hiszem, hogy erről valamiképpen meggyőződhetnék	Tudom, hogy nincs, egy pillanatig sem hiszek istenben
Az idézett véleményt képviselő megkérdezettek száma N =	91	100	98	183	165
Templomba jár: (és) imádkozik					
— vasárnap — naponta	45	34	4	1	—
— vasárnap — ritkábban	19	13	17	5	—
— nagy ünnepen — naponta	4	6	3	1	1
— nagy ünnepen — ritkábban	8	11	14	4	4
— ritkán — naponta	—	1	1	—	—
— ritkán — ritkábban	9	3	7	4	—
— nem jár — naponta	2	—	1	1	—
— nem jár — ritkábban	5	3	3	3	—
— nem jár — soha	1	7	13	26	31
Adathiány	7	22	36	55	65
Összesen:	100	100	99	100	101

3. tábla. A vallási kultúra ismeretének foka az istenhit és nem-hit szerint különböző csoportokban (Százalékban)

	Tudom, egy pillanatig sem kételkedem abban, hogy isten létezik	Bár sokmindent nem értek, hiszem, hogy van isten	Néha hiszek istenben, máskor nem	Nem tudom, hogy van-e isten, és nem hiszem hogy erről valamiképpen meggyőződhetnék	Tudom, hogy nincs, egy pillanatig sem hiszek istenben
Az idézett véleményt képviselő megkérdezettek száma N =	91	100	98	183	165
Ismeretszint:					
5 helyes válasz	9	5	3	2	2
4 helyes válasz	8	11	7	5	3
3 helyes válasz	23	19	11	13	11
2 helyes válasz	29	33	28	32	25
1 helyes válasz	22	18	33	35	34
0 helyes válasz	10	11	17	13	23
Adathiány	—	3	1	1	2
Összesen:	101	100	100	101	100

a valláserkölcsi kijelentések közül többet fogadtak el, mint ahányat elutasítottak.

A vallásosság különböző megjelenési területei alapján körvonalazott csoportok között viszonylag kicsi az átfedés. A hit és a vallásgyakorlat dimenzióját szembesítve ez annyit jelent, hogy az istenhívők egy része a szóbanforgó vallásgyakorlatokat nem vagy csak ritkán végzi. Az istenben nem hívők egy része viszont jár templomba és időnként imádkozik (2. tábla). A valláskultúra ismerete és az istenhit közötti kapcsolat még lazább, egyikből nem, vagy csak alig lehet következtetni a másikra. (3. tábla)

Következtetések

Az összes dimenzió együttes vizsgálatából több lényeges következtetést lehet levonni. A fiatalok vizsgált csoportjában a vallásgyakorlat szorosabban összefügg a többi dimenzióval, mint azok közül bármelyik a másik hárommal. A vallásgyakorlat és a vallásosság egyéb megjelenési területei között egyenkénti korrelációk átlaga 0,58. A megfelelő átlagérték az istenhit esetében csak 0,31, a vallási kultúra ismereténél csupán 0,27. (4. tábla)

4. tábla A vallásosság különböző megjelenési területei közötti kapcsolat erősségének foka (Spearman 2 =) a vizsgált fiatalok körében (N = 647)

	Vallás gyakorlat	Istenhit	A vallási kultúra ismerete	Az erkölcs vallási megalapozása
Vallásgyakorlat		0,68 (erős kapcsolat)	0,39 (közepes kapcsolat)	0,66 (erős kapcsolat)
Istenhit			0,22 (gyenge kapcsolat)	0,03 (nincs kapcsolat)
A vallási kultúra ismerete				0,13 (nincs kapcsolat)
Az erkölcs vallási megalapozása				

Ezek az adatok azt mutatják, hogy a vizsgált közegben az összes dimenzió között a vallási formák jelentősége a legnagyobb. Eredményeink tehát ellentmondanak az amerikai tapasztalatoknak (így Davidson, 1972, Bahr, Bartel és Chadwick 1971.), de véleményünk szerint az ellentmondást kielégítően megmagyarázza a hazai tradicionális vallásosság kevéssé intellektuális jellege valamint a kétféle minta eltérő összetétele, (Davidson mintájában a középiskolát végzettek

aránya 73%; Bahr és társai papok és egyetemi hallgatók körében vizsgálódtak, míg mi magunk túlnyomórészt 7 vagy 8 osztályt végzett vidéki fiatalok körében.).

A második eredmény válasz a kutatás központi kérdésére. Az egyházi tradíció szerinti vallásosság egy-egy eleme a fiatalok felénél megtalálható, a másik felénél hiányzik. Ritkább dolog, hogy egy fiatal több dimenzióban mutasson vallási nyomokat, vagy bizonyuljon vallásosnak. Végül szinte kivételes eset — a vizsgált csoport legfeljebb 5%-ára jellemző —, hogy valaki minden dimenzióban vallásos legyen. A vallási tradíció maradványai tehát (még?) láthatóak, de egyházi normák szerinti vallásosság (már?) alig-alig létezik.

Harmadik eredményünk a dimenziókon belüli és a dimenziók közötti korrelációk viszonylag alacsony értékeinek kimutatása. A változó vallásosság tehát más struktúrát mutat, mint a szorosabb intézményi ellenőrzés alatt álló, viszonylag változatlan.

Végül az alacsony korrelációs értékek láttán újra meg kell gondolni az 5-D használhatóságát, vagy használhatatlanságát. Az eredmények megerősítik azt a véleményünket, hogy ez a módszer legfeljebb a vallási tradicionalizmus kimutatására használható, ott is elsősorban az extrém csoportok: a minden vonatkozásba tradicionálisan vallásosak és a tradicionális vallási elvárásoknak meg nem felelők kiválasztására. Az átmeneti csoport további bontásában mód van ugyan tipizálásra (pl. elsősorban a hit dimenziójában vallásos; vallásgyakorlata alapján vallásos, más vonatkozásban nem stb.), de elméleti bázis híján fontossági vagy értéksorrend aligha készíthető.

Magának a vallásosságnak megragadására a módszer véleményünk szerint nem alkalmas. A vallásosság előfordulási területeit a dimenziók elméletileg lefedik. Ahhoz azonban, hogy a dimenziókat helyesen operacionalizáljuk, s főleg, hogy azok elvileg lehetséges mezőnyét kimerítsük, előbb a dimenziók elméletére és definíciójára és persze végső soron a vallásosság meghatározására lenne szükség. Ezzel nem rendelkezünk. Ezért nem tudjuk megfelelően különválasztani a vallási és nem vallási hitet, ritust, erkölcsöt, élményt.

Megjegyzések

1. A kutatásban az előzetes próbálkozások szerint — legalább is az alkalmazott kérdőíves módszerrel — vizsgálhatatlannak bizonyult a vallási élmény dimenziója. A vizsgálati személyek korára való tekintettel pedig a vallásnak a mindennapi életre való hatása dimenziót az erkölcs vallási megalapozása dimenzióval helyettesítettük.
2. A vallásos hit logikai (vagy teológiai) rendszere és a tudati tükörkép kevéssé rendszerezett szerkezete közötti ellentmondás miatt nem tudtunk hit-skálát készíteni. Ehelyett a továbbiakban egyedüli indikátornak az istenhitet használjuk. A problémák így is bemutathatóak.
3. Noha véleményünk szerint az ima a templombajárásnál sokkal inkább feltételezi a vallásgyakorlat mögött rejlő vallásosságot, az eredeti, tradicionális vallási és egyházközpontú kérdésfeltevésünk miatt nem elégedhettünk meg az imádkozás regisztrálásával. A továbbiakban a vallásgyakorlat dimenziójában a templombajárás és az imádkozás kombinációját alkalmazzuk.

4. A kérdések a következők voltak:
   1. A Biblia szerint mely városban született Jézus?
   2. Ki volt Jézus anyja?
   3. Jézus egyes tanítványait apostoloknak nevezik. Meg tudná-e mondani, hány apostolról szokta beszélni?
   4. Jézus történetét a Bibliában az evangélisták írták le. — Hány evangélista volt? Vissza tud-e esetleg emlékezni egy vagy több evangélista nevére (A válasz elfogadásának feltétele legalább egy név ismerete volt.)
   5. Hány éves korában halt meg Jézus?
5. Az erkölcs vallási megalapozása mérésére 5 kérdésből álló Likert-skálát alkalmaztunk. A kérdezettek a kijelentésekkel való egyetértésüket vagy egyet nem értésüket 1-től 5-ig terjedő osztályzatokkal fejezték ki. Az egyes statement-ek szövege a következő volt: 1. Csak az az ember tud áldozatot hozni, aki hisz istenben. 2. Isten minden cselekedetünket látja. 3. Csak az az ember erkölcsös, akit vallásosan neveltek. 4. Nem érdemes vallási kérdéseken gondolkodni, csak az a fontos, hogy az ember becsületes legyen. 5. Csak vallásos ember lehet igazán boldog. 6. Nem lenne értelme az életnek, ha felfogással való egyetértés mértéke.
   6—10 pont esetén a kérdezett nem ért egyet,
   11—15 pont esetén kevéssé, alig ért egyet, ha
   16—20 pont között osztályoz, akkor közepes mértékben egyetért
   21—25 pontnál nagymértékben, és végül ha az összeg
   26—30 pont, úgy teljes mértékben egyetért a vallás erkölcsi megalapozásával.
6. Az egyes dimenziók belső heterogenitása rendkívül megnehezítette a dimenzió értékének egy mutatóban, egy számban való kifejezését. Eredeti célkitűzésünk szerint azonban arra feltétlen szükség volt. Megoldásul
   — a hit dimenziójában az istenhitet tekintettük alapvetőnek:
   — a vallásgyakorlat terén a templombajárás és ima kombinációját:
   — az ismeretek dimenziójában azt, hogy hány helyes választ kaptunk az öt ismeretkérdésre; végül
   — az erkölcs vallási megalapozásában a hat statementből készült Likert-skála pontértékét.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1976. I. 15.

IRODALOM

Avar, P. 1965. A „lélek gyógyszerei" Lelki működések befolyásolása biokémiai eszközökkel. Világosság 6: 461—476.

— 1966. Akiknek megnyílt a menny... Vallási hallucinációk az elmegyógyász szemével. Világosság 7: 209—215.

Bahr, H. M., Bartel, L. P., Chadwick, B. A. 1971. Orthodoxy, activism and the salience of religion. Journal for the Scientific Study of Religion 10: 69—75.

Boos-Nünning, U., 1972. Dimensionen der Religiosität. München, Kaiser és Mainz, Grünewald

Capps, D., Ransohoff, P., Pambo, L. 1976. Publication Trends in the Psyhology of Religion to 1974. Journal for the Scientific Study of Religion 15—28.

Cardwell, J. D. 1969. The Relatianship Between Religious Commitment and Premarital Sexual Permissivness: At Five Dimensional Analysis. Sociological Analysis 30: 72—80.

Clayton, R. R., Cladden, J. W. 1974. The Five Dimensions of Religiosity: Toward Demythologizing a Sacred Artifact. Journal for the Scientific Study of Religion 13: 135—144.

Davidson, J. D., 1972. Religious Belief as an Independent Variable. Journal for the Scientific Study of Religion 11: 65—75.

— 1975. Glock's Model of Religious Commitment: Assessing Some Different Approachs and Results. Review of Religious Research 14: 83—93.

Faulkner, J. E., Dejong, G. F., 1966. Religiosity in 5-D: an empirical analysis Social Forces 45: 246—254.

Fukuyama, Y., 1961. The Major Dimensions of Church Membership Review of Religious Research 2: 154—160.

GARAI, L., 1962. A vallási elidegenedés pszichológiája. Magyar Pszichológiai Szemle 19: 213—221.
MUELLER, GIBBS, D. R., WOOD, J. A., 1973. Doctrinal orthodoxy, salience and the consequentieal dimension. Journal for the Scientific Study of Religion 12: 33—52.
GLOCK, G. Y., 1962. On the Study of Religicus Ccmmitment. Religious Education (Suppl. Juli-August): 98—110.
GLOCK, C. Y., STARK, R., 1965. Religion and Society in Tension. Chicago, Rand McNally
— 1966. Christian Beliefs and Antisemitism. New York, Harper and Row
GEERTZ, C., 1960. The Religion of Java. Illionois, The Free Press of Glencoe
— 1968. Religion as a Cultural System In: CUTLER, D. R., (szerk.): The World Year Bock of Religion. The Religious Situation, I. 639—694. London, Evans Brothers
— 1971. Islam Observed. Chicago—London, University of Chicago Press
GRAY, D. B. 1970. Measuring Attitudes Toward the Church. Journal for the Scientific Study of Religion 9: 293—298.
HERBERG, W., 1955. Protestant, Catholic, Jew. New York, Doubleday
HOUTART, F., 1974. Religion and Ideology Sri Lanka. Bangalore, TPI
JAMES, W., 1902. The Varieties of Religious Experience. New York — London, Longmans Green and Co (New York, Mentor Book 1958.)
JENNINGS, F. L., 1972. A Note on the Reliability of Several Belief Scales. Journal for the Scientific Study of Religion 11: 157—164.
KAUFMANN, F. X., 1968. Zur Bestimmung und Messung von Kirchlichkeit in der Bundesrepublik Deutschland. Internationales Jahrbuch für Religionssoziologie 4: 63—100. Köln — Opladen, Westdeutscher
KING, M., 1967. a. Bibliography on Measurement of Religion. Journal for the Scientific Study of Religion 6: 186—190.
— 1967. b. Measuring the Religious Variable: Nine Proposed Dimensions
— 1967. b. Mesuring the Religious Variable: Nine Proposed Dimensions. Journal for the Scientific Study of Religion 6: 173—185.
KING, M., HUNT, R. A., 1969. Measuring the Religious Variable: Amended Findings. Journal for the Scientific Study of Religion 8: 321—323.
— 1972. Measuring the Religious Variable: Replication Journal for the Scientific Study of Religion 11: 240—251.
— 1975. Measuring the Religious Variable: National Replication. Journal for the Scientific Study of Religion 14: 13—22.
LAEYENDECKER, L., és mások, 1973. Investigating Religous Change — A Research Proposal. In: The Contemporary Metamorphosis of Religion: Lille, CISR
— 1975. Investigating Religious Change. Summary of Progress Report . . . (Paper a Nemzetközi Valásszociológiai Kongresszuson) Lloret de Mar
LAMBERT, R. D., 1960. Religion in American Society. The Annals, Philadelphia, American Academy of Political and Social Science, Nov. 1960.
LENSKI, G., 1961. The Religious Factor. Garden City N. Y., Doubleday (Anchor Book 1963.)
LEVADA, J., 1969. A vallás társadalmi természete Budapest, Kossuth
LUKÁCS, J., 1973. Istenek útjai. Budapest, Kossuth.
MURÁNYI, M., 1968. Képzetek, érzelmek, gondolatok. A gyermek lelki fejlődése és a vallásos nevelés. Világosság, 9: 129—137.
— 1974. Vallás és illúziók. Budapest, Kossuth
NELSON, L. D., 1974. Functions and Dimensions of Religion. Sociological Analysis 35: 263—272.
NUDELMANN, A. E., 1971. Dimensions of religiosity: a factor-analytic view of Protestants, Catholics and Christian Scientists. Review of Religious Research 12: 142—56
O'CONELL, B. J. 1975. Dimensions of Religiosity Among Catholics. Review of Religious Research 16: 198—207
PAIS, I. 1971. A vallás érzelmi függőségi eleme. Magyar Pszichológiai Szemle 27: 528—537
— 1974. Ember és vallás. Adalékok a vallás kritikájához és struktúrájához. Budapest, Akadémiai
PLEHANOV, F. V., 1960. A vallásról. Budapest, Kossuth
SALISBURY, W. S., 1964. Religion in American Culture. A Sociological Interpretation Homewood, Ill., Dorsey Press
SCHROEBER, W. W. OBENHAUS, V., 1964. Religion in American Culture. New York, The Free Press of Glencoe

Starbuck, E. D., 1899. The Psyhology of Religion (németül: Religions-psychologie Leipzig, Dr. Werner Klinkhardt Verlag, 1909.)
Stark, R., Glock, C. Y. 1968. American Piety: The Nature of Religious Commitment. Berkeley — Los Angeles, University of California Press
Stauffer, R. E., 1973. Civil Religion, Technocracy and the Private Sphere: Further Comments on Cultural Integration in Advenced Societies. Journal for the Scientific Study of Religion 12: 415—425.
Tomka, M., 1973. A vallásosság mérése. Magyar Pszichológiai Szemle 30: 122—135
— 1976. Mai fiatalok és a vallás vidéken. Budapest, Ifjúsági Lapkiadó
Ugrinovics, D. M., 1976. Az elméleti valláskritika rendszere. Budapest, Kossuth
Verbit, M. F., 1970. The components and dimensions of religious behaviour: Toward a reconceptualization of religiosity. In: Hammond, P. E., Johnson, B. (szerk.): American reconceptualization of religiosity. In: Hammond, P. E., Johnson, B. (szerk.): American Mosaic: Social Patterns of Religion in the United States 24—38. New York, Random House
Vernon, G. M., (szerk.) 1972. Types and Dimensions of Religion. Readigs in the Sociology of Religion. Utah, The Association for the Study of Religion
Wach, J., 1924. Religionswissenschaft. Leipzig

ПРОБЛЕМЫ ИЗМЕНЕНИЯ ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ РЕЛИГИОЗНОСТИ

МИКЛОШ ТОМКА

В литературе уделяется большое внимание возможности измерения религиозности. Несколько лет назад большое внимание привлекла к себе модель, созданная Глоком и Штарком, которая является системой содержащей следующие 5 измерений:

вера, знания, исполнение ритуалов культа, впечатления, повседневная жизнь.

Автор провел исследование религиозности церковного типа среди сельских жителей в возрасте от 13 до 30 лет. Вследствие этого a priori были исключены возможности исследования более индивидуальных, а также отличающихся от церковных форм и норм аспектов религиозности. Использованная в исследовании модель Глока—Штарка была приспособлена к подобным ограничениям.

Наиболее важным результатом исследования является выявление сознательной разнородности элементов религиозности. Вследствие этого вряд ли можно рассматривать в качестве совокупности явления, относящиеся — согласно первоначальной концентрации — к полю одного измерения. Низкая корреляция между различными «измерениями» указывает на слабую связь между различными видами религиозных проявлений.

Исследование, проводимое в условиях быстрого роста культуры и перестройки религии, показало ограниченность данного метода измерения религиозности. Религиозность молодых людей, которые были охвачены исследованием, характеризуется, в основном, двумя моментами: 1. следы церковной или религиозной культуры были обнаружены почти у всех лиц, согласно отдельным критериям они все должны быть признаны — ошибочно! — религиозными. 2. Однако у 90—95% молодых сознательные и культурные элементы религиозности крайне беспорядочны, более того, они находятся во взаимном противоречии. Поэтому наболее 5% можно квалифицировать в качестве религиозных. При этом вопрос о том, что в действительности было измерено, т. е. что является критерием религиозности, остается открытым.

PROBLEMS OF MEASURING CHANGING RELIGIOSITY

TOMKA, MIKLÓS

In the professional literature the possibilities of measuring religiosity is a frequent subject of discussion. Some years ago Glock and Stark's model a five-dimensional system attracted most of the attention. According to its main point, elements of religiosity have to be considered separately on the fields of belief, knowledge, religious practice, religious experience and everyday life.

A research commission offered us the possibility to investigate the Church-type religiosity among young people of the country aged between thirteen and thirty years. We excluded from the investigation all the forms and norms of personal religiosity divergent from the Church-type. Among the functions of Glock—Stark's model we focused on institutionalized religiosity.

Our important result is the incoherence of the religious elements found in young people's minds. For this reason the fields named dimensions in the original model can hardly be considered groups of related phenomena in our case. The low correlation between the „dimensions", points to the resticted interrelation between religions phenomena of different fields.

In our situation, which can be characterized by rapid acculturation and religious transformation, the limitations of the method applied became apparent.

Two our situation, which can be characterized by rapid acculturation and reliqious transformation, the limitations of the method applied became apparent.

Two factors were found to be characteristic of the religiosity of young people: almost everybody showed traces of religious culture in some way. Judged by one or anoth criterion, nearly everybody could be — incorrectly — called religious. The conscious and cultural elements of religiosity are chaotic among 90—95% of the young. Thus the rate of religious young people by clerical norms is low (below 5%). The question of the subject measured by theese standards, of the criteria of religiosity is still open.

ANYA NÉLKÜL NEVELKEDŐ 30—38 HÓNAPOS GYERMEKEK TISZTASÁGI VISELKEDÉSE UJJFESTÉSES FELADATHELYZETBEN

FLAM ZSUZSA és P. MIRTSE MÁRTA
MTA Pszichológiai Intézete

Szerzők jelen tanulmányukban azt vizsgálták, hogy az anya nélkül nevelkedő 30—38 hónapos gyermekek — ujjfestéses feladathelyzetben provokált — tisztasági viselkedése hogyan függ össze a gondozónők nevelői magatartásával és az anyai depriváció időpontjával. Úgy találták, hogy a gondozónők különböző nevelői stílusa és a gyermekek tisztasági viselkedés-jellemzői között nem tárható fel egyértelmű összefüggés, mert a gondozónők egyéni érzelmi-nevelői magatartásformái sajátos összhatásként érik a gyermekeket, amelyből az individuális jelzések nem emelkednek ki pregnánsan.

A 0—8 hónap között deprivált gyermekek viselkedésében a feladatot kijelölő felnőttel való kapcsolattartás, az aktuális igénynek való megfelelés áll az előtérben. A 8—18 hónap között deprivált gyermekek viselkedésében a felnőtt figyelmének felkeltésére irányuló törekvés dominál, teljesítménybemutató dependencia és negatív figyelemfelkeltés formájában.

A tisztasági szabályok a gyermek életében az első társadalmi normákat reprezentálják, elsajátításuk a gyermekkori szocializáció integráns részét alkotja.

Megelőző munkáinkban (P. Mirtse és Flam, 1074, P. Mirtse és Flam, 1976.) a 29—38 hónapos gyermekek jellemző tisztasági viselkedésformái, és a tisztasági szokásokat kialakító anyák attitüdjének, illetve a bölcsődében nevelkedő gyermekeknél, a gondozónők és a közösségi életforma, valamint az anyák attitüdjének együttes determináló hatása néhány összefüggését kívántuk feltárni. Eredményeink arra utalnak, hogy a gyermekek tisztasági viselkedése kialakulásában domináns szerepe van az anya érzelmileg hangsúlyos személyének, az anya szokás- és szabálykialakító magatartásának. Az anyai attitüd hatását azonban a bölcsődei kollektívában történő szoktatás sajátosságai a túlalkalmazkodó, illetve a kooperatív viselkedésformák irányában módosíthatják.

Jelenlegi vizsgálatunkban arra a kérdésre kerestünk választ, hogyan alakul a gyermekek tisztasági viselkedése, ha a) a tisztasági szabályok kialakítását több gondozónő végzi, b) mennyiben befolyásolja a gyermekek viselkedését az anyától való elszakadás időpontja.

*A vizsgálat adatai**

Vizsgálatainkat az MTA Pszichológiai Intézete Bajza utcai fejlődéslélektani bázis-laboratóriumában végeztük 20 csecsemőotthonban élő gyermekkel. A kísérleti személyek életkora 30—38 hónap között mozgott. A gyermekeket

* A vizsgálatba bevont gyermekek adatai közül csak azokat ismertetjük, amelyek a kérdésfeltevésünk szempontjából relevánsnak minősülnek.

két csoportra osztottuk abból a szempontból, hogy az anyai depriváció kezdete a személyiségfejlődés melyik szakaszára esett. Az első csoportba (A = 10 fő) tartoztak azok a gyermekek, akik 0—8 hónapos korukban, a primer szociális szerveződés szakaszában depriválódtak, a második csoportba (B = 10 fő) tartoztak a depriváció szempontjából általában kritikusnak minősített 8—18 hónapos életkor között depriválódott gyermekek.

A gyermekeknél — függetlenül a depriváció időpontjától — a csecsemőotthonban kezdődött s történt meg a szobatisztaságra szoktatás, és az első tisztasági normák kiépítése. A kísérlet elvégzésének időszakában minden gyermek megbízhatóan szobatiszta volt.

A csecsemőotthonban, ahol vizsgálatainkat végeztük, a tisztasági szokáskialakítás feltételei több szempontból is hasonlóak a bölcsődei közösségben történő szokáskialakítás feltételeihez, amelyeket előző munkánkban részletesen elemeztünk (P. Mirtse és Flam, 1976.).

A gyermekeket csecsemőotthonunkban 14—15 hónapos koruktól kezdődően szoktatják szobatisztaságra, amikor az ún. vegyes-életkorú csoportba (Hellerné és Kabainé, 1973.) kerülnek. A szobatisztaságra szoktatást az egyes gyermekcsoportokban — a műszakváltást és a fluktuációt is tekintetbe véve — az adott időszakban 9—11 gondozónő végzi.

Módszerként az ujjfestéses technikát alkalmaztuk, a gyermek és a saját csoportjából való egyik gondozónővel páros helyzetben. Ez a módszer előző vizsgálatainknál is jól bevált a gyermekek tisztasági viselkedésének kiváltására és megfigyelésére.

A gyermekek viselkedési sajátosságait jegyzőkönyvben rögzítettük. A megfigyelés szempontjai a következők voltak: mozgásos viselkedés — mimikai reakciók — verbális megnyilatkozások — a figyelem iránya és intenzitása — a feladatvégzés módja.

A vizsgálat eredményei

A megfigyelt viselkedésmódok alapján jellegzetes tendenciákat, tipikus viselkedésmintákat különíthettünk el, amelyek alapján a gyermekeket csoportokba sorolhattuk:

I. Nem festő gyermekek csoportja

Az ide sorolható gyermekek a festési feladatot nem vállalták, nem is tettek kezdeményezést a feladat elvégzésére. Testtartásuk merev, izomtónusuk feszült volt. Időnként a motoros nyugtalanság jeleit figyelhettük meg rajtuk, fészkelődtek, sztereotip babráló mozdulatokat végeztek. Mimikájuk szorongásteli, negatív érzelmeket tükrözött. Figyelmük szétszórt, tekintetük kapkodó, riadt volt. Spontán verbális megnyilatkozás nem történt.

II. Festő gyermekek csoportja

1. *Túlalkalmazkodó-dependens gyermekek csoportja*

Az e csoportba tartozó gyermekek nehezen kezdtek neki a feladatnak. A gondozónő többszöri felszólítására tétován nyúltak a festékbe. A figyelem azonban még a feladatvégzés közben is inkább a gondozónőre irányult. Feltűnően gyakran pillantottak festékes ujjaikra, ilyenkor hosszabb időre félbeszakítva munkájukat, kezüket tisztogatták. Spontán verbális reakció, témamegnevezés, feladatra vonatkozó megjegyzés nem volt, a gondozónő kérdéseire azonban készséggel válaszoltak. Feltűnt, hogy maga a feladat nem kötötte le sem érdeklődésüket, sem figyelmüket.

2. *Teljesítménybemutató-dependens gyermekek csoportja*

Ide soroltuk azokat a gyermekeket, akik viszonylag gyorsan belelendültek a festésbe. Mozdulataik nyugodtak, határozottak voltak. Figyelmüket épp olyan gyakran irányították a feladatra, mint a gondozónőre. Tervszerűen tevékenykedtek, a munka lekötötte őket. Amint készen voltak egy festménnyel, azonnal bemutatták gondozónőjüknek és újat kezdtek. Az elismerésre tempójuk felgyorsult, kissé kapkodóvá váltak. Témáikat spontán megnevezték, munkájukat kommentálták. Igen gyakori volt a gondozónő véleményének kikérése. Tisztogatási művelet ritkán ugyan, de előfordult.

3. *Impulzív gyermekek csoportja*

Az e csoportba tartozó gyermekek izgatott viselkedésükkel tűntek ki. Mozgásaik hevesek, kapkodóak voltak. A feladathoz inadekvát módon alkalmazkodtak, a tisztasági szabályokkal szélsőséges aktivitással szegültek szembe. Jellemző volt rájuk, hogy munkájukat gyakran félbeszakítva, kihívó viselkedésükkel — testüket, ruhájukat, az asztalt összekenték — provokatív módon fordultak, tekintettek a gondozónő felé. Spontán verbális megnyilatkozásuk nem volt, a kérdésekre egy-egy utalásszerű választ adtak.

A gyermekek, viselkedési típus szerinti megoszlását az alábbi táblázat mutatja be. (Lásd táblázat.)

Függetlenül attól, hogy festettek-e, vagy sem, s hogy viselkedési jegyeik alapján melyik csoportba tartoztak, minden egyes gyermeknél fellépett a feladat megkezdése előtt egy jellegzetes, ún. *helyzetorientációs viselkedési szakasz.* A vizsgálati helyiségbe érkezve — jóllehet azt már ismerték — idegenkedtek attól, hogy a szoba közepén elhelyezett asztalhoz leüljenek, tekintetükkel többször végigpásztázták a berendezési tárgyakat, a festési kellékeket. Miután helyet foglaltak, hosszasan fészkelődtek, a testükön, ruhájukon babráltak. Arcukon bizalmatlanság, zavar tükröződött. Figyelmük a kezdeti szétszórtság után

A gyermekek viselkedési típus szerinti megoszlása

Viselkedési típusok \ Gyermek csoportok	A. csoport 0—8 hó között depriváltak (n = 10)	B. csoport 8—18 hó között depriváltak (n = 10)	Σ
Nem festő gyermekek	—	2	2
Túlalkalmazkodó-dependens csop.	8	1	9
Telj. bemutató dependens csop.	2	5	7
impulzív-figyelem-felkeltő dependens csop.	—	2	2
	10	10	20

mindinkább a gondozónő személyére korlátozódott, tekintetüket szinte le sem vették annak arcáról.

Ha a megfigyeléseket egybevetjük előző megfigyeléseink eredményeivel, szembetűnik, hogy míg a családban, illetve a családban és bölcsődében nevelkedő gyermekek egyetlen, uralkodó, emocionálisan hangsúlyos viselkedési típus szerint voltak csoportba sorolhatóak, a csecsemőotthonban nevelkedő gyermekekre ez nem volt általánosan jellemző. Viselkedési sajátságaikat tekintve csak 9 gyermek volt egyértelműen egy csoportba sorolható. A többieknél két viselkedési típus is feltűnt, *egymást követő* szekvenciákban. Besorolásuk alapjául az szolgált, hogy a két viselkedési tendencia közül melyiknek a jegyei voltak erőteljesebbek és melyik érvényesült hosszabb időtartamon keresztül. Lényeges különbségnek tartjuk azt is, hogy az emocionális megnyilvánulások a csecsemőotthonban élő gyermekeknél nem a feladat teljesítésével kapcsolatban mutatkoztak meg, hanem a gondozónő személyére irányultak.

Az eredmények elemzése és megbeszélése.

1. *Az orientációs viselkedés hátterének kérdése*

Orientációs viselkedést megelőző vizsgálatainkban is megfigyeltünk, azonban ez távolról sem volt ilyen hosszantartó és nem párosult ilyen mértékű negatív érzelmi töltéssel, mint a jelenleginél. Úgy tűnik, hogy elsősorban a megszokott élethelyzettől eltérő, viszonylag ismeretlen környezeti feltételek váltották ki ezt a szorongással kísért, hosszantartó tájékozódó viselkedést. A csecsemő-

otthonban nevelkedő gyermekek a velük egyenrangú, ismerős társak csoportjában éltek, szinte állandóan együtt vannak mind az otthon falain belül, mind egy idegen környezetben.*

Maga az a körülmény, hogy a gyermekeket a kísérlet idejére kiemeltük a megszokott csoport kereteiből, fokozhatta szorongás-szintjüket.

Az is ismeretes, hogy a csecsemőotthonban nevelkedő gyermekek szociális tapasztalatai általában sokkal szegényebbek, mint a családban élő gyermekeké, hiszen ez utóbbiak sokkal több helyen szerezhetnek különféle ismereteket, élményeket. Az intézetben élő hasonló korú gyermekek éppen hiányos, szűkebb körű szociális tapasztalataik miatt, kevésbé képesek gyors és helyes alkalmazkodásra új helyzetben (Tizard és Tizard, 1971, Gesell és Armatruda, 1947.). A nehezebb helyzetfelismerés, az alkalmazkodási bizonytalanság kiválthatta a hosszabb ideig tartó és szorongással kísért orientációs viselkedést a vizsgált intézeti gyermekeinkből.

Sajátos helyzetet jelentett a gyermekek számára az is, hogy a csoport, a társak nélkül, a kísérlet idejére szoros párkapcsolatba kerültek gondozónőjükkel. Míg a családban élő gyermekek ismerős és idegen felnőttekkel a legkülönbfélébb helyzetekben találkoznak, az intézeti gyermekeknek csak korlátozott számú helyzetekben van kapcsolatuk a gondozónőikkel, leggyakrabban a csoporton belül érintkeznek egymással. Ezért az új helyzetben nem tudták a várható meghatározott reakciót elővételezni a gondozónő részéről és ez fokozhatta szorongásukat és orientációs törekvésüket.

2. *A többszemélyes gondozónői magatartás érvényesülése a tisztaságra szoktatásban*

Megelőző vizsgálatainkban megállapítottuk, hogy az anyák nevelői magatartása — akár ők végezték a szoktatást, akár döntően a bölcsődében történt gyermekeik tisztaságra szoktatása — meghatározó tényezője volt a gyermekek tisztasági viselkedésének. Kérdésként merült fel, hogy a *sok* gondozónő *különböző* nevelői magatartása éppen ilyen meghatározó tényezője-e a gyermekek tisztasági viselkedésének.

A csecsemőotthonokban élő gyermekek tisztaságra szoktatásának sajátos jellemzője, hogy a szabályok felállítását — mint egész gondozásukat, nevelésüket — mindig *több személy, sok gondozónő* végzi. (Az első ezzel kapcsolatos hazai felmérés szerint 32 csecsemőotthon 261 csoportjában 1 hónap alatt a beosztott gondozónők száma 3—21 között mozgott. Közli: Falk, 1973).

Az egyszemélyi, az anya által nyújtott gondozás lehetőséget nyújt az anya és gyermeke közötti intim páros kapcsolat kiépítésére, a kölcsönös kommunikáció árnyaltabb módozatainak kialakítására. A gyermek az anyjával való

* Szórványos esetben előfordul ugyan, hogy a gyermekek némelyikét egyik szülő, illetve rokon meglátogatja, vagy egy intézeti dolgozó pártfogoltként rövidebb időre otthonába viszi. Ezek az alkalmak azonban nem olyan sűrűn ismétlődnek, és nem olyan rendszeresek, hogy jelentős hatásukkal számolhassunk.

párkapcsolaton keresztül tanulja meg az egy személyhez fűződő szociális kapcsolat mintáját. Az intézményekben nevelkedő, egynél szükségképpen több személy által gondozott gyermekeknél azonban nem számolhatunk ezekkel — az alapvető emocionális-szociális tapasztalatokat biztosító — komplex anya—gyermek interakciókkal.

A gondozónők rendszeres és magas színvonalú fizikai gondoskodást nyújtanak a gyermekeknek, viszont nem tudják — nem is tudhatják — azt az intim kapcsolatot kiépíteni az egyes gyermekkel, mint az anyák, sem az érintkezések gyakoriságában, sem minőségében. A szoros, túlságosan kötő kapcsolat kialakítása nem is kívánható meg a gondozónőktől, éppen kapcsolatuk korlátozott időtartama miatt, hiszen a mindenképpen bekövetkező elválás mindkét fél számára újabb és újabb érzelmi töréseket okozna (Kabainé, 1970, Tizard és Tizard, 1971, Falk, 1973.)

A gondozónők arra sem képesek, hogy a csoportjukhoz tartozó összes gyermek individuális jelzésrendszerét számontartsák, s ezért saját kommunikációik is inkább a csoport egészéhez, s nem az egyes gyermekhez szólnak (Rheingold, 1956, David és Appel, 1962.). A gondozónők és a gyerekek kapcsolata egyrészt ezért, másrészt a személyek sűrű váltakozása miatt személytelenné válik (Dührssen, 1952, Provence, 1962, Meyerhoffer és Keller, 1966.). Még az alapvető gondozási helyzetekben is csökken az interperszonális kommunikáció és előtérbe kerülhetnek mechanikus mozzanatok. Hasonló személytelen légkörben történik a szabályok — így a kultúrhigiénés szabályok — felállítása is.

Miután minden gondozónő a gyermekcsoportokban gyakorlatilag egyforma munkaidőt tölt el, a gyermekek gondozásának-nevelésének minden fázisában egyaránt résztvesz, feltételezhető, hogy az egyedi nevelési formák, a szabályfelállítás során megnyilvánuló egyéni jelzések sajátos összhatásként érik az egyes gyermekeket, amelyen belül nem különülnek el jellegzetes személyi vonások, különbségek. A sok gondozónő egyetlen „komplex" anyaképpé olvad össze, amely nem nyújt lehetőséget arra, hogy kialakuljon az *egy* speciális felnőtthöz való kötődés (Yarrow 1961, Honzik, 1967, Kagan, J. 1970.), sem arra, hogy *egyetlen* felnőtt hatása váljon determinálóvá. A gyermekek tisztasági viselkedése és az egyes gondozónők érzelmi-nevelői magatartása között, éppen a gyermekek és gondozónőik személytelen, differenciálatlanabb kapcsolata miatt nem tételezhető fel olyan összefüggés, mint az anya—gyermek kapcsolat relációjában.

3. *A depriváció időpontjának összefüggése a gyermekek tisztasági viselkedésével*

Az anya nélkül nevelkedő gyermekek viselkedési sajátosságainak elemzéséhez és megértéséhez elengedhetetlen az anyai depriváció lehetséges hatásainak figyelembevétele. Feltételezzük ugyanis, hogy mint a gyermek egész személyiségfejlődését, úgy magatartását — tisztasági viselkedését — is meghatározza,

illetve befolyásolja, hogy az énfejlődés melyik szakaszában szakadt el az anyjától.

A koragyermekkori depriváció hatását a személyiségfejlődésre számos lélektani irányzat tárgyalja. A dinamikus teóriák szerint (Freud, A., 1953, Spitz, R., 1945 és 1946, Lebovici, Diatkina és Favreu 1956.) a koragyermekkori anyai depriváció — függetlenül a depriváció időpontjától — a személyiségfejlődés súlyos zavaraihoz vezet. Más kutatók a deprivációs ártalmak formáit és súlyossági fokait az anyától való elszakadás idejével hozzák összefüggésbe (Bakwin, 1949, Sears, Maccoby és Levin, 1957, Bowlby, 1958 és 1960.). E kutatók — bár eltérő elvi megközelítések alapján — kiemelt jelentőségűnek tartják a deprivációs hatásának szempontjából a 6—36 hónapos életszakaszt.

Az első hat élethónapban bekövetkező anyai depriváció hatását tekintve azonban a nézetek szélsőségesen eltérnek. Míg a szociális tanuláselmélet képviselői az első hat hónapban elszenvedett deprivációnak nem tulajdonítanak károsító hatást, Bowlby úgy találta, hogy amennyiben a depriváció ebben az időszakban következett be, s ez az időszak átnyúlik a hat hónap utáni életszakaszra is, a személyiség károsodik, az aszocialitás irányában fejlődik. Ezt a nézetet több megfigyelés, és elméleti feltevés is alátámasztja (Ainsworth és Salter, 1963, Yarrow, 1964, Schaffer és Emerson, 1964, Morris, 1971, Brody és Axelrad, 1971.). Kutatócsoportunk korábbi vizsgálatai (Kabainé, 1975) arról győztek meg, hogy minél korábban következik be az anyától való elszakadás, annál súlyosabb személyiségzavarok alakulhatnak ki és annál inkább válhatnak irreverzibilissé.

Jelen vizsgálatunkban igen határozott eltérést találtunk a 0—8 hónapos (A csoport) és a 8—18 hónapos (B csoport) korban depriválódott gyermekek magatartási sajátosságai között. Mindenekelőtt az tűnt szembe, hogy az A csoportot képező gyermekek viselkedése egyöntetűbb volt, mint a B csoporté.

Az A csoportba tartozó gyermekek a feladatnak eleget tettek, azonban tevékenységüket nem kísérték sem feltűnő pozitív, sem feltűnő negatív érzelmi reakciók, pusztán azért festettek, mert gondozónőjük ezt kérte tőlük. A festésre; a már kialakított tisztasági szabályok „áthágására" történő felszólítás nem váltott ki belőlük tetszést, vagy intenzív félelmi reakciókat, sem viszolygást, mint ahogy azt az anya mellett felnövő, általa szoktatott gyermekeknél tapasztalhattuk. A szituációból csupán a gondozónő személye emelkedett ki a számukra, s viselkedésüket az irányította, hogy az mennyiben talált elfogadásra, illetve visszautasításra a jelenlevő felnőtt részéről. A kezdeti orientációs szakasz után félénken, óvatosan nyúltak a festékbe, mindannyiszor a gondozónőt figyelve, azonnali visszajelentésre várva. E gyermekek viselkedésében úgy tűnt, hogy nem a feladathoz való alkalmazkodás, vagy a szabály betartására irányuló törekvés dominált, hanem a feladatot kijelölő, a szabályokat feléjük közvetítő felnőtt személyével való kapcsolat-tartás, a felnőtt mindenkori, aktuális igényének a kielégítése. Ez a viselkedésforma — a szituációba való

teljes belesimulás, a diffúz, állandó visszajelentést váró dependencia — az irodalmi adatokkal megegyezően — a legkorábbi életszakban depriválódó gyermekek általános sajátossága. Az A csoportba tartozó gyermekek ennél a viselkedésformánál meg is tapadtak, két gyermek kivételével.

A B csoportba tartozó gyermekek viselkedési sajátosságai változatosabbak voltak, annak ellenére, hogy általában náluk is megfigyelhető volt — a kezdeti orientációs viselkedés után — egy átmeneti dependens-túlalkalmazkodó fázis. Kivételt képezett az a két gyermek, aki egyáltalán nem is festett. De közülük került ki a két impulzív figyelemfelkeltő módon dolgozó gyermek is. A nem festő gyermekek a kezdeti szituatív szorongás állapotából nem oldódtak fel, szorongásuk várakozásuk alatt pánikszerűvé fokozódott. Mindketten későn kerültek a csecsemőotthonba, ahol túlzott engedelmességük és fokozott rapportkészségük miatt hamarosan a gondozónők kedvenceivé váltak, a csoportban szabályközvetítő magatartásukkal tűntek ki. Viszonylag hosszú időn át éltek elhanyagoló anyjuk mellett, az érzelmi frusztráció állapotában, ami depedencia igényüket még inkább megnövelte. Szorongásteli viselkedésüket az is magyarázhatja, hogy a jól ismert higiénés szabályok megszegésével semmiképpen nem kívánták kockáztatni kivételezett helyzetüket, s el akarták kerülni kötődési igényüket részben kielégítő gondozónőjük helytelenítését.

Bár a B csoporthoz tartozó gyermekek viselkedésére is a jelenlevő felnőttől való fokozott dependencia volt jellemző, más formában nyilvánult meg dependens viselkedésük, mint az A csoportba tartozóké. Mivel életük 8. hónapja után depriválódtak, elsajátíthatták az egy személyhez való kötődés alapmintáját, amely fokozza és differenciáltabbá teszi dependens törekvéseiket.

A kezdeti, átmeneti túlalkalmazkodó fázisban erős zavar jegyei voltak megfigyelhetők ezeken a gyermekeken. Meg akartak felelni a gondozónő festésre való felszólításának, azonban szemmel láthatóan zavarta őket ujjuk festékessé válása.

A későbbiekben ezeknek a gyermekeknek dependens viselkedése aktívabb, énhangsúlyozó formában, figyelemfelkeltésben nyilvánult meg. A figyelemfelkeltés két formáját tapasztaltuk náluk; a teljesítménybemutatást és a negatív figyelemfelkeltést. Nagyobb részüknél azt figyeltük meg, hogy bizonytalanságuk idővel oldódott, érdeklődésük megnövekedett a feladat iránt, tisztogatási kísérleteik ritkábbá váltak. Azonban továbbra is, a festés minden mozzanatába bevonták a gondozónőt, mutogatták neki alkotásukat, és kérdésekkel ostromolták: „ugye szép?" „tetszik?", stb. A teljesítménybemutatással történő figyelemfelkeltés nemcsak dependens kötődésüket, hanem egyben azt is jelzi, hogy nem jutottak el az autonómia szintjére, s ezért nem voltak képesek valódi kooperációra, bár a feladatot — főleg a gondozónő gyakori pozitív visszajelentéseinek hatására — egyre felszabadultabban, fokozódó örömmel végezték.

A később depriválódott gyermekeknél más helyzetben is ismeretesek a figyelemfelkeltés szélsőséges, negatív indulatokkal kísért formái. Ezek a gyer-

mekek gyakran kitűnnek szabálysértő, agresszív, nyugtalan, provokatív viselkedésükkel. A figyelemfelkeltés hasonló módját tapasztaltuk a B csoport két gyermekénél. Orientálódásuk rövid és szorongásmentes volt, hamarosan nekiláttak a feladat elvégzésének, s a teljesítménybemutató gyermekekhez hasonló módon kezdtek tevékenykedni. Azonban, ahogy gondozónőjük állandó megerősítő reakcióit tapasztalták, egyre agresszívebbek lettek. A tisztasági szabályokat teljes mértékben negligálva, egyre vadabbul pancsoltak a festékben, mindent összekenve maguk körül. Eközben provokatív módon figyelték a gondozónőt, aki — előzetes instrukciónk értelmében — nem avatkozott közbe, azonban a pozitív visszajelentéseit beszüntette. A gyermekek ekkor hamarosan abbahagyták a festést, érdeklődésüket tovább nem kötötte le a feladat.

Összefoglalás

Megállapíthatjuk, hogy a csecsemőotthonban élő gyermekek tisztasági viselkedése és a gondozónők szabályfelállító-nevelői magatartása között nem találtunk összefüggést. Jellemző volt a gyermekekre a hosszantartó, szorongással kísért orientációs viselkedés. A higiénés szabályok betartásának, illetve megszegésének kérdése másodlagos volt számukra, a dependens törekvések — túlalkalmazkodás a feladathoz és a gondozónő figyelmének felkeltése — kerültek előtérbe. Míg azonban a 8 hónapos kor előtt depriválódott gyermekek itt is, mint minden helyzetben, kizárólag a gondozónő aktuális felszólításának tettek eleget, és a szabályok áthágása nem jelentett számukra konfliktust, a 8 hónap után deprivált gyermekek számára emocionálisan hangsúlyosabb mozzanatot jelentett a felnőttek által korábban felállított tisztasági szabályok megsértése.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1975. XII. 12.

IRODALOM

Ainsworth, M. és Salter, D., 1963. The development of infant-mother interaction among the Ganda. In.: B. M. Foss (ed.): Determinants of infant behavior. Vol. II. N. Y. Wiley

Bakwin, H., 1949. Emotional deprivation in infants. J. Pediatr. 35.

Bowlby, J., 1958. The nature of the child's tie to the mother. Int. J. Psychoanal. 39.

Bowlby, J., 1960. Separation anxiety. J. of Child Psychology and Psychiatry 1.

Brody, S. és Axelrad, N., 1971. Maternal stimulation and social responsiveness of infants. H. R. Schaffer (szerk.): The origins of human social relations. Academic Press London, N. Y.

David, M., Appel, G., 1962. Étude des facteurs de carence affective dans une pouponnerie. Psychiatrie de l'enfant. 4.

Dührssen, A., 1959. Heimkinder und Pflegekinder in ihrer Entwicklung. Verlag Medizinischer Psych. Göttingen.

Falk, J., 1974. A kapcsolat személyességének jelentősége és alapfeltételei. CSOMI Előadások, közlemények, dokumentumok. XI. Kézirat.

Freud, A., 1953. Some remarkes on infant observation. Szerk.: R. S. Eissler: The Psychoanalytic study of the child. Universities Press, N. Y. 8.

Gesell, A. és Armatruda, L., 1947. Developmental Diagnosis normal and abnormal child development. Clinical methods and pediatric applications. N. Y.

Heller Györgyné és Kabainé Huszka A., 1973. Néhány tapasztalat a csecsemőotthoni vegyes csoportoknál. Szerk.: Gegesi Kiss Pál. In: Klinikai pszichológia. Akadémiai Kiadó, Budapest.
Honzik, M. P., 1967. Environmental correlats of mental growth. Child Developm. 38.
Kabainé Huszka A., 1970. A vezető feladata a bölcsődei nevelőmunka irányításában. Eü. Min. Kp. fokú Oktatási Oszt. Budapest.
Kabainé Huszka A., 1973. A koragyermekkori énfejlődés néhány jellemzője a csecsemőotthonban nevelkedő kisgyermeknél. Kézirat.
Kagan, J., 1970. On class differences and early development. (Szerk.: Denenberg, V. H.: Education of the infant and young child.) A. P.
Lebovici, S., Diatkina, R., és Favreu, J. A., 1956. Le dévelopement de la psychoanalyse des enfants. S. Nacht. (Szerk.) La psychoanalyse d'aujourdhui. Press Univ. Paris.
Meyerhoffer, M. és Keller, W., 1966. Frustration in frühen Kindesalter. H. Huber Verl. Bern.
P. Mirtse M. és Flam Zs., 1974. Tisztasági szokások tükröződése ujjfestéses vizsgálati helyzetben 29—38 hónapos gyermekeknél. Magyar Pszichológiai Szemle, XXXI. 4.
P. Mirtse M. és Flam Zs., 1976. A családban és a bölcsődei kollektívában történő szokáskialakítás hatása a gyermekek tisztasági viselkedésére. Magyar Pszichológiai Szemle.
Morris, D., 1971. Intimate behavior. J. Cape. London.
Provence, S. és Lipton, R., 1962. Infants in institution. Int. Univ. Press. N. Y.
Rheingold, H. L., 1956. The modification of social responsiveness in institutional babies. Monogr. Soc. Res. Child. Developm. 21.
Schaffer, H. R. és Emerson, P. E., 1964. The development of social attachments in infancy. Monogr. Soc. Res. Child Developm. 29.
Sears, R. R., Maccoby, E. E. és Levin, H., 1957. Patterns of child rearing. Evanston, Illinois.
Spitz, R. A., 1945. Hospitalism. In: Fenichel, O. et al. (Eds.): The psychoanalytic study of the child. In. Univ. Press. 1. N. Y.
Spitz, R. A., 1946. Hospitalism: A follow-up report. In: Fenichel, O. et al. (Eds.) The psychoanalytic study of the child. In. Univ. Press. 2. N. Y.
Tizard, J. és Tizard, D., 1971. The social development of two-year old children in Residental Nurseries. Schaffer, H. R. (Szerk.) The origins of human social relations. Academic Press. London, N. Y.
Yarrow, L. J., 1964. Separation from parents during early childhood. In: Hoffmann, M. J. és Hoffmann, J. W. (Szerk.) Review of child development research. 1. N. Y.
Yarrow, L. J., 1961. Maternal deprivation. Psychol. Bull. 58.

ГИГИЕНИЧЕСКИЕ НАВЫКИ ДЕТЕЙ В СИТУАЦИИ РИСОВАНИЯ ПАЛЬЦАМИ

Ж. ФЛАМ—М. МИРЧЕ П.

Авторы исследовали детей в возрасте от 30 до 38 месяцев, воспитывающихся без матери Исследовалась связь между воспитательной деятельностью сестер и временем отлучения от матери с развитием гигиенических навыков в ситуации, провоцированной заданием рисовать пальцами. Авторы пришли к выводу, что нет однозначной связи между различными видами поведения сестер и характеристиками гигиенических навыков детей, так как различные формы воспитания отдельных сестер в своеобразной совокупности оказывают влияние на ребенка. Из этой совокупности отдельные признаки точно не выделимы.

Детей, которые были оторваны от матерей в возрасте от 0 до 8 мес. характеризовало соответствующее заданию формирование отношения со взрослым, а также соответствие актуальным потребностям. Среди детей, депривированных в возрасте от 8 до 18 мес. доминировало поведение, направленное на привлечение к себе внимания взрослого — в форме депенденции показа достижения и отрицательного привлечения внимания.

30 TO 38-MONTH-OLD CHILDREN BEING BROUGHT UP WITHOUT THEIR MOTHERS — THEIR ATTITUDE TO CLEANLINESS IN FINGER — PAINTING SITUATION

FLAM, ZSUZSA—P. MIRTSE, MÁRTA

In their present paper the authors tested thirty to thirtyeight-month-old children being brought up without their mothers, as to the relationship between their attitude to cleanliness provoked by finger-painting situation and their nurses' pedagogical behaviour as well as the point of time of being deprived of their mothers. No definite connection could be detected between the nurses' styles of rearing and the children's behavioural characteristics as to cleanliness, because children perceive the nurses' individual emotional and pedagogical modes of behaviour as a kind of general effect with no individual features showing pregnantly.

Children deprived of their mothers during the first eight months most of all try to maintain relations with task-setting adults and to meet momentary demands. With those deprived between the 8th and the 18th month the dominant feature of behaviour is the ambition to draw the adult's attention in the form of performance-presenting dependence, and negative arousing attention.

AZ ALACSONY FEJLETTSÉGI SZINT TÁRSADALMI JELLEMZŐI CSECSEMŐ- ÉS KISGYERMEKKORBAN

HEGEDÜS T. ANDRÁS
Egészségügyi Gyermekotthonok Országos Módszertani Intézete

A szerző a 0—2 éves korú népesség véletlenszerűen kiválasztott 0,5%-os reprezentatív mintája néhány szociális és biodemográfiai jellemzőjét elemzi, elsősorban a pszichomotoros fejlettségi szint szempontjából alsó 9%-nyi csoporttal kapcsolatban.

Kimutatja az anya születéskori életkorának, a testvérsorban elfoglalt helynek, a vizsgált csecsemők és kisgyermekek születését megelőző terhességek számának, a kis születési súlynak, az apa foglalkozásának, az anya iskolai végzettségének, az egy főre jutó jövedelemnek, a lakáshelyzetnek, település és a lakókörzet jellegének hatását a különböző gyermekcsoportok átlagos fejlettségi szintjére.

Kimutatja, hogy a demográfiai és a biológiai jellemzők nem egyenletesen, hanem rétegspecifikusan oszlanak meg a vizsgált csecsemők és kisgyermekek családjaiban.

A minta elemzése alapján úgy látszik, hogy azokkal a szociális, biodemográfiai jellemzőkkel írhatók le a pszichomotorosan retardált gyermekek, amelyek az iskoláskorúak között az úgynevezett hátrányos helyzetű gyermekeket jellemzik.

Ezért is lenne szükséges, hogy az átlagtól elmaradó gyermekekkel már óvodás koruk előtt foglalkozzunk, mert a 3—6 éves korra kialakuló hátrányt könnyebb megelőzni, mint korrigálni.

Külföldi tapasztalatok alapján speciális bölcsődehálózat kialakítását javasolja.

A 0—2 éves magyar népesség véletlenszerűen kiválasztott 0,5%-án alakítottuk ki a pszichomotoros fejlettségi szintet mérő Funkcionalis Fejlődési Tesztet (továbbiakban: FFT). Az FFT — hasonlóan a nagy intelligenciatesztekhez — minden egyes gyermeket pszichomotoros teljesítménye alapján saját korosztályának átlagához viszonyít. Az 1524 megvizsgált csecsemő és kisgyermek fejlődési kvócienseinek (FQ) eloszlásgörbéje 90%-os valószínűségi szinten normál eloszlású. Minden egyes, a vizsgálati anyagban szereplő gyermek teljesítménye és életkora hányadosából számítottuk ki FQ-ját.

A teszt reprezentatív mintájában szereplő sokaság FQ átlaga 101,85, szórása 36,07.

A pszichometriai tapasztalatoknak és tradícióknak megfelelően matematikai statisztikai módszerrel definiáltuk különböző gyermekcsoportok fejlettségi szintjét. Az elosztásgörbét úgy szeleteltük, hogy hét különböző sáv alakuljon ki. A középső sávban, a normál FQ övezetben van a vizsgált csecsemők és kisgyermekek 50%-a, a jobbra és balra mellette levő két sávban 16—16%-a, majd 7—7%-a, végül 2—2%-a.

A 0—2 éves csecsemők és kisgyermekek FQ eloszlásgörbéjének ez a tagolása a jelentős fejlődésbeli elmaradást pszichometriai értelemben határozza meg. Vagyis anyagunkban azok a gyermekek fogyatékos fejlődésűek, azok a gyere-

kek mutatkoznak fejlődésükben jelentős mértékben visszamaradottnak, akik teljesítményüket tekintve a megfelelő korú népesség alsó 9 %-át jelentik.

Sok tapasztalat szól amellett, hogy érdemes, szükséges és lehetséges a 0—2 éves korosztályban ilyen megkülönböztetést tenni. Jóllehet ez az alsó 9 % különböző okokból mutat jelentős pszichomotoros fejlődési elmaradást, fogyatékosságot, mégis jogosultnak látszik e 9 % biodemográfiai és szociológiai jellemzőinek együttes tárgyalása. „A különböző fogyatékossági típusok, súlyossági formák jól megkülönböztethetők, mégis bizonyos közös jellegzetességek alapján indokolt az egy csoportba sorolás" — írja Lányiné (1965). Majd úgy folytatja, hogy „az értelmi fogyatékos kisgyermekek szomatopszichés állapotára az a jellemző, hogy az értelmi fogyatékosság súlyossági foka még nem határolódik el élesen, és a sok társuló tünet következményeképpen az összkép még differenciálatlan, nem jellegzetes, nem típusos."

A matematikai statisztikai módszerrel kialakított tesztövezetek szükségképpen társadalmi jellegűek, Benton (1970) megfogalmazása szerint „az elmaradottság társadalmi minősítés, nem diagnózis." Fraisse (1965) úgy fogalmaz, hogy „ha az átlagértékek és szórások egy adott csoport normái, akkor hasznosak a kapott mértékek az egyes csoportoknak egymás közti globális összehasonlításánál. A társadalmi eredetű átlagoknak társadalmi jelentőségük van."

Másik értelemben vizsgálatunk tárgya epidemiológiai kutatásként is jellemezhető, abban az értelemben, ahogyan azt Simonovits (1971) meghatározta: „A leíró epidemiológia csoportok tanulmányozásának módszere."

Czeizel—Lányiné—Rátay (1975) leszögezik, hogy „az epidemiológiai vizsgálatok az értelmi fogyatékosság tanulmányozásának általános módszerévé váltak. A nagy esetszámot magukba foglaló reprezentatív minták sokat ígérő lehetőség a kórokok, illetve ezek hatását befolyásoló körülmények feltárására."

Kutatásunk Guilford (1954) véleményével egybehangzóan egyetlen integratív értékbe sűrít sokféle jellemzőt, s ennek alapján vizsgálunk populációt, csoportokat. Az eloszlásgörbe bal szélén levő FQ értékeket egészségügyi-társadalmi problémának fogjuk fel.

Azokat az adatokat elemezzük, amelyek a reprezentatív mintában szereplő különböző gyermekcsoportok átlagos fejlettségi szintjét, azaz átlagos FQ-ját befolyásolják, valamint szerepet játszanak a legalacsonyabb FQ-intervallumban mutatott relatív gyakoriság kialakulásában.

Különböző gyermekcsoportok jellemzésére a csoport átlagos FQ-ját és annak szórását használjuk fel, kiegészítő információnk pedig annak a számításnak eredménye, hogy az egyes csoportok FQ átlaga és szórása szignifikánsan különbözik-e az egész reprezentatív minta átlagától és szórásától. A különbözőséget mindig 95 %-os valószínűségi szinten mondjuk ki.

Azt is vizsgálat tárgyává tesszük, hogy a különböző elemzési szempontok alapján kialakított gyermekcsoportokban a fogyatékosan fejlett gyermekek tényleges aránya mennyire különbözik az elméleti, becsült 9 %-tól.

I. *Néhány biodemográfiai jellemző*

1. A fiúk és lányok FQ átlagának és szórásának összehasonlítása nem mutat szignifikáns különbséget a két nem között. Azonban már ebben a korosztályban is kimutatható — ahogy idősebb korban más tesztekben is megmutatkozott —, hogy a fiúk átlaga kismértékben magasabb a lányokénál, és a fiúk szórása nagyobb. Genetikai kutatások is azt igazolják, hogy a lányok átlagosabbak (pszichomotoros fejlődésüket vizsgálva csecsemő és kisgyermekkorban, intelligenciájukat vizsgálva idősebb korban), és a fiúk szélsőségesebbek.

A Budapest-vizsgálat és a Bath-vizsgálat (Fraser és Roberts, 1952) egyaránt arra az eredményre jutott, hogy a fiúk IQ görbéje laposabb, mint a lányoké, és a fogyatékosok között a fiúk gyakorisága közel kétszerese a lányokénak.

2. A szakirodalmi adatok több ízben utalnak arra, hogy minél idősebb anyától születik a gyermek, annál alacsonyabb várható intelligenciája. Ha ez a törvény legfeljebb statisztikus jellegű is, figyelemreméltónak tartjuk, hogy anyagunkban a 36 éves és idősebb korban szült anyák gyermekeinek pszichomotoros FQ átlaga szignifikánsan alacsonyabb az országos átlagnál. A legalacsonyabb FQ intervallumban a túl idős anyák gyermekeinek aránya a becsült érték másfélszerese, a túl fiatal (19 évesnél fiatalabb korban szült) anyák gyermekei között a fogyatékosok aránya kétharmaddal haladja meg a várt értéket. Általában úgy vélik, hogy az anyai életkor előrehaladtával bizonyos ideig az utódok némileg magasabb értelmi szintje várható.

A Budapest-vizsgálatban az anyai életkor növekedésével az értelmi fogyatékosságok előfordulása fokozódik, és anyagunkkal megegyezően a 16—18 éves anyák és a 40 évesnél idősebb anyák gyermekei között gyakoribbak a fogyatékosok.

3. A testvérsorban elfoglalt hely alapján az első gyermekek csoportjának átlaga szignifikánsan magasabb az országos átlagnál, a harmadik és magasabb sorszámú gyermekek csoportjának FQ átlaga pedig szignifikánsan alacsonyabb. A harmadiknak született gyermekek csoportjában a fogyatékosok aránya becsült értéknél 60 %-kal nagyobb, a negyedik és magasabb sorszámú gyermekek csoportjában a fogyatékosok aránya a becsült értéknek közel kétszerese.

Ezek az adatok nagyfokú egyezést mutatnak nagy hazai és külföldi intelligencia-vizsgálatokkal.

Jelentősnek tartjuk azt, hogy ezek a különbségek már a 0—2 évesek populációjában is megmutatkoznak.

Egyes kutatók ilyenfajta tapasztalatok alapján egyenesen azt állítják, hogy „minőségi" szempontból az egykék előnye behozhatatlan. Ez ellentétben van azokkal a genetikusoktól származó adatokkal, miszerint az elsőszülöttek nagyobb arányban szerepelnek a fogyatékosok között, mert születési súlyuk általában kisebb, és a perinatalis ártalmak gyakorisága nagyobb. Ez azonban

lényegileg csak a patológiás fogyatékosokra vonatkozik, nem pedig a multifaktoriális-szociális kóreredetű fogyatékosokra.

4. A fentiekkel nagymértékben megegyező eloszlásokat találunk, ha a gyermekcsoportokat az anya megelőző terhességeinek száma szerint alakítjuk ki, függetlenül attól, hogy a megelőző terhesség(ek) szüléssel, vagy abortusszal végződött. Az első terhességből született gyermekek FQ átlaga szignifikánsan magasabb, a 3—12. terhességből született gyermekek FQ átlaga szignifikánsan alacsonyabb az országos átlagnál. A 3.—12. sorszámú terhességekből született gyermekek csoportjában a fogyatékosok tényleges aránya 40%-kal nagyobb a becsült értéknél. Úgy tűnik, hogy amennyire előnyös első gyermeknek lenni, és a pszichomotoros fejlődés szempontjából semleges másodiknak lenni, annyira meggondolandó, hogy „érdemes-e" harmadiknak vagy még magasabb sorszámúnak lenni. A testvérsorban elfoglalt hely pozitív és negatív befolyása ugyanis már az élet első hónapjaiban, éveiben jelentkezik és kimutatható. Nincsen elég okunk feltételezni, hogy a negatív hatások később minden esetben eliminálhatók. (A három és többgyermekes család szociálisan, kulturálisan hátrányosabb helyzetben levő társadalmi rétegekben gyakoribb az átlagosnál — a fogyatékosság társadalmi jellemzőinek tárgyalásakor természetszerűen kevésbé kell figyelembe vennünk a reprodukciós U-betű másik szárát.)

A pszichomotoros fejlődés szempontjából, amely az intelligencia fejlődésének alapja, már az élet kezdetén kimutatható azoknak a gyermekeknek az előnye, akik az anya első terhességéből születtek. Ez arra utal, hogy mekkora szerepe van a korszerű családtervezésnek egyfelől, és a termékenységet a születendő gyermekek szempontjából — a népesség minősége szempontjából — helyesen befolyásoló intézkedéseknek másfelől. Ha a harmadik vagy magasabb sorszámú terhességből született gyermekek, ha a testvérsorban harmadik vagy magasabb sorszámú gyermekek csoportja a többinél kedvezőtlenebb helyzetű, akkor a csoportok átlagát, az alacsonyabb FQ-övezetbeli relatív gyakoriságát úgy tudjuk befolyásolni, hogy a születendő gyermekek számát befolyásoljuk.

További kutatásoknak kell eldönteni azt, hogy a népesség minősége szempontjából mikor és hol nem kívánatos a harmadik terhesség, a harmadik gyermek.

5. A biodemográfiai tényezők közül társadalmunk legaktuálisabb és legsúlyosabb problémái közé tartozik, a kissúlyú újszülöttek növekvő rátája. A gesztációs idő alapján kialakított gyermekcsoportok közül a 6—7 hónapra született 0—2 éves csecsemők és kisgyermekek FQ átlaga szignifikánsan alacsonyabb az országosnál, a fogyatékosok aránya a becsült érték több mint kétszerese, a 7,5—8,5 hónapra születettek csoportjában pedig a becsült értéknél 30%-kal magasabb.

Nem célunk, hogy a kissúlyú újszülöttek problémáinak akár orvosi-klinikai, akár fejlődéslélektani aspektusát elemezzük, de azt kell — igen sok más kutatás eredményéhez hasonlóan — kiemelnünk, hogy a koraszülöttek között jóval nagyobb fogyatékosság-rátát várhatunk. Ezt azért kell hangsúlyoznunk, mert

hazánkban az utóbbi években egyre emelkedik a koraszülött-ráta, és ha ez a tendencia folytatódik, akkor a fogyatékosok prevalenciájának és incidenciájának alakulásáért egyre nagyobb mértékben tehetjük felelőssé a koraszülött-rátát.

A születési súly szerint csoportosítva a gyermekeket, a 2500 g-nál kisebb súllyal születettek átlaga szignifikánsan alacsonyabb az országosnál, a 3501—4000 g-mal születettek átlaga pedig szignifikánsan magasabb az országosnal. A kissúlyú újszülöttek között a fogyatékosok aránya a várt érték kétszerese.

Igen sokan összefüggést tételeznek fel a koraszülött-gyakoriság és a családok szociokulturális különbségei között. Véleményünk szerint a növekvő koraszülött-ráta nem jelent szükségképpen és elkerülhetetlenül növekvő fogyatékos-rátát.

Anyagunkban önmagában a kis súly csak nagyobb rizikóként jelenik meg, és nem elháríthatatlan végzetként. Nem véletlenül írnak sokan a kissúlyú újszülöttek változó, javuló prognózisáról. Klinikai szempontból a javuló orvosi ellátás a kis súllyal születettek esélyeit javítja, mert egyre nő annak lehetősége, hogy a túlélők idővel ledolgozzák fejlődésbeli hátrányukat, behozzák a többieket.

Anyagunkban a normál súllyal születetteket kb. a második és a harmadik életév között hozzák be a koraszülöttek. Csoportjuk fejlődése nem egyenesvonalú — mint csoporté — egy éves korban behozzák, majd újra lemaradnak, és kb. két éves koruk táján kezd fejlődésgörbéjük futni, közeledni a normál súllyal születettek fejlődésgörbéjéhez.

A megvizsgált csecsemők és kisgyermekek családjaiban, ahol az egy főre jutó jövedelem legfeljebb 600.— Ft — ott a legmagasabb a koraszülött-ráta. Összmintánkban a koraszülöttek aránya az országos adatokkal nagyjából megegyezően (adatfelvételünk 1974-ben történt) 10,16 % volt, a legalacsonyabb jövedelmű családokban a koraszülött-ráta ennek közel a kétszerese. Ha a koraszülötteket egy másik társadalmi rétegképző jegy, az anya iskolai végzettsége szerint csoportosítjuk, akkor azt találjuk, hogy a legfeljebb 7 osztályt végzett anyák gyermekeinek 16 %-a koraszülött. Ha az egy szobára jutó lakók száma szerint csoportosítjuk őket, akkor a legmagasabb laksűrűségtől a legalacsonyabb felé haladva, a koraszülött-ráta egyenletesen csökken, 12,5 %-ról 6,5 %-ra.

Sok felmérés igazolja, hogy az átlagosnál fiatalabb, illetve az átlagosnál idősebb korban szülő nők elsősorban a társadalmi rétegződésben alacsonyabban álló csoportokból kerülnek ki. Adataink szerint a túl fiatal anyák gyermekei között 20 %-kal, a túl idős anyák gyermekei között 40 %-kal magasabb a koraszülött-ráta az országosnál.

II. *Néhány szociológiai jellemző*

1. Ebbe az adatcsoportba azokat az elemzési aspektusokat vonjuk be, amelyek társadalomtudományi szempontból felfoghatók rétegképző jegynek, anyagunkban pedig szignifikáns különbségeket jeleznek a gyermekcsoportok között. Az apa foglalkozása szerint kialakított gyermekcsoportok közül a szellemi-értel-

miségi foglalkozásúak gyermekeinek FQ-átlaga szignifikánsan magasabb az országosnál, az ipari szakképzetlen és a mezőgazdasági szakképzetlen foglalkozású apák gyermekeinek átlaga pedig szignifikánsan alacsonyabb.

A szellemi-értelmiségi foglalkozású apák gyermekeinek csak huszadrésze fogyatékos, ez a várt érték fele. A két, szignifikánsan alacsonyabb FQ-átlagú csoportban a fogyatékosok gyakorisága pedig a várt értéknek közel a kétszerese, tehát a gyerekek kereken hetedrésze minősíthető fogyatékosnak és (vagy) retardáltnak.

2. Elég szoros összefüggés van az apa foglalkozása és anya iskolai végzettsége között. A 8 osztálynál alacsonyabb végzettségű anyák gyermekeinek FQ átlaga szignifikánsan alacsonyabb, a 8 osztálynál többet végzett anyák gyermekeinek csoportja pedig szignifikánsan magasabb az országosnál. Igen szembeszökő, hogy amilyen mértékben emelkedik az anyák iskolai végzettsége, ugyanolyan mértékben csökken gyermekeik között a fogyatékosok aránya. A legalacsonyabban iskolázott anyák gyermekei között a fogyatékosok aránya a várt érték több mint kétszerese, a legmagasabban iskolázott anyák gyermekei között a fogyatékosok aránya a várt értéknek csak harmada. Tehát az anya iskolai végzettsége szerint a csoportok közötti differencia hatszorosa.

Amilyen mértékben emelkedik az anyák iskolai végzettsége, úgy csökken gyermekeik között a fogyatékosok aránya közel 20 %-ról kereken 3 %-ra.

3. Az apa foglalkozása, az anya iskolai végzettsége igen erős kapcsolatban van az egy főre jutó jövedelemmel. Ahol a családokban az egy főre jutó jövedelem nem éri el a 600 Ft-ot, ott a csecsemők és kisgyermekek FQ átlaga szignifikánsan alacsonyabb az országos átlagnál, ahol az egy főre jutó jövedelem meghaladja az 1401 Ft-ot, ott a csecsemők és kisgyermekek szignifikánsan fejlettebbek az országos átlagnál.

A különböző jövedelmi kategóriákban levő családok gyermekei között a fogyatékosok aránya nagyjából egyforma, és nagyjából a várt érték körül ingadozik — azzal a feltűnő kivétellel, hogy a legalacsonyabb jövedelmű családokban majd minden ötödik gyerek fogyatékosnak minősíthető, a talált érték a várt értéknek több mint kétszerese.

4. Az egyhelyiséges és a komfort nélküli lakásokban élő gyermekek FQ átlaga szignifikánsan alacsonyabb az országos átlagnál, és elmondhatjuk azt, hogy a fogyatékos gyermekek aránya azzal párhuzamosan csökken, ahogy lakáshelyzetük javul. A szükséglakásban élők közül (egyhelyiséges lakás, komfort nélkül) minden negyedik fogyatékosnak minősíthető, a jó lakáshelyzetben élők közül már csak minden 14.—15. Úgy is felfoghatjuk adatainkat, hogy a szükséglakás és a közepes lakáshelyzet közötti „lépés" a felére csökkenti, majd a közepes lakáshelyzetből jó lakáshelyzetbe kerülés újra felére csökkenti a fogyatékosok várható arányát.

A laksűrűség szerinti elemzés azt mutatta, hogy azoknak a gyermekeknek a csoportja fejletlenebb az országos átlagnál, akik harmad- vagy még többed-

magukkal élnek egy szobában. A gyermekeknek ebben a csoportjában a fogyatékosok aránya közel kétszerese a becsült értéknek. A gyerekek átlagos fejlettsége, a gyermekcsoportokon belül a fogyatékosok aránya a lakáshelyzettel tökéletesen megegyező képet mutatott a tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottság szerinti csoportosításban is.

5. Adataink szerint a bölcsődébe járó gyerekek átlagos FQ-ja szignifikánsan magasabb a többiénél — meg kell azonban jegyezni, hogy szórásuk sokkal kisebb egész mintánk szórásánál. Ez közvetve arra utal, hogy a bölcsődék kedvezőbbek az értelmi fejlődés szempontjából, és kedvezőtlenebbek a személyiség fejlődés szempontjából. A teljesség kedvéért meg kell jegyeznünk, hogy a bölcsődék magasabb átlaga annak is következménye, hogy nem veszik fel a fogyatékos, a fogyatékos-gyanús gyereket, illetve ha kiderül a fogyatékossága, akkor eltanácsolják. Ezt mutatja az is, hogy a bölcsődések között egyetlen egy gyerek sem volt, akit fogyatékosnak minősíthetnénk.

6. A szociológiai tényezők közül legkomplexebb a lakóhely. A nagy lélekszámú községekben lakó gyermekek FQ-átlaga szignifikánsan alacsonyabb az országos átlagnál, a nagy városokban lakó gyermekek csoportjának FQ-átlaga pedig szignifikánsan magasabb.

Általában a községekben a gyermekek között relatíve többen tartoznak a pszichomotoros fejlettségi szint szempontjából alsó 9%-ba, és a városi gyermekek között pedig a fogyatékosságok gyakorisága szempontjából a nagyvárosok előnyösebb helyzetben vannak. Az országos átlagnál szignifikánsan fejlettebbek a citykben, a villanegyedekben, az új, többszintes lakótelepeken élő gyermekek, ezzel szemben szignifikánsan fejletlenebbek a városok külterületein, cigánytelepeken, valamint a községek régi, szegényebb részében élő gyermekek. Ezekben a városi és falusi körzetekben másfél—kétszer annyi fogyatékos gyerek él, mint amennyi várható, ezzel szemben a várt gyakoriságnak csak felét—kétharmadát találjuk a jobb lakókörzetekben.

III. *Összefüggés biodemográfiai és szociológiai jellemzők között*

Eddigi adataink azt bizonyítják, hogy a biodemográfiai jellemzők nem véletlenszerűen oszlanak meg a népességben, hanem eloszlásuk bizonyos mértékig követni látszik a társadalom szociális-kulturális, szociológiai rétegződését. Nemcsak logikai úton, hanem adatainkkal is bizonyítani lehet, hogy a 0—2 évesek csoportjában a biodemográfia jellemzőkből, a biodemográfiai különbségekből eredeztethető különbségek társadalmi különbségek mentén is mutatnak jellegzetes megoszlásokat.

1. Bebizonyosodott, hogy a gyermekcsoportok jellegzetes különbségeket mutatnak az apa foglalkozása szerinti csoportosításban, és bebizonyosodott, hogy a gyermekcsoportok jellegzetes különbségeket mutatnak születési súlyszerinti csoportosításban. Ha az apák foglalkozásával összevetve vizsgáljuk a

gyermekek születési súly szerinti megoszlását, akkor az derül ki, hogy a szellemi-értelmiségi foglalkozású apák gyermekei között a kissúlyú újszülöttek aránya alacsonyabb a mintabeli és az országos aránynál. A mintabeli és az országos arány körül van a mezőgazdasági szakmunkások gyermekei között a kis súllyal születettek aránya, majd arányuk aszerint emelkedik, hogy apjuk ipari szakmunkás, mezőgazdasági szakképzetlen fizikai, vagy ipari szakképzetlen fizikai. Ez utolsó csoportban legmagasabb a koraszülött-ráta, közel kétszerese a szellemi-értelmiségi foglalkozású apák gyermekei koraszülött-rátájának.

A kissúllyal születés, a koraszülés sokszor bizonyítottan örökletes és környezeti tényezők összejátszásának eredménye. Azonban ha egy örökletes és környezeti tényezők által egyaránt meghatározott starthelyzet a különböző társadalmi csoportok gyermekei között egyenlőtlenül oszlik meg, méghozzá a környezeti szempontból nyilvánvalóan előnyösebb helyzetben levők számára kedvezően, a hátrányosabb helyzetben levők számára kedvezőtlenül, akkor fel kell tételeznünk azt, hogy maguk az örökletes tényezők sem egyenletesen oszlanak meg a társadalomban. Tudunk is olyan genetikai tapasztalatról, amely szerint a genetikai problémák 80%-át a populáció 10%-a hordozza.

2. Fenti hipotézisünket látszik igazolni másik összefüggés is. Tudjuk, hogy elvileg és egyenként egyenlő eséllyel születik valaki fiúnak vagy lánynak.

Társadalmi méretekben viszont több fiú születik, mint lány. Azonban ez a nemi különbség jellegzetes eloszlásokat mutat mind lakóhely szerint, mind a szülők foglalkozása szerint. Bizonyos lakókörzetekben és az egészen kis lélekszámú községekben — ez reprezentatív mintánkban is visszatükröződik — több lány születik, mint fiú. A nemi aránynak ez a különbözősége megmutatkozik az apák foglalkozása szerinti csoportosításban is. A nemi arány nemcsak abból a szempontból fordul meg — lesz a lánytöbbletből fiútöbblet —, hogy milyen lélekszámú településen végzünk adatfelvételt, hanem az apa foglalkozása szerinti csoportosításban is: az arány megfordulása 95%-os valószínűségi szinten nem véletlen következménye. Ennek az összefüggésnek a segítségével pontosabban tudjuk értelmezni a fiúk és a lányok átlagos FQ-ja közötti különbséget. A fiúk valamivel „okosabbak", általában, mint a lányok. E „szellemi fölény" mögött azonban adataink szerint nem biológiai fölény van, hanem szociológiai. Magasabban képzett apák, iskolázottabb anyák, jobb lakáskörülmények között élő, jobb anyagi körülmények között élő családok gyermekei között több a fiú, mint a lány.

3. Az anya iskolai végzettsége általában nem tér el az apa foglalkozása által megkövetelt iskolai végzettségtől, tehát ugyanannak a társadalmi csoportnak az előnyét, illetve hátrányát mutatják a számok. A legfeljebb hét osztályt végzett anyák gyermekei közül minden hatodik 2500 g-nál kisebb súllyal születik, a legmagasabban iskolázott anyák gyermekei közül csak minden 13.—14. Az iskolázatlan anyák gyermekei között a kissúlyú újszülöttek rátája két és félszerese a magasan iskolázott anyák gyermekei koraszülött-rátájának.

IV. *Az értelmi fogyatékosság a 0—2 évesek korcsoportjában.*

Adataink azt igazolják, hogy a problémát egyszerre kell társadalomegészségügyinek és szociálpolitikainak tekinteni. Amikor összefoglaljuk, hogy milyen karakterisztikákkal írható le ebben a korcsoportban a fogyatékosságok gyakorisága, akkor egyúttal azt is leírjuk, miképpen tudjuk befolyásolni ezt a gyakoriságot. Úgy véljük, hogy korunk és társadalmunk egyik legsúlyosabb problémájával állunk szemben.

Anyagunk összegezésekor úgy tűnik, hogy elsősorban azokból a családokból várható a fogyatékosan fejlődő gyerek, ahol az apa kvalifikálatlan fizikai dolgozó, az anya iskolázatlan, a család az adott település alacsonyabb színvonalú részében, rossz és zsúfolt lakásban él, szűkös anyagi körülmények között. Ez azt jelenti, hogy társadalomegészségügyi szempontból figyelmünket a fogyatékos csecsemők és kisgyermekek érdekében a városokban elsősorban a cigánytelepekre, a régről ittmaradt kolóniákra, a lumpenizálódó lakókörzetekre kell fordítani, a községekben elsősorban azokra a körzetekre, ahol a helyben dolgozó vagy ingázó, kvalifikálatlan fizikai dolgozók élnek.

Külön-külön az egyes tényezők valószínűleg nem „kórnemzőek", inkább rizikófaktorként kell őket értelmezni, ám több rizikófaktor együttes hatása már jelentős lehet a megszülető gyermekre. Nem gondoljuk, hogy lehetőségünk lenne bármilyen intenzív további kutatással eldönteni, hány rizikófaktor együttes jelenléte adhat elégséges alapot megbízható prognózisra. Viszont meg vagyunk győződve arról, hogy fokozott figyelmet kellene fordítanunk minden olyan körzetre, ahol több ilyen család található, és minden olyan családra, ahol több ilyen rizikófaktor felismerhető.

Feltételezzük, hogy a fogyatékosságok gyakorisága befolyásolásának kevésbé lehetséges és hatékony módja szelektív terméket biztosító befolyás gyakorolni az ilyen családokra: hosszútávon nem gyermekeik számát, hanem az ilyen családok számát kellene csökkenteni. Ez azonban éppen időigényessége miatt egyelőre inkább elméleti meggondolás. Nem elégedhetünk meg azzal, hogy a 0—2 évesek korcsoportjában kimutatjuk, milyen tényezők bázisán milyen fogyatékosság-gyakoriság várható, a teendőket is meg kell fogalmazni. (A 0—2 évesek csoportjára vonatkozó megállapításainkkal drámai egyezést mutat a Plowden jelentés 1967).

Egy országos felmérésre reagálva az angol tudományos és oktatásügyi minisztérium a következőképpen jelölte meg azokat a körzeteket, amelyekben a gyerekek teljesítményhiányosságait társadalmi hátrányok súlyosbítják, vagyis azokat a körzeteket, amelyekből a jelentős mértékben alulteljesítő gyerekek várhatók: ahol magas a betanított és segédmunkás szülők aránya, ahol nagyobb a családok létszáma, ahol magas a túlnépesedett és rosszminőségű lakások aránya, ahol viszonylag magas az angolul rosszul tudók aránya, ahol magas az iskolaéretlen és retardált gyermekek aránya.)

Véleményünk szerint in statu nascendi írtuk le a népesség azon részének biodemográfiai és szociológiai jellemzőit, amely részpopuláció minden életkorban társadalmi problémát jelent majd: beiskolázási, tanulmányi, majd foglalkoztatási, munkaerőstrukturális problémákat, egy nemzedék múlva pedig az újratermelődés problémáját.

A hazai és külföldi pedagógiai és nevelésszociológiai vizsgálatok általában arra az eredményre jutnak, hogy a megfelelő korú népesség 8—10%-a nem, vagy nem eléggé alkalmas az általános iskolai követelményeknek megfelelni. A meg nem felelés hátterében mindig szociológiai, biodemográfiai tényezőket találtak a kutatók. A megfelelő korú népesség vidékenként változóan, de átlagosan kb. 3%-a kisegítő iskolába jár, a legsúlyosabb mértékben fogyatékosok egy része pedig egészségügyi gyermekotthonban van. A speciális oktatási intézmények e szűkössége miatt sok gyermek végzi el kínkeservesen 5—10 év alatt az általános iskola 3—7 osztályát: ezek a gyerekek hol igazi, hol álfogyatékosok, és zömük a populáció alsó 8—10%-ából származik.

Az igazi probléma az, hogy a népességnek ezzel a részével intézményesen és teljeskörűen a megfelelő szervek csak 6 éves korukban találkoznak. Szakmailag is, logikailag is világos, hogy a 6 éves gyermek alulteljesítése történeti jellegű, a csecsemő- és kisgyermekkor történetének s mmája. Igen vitathatónak tartjuk, hogy az alulteljesítés felismerését és elismerését a gyermekek 6 éves korában ejtjük meg.

Az orvostudomány és a pszichológia mintha hiába igazolta volna, hogy minél később nyúlunk be egy folyamatba, annál nehezebb a változtatás, mert igen sok dolog idővel fixálódik. A 6 évesek alulteljesítése ezért gyakran fátummá válik, mert elkéstünk. Lehet, hogy a gyerek „pusztán" szociális okok miatt volt elmaradott kezdetben, de elmaradottsága évek során fixálódhat, (habár az is vitatható, miért nevezzük miliőártalomnak azt az élethelyzetet, amelyre jellemző a hiányos, illetve alultápláltság, az elhanyagolt betegségek, a higiéne hiánya, stb. stb.).

Az alulteljesítő 6 éves gyermekek egy részénél egyszerűbb-bonyolultabb vizsgálattal talán eldönthető, hogy alulteljesítésének okát pre-, peri- vagy postnatális károsodásban, egyéb exogén ártalomban keressük, vagy pedig környezeti tényezőkben. Amennyire nem mindegy, hogyan szól a diagnózis, annyira mindegy — a legsúlyosabb esetektől eltekintve — a gyermekek számára. Sőt, bizonyos életkoron alul, a fejlődés-fejlesztés lehetőségei szempontjából a „terapeuta" számára sem elsődleges jelentőségű a diagnózis.

A pszichometriailag fogyatékos gyermek az intézményes nevelés és képzés szempontjából fogyatékosnak, alulteljesítőnek, elmaradottnak látszik. A statisztikákból és a szociológiai kutatásokból tudjuk, hogy ez a 6 éves kori állapot csak ritka és kivételes esetekben szüntethető meg könnyen. Ezek a gyermekek — képletesen szólva — magukkal cipelik a hátrány terhét az iskolába, és életkoruk lineáris növekedésével a hátrány terhe exponenciálisan nőhet tovább.

Mivel ezt a tényt már nagyon sokan és nagyon sokszor fölismerték, történtek kezdeményezések arra vonatkozóan, hogy az iskolába, már a lehetőségekhez képest minden gyerek egyenlő eséllyel kerüljön be. Azonban a különböző kompenzáló és korrekciós programok eredményei igen vitathatóak, sokan egyenesen azt állítják, hogy kudarcot vallottak. Kudarcot vallottak azért, mert ezek a pedagógiai és pszichológiai programok 4—5 éves gyerekekkel mentek végbe, és kampányszerűen csak néhány hétig, csak néhány hónapig foglalkoztak egy-egy gyermekcsoporttal. Szakmailag is, logikailag is világosnak tűnik, hogy a beavatkozást nem ebben az életkorban érdemes elkezdeni, és nem ilyen módon. Ha egyszer minden tankönyv, ismeretterjesztő mű azt tartalmazza, hogy a gyerek nevelését és fejlesztését szinte élete első napján el lehet és el kell kezdeni, akkor ezt a felismerést és tapasztalatot nem elég deklarálni, hanem a gyakorlatban is hasznosítani kell.

Nem állítható, hogy a gyógypedagógiai iskolákba kerülő 3%-nyi populáció minden tagja akkor is gyógypedagógiai iskolába került volna, ha értelmi fogyatékosságát jóval korábban felismerik, és adekvátan foglalkoznak vele, és az sem biztos, hogy az általános iskolákban bukdácsoló, onnan előbb-utóbb kimaradó sokaság számára az általános iskola akkor is ilyen kudarc színhelye lenne, ha lehetőség nyílna ezeknek a gyerekeknek iskoláskor előtti foglalkoztatására, fejlesztésére.

Mind a normál általános iskola, mind a gyógypedagógiai iskola vonatkozásában hangoztatott és gyakorolt elv, hogy a gyerekek jelentős része csakis attól válik iskolaéretté, hogy azt megelőzően az iskolai életre és követelményekre előkészítő óvodába járt. E gondolatsort folytatva, csak az nem tűnik világosnak előttünk, hogy miért 3—4 éves kortól kezdjük gyermekeinket előkészíteni az iskolára.

A probléma kettős: egyrészt azt kellene eldönteni, hogy mikortól foglalkozzunk a „hátrányos helyzetű" gyerekekkel, másrészt pedig azt, hogyan találjuk meg őket. Nyilvánvaló, hogy a lehető legkorábbi időpontban kell elkezdeni a foglalkozást, és az is nyilvánvaló, hogy a gyerekeknek elsősorban azzal a csoportjával kell elkezdeni a foglalkozást, amelyiket dolgozatunkban leírtunk. Úgy véljük, hogy a probléma kettősségének megfelelően a megoldási módnak is kettősnek kell lennie. Egyrészt ki kellene építeni azt a szisztémát, amelynek segítségével az egész országban ugyanúgy kiszűrhetők lennének a fogyatékos, a fogyatékgyanús, illetve a fejlődés szempontjából veszélyeztetett gyermekek — ahogyan reprezentatív mintánkban kiszűrtük őket. Jelenleg ugyanis az a helyzet, hogy a 0 évesek korcsoportjában csak a csecsemők néhány ezrelékéről tudjuk, hogy fogyatékosok s ezek a fogyatékosok is elsősorban vagy igen súlyos pre- peri- és postnatalis károsodás következtében fogyatékosak, vagy pedig súlyos veleszületett fejlődési rendellenességben szenvednek. Ezzel szemben a 6 éves korosztályban már a gyerekek 8—10%-áról tudjuk, hogy nem, vagy aligha képesek beilleszkedni a normál általános iskolába.

Elvileg elképzelhetetlennek tartjuk, hogy ez az óriási különbség 6 év alatt alakulna ki, sokkal valószínűbb a diagnosztikai eszközök elégtelensége, a bejelentés hiányossága. Tehát nem elég az élet első hónapjaiban, éveiben megteremteni a fejlődési szűrés szervezeti és módszertani lehetőségeit, hanem már ebben az életkorban el kellene kezdeni a komplex (orvosi-pszichológiai-gyógypedagógiai) korrekciós és kompenzációs munkát is.

Miután jól tudjuk, hogy ami a gyerek 3 éves korára kialakul, az sok esetben definitív jellegű, nyilvánvaló, hogy a szűrés feltételeit és a gyerekkel való foglalkozás feltételeit ez előtti időszakban, lehetőleg már az első életévben meg kellene teremteni. Ami hazánkban eddig ezen a téren történt, aligha nevezhető többnek, mint elszórt kezdeményezésnek.

Úgy véljük, hogy a szűrő- és nyilvántartó rendszer, egy speciális bölcsődehálózat és egy speciális foglalkoztató-fejlesztő program kialakítása ma már elengedhetetlen feltétele annak, hogy társadalmunk ne csak az élet minőségét, hanem a népesség minőségét is javítsa.

A soron következő ötéves tervek egyik kiemelt programja a bölcsődeépítés. Nem tartjuk kivihetetlennek, hogy a bölcsődék egy részét, elsősorban a korábban jellemzett lakókörzetekben, kimondottan a fogyatékosan fejlődő, a szélsőségesen alulteljesítő csecsemők és kisgyermekek számára rendezzük be. Az ország jelenlegi bölcsődehálózata egyelőre messze elmarad a társadalmi igények mögött. A várható fejlesztés azonban szinte teljes egészében a női munkaerő felszabadítását jelenti, tehát a munkaerőgondokat csökkenti, másrészt a családi terheket csökkenti, tehát a társadalmi különbségeket csökkenti.

Véleményünk szerint mind a bölcsődék telepítésénél, mind a bölcsődék benépesítésénél lehetséges pozitív diszkriminációt gyakorolni, előnyben részesíteni a jobban rászorulókat. Ennek egyébként nemcsak humanitárius és szociálpolitikai jelentősége lenne, hanem közvetlenül csökkentené az egészségügy anyagi terheit is, mivel várhatóan csökkenne azoknak a gyermekeknek a száma, akik a korai, adekvát, speciális foglalkoztatás-fejlesztés hiányában jóval hosszabb ideig szorulnak igen drága, intézeti elhelyezésre. Ha sikerült az országban már egy speciális iskolahálózatot létrehozni, akkor ugyanígy sikerülhet speciális bölcsődehálózatot is teremteni. Véleményünk szerint ezekben a bölcsődékben olyan szakembereknek kellene dolgozniuk, akik a Gyógypedagógiai Főiskola és az Egészségügyi Gyermekotthonok Országos Módszertani Intézete felgyűlt tapasztalatai alapján akár továbbképző, akár ráképző tanfolyamon eltudnák sajátítani a szükséges ismereteket.

A foglalkoztatási-fejlesztési programok konkrét tartalmának, módszertanának kialakítása nyilván tengernyi apró munka végeredménye lehet. Számtalan kisebb-nagyobb kísérletre, és azok szakmai kontrolljára van szükség. Nem érezzük magunkat kompetensnek ahhoz, hogy tartalmi javaslatot tegyünk. Ilyen programok kialakítása azonban meglepő eredményekhez vezethet. Egy Egyesült Államok-beli vizsgálat szerint (Bartel és mtsai 1973) életkor és I. Q. szerint

rétegzett mintán végeztek fejlesztési kísérletet, és még 20—30 I. Q.-jú gyermekeknél is észleltek fokozatos, rendszeres fejlődést. Moraghan (1974) olyan programot ismertet, amelynek keretében a gyermekekkel 5 hetes korukban kezdenek foglalkozni, heti négy alkalommal két és fél órát, orvosok és pszichológusok, idősebb korukban pedig már egész nap bent tartózkodnak. Ezek a retardált gyermekek a program keretében azt kapják, hogy hátrányukat már akkor megpróbálják kiegyenlíteni, mielőtt még a közöttük és a normális gyermekek közötti relatív távolság nőni kezdene.

Ha létrehoznánk olyan speciális bölcsőde-hálózatot — aminek folytatása természetesen egy speciális óvoda-hálózat lenne —, akkor elmondhatnánk, hogy nemcsak az egészséges gyermekek számára próbálják meg biztosítani az esélyegyenlőséget, hanem a fogyatékosok, a fejlődésben visszamaradottak számára is. Ha minden egyes megszületett magyar gyermek fejlődése-fejlesztése szakemberek segítségével történne, akkor minden egyes magyar gyermek nagy valószínűséggel elérne örökletes és környezetileg meghatározott lehetőségeinek legfelső szintjére.

Igy csökkenni fog azoknak a gyermekeknek a száma, akik pszichometriailag igazi, vagy álfogyatékosok, szociológiailag és pedagógiailag hátrányos helyzetűek, mert — mint az empirikus anyagunkból világosan látszik — az alsó 9% problémája gyakorlatilag és zömében a hátrányos helyzetűek problémája. És ezen a problémán segíteni nemcsak úgy lehet és kell, hogy tehetségeiket nem engedjük elkallódni, hanem úgy is, hogy a fokozottan hátrányos helyzetű gyermekeket már csecsemő- és kisgyermekkorukban megpróbáljuk legalább átlagos szintre hozni.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1976. VII. 2.

A teszt kialakításáról több közleményben beszámoltunk.

Hegedüs T. András—Szondy Mária—Popper Péter: A csecsemő- és kisgyermekkori fejlődés magyar standardje I—II. Magyar Pszichológiai Szemle, 1975. 5—6. sz.

Hegedüs T. András: Adatok a csecsemők és kisgyermekek psychomotoros fejlettségi szintje és néhány egészségügyi faktor közötti összefüggéshez. Gyermekgyógyászat Budapest, 1975. 2.

Hegedüs T. András: Valószínű összefüggések a 0—2 éves korosztály psychomotoros fejlettségi szintje és egyes demográfiai tényezők között. Demográfia, 1976, 2—3. Budapest

Szondy Mária—Hegedüs T. András—Forray Katalin—Szabó Kálmán—Popper Péter: A csecsemő és kisgyermekkori fejlődés magyar standardjének elővizsgálatai. Magyar Pszichológiai Szemle, 1974. 3. sz.

Hegedüs T. András: A csecsemő- és kisgyermekkori fejlődés magyar standardjének validitás-vizsgálatai és a Funkcionalis Fejlődési Teszt. Magyar Pszichológiai Szemle, 1976. 5. sz.

IRODALOM

Bartel, N. R.—Bryen, D.—Keehn, S.: Nyelvi megértés kis mértékben visszamaradott gyermekeknél. Exceptional Children, 1973. No. 5. 375—382. o.

Benton, A. L.: Neuropsychological aspectus of mental retardation. J. of special education, 1970, 4. 1. 3—11. o.

Czeizel, E., Lányiné Engelmayer Á.—Rátay Cs.: Az értelmi fogyatékosság kóreredete a „Budapest-vizsgálat" tükrében. Budapest, 1975 (kézirat)
Fraisse, P.: A kísérleti pszichológia gyakorlati kézikönyve. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1965.
Fraser-Roberts, J. A.: The genetic of mental deficiency. Eugenics Review, 1952. 44. 71.
Guilford, J. P.: A klinikai módszerek validisatiojához és intogratiojához. Verlag Julius Beltz, Weinheim und Basel, 1964.
Lányiné Engelmayer Á.: Értelmi fogyatékos gyermekek fejlődéslélektani sajátosságai. Kandidátusi értekezés, Budapest, 1965.
Moraghan, M.: Program a retardált óvodáskorú gyermekek részére az Egyesült Államokban. The New York Times, 1974. No 42625, 43. o. (OPK dok)
Plowden, J. P.: Children and Their Primary Schools, I—II. H.M.S.O. London, 1967. cit.: Kozma Tamás: Hátrányos helyzet. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.
Simonovits I.: Társadalomegészségtan és egészségügyi szervezéstudomány. Medicina, Budapest, 1971.

СОЦИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СЛАБОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ГРУДНОМ И РАННЕМ ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

АНДРАШ ХЕГЕДЮШ

В статье приводятся данные анализа некоторых биодемографических и социальных характеристик репрезентативной выборки детей в возрате от рождения до 2 лет (в выборку вошли 0,5% всех детей из данной популяции), в первую очередь 9% выборки, представляющую собой нижний — по психомоторному развитию — слой.

Показано влияние возраста матери, места среди братьев и сестер, числе предыдущих беременностей, недоношенности, профессии отца, жилищных отношений и района жительства на средние показатели развития различных групп детей.

Выявлена неравномерность демографических и биологических характеристик, их специфичность в зависимости от общественного слоя семьи.

Анализ данных указывает на то, что для описания отставших в психомоторике детей пригодны те социальные и биодемографические характеристики, которые используются для описания находящихся в неблагоприятном положении детей школьного возраста.

Поэтому необходимо начать занятия с отставшими от нормы детьми еще в преддошкольном возрасте, ибо отставание, которое формируется к 3—6 годам легче предупредить, нежели исправнять.

На основе зарубежного опыта автор предлагает организовать сеть специальных яслей.

SOCIOLOGICAL CAUSES OF SUBNORMAL DEVELOPMENT DURING INFANCY AND EARLY CHILDHOOD

HEGEDÜS T. ANDRÁS

Stratified sampling is an accepted method which is fraquently used to reduce errors at the sampling procedure. Still, the sample of this standard has not been stratified, because (due to lack of additional information and the given range of the sample — which equals 0.5% of the given population —) it is only the size-of-settlements variable which could have been used to characterize socio-economic environment. Data in different types of settlements can, however, be treated independently and having recognized that, we have indepedent samples from four defined strata of size and administrative status. This kind of solution does not prevent us from a later weighting in order to reach a joint formula but sill provides us with data to be processed sparately. Thus, apart from the whole-territory standard, independent standard, independent standards for the capital, other towns as well as major and minor villages are left to be formed easly.

SZEMLE

KARDOS LAJOS A NEVELŐ, TÚL AZ ÁLTALÁNOS LÉLEKTAN HATÁRAIN*

HALÁSZ LÁSZLÓ
MTA Pszichológiai Intézete

Sokan azok közül is, akik Kardos Lajos óráit látogatták és tankönyvéből készültek vizsgákra, most frissen átélhették, milyen kevéssé tudták, mi is volt, hogyan is volt pontosabban az, ami a professzor kutatásait a húszas évektől a nemzetközi pszichológiai élethez kapcsolta. A tájékozatlanság nem erénye a tanulónak és rajta keresztül visszaüt a tanárra is.

Ezúttal azonban azt mutatja, hogy a nevelőből mennyire hiányzott még a hallgatólagos várakozás is, hogy nemcsak a tárgyához, de akár a személyéhez vezető út saját kísérleteinek és tanulmányainak idézgetése, felmondása legyen. Még azt sem tapasztalhattuk, hogy bárkinek akár az érzékeléslélektani hitelét attól tette volna függővé, ismeri-e, hivatkozik-e az ő munkáira.

Pedig a hallgató, vizsgázó, fiatalabb kutató, szerző vagy a hivatását a terepen gyakorló, egyébként a pontosság olyan mértékű keresésével és számonkérésével találja magát szemben, amit első indulatán túl is hajlamos kicsinyesnek és idegesítően feleslegesnek minősíteni.

Az egyetem padjaiban, húsz éves kor körül a legtöbb pszichológus jelöltet, de később a már végzett pszichológust is, nagy elszánások és vágyak fűtik. A pszichológiát sokkal inkább kalandos szenzációként éli át, amely irigylésre méltó képességekkel ruházza fel, semmint diszciplinaként. Szárnyalni szeretne, ezzel szemben azt kell látnia, hogy a pszichológia professzora nem szárnyal. Sőt, túl szándékosan kiábrándító megjegyzésein a pszichológia számos részének unalmasságáról, az elsajátítás és művelés fáradtságáról, valami groteszk és zavaró észlelhető azon, ahogy a tárgyat ténylegesen kezeli.

Mi másnak kellene tartanunk, hogy szó szerint órákig képes időzni olyan világos és magától értetődő dolgokon, minthogy mit jelent megfigyelni vagy látni. De ez még hagyján. Mintha egyszerűen nem bízna abban, hogy hozzávetőleg vagy teljesen felnőtt emberek megértik a közönséges szavakat, többször visszatérő aggályos részletességgel fejtegeti, hogy mit jelent az állítás: kinyújtom a karomat.

És egyszercsak, kinek néhány hónap, kinek néhány év kell hozzá, kinek pedig az örökkévalóság sem elegendő, ráébredünk valamire. Csak az lehet ilyen bizal-

* Az általános lélektani szekció ünnepi ülésén 1974. dec. 13-án elhangzott előadás.

matlan-kétkedő abban, hogy megértik-e mások, aki maga is keservesen átélte: mit tesz megérteni valamit, a mélyére hatolni a szavak jelentésével egyetemben a jelenségeknek.

Azt akartam mondani, hogy akár a legegyszerűbb jelenségeknek. De éppen ennek az osztályozásnak a megkérdőjelezése talán a nevelői attitüd leglényegesebb eleme. Csak a felületes, a pályán kívüli tekintet szemlélheti úgy, hogy tudományunk és a hasonló tudományok problémái két külön címkézett tárlóban várakoznak. Az egyikben az egyszerűek, amelyekhez komoly kvalitás rangján alul tartja akár közeledni is, ráhagyva a kezdőkre és kiskaliberűekre: hadd pepecselgessenek; a másikban a bonyolultak, az igazi tudósoknak. Azt tanulhattuk és tanulhatjuk meg Kardostól, hogy a legelső dolgunk addig búvárolni a futó pillantásra legelemibbnek tűnő jelenséget, amíg összes csalfa evidenciánkat meg nem kérdőjeleztük; míg nem vagyunk képesek illő minuciózitással hozzáférkőzni. De a legkevésbé sem azért, hogy miután kellő zavart támasztottunk magunk és mások fejében arról, hogy mennyire bonyolult minden égen és földön, dolgavégezetten távozzunk!

Irásait olvasván, első, ami megkap: a világosság, az érthetőség. Köd- és gőzmentes stílus ez. A kész termékből jól követhető visszafelé a megtett út. Miután már a maguk komplexitásában, arányviszonyaik hű leképezésével sikerült feltérképeznünk a jelenséget, a szemléletmód összetett sokértelműségével kell egyesíteni a kifejezésmód egyértelmű világosságát. A kompetens befogadók számára érthetetlen, zavaros gondolatok valójában annak is azok, aki gondolja, de nem végiggondolja őket.

A tudományos teljesítmény mindig a gondolat kifejezésképes végigvitele. Kötelességünk kettős: sohasem belenyugodni, hogy a dolgok úgy vannak és olyan érthetőek, ahogy a naiv, mindennapi pszichológia komfortja elhitetni akarja velünk, ám addig ne higyjük, hogy átvilágítottuk őket, amíg tisztán nem tudjuk prezentálni.

Amikor érdemi nemzetközi sikerekkel a háta mögött, külföldről hazatérve, megírja első magyar nyelvű tanulmányát, önmaga jogosan szigorú olvasójaként ezért vonja le a szükséges következtetést. Magyarul is meg kell tanulnia gondolkodni: kérdezni és válaszolni. Műves csiszolás, az eszközök tisztántartása és szüntelen ápolása, a mesterség tisztes gyakorlásának elengedhetetlen feltétele.

S ha ez a következetes pontosság és alaposság nem minden szerepben valósítható meg, a pályán semmiképpen sem lehet alóla kivétel. Nincs lazítás. Ugyanaz a figyelmesség, amely saját kísérletei megtervezését, az eredmények értelmezését; ugyanaz a fegyelem, amely az általa válogatott kötetek, összefoglaló munkák kivitelezését jellemzi, bármifajta alakváltás, jelentőségvesztés nélkül kijut mások munkáinak. Innen a tanulmányszámba menő lektori és opponensi vélemények.

Olykor elég csak terjedelmükre nézni és máris megértjük: miért nem készülhettek el egy-két nap alatt. A bennük található elemzések, eltérő tematikájuk

ellenére egységes üzenetet hordoznak. A tudományos vagy tudományos szándékú teljesítményhez viszonyunk sohasem lehet más, mint érdembeli-tárgyi. Nem pusztán, talán nem is elsősorban a másik ember energiabefektetése, lelkesedése és hiúsága, kétsége és reménye követeli meg, hogy a saját munkánkkal azonos érdeklődéssel és elmélyültséggel kezeljük. A tárgy, választott hivatásunk tárgya, az értékekért, tehát személyes értékeinkért érzett hűség és felelősség rója ki a parancsot.

Ez a viszony teszi lehetővé, hogy még a kritikai megjegyzések is nélkülöznek minden indulatot és minden kategórikus deklarációt. Ha lehet mondani, még élüket is a tolerancia vonja be. Az önkényes ítélkezés, a személyes elfogultságok, a teljesítmény elbírálását befolyásoló hajlandóságaink ellenőrzésének különös, de hatásos mintáját kapjuk.

Merjünk kicsinyesen szőrözők, idegesítően aprólékosak lenni a tételek, eredmények valóságfedezetének felkutatásában, a jelenségtől a lényeg felé vezető összes részlet kibogarászásában és ez energiánk javát elvonja attól, hogy a tárgy helyett minduntalan az alanyokra váltson tekintetünk. Megkímél attól, hogy a tudományt, tágabban a szakmát személyek küzdőterével azonosítsuk.

A pszichológia művelése, akár alap- vagy alkalmazott kutatásként, akár közvetlen praxisként mindig részletek művelése. Mivel egy dolgot borzasztó erősen megtanultunk, mielőtt az egyetem padjaiba kerültünk volna: Isten ments, hogy a részletekbe vesszünk!, annak az attitüdnek a felszólítására, amelyet körvonalazni próbálok, legalább ilyen nyomatékosan meg kell tanulnunk félni, nehogy az egészbe vesszünk bele!

A szakember figyelme nem a látványosan sommás végeredményekre és a szentenciákba foglalható, mindent megmagyarázó végkövetkeztetésekre irányul alapjában. Ezek rendszerint nem hiteles tükrözői a pszichológiának illetve az általa tanulmányozott jelenségtartománynak. A mindig ellentmondásokkal teli lehetőségek mérlegelése viszont kizárja az egyöntetű vélekedést, a csalhatatlan biztonságot. Innen is a jelzett tolerancia és liberalizmus minden szakmai kérdés eltérő (olykor a saját meggyőződésétől gyökeresen eltérő) kezelése iránt. Ehhez az elvszerű nyitottsághoz párosul az egyetlen elzárkózásra való szemléleti elem: a pszichológián belül gyanús minden, ami egyszerre kerüli el annak kockázatát, hogy a tények megcáfolhassák és azt az üdvös állapotot, hogy megerősíthessék.

Összecsendül ezzel az aggályos kétkedés, amelyet a túlságosan szép, a várakozásoknak mindenben megfelelő, olykor még azokra rá is licitáló eredmények ébresztenek fel benne. De kétszeresen paradox módon. Az aggályosság nem mások effajta eredményei láttán éri el a csúcspontot, hanem saját tevékenysége során. Ami, ha belegondolunk, természetes. Mások munkája már keresztülment azon a saját gyakorlata szerint legszigorúbb szűrőn, amely előtt áll most az övé: magának a kutatónak önkritikai és önirónikus reflexióin. És e reflexiók arra intenek: ne hagyjuk rá magunkat sikerélményünkre, hanem keressük: hol vétethettük el, hogy minden ennyire stimmel.

Ugyanerről a tőről fakad a tartózkodó óvatosság a meghökkentően új eredményekkel, különösen a tudományos divatjelenségekkel szemben. Ez a kezdeti bizalmatlanság nem annak a védekezése, aki már mindent jól elraktározott a fejében és ezért bármi zavarja, ami sémáitól eltérő. Nem az én-, hanem a tárgyvédelemé a döntő szó. Aki a kísérleti kutatásnak és az adatok értelmezésének az útját ilyen gondossággal újra meg újra bejárta, az tudja, hogy mennyi hibalehetőségtől terhes — nemhogy egy nagyjelentőségű új felismerés, de akár egy közhely igazolása.

Miközben biológiai életkorunkat meghazudtoló frissességgel változatlanul újra kell tanulni mindent, a tanulásnak is nélkülözhetetlen tartozéka az alaposság, a feltételek kísérletezőhöz illő meghatározása, bemérése és ellenőrzése. És ha ez pusztán gondolatilag nem végezhető el, lássunk hozzá kontrollkísérletekkel, vagy várjuk meg mások kontrollkísérleteit, mielőtt az érdemben módosító részt beillesztenénk abba a képbe, amelyet a pszichológiáról őrzünk.

Akarva-akaratlan olyan vonásokat olvastam ki, amelyek alighanem mind a kompetencia gyűjtőfogalmába sorolhatók. Pregnánsan szemléltetik egyrészt, milyen elválaszthatatlanul összefügg a szakma kompetens művelése a tudományos véleményalkotás kompetenciájával, másrészt mindnyájunk számára felhívást jelentenek a kompetencia megszerzésére. Pontosabban: arra, ami kizárólag tőlünk függ; a törekvésre, a beállítódásra, a ráhangolódásra. Ez az, amiben a műgond, azaz életpályánk hites művelésének és saját magunk kiművelésének gondja találkozik.

A méltatás — ezt a szót olvashatták, és nem véletlenül a mai ünnepi alkalom meghívójában — reménytelenül hálátlan vállalkozás. Különösen, ha tudatosan túl kíván lépni az alkotó ember lényegét legadekvátabban tükröző tárgyiasított produktumokon. Nagy az esély, hogy egyszerre kompromittálja azt, akiről szól és azt, aki mondja. Nem ok nélkül. Ha valahol, itt könnyedén tetten érhető a szavak robbanásszerű devalválódása, az őszinteség elementáris hiánya, amely a sok másféle robbanással együtt — félő — szintén hozzátartozik a gyorsuló időhöz, amelyben élünk. És nem udvariasság, tapintat okán. Szomorú tapasztalataink szerint többnyire helyezkedésből, jól visszatérülő számításból. Így a méltató végülis önmagát, mármint önmaga boldogulását méltatja.

Most a helyzet rendhagyó. A vázolt attitüdhöz az is hozzátartozik, hogy a tanítványok és munkatársak semmi kényszert-késztetést nem éreztek arra, hogy egyirányú és rendszeres — Berne kifejezésével — simogató gémeket játszanak, a viszontjátszma reményében. Sőt. Nemcsak az volt természetes, hogy eltérő véleményüket hangoztatták a tanszékvezető professzor előtt, de nem egy elgondolásával, megnyilatkozásával, fellépésével élesen vitatkoztak, egészen félreérthetetlen egyet nem értésük közléséig és mindmáig ismételt fenntartásáig. A legcsekélyebb negatív következmény nélkül. Annak a biztos tudatában, hogy most pedig a méltató szavaknak nem lehet semmi pozitív viszontkövetkezménye, e pillanat kétségkívül ideális alkalmat adott azokat a legfontosabb mozza-

natokat felmutatni, amelyeket, véli egy tanítvány a számos közül, professzorától kapott, és amelyekről természetesen soha egy szót sem váltott vele.

Persze, magának a pillanatnak a megválasztását – akik itt ülnek, feltehetően mindnyájan tudják —, teljességgel objektív és egyértelmű, háromnegyedévszázadnyi kort megért írásos feljegyzés tanúsága szabta meg. Bár nagy írónk, akinek szóban forgó dokumentuma mégkevésbé friss, hajlamos úgy vélni, hogy az egyik legnagyobb emberi teljesítmény: túlélni, ne merészkedjünk el ilyen messzire. Elégedjünk meg annyival, hogy — mégha szerencsés adottságok nélkülözhetetlenek is hozzá — testileg-lelkileg ennyire egészségesen, kiegyensúlyozottan és szüntelenül pszichológusként túlélni, mindenképpen teljesítmény. Biztató is egyben, remélhetően nemcsak az ő jövőjére, de a mienkre is.

FÓRUM

SZERKESZTŐSÉGI BESZÁMOLÓ OLVASÓINK VÉLEMÉNYÉRŐL

A Magyar Pszichológiai Szemle 1974-ben újjáalakult Szerkesztő bizottsága és szerkesztősége kötelességének érezte, hogy tájékoztassa a lap olvasóit az új szerkesztési alapelvekről. Tudjuk, hogy még mindig munkánk elején tartunk, és vállalt feladatainkat csak részben sikerült teljesítenünk. Úgy éreztük, hogy az aktív, nyitott szerkesztőségi munka további javításához szükséges megkérdezni olvasóink véleményét.

*

Néhány szempontból feldolgoztuk a szerkesztőségünkbe érkezett kéziratokat és a lapunkban megjelent közleményeket, valamint néhány kérdéssel kapcsolatban körkérdést intéztünk olvasóinkhoz. A következőkben a Magyar Pszichológiai Szemle 1973-76-os évfolyamairól ismertetünk adatokat, valamint ismertetjük a körkérdésünkre válaszoló olvasók véleményét.

A Magyar Pszichológiai Szemle példányszáma

Év	Példányszám	Belföldi előfizető	Külföldre (Kultúra + postaexport)	Példányonkénti árusítás
1973	2300	1691	166	443
1974	2300	1738	159	403
1975	2950	2281	157	512
1976	3000	2287	186	527

Szerkesztőségünkbe 1974-ben és 75-ben 277 kézirat érkezett, kereken félszáz intézményből. A legtöbb kézirat az ELTE BTK Pszichológiai Tanszékéről, az Országos Ideg- és Elmegyógyintézetből, az MTA Pszichológiai Intézetből, a BME Pedagógiai Pszichológiai Tanszékéről, a Magyar Rádió és Televízió Tömegkommunikációs Kutatóközpontjából, a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskoláról és az Egészségügyi Gyermekotthonok Országos Módszertani Intézetéből. Fenti intézmények mindegyikéből tíznél több kéziratot küldtek be a kutatók. Ezeknek a beérkezett kéziratoknak 44%-a eredeti közlemény; könyvismertetést 62-t kaptunk; ezzel szemben mindössze 13 folyóiratismertetést, ami a szerkesztőségi munka egyik állandó problémája.

A beküldött 277 kézirat a következőképpen oszlik meg szerzők szerint: egy cikket küldött be 181 fő, kettőt 56 fő, hármat 14 fő, négyet 7 fő, ötöt 6 fő, nyolcat 1 fő, 9—14-et három fő.

A Magyar Pszichológiai Szemlében 1974-ben és 1975-ben 50 eredeti közlemény jelent meg. A legtöbb (13) az általános- és kísérleti pszichológia területéről, ennél valamivel kevesebb a fejlődéspszichológia, a szociálpszichológia és a klinikai pszichológia területéről. Kevés publikáció volt a pedagógiai pszichológia, a gyógypedagógiai pszichológia, a munkapszichológia, a sportpszichológia és a személyiségpszichológia területéről. Sajnálatos módon egyetlen publikáció sem volt művészetpszichológiából, kriminálpszichológiából, katonai pszichológiából.

Vitarovatunkban 1974-ben nem jelent meg semmi, 1975-ben négy publikáció. A Szemle rovat 1974-ben egy, 1975-ben három közleményt tartalmazott. A Fórum rovat 1974-ben 13, 1975-ben 24 anyagot közölt. Ezek elsősorban hírek, kongresszusi tudósítások, interjúk, intézetbemutatások voltak, továbbá a kandidátusi disszertációk tézisei.

A fenti adatokat nagy általánosságban úgy értékelhetjük, hogy tendenciájukban megfelelnek a jóváhagyott és publikált szerkesztési alapelveknek, azonban a Magyar Pszichológiai Szemle színvonalának további emeléséhez véleményünk szerint nemcsak a szerkesztőség munkáját kell javítani, hanem a szerzők (és olvasók) segítségére is szükségünk van. A szerkesztőségi munka csak ideiglenesen tudja a különböző szakterületek publikálási kedve közötti különbségeket kiegyensúlyozni, egyes számoknál problémát okozott az, miképpen tudjuk elkerülni az egyoldalúságot.

A fenti adatokból nyilvánvaló, hogy a Magyar Pszichológiai Szemle rovatainak száma bővült, azonban az egyes rovatokat illetve *az elméleti és gyakorlati pszichológia egyes területeit nem tudjuk akkora súllyal képviseltetni, mint amekkorára objektive szükség lenne.*

Meg akartuk ismerni olvasóink véleményét lapunkról, ezért lapunk 1976. 3-as számához kérdőívet mellékeltünk.

511 olvasónk küldte vissza a kérdőívet. A szerkesztőség által összeállított statisztika és az olvasók véleménye nagyjából megegyezik abban a tekintetben, hogy a pszichológia melyik szakterületéről közöltük a legtöbb cikket: egyetlen kivételnek tekinthetjük, hogy aránytalanság van a klinikai (orvosi) pszichológiai tárgyú közlemények megítélésében (1975-ben minden hatodik közlemény volt klinikai jellegű, ezzel szemben minden negyedik válaszoló a klinika pszichológiát tekinti leggyakoribbnak.)

A válaszok lényegében egybeesnek szerkesztőségünk véleményével. Az olvasók a pszichológia azon területeiről kívánnak több tanulmányt olvasni a jövőben, amely területeket mi kevéssé hangsúlyozottnak tartunk. Az egyetlen kivétel a klinikai pszichológia, amely területről az olvasók 22%-a szeretne többet olvasni. — Szerkesztőségünk véleménye szerint ez a terület megfelelően van képviselve lapunkban.

A válaszolók szerint nagyjából egyforma arányban közlünk elméleti és gyakorlati cikkeket, s ezen a téren igen figyelemreméltó eltérés észlelhető a közölt cikkek és az olvasói igények között. *A válaszolók négyötöde ugyanis több alkalmazott (gyakorlati) cikket szeretne olvasni.*

Az új szerkesztési alapelvek leszögezték, hogy a Magyar Pszichológiai Szemle nemcsak a pszichológusoknak szól, hanem a határ- és rokonterületek művelőinek is. Ezt a célunkat — be kell ismernünk — a válaszolók véleménye szerint nem tudtuk eléggé megvalósítani. *A válaszolók közel háromnegyede szerint a lap kizárólag pszichológusoknak szól, ezzel szemben az olvasók 43%-a*

azt igényli, hogy a lap a rokonszakmák képviselőinek és minden érdeklődőnek szóljon.

A pszichológus társadalmon belül a válaszolók kétötöde szerint szól a lap a kutatóknak, noha csak egyötödük szerint kívánatos ez.

Különös érdeklődésre tarthat számot a lapunkban jelenleg folyó vitával kapcsolatban az olvasók véleménye „szakmai nyelvünk tisztaságáról". *A válaszolók több mint kétötödét zavarja a sok idegen szakkifejezés, további több mint egyharmaduk sokallja az idegen szakkifejezéseket*, de nem zavarja őket a megértésben.

Szerkesztőségi munkánk során állandó problémát okoz, hogy sok szerző nem tartja be a közlési feltételekben leírt terjedelmi kötöttségeket. Mind a szerkesztési alapelvek, mind a szerzők honorálásának gyakorlata előnyben részesíti a rövid és közérthető cikkeket. E munkákhoz — úgy érezzük — támogatást jelent olvasóink véleménye. Gyakorlatilag *mindegyik olvasónk egy szerzői ívnél rövidebb tanulmány közlése mellett foglal állást.* Ezen belül a válaszolók több mint fele legfeljebb háromnegyed szerzői ív terjedelmű közleményt tart kívánatosnak.

Meg kellett állapítanunk, hogy a Magyar Pszichológiai Szemle rovatainak növekedése nem találkozott a válaszolók egy részének egyértelmű helyeslésével. Egynegyedük kevesebb intézménybemutatást, egyötödük kevesebb riportot, és egynegyedük kevesebb recenziót kíván a lapba. Ezzel szemben a válaszolók közel fele több eredeti közleményt és több témaösszefoglalót igényel, s nem elhanyagolható azok aránya, akik több esetismertetést, több vitát szeretnének olvasni.

Szerkesztőségünk egyetért az esettanulmányok és jó színvonalú vitacikkek számának emelésével, azonban tovább is a folyóirat feladatának tartja, hogy rendszeresen fórumot biztosítson a pszichológiai közélet eseményeinek és megismertesse olvasóinkkal a hazai pszichológiai műhelyek munkásságát.

Kérdőívünk utolsó kérdése a Magyar Pszichológiai Szemle megítélése volt. Örömmel tapasztaltuk, hogy a válaszolók több mint négyötöde szerint kisebb-nagyobb mértékben javult lapunk színvonala.

Tudjuk, hogy a beküldött válaszokat nem kezelhetjük a lap olvasói véleményének, hiszen csak az olvasók egyhatoda küldte vissza a kitöltött kérdőívet szerkesztőségünkbe. Ezért az ismertett válaszokat szerkesztőségi munkánk szempontjából egy olvasói ankétnak foghatjuk fel: sokan nyilvánítottak véleményt lapunkkal kapcsolatban formai és tartalmi kérdésekben. A szerkesztőség munkája során természetszerűen csak annyit érzékelhet, hogy nyilvánosságra hozta elképzeléseit arról, milyen folyóiratot kíván létrehozni a pszichológia és határterületei tudományos fórumaként, és hogy törekvéseit mennyiben sikerült megvalósítania. Úgy véljük, hogy szerénytelenség nélkül folytathatjuk munkánkat abban a tudatban: a lap előnyösen változott az elmúlt két évben. Munkánkban a jövőben is figyelembe kell vennünk az olvasók igényeit — és a vélemények birtokában van mire támaszkodnunk. Ezért arra fogunk törekedni, hogy a lehetőségeink megszabta korlátok között a Magyar Pszichológiai Szemle szerkesztésében visszatükröződjék olvasóink véleménye is.

FOLYÓIRATUNK KÉRDÉSEIRE VÁLASZOL: V. P. ZINCSENKÓ



A Moszkvai Egyetem professzorának, Vlagyimir Petrovics Zincsenkónak a neve jól ismert a magyar pszichológusok előtt, nem utolsó sorban „A vizuális kép kialakulása" című, N. Ju. Vergilesszel közösen megírt könyve alapján. Az alábbiakban közöljük Zincsenkó professzor által a Magyar Pszichológiai Szemlének Moszkvában, 1975. év augusztusában adott interjú szövegét.

—Kérem, ismertesse az Ön tudományos pályafutásának főbb állomásait, kutatásainak alapvető irányait.

—1931-ben születtem Harkovban. A pszichológiai szakképzettséget a Moszkvai Állami Egyetemen szereztem meg. Az első tanítómesterem a pszichológia terén az apám, P. I. Zincsenko volt (neves szovjet pszichológus, aki elsősorban az emlékezettel kapcsolatos kutatásai révén vált ismertté). Az egyetem elvégzése után aspiráns lettem a Szovjetunió Pedagógiai Tudományok Akadémiájának Pszichológiai Intézetében. Az aspirantúra idején a gyermekpszichológia problémáival foglalkoztam A. V. Zaporozsec professzor irányítása mellett. 1957-ben védtem meg kandidátusi disszertációmat, amelynek témája: „A kéz és a szem tájékozódási mozgásainak egyes sajátosságai és azok szerepe a mozgási szokások kialakulásában". Disszertációm témája maga is arról tanúskodik, hogy „első szerelmem" a pszichológiában a gyermek- és a genetikus pszichológia volt, de egyébként nem maradtam hű az első szerelmemhez. Az ötvenes évek végére engem egyre inkább vonzott a munka- és a műszaki pszichológia és 1961-ben átmentem dolgozni erre a területre — a Moszkvai Állami Egyetemre és az iparba. Az első szerelem azonban nagyon is erősnek bizonyult és időről-időre visszatértem és visszatérek a gyermekpszichológiához. 1966-ban a Leningrádi Állami Egyetemen védtem meg doktori disszertációmat „Az észlelés és a cselekvés" címmel, s a disszertáció anyagának egy része a következő évben azonos címen megjelent könyvben került kiadásra, amelynek szerkesztője az egyik tanítóm — A. V. Zaporozsec volt. Jelenleg a Moszkvai Állami Egyetem Munka- és Műszaki-pszichológiai Tanszékének vezetője vagyok és én vezetem a Műszaki Esztétika Össz-szövetségi Tudományos Kutató Intézetében (a továbbiakban: MEÖTKI) az ergonómia osztályt, amelynek három laboratóriuma van. 1974-ben megválasztottak a Szovjetunió Pedagógiai Tudományok Akadémiájának levelező tagjává. Ezen kívül a szovjet pszichológusok abban a megtiszteltetésben részesítettek, hogy megválasztottak a Szovjetunió Pszichológusai Társaságának alelnökévé.

—Mit tekint Ön saját fő szakterületének a pszichológiában?

—Erre a kérdésre nagyon röviden tudok válaszolni — a vizuális érzékelést. Már sok éve foglalkozom a vizuális érzékelés problémáival, s ennek az intenzíven és extenzíven egyaránt fejlődő folyamatnak alapvető jellemzője az, hogy az észleléstől és a cselekvéstől a vizuális kép kialakulása és tovább az esztétikai érzékelés és a vizuális gondolkodás problémái irányában halad.

Éppen az érzékelés kutatása egyesíti számomra az egymástól annyira távolinak tűnő területeket, mint a gyermek- és a genetikus pszichológia, az általános pszichológia és az ergonómia.

— Az Ön munkái, amelyek a műszaki pszichológiával és az ergonómiával kapcsolatosak, jól ismertek a nagyszámú publikáció alapján (V. P. Zincsenkó mintegy 200 cikket, kollektív monográfiák fejezeteit, könyvet tett közzé. A MEÖTKI 1970-től kezdődően V. P. Zincsenkó szerkesztésében két cikkgyűjtemény sorozatot jelentet meg, amelyekben elsődlegesen V. P. Zincsenkó munkatársainak munkáit publikálják. Az I. sorozatból, amelynek címe: Ergonómia — A MEÖTKI munkái — a jelen időszakig 10 kötet jelent meg, míg az „Ergonómia — Elvek és javaslatok" címet viselő II. sorozatból eddig 7 kötet került kiadásra).

— Kevésbé ismertek az Ön elméleti-metodológiai jellegű kutatásai. Beszéljen, kérem, ezekről.

— Először is azt szeretném megjegyezni, hogy számomra a konkrét pszichológiai kísérleti kutatások elszakíthatatlanul összefüggnek meghatározott metodológiával. Meg kell mondanom, hogy az én tudományos fejlődésemre nagy hatást gyakoroltak L. Sz. Vigotszkij tanítványai és követői — A. N. Leontyev, P. Ja. Galperin, A. V. Zaporozsec, P. I. Zincsenkó, D. B. Elkonyin. Ugyanakkor számomra nem múlt el nyomtalanul az olyan filozófusokkal és metodológusokkal való közeli ismeretség sem, mint például E. V. Iljenkov, M. K. Mamardasvili, E. G. Jugyin. Az utóbbi években leginkább a tevékenység — mégpedig általában a tevékenység és részben a munkatevékenység pszichológiai elemzésének metodológiai problémáival foglalkozom, s ezzel kapcsolatban több munkát is írtam.[1]

Az utóbbi években az általam és az én irányításom mellett folytatott kutatásokban különleges helyet foglal el az eszközök térbeli mozgási szokásainak kialakulása, ami több vonatkozásban is jelentős elméleti és gyakorlati érdeklődésre tarthat számot. Ezek közül leginkább fontosak a következők:

1. A térbeli szokás kialakulását meg kell előznie a tér — amelyben az alany mozgása végbemegy — perceptív képe kialakulásának. Amennyiben pedig eszközös, instrumentális szokásról van szó, akkor annak kidolgozását úgyszintén meg kell előznie azon tér perceptív képe kialakulásának, amelyben az eszköz vagy az irányított objektum helyzetét változtatja. Ilyen módon tehát, a térbeli szokások tanulmányozása annak önálló jelentősége mellett újabb adatokkal szolgálhat a belső perceptív tér felépítése vonatkozásában is.

2. Az instrumentális térbeli szokások kutatása elősegíti annak megértését, hogy az emberi kéz miként változik az „eszközök eszközévé", vagyis hogy az ember milyen módon sajátítja el a munka tevékenységnek mind tradicionális, mind pedig az új eszközeit.

Az elmondottak arról tanúskodnak, hogy a térbeli szokások kutatásában a legszorosabb módon összefonódik a kutatás ontogentikus, funkcionális, és műszaki-pszichológiai vonala. A szokások tanulmányozásának ezek a vetületei bizonyos mértékig visszatükröződtek A. V. Zaporozsecnek „Az önkéntelen mozgások fejlődése" című ismert munkájában (1960). A mi kutatásainkat úgy kell tekinteni, mint az önkéntelen mozgások kialakulása genezisé-

[1] A folyóirat e számában közöljük V. P. Zincsenkó cikkét, amelyben a szerző részletesen foglalkozik a tevékenység metodológiai elemzésével.

nek tanulmányozásával kapcsolatban A. V. Zaporozsec megjelölt munkájában lerakott tudományos alapok folytatását és fejlesztését. Mindezek mellett meg kell hogy említsem N. A. Bernsteinnek a mozgások szabályozása és felépítése fiziológiai mechanizmusaival foglalkozó kutatásait. Azt lehet mondani, hogy egy koncepciós váz keretében igyekszünk egyesíteni mindazokat a főbb eredményeket, amelyeket az önkéntelen mozgások genezisének, szerkezetének és mechanizmusainak tanulmányozása területén N. A. Bernstein és A. V. Zaporozsec elméletei tartalmaznak.

A szokások kialakulása problémájának megvitatása során különös figyelmet kell fordítani azok realizálásának fiziológiai mechanizmusaira. Bár nagyon csábítónak tűnik az egész motoros magatartást úgy értelmezni, mint a reflexek összességét, ennek ellenére az ilyen értelmezés hívei egyre kevesebben lesznek. Már Sherrington is figyelmeztetően fellépett *a reflex aktus és a szokás* összekeverésével szemben. Sherrington kiemelkedő felfedezéseket tett a reflex mozgási aktusok koordinálása területén. Ezeket a kutatásokat folytatva A. A. Uhtomszkij megfogalmazta a dominánsok elvét — mint az idegközpontok munkájának univerzális elvét. L. A. Orbeli, P. K. Anohin, J. Eccles és mások munkáiban ez az irányzat — az agy mozgató szervei funkcionális rendszerének elmélete — tovább fejlődött. A pszichológusok — L. Sz. Vigotszkij, A. V. Zaporozsec, A. N. Leontyev, A. R. Lurija és mások — nemcsak széleskörűen felhasználják ezt a koncepciót, hanem sokban előmozdították annak további elmélyítését, fejlesztését is.

Mindebben különleges szerepe van N. A. Bernsteinnek. Bernstein munkáiban elsőként vetette fel *az aktivitás fiziológiája* kidolgozásának feladatát. Még a korszerű rendszerszerkezeti megközelítés kialakulását (erről részletesebben lásd V. P. Zincsenkó cikkét a folyóirat ugyanezen számában, 342. oldal) megelőzően Bernstein felvázolta annak alapvető momentumait. A kutatásoknak ezt a vonalát célszerű Sherrington—Uhtomszkij—Orbeli—Bernstein vonalának nevezni.

Érdeklődésem napjaink pszichológiai tudományának metodológiai problémái iránt nem véletlen. Többek között az váltotta ki, hogy a pszichológia területén jelenleg alakulnak ki a feltételek a tömeges és gyakran sokba kerülő kutatások lefolytatásához. Más szavakkal mondva, a pszichológiában kialakulnak a feltételek egy sajátos kísérleti iparhoz. Ezért a tévedés, a hiba ára nő. Emlékezni kell Descartesra, aki azt írta, hogy nem elég a tényeket csak tanulmányozni, hanem meg kell találni azok között az olyan sarkot, ahol a tények tudományosak. A metodológia iránytűként szolgál, amely segít megtalálni az ilyen sarkkövet.

Befejezésül engedjék meg, hogy a magyar pszichológus kollégáknak jókívánságaimat tolmácsoljam. Remélem, hogy a magyar és a szovjet pszichológusok közötti együttműködés fejlődése kölcsönösen hasznosnak bizonyul.

Szegal Borisz

LÁTÁSSÉRÜLTEK ALKALMAZKODÁSA FRUSZTRÁCIÓS HELYZETBEN

PÁLHEGYI FERENC

Kandidátusi értekezés tézisei

I.

A gyógypedagógia hazai gyakorlata főleg a sérült gyermek kognitív és motorikus funkcióinak a fejlesztésére, a gyógypedagógiai pszichológia pedig e funkciók sajátosságainak a kutatására irányul. A sérült gyermek érzelmi-beilleszkedési problémái megoldásának pedagógiai elősegítése és e jelenségkör pszichológiai kutatása egyaránt kevés figyelmet kap. Munkánkkal ennek a fejlődése kezdetén tartó, de a sérült ember boldogulása szempontjából fontos tudományos és gyakorlati tevékenységnek a kibontakozását kívántuk elősegíteni.

Sérültek — ezen belül főleg látássérült serdülők — alkalmazkodását vizsgáltuk frusztrációs helyzetekben. Feltételeztük, hogy a sérültség ténye börtönszerű frusztrációs alaphelyzetet idéz elő. A helyzet börtönszerűsége azt jelenti, hogy a személy pszichológiai értelemben vett szabad mozgási tere beszűkül, tehát nemcsak a konkrét cél elérése hiúsul meg. A börtönszerű frusztrációs alaphelyzet általában nehezíti meg az alkalmazkodást, ami aktuálisan is megnyilvánul a frusztráció-tolerancia csökkenésében.

II.

Ezt a jelenséget három különböző szinten próbáltuk megragadni:

1. A valóság szintjén (kísérletileg előidézett frusztrációval).

a) 16 vak és 10 aliglátó serdülőnél, csoportos vizsgálatban, mechanikus szellemi munka végzése közben, azt megszakítva, olyan helyzetet hoztunk létre, amelyben a csoport vak tagjainál frusztráció lép fel, az aliglátóknál pedig nem. A frusztráció fellépése (ill. a kontroll-vizsgálatban a frusztráció nélküli megszakítás) előtti és utáni munkateljesítményt hasonlítottuk össze. A teljesítmény mutatójának a hibák számát tekintettük. (Ezt nevezzük „mechanikus" kísérletnek.)

b) 36 vak és 20 ép látású serdülőt, egyénenkénti vizsgálati helyzetben, manuális feladat-sorozat végzése közben, megoldhatatlan feladattal (kudarcélménnyel) frusztráltunk. Gondoskodtunk arról, hogy a kudarc okát a vakok vakságuknak tulajdonítsák. A teljesítmény mutatójának a feladatokra fordított időt tekintettük. (Ezt nevezzük „manuális" kísérletnek.)

A két hasonló szerkezetű kísérlet fontosabb különbségei: A „manuális" kísérlet frusztrációja szorosan a feladathelyzetbe ágyazott. A „mechanikus" kísérletben a kontrollcsoport tagjait nem érte frusztráció, míg a „manuális"-ban érte.

2. Kvázi-helyzetekben (a PFT-szituációkban a vizsgált személynek úgy kell válaszolnia, *mintha* frusztráció érné.)

A PFT gyermek-változatának elkészítettük hazai standardjét 500 budapesti és vidéki általános iskolás vizsgálata alapján. Vakok vizsgálatához kidolgoztuk a próba verbális változatát.

PFT-vizsgálatot 123 vak, 71 gyengénlátó és 51 testileg sérült gyermeken végeztünk.

3. A tudatos feszültségátélés szintjén. A Taylor-féle szorongás-skála Hardy által vakokra adaptált változatát tovább módosítottuk. A „manuális" kísérletben résztvevő 36 vak serdülő a skála itemeire válaszolva beszámolt arról, hogy milyen jellegű aggodalmak és frusztrációk terhelik és milyen mértékben.

A vizsgálatokat 123 vak tanuló szociometriai kikérdezése, közülük 92-ről a pedagógusoktól nyert magatartási rangsorérték egészítették ki.

Végeredményben a „manuális" kísérletben résztvett 36 személyről többféle adatot nyertünk: a kísérletben adott reakciót, PFT-mutatókat, népszerűségi ranghelyet, feszültségátélési („szorongás") értéket.

III.

Az eredmények alapján az alábbi megállapításokat tehetjük:

1. A sérültek börtönszerű frusztrációs alaphelyzetének hipotézisét támasztja alá az az eredmény, hogy a vak kísérleti személyek ugyanazzal az aktuális frusztrációval szemben alacsonyabb toleranciát mutatnak, mint az épek. (A „manuális" kísérletben a legérzékenyebb mutatónak bizonyult b-feladat látóknál ill. vakoknál nyert adatsorai szignifikánsan: $p < 0{,}01$ valószínűséggel különböznek egymástól.)

2. Megerősíti a hipotézist az is, hogy a sérültségi állapottal kapcsolatos frusztráció áttöri a pszichés régiók határait és az egész személyiségen szétterjedve a feszültséget okozó hatás „támadáspontjától" relative független régióban is hatást fejt ki. („Mechanikus" kísérletünkben $p < 0{,}02$ valószínűséggel nem véletlen, hogy ez a hatás eltérést okozott vakok és aliglátók adatsorai között.)

3. PFT-vizsgálataink szerint mind a látási, mind a testi sérülteknél megfigyelhető a reakciótípusok vagy -irányok valamilyen eltolódása, a fellépő „extra"-feszültséghez való valamilyen alkalmazkodás. Ez az eredmény is a sérültek börtönszerű frusztrációs alaphelyzetének hipotézisét igazolja. Azonban a reakciók eltolódása az épek reakcióihoz képest a sérültek különféle típusainál különbözőek. Így a vakoknál az aktuális frusztráció az akadályozottság-élmény nyílt hangsúlyozása mellett akkomodatív visszahúzódáshoz vezet, a gyengénlátóknál ugyanúgy akadályozottság-élményhez, de ehhez náluk támadó magatartás társul, a testi sérülteknél pedig agresszió-elfojtáshoz, önbüntetéshez, kisebbrendűségi érzéshez. A sérültek társas érintkezés közben az épeknél kevésbé hajlanak arra, hogy nyílt agressziójukat mérsékeljék. Az interakció során való agressziószabályozás képességének ez a csökkent mértéke annál jellemzőbb, minél nyilvánvalóbb a sérült megkülönböztetettsége az épek közösségében.

4. A vakok feszültségátélése legnagyobb gyakorisággal a vakság közvetlen pszichés hatásait tartalmazza: tisztában vannak hátrányos helyzetükkel az épek társadalmában, tudják, hogy vakságuk mindennapos frusztrációkhoz vezet, zavarja őket mozgási terük beszűkültsége, a másoktól való fokozott függés, az épek közösségében való megkülönböztetettségük, a szűk perspektívájú életút.

5. A különböző szinteken nyert adatok nem fedik egymást.

a) A kvázi-helyzetekben adott reakciók és a valóságos frusztráció kiváltotta viselkedés között nincs megegyezés. (A kísérleti szituációban megmutatkozó teljesítményváltozás egyetlen PFT-mutatóval sem korrelál.) A valóságos viselkedés és a teszt-eredmény e diszkrepanciája arra mutat, hogy a személyiség más mechanizmust „kapcsol be" a valódi alkalmazkodás során és a teszt-feladat teremtette „mintha úgy lenne" szituációban. Ez szerintünk nem azt jelenti, hogy a teszt-eredmény hamis, hiszen az itt mozgósított viselkedés-séma ugyanúgy része a személyiségnek, hanem feltételezhetően azt, hogy a személyiség különböző valóságszinteken különböző mechanizmusokkal alkalmazkodik.

b) A kvázi-helyzetekhez való alkalmazkodás és a feszültségátélés között is alig mutatkozott megegyezés. (Egyetlen PFT-mutató — az I — esetében találtunk negatív korrelációt a Hardy-skálával.)

c) A valódi helyzetben adott reakció és a pszichés megterhelés beismert átélése között pedig a várakozással éppen ellentétes összefüggést találtunk. A magasabb feszültséget jelző személyek frusztráció hatására kevésbé mutattak eltérő viselkedést. Ennek az összefüggésnek szignifikanciaszintje: $p < 0{,}02$. Ez az eredmény azonban jól értelmezhető. A magas feszültségérték azt jelenti, hogy a személy tudatosítja aggodalmait, bajait, frusztrációit, mintegy sajátmagát „összeszedve" vállalja a feszültséget. A sérült egyén tehát a frusztrációval szemben ellenerőt mozgósíthat, „összeszedettebben" fogadhatja a pszichés megterhelést. Így manifeszt viselkedésén nem látszik a sérültségokozta pszichés teher, de ugyanakkor fokozottabb belső feszültségben él.

Az az eredmény, hogy külön-külön mindhárom szinten kimutatható a vakok frusztrációs alaphelyzete, de személyenként nem egyeznek az egyes szinteken nyert adatok, arra mutat, hogy személyiség-specifikus tényezőkön múlik a reakciók szintjének kiválasztása. Nyitott kérdés marad, hogy mi vezetett a speciális személyiség-struktúrák kialakulásához; továbbá, hogy az egyes szintek előnyben részesítése a frusztrációk lereagálásában tartós személyiségjegy-e vagy az aktuális mező függvénye. Ezek a kérdések a további kutatás számára fogalmazódnak meg.

6. Végül a PFT-mutatók és a kedvező-kedvezőtlen társas helyzetet tükröző ranglisták összevetése arra enged következtetni, hogy akár a nevelőkben, akár a sorstárs csoporttagokban megtalált szociális támasz hozzásegíti a sérült személyt a frusztrációs feszültség jobban alkalmazkodó feldolgozásához.

IV.

Az értekezés témáját érintő publikációk

A frusztráció hatása vak serdülők munkateljesítményére. Magyar Pszichológiai Szemle, XXVIII/2. 204—212. 1971.

A haptikus tér mint élettér-modell. MTA Pszichológiai Tanulmányok, XIII. 635—644. 1972.

Der haptische Raum als Modell des Lebensraums. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 41/4. 346—354. 1972.

Az inadaptáció személyiségdinamikája. A Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének Kiadványai 3. Vác, 1972. 66—75.

A PFT gyermek-változatának módosítása vakok vizsgálatára. (Benyóné Smaroglay Piroskával és Hodász Margittal együtt.) Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola VI. évkönyve. 337—342. 1973.

A Rosenzweig-teszt gyermek-változatának magyar normái. Magyar Pszichológiai Szemle, XXXI/1. 63—73. 1974.

Bevezetés a személyiséglélektanba. A Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola jegyzete. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.

Gyermekek frusztrációs próbája. Pszichológia a gyakorlatban sorozat 30. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976.

A KRIMINÁLPSZICHOLÓGIAI SZEKCIÓ ÉLETÉBŐL

A Kriminálpszichológiai szekció két jól sikerült rendezvénnyel zárta az 1976-os évet.

Október 25-én az MTA nagytermében kb. 150 fő érdeklődő előtt előadások hangzottak el a pszichológus szakértő szerepéről a büntetőeljárásban. A téma fontosságára és rendezetlenségére való tekintettel a Pszichológiai Szemle szerkesztősége úgy tervezi, hogy az előadásokat és a hozzászólásokat, valamint a kialakult véleményt és javaslatokat részletesebb publikációban közzéteszi.

December 17-én az MTA Képes-termében Dr. Raskó Gabriella az OKKrI főmunkatársa számolt be kutatásairól, a női bűnözés pszichológiai kérdéseiről.

Az előadás bevezetőjében elmondta, hogy a jelzett téma kriminológiai vonatkozásai, valamint nemzetközi irodalmi utalásai hamarosan nyomtatásban (Jogtudományi Közlöny, Belügyi Szemle) megjelennek, így jelen hallgatóság előtt kizárólag pszichológiai következtetéseit ismerteti.

Hallhattuk, hogy a női bűnözés okainak és jellemzőinek fokozott vizsgálatát ma több tényező indokolja:

Az utóbbi években emelkedett a női bűnözés aránya az összbűnözésben. Gyorsabb a női bűnözés relatív, számszerű növekedése, és végül figyelemreméltóan gyakoribb a nők részvétele a súlyos bűncselekményekben.

A vizsgálat tárgyát képező — emberölést elkövető — nőket, a végrehajtás motívumainak és körülményeinek figyelembevételével három csoportba osztotta az előadó.

Az első csoportba azok az elítéltek tartoztak, akiknél az *elkövetés motívuma emocionális konfliktus volt.* E területen belül további négy alcsoport felállítására volt lehetőség:

— életközösségben elkövetett emberölés, melyben jól kimutatható az áldozat provokatív szerepe, az általa okozott permanens frusztráció, a prolongált provokációk láncolata. E kategórián belül az elkövetés pszichés mechanizmusát a látens agresszió robbanásszerű manifesztálódása, indulati paroxizmus jellemzi.

— a nem életközösségben elkövetett emberölés (szerető, szomszédasszony, stb.) motívumai között az előző csoport jelemzői találhatók, ezért erről részletesen nem szólt az előadó.

— a harmadik csoportba a „kiterjesztett öngyilkosságok"-ok tartoztak. Ez esetben az áldozat nem a provokátor, hanem egy — az aktuális konfliktus szempontjából — lényegében indifferens személy. A nő fokozott konfliktus-feszültségében öngyilkosságot készül elkövetni. Előbb azon-

ban megöli gyermekét. Az öngyilkosság nem sikerül, és így mint gyilkost felelősségre vonják. (Az előadó elmondta, hogy a gyermek meggyilkolásának motívumai között, az iránt érzett szeretet, további sorsuk kilátástalansága szerepelt. Féltek attól is, hogy az életben maradt gyermek a gyűlölt férj mellett elhanyagoltan, nélkülözésben fog felnőni. Az elítéltek megközelítése súlyos és tartós depressziójuk miatt rendkívül nehéz volt.)

— végezetül azon tetteseket tárgyalta, akik szabadulni igyekeztek az áldozattal szembeni kötelezettségeiktől, és megoldásként életüket oltották. Ez esetekben leginkább eltartási szerződések nyomán kialakult helyzetekben, jobbára magatehetetlen személyek elleni emberölésről beszélt.

A vizsgált nők második nagy csoportját a *kimondottan nyereségvágyból elkövetett gyilkosságok tettesei* alkották. Az előadó véleménye szerint e rablógyilkosok a bűncselekmény végrehajtásában mutatott aktivitásuk és személyiségtulajdonságaik alapján annyira heterogének, hogy általános személyiségjegyeket igen nehéz lett volna megállapítani közöttük.

A harmadik csoportba az *elmebeteg elkövetőket* sorolta az előadó. Röviden — bírálón — értékelte az igazságügyi elmeorvosszakértői munkát, majd szólt a beszámíthatóság és a motiváció kapcsolatáról. Megállapította, hogy a „nem beszámítható" személy motivációs rendszere hasonló lehet az egészségeséhez.

Raskó Gabriella vizsgálatait széles körű teszt-battéria adataival támasztotta alá. Az elítélt nők személyiségképének megrajzolásához és a fenti csoportosítás bizonyításához a következő teszteket alkalmazta:

Cattel 16 személyiségfaktoros kérdőíve, Eysenck 3 faktoros kérdőíve, Hand-, vagyis kéz-teszt, Szondi-teszt kétprofilos változata, Lüscher-teszt és Raven-teszt.

A szekció ülésén több mint 30 érdeklődő volt jelen. Az előadást követően tartalmas hozzászólások hangzottak el, melyek közül néhányat ismertetünk:

Lengyel Zoltán szociálpszichológiai gondolatai érdekesen egészítették ki az előadást. A társadalmi változások, a nők fokozott emancipálódása következtében előállt az a helyzet — mondta —, hogy az emberek (nők) nem akarnak a régi érzelmi viszonyulások között élni, de még nem tudnak új módon sem. Régen a nők az előadásban jelzett frusztrációkat eltűrték, ma nem. Az új női szerep, különösen a perifériákra szorított nők esetében, konfliktusokat okoz. Szűk cselekvési repertoárjuk következtében e konfliktusok gyakran vezetnek agresszív vagy autoagresszív megoldásokhoz. Megítélése szerint a nők emberölési bűncselekményeinek számszerű emelkedése ily módon az átmeneti társadalom egyik velejárója.

Esztergomi László maga is vizsgált emberölést elkövető nőket. Örömét fejezte ki, hogy korábbi vizsgálati eredményeit az elhangzott előadás több vonatkozásban alátámasztotta. Elmondta, hogy a szexuális indíttatású emberöléseket ő szélesebb körben tárgyalta. Megítélése szerint ugyanis, ha a nő szeretőjének kitartása érdekében követ el rablógyilkosságot, akkor az elkövetés alapvető motívuma szexuális és nem anyagi jellegű.

Gergely Katalin érdekes kérdést tett fel az előadónak. Vizsgálták-e a nők generációs fázisait (premenstrum, menstrum, klimax) a gyilkosságok vonatkozásában. Az előadó elmondta, hogy az ismertetett vizsgálatban nem, de korábbi hazai kutatásokban igen. E korábbi kutatások, valamint nemzetközi publikációk alapján mondhatja, hogy a nők generációs fázisainak nincs közvetlen kimutatható kriminogén hatásuk.

KISS GÉZA

KÖNYV

SALAMON JENŐ: A GYAKORLATI PROBLÉMAMEGOLDÁS FEJLŐDÉSE 6—14 ÉVES KORBAN

Akadémiai Kiadó, Budapest. 1973. 204 oldal.

A tudományos munka pszichológiai vizsgálata figyelemreméltó megállapításokhoz juthat abban az esetben, ha hosszabb időn keresztül figyelemmel kíséri a tudományok művelőinek téma-váltásait. A szerzőre a téma-konstancia jellemző. „Gyermekek gondolkodása a cselekvésben. Az elemi konstruáló tevékenység fejlődése 6—10 éves korban" című 1964-ben megjelent munkájában kísérleti vizsgálatainak célját így határozta meg: „. . . azt kívántuk megvizsgálni, hogy a gyermekek cselekvése miképpen válik az ontogenetikus fejlődés során egyre inkább gondolkodástól irányítottá és átszövötté. A fejlődés a valóságban ugyanis nemcsak a megismerés legfelső fokának, a gondolkodásnak önállósulásában mutatkozik meg, hanem abban is, hogy a cselekvésnek egyre inkább irányítójává válik. A gondolkodás cselekvésen belüli alakulásának vizsgálata megszünteti a hagyományos pszichológiai szemlélet egyoldalúságát a gondolkodás és cselekvés kölcsönös kapcsolata terén. A fejlődés feltárt mutatói ily módon teljesebbé válnak, és az elmélet szükségképpen kiegészül". (8. old.) A szerző 1973-ban megjelent munkája témafelvetését további kísérleti vizsgálatokkal gazdagítja. Két évvel korábban ezt a munkát a szerző akadémiai doktori értekezésnek nyújtotta be és meg is védte.

Munkájának bevezető részében kritikailag ismerteti azokat a főbb pszichológiai kutatási irányokat, amelyek a gyakorlati problémamegoldás ontogenezisével kapcsolatos vizsgálatokat mutattak fel. Ez után két nagy részben ismerteti kísérleti munkájának eredményeit.

Az első rész feltárja a konvergens jellegű elemi konstruáló feladatmegoldás fejlődését 6—14 éves korban. A második rész a divergens jellegű problémamegoldás fejlődését kíséri végig ugyancsak általános iskolás korú tanulóknál. Ebben a második részben közli azokat a vizsgálatait is, amelyekkel kimutatta a különböző hazai oktatási kísérletek transzferhatását a tárgyi (manipulációs) és a materializált feladatmegoldás fejlesztési lehetőségeire vonatkozóan. Ismerteti az egyetemi hallgatókkal végzett vizsgálatait is.

A konvergens jellegű feladatmegoldást a szerző szerkezetek összeállításával kapcsolatban vizsgálta. A kísérleti folyamatot az előzetes tájékozódási tevékenység, a feladat végrehajtásának menete és a feladat-megoldás eredménye, minősége, időtartama figyelembevételével dolgozta fel. Vizsgálatfeldolgozási szempontjai: a gondolkodtató problémák megoldása, az alkatrészek funkciójának megértése, az adekvát és inadekvát műveletek pontos számbavétele, a hibák elemzése stb. Módszerként alkalmazta a kísérleti eljárás mellett a megfigyelést, az explorációt és beszélgetést a pedagógusokkal. Ez utóbbi jelentős mértékben biztosította témájának kapcsolatát a pedagógiai gyakorlattal is.

A konvergens jellegű elemi konstruáló tevékenységgel kapcsolatos előzetes tájékozódási szakaszban a szerző hat típust mutatott ki. A problémamegoldás magasabb szintre emelkedésének időszakában a tájékozódási típusok eloszlásának görbéje oly mértékben tolódik el a magasabb típusok irányába, mint amily mértékben korábban az alacsonyabb típusok irányában tért el. A cselekvésen belüli interiorizáció kezdetét és további alakulását az előbb bemutatott három paraméter együttesen adja vissza. A szerző kimutatta, hogy a konvergens jellegű gyakorlati problémamegoldás — viszonylag spontán fejlődés keretében — 9—10 éves korban kezd átalakulni. Gondolkodtató feladatok beiktatásával jelentős mértékben lehet gyorsítani a tanulók gyakorlati problémamegoldásának fejlesztését. Az elemi konstruáló tevékenység tanításában helyesebb először az eredeti mintamodell alkalmazása, majd áttekinthető axonometrikus rajz felhasználása. A vizsgálatok szerint az általános iskolás tanulóknál 8—10 éves korban alapvető változás áll be. Ilyen ugrásszerű változás az általános iskolai tanulás folyamán azonban nem ismétlődik.

A divergens jellegű gyakorlati problémamegoldási tevékenység vizsgálatát a szerző a következő szempontok szerint tervezte meg. Célként tűzte ki a materiális (tárgyi) és a materializált cselekvés fejlődési különbségének kimutatását. Vizsgálta a megismerő tevékenység különböző fokainak kialakulását a kétféle cselekvésben megnyilvánuló probléma-megoldás ontogenezisében, különös tekintettel a képzelet és a gondolkodás folyamatainak változására, az előbbinek az utóbbira történő átmenetére. Értékes megállapításokat tett a cselekvésben megnyilvánuló rugalmasság, a folyamatosság, az észszerűség, a következetesség és a hatékonyság fejlődésére vonatkozóan. Új módszert alkalmazott a fejlődés teljesebb nyomonkövetésére és így adatokat nyert a fejlődés folyamatosságára, szakaszosságára, illetve ugrásszerű változására vonatkozóan.

A fogalomhasználat pontosítása érdekében a szerző kiemeli, hogy a konvergens és divergens szavakat nem Guilford értelmezésében használja. Guilford ezt a két fogalmat a kreativitás megközelítésére tartotta alkalmasnak. A szerző munkáját fejlődéslélektani szempontok irányították és a gyakorlati jellegű problémamegoldás véges számú variációkkal történő feltárásában számára az interiorizáció törvényszerűségeinek megismerése volt az elsődleges. Azzal az eljárással, hogy a kísérleti személyek egy megadott négyzetet műanyag síkidomokkal (tárgyi cselekvés) töltenek ki vagy rajzolás útján (materializált cselekvés) végesszámú változatot alkotnak, megismerhetővé váltak a konkrét szemléletbe ágyazott cselekvés interiorizálódásának sajátosságai.

A divergens jellegű gyakorlati problémamegoldó tevékenység feltárására irányuló kísérleteit a szerző a következő paraméterek szerint dolgozta fel: a variációk megoldási átlaga, a variációk alapelveinek gyakorlati megoldása (e kettő mutatja a képzelet és a gyakorlati gondolkodás rugalmasságának fejlettségi szintjét), a variációk megoldási alapelveinek tudatosulása (ez jelzi, hogy a kísérleti személy a képzeleti megoldás szintjéről eljutott-e a verbálisan is megnyilvánuló absztrakció, illetve általánosítás fejlődési fokára), a hibás próbálkozások átlaga és végül a cselekvés hatásfoka. A cselekvés hatásfokának megállapítására a szerző bevezette a helyes megoldások és az összes próbálkozások arányát. Ezt EQ-val jelölte. A cselekvés következetességének kifejezésére felhasználta az összes próbálkozások és a megoldási irányok viszonyát. Ezt KQ-val jelölte. A fentebb bemutatott hat paraméter segítségével meg tudta állapítani a képzelet és a gyakorlati gondolkodás rugalmasságának

fejlődését, továbbá a verbális szintű interiorizáció vagyis a tudatosulás fejlődését, a szempontváltás képességét, a hatásfok és a következetesség, mint a cselekvés racionalitásának fontos mutatóit.

A divergens jellegű feladatmegoldás fejlődésére irányuló kísérletei a szerzőnek azt mutatták, hogy a divergens tárgyi cselekvésből közvetlenül nem jöhet létre verbálisan kifejezhető általánosítás. Ehhez szükség van arra, hogy a tárgyi cselekvés és a verbalizáció közé rajzot, sémát, vázlatot stb. iktassunk be.

A 6—8 éves gyermekek számára a tárgyi feladatmegoldás megfelelőbb, mint a materializált problémamegoldás. A rajzolásos megoldás csak ez után kezd megfelelő színvonalat felmutatni. Kísérleti eredményeit a szerző így fogalmazza meg: „A divergens materializált problémamegoldásban bekövetkező első jelentős átalakulás időpontja megegyezik a konvergens elemi konstruálás alapvető átalakulásának kezdeti időszakával. A divergens feladatmegoldás vizsgálatában azonban kiderült, hogy az átalakulás a 8—10 éves kor között még nem érinti a verbális tudatosulás szféráját, csupán a cselekvésben megnyilvánuló képezelet és gondolkodás mutatóira vonatkozik. (Megoldott variációk számának növekedése, hibák csökkenése, következetesség, szempontváltás, hatásfok növekedése.) A verbális tudatosulás jelentősebb átalakulása kb. két évvel később kezdődik. Ez a vertikális eltolódást (Piaget) jelzi a gyakorlati problémamegoldás fejlődésében. Eltolódás mutatkozik a feladat nehézségétől függően is. A nehezebb feladat megoldásában a cselekvésbe ágyazott képzelet és gondolkodás mutatói a 11—12 éves kor táján jeleznek lényegesebb átalakulást (a viszonylag spontán fejlődési feltételek között), míg ugyanezen feladat verbális tudatosulása csak a 13 éves kor után mutat jelentős változást. Ez megfelel a Piaget-féle horizontális eltolódás elvének. A kétféle fejlődési eltolódás együttesen a koegzisztencia törvényének érvényesülését bizonyítja." A szerző kísérleteivel kimutatja, hogy a gyakorlati problémamegoldás fejlődése dialektikusan magában foglalja az egyenetlenséget, a folyamatosságot, a szakaszosságot és vele együtt az ugrásszerű változásokat.

Kísérleti vizsgálatai lehetővé tették a szerző számára a gyakorlati problémamegoldási tevékenység 6—14 éves korban beálló átalakulási tendenciáinak feltárását. Az első fejlődési szakasz a 6 éves kortól a 8—10 éves korig tart. 10—12 éves korig bezárólag a verbális tudatosulás szintje lassú, fokozatos fejlődést mutat. A 10 és 12 éves kor közötti időszakban a verbális tudatosulásban ugrásszerű változás következik be. Magasabb szintű integrációt talált a 13—14 éves korban. A 10 éves kor után a verbalizáció felgyorsul, a gyakorlati megoldás lelassul. Itt a feladatok nehézségi fokát is figyelembe véve a szerzőnek finom megkülönböztetésekre is van lehetősége. Ki kell emelnünk azt a megállapítását, hogy kísérleti adatai szerint a fejlődés tovább tart, mint azt Piaget állítja. Egyetemi hallgatókkal végzett vizsgálatai is ezt tanúsítják.

A gyakorlati problémamegoldás vizsgálatában a szerző értékes eredményekhez jut a különböző oktatási kísérletek transzferhatásának kimutatásával. Azokat a hazai oktatási kísérleteket választotta ki, amelyek közös vonása „a gondolkodás fejlesztésének központba helyezése és a tanulóknak a korábbinál nagyobb mértékű aktivizálására törekvés". (207. old.) „Mindezeket figyelembe véve választásunk három egymástól eltérő, de ugyanakkor közös vonásokat is tartalmazó (egy esetben — az ének-zenei általános iskola — már nem is kísérletinek számító) tanítási kísérletre esett. Ezek a következők: 1. A Ko-

dály Zoltán által kezdeményezett ének-zenei általános iskola; 2. az általános iskolai tanterv alapján tanító, de a gondolkodás rugalmasságát külön gyakorlatokkal fejlesztő alsó tagozatos számtanoktatás, amelyet az MTA Pszichológiai Intézetének keretében, Lénárd Ferenc vezetésével végeznek; 3. a cselekvésből kiinduló, hagyományos oktatási formától alapvetően eltérő, komplex alsó tagozatos matematikatanítás, amelyet az Országos Pedagógiai Intézet keretében, Varga Tamás vezetésével végeznek." (208. old.) Itt idézzük a szerző megjegyzését a 220. oldalról: „Vizsgálataink nem vonatkoznak arra a kísérleti matematikatanításra, amelyet Lénárd és munkatársai 1969—1970-től kezdve vezettek be, és amelyek valamennyi tanítási óra átalakítását célozzák." Az egybevetések és a transzferhatások kimutatása mintául szolgálhatnak a hazai fejlődéslélektani és pedagógiai pszichológiai munkák számára.

A marxista pszichológia kibontakozásának első időszakától kezdve alapvetően fontosnak tartotta a megismerő tevékenység és cselekvés kapcsolatának vizsgálatát. Ennek a feladatnak tett eleget a szerző eredeti kérdésfeltevésével, kísérleti technikájával és a gyakorlat, a pedagógiai gyakorlat állandó szem előtt tartásával. Ez utóbbi szemléltetésére felsoroljuk azokat a direktivákat, amelyeket a szerző a pedagógiai gyakorlat számára javasol a gyakorlati problémamegoldó gondolkodás fejlesztése érdekében. Ezek a következők: A feladatok megoldásában, illetve a műveletek és fogalmak kialakításában legyen az első lépés a gyakorlati cselekvés. — A mozgás, a ritmus és az érzelmek bekapcsolása lényeges a tanulási tevékenység eredményessége érdekében. — Biztosítani kell a maximális aktivizálás különböző formáit. — Fontos a gondolkodtatás, a sokoldalú variáltatás, a reverzibilitás tudatos kialakítása. — A tájékozódó tevékenység állandó biztosítása. — Fontos a tanulók állandó és fokozatokat betartó rávezetése a verbális műveletek, a tudatosulás kialakítása érdekében.

A tanítás-tanulás rendkívül komplex, sokténvezős tevékenysége számára a szerző munkája, kísérleti vizsgálatai azt a tanulságot juttatják nyomatékosan kifejezésre, hogy a pedagógiai gyakorlat hatékonysága jelentős mértékben függ a fejlődéslélektani, pedagógiai pszichológiai törvények, összefüggések érvényesítésétől. Ezeket a törvényeket, összefüggéseket szinkronizálni kell az iskola mindennapi gyakorlatával. A szerző munkájának jelentős érdeme, hogy ezt a megállapítást a tudomány oldaláról igazolta és elfogadását kétséget kizáró módon bizonyította.

LÉNÁRD FERENC

L. CIOMPI, C. MÜLLER: A SKIZOFRÉNEK ÉLETÚTJA ÉS ÖREGSÉGE

(Lebensweg und Alter der Schizophrenen. Eine katamnestische Langzeitstudie bis ins Senium, 1976. Springer Verlag, Berlin—Heidelberg—New York, 242 oldal, Monographien aus dem Gesamtgebiete der Psychiatrie, Bd. 12.)

A kötet egyik szerzője, Christian Müller évtizedek óta foglalkozik a pszichiátriai betegek katamnesztikus vizsgálatával, különösen pedig skizofrének sorsával. E studiuma kapcsán merült fel a könyvben bemutatott vizsgá-

lat terve. A vizsgálat arra a kérdésfeltevésre volt hivatott választ adni, milyen hatással van az öregség a skizofréniára, milyen tüneti változások következnek be idős korban.

A szerzők Lausanne egyetemi klinikáján működnek, Müller a klinika igazgatója. Feltevésük szerint Svájc, és különösen Waadt kanton, amelynek közel félmillió lakosát teljesen a kb. 700 ágyas, „Cery" elnevezésű egyetemi klinika látja el, ideálisan alkalmas hosszútávú katamnesztikus vizsgálatok terepeként. Már a múlt század utolsó éveitől kezdve egységesen a kraepelini diagnosztikus kategóriákat alkalmazzák az orvosok (ez különösen E. Bleuler befolyására — és az ő módosításával — vált általánossá), a kórlapok mindig részletesek és mindenre kiterjedőek voltak, a lakosság pedig viszonylag stabil. Ezért határozták el, hogy katamnesztikusan megvizsgálják valamennyi skizofrén beteget, akit a klinikára 1900 és 1960 között vettek fel, és aki a vizsgálat kezdetének időpontjában, 1963. január 1-én betöltötte 65. életévét. Minden elérhető beteget igen alaposan exploráltak, vizsgáltak.

Az eredményekből érdekes kép bontakozott ki. 1642 beteget vettek fel a megjelölt időközben skizofrénia diagnózissal, első felvételként, ez az összes beteg 29%-a volt. Ezek közül a katamnesztikus vizsgálat időpontjában csak 347-en éltek. 289-et sikerült megvizsgálni, mert néhány beteget nem lehetett elérni, 35 beteg nem vállalkozott a vizsgálatra, és 16 esetben nem bizonyosodott be, hogy az eredeti kórisme helyes volt, ezért ezeket kihagyták a vizsgáltak köréből.

Megállapították, hogy a skizofrének mortalitása (különösen a nőké) nagyobb volt az átlagnépesség hasonló korosztályainak mortalitásánál, és az átlagos életkor is rövidebb volt. Különösen a katatonnak minősített betegek közül haltak meg többen. A fertőző betegségek nagyobb mértékben okoztak halált a betegek között (érdekes módon az öngyilkosság, mint halálok nem volt lényegesen gyakoribb a skizofrének között).

A szerzők megállapítják, hogy a skizofrénia az életkor előrehaladásával általában stabilizálódik, produktív tünetei veszítenek intenzitásukból, a folyamat a javulás felé halad. Kb. az esetek felében kedvező változások állnak be, a betegek vagy meggyógyulnak (26,6%) vagy „enyhe végállapotba" kerülnek. A betegek kb. 1/4-e maradt „középsúlyos" és kb. 1/5-e „igen súlyos" végállapotban (ennek a kategóriarendszernek egyes meghatározásait a szerzők részletesen leírják). Elbutulás nem következik be, a személyiség időskori — organikus eredetű — leépülési folyamatai inkább csökkentik a skizofrén tüneteket. A vizsgált páciensek közül sokan hosszú időt töltöttek kórházban, ismételt relapszusok miatt, általában azonban a betegek életük legnagyobb részét kórházon kívül töltötték. A kedvezőtlen időskori állapottal kevés paraméter volt korrelációba állítható, leginkább a premorbid személyiségzavar mértéke járt együtt a tünetek fennmaradásával. Az idősebb korban kezdődő skizofréniák kórjóslata jobb volt.

A vizsgálat igen sok adatot és szabályszerűséget hozott felszínre. Több jellegzetes lefolyási típusra derült fény. Az eredmények hasonlóak az irodalomban található hasonló katamnesztikus kutatások eredményeihez. Egyetlen vizsgálat sem tekintett vissza viszont ilyen hosszú időre, és nem volt ilyen nagyszabású a felmérés terve és módszertani-statisztikai alapossága. A szerzők leginkább azt emelik ki, hogy Manfred Bleuler 208 esetből álló, katamnesztikusan feldolgozott skizofrén beteganyagában is hasonlóan alakultak a típusos végkifejletek.

A szerzők példás katamnesztikus vizsgálatot végeztek, adataik bizonyára sokáig értékes és gyakran idézett megállapításai lesznek a skizofrénia irodalmának. Igen szimpatikus már a kiinduló álláspontjuk is, tagadják, hogy lenne külön processzus-skizofrénia, szemben a skizofrén reakciókkal, mert az előbbi kategória legfontosabb elméleti pillére a krónikus, feltartóztathatatlan, kedvezőtlen kimenetel; a kimenetel pedig — érvelnek — egyetlen szomatikus betegségkategóriában sem lehet diagnosztikus kritérium. Általában a szerzők nyitottak mindenféle elméleti álláspont iránt a skizofrénia kóroktanát illetően, ugyanakkor azonban mindennel szemben kritikusak is. A kritikus szemlélet mutatkozik meg abban, hogy nagyon nyomatékosan rámutatnak: az örökletes terheltség mértéke nem korrelál a skizofrénia időskori kimenetelével. Ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy a premorbid stresszek, kedvezőtlen környezeti behatások sem állnak párhuzamban a skizofrénia lefolyásával.

Érdekes megállapítás, hogy a jó emberi kapcsolatokban élő skizofrének végállapotai jobbak, mint a kapcsolatokból visszahúzódóké, magányosaké. Ebben azonban a személyiség jobb alkalmazkodóképességét tartják elsődlegesnek, és ennek következményét látják a jobb kapcsolatban. Ezt a különböző élettörténetek elemzéséből szűrik le, a személyiség premorbid énerejét és valóságérzékét, valóságkontaktusát tekintik a legfontosabb prognosztikus faktornak.

A fontos vizsgálatot a szerzők mértéktartóan, világosan fogalmazva, jól tagoltan mutatják be könyvükben. A lehetséges kritikai szempontokat (heteroanamnesztikus adatok hiányát, a halál oka ismeretlen jellegű szelekció tényét, a kezelések befolyásának kiszűretlenségét ill. kiszűrhetetlenségét, stb.) maguk a szerzők mondják el. Az irodalom áttekintése és értelmezése is igen jó. A kötet maga hibátlan nyomdatechnikával készült, nagyszerűen olvasható, tipográfiailag is rangsorolja a mondanivalót. A hazai olvasót csak a könyv ára borzongatja meg, több mint 100 nyugatnémet márka ill. több mint negyven amerikai dollár, vagyis olyan nagy összeg, amit lassanként már a könyvtáraknak is meg kell gondolniuk, nemcsak a magánszemélyeknek.

BUDA BÉLA

LEON NIEBRZYDOWSKI: A MOTIVÁCIÓ SZEREPE A TANULÁSBAN

Wplyw motiwacji na uczenie sie, Nasza Ksiegarnia, Varsó, 1972. 255. o.

A motiváció azoknak a tudományos témáknak egyike, melyekben a pszichológia társadalmi haszna közvetlenül megnyilvánul. Az ösztönzés nevelésügyünk egyik legfontosabb kérdése. Elsősorban azért, mert a nevelőnek nem csak tevékenységre kell serkentenie a gyermekeket, hanem olyan belső késztetéseket kell bennük kialakítani, melyek egy életen át fenntartják az önfejlesztés igényét. Fontosságához képest igen kevés az olyan motiváció kutatás napjainkban, mely az iskolai fejlesztő hatásokat a családi neveléssel és a gyermek személyiségvonásaival egységben szemléli. Ezért érdeklődéssel fogadhatjuk a neveléslélektan ismert szakértőjének ilyen tárgyú munkáját.

A szerző azt vizsgálja, hogy a motiváció hogyan határozza meg a tanulás hatékonyságát 11—15 éves korban. Azt kutatja, milyen tanulási motívumok

lépnek fel ebben az életkorban, melyek a legfontosabbak, melyek dominálnak a jó, a közepes és a gyenge tanulóknál. Nem kevésbé izgalmas a másik három kérdése sem: hogyan függnek össze a tanulási motívumok egyrészt a családi nevelési környezettel, másrészt a pedagógus személyével, harmadrészt a gyermek intelligenciájával és egyéb személyiségvonásaival.

A széles körű vizsgálatban több mint kétezer gdanski és környékbeli V—VIII-os tanuló vett részt. A fontosabb mérőeszközök közé tartozott Catell személyiségvizsgáló kérdőíve (Cattell, R. B: IPAT High School Personality Questionnaire, HSPQ, Illinois, 1958). Ez 14 alapvető személyiségvonás negatív és pozitív változatával jellemzi a tanulókat (alacsony — magas intelligencia, alacsony — magas önértékelés, stb). Fontos adatokat szolgáltatott a gyermekek Miért tanulok című fogalmazványa is. A harmadik alapvető eszköz egy motivációs kérdőív volt, melyben a gyermekek arról nyilatkoztak, mennyire, s miért szeretik az iskolát, az egyes tantárgyakat; hogyan reagálnak iskolai sikereikre és kudarcaikra ők maguk és a szüleik; milyenek a tanulási szokásaik és körülményeik; mik a jövőre vonatkozó terveik. Ehhez még különböző kísérletek járultak, s ahol lehetett, a szülőket is bevonták a vizsgálatokba.

Számunkra legérdekesebbek a szerző pszichológiai és pedagógiai következtetései.

A pszichológiai eredményeket röviden a következőkben foglalhatjuk össze.

A motívumok sorában az első helyet a tiszta tudásvágy foglalja el. A jó eredményt elérő tanulóknál a legnagyobb, a gyengéknél a legkisebb mértékű. Csak azoknak a tanulóknak nyújt kielégülést, akik maguk is szívesen végzik azt, amit az iskolában elvárnak tőlük, mert ez a motívum a legfüggetlenebb az azonnali sikerélménytől vagy előnytől. Sorrendben a második motívum, amely a tanulásban fontos szerepet játszik, a tanulás tárgya iránti érdeklődés. Ez vagy közvetlenül a tantárgy tartalmával, vagy közvetve az iskolai tanulásból származó szakmai haszonnal függ össze. Ez is elsősorban a jótanulókat ösztönzi, a gyengék érdeklődése felületesebb, s egyik tantárgyról a másikra vándorol. A jól teljesítő tanulók érdeklődésükhöz csatolják jövőbeli terveiket, életviteli törekvéseiket. A jövő megálmodott képe is a tanulás fontos motívuma. Az ambíció, mint motívum, fontos szerepet játszik a tanulásban: a tanulást céltudatos tevékenységgé változtatja, s ezzel helyettesíti a kényszert. Az ambíciónak az a típusa a legértékesebb motívum, amelyet a helyes önértékelés jellemez. Az alapvető motívumok felsorolásában utolsó helyen a tudás gyakorlati használhatóságának motívuma áll. Ez gyakrabban fordul elő a gyenge teljesítményt nyújtó tanulóknál. Értékesebb formája az, amikor a tanulók a szerzett tudást jövendő foglalkozásuk szempontjából tartják használhatónak, s ezért több energiát fordítanak adott tantárgyakra. Azok attitüdje azonban, akik csak az azonnal hasznosítható tudást értékelik, a tanulás motívumainak elsatnyulásáról tesznek tanúbizonyságot.

A Cattell-féle 14 tényezős személyiség-kérdőívvel végzett vizsgálatok is azt bizonyították, hogy szoros kapcsolat van a tanulás motívumai és a tanuló személyiségének jellemzői között. A jó teljesítményt elérő tanulókat értékesebb személyiségtényezők (magabiztosság, énerő, érzelmi érettség, gyors döntési képesség, stb.) jellemzik, s ehhez értékesebb motívumok tartoznak. A gyengébb teljesítmény többnyire társadalmi szempontból előnytelen jellemvonásokkal jár együtt, s ezeknek kevésbé értékes motívumok felelnek meg.

Mind az elméleti, mind a gyakorlati szakemberek érdeklődésére számot tarthat a könyv befejező része, a pedagógiai következtetések összefoglalása is.

A szerző kifejti, hogy a megfelelő motiváció kialakításához elengedhetetlen, hogy a pedagógus mélyrehatóan ismerje a gyermek családi környezetét, képességeit, érdeklődését. Az iskolai szituációkat kíváncsiságot ébresztő, „intellektuálisan zavarba hozó", problémacentrikus módon kell megtervezni és irányítani. Ugyanakkor az ismeretközlésnek érzelmi élményekkel kell párosulnia, hogy az ismeretek mélyen beépülhessenek a tanulók tudatába. Az eddiginél szélesebb körben kell támaszkodni a tanulók érdeklődésére, de minél korábban bele kell oltani a tanulókba, hogy az ember nem foglalkozhat mindig azzal, ami érdekli, ami könnyen megy, ami kellemes. A szülőkbe bele kell oltani azt a meggyőződést, hogy a gyermek tanulását épp oly fontosnak kell tekinteni, mint saját munkájukat, s meg kell értetni velük, hogy a gyermek sikere vagy kudarca a tanulásban sok tényező eredője, s ezek között alapvető a családi nevelés, az otthon és az iskola kapcsolata, s a nevelésben kiépülő motiváció.

A könyv felépítése rendkívül világos, tiszta. A szerző megtalálta az egyensúlyt a tudományos megalapozottság és közérthetőség között. Jellemzőek erre táblázatai, melyek igen szellemes módon együtt tartalmazzák az elméleti szakemberek számára fontos alapvető statisztikai adatokat, s a gyakorlati nevelőket érdeklő szóban megfogalmazott tényeket. Új eredményei a motivációkutatás szakértői számára is fontosak, ugyanakkor a témában kevésbé járatos, azzal most ismerkedő is követni tudja a szerzőt, mert levezetéseiben mindig az ismertből indul ki, s a bonyolult pszichológiái elméleteket is tömören, könnyen érthető módon foglalja össze. A mű tehát mind tartalmát, mind formáját tekintve a neveléslélektan értékes alkotása.

KOZÉKI BÉLA

FOLYÓIRAT

BULLETIN DE PSYCHOLOGIE
1975/76. évfolyam (XXIX. kötet)

Az évfolyamban közölt tanulmányok témái igen változatosak, és ezért egységes tematika szerint nem lehet csoportosítani. A 321. szám egyik legérdekesebb tanulmánya Allouche-Benayoun, B-J.: A szocializálódás folyamata és a vizuális tömegkommunikáció hatása a gyermekekre és a fiatalokra. (Processus de socialisation et influence de l'image filmée sur les enfants et les jeunes.) 244—254. p.

Az animációs képek a gyermekekre és a fiatalokra gyakorolt hatását és a tömegkommunikáció a gyermek szocializálódásában játszott szerepét vizsgálva pedagógiai, pszichológiai, szociológiai sőt politikai és etikai problémák is felvetődnek. Franciaországban, a különböző elszigetelt és szórványos kutatások után 1973—74-ben, az audio-vizuális eszközök oktatásban való alkalmazása kapcsán széleskörű vizsgálatot végeztek az elemi iskolai (6—11 éves) és középiskolai (11—18 éves) tanulók között. A kutatások témái: az audio-vizuális nyelv mint kifejezési és mint újszerű kommunikációs eszköz; a valóság-anyag és a képi anyag kapcsolata a gyermekeknél; a tömegkommunikációs eszközök alkalmazása az iskolában. A kutatások eredményeit csoportosítva megállapították, hogy — az animációs képeknek rendkívül nagy kulturális és szociológiai jelentősége van, ez felveti az audio-vizuális eszközök, mint a valóság vizsgálatának az alkotói és felhasználói szubjektivitásától szorosan függő eszközök problémáját; — a gyermekeknek jobban el kell sajátítaniuk az audio-vizuális nyelvet azért, hogy az betöltse kommunikációs feladatát; a képeket rendezni kell, vagyis a valóságot egy bizonyos logika szerint kell megjeleníteni. Világosan kimutatható volt, hogy a televízió elsősorban három területen hat igen erősen a gyermekekre: 1. intellektuális hatásokat vált ki: logika keresése az audio-vizuális kommunikációban, szóbeli kifejezőkészségük és képzelőerejük fejlődése, de megfigyelhető a képpel szembeni kritika teljes hiánya is. 2. érzelmi jellegű hatások, a gyermek azonosulása a képernyőn látott hőssel, fokozott érdeklődés a látványos és tragikus események (háborúk, balesetek) iránt. 3. pszichoszociológiai hatások: kötődés a társadalmi normákhoz. A gyermek általában hisz a képernyőn történtekben, a kapott információt mindig hitelesnek tekinti. Egyre több kutatót nyugtalanít az a tény, hogy a TV erőszakos hős-modelleket részesít előnyben. A gyermek és a televízió kapcsolatának vizsgálatánál azonban figyelembe kell venni az életkort és a szociális helyzetet is, ugyanis minél fiatalabb egy gyermek, annál inkább hiszi és elfogadja mindazt, amit a képernyőn lát, idősebb korban már szelektál. A televízió azonban közvetítőkön keresztül (szülők, iskola, barátok) hat a gyermekre, és a környezet műveltségi szintje meghatározó lehet a látottak értékelésében és elfogadásában. A szocializálódás folyamatában a TV csak egy a számtalan egyéb tényező közül; a folyamatban játszott szerepével kapcsolatban felvetődik a kérdés, hogy feladata-e az, hogy elfogad-

tassa a gyermekekkel az adott társadalmat, vagy inkább gondolkozásra késztesse őket a társadalmukkal kapcsolatban? A televízió hozzá járul-e és milyen mértékben a társadalmi változásokhoz? A gyermek szocializálódásának folyamatával foglalkozik a Bulletin 325. sz.-ban Chombart de Lauwe, M. J.: A gyermek és a környezet interakciója (L'interaction de l'enfant et de l'environnement.) 954—969. p. c. tanulmányában. A szerző a környezet és az egyén egymásra hatásának problémáit, a szocializálódás feltételeit és alapvető dimenzióit (ideológiai, szociális-gazdasági és kulturális valamint a különböző szintű uralkodó kapcsolatokat egyesítő dimenziót) elemzi. A 321. sz. másik tanulmánya, Fourcher, G.: Hosszabb ideig állami gondozásban levő gyermekek és serdülők között végzett felmérés. (Enquete sur une population d'enfants et d'adolescents confiés à l'Aide Sociale a l'Enfance pour un séjour de longue durée.) 255—260. p. A szerző a rendelkezésre álló adatok alapján két szempontot vett figyelembe: a gondozás időtartamát és az elhelyezés idejét, vagyis azt az időt, amelyet a gyermek egy adott nevelőkörnyezetben, családnál vagy intézetben tölthet. Az állami gondozásban levő gyermekek vizsgálatánál szembetűnő volt a szimptómák súlyossága, amelyek közül az iskolai lemaradás csak a legenyhébb. A legsúlyosabb esetekben a szülői vagy rokoni kapcsolatok hiányából eredő bizonytalanság, megfosztottság érzése igen súlyos zavarokat idéz elő. A vizsgált populáció (0—20 éves) között számos neurótikus és debilis alannyal találkoztak. A pszichés zavarokkal küzdő gyermekek esetében a pszichoterápiás beavatkozást a nem tiszta megnyilvánulási formák nehezítik. A felmérés során kapott eredményeket a következő pontok szerint csoportosította: 1. Hány éves korban kerülnek állami gondozásba és mennyi ideig maradnak? 2. A vizsgált populációban a leginkább és legkevésbé képviselt életkorok; 3. A gyermek hányszor változtat helyet és mennyi ideig marad ugyanabban a nevelő, családi környezetben? (Egy gyermeknél több elhelyezés is lehetséges.) Milyen hatással vannak rá a gyakori, sikertelen elhelyezések? Mik a sikeres adaptálás kritériumai? 4. A családba való visszatérés lehetséges-e és ha igen mikor? A következő tanulmány Marcos, H.: A gyermek-fogalom meghatározásai és jelentései. Kutatási perspektivák. (Les représentations et les significations de l'enfant: Perspectives de recherche.) 261—270. p. azokat a munkákat elemzi, amelyek a gyermekképek szempontjából a legjelentősebbek (M. J. Chombart de Lauwe, R. Perron, S. Moscovici stb.). Az eltérő tudományos megközelítéssel készült munkák egyrészt egyéni szinten (az anya szempontjából) az anyaság iránti motiváció, másrészt kollektív szinten, valamennyi társadalom gyermekképének (sztereotipiák, mit szimbolizál a gyermek stb.) vizsgálatára terjednek ki. Bon, N. és Bon, M. által ismertetett kísérlet (A járni tanulás időszaka és az I. Q. Âge de la marche et Q. I. 272—275. p.) abból a megfigyelésből indul ki, hogy azok a gyermekek, akik hamarabb indulnak el, aktívabbak, fogékonyabbak, mint azok, akik később kezdenek el járni. A kérdés az, hogy van-e összefüggés az elindulási életkor és az I. Q. között? A vizsgált populáció: 981 (491 fiú és 490 leány) 5 év és kilenc hónapos — 8 év és 9 hónapos korú gyermek. Az elindulás időpontját az anya adta meg. A gyermekek általában 8—26 hónapos korukban kezdtek önállóan járni. A kutatók az elindulási életkor szerint három csoportba osztották a gyermekeket: 1. elindulás 8—12 hónapos korban; 2. 12—18 hónapos korban; 3. 18—26 hónapos korban. Az intelligenciavizsgálatok elemzése során kiderült, hogy az elindulás ideje alapvetően nem meghatározó magas I. Q. elérésénél, azonban az I. Q. egyik részleges mutatóját adja. Mit jelent ez az eredmény? Milyen természetű kapcsolat egyesíti a két vál-

tozót? Oksági kapcsolat? A hipotézis így az lenne, hogy az a gyermek, aki későn kezd el járni, lemarad az értelmi fejlődésben. Kétségtelen, hogy a járás új dimenziókat nyit meg a gyermek ismeretszerzése előtt. A járni tanulás időszakában mutatkozó pár hónapos eltérés azonban nem valószínű, hogy tartós hatással lenne az ismeretszerzés színvonalára, ugyanis a járás nem az egyetlen mozgási lehetősége a gyermeknek. Épp ezért az oksági hipotézist, bár kétségtelen, hogy egyes esetekben kellő magyarázatot ad, nehezen lehetne általánosítani. Valószínűbb az, hogy az elindulási életkor és az I. Q. között egy harmadik változó közbeiktatásával lehet csak kapcsolatot teremteni, és az a gyermek környezetének stimuláló hatása. A járás korát tehát úgy kell tekinteni, mint a gyermek környezete stimuláló hatásának minőségére vonatkozó mutatót.

Bernou, T. és Cartron-Guérin, A. a gyermek én-képének tulajdonságaival kapcsolatos kutatásaik eredményeit közlik Az én-kép, a megváltozás iránti vágy és az iskolai siker a 9—11 éves gyermekeknél (Conception de soi, désirs de changement et réussite scolaire chez des enfants de 9 et 11 ans. = No 321. 284—287. p.) c. munkájukban. A gyermek én-képének tanulmányozása különösen azért fontos, mert — mivel a gyermek magatartásának egyik meghatározója — a pedagógiában direkt módon felhasználható. Az iskolai siker- illetve kudarcélmények döntően befolyásolják az észlelt és az óhajtott én-képet. Az e téren végzett kutatások (M. Gilly, 1968. H. B. Fink, 1972.) azonos eredményre jutottak: a rossz tanulóknál sokkal nagyobb a különbség a két én-kép, illetve az én-kép és a szülőkről—tanárokról alkotott kép között. A tanulmányban ismertetett kutatás alaphipotézisei: az életkorral arányosan az én-kép a jó tanulóknál egyre pozitívabb, a rossz tanulóknál negatívabb (minél kisebb a gyermek, annál kevésbé befolyásolja az objektív valóság, a szülők elvárásai); a lányok (jó és rossz tanulók egyaránt) pozitívabb én-képet rajzolnak meg mindkét esetben; a jó tanulók esetében sokkal kisebb eltérés mutatkozik az észlelt és óhajtott én-kép között, míg a rossz tanulóknál ez a differencia igen jelentős. A vizsgált populáció: nyolcvan 8—11 éves fiú és leány. A kísérlet két lépcsőben zajlott le: először az észlelt én-kép felmérésére került sor, majd ugyanezzel a kérdőívvel néhány nap múlva az óhajtott én-képére. (9 jellemző magatartásforma közül 6—12-ig terjedő pontozással választották ki a gyermekek a rájuk jellemzőt, illetve a kívánatosat, 27 kérdésből álló kérdőívre válaszoltak öt-öt lehetséges válasszal, vagyis ön-leírást készítettek.) A kísérlet eredményeként megállapítható, hogy a „legsikeresebb" tanulóknak van a legpozitívabb én-képük, viszont a hipotézissel ellentétben az életkor nem játszik különösebb szerepet az önértékelésben; a 9 és 11 éveseknél egymáshoz viszonyítva sem a jó, sem a rossz tanulóknál nincs jelentősebb differencia. A lányok én-képe különösen az „ideális én" esetében magasabb követelményeket ír elő, mint a fiúké, de statisztikai elemzés nem mutat szignifikáns különbséget. A harmadik hipotézist a kísérlet teljes mértékben igazolta: a jó tanulók észlelt és óhajtott én-képe között nincs különbség, míg a rossz tanulóknál a két kép jelentős eltérést mutat (11 éves korban épp úgy, mint a 9 éves lányoknál és fiúknál). A rossz tanulókat a szülői és iskolai értékrendszer vezeti el a negatívabb én-képhez, amely majd elégedetlenségük forrásául szolgál. Ez ellen úgy próbálnak harcolni, hogy az óhajtott én-képüket olyanná alakítják, amely magasan az átlag felett áll. A negatív én-kép — az iskolai kudarcok következménye — újabb kudarcokhoz vezetheti őket, és ezt csak fokozza a valóságtól és a lehetőségeiktől távol álló óhajtott én-kép. Hasonló témával foglalkozik Catron-Guérin, A.—Viaux, J. L.: Pozitív és negatív értékek a 12 és 15 éves fiúk önértékelésében (Référence à

des valeurs positives et négatives dans la représentation de soi de garçon de 12 et 15 ans. = No 321. 288—293. p.) c. tanulmánya. A kutatás hipotézisei: az életkorral egyenes arányban a pozitív értékrendszert az önértékelésben előnyben részesítik a negatív értékrendszerrel szemben. 2. amilyen mértékben nő a gyermek, egyre inkább egyezőnek tartja saját maga értékrendszerét a felnőtt értékrendszerével, és ez inkább pozitív, mint negatív. 3. serdülő korban a gyermek közelebb áll a felnőtt által javasolt modellhez, mint prepubertás korban, így a 15 éves gyermeknél kisebb a megváltozás iránti vágy, mint a 12 éveseknél. A vizsgált populáció: 40 fiú, két csoportban (11—13 és 14—15 évesek). Eljárás: félig nyitott kérdőíves felmérés, amely lehetőséget biztosít arra, hogy a résztvevő meghatározza személyének negatív és pozitív értékeit. A kérdőívek értékelése világosan megmutatta, hogy a pozitív és a negatív értékek rendszere nem azonos a két korosztálynál; a prepubertás korban a gyermek távolállónak érzi magát a felnőtt „gyermek-modelljétől", erre mutat válaszaiban a saját magáról alkotott és a felnőttnek tulajdonított vélemény közötti számos ellentét. A megváltozás iránti vágya igen erős, elsősorban a felnőttek elvárásainak akar megfelelni, közeledni szeretne a felnőtt gyermek-modelljéhez. A serdülő ezzel ellentétben sokkal pozitívabban értékeli magát, és kisebb a megváltozás iránti vágya. Az évfolyam 322. száma teljes egészében a klinikai pszichológia problémáival foglalkozik. A 323. számban Lamarche, L.: Önbecsülésünk, mint az értékek megváltozásának indikátora (L'estime de nous comme indicateur du changement des valeurs. = No 323. 716—723. p.) c. tanulmánya hagyományos értékrendszerek egy csoporton belüli megváltozására mutató pszichológiai jeleit kutatja egy folyóirat tartalmának elemzésével. Ugyanebben a számban Pichevin, M. F. és Rossignol, C.: Csoportábrázolás: az alany struktúrája és a strukturális egyensúly (Représentation du groupe: structure du sujet et équilibre structural.) 724—734. p. c. tanulmányukban a csoportot alkotó fiktív alanyok közötti érzelmi (baráti és ellenséges) kapcsolatokat boncolgatják. Hipotézisük: jóllehet egy csoport tagjait összekötő negatív baráti kapcsolatot (ellenséges viszonyt) eddig még nem igen tanulmányozták, feltételezik, hogy hakét személy között baráti viszony alakul ki egy azonos ideál iránti vonzódás alapján, ez a viszony kialakulhat egy általuk elutasított és megvetett vonásokat kifejező valami iránti gyűlölet alapján is. Abric, J. C.—Vacherot, G.: A szociális reprezentációk módszertana és kísérleti tanulmányozása: feladat, partner és viselkedés játékhelyzetben. (Méthodologie et étude expérimentale des représentations sociales: tache, partenaire et comportement en situation de jeu.) = No 323. 735—746. p. A tanulmány egyik célja, hogy ismertessen egy, jelenleg még kidolgozás stádiumában levő adatelemző módszert (Degene, Flament és Verges módszere), amely a reprezentációk tanulmányozásában új és érdekes perspektívákat nyit meg, ez a „hasonlóságelemzés" (analyse de similitude). A hasonlóságelemzés lehetővé teszi a konfliktusos interakció-helyzetek kutatása keretében az alanyok reprezentációs rendszerének pontosabb és biztosabb megközelítését. A tanulmány második részében elemzi a reprezentációk szerepét, amelyet a játék közbeni viselkedés meghatározásában játszanak. Az évfolyam 324. számában Bariaud, F. és Rodriguez-Tomé, H.: Félelem és szorongás falusi és városi serdülőknél (Peurs et angoisse chez des adolescents de minileux rural et urbain. 813—823. p.) címmel közölték kutatásaik eddigi eredményeit. A kutatás első szakaszában arra törekedtek, hogy a lehető legrészletesebben feltárják a serdülők félelmeinek, nyugtalanságainak világát. A falusi és városi környezetben élő serdülőket megkérték arra, hogy mondják el mindazt, amitől félnek, vagy ami

nyugtalanítja őket. A vizsgált populáció: 12—16 éves párizsi és Limousin-környéki középiskolás tanulók. A kísérlet hipotézise: a félelmet kiváltó objektumok között statisztikai módszerrel megállapított egyezések és különbségek általánosabb asszociációkra és oppozíciókra utalnak. A tartalom összehasonlító elemzése során, szigorúan az alanyok szóbeli közlésére támaszkodva a szembetűnő hasonlóságok kiemelésére és a félelmet kifejező közléseket összekapcsoló mélyebb dimenziók feltárására törekedtek faktorelemzéssel. Annak ellenére, hogy a kapott eredmények nem igazolták teljesen kísérleti hipotéziseiket, ilyen típusú összehasonlító kutatások elvégzésére bíztatnak. A serdülőkori szorongás területén, mint számos más területen is, a tudományos pszichológiának ma még olyan szisztematikus leírásokra van szüksége, amelyek megfelelően fejleszteni tudják az elméleti gondolkodást. Hoc, J. M. tanulmánya (A számítógép alkalmazása a pszichológiában. Introduction a l'utilisation de l'ordinateur en psychologie. = No 324. 859—863. p.) egészen más területre vezet. Alapvető célkitűzése az, hogy feltárja a számítógép pszichológiában való alkalmazásának előnyeit és nehézségeit, meghatározza a számítógép helyét ebben a tudományban. A probléma feltárásában nem törekszik teljességre, tulajdonképpen csak bevezetőnek tekinthető. Négy pontra tagolódik: 1. Egy mítosz lerombolása; 2. Mi a számítógép? 3. Hogyan kell alkalmazni? 4. Mire használható a pszichológiában? Az első pontban a szerző azt a hiedelmet szeretné szétoszlatni, miszerint a számítógép csalhatatlan. Részletesen elemzi a számítógép által „kidobott" eredmények és a programozó kapcsolatát, és az előbbi alárendelt szerepét. A 2. pontban ismerteti és magyarázza a számítógép műszaki elvét és részeit, hangsúlyozza, hogy a programban megadott utasításoknak félreérthetetleneknek kell lenniük. A 3. pont a programozás kódrendszerét, az alkalmazott gépi nyelvet ismerteti. Mire szolgálhat a számítógép a pszichológiában? (4.) A szerző bemutat néhány területet, ahol sikerrel lehet alkalmazni (adatelemzés, modellezés, kísérletek, oktatás), azonban a számítógép automatikusan csak korlátozott számú elemi műveletet tud elvégezni. Ezeket kombinálva végtelenszámú programot hajthat végre, amelyeket viszont a felhasználónak kell elkészítenie. Épp ezért a számítógép csak abban az esetben és mértékben alkalmazható eredményesen, ha a pszichológus pontosan kidolgozza az információ feldolgozásának legmegfelelőbb módszereit.

Cziráky Istvánné

HELYREIGAZÍTÁS

Folyóiratunk 1977/2-es számába sajnálatos hibák kerültek.

A „Beszélgetés Salamon Jenővel, az ELTE Fejlődés- és Neveléspszichológiai Tanszéke tanszékvezető tanárával" c. közleményben:

173. oldal lentről a 10. sor helyesen: „Az egy-egy területen folyó elmélyültebb kutatás, a részletek további differenciálódása lehetővé teszik olyan problémák felismerését, amelyek a nélkülözhetetlen integrációt segítik elő."

174. oldal fentről a 10. sor helyesen: „további".

175. oldal fentről a 12. sor helyesen: „intellektus".

Fonyó Ilona: Kreeger: A nagycsoport c. könyvének recenziójában:

190. oldal alulról a 6. sor helyesen: „A Cassel Hospital orvosigazgatójának, Tom Mainnek figyelemreméltó tanulmánya a következő címet viseli. . ."

193. oldal alulról a 9. és 11. sor helyesen: „Simmel"

Hidas György—Szőnyi Gábor—Süle Ferenc—Lust Iván—Pethe Katalin: A csoportpszivhoterápiás folyamat komplex metodikájú vizsgálata II. című tanulmánynál, a szerzői felsorolásból Szőnyi Gábor neve kimaradt, valamint Lust Iván nevét hibásan szedték.

„A Hill-féle interakció elemzés alkalmazása" alcím helyesen a cikk elején levő összefoglalás alá kerül.

СОДЕРЖАНИЕ

Алиса Эрдейи: Неуропсихологическое исследования в СССР 333
В. П. Зинченко: Методологические проблемы психологического анализа деятельности 342
Юлия Кадар Шугарне: Характеристики превербального коммуникационного навыка 351
Миклош Томка: Проблемы измерения изменяющейся религиозности 363
Жужа Флам и Марта П. Мирче: Гигиенические навыки детей в ситуации рисования пальцами 377
Андраш Хегедюш: Социальные характеристики слабого развития детей грудном и раннем детском возрасте 388

ОБЗОР

Ласло Халас: Влияние Лайош Кардоша — воспитателя за пределами общей психологии 402

ФОРУМ

Редакционный отчет о мнении читателей 407
На вопросы нашего журнала отвечает В. П. Зинченко *(Борис Сегаль)* 410
Ференц Палхедьи: Приспособление слабовидящих в ситуации фрустрации (тезисы канд. диссертации) 413
Хроника секции криминальной психологии *(Геза Киш)* 416

КНИГИ

Йене Шаламон: Развитие практического мышления у детей 6—14 лет. *(Ференц Ленард)* 418
Л. Сьемпи и К. Мюллер: Жизнь и старость шизофреников *(Бела Буда)* 421
Леон Ниебриджовски: Роль мотивации в обучении *(Бела Козеки)* 423

ЖУРНАЛЫ

Bulletin de Psychologie *(Цираки Иштванне)* 426

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója
Műszaki szerkesztő: Salgó István
A kézirat nyomdába érkezett: 1977. IV. 12. – Terjedelem 9,1 (A/5) ív
77.4410 Akadémiai Nyomda, Budapest – Felelős vezető: Bernát György

CONTENTS

Erdélyi, Alisza: Neuropsychological researches in the Soviet union 333
V. P. Zincsenko: Methodological problems of the psychological analysis of activity 342
Sugárné Kádár Júlia: The characteristics of the preverbal communicational skill 351
Tomka Miklós: Problems of measuring changing religiosity 363
Flam Zsuzsa and P. Mirtse Márta: 30 to 38-month-old children being brought up without their mothers — their attitude to cleanliness in finger-painting situation 377
Hegedüs T. András: Sociological causes of subnormal development during infancy and early childhood. 388

REIEW

Halász László: Kardos Lajos, the pedagogue, beyond the bounds of general psychology 402

FORUM

Editorial account of the readers' notions 407
V. P. Zincsenko responds questions raised by our journal *(Szegál Borisz)* 410
Pálhegyi Ferenc: The adaptation of persons with sight lesion in frustrative situations (Thesis of a candidate's dissertation) 413
About the work in the Criminal Psychological Section *(Kis Géza)* 416

BOOKS

Salamon Jenő: The development of practical problem-solving ability at the age of six to fourteen years *(Lénárd Ferenc)* 418
L. Ciompi, C. Müller: Life and old age of the schizophrenic *(Buda Béla)* 421
Leon Niebrzydowski: The role of motivation in learning *(Kozéki Béla)* 423

JOURNALS

Bulletin de Psychologie 1975/76. (XXIX. kötet) *(Ciráky Istvánné)* 426

Ára: 17 Ft

Előfizetés egy évre: 80 Ft

1978 JAN 11

INDEX; 25.553
ISSN 0025—0279

MTA Pszichológiai Könyvtára

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A Magyar Pszichológiai Szemle olyan kéziratokat fogad el közlésre, amelyek a pszichológia és határterületeinek tudományos kérdéseivel foglalkoznak.

Ezen belül közöl eredeti kutatásokról szóló beszámolókat; témaösszefoglaló tanulmányokat; didaktikusan feldolgozott esettanulmányokat; pszichológiatörténeti tanulmányokat; beszámolókat a hazai és nemzetközi pszichológiai közélet fontosabb eseményeiről; ismertetéseket a hazai és nemzetközi pszichológiai intézmények munkásságáról; hozzászólásokat a pszichológia és általában a kulturális élet pszichológiai vonatkozású eseményeihez; könyv- és tanulmányismertetéseket.

2. A kéziratok terjedelme általában nem haladhatja meg a 0,5—0,75 ívet (16—24-es kettes sorközzel gépelt oldal, soronként 50 „n" betűjellel). Egy oldalon 25 sornál több nem lehet.

3. A kéziratot 3 példányban kell a Szerkesztőséghez beküldeni. A közlemény címe után szerepeljen a szerző neve, alatta az intézmény, ahol a szerző dolgozik.

4. Az idegen nyelvű fordításra szánt 25 soros összefoglalást külön oldalon, címmel, 3 példányban kell csatolni a közleményhez.

5. A szöveget normál betűtípusú írógéppel 1/8 íves géppapírra és csak a papír egyik oldalára kell írni. A gyors nyomdai átfutás érdekében fontos a hibátlan gépelés.

6. Ha a szerző dőlt betűkkel akar valamit kiemelni, azt egyszer húzza alá. Csupa nagy betűvel semmit se gépeljen. Ha a szöveg egy részét kisebb betűtípussal kívánja szedetni, ezt nem sűrűn gépelt sorokkal, hanem a szöveg baloldala mentén húzott vonallal és „petit" szóval jelezze. A kézirat lapjait oldalanként folyamatosan, középen számozza arab számokkal. Betoldás nem alkalmazható.

7. A számozott és címmel ellátott ábrákat és táblázatokat külön borítékban kell csatolni a kézirathoz. Minden ábra és táblázat hátlapján szerepeljen a szerző neve és a kézirat címe.

A kéziratban pontosan fel kell tüntetni az ábrák és táblázatok helyét.

8. Szöveg közben alkalmazott irodalmi hivatkozásoknál a szerző kétszer aláhúzott vezetéknevét és zárójelben az irodalomjegyzékben jelzett sorszámát tüntessék fel.

9. Az irodalomjegyzék összeállítása ábécé-sorrendben történik. *Könyveknél, monográfiáknál* a szerző vezetékneve, keresztnevének kezdőbetűi, a megjelenés éve, cím, kiadó, város, idézett oldalszám.

Folyóiratokban megjelent közleményeknél: a szerző vezetékneve, keresztnevének kezdőbetűi, a megjelenés éve, kötetszám, füzetszám, idézett oldalszám. (A közlemény címét tehát nem kell feltüntetni.)

10. A szerző vállalja, hogy a tördelt levonatokat 3 nap alatt kijavítva visszaküldi. A kézirattól eltérő nyomdai javítások költségei a szerzőt terhelik.

11. Szerzőinknek — tiszteletdíjuk terhére — 100 db külön-lenyomatot készíttetünk.

12. A szerkesztőség kéziratot nem őriz meg és nem küld vissza.

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

Magyar Pszichológiai Szemle

1977/5

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

MAGYAR PSZICHOLÓGIAI SZEMLE

ВЕНГЕРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

HUNGARIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PSZICHOLÓGIAI BIZOTTSÁGA
ÉS A MAGYAR PSZICHOLÓGIAI TÁRSASÁG FOLYÓIRATA

XXXIV. kötet Új sorozat 18. 1977. 5. szám

A szerkesztőbizottság elnöke: ÁDÁM GYÖRGY

Főszerkesztő: POPPER PÉTER

A szerkesztőbizottság tagjai:

BARTHA LAJOS, HÓDOS TIBOR, HUNYADY GYÖRGY, JUHÁSZ PÁL, KARDOS LAJOS, LÁNYINÉ ENGELMAYER ÁGNES, LÉNÁRD FERENC, MÁTRAI LÁSZLÓ, MOUSSONG-KOVÁCS ERZSÉBET, PALOTÁS GÁBOR, PATAKI FERENC, RANSCHBURG JENŐ, SALAMON JENŐ, TOMKA IMRE, VITÁNYI IVÁN

A szerkesztőség tagjai:

Rovatvezetők: HÓDOS TIBOR, HUNYADY GYÖRGY, MOUSSONG-KOVÁCS ERZSÉBET, RANSCHBURG JENŐ

Munkatársak: VARGA ZOLTÁN (olvasószerkesztő), HEGEDÜS T. ANDRÁS, BENEDEK LÁSZLÓ, VÁRADY ANDRÁSNÉ (szerkesztőségi titkár)

Technikai szerkesztő: GLAUBER ANNA

Szerkesztőség: 1083 Budapest, Bókay János u. 54. Telefon: 340—790, 343—743
Szerkesztőségi fogadóórák: kedd 10—12
csütörtök 16—18

Akadémiai Kiadó,
1363 Budapest, Alkotmány u. 21. Telefon: 111—010

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető: Bármelyik postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben, a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI 1900 Budapest V., József nádor tér 1.) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI. 215—96162 pénzforgalmi jelzőszámára.

Egyes példányok beszerezhetők az 1055 Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlap boltban.

Előfizethető és példányonként megvásárolható: az AKADÉMIAI KIADÓ-nál, 1363 Budapest V., Alkotmány u. 21. Telefon: 111—010. Pénzforgalmi jelzőszámunk: 215—11488 és az AKADÉMIAI KÖNYVESBOLT-ban, 1368 Budapest V., Váci u. 22. Telefon: 185—612.

1 szám ára: 17 Ft.

Előfizetési díj egy évre 80 Ft.

Külföldön terjeszti a KULTÚRA Külkereskedelmi Vállalat H-1389 Budapest, Pf. 149.

A tanulmányok közlési feltételeit lásd a boríték harmadik oldalán.

TARTALOMJEGYZÉK

Ungárné Komoly Judit: Tanítónők nevelési stílusának vizsgálata tanulók projiciált nevelési helyzetmegoldásaiban 439
Szirtes József—Marton Magda: A beszédképzést kísérő átlagolt kiváltott potenciálok gyermekeknél 450
Forrai Katalin: A zene hatása a hároméves gyermekek fejlődésére 462
Vékássy László: Vakok álmai 478
Paál Ákos: Gyermekrajzok esztétikai minőségei 6—12 éves korban 492

VITA

Kardos Lajos: Hozzászólás szakmai nyelvünk tisztaságának kérdéséhez 505
Goldschmidt Dénes: Modern pszichiátria és divatos pszichiátria (Reflexiók a „Száll a kakukk fészkére" című filmhez) 514

SZEMLE

Tánczos Zsolt: Kardos Lajos munkássága a színkonstancia területén — eredményeinek jelentősége a pszichológiai elméletalkotásban. 517
Hódi Sándor: Irracionális-e a szerelem? 536

FÓRUM

Lurija Alekszandr Romanovics *(Bartha Lajos)* 541
Csondorné Schüller Gabriella: Bolgár pszichológusok között 543

KÖNYV

M. Tort: Az intelligencia-kvóciens. *(Halász Gábor)* 547
G. A. Lienert: Eloszlásmentes módszerek a biostatisztikában. Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik 1973. *(Molnár Péter)* 550
Szülő—gyerek interakció. Ciba Foundation Symposium 33, 1975. *(Geiger Ágota)* .. 552

FOLYÓIRAT

Zeitschrift für Entwicklunspsychologie und Pädagigosche Psychologie 1975—1976. évf. (Fejlődéslélektani és pedagógiai lélektani folyóirat *Forray R. Katalin)* 554

TANÍTÓNŐK NEVELÉSI STÍLUSÁNAK VIZSGÁLATA TANULÓK PROJICIÁLT NEVELÉSI HELYZETMEGOLDÁSAIBAN

UNGÁRNÉ KOMOLY JUDIT
Budapesti Tanítóképző Főiskola

A szerző olyan módszert alakított ki, amely a tanító nevelési stílusának tantermi, a pedagógus—tanuló konfliktusok megoldásában megnyilvánuló sajátosságait hozta felszínre. Feltételezte, hogy ha az alsó tagozat III—IV. osztályában tipikusnak tekinthető nevelési konfliktusokat a tanulók számára érthető nyelven bemutat és a tanulókat felszólítja, hogy azokat oldják meg a tanítójuktól megszokott módon, akkor az osztályonként összesített megoldások elemzéséből megállapítható lesz a tanító ténylegesen ható nevelési stílusa. A szerző megállapította, hogy a tanulók konfliktusmegoldásaiban észlelt személyiségspecifikus tendenciák és ezek intraindividuális generalitása lehetővé teszi a megoldások felfogó-értékelő rendszerének és a nevelési stílus néhány típusának kiemelését. Felfogó rendszerének tengelyein az agresszív és a restriktív, valamint a kooperatív, az indifferens és az inerciás magatartás adatai helyezkednek el. Rendszere három pontban tér el a korábbi hasonló kategóriáktól: 1. Értékeli mindazokat a megnyilvánulásokat, amelyeket a tanulók megoldásai tartalmaznak. 2. Megbontja a korábbi kategóriarendszerek dominatív magatartási szférájának aránytalanul széles tartományát. 3. Felfogja az indifferens nevelői magatartás és a metakommunikatív hatásmechanizmus néhány sajátosságát is.

A pedagógus személyiség kutatóinak tekintélyes része véli, hogy a pedagógus személyiségét általános, személyiségdiagnosztikai módszerekkel nem lehet megközelíteni. E téma kutatója nem támaszkodhat a személyiségdiagnosztikai tesztek produkciófelületének hatalmas, oly sokféleképpen értelmezhető tényanyagára, ugyanakkor viszont fel kell tárnia a pedagógiai tevékenység pszichológiai törvényszerűségeit, ennek kihatását a tanulóra és visszahatását a pedagógusra. Foglalkoznia kell azokkal a tanári személyiségjegyekkel, melyek a tanuló—tanár interperszonális kapcsolatban jelentkeznek, és összegződésükben kifejezik, amit a pedagógus saját szerepéről tud és vállal, de főként azt, amit ebből megvalósítani képes.

A pedagógus személyiségének kutatói, sőt a pedagógusok tevékenységének hivatalos minősítői is ennek a szerepvállalási és manifesztációs képességnek a legjobb esetben is csak az egyik oldalát, a pedagógus oktató munkáját tartják szem előtt.

Sem a kutatás, sem a tételes pedagógiai pszichológia nem fordított elég figyelmet arra, hogy milyen a pedagógus a reális, mindennapos tanuló—pedagógus interakcióban, hogyan nevel, hogyan hat tanítványaira, vagy hogyan torzult el a pedagógus szerepéről alkotott felfogása különböző munkahelyi ártalmak hatására.

Köztudott tény, hogy a legautokratikusabb pedagógus is képes kitűnő órát tartani felügyelője vagy kartársai előtt, míg gyakran a legeredményesebb neve-

lőmunkát végző, a tanulókkal ösztönzően kooperáló tanár a jelenleg érvényes ellenőrzési rendszer számára nem tűnik mindig kiválónak.

Joggal állapítja meg az MSZMP KB 1972. évi határozata az állami oktatás helyzetéről: „a pedagógusok ellenőrzése eddig elsősorban a munka formális elemeire terjedt ki. Szinte kizárólag az oktatómunkát ellenőrizték, a nevelőtevékenységet alig. A pedagógusok egy részének munkájában tovább élnek elavult szokások és beidegződések."

Ezt csak azzal egészíthetjük ki, hogy ha a pszichológiai kutatás foglalkozott is különböző nevelési stílusok eredményességével, illetve a nevelő személyiségével mint e stílusok hordozójával, nem rendelkezünk olyan módszerrel, mely ugyan egyesítené a pedagógiai és szociálpszichológiai aspektust, hogy a pedagógus személyiségét a tanulókra gyakorolt hatás tükrében vizsgálná.

Kutatásaink célja az volt, hogy a pályán egzisztáló elavult szokások és beidegződések feltárása és a tanítói hatékonyság emelése érdekében olyan módszert alakítsunk ki, mellyel a pedagógus nevelőmunkája egy konkrét osztály vonatkozásában a tanulókra gyakorolt hatás tükrében vizsgálható.

A módszer kidolgozása során nem volt célunk a pedagógus személyiségének átfogó, teljes személyiséglélektani vizsgálata. A vizsgált tanulócsoportok szociális összetételével, tanulmányi eredményeivel, a társas kapcsolatok alakulásával sem foglalkoztunk. Kizártuk vizsgálataink anyagából a pedagógus közösségek szerkezetének és kísérleti személyeinkre gyakorolt hatásának elemzését is. Kérdéseink a következők voltak:

1. Létrehozható-e olyan vizsgálati szituáció, amelyben a pedagógus felismeri saját nevelési stílusát?
2. Kidolgozható-e olyan módszer, amelynek segítségével a tanuló véleménye felhasználható a pedagógus nevelőmunkájának értékelésében?
3. Megállapíthatja-e külső vizsgáló, hogy egy adott osztályban melyek a pedagógus—tanuló interakciók lényegi jellemzői?

A fenti kérdéseket olyan módszer kialakításával közelítettük meg, amely a pedagógus személyiségét vizsgáló eljárások zömével ellentétben a pedagógus nevelési stílusára indirekt módon kérdezett rá.

Az indirekt módszerű vizsgálat alanyainak kisiskoláskorú tanulócsoportokat választottunk. A témával foglalkozó kutatók általában a serdülőkorban kezdik vizsgálni a tanuló—pedagógus viszonyt, mert ebben az életkorban a tanulók jó alanyai ilyen vizsgálatoknak. Fejlett kritikai érzékük, gyermekközpontú szemléletmódjuk, érzelmi telítettségük teszi alkalmassá őket a határozott ítéletalkotásra. Ugyanakkor azonban a pubertásban minden kutatónak számolni kell az irreálisan magas követelményszintből, igazságfanatizmusból adódó torzításokkal.

A tanító személyét kisiskoláskorú tanítványainak indirekt kikérdezésével eddig még nem vizsgálták.

Ezt az utat nemcsak a probléma kidolgozatlansága és tanítóképzős elkötelezettségünk miatt választottuk, hanem azért is, mert az indirekt kikérdezésre

vonatkozó elgondolásainkat ennél a korosztálynál bontakoztathattuk ki leginkább. A 6—10 éves tanulók emocionális viszonya a tanítóhoz nem egyértelműen pozitív. Fenntartásaikat vagy negatív érzelmeiket viszont még nem képesek verbálisan megfogalmazni; tekintélytiszteletük, felnőttközpontúságuk ezt meggátolja. Ebből az ellentmondásból eredően a didaktogén ártalmakat, iskolai neurózisokat a rossz tanítók alakítják ki a kisiskolásokban. Valamennyi tanuló közül éppen a 6—10 évesek a legszenvedőbb alanyai a pedagógiai autokráciának, agresszivitásnak, elavult nevelési módszereknek. A kisiskolások korosztályából módszerünk követelményeinek leginkább a 8—10 évesek feleltek meg, mert írás- és fogalmazáskészségük fejlettségi szintje lehetővé teszi a személytelen, írásbeli kikérdezést.

A fentiekben körülhatárolt módszer kimunkálásához az 1971—72. tanévben 50 III—IV. osztályban tanító pedagógus tevékenységét figyeltük meg. Vizsgált személyeink között egyaránt voltak idősebb és fiatalabb tanítónők.

Olyan módszert alakítottunk ki, amely a tanító nevelési stílusának tantermi pedagógus—tanuló konfliktusok megoldásában megnyilvánuló sajátosságait hozta felszínre. A konfliktusos pedagógiai szituáció a tanító mindennapos oktató-nevelő tevékenységének megzavarását jelenti, és bár általában egy tanuló—tanító interakcióban fejeződik ki, mindig kihat az egész tanulócsoport magatartására és hangulatára. Ezek a szituációk olyan pedagógiai helyzeteknek tekinthetők, amelyekben a tanuló—tanító kapcsolat lényegi komponensei manifesztálódnak. Több kutató szerint (Flanders 1970, Grassel 1968, Hermann 1966, Tausch 1960, 1965) a konfliktusos pedagógiai helyzetek nemcsak abban különböznek egymástól, hogy milyen dinamikus erőket és összefüggéseket juttatnak előtérbe, hanem abban is, hogy milyen módon oldódnak bennük az alapfeszültségek.

A konfliktusos pedagógiai szituáció és megoldásának emléke tartós a tanulókban, mert az rendszerint erős emocionális töltésű, váratlan ingeregyüttes (amennyiben megszakítja a tanítási óra megszokott menetét) és azonos tanító esetében hasonló módon ismétlődik.

Ezért feltételeztük, hogy *ha az alsó tagozat III—IV. osztályában tipikusnak tekinthető nevelési konfliktusokat a tanulók számára érthető nyelven bemutatunk, és felszólítjuk őket, hogy oldják meg azokat a tanítótól megszokott módon, akkor az osztályonként összesített megoldások elemzéséből megállapítható lesz a tanító nevelési stílusa.*

Különböző elővizsgálatok tapasztalatait figyelembe véve vizsgált személyeink osztályaiban 10—10 konfliktusos nevelési szituációt mutattunk be írásban. Ezeket a szituációkat a Budapesti Tanítóképző Főiskola szakmai gyakorlaton levő hallgatóinak kb. 5000, valós nevelési konfliktus leírásából válogattuk össze.

A kiválasztott szituációkat úgy csoportosítottuk, hogy azok a tanító nevelési stílusának a tanulók tapasztalatában rögzült sajátosságait általában, a pedagógiai tapintatot és optimizmust, a gyermekszeretetet, türelmet, a tanulók élet-

kori sajátosságainak megértését, kezdeményezőkedvük méltánylását (konkrétan) felszínre hozzák. A szituációk paralel sorozatban készültek. Két egymást követő szituáció azonos nevelői tulajdonságokkal kapcsolatos tapasztalatok felidézésére szólított fel.

11 750 tanulói megoldás áttekintése után a válaszokat úgy értelmeztük, hogy a felfogó-értékelő rendszer a tanító nevelési stílusának megismerésére irányítva kimutassa a tanulók tapasztalatában rögződött lényeges tanítói tulajdonságokat.

A tanítói nevelési stílusának a tanulók konfliktus megoldásaiban kimutatható jellemzőinek megragadására alkalmasnak látszott egy olyan 5 dimenziós séma, amelynek tengelyein az agresszivitás, a restriktív vagy kooperatív magatartás, az inerciás, illetve indifferens magatartás adatai helyezkednek el.

Ez az 5 dimenziós felfogó rendszer az előkísérlet tapasztalataira épülve abban tér el mindegyik korábbi nevelési stílus kategóriától vagy elméleti tipológiától, hogy:

a) értékeli mindazokat a megnyilvánulásokat, melyeket a tanulók konfliktus megoldásai tartalmaznak,

b) megbontja a korábbi tipológiák vagy kategóriarendszerek autokratikus magatartási szférájának aránytalanul széles tartományát,

c) felfogja a közönyös (indifferens) nevelői magatartás és a verbálisan is jelezhető metakommunikatív hatásmechanizmus néhány sajátosságát.

A következőkben ismertetjük azokat az információ-tartalmakat, amelyeket a felfogó rendszer egyes kategóriái magukba foglalnak.

Agresszív megoldások

Itt jelöltünk minden olyan megoldást, amelyben a tanító saját hatalmi pozícióját erőszakosan hangsúlyozta, és a tanulói függetlenség minimális lehetőségeit is eleve kizárta. Cohen (1964) az észlelt hatalmat úgy fogja fel, mint O személynek P személy által észlelt olyan képességét, hogy P személy sorsát meghatározza. E találó meghatározásból az következik, hogy a hatalom P személyében, aki annak alá van vetve, annál fenyegetőbb veszélyként jelentkezhet, minél kevesebb az önbecsülése, és minél kevésbé érthető számára a helyzet struktúrája. Úgy gondoljuk, hogy a tanulók minden erőszakos tanító hatalmát ilyen állandóan fenyegető, meg sem érthető veszélyként élik át.

Ez az állandó veszélyhelyzet szükségszerűen termeli azután az olyan védekező akciókat a tanulók részéről, melyek saját önbecsülésük fokozására, a jogok és lehetőségek megújuló tisztázására, vagy inadekvát, rejtett módon a pedagógus hatalmának gyengítésére irányulnak.

Megfigyeléseink szerint a tanítókban a próbálkozások csak frusztrációs feszültséget termelnek. („Százszor elmondtam, mégsem értik; ezeknek hiába beszélek; ez egy ilyen társaság" stb.) Az agresszív viselkedés okait kutatók egyértelműen vélték, hogy elsősorban a frusztráció vált ki agressziót. (Lewin—

Lippitt—White 1939, Schmidt—Mummendey 1971.) Következésképpen az állandóan ismétlődő, meg nem oldott fegyelmezési problémák, a nem kívánt vagy tiltott interakciók, az oktatói munka sikertelenségei gyakran nem is tudatosult kudarcélmények formájában állandóan újratermelik a tanítói agresszivitást. Figyelembe véve, hogy az agresszív viselkedési modellek rendkívül hatékonyak, és az agresszivitás nagyon jól tanulható (Mummendey 1971), azt is feltételezzük, hogy a sok tanítói agressziót elszenvedett tanulók gyakran produkálhatnak olyan specifikus ingerszituációhoz kötött agresszivitást, amely a „Thantalos szituációhoz" hasonlóan ismételten előidézi a tanító erőszakos viselkedését. Az ilyen módon újratermelődő kétoldalú frusztrációk adhatják csak a magyarázatát annak a sokféle durva tanítói agresszivitásnak, amelyekre a tanulók konfliktusmegoldásaiban találtunk egyes tanítók osztályában.

A megoldást akkor minősítettük agresszívnak, ha abban a tanító saját korlátlan hatalmát hangsúlyozta, testi fenyítést, megalázó büntetést alkalmazott, rágalmazta vagy meggyanúsította a tanulót. Agresszív megoldásnak minősítettük, ha a tanító a tanuló védtelenségét, tehetetlenségét hangsúlyozta. Ide kerültek azok a megoldások is, amelyek egyértelműen „bűnbak" létezésére utaltak, mert minden konfliktusban egyetlen azonos szereplőt vonultattunk fel. Végül agresszívnak találtuk azokat a megoldásokat is, ahol a tanulók válaszaiban szignifikánsan ismétlődtek olyan durva metakommunikációt jelző kifejezések, amelyek erős agresszivitást fejeztek ki. („Úgy nézett a gyerekre, hogy abban megfagyott a vér; Fülénél fogva vitte ki az osztályból; Úgy foglak kihajítani, hogy a lábad sem éri a földet!" stb.)

Tipikus megoldások: a testi fenyítés különböző formái. Vagy: „Hívd csak be az apádat! Megérdemelted, amit kapni fogsz! Előbb gondolkoztál volna!" A gyűjtemény megsemmisítése vagy határidő nélküli elvétele: „Itt előttem dobd a tűzbe az egészet! Dobd ki a szemétbe, és én hozzá sem nyúlok a te koszos limlomodhoz!" Vagy: „Mást ilyen kölyköktől nem is várok, de jegyezzétek meg: nem érdekel a ti véleményetek, itt én parancsolok!" „Ez vagy te! Holnap viszlek a gyépébe, oda való az ilyen! Maradj csak a pad alatt délig! Majd elmegy a kedved az ilyesmitől!"

Restriktív megoldások

A tanító szervező, irányító személy. Tevékenysége mindenképpen meg kell hogy nyilvánuljon a tanulók viselkedésének szabályozásában, korlátozásában is. A szabályozás általában elutasító vagy igenlő jellegű információkban nyilvánul meg. Tulajdonképpen a korlátozó komponens az egyik alapvető nevelői magatartásforma. Lényege egy olyan szabályozási mechanizmus kialakítása, amely lehetővé teszi a pedagógus oktató-nevelő céljainak elérését, következésképpen tiltja azokat a tanulói viselkedésformákat, amelyek a tanító tapasztalatai szerint e célok elérését gátolják, nehezítik. A korlátozó magatartás szükségkép-

pen utasításokban, határozott felszólításokban, parancsokban, büntetésekben, tiltásokban manifesztálódhat. Ez a tanítói viselkedésforma kísérleti csoportjaink mindegyikében, valamennyi vizsgált tanítónál előfordult.

A korlátozó magatartás, bár a tanulók életkori sajátosságainak figyelembevételéről, pedagógiai optimizmusáról nem tanúskodik, mégis tanulóközpontúságra, pedagógiai célratörésre mutat.

A korábbi tipológiáktól (Lewin—Lippitt—White 1940, Tausch 1965, Anderson 1946, Flanders 1965, 1970) és előkísérletünktől eltérően elfogadtuk a korlátozó eljárásokat minden lehetséges pedagógiai magatartás alapjául. Véleményünk szerint ebben a dimenzióban kifejeződik a szocialista iskola alapkövetelménye a rendről, a fegyelemről. Úgy láttuk, hogy ha minden szabályozási törekvést és tiltást az említett tipológiákhoz hasonlóan zsarnokságnak minősítünk, akkor a pedagógiai anarchiát és fegyelmezetlenséget eredményező passzivitást nem különítettük megfelelően el a tanulók személyiségét ténylegesen megkárosító agresszív módszerektől. Ugyanakkor azt gondoljuk, hogy a restriktív magatartás önmagában nem eredményezhet semmiféle pedagógiai hatást. Ezért a restriktív megoldásokat, amelyek minden vizsgált tanítónál a megoldások alapdimenziójaként jelentkeztek (40,9% átlagosan), csak a másik 4 dimenzióval való kiegészüléssel tekintettük szignifikánsnak.

Itt jelöltünk minden olyan megnyilvánulást, amely a tanulókat nem agresszíven, nem közönyösen korlátozta. Tehát, ha a tanulók elképzelése szerint az elkövetett tett elítélésében, tiltásában, méltányos büntetésében nyilvánult meg. Ugyancsak itt jelöltük azokat a tényleges megoldást nem tartalmazó válaszokat, amelyekben a tanító a tanuló tiltott tevékenységét kérdéssel akarja megakadályozni („Hát te ott mit csinálsz?"), de választ nem vár.

Tipikus megoldások: „Most az egyszer még elengedem a büntetést, de ha nem javulsz meg, akkor a jövő héten be kell jönnie apádnak!" „Ne verje meg, majd én adok más büntetést neki." „Add ide a gyűjteményt, ha jó leszel a jövő héten megkapod." „Menj be az osztályba, és maradj is ott! A következő szünetben büntetésből nem játszol!" Vagy a tanító megbünteti a fiút, mert mászkált, az osztályt, mert nevetett.

Kooperatív megoldások

A kooperatív-együttműködő megoldás pozitív tanítói tulajdonságok megnyilvánulási területe. Alaptónusa a megértő, együttműködve fejleszteni kívánó pedagógus-magatartás. Jellemzői: a tanulók jogainak, igényeinek, fejlettségi szintjének ismerete és elfogadása. Érdeklődő, segítésre és együttműködésre mindig kész viselkedés ez, amelynek alapmotívuma nem a kudarcok elkerülése, hanem a közös eredményekre törekvés. A kooperatív megoldás figyelembe veszi a tanuló aktuális személyiségét, és erről az alapról kísérli meg a fejlesztést, bízva annak lehetőségeiben. Itt jelöltünk minden olyan megoldást, amely az elköve-

tett tett indítóokainak feltárására irányult, a tanulók érzelmi állapotát megértette, figyelembe vette és a fejlesztés szándékával eredményesen oldotta fel a feszültséget.

Az itt értékelt megoldások jelentős részében érezhető volt, hogy a tanító akcióit a tanulók interakciói módosíthatják. Ez a tény a pedagógiai beavatkozás kisebb dominanciájában is kifejezésre jutott. („Az előző órán nagyon keményen dolgoztatok, most tényleg szükség van egy kis nevetésre.") A tanító ezekben a megoldásokban olyan „csábító támasz" (Biddle 1964) vagy domináns modell, amellyel az azonosulás a tanulóban megszünteti az egzisztenciális bizonytalanságot, érthetővé teszi a helyzetet és növeli az önbecsülést. A megoldások minősítésénél figyelembe vettük a tanulók észrevételeit a tanító metakommunikatív szabályozási manővereire vonatkozóan is. A nagyszámú válasz átvizsgálásakor azt észleltük, hogy gyakorlatilag szignifikánsnak tekinthető minden olyan szó, amely a tanító indirekt módszereire, pozitív érzelmeire, gesztusaira vagy éppen hanghordozására utal. Az ilyen szavak kooperatív jellegűvé változtathattak egy egyébként restriktív megoldást is. Megoldások: „A tanító néni odalépett a gyerekhez, és azt súgta neki: biztosan megfáztál, menj szépen haza!" „A tanító néni úgy nevetett velünk, hogy a könnyei is potyogtak, azután helyre küldte a fiút. Ő kezdte az olvasást." „A tanító néni óvatosan, vigyázva, hogy össze ne gyűrje, berakta a szekrénybe. Hét végén megkapod, mondta neki." „Ha neked ez ilyen rossz, ne hívd be aput most, de komolyan ígérd meg, hogy úgy viselkedsz, hogy a szülői értekezleten csak jót mondhassak rólad." „Nem szabad megverni a gyereket! Gondolkozzunk inkább azon, hogy hogyan segítsünk neki." „Örülök, hogy ilyen szép gyűjteményed van. Most tedd csak el, a szünetben majd én is megnézem. Ha most nem dolgozol a többiekkel, akkor otthon több munkád lesz." „A tanító néni megkérdezte a gyerektől, hogy miért ilyen mérges, miért haragszik, miért mondta ezt, stb." Előfordultak olyan megoldások is, ahol a tanulók beírták: „A mi tanító nénink sohasem mondja, hogy meg fogunk bukni." Gyakori volt az ilyen megoldás is: „Most dolgozzunk, majd kettesben megbeszéljük, hogy mi bajod van velem." „A tanító néni megkérdezte: hová mész? Miért nem játszol a többiekkel? A gyerek azt mondta: mindig piszkálnak, azért megyek el. A tanító néni beszélgetett vele és a gyerekekkel. Minden rendbe jött." „A tanító néni kiküldte a gyereket a WC-re és azután az mondta az osztálynak: az én hibám volt, nem szabad kinevetni!" „A tanító néni erre azt mondta, 1 perc nevetést engedélyezek, de utána mindenkit a helyén akarok látni!"

Inerciás megoldások

Itt azokat a megoldásokat ragadtuk meg, amelyek pedagógiai tehetetlenséget, passzivitást tükröztek. Az inerciás magatartás a nevelés lehetőségeiről való lemondásban, a gyermek aktuális személyiségének elfogadásában nyilvánult

meg. Miután a pedagógus itt nem követel, ez a magatartás frusztrációs élményt nem jelent számára. Nyugodtan „szeretheti" a tanulókat, őt nem lehet „idegesíteni". A magatartás elvi indokolása általában az, hogy a gyermek személyiségének tiszteletben tartása eleve kizárja a korlátozást, illetve az erélyes beavatkozás lehetőségeit. E megoldások emlékeztetnek Becker „meleg-engedékeny" típusú nevelőjére vagy Tausch „szociálintegratív passzív" típusára. A tanító viselkedése ezekben a megoldásokban a megfigyelő pszichológuséhoz hasonlítható, aki, hogy diagnózist készíthessen, nem szabályozza a paciens viselkedését. Egyetértünk P. Balogh Katalinnal (1973), aki úgy véli, hogy pedagógiai hatás inerciás alapmagatartással csak különös személyi varázs, erős affektív kölcsönösség mellett képzelhető el.

Minden olyan megoldást itt értékeltünk, amelyben a pedagógus egyszerűen megállapítja, vagy helyteleníti az elkövetett hibát, megérti a tanulót, de a konfliktus-helyzetet nem képes feloldani. Megoldást nem javasol, panaszkodik vagy megsértődik. E válaszok értékelésénél minősítő értékűnek tekintettük az olyan tehetetlenséget jelző vagy emocionalitást kifejező, metakommunikációs kapcsolatra utaló szavakat, mint: „Jaj most mi lesz? A tanító néni kétségbeesetten leült, a tanító néni nagyon szomorú volt. A tanító néni sírt." Tipikus megoldások: „Akkor nem kell behívni apukádat." „De szép gyűjteményed van! Mihez kezdjek veletek?" „Az ilyesmit én meg nem hallom! Nem szép dolog így beszélni a tanító néniről, aki annyit dolgozik értetek." „Olyan szomorú vagyok, hogy ennyit rosszalkodtatok. Jaj ilyet nem szabad csinálni, még baj lehet belőle!" „Kérlek, ne haragudj rám, nem vettem észre, hogy jelentkezel!" „Hogy lehet ilyesmit csinálni? Már megint nem fértek a bőrötökbe! Nem lehet bírni veletek."

Indifferens megoldások

A közönyös, a hideg pedagógiai magatartás kizár minden emocionális azonosulást a gyermekkel. Míg az eddig tárgyalt dimenziókat az érzelmi reagálás jellemzi — beleértve az agresszivitást is, ahol a tanuló legalább azt érzi, hogy viselkedése emocionálisan hatott a tanítóra — addig ebben a dimenzióban az érzelemnélküliség nyilvánul meg. A tanítót nem érdeklik a tanulók, hidegen és mereven korlátozza magatartásukat, esetleg gúnnyal, iróniával felülről kezeli őket.

E magatartási dimenzió létezésére a tanulók válaszainak elemzése során figyeltünk fel. A tanulók válaszait általában változatos fordulatok, hangulatfestő kifejezések, érzelmi állapotra történő utalások kísérték. Néhány olyan tanító osztályában azonban, akik a megfigyelési periódusban is zárkózott, közönyös magatartást tanúsítottak, a tanulók megoldásai szürkéknek, sablonosaknak, sztereotipen ismétlődőknek mutatkoztak.

Azt találtuk, hogy a tanító indifferens magatartása olyan modell, amelyet a tanulók átvehetnek és a közöny így érdektelenséget, passzivitást eredményez

megoldásaikban is. Ilyennek tartottunk minden olyan megoldást, amelyet a sablonosság, a hidegség, a gyermektől való távolodás vagy a cinizmus jellemzett. Tipikus megoldások: „Apádat be kell hívni!" „Engem nem érdekel, hogy otthon mit csinál a gyerekével." „Ez a gyerek többet nem játszik!" „Mire vársz? Nyiss ablakot!"

Az indifferens megoldások zömét azonban a sablonos válaszok adták. Néhány tanító osztályában a válaszok tekintélyes mennyisége az ellenőrzőfüzet elvételét, intő adását, az igazgató behívását jelölte meg a konfliktus egyedül lehetséges elintézéseként. Ezeket a büntetéseket azért tekintettük közönyös megoldásnak, mert sztereotipen — a konfliktus jellegétől függetlenül — ismétlődtek, és a feszültséget nem oldották fel, illetve a megoldást áthárították a családra, a felettesekre. A tanító emocionális reakcióira történő utalást ezekben a válaszokban nem észleltük.

Ahhoz, hogy a felfogó vázat használni is tudjuk, felmerül az igény az egyes megoldások gyakoriságának megállapítása, valamint megfelelő kontrollvizsgálatok iránt.

Az alábbiakban bemutatjuk az egyes megnyilatkozások átlagos gyakoriságát és a válaszok jellegének egybeesését a két paralel szituációban. A felfogó rendszer információgazdagsága a rendszerben szereplő 5 dimenzióban kifejezve átlagosan 79,8 vagyis 79,8, olyan információ adódott, melyet értékelni lehetett.

A felfogó rendszer validitásának fontos mutatója az egyes válaszkategóriák előfordulásának gyakorisága. Ez százalékban kifejezve a következőképpen alakult: agresszív: 14,9, restriktív: 40,9, kooperatív: 24,4, inerciás: 11,9, indifferens: 7,9. Az egyes dimenziókban kapott válaszok százalékaránya közötti eltérés szignifikáns.

A restriktív válaszok dominanciája igazolja elképzelésünket arról, hogy itt olyan pedagógiai alapmagatartásról van szó, amely csak a másik 4 kategória valamelyikével kiegészülve fogja a nevelési stílust meghatározni. Ugyanakkor az autokratikus válaszoknak az előkísérletben észlelt nagy tömegét sikerült differenciálni.

A konfliktusos nevelési helyzetmegoldásokat tanulócsoportonként és kategóriánként összesítettük. Az egyes tanulóktól kapott megoldás-szériákat személyenként azért nem értékeltük, mert úgy gondoltuk, hogy ebben nem a tanító nevelési stílusa, hanem csak egy tanulóhoz fűződő konkrét viszonya tükröződik. Ez az interperszonális kapcsolat a tanuló aktuális személyiségétől függő változó. Fegyelmezetlenebb tanulók természetesen több restriktív megoldást írtak le, mint az élenjárók, a megfelelő magatartásúak. Az egyéni megoldás-szériákat jól hasznosítottuk didaktogén ártalmak felderítésében, tanulói személyiségvizsgálatokban. A tanító nevelési stílusára jellemzőnek csak az adott osztály összes tanulóitól kapott válaszok kategóriamegoszlását tekintjük. Ezek a tanulócsoport közös tapasztalatának tekinthetők, mivel tartalmazzák a hívott szituációkra vonatkozó összes interakciókat.

A tanulókkal a konfliktusos helyzeteket itt kétszer oldattuk meg. Az instrukció így hangzott: „Újra kiosztom azokat a feladatlapokat, amelyeket ismertek már. Arra kérlek benneteket, hogy most képzeljétek magatokat napközibe. Az üresen hagyott helyre a néni szó mellé írjátok oda a napközös tanító nénitek nevét, és most a történetet úgy fejezzétek be, ahogyan az a napköziben lenni szokott."

A válaszok közötti eltérés kategóriánként, százalékban kifejezve a 6 napközis pedagógus és délelőtt tanító inkább kooperatív partnereik között: agresszív: +36, restriktív: −11, kooperatív: −25, inerciás: −6, indifferens: +2. Tehát a tanulók válaszai személyiségtipikusak, valóban a tanító nevelési stílusát tükrözik, mert a kontrollszemélyekre projiciált megoldások kategóriamegoszlása szignifikánsan eltér a kooperatívebb stílusú partnereikétől.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1976. III. 12.

IRODALOM

ANDERSON, N. H.—BREWER, I. B.—REED, M. F.—WRIGHTSTORE, I. W., 1946: Studies of teachers classroom personalities. Stanford, 3—156. p. (Applied Psychol. Monographs, II.)

BALOG KATALIN P., 1973: A pedagógus személyiség. Egyetemi jegyzet. Kézirat.

COHEN, A. R., 1964: Attitude Change and Social Influence. New York, Basic Books. 156 p.

FLANDERS, N. A., 1970: Analysing Classroom Behavior. New York, Addison-Wesley, 320 p.

GRASSEL, H.—STOPPERAM, L. S., 1967: Der gute Lehrer im Erlebnis der Schüler. Pedagogik. 3.

GRASSEL, M.—VOIGT, E. M., 1971: Einige Probleme der Erforschung der Wirksamkeit des Lehrers und der pädagogischen Führung. Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock. 231—245. p.

HERMANN, T., 1966: Psychologie der Erzichungsstile Beiträge und Diskussionen des Braunschweiger Symposions. 28. 3.—31. 3. Verlag für Psychologie Göttingen. 259 p.

KUZMINA, N. V., 1967: Ocserki pszihologii truda ucsitelja. Izd. Leningradszkovo Univ. 181 p.

RUSZLAMOVA, A. A., 1968: Vlijányie vzaimootnosenyii mezsdu maszterom i ucsascsimszja na formirovanyie kollektyiva ucsebnoj gruppi. Viszsaja Skola No. 4.

RYANS, D. G., 1960: Characteristics of teachers. Washington. 415 p.

SCHMIDT—MUMMENDEY, 1971: Agressives Verhalten. München, Juventa. 255 p.

TAUSCH, A. M., 1960: A nevelők arckifejezésének hatása az iskolásgyerekek magatartására szóbeli tilalmak esetén. Kísérletes vizsgálat. Zeitschrift für Psychologie. 3—4. 255—277. p.

UNGÁRNÉ KOMOLY JUDIT, 1968: Néhány gondolat tanítójelöltek konfliktusos nevelési szituációk megoldása közben megnyilvánult személyiségjegyeiről. Pszichológiai Szemle, 3—4. 354—359 p.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО СТИЛЯ УЧИТЕЛЬНИЦ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРИЕМОВ УЧАЩИХСЯ

ЮДУТ КОМОЙ УНГАРНЕ

Автор разработал метод исследования воспитательной работы учительниц, а также особенностей разрешения конфликтов между педагогом и учащимся. Было высказано предположение, согласно которому если на адекватном для учеников III—IV классов языке показать типичные конфликты воспитательной работы и предложить им разрешить эти

конфликты так, как это прививается им учительницей, то анализ обобщенных по классам решений конфликтов позволит выявить действительный воспитательный стиль педагога.

Автор пришел к выводу, что личностно-специфические тенденции разрешения конфликтов учениками и их интраиндивидуальная генерализация позволяет выявить несколько типов восприятия и оценки системы решений и воспитательного стиля. На осях системы восприятия находятся данные агрессивного и рестриктивного, а также кооперативного, индифферентного и инерционного поведения. Данная система в трех моментах отличается от предложенных ранее аналогичных категорий:

1. производится оценка проявлений, включающих решения учащихся,
2. разрушается непропорционально широкая сфера доминирующего поведения в ранее прдноложенных категориях,
3. выявляются некоторые особенности индифферентного поведения воспитателя и метакоммуникативного механизма влияния.

EXAMINATION OF THE TEACHER'S PEDAGOGIC STYLE IN PROJECTED EDUCATIONAL SITUATIONS

UNGÁR-KOMOLY. JUDIT

The author elaborated a method to detect the characteristic features of the teacher's pedagogic style in class, that are manifest when coping with conflicts between teacher and pupil. It has been presumed that after presenting characteristical conflicts from pedagogic work to pupils of the 3rd and 4th class of elementary school in a language to be understood, and that after inviting them to solve those in the teacher's usual manner, the analysis of the global solutions in each class would indicate the teacher's effective pedagogic style.

The author has found that individual-specific tendencies and their intraindividual generality in the conflict solutions of pupils permit the stressing of an understanding-evaluative system of solutions as well as of some types of pedagogical styles. On the axes of his understanding-evaluative system, data of agressive, restrictive, cooperative, indifferent and inertial behaviour are indicated. His system differs in three points from previous analogous categories:

1. All manifestations that are contained in the pupils' solutions are evaluated.
2. It breaks up the ill-poportioned broad domain for dominative behaviour of the preceeding category systems.
3. It contains some characteristics of the indifferent pedagogic attitude and of the metacommunicative mechanism, too.

A BESZÉDKÉPZÉST KISÉRŐ ÁTLAGOLT KIVÁLTOTT POTENCIÁLOK GYERMEKEKNÉL*

SZIRTES JÓZSEF – MARTON L. MAGDA
MTA Pszichológiai Intézete

Szerzők bevezetőül áttekintik gyermekeknél a lassú előkészületi hullámok (CNV, motoros potenciál) vizsgálatait, továbbá a beszéd- és nyelvi képességek lateralizációjának ontogenezisét.

Kísérletileg elsőként vizsgálják 4—6 éves gyermekeknél a beszéd képzését megelőző és azt kísérő lassú potenciálváltozásokat. Eredményeiket összevetik a felnőtt kísérleti személyeknél korábban mért beszédpotenciálokkal.

Megállapítják, hogy gyermekeknél a beszédpotenciál lassú komponensének nagysága és eloszlása különbözik a felnőtteknél tapasztalt adatoktól. Nem találtak amplitúdó különbséget a bal arcról és fejbőrről elvezetett potenciálok között. Azt gondolják, hogy gyermekeknél a beszéd motoros potenciáljában a beszédképző izmok működésével kapcsolatos műtermék jellegű befolyás szerepe kisebb.

Gyermekkorban a beszéd bekódolásával (programozásával) és a beszéd kivitelezésével együttjáró átlagolt potenciálok elemzése, továbbá a nyelvi képességet megalapozó működési rendszerek lateralizációjának (az egyik féltekében e működési mechanizmusok dominanciájának) vizsgálata fontos területeket kínál a fejlődéslélektani szemléletű pszichofiziológiai kutatás számára. Ám e kutatás eredményességéhez nélkülözhetetlen felmérni, hogy gyermekeknél a fejbőrről regisztrált, a beszédet kísérő potenciálokból milyen mértékben következtethetünk az agyi területek működésére.

A beszédképzést kísérő, a fejbőrről regisztrálható átlagolt potenciálokkal kapcsolatosan már Ertl és Schafer (1969), Morrell és Huntington (1971), továbbá Grabow és Elliott (1974) említették a lehetőséget, hogy e potenciálokat nem-agyi eredetű (extrakraniális) hatások, így a beszédképző izmok működése befolyásolhatja. Szirtes és Vaughan (sajtó alatt) a beszédképzést kísérő átlagolt potenciálok rendszeres topográfiai elemzésekor egyúttal az arc különböző pontjaira helyezett elektródákkal ellenőrizték a gége, a torok, a nyelv és az állkapocs működését biztosító izomaktivitásból származó bioelektromos jeleket. Felnőtt kísérleti személyeknél kimutatták, hogy beszédképzéskor a fejbőrről elvezetett potenciálok nem-agyi eredetű aktivitásokkal kevertek, kontaminálták. Ezért szükségesnek tűnik, hogy a beszédképzést kísérő potenciálok agyi és nem-

* A vizsgálatokat a Münnich Ferenc Nevelőotthon óvodásaival végeztük. Köszönettel tartozunk a Nevelőotthon igazgatójának és munkatársainak a kísérleti feltételek biztosításáért.

agyi eredetének viszonyát a beszédképesség elsajátításának viszonylag korai szakaszában is megvizsgáljuk.

A beszédképzést megelőző, lassú, „motoros" potenciálokkal foglalkozó gyermekkísérleteket nem ismerünk. A következőkben a témánkat érintő vizsgálatok adatainak két csoportját tekintjük át röviden: gyermekeknél az akaratlagos végtagmozgással együttjáró „motoros" (készenléti) potenciálok és a várakozási hullám (CNV) elemzésének eredményeit, majd tárgyaljuk a beszéd, a nyelvi képesség lateralizációjának fejlődésére vonatkozó adatokat.

Végtagmozgással együttjáró motoros potenciálok és a várakozási hullámok vizsgálata gyermekeknél

Timsit-Berthier és Hausman (1972) 5—15 éves, átlagos vagy annál jobb intelligenciaszintet elérő gyermekeknél tanulmányozták a billentyűnyomást kísérő, fejbőrről regisztrált potenciálokat. Kétféle készenléti (preparációs) vagy motoros potenciált figyeltek meg: Legtöbb esetben a felnőtteknél kimutatott, lassú negatív eltolódással kezdődő, majd a mozgás során pozitivitásba átforduló hullámformát tapasztaltak, míg néhány esetben csak negatív eltolódásból álló, a mozgás után jóval később lecsengő lassú potenciált figyeltek meg. Minden vizsgált életkorban regisztrálták az első típusú potenciált, míg a néhány esetben (kb. 10%) megfigyelt, második hullámforma elsősorban a legfiatalabbaknál fordult elő.

Timsit-Berthier és Hausman eredményei alapján azonban nem dönthetjük el megbízhatóan, vajon a második hullámtípus a fejlődés kezdeti szakaszán gyakori-e, s később az éréssel csökken, mivel a szerzők a vizsgált kilenc 5—6 év közötti gyermek adataiból — a zavaró műtermékek miatt — csupán négyet tudtak feldolgozni. Timsit-Berthier és Hausman eredményeivel ellentétes Eisengart és munkatársainak (1974) megfigyelése, akik arról tesznek említést, hogy 5—8 éves gyermekeknél a motoros potenciálok túlnyomóan pozitív polaritást mutatnak, a felnőttekre jellemző negatív komponens nélkül.

Gyermekeknél a lassú potenciál eltolódás másik fajtájával, a várakozási hullámmal több beszámoló foglalkozik. Cohen és munkatársai (1967) megfigyelésével szemben Gullickson (1973) már 6 évnél fiatalabb gyermekeknél is kimutatott várakozási hullámot. Sőt, a kísérleti helyzet érdekességének fokozásakor még 2—3 éves korban is mutatkozott ez a potenciál. Olvasási zavarokkal küzdő (dyslexiás) gyermekeknél pedig Fenelon (1968) vizsgálta a várakozási hullám kialakulását.

Otto és munkatársai (1973) egészséges, afáziás és diszlexiás gyermekeknél elemezték a várakozási hullám kialakulását. Elektrofiziológiai vizsgálatukban lényegében Posner és Boies (1971) „három ingeres" kísérleti eljárását alkalmazták: a figyelmeztető ingert egy betű, majd második ingerként szintén egy betű

követi, és a megfigyelőnek a két betű fizikai (képi összemérés) vagy név szerinti azonossága felől kell döntenie. Otto és munkatársa (1973) kísérletükben ismerős tárgyakat ábrázoló képek és betűk fizikai összemérését alkalmazták. A figyelmeztető inger és az első betű vagy kép megjelenése közti egy másodpercben — az általános figyelmi aktiválódás szakaszában (s minket most ez érdekel) — általában negatív irányú potenciál eltolódás jelent meg a középvonali centrális és parietális területek felett. Az egészséges gyermekek csoportja valamivel nagyobb amplitúdójú várakozási hullámot mutatott, mint az afáziás és az olvasási zavarokkal küzdő csoport. Figyelemre méltó azonban, hogy az egészséges gyermekek között a legfiatalabbaknál lassú pozitív hullám jelent meg a figyelmeztető inger után, míg az idősebb gyermekeknél a várakozási hullámhoz hasonló negatív eltolódást figyeltek meg. Az érési tényezők szerepe a pozitív polaritású feszültség eltolódásban még tisztázatlan, azonban nem látszik elhanyagolhatónak. Így a gyermek-csoportok (egészséges és beteg) *érettségi fokának különbsége* is szerepet játszhatott abban, hogy a károsodott gyermekek kevésbé negatív várakozási hullámmal reagáltak.

Low, Wada és Fox (1974) kondicionálási kísérletében 51 öt és harminc év közötti kísérleti személynek a felszólító ingerre egyszerű beszédképzési reakciót kellett végezni. A figyelmeztető inger és egy egyszerű szó kiejtésére felszólító inger között az intervallum 1,4 másodperc volt. Ezalatt mérték a várakozási hullámot a kétoldali inferofrontális területeken. Az 51 személy közül 16 balkezes és 23 jobbkezes volt — a hagyományos osztályozás szerint —; 11 betegnél a műtéti előkészítés során alkalmuk nyílt arra, hogy a féltekei dominanciát klinikailag is meghatározzák (a Wada-féle carotis amytal teszttel)*. Feltevésük szerint a beszéd szempontjából domináns félteke felett nagyobb amplitúdójú negatív lassú potenciál eltolódás jelentkezik a várakozási időszakban akkor, ha a személy a felszólító ingerre verbális motoros reakciót ad. Feltevésüket az eredmények igazolták: 11 beteg közül 10 esetben a várakozási hullám féltekék közti aszimmetriája, s az ennek alapján feltételezett dominancia, megegyezett a később végzett amytal teszt segítségével megállapított beszédközpont lateralizációval. A várakozási hullám segítségével helyesen ismerték fel 10 közül a 2 jobb félteke domináns beteget. Hasonló eredményeket kaptak az egészséges kísérleti személyeknél is: szignifikáns korreláció mutatkozott a lassú potenciálok aszimmetriája és a kezesség között. Gyermekeknél is sikerült ilyen elektrofiziológiai módszerrel aszimmetriát kimutatni. S érdekes módon, a temporális területek felett olyan gyermekeknél is megfigyeltek várakozási hullámot, akiknél — a felnőtt személyekkel végzett vizsgálatok alapján a leginkább várható helyen — a vertexen nem mutatkozott várakozási hullám.

* A Wada által bevezetett amytal teszt azon alapszik, hogy az egyik oldali carotis érbe juttatott barbiturát az azonos oldali félteke rövid ideig tartó funkcionális kieséséhez vezet. Így ha a beteg beszédközpontja a bal féltekében van, az ellenoldali testfél tünetei mellett e peridusban beszélni sem képes.

Low, Wada és Fox (1974) vizsgálata érintette a beszédre felszólító inger előtt megjelenő várakozási hullám féltekei aszimmetriáját a felnőtt és a gyermek kísérleti személyeknél. A következőkben megkíséreljük a nyelvi képesség lateralizációjának fejlődésére vonatkozó elgondolások, és az ezeket alátámasztó tények rövid rendszerezését.

A beszéd lateralizációjának fejlődését érintő adatokra két eltérő elgondolást alapoztak: (1) a nyelvi képességért felelős agyi mechanizmus már *születéskor* döntően az egyik, a bal félteke működéséhez kötött; (2) a beszéd lateralizációja *ötéves kor táján* alakul ki.

A beszéd lateralizációjának fejlődését érintő adatok *az ismeretszerzés merőben eltérő formáiból származnak.* A korábbi neuropszichológiai elgondolás szerint a beszéd szervezésében a két félteke egyenértékűen működhet mintegy 10 éves korig: az egyik (a bal) félteke károsodását követően — ellentétben a felnőttekkel — a másik félteke képes a beszéd kialakítására. Ezzel a megállapítással szemben fejlődéslélektani vizsgálatokban, *dichotikus ingerlési helyzetben*, már 3 éves gyermekeknél a bal félteke dominanciáját bizonyító adatokat kaptak Ingram (1975) és Kimura (1963). Teuber és munkatársai (1973) pedig azt tapasztalták, hogy a bal félteke sérülése után a jobb félteke nem minden beszédfolyamat másodlagos kialakítására képes olyan szinten, mint a bal.

A beszéd lateralizációjának fejlődését *elektrofiziológiai módszerekkel* is vizsgálták. A féltekék kölcsönhatásában beálló változás nyomon követésére a fejbőr szimmetrikus pontjairól elvezetett kiváltott potenciálokat, ezek amplitúdó és latencia értékeit hasonlítják össze. Kisgyermekkorban a féltekék feltételezett funkcionális egyenértékűsége alapján elvárható volt, hogy a kiváltott potenciált alkalmazó vizsgálatokban az életkorral fokozatosan növekvő mértékben, de különösen 5—10 év között, a nyelvi teljesítmény alatt a féltekék működése egyre inkább aszimmetrikussá válik. Ezzel a feltételezéssel szemben meglepő Mofese 1974) eredménye. Beszéd hallgatása alatt, és nem beszéd jellegű ingerek (modulált és modulálatlan szinuszos hangokból álló akkordok) alkalmazásakor a temporális területekről (T_3 és T_4) vezetett el potenciálokat. Beszéd jellegű formáns átmeneteket tartalmazó, illetve átmenet nélküli) ingerekre már kéthetes korban nagyobb auditoros kiváltott potenciált mért a bal félteke felett, míg nem beszéd típusú auditoros ingerekre a jobb félteke felett tapasztalt nagyobb amplitúdójú potenciált. Mérései szerint az aszimmetria mértéke csecsemőknél nagyobb volt, mint idősebb gyermekeknél és felnőtteknél. Gardirer-Schulman és Walter (1974) nyelvi és nem nyelvi ingerlés alatt az alfa aktivitás amplitúdójának aszimmetriáját mutatták ki egészen fiatal gyermekeknél. Ezeket az elektrofiziológiai adatokat úgy értékelték, hogy a nyelvi képesség lateralizációja már születéskor adott (l. elgondolás).

Ezzel szemben a *klinikai megfigyelések* adatai a második elgondolást bizonyítják. Felnőtteknél és 6 évesnél idősebb gyermekeknél 97%-ban a bal félteke károsodása okoz afáziát. A 6 évesnél fiatalabb korban történt *jobb* oldali sérülésnél azonban számos esetben tapasztaltak afáziát (lásd Harshman és Krishen, 1974). (Ekkor a féloldali sérülés hatását — a károsodást követően — a beszéd elsajátításának zavarával vagy késedelmes fejlődésével mérik.)

A jobb féltekei afázia vagy a jobb félteke sérülésekor a nyelvi képesség lassabb fejlődése arra mutat, hogy a jobb félteke (és nem mindkét félteke) egészen sajátos szerepet játszik a beszéd *elsajátításában*. Idegsebészeti betegeknél, a corpus callosum átmetszése után kimutatták (Levy-Agresti és Sperry, 1968; Bogen és mtsai, 1972; Gazzaniga, 1972; Sperry, 1973), hogy a jobb félteke elsődlegesen az információ egészleges, Gestalt-jellegű feldolgozásában és a nemkategorizált észlelésben vesz részt. Hasonló elgondolást vall Cohen (1973) normál személyekkel végzett vizsgálatok alapján. Ez a felismerés jól értelmezhetővé teszi a jobb félteke fontos szerepét a beszéd legkoraibb elsajátításában.

A dichotikus ingerléssel és az elektrográfiai módszerrel nyert adatokat tehát úgy értelmezik, hogy a nyelvi képesség az élet legkezdetén már lateralizált; míg a klinikai megfigyelések nyomán az ötéves kor idejére teszik ennek kialakulását. Az adatok azonban nem feltétlenül ellentmondóak. A klinikai adatok a beszéd képzésében és a nyelv szintaktikai és szemantikai szempontjainak megértésében mutatkozó eltéréseket rögzítik, míg a dichotikus ingerléssel szerzett, és az elektrográfiai adatok újszülöttnél a „nyelvi" ingerek passzív észlelésére vonatkoznak. Ezért lehetséges, hogy a tények e két jellemzett típusa *különböző működési szintek* lateralizációjának fejlődésmenetét ragadja meg. Egyszerre lehet igaz, hogy a nyelvi képességet *megalapozó* egyes agyi funkciók (pl. a gyors idői sorrend diszkriminációja) már születéskor az egyik (a bal) félteke kitüntetett funkciója, míg más, összetettebb nyelvi képességek lateralizációja 5 éves korig folyamatosan fejlődik.

Azt is tekintetbe kell vennünk, hogy a korai gyermekkorban a féltekék összeköttetését biztosító corpus callosum fejlődése egyre növekvő mértékben elfedheti a meglevő agyi aszimmetria jeleit a potenciálokban. Ez a folyamat teheti értelmezhetővé Molfese adatait, azaz a kiváltott potenciál korral csökkenő féltekei aszimmetriáját.

Saját vizsgálataink elsődleges célja a gyermekek beszédképzését kísérő átlagolt potenciálok *leírása* volt. A beszédpotenciálok féltekei összehasonlításával pedig a beszédképzésben résztvevő működési rendszerek *lateralizációjára* vonatkozóan reméltünk adatokat. S végül kísérleteinkkel vizsgáltuk *a beszédpotenciálok agyi és nem-agyi (extrakraniális) eredetének viszonyát* a beszédképesség elsajátításának korai szakaszában.

Kísérleti módszer

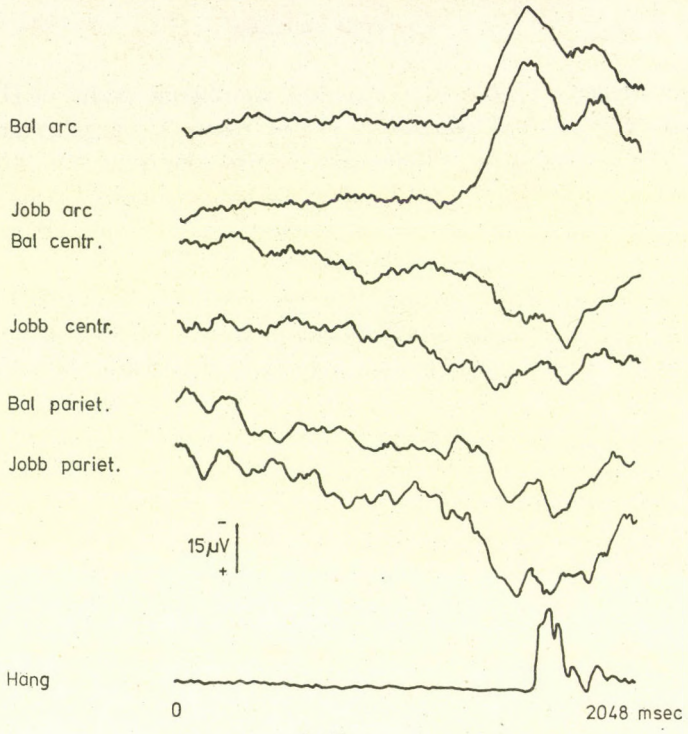
Megállapítottuk* a 4—6 éves gyermekek intelligenciaszintjét (IQ). Kísérletünkben 0,9—1 IQ-t elérő gyermekek vettek részt. A vizsgálat alatt a kísérlet vezetője a félig hangszigetelt szobában a gyermekkel szemben ült. A gyermek legtöbbször a kísérletvezető által kiejtett szavakat ismételte meg (pl. ház, tej, tojás, stb), illetve számlált. A gyermek beszédét mikrofonon keresztül rögzítettük. A regisztrálást a szomszédos szobából végeztük.

A fejbőr homológ centrális és parietális területein, valamint az arc szimmetrikus pontjain elhelyezett ezüst-ezüstklorid elektródákkal vezettünk el monopolárisan. Referenciaként a két fülhátra helyezett, összekötött elektródapár szolgált. Az EEG aktivitást 8 vagy 16 csatornás EMG—EEG készülékkel erősítettük. Az időállandó 1 és 3 sec volt. A beszédhangokat és az EEG tevékenységet FM jeltárolókon rögzítettük. A mikrofonnal felvitt beszédhangok kezdete szolgált indítójelként a beszédet kísérő potenciálok átlagolásához. Átlagoltuk a beszéd megindulását megelőző és követő 1—2 sec EEG tevékenységet KFKI 512 átlagoló segítségével. A felvételből kihagytuk a mozgás műtermékkel kevert egyedi próbákat; a kihagyás mértéke az egyes gyermekeknél 10—15% között változott.

Eredmények és megvitatás

A 6 kísérleti személlyel végzett, összesen nyolc vizsgálat mindegyikében megfigyeltünk beszédképzést kísérő potenciálokat mind a fejbőrön, mind az arcon. Ezek a potenciálok kezdeti lassú, majd gyors, fázisos komponensekből álló, a felnőtt kísérleti személyeknél megfigyelt potenciálokhoz hasonló hullámformát mutattak (lásd az 1. ábrát). A lassú komponensek a beszéd megjelenése előtt 0,5—1 sec-mal kezdődtek, s a potenciál eltolódása — a felnőttekhez hasonlóan — pozitív vagy negatív irányú lehetett, mind az arcon, mind a fejbőrön. A beszédképzés alatti és az azt követő gyors, fázisos komponensek a centrális területen lényegében egy több-csúcsú, nagy pozitivitásból álltak, míg a parietális elvezetésekben számos gyermeknél a beszéd utáni fő komponens egy nagy negatív hullám volt. Ez a késői negatív, ún. utópotenciál emlékeztet a Lelord és munkatársai (1973) kísérletében nyert adatokra: Gyermekeknél verbális kondicionálási helyzetben a második inger után nagy negatív hullám fellépését figyelték meg. A Lelord által leírt és a saját kísérletünkben mért potenciál komponenseket azonban nem tudjuk biztonsággal azonosítani, mivel a szerzők sem a beszédizmok működését, sem a kibocsátott hangot nem regisztrálták, és így közleményükből a pontos idői viszonyokat nem lehetett megállapítani. Kísérletünkben

* Az intelligenciavizsgálatokat Varga Zsuzsa, Fischer Eszter és Virág Anna egyetemi hallgatók végezték. Munkájukért ezúttal is köszönetet mondunk.



1. ábra

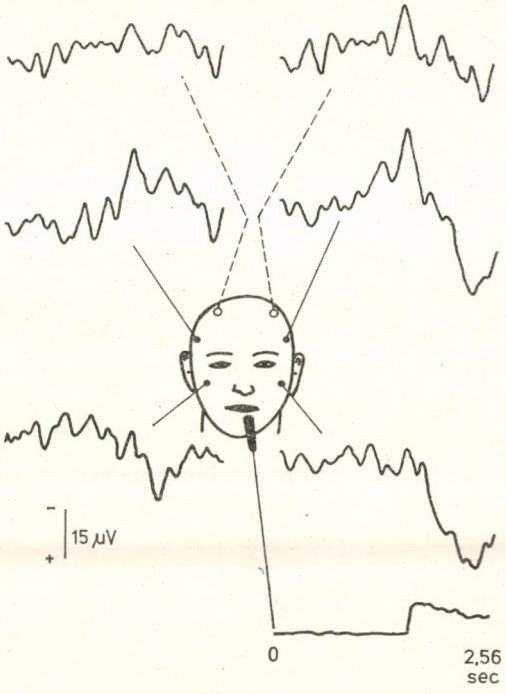
a centrális és a parietális területek között megfigyelt ellentett polaritás az utókomponensekben nem értékelhető egyszerűen polaritás megfordulásként, mivel a parietális késői negativitáson — a centrális késői pozitív komponensnek megfelelő idői tartományban — kimutatható volt egy kisebb amplitúdójú, de változatlanul pozitív polaritású csúcs.

A potenciálok lassú komponensének nagysága és eloszlása figyelemre méltóan különbözött a felnőttekkel végzett vizsgálatok eredményétől. Az arcról (a pofacsont oldalsó részéről) regisztrált lassú potenciál eltolódások nem voltak lényegesen nagyobbak, mint a centrális terület potenciáljai, sőt számos gyermeknél nagyságban meg sem közelítették azt. A nyolc vizsgálatban a *bal arcról és a bal oldali fejbőrről mért lassú potenciál eltolódások* (polaritástól független) értékei — a beszéd megjelenését megelőző 200—300 msec közötti tartományban mérve — *alig különböztek.* Csak a jobb oldalon volt megfigyelhető amplitúdó csökkenés a fejbőrön, az arctól hátrafelé haladva. Az adatok megbízhatóan azonos irányba mutattak; az átlagértékeket mikrovoltokban kifejezve tehetjük szemléletesebbé:

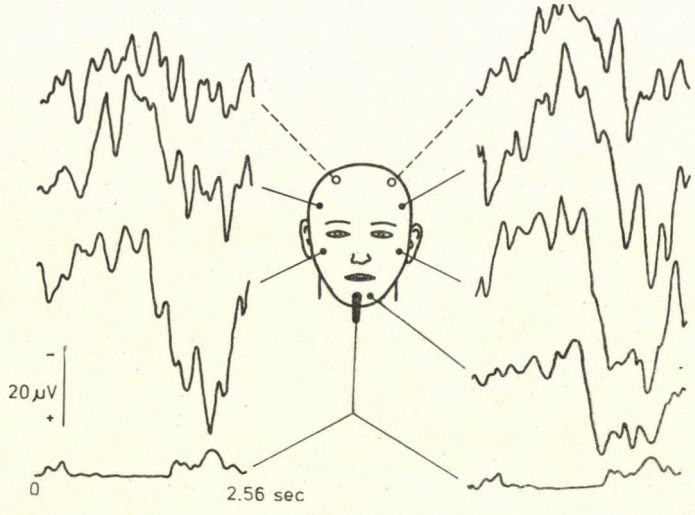
	Arc	Centrális	Parietális
Bal oldal	5,8	5,9	5,5
Jobb oldal	9	6,3	5,7

(A jobb oldalon, az arcon mért, kiugróan nagyobb értékeket nem tudtuk értelmezni.)

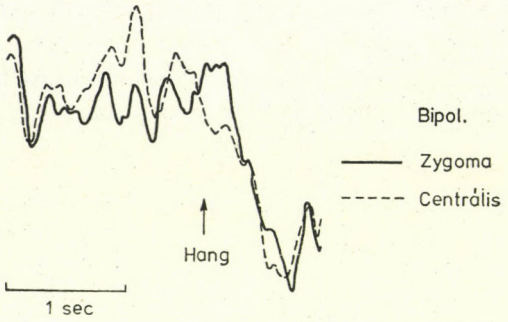
Egyes esetekben a lassú potenciál eltolódáson kiugró, korai csúcsokat is megfigyeltünk, különösen a centrális elvezetésben (lásd a 2. ábrát). Az egyik kísér-



2. ábra



3. ábra



4. ábra

leti személynél az áll bal oldaláról elvezetett potenciál formája (3. ábra) megegyezett a zygomáról vagy a fejbőrről regisztrált hullámformákkal, de amplitúdója eltért ezektől. A bipoláris arc és fejbőr elvezetések elemzésekor kitűnt, hogy pl. a centrális területen olyan aktivitás is tükröződik, melynek nincs megfelelője a zygoma elvezetésekben. Így a 4. ábrán látható, hogy a hang megjelenése idején a fejbőrön mért aktivitás már pozitivitásba fordul, ugyanakkor a bipoláris zygoma elvezetésben egy nagy negatív csúcs jelenik meg. Az arc és a centrális területek aktivitása közti széttartás abban is megmutatkozott, hogy az arc elvezetések között megfigyelhető aszimmetria iránya az esetek felében ellentétes volt: ha pl. a bal arcról mért potenciál negatívabb volt, mint a jobb oldali, akkor előfordult, hogy ezzel egyidőben a fejbőrön a jobb centrális elvezetésben jelentkezett a nagyobb negativitás. A felnőttekhez viszonyítva a vizsgált gyermekek adataira jellemző az is, hogy a *centrális területen a lassú potenciál eltolódások szinte kivétel nélkül negatív polaritásúak voltak*, míg felnőtteknél pozitív polaritást tapasztaltunk. A polaritások figyelembevételével a gyermekeknél kapott átlagértékek mikrovoltokban a következőek voltak:

	Arc	Centrális	Parietális
Bal oldal	+1,7	−3,7	−3,1
Jobb oldal	+4,5	−3,6	−2,4

A beszéd megindulásának pillanatában *a gyors, fázisos komponensek* — a felnőttek adataihoz hasonlóan — jóval kifejezettebbek az arcon, mint az agy felett. A hang megjelenésének idején mért kitérések abszolút nagyságának átlaga mikrovoltokban a következő megoszlást mutatta:

	Arc	Centrális	Parietális
Bal oldal	17	10	9,2
Jobb oldal	29	4,5	11,2

Vizsgálataink nyomán összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy *gyermekeknél a beszédképző izmok működésének* (extrakraniális hatás) *befolyása kisebb, mint a felnőtteknél.* Különösen az arc és a fejbőr pontjairól elvezetett *lassú potenciál eltolódások* amplitúdó és latencia adatai támasztják ezt alá.

E jelenség értelmezését segíti elő az a feltűnő tény, hogy gyermekeknél az elülső (centrális) és a hátsó (parietális) fejbőr területekről mért potenciál eltolódások abszolút nagysága nem különbözik lényegesen. Ebből a tényből arra következtethetünk, hogy *a korai életkorban a beszédképzésben* — csakúgy, mint más, új funkció kialakulásában — *résztvevő kérgi területek igen kiterjedtek.* A kiterjedt agyi területek szinkron aktivitása pedig az agyi válaszok jobb elvezetését, mérhetőségét biztosíthatja. Ugyanebbe az irányba hathat az a körülmény is, hogy gyermekeknél a koponyacsont vékonyabb.

Gyermekeknél a beszédpotenciálokban a nem agyi eredetű hatások kisebb befolyása összefüggésben lehet azzal is, hogy a hangképző rendszer működtetését végző izmok fejlettsége eltér a felnőttekétől. Ezzel kapcsolatban említjük meg Lieberman és munkatársai (1969) számításait a majom, a neandervölgyi ember (rekonstruált), a csecsemő és a felnőtt ember hangképző rendszerének működési lehetőségéről. Rámutattak, hogy a csecsemőnél a hangképzés egyik fontos eszköze, a nyelv, még nem képes olyan függőleges irányú helyzetek felvételére, amely az emberi beszéd feltétele.

Lehetséges, hogy a beszédképesség elsajátításának korai szakaszában a beszéd motoros potenciáljában a nyelvmozgás generátor hatása eltérő a felnőttekétől.

Gyermekeknél sem tudjuk azonban megmagyarázni az arcról és a centrális fejbőr területről elvezetett potenciálok hasonlóságát (lásd pl. a 3. ábrát).

Gyermekeknél *a beszédképzésben a féltekék funkcionális szerepére vonatkozóan nem tudtunk következtetést levonni,* mivel az egyik félteke dominanciájára utaló féltekei aszimmetriát éppen úgy nem találtunk, mint felnőtteknél (Szirtes és Vaughan, sajtó alatt).

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett. 1976. II. 2.

IRODALOM

Bogen, J. E.—De Zure, R.—Tenhouten, W. D.—Marsh, J. F., 1972: The other side of the brain. IV. The A/P ratio. Bulletin of the Los Angeles Neurological Society, 37; 49—61.

Cohen, G., 1973: Hemisphere differences in serial versus parallel processing. J. of exp. Psychol., 97; 349—356.

Cohen, J.—Offner, F.—Palmer, C. W., 1967, Development of the contingent negative variation in children. Electroenceph. clin. Neurophysiol., 23: 77—78.

Eisengart, M. A.—Kremenitzer, M. W.—Kreuzer, J.—Kreutzberg, D.—Purpura, D. P.—Vaughan, H. G. Jr., 1974, Electrophysiologic studies of regional cortical maturation. Presented to the Int. Symp. on Cerebral Evoked Potentials in Man, Brussels, Precirculated Abstr. 78—79.

Ertl, J.—Schafer, W. P., 1969, Erratum. Life Sciences, 8: 559.

Fenelon, B., 1968, Expectancy waves and other complex cerebral events in dyslexic and normal subjects. Psychonom. Sci. 13 (5): 253—254.
Grabow, J. D.—Elliot, F. W., 1974, The electrophysiologic assesment of hemispheric asymmetries during speech. J. Speech Hear. Res., 17: 64—72.
Gazzaniga, M. S., 1972, One brain — two minds? Amer. Scientist, 60: 311—317.
Gullickson, G. H., 1973, CNV and behavioral attention to a glide-tone warning of interesting non-moving or kaleidoscopic visual or auditory patterns in 2- and 3-year old children. Electroenceph. clin. Neurophysiol., 13: 889—895.
Harshman, R. A.—Krashen, S. D., 1974, On the development of lateralization. In: Cerebral Dominance. BIS Conf. Report 9—11.
Ingram, D., 1975, Cerebral speech lateralization in young children, Neuropsychologia, 13.
Kimura, D., 1963, Speech lateralization in young children as determined by an auditory test. J. comp. physiol. Psychol., 56: 897—902.
Lelord, G.—Laffont, F.—Savvage, D.—Jusseaume, O., 1973, Étude chez l'homme d'activitée evoquées lentes succedent au movement volontaire et au langage articule Electroenceph. clin. Neurophysiol., 35: 113—124.
Levy-Agresti, J.—Sperry, R. W., 1968, Differential perceptual capacities in major and minor hemispheres. Proceedings of the National Academy of Sciences, 61: 1151.
Lieberman, P. H.—Klatt, D. H.—Nilson, W. H., 1969, Vocal tract limitations on the vowel repertoires of rhesus monkeys and other nonhuman primates. Science, 164: 1185—1187.
Low, M.—Wada, J. A.—Fox, M., 1974, Hemispheric specialization for language production: Some electrophysiological evidence. Presented to the Int. Symp. on Cerebral Evoked Potentials in Man, Brussels, Pre-circulated Abstr. 131—132.
Molfese, D. L., 1974, Evoked potential indices of lateralization and development for speech stimuli. In: Proceed. Int. Symp. on Cerebral Evoked Potentials in Man, Brussels, Precirculated Abst. 147—148.
Morrell, L. K.—Huntington, D., 1971, Electrocortical localization of language production. Science, 174: 1359—1360.
Otto, D. A.—Houck, K.—Finger, H.—Hart, S., 1973, Event related slow potentials in aphasic, dyslexic and normal children during pictorial and letter-maching. Proc. 3rd. Int. Congr. on Event Related Slow Potentials of the Brain, Bristol, in press.
Sperry, R. W., 1973, Lateral specialization of cerebral function in the surgically separated hemisphere. In: F. J. McGuigan and R. A. Schoonover (Eds.), The Psychophysiology of Thinking. New York: Acad. Press.
Szirtes, J.—Vaughan, H. G. Jr., Characteristics of facial and scalp potentials associated with speech production. Electroenceph. clin. Neurophysiol. in press.
Teuber, H. L., 1973, Előadás a VIII. Nemzetközi EEG Kongresszuson. Marseille,
Timsit-Berthier, M.—Hausman, J., 1972, Étude de la VCN et du phénomène de preparation motrice chez des enfants de 5 à 15 ans. Revue EEG, 2: 141—146.

СОПРОВОЖДАЮЩИЕ РЕЧЬ УСРЕДНЕННЫЕ ВЫЗВАННЫЕ ПОТЕНЦИАЛЫ У ДЕТЕЙ

Й. СИРТЕШ—М. МАРТОН

Во введении рассматриваются исследования, посвященные медленным подготовительным волнам (CNV, моторные потенциалы) у детей, а также онтогенез латерализации речевых и языковых навыков.

Экспериментально исследовались предваряющие и сопровождающие формирование речи медленные изменения потенциалов. Испытуемыми были дети 4—6 лет. Полученные результаты были подвергнуты сравнению с речевыми потенциалами, обнаруженными ранее в опытах со взрослыми.

Было установлено, что у детей величина и распределение медленных компонентов речевых потенциалов у детей отличается от закономерностей, обнаруженных у взрослых. Амплитудных различий между потенциалами, отвещенными с левой щеки и кожного покрова головы, обнаружено не было. Авторы считают, что у детей не столь значительно влияние образований, связанных с работой речедвигательных мышц в формировании речедвигательного потенциала.

SPEECH-RELATED POTENTIALS IN CHILDREN

SZIRTES, JÓZSEF-MARTON MAGDA

In the first part of the present study a review of investigations of slow, preparation potentials (e. g. CNV, motor potential) in children is given and the ontogeny of cerebral lateralization of speech and language abilities is also discussed.

Our investigations seems to be the first dealing with slow potential changes preceding and accompanying speech production in 4—6 year old children. The data observed in children are compared with the results of a similar study performed earlier in adults. It has now been demonstrated that the magnitude and distribution of the slow component of speech potentials in children are different from those found in adults. No amplitude difference was found between potentials recorded from the left scalp and face. It is suggested that the artefactual influence coming from the functioning of the articulatory muscles on the speech potentials as recorded from the scalp is of lesser degree in children than in adults.

A ZENE HATÁSA A HÁROMÉVES GYERMEKEK FEJLŐDÉSÉRE*

FORRAI KATALIN
Országos Pedagógiai Intézet

A szerző tanulmánya a zenei benyomások (éneklés) hatását vizsgálja két és fél—hároméves gyermekeknél. A kísérlet, amelyben több éneklést hallgató és kevesebb zeneélményt kapott kontroll csoportok gyermekeit figyelte meg, a következők vizsgálatára terjedt ki: milyen jellegű hangokat adnak a gyermekek a prózai beszéden kívül (hangutánzás, félig énekelt beszéd, zenei improvizálás), milyen mozgások közben adnak hangot, dúdolgatnak a gyermekek, mivel és kivel vesznek fel kapcsolatot énekelgetés közben.

A két csoport összehasonlításánál kapott eredmények számszerűleg is bizonyítják, hogy a több játékdalt hallott gyermekek több hangot adnak (különösen énekhangokat), mozgásuk is több és változatosabb, szívesen dúdolgatnak egyedül is, aktív játék közben, ami a gyermekek kiegyensúlyozott érzelmi állapotára enged következtetni.

A Bölcsődék Országos Módszertani Intézete keretében 3 énekes és 3 kontroll bölcsődében folyik jelenleg zenei kísérlet, ahol 3 éven keresztül ugyanazokat a gyermekeket figyelik meg hangadás, énekelgetés szempontjából. A téma további korszerűbb vizsgálati módszereket igényel.

A kisgyermek zenei fogékonysága közismert, de tudományos vizsgálatokkal eddig még kevéssé bizonyított. A szakirodalom tanulmányai egyrészt a gyermek zene iránti érdeklődéséről, az élmények hatásának vizsgálatáról szólnak, másrészt a gyermek hangadását vizsgálják hangtani, nyelvtani, mennyiségi, minőségi szempontból, a sírástól a szavak értelmes használatáig, a folyamatos beszédig.

Kevés szó esik azonban azokról a változatos és kifejező hangadásokról, „hangicsálásokról", melyek a kisgyermeket jellemzik. Ezek a hangok nemcsak a kezdeti sírás és értelmes beszéd közötti életszakaszban jelentkeznek, hanem azzal együtt fejlődnek, a beszédet átszövik és komplex módon kiegészítik. A kívülálló számára értelmetlen hangocskák a gyermek és közvetlen környezete számára azonos jelentőséget hordoznak. Mindig kiegészülnek egy-egy sajátos arckifejezéssel, mozdulattal, a metakommunikáció sokféle változatával.**

Az „egyszavas mondatok"-ra felfigyelő pszichológusok és nyelvészek azt is megállapították, hogy azonos kifejezés megváltozott értelmére a „szó" különböző hangsúlyaiból lehet következtetni. Ezeket az öröm, az ijedtség, a

* A kísérlet első ismertetése a Kecskeméti Kodály Szeminárium számára készült 1970-ben: „Zenei megfigyelések 3 éves gyermekeknél" címmel. Jelen formában, az anyag pszichológiai elemzésében Dr. Kalmár Magda volt segítségemre.

** Ez a kapcsolatteremtés (hang és gesztus) a verbális kor előtt igen nagy fontosságú, mert a gyermek értelmi, érzelmi fejlődését jelzi. Lehet, hogy ennek a „jelbeszédnek" az alakulása kihat majd a gyermek szóbeli kifejezőképességére is.

kedveskedés kifejezésének sokféle hanghordozását zenei szempontból még nem elemezték behatóan. A hangmagasság, a hangközök, a ritmus, az ismétlődések variációi összefüggenek a gyermek érzelmi állapotával, közlési szándékával. A hangsúlyok alakulása pedig szorosan összefügg a környezettől ellesett beszédlejtés és zenei hatás utánzásával. Ezt fejtegeti Dr. Révész Géza „A beszéd eredetének kérdése" (1946) munkájában. Az ösztönös hangutánzás, amely egy helyzetet akar ábrázolni, már több mint egyszerű hangkép. A gyermek a nyelvet nem önkéntelenül építi, hanem a felnőtt nyelv anyagából szerzi. Mérei Ferenc „Gyermeklélektan" (1974) könyvében ugyanerre utal a 46—47. oldalon. Arra is több helyütt hivatkozik a szakirodalom, hogy a gyermek hangjából, kezdődő beszédlejtésében már korán fel lehet ismerni a nemzeti sajátosságokat. Magnetofonszalagokról mi is megfigyelhettük, hogy 7—8 hónapos japán kislány és 12 hónapos piraó indián kisfiú játékos hangicsálásából is már kihallható az anyanyelv magán- és mássalhangzóinak sajátos lejtése és beszédritmusának jellegzetessége.

Ha a gyermekbeszéd zenei oldalával behatóbban kívánunk foglalkozni, a jelölés és lejegyzés súlyos problémájával találkozunk. Annak ugyanis sem a beszéd nemzetközi hangtani jelzése, sem a kottaírás nem adja vissza pontosan a hangszínét, hangerejét, hangmagasságát. Ezt a problémát eddig legjobban Stefan Herzka (1967) oldotta meg, aki egy gyermek hangadását 9 hónapos korig felvette és a szelektált anyagot hanglemezre vágva a fejlődés elemzéséhez mellékelte. Igénybe vette a modern technika segítségét és sokoldalú elemzésével — több mint 60 féle gyermek-hangmegnyilvánulást regisztrált jegyzőkönyvi körülírással — értékes beszédfejlődési adatanyagot szolgáltatott. A hangokat nemcsak fonetikai szempontból vizsgálta, hanem a helyzettel, mozgással, mimikával együtt figyelte. Ez a beszédmegértés szempontjából igen fontos, mert a vizsgálatnál nem a szavak jelentéséről volt szó, hanem a különböző hangmegnyilvánulások szituatív egyedi értelmezéséről.

Nálunk Sugárné Kádár Júlia egy 0—18 hónapos gyermek hangadásának részletes analízisét készítette el. Kiemelte a preverbális kor jelentőségét a beszéd és kommunikáció fejlődése szempontjából és beleillesztette azt a többi pszichés funkció fejlődésének folyamatába.

A kisgyermek zenei fogékonyságával, érdeklődésével kapcsolatos kísérletek gyakran szűk részterületekkel foglalkoznak, néha meg túlságosan nagy témát fognak át. T. K. Muchina és M. I. Liszina (1966) a hangmagasság differenciáló képesség és a gyermek tevékenysége, magatartása közötti összefüggést vizsgálták 6 hónapos kortól két és fél éves korig. Indokuk ugyan az emberi beszédhangra reagálás képességének vizsgálata volt, a kísérletnél mégis két mechanikus gépi hangot (400 és 900 Hz hangpárt) szólaltattak meg. A gyermekeknek egyik hangmagasságnál jobbra egy cicakép, másiknál balra egy kutyakép jelent meg. Bizonyos hangmagasság érzékelési készséget meg

lehetett így vizsgálni, de az emberi hangszín felismerésének vizsgálatához vagy a zenei képességek megfigyeléséhez — ahol a dallam lényeges tényező — nem adott segítséget.

Érdekes H. Moog (1967) megfigyeléssorozata, aki a zenei élmény (átélés) fejlődési szakaszait kívánta osztályozni 6 hónaptól 2 éves korig. A különböző jellegű hanghatások között: gyermekdalok, szabad ritmusok, dodekafóniák (Bruckner IV. Szimfónia 1. tétel), kakofónia (vonóskvartettben magasra változtatott brácsa- és csellóhang), porszívó és közlekedési zaj szerepelt. Az egy gyerekkel folytatott vizsgálat közben a gyermek figyelmét, cselekvését, hangadását, érzelmi megnyilvánulásait (az elutasító, negatív viselkedést külön) osztályozta.

Paul Michel (1966, magyarul 1974) szintén foglalkozik a különböző frekvenciájú hangok megkülönböztetésének problémájával és százalékos táblázatot közöl, hogy a 6—12 hónapos gyermekek 118 hangközből hány prim, felfelé és lefelé hajló hangközt különböztettek meg. Igaz, hogy a dallam fizikai értelemben véve Herzekre bontható rezgésekből áll, de csak akkor válik zenévé, ha még más dallamot alkotó tényezővel együtt jelenik meg, anélkül csak fizikai inger, mint a fény vagy szín, de nem komplex esztétikai, érzelmi hatás. Paul Michel közleményében a különböző korú gyermekek zenei tehetségének jelentkezését a korosztály százalékában adja meg. Sajnos a méréssel kapcsolatos módszereket nem ismerteti.

A gyermek fejlődését folyamatában is vizsgáló tanulmányok közvetlenül a nevelés céljait szolgálják és a közösségben élő gyermekek zenepedagógiai problémáival foglalkoznak. Ezek közül említésre méltó A. Atanaszova (1965) bolgár énektanárnő bölcsődések zenei neveléséről írt disszertációja és N. A. Vetlugina (1967) átfogó tanulmányai, melyekben a gyermek zenei fejlődését kisgyermekkortól iskolába lépésig követi. Egyik esetben 2—3 és 5—6 éves gyermekkel folytatott kísérletet, amelyben a hangszeres zenehallgatás módjainak elsajátítását, mint a szenzoros zenei képességek fejlesztését vizsgálta. (A dúr hangsort hanglépcsővel illusztrálta és különböző hangszereken érzékeltette.) T. Sz. Babadzsan (1958) a bölcsődék számára fogalmazta meg a zenei nevelés célját, módszereit és a zene esztétikai fejlesztő hatását.

A világ más részein is foglalkoztatja a szakembereket a zene sokoldalú fejlesztő szerepe a korai gyermekévekben. Hani Kjokó (1967) Japánban a zene sajátos fejlesztő erejéről, annak személyiség- és társadalomformáló hatásáról ír, különös tekintettel a fogékony csecsemő és kisdedkorra. Ruth Fridmann (1969) Argentínában folytatott kísérleteket 1—3 éves gyermekekkel, tanulmányában ennek alapján fogalmazta meg a gyermek zenei fejlesztésének fontosabb alapelveit.

Az átfogó pedagógiai tanulmányok esetében azonban, amikor a nevelés célját és módszereit is közlik a szerzők sok a tapasztalati leírás és már nem a tudományos kutatás az elsőrendű cél. A kettőnek pedig egymást kiegészítve,

segítve kellene megjelennie. Mint látjuk, a téma sokféle szempontból foglalkoztatja a kutatókat.

A mi szerény vizsgálatunk is csak egy részterületre vonatkozott és bár kísérleti helyzetben történt, mégsem nevezhetem tudományos felmérésnek. Arra a kérdésre akartunk választ kapni:
hogyan fejlődik zeneileg a gyermek a bölcsődében, ahol a gondozónő rendszeres és tervszerű gondozást és nevelést biztosít a gyermekeknek,
hogyan fejlődik egy csoport, ha kevés vagy ha sok zenei ingert kap? A válasz érdekében kísérletet folytattunk a Heim Pál kórház módszertani bölcsődéjében 30—36 hónapos gyermekekkel. Két azonos korú csoportot hasonlítottunk össze, egyikben kevesebb, másikban több rendszeres éneklést, mondókát hallottak a gyermekek. Az első felmérést 1967-ben, a másodikat egy évvel később, 1968-ban végeztem.

Az első 12 fős csoportot nevezem a továbbiakban „normális" helyzetűnek, mert tárgyi, személyi feltételei, kevés zenei hatása az átlagos bölcsődékhez volt hasonló. A másik, 12 gyermekes csoportban, amelyet a későbbiekben, „énekesnek" nevezek, olyan gondozónők dolgoztak, akik rendszeres zenei képzésben részesültek: Heti kétszer másfél órában egy év alatt megtanultak hat hangot írni és olvasni, megtanultak 30 mondókát és 180 dalt a velük járó játékokkal, 20 kánont és megismerkedtek a legáltalánosabb zenei alapfogalmakkal. Az „énekes" csoportban a nap folyamán többször is felhangzott az ének és mondóka. A gondozónők mindig a szabad játék idején énekelgettek és a játékba csak egy vagy két-három gyereket vontak be. A dalokat játékhoz vagy konkrét játékhelyzethez, játéktémákhoz kapcsolták. Például mesekönyv-nézegetés, játékhoz tartozó mozgás (tenyérsimogatás, lovagoltató, tapsoltató) közben énekelték azokat. A dalokat nem kívántuk betanítani a gyerekeknek, szerepük csak az volt, hogy hangulatot teremtsenek, felkeltsék az érdeklődést és a gyermeket énekelgetésre, spontán „hangicsálásra" serkentsék.

A kísérlet kérdésfeltevései

Van-e különbség az azonos korú, zeneileg befolyásolt és befolyásolatlan gyermekek *hangadása* között?

Hogyan hat a *mozgásra* a hangadás?

Énekelgetés közben mivel vagy kivel vesznek föl *kapcsolatot?*

A kísérlet módszere

A 12 gyermekből alkalmanként egyszerre csak négyet figyeltem meg egy órán keresztül mindig reggeli után, játék közben. Minden csoportot 6 alkalommal látogattam meg és ezt háromszor egy hónapos időközökben megismétel-

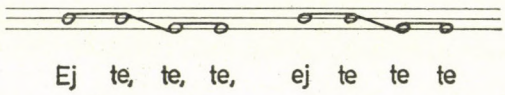
tem. Az adatokat tehát kétszer 12, azaz 24 gyermek tizennyolc alkalommal történő megfigyelése alapján állítottam össze. Jegyzőkönyvet készítettem a gyermekek mozgásáról, tárgy- és személykapcsolatáról, ugyanakkor jelöltem a hangadásukat és abszolút hangmagasságban kottáztam a dúdolt vagy énekelt dallamtöredékeket. A megfigyelés ideje alatt a gondozónő nem énekelt, csak halk szóval irányította a gyermekek játékát, tehát a gyermekek spontán énekelgetéseit közvetlenül megelőzően zenei serkentés nem volt. A játékot kísérő hangok tehát előző zenei benyomások hatására jelentek meg *A regisztrálás módja* jegyzőkönyvezés volt az alábbiak szerint. A gyermekek *prózai beszédét* nem jegyeztem le, csak az énekelt hangokat.

Az énekes jellegű hangadásokat három csoportba osztottam:

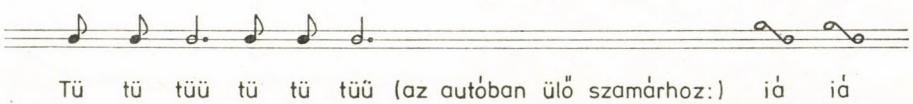
1. tagolt, ritmikus hangadás
2. emelt, dallamos beszédhanglejtés
3. énekelt szöveg.

1. Tagolt, ritmikus hangadásnak azokat a játékos, ismétlődő szótagokat nevezem, amelyek a gyermek örömét, indulatát szabályosan ismétlődő, különböző hangmagasságú hangokkal fejezik ki (pl. állathangokat, közlekedési eszközt utánoz), vagy más ritmikus hanggal, sikongatással akar figyelmet kelteni, kapcsolatot teremteni.

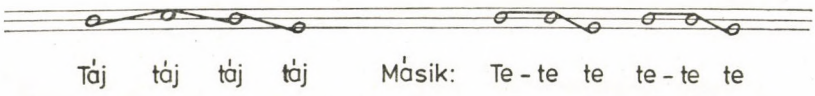
Például: S. A. kislány a babáját simogatja és közben mondogatja: 1. kotta



F. Zs. 31 hónapos kisfiú az autóját tologatja és közben dúdol: 2. kotta

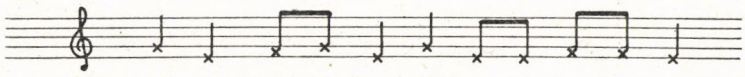


H. Á. és F. G. kislányok babázás közben egymásnak így felelgetnek: 3. kotta

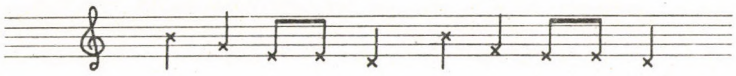


2. A dallamos beszédhanglejtéshez, a beszéd intonációhoz közelálló, félig énekelt, félig mondott szövegeket soroltam. A játékos szótagok között olyan értelmes szavaknak is kellett lenni, amelyek a játékszituációra vonatkoztak.

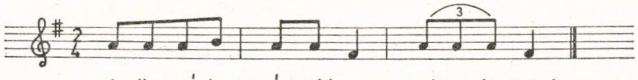
Pl.: V. O. 30 hónapos kislány a babájával a karján a kispadon ül és eteti: 4. dallam



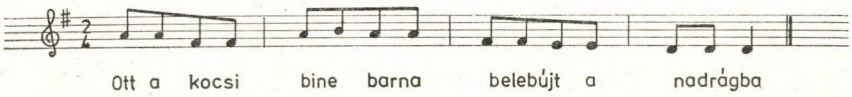
H. Á. 32 hónapos kisfiú leugrál a kispadról és kiabálja: 5. dallam



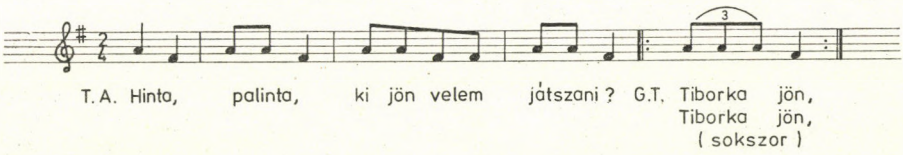
3. Éneklésnek regisztráltam azokat a dúdolgatásokat, amelyeket akár értelmes, akár értelmetlen szöveggel, de határozott dallammal zeneileg mérhető hangmagasságban énekeltek a gyermekek.
Pl.: M. I. 36 hónapos fiú egy kockát mutat a gondozónőnek: 6. dallam



G. T. 30 hónapos fiú húz egy kocsit és közben énekli: 7. dallam



Azt is éneklésnek minősítettem, amikor a hallott és ismert dalokból ellesett motívumokra szöveget húztak, vagy énekelve beszélgettek.
T. A. 36 hónapos kislány és G. T. fiú egymáshoz: 8. dallam



B) A hangadás jelölésénél már a kísérő mozdulatokra is utaltam. A *mozgásokat* négy osztályba soroltam:

1. babrálásnak azt jelöltem, amikor a gyermek statikus helyzetben a játékban elmélyülve apró mozgással egy manipulációs tevékenység közben adott hangot.

2. kisebb részmozdulatok (pl. karlendítés, láblóbálás, fejbiccentés, bólogatás)
3. nagyobb mozgás, ahol az egész test helyet változtat (járás, séta, ugrálás, forgás).
4. kombinált (végtag és egész test) mozgások, mellyel a gyermek a szerepjáték szituációjának megfelelően az éneklést kísérte.

C) Jegyeztem azt is, hogy a gyermeknek *tárgyra* vagy *személyre* van-e szüksége ahhoz hogy többet énekeljen és mozogjon. A környezet és hangadás kapcsolatát a következőképpen osztályoztam:

1. A gyermek minden eszköz nélkül, egyedül dúdolgat
2. tárggyal tevékenykedik (baba, kocka, kendő, könyv stb.)
3. társsal vagy
4. gondozónővel vesz fel kapcsolatot.

Ezeket az eseteket csak akkor jelöltem, ha a kezdeményezés a megfigyelt gyermektől indult el.

Eredetileg azt is figyelni szándékoztam, hányszor énekel, dúdol a gyermek mozgás nélkül, de ez csak az esetek 0,5%-ban fordult elő, akkor is a közvetlen hangadás előtt vagy után, így tehát ezt külön nem regisztráltam.

Eredmények

A hangadás mennyiségi vizsgálata a két csoportnál

I. táblázat
A háromféle hangadás alakulása

Hang	Tagolt h.		Beszédlejtés		Ének		Összesen	
	szám	%	szám	%	szám	%	szám	%
normál 100%	47	33,34	58	41,13	36	25,53	141	37,7
énekes 100%	66	28,32	55	23,60	112	48,08	233	62,3
összesen	113	30,21	113	30,21	148	39,58	374	100
a kettő különbsége	19	5,08	—3	—0,80	76	20,32	92	24,6

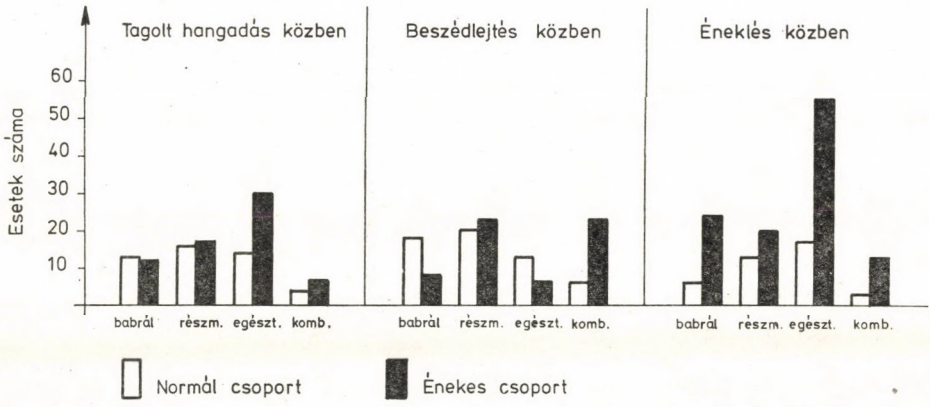
A normál csoport hangadásához viszonyítva	141	37,7%
az énekes csoport több hangot adott	233	62,3%-kal
Az össz. adatokhoz viszonyítva a különbség		24,6%

Az esetek száma és a százalékos megoszlás szerint összesített táblázatban a 37,7% és a 62,3% világosan mutatja, hogy az énekes csoportban majdnem kétszer annyi énekes jellegű hangot rögzítettünk, mint a kontroll csoportban. Ha mindkét csoport összhangadásának adatait külön 100%-nak vesszük és saját magához viszonyítjuk, megváltozik az arány a részadatoknál. A kontroll csoport 141 énekes jellegű hangadása = 100%, az énekes csoport 233 énekes

jellegű hangadása = 100%. Nemcsak mennyiségi szempontból lényeges a több hangadás előfordulása az énekes csoportban, hanem az egyes hangadási típusok megoszlását tekintve is szignifikáns különbség van a két csoport között ($\chi^2 = 20{,}933$, $p < 0{,}001$). Míg a kontroll csoportban a leggyakoribb hangadás típus a beszédlejtés, ezt követi a tagolt hangadás és csak utolsó sorban az énekelgetés. Az énekes csoportban az éneklés kb. kétszer olyan gyakori, mint a másik két típus bármelyike (az összes hangadás felét teszi ki).

Az alábbi ábra és táblázatok *a mozgás és hangadás viszonyát* mutatják a két kísérleti helyzetben. A számok a hangadás mennyiségét jelzik.

„Hang és mozgás kapcsolata összesítve a két csoportnál százalékos arányokkal"



1. ábra

II. táblázat

Hang és mozgás kapcsolata összesítve a két csoportnál %-os arányokkal

Mozgás cs	Babrálás	Részmozgás	Egész test	Kombinált	Együtt
normál-k.	26,24	33,34	31,91	8,51	141 = 100%
É	18,88	24,46	39,48	17,16	233 = 100%
	−7,36	−8,88	7,57	8,65	

III/a. táblázat

Hangadás és mozgás kapcsolata részletezve a két csoportról %-os arányokkal

Normál-kontroll csoport

Mozgás hg.	Babrálás	Részmozgás	Egész test	Kombinált	Együtt
tagolt h.	27,66	34,04	29,79	8,51	47 = 100%
beszéd lejt.	31,34	32,76	25,86	10,34	58 = 100%
ének	16,67	33,33	44,44	5,55	36 = 100%
					esetek száma

III/b. táblázat

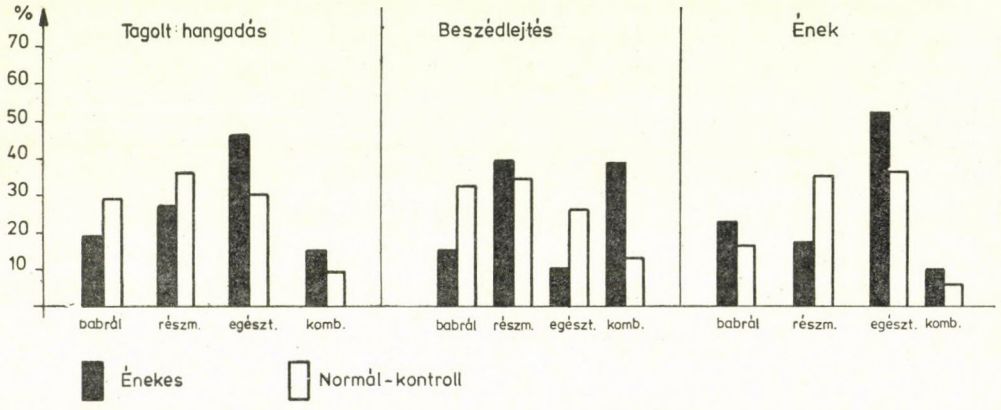
Énekes csoport

Mozgás hg.	Babrálás	Részmozgás	Egész test	Kombinált	Együtt
tagolt h.	18,18	25,75	45,45	10,61	66 = 100%
beszéd lejt.	14,55	38,18	9,09	38,18	55 = 100%
ének	21,43	16,96	50,89	10,71	112 = 100%
					esetek száma

A fenti adatok statisztikai elemzésének eredményei

A kontroll (normál) csoport adatai a *mozgástípusok* eloszlása szempontjából homogén mintának bizonyultak, függetlenül attól, hogy a mozgás milyen jellegű hangadást kísér. Egyetlen figyelemre méltó adat az egész testmozgás arányának emelkedése az éneklés mellett.

„A hangadás és mozgás kapcsolata az előfordulások százalékában."



2. ábra

A *tagolt hangadás* kísérőmozgásainak megoszlása a két csoportban nem tér el szignifikánsan, arra mégis érdemes felfigyelni, hogy az énekes csoportban növekszik az egész testmozgás aránya a babrálás, ill. a részmozgás rovására.

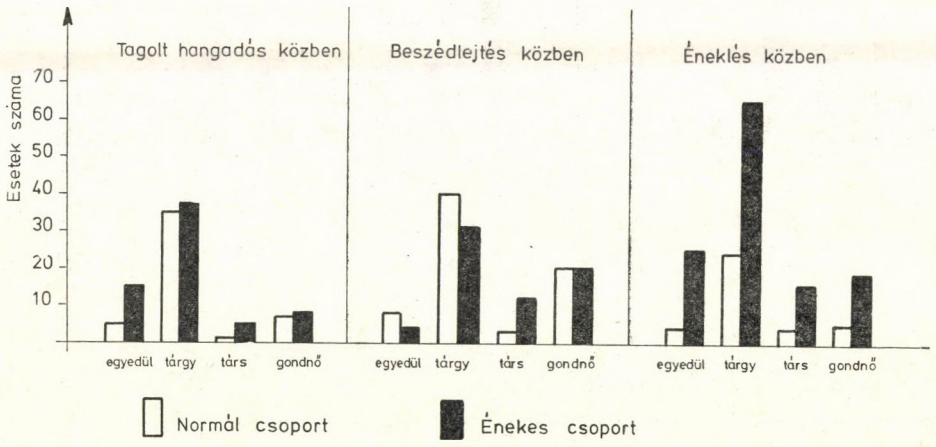
A fentihez hasonlóan *az éneklést kísérő mozgások* esetében is csak tendenciaszerű, statisztikailag nem igazolható változás mutatkozik az énekes csoportban. Felére csökken a részmozgások aránya, a kombinált mozgásoké viszont megduplázódik. Mindkét csoportnál az egész testmozgásnak van domináns szerepe.

A *beszédlejtéshez társuló mozgások* eloszlása viszont szignifikánsan különbözik a két csoportban ($\chi^2 = 17{,}212$; $p < 0{,}001$). Az énekes csoportban az egész testmozgások aránya olyan kicsi, mint az egész mintában sehol másutt, babrálás is ritkábban fordul elő. Azonban igen sokszor jelentkezik a kombinált mozgás és a részmozgásokkal együtt ez képezi a domináns kísérő mozgástípust. Talán azzal magyarázható, hogy az énekes csoportban a hangadások közt kisebb arányt képviselő beszédlejtés közelebb kerül a beszéd tényleges funkciójához és a tartalmi szempontból adekvát mozgásokkal együtt jelentkezik (pl. cselekvés, szerepjáték).

A fentiekkel függ össze az is — szemben a kontroll csoporttal —, hogy az énekes csoportban a beszédlejtés kísérőmozgásainak eloszlása szignifikánsan tér el mind a tagolt hangadástól ($\chi^2 = 25{,}287$; $p < 0{,}001$), mind az énekléstől ($\chi^2 = 39{,}289$; $p < 0{,}001$). A tagolt hangadáshoz és az énekléshez társuló mozgások egyes fajtái ebben a csoportban sem különböznek egymástól.

A tagolt hangadás funkciója — a kísérőmozgások alapján — a kontroll csoportban a beszédlejtéshez hasonló, míg az énekes csoportban inkább az éneklés előkészítőjének látszik.

A hangadás közben a környezettel felvett kapcsolat a következőképpen alakult:



3. ábra

IV. táblázat

Hangadás és környezet kapcsolata a hangok fajai szerint %-os arányban

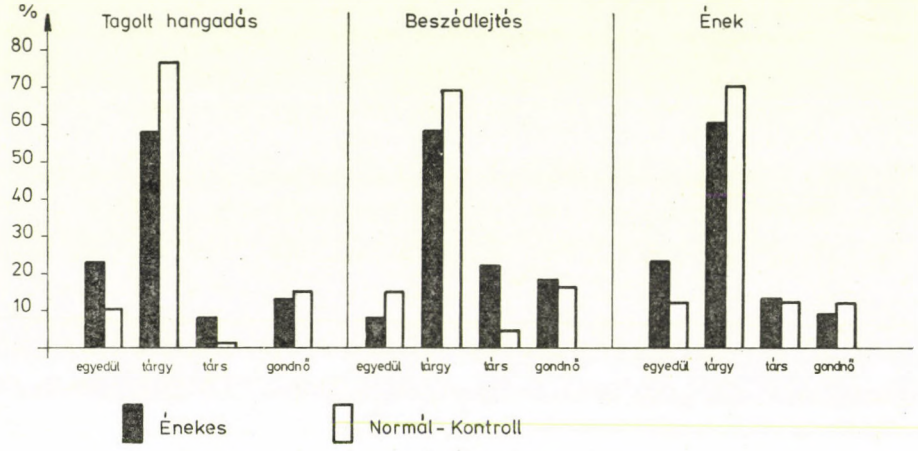
	Tagolt hangadás				
	egyedül	tárgy	társ	g. nő	esetek száma
normál kontr.	10,64	74,46	0	14,90	47 = 100%
énekes	22,73	57,57	7,58	12,12	66 = 100%
	12,09	—16,89	7,58	—2,77	

IV. tábl. II. rész

	Beszédlejtés				
	egyedül	tárgy	társ	g. nő	esetek száma
normál kontr.	13,79	67,24	3,45	15,52	58 = 100%
énekes	7,27	56,36	20	16,36	55 = 100%
	—11,97	—5,88	16,55	0,84	

IV. tábl. III. rész

	Ének				
	egyedül	tárgy	társ	g. nő	esetek száma
normál kontr.	11,11	66,67	11,11	11,11	36 = 100%
énekes	22,32	58,04	11,60	8,04	112 = 100%
	11,21	—8,63	0,5	—3,07	



4. ábra

V. táblázat

Hangadás és a környezet kapcsolatának összesített %-os arányai

Környezet csop.	Egyedül önmagában	Tárgy	Társ	Gond. nő	Együtt
normál-kontroll	12,06	69,5	4,26	14,18	141 = 100%
énekes	18,88	57,51	12,45	11,16	233 = 100%
	6,82	—11,99	8,19	—3.02	

A fenti adatok statisztikai elemzésének eredményei.

A különböző környezeti szituációk, melyekben a hangadásokat megfigyeltük, az énekes foglalkozásokkal tendenciaszerű kapcsolatot mutatnak. Ha az adatokat nem választjuk szét a hangadás minősége szerint a két csoport közti megoszlásra vonatkozóan, akkor a 0,05 szignifikanciahatárt meg-

közelítő értéket kapunk ($\chi^2 = 6{,}53$). A kontroll csoportban még valamivel nagyobbnak látszik a tárgyak — általában domináns — jelentősége, az énekes csoportban pedig a társnak, ill. a csak önmagának szóló hangadás több a kontrollhoz viszonyítva.

A tagolt hangadás kiemelésekor kapott kép nagyjából megegyezik az egész minta megoszlásával ($\chi^2 = 7{,}196$; $0{,}05 < p < 0{,}1$), az előbb említett eltérések itt még élesebbek. Éneklésnél megint csak a magányos helyzetek aránya növekszik az énekes csoportban: a két másik megoszlás nem különbözik szignifikánsan ($\chi^2 = 2{,}38$).

A beszédlejtés esetében mutatkozik a legnagyobb különbség a két csoport között: ($\chi^2 = 8{,}4$; $p < 0{,}05$) az énekes csoport adatai „kilógnak" az egyébként meglehetősen egységes összképből. Az önmagukkal — tárgy és személy nélkül — előforduló hangprodukció csökkenésével együtt, itt a társsal való kapcsolatfelvétel válik gyakoribbá.

Ez az eredmény ugyanabba az irányba mutat, mint a hangadás és a mozgás viszonyának beszédfejlesztéssel kapcsolatos adatai: nevezetesen, hogy az énekes foglalkozások — bár a beszédlejtés előfordulásának mennyiségét nem befolyásolják — hatást gyakorolnak a beszédfejlődésre. A beszédlejtés funkciója az énekes csoportban jobban közelít a valódi beszédhez, míg a kontroll gyerekeknél kevésbé tér el a többi hangadás típusától.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy a megfigyelt 3 éves gyermekek közül azok, akiket rendszeresen ért zenei hatás, 24,6%-kal több hangot adtak, mint a kontroll csoport gyermekei. Ebből is kimagaslik az éneklés, dúdolás, ami 20%-kal több.

Ha egy gyermekre eső átlaggal számítjuk ki az egy óra alatt spontán adott zenei hangot, úgy látjuk, hogy a normál csoportban 1,45, az énekes csoportban 2,43 énekhangot adott egy gyermek.

Következtetések

A gyermek hangadásának mennyisége és minősége a zenei hatásokra megváltozik. Többet énekel és dudorászik, ha előzőleg több dalt, több mondókát hallott. A két összehasonlított csoport adatai szerint a mozgás mennyisége is megváltozik az énekes csoport javára. A különbség nemcsak a számszerűséggel értékelhető, hanem *a mozgás és a hangadás* minőségi változásaival is. *A babrálás, manipuláció* közbeni dúdolgatás kellemes pszichés állapotot fejez ki, a tevékenység feletti örömet, nyugalmat és biztonságot. A gyermek általában halkan és sokszor ismételgeti ugyanazt a kis motívumot, amikor egyedül van, vagy a többiektől elvonulva játszik. A két csoport között számszerűleg kevés az eltérés a manipulációs tevékenység közbeni hangadásban, különösen énekelgetésnél csekély az eltérés: 16,67%-a a normál és 21,43% az énekes

csoportban. Azt feltételezhetjük, hogy a nyugalmi helyzet és az örömteli tevékenykedés inspiráló hatása egyformán erős akár van éneklés és több zenei stimulus, akár nincs.

A részmozgásokat (kar, láb, fej — míg a törzs nyugodt) a gyerekek legtöbbször tagolt hangadással vagy beszédlejtéssel kísérik. Ez általában a játékhelyzetből adódik, pl. ismétlődő mozdulatokhoz dúdolgatnak, állathangokat utánoznak, lendületes, ritmikus mozgásokat szabályos hangsúlyú szótagokkal, hanglejtéssel kísérik.

Az összmozgásoknak majdnem fele történik *egész testtel*. A beszédlejtés és éneklés százalékos eltérése lényeges, különösen az énekes csoportnál (9,09 a beszédlejtés, 50,89 az énekelgetés). A teljes testmozgás (masírozás, ugrálás, séta) nagyobb emocionális átélésre enged következtetni, úgy látszik, mozgás közben a belső feszültség kifejezésére és levezetésére jobb eszköz az ének, mint a beszéd.

A kombinált, a test és végtag variált mozgása, amely játékhelyzetben, valamint cselekvésfolyamat utánzásaként történik, aránylag kevés mindkét csoportban, az összmozgások kb. 14%-a. Úgy gondolom, ez az életkorral a játék és beszédfejlettségi szinttel magyarázható. A 3 évesek még csak most kezdenek a szerepjáték helyzetbe beilleszkedni, szerepet vállalni. Beszéddel vagy énekes beszéddel kapcsolatot teremteni újszerű még ebben a korban.

Arra a kérdésre, hogy *a mozgás kíséri-e a hangadást* vagy fordítva, nehezen tudnánk válaszolni. A probléma komplex módon jelentkezik, az egymásrahatás nagyon szoros. Más korosztálynál tett megfigyeléseimmel összehasonlítva, a gyermek általános pszichés, értelmi és mozgási fejlődésével tudnám magyarázni az éneklés serkentő hatását. A mozgás befolyása erősebb addig, amíg a gyermek számára a tevékenység (rakosgatás, babrálás) a fontos. Később az ének és a ritmikus hangadások adnak inspirációt a mozgásra. Amikor a gyermek már beszélni tud, gondolatait már énekkel, szavakkal is ki akarja fejezni, akkor a mozdulat kíséri a hangot és arra jó, hogy a szavak értelmét jobban kifejezze, vagy hogy a gyermek saját érzelmi állapotát megerősítse.

A gyermek *kapcsolatkeresése* a játéktárgyakkal és személyekkel szintén változik a több éneklés hatására. A gondozónő személye, egy játékmozdulat vagy tárgy a gyermek zenei emlékképeit előhívja, felfrissíti.

Az érzelmileg jól hangolt, kiegyensúlyozott gyermek *egyedül* is dúdolgat. A gondozónő többszöri énekelgetéseinek hatására a gyermekek két és félszer többet dúdolgattak egyedül olyankor is, amikor a játékot messziről figyelték, vagy nem volt játékszer a kezükben, csak mozgással kísérték a hangadást. A legtöbb hangadás (mindkét csoportnál) a *játéktárgyak* ütögetése, tapintgatása közben történt, ilyenkor a kitalált szöveg kis százalékban vonatkozott csak arra a tárgyra, ami a gyermek kezében volt. Csak a 3. életévben, szerepjáték közben kezd az énekelgetés szövege és a használt szavak értelme is kapcsolatba kerülni a játéktárggyal vagy játékhelyzettel.

A tevékenység közben a hangutánzás és a félig énekelt beszéd előfordulásának száma összesítve majdnem azonos a két csoportnál (összesítve 73 és 70), ebből az énekelgetés száma mutat magas eltérést (24 és 65). Az énekes csoport gyerekei megszokták, hogy egy játékhelyzetben használt tárgyhoz dalt halljanak, és amikor a játékeszköz a kezükbe kerül, a látás és mozgás által a dal visszaidéződik, abból foszlányokat, dallamrészleteket énekelnek el. Az éneklés keltette jó hangulat visszahat a mozgásra, a játék örömére és azt színessé, elmélyültebbé teszi.

Legkevesebb volt a hangadás a *társak* keresésére, kapcsolat teremtésére. (Összesítve 9,35%.) Az énekes csoportnál ez háromszor annyi százalékban számítva, mint a normál csoportnál. Az abszolút számokat összehasonlítva pedig majdnem ötszöröse volt. A beszédlejtés és énekelt beszéd is több, hiszen a 3 évesek már nemcsak ritmikus sikongatással és hangicsálással vesznek föl kapcsolatot egymással, hanem a szavakat értelmesen is használják. A prózai szavak helyett az énekelt beszéd (játékra hívás, közlés) mindig valamilyen vonzó érzelmi töltést kap, derűt és humort rejt magában.

Valamivel több a kapcsolatkeresés a *gondozónővel*, mint a társakkal (összesítve 12,29%). Ez, ha a prózai beszédet is jelöltem volna, sokkal több lenne. Inkább csak azt bizonyítja, hogy énekelve nehezebb lett volna közölni a gondolataikat a gondozónővel, mint beszéddel. A felnőtt, a megszokott józan szavakat jobban megérti, mint a csendes szöveges dúdolgatást. A szavak jelrendszere ebben a korban nem azonos a gyermeknél és a felnőttnél, így a gyermek néha türelmetlenné válik, ha maga alkotta szavait nem értik meg. Inkább énekel, mert az értelmetlen szövegű dalolgatásnál, énekes halandzsánál, a gyermek úgy érzi, hogy gondolatait kimondta és ezzel megkönnyebbül. A jegyzőkönyvek sok olyan adatot őriznek, hogy a gyermek ilyen improvizálás után nagyot sóhajt, leül vagy kis pihenő után nagy lendülettel újra játékba kezd. Külön tanulmányt érdemelne a kottával lejegyzett improvizált dalok és szövegek színes anyagának elemzése zenei és fejlődéslélektani szempontból is.

A kísérlet, amiről itt beszámoltam, a már beszélni tudó 3 éves gyermekek körében zajlott le. Változatlanul nyitott kérdés marad a kicsinyek érzés- és gondolatközlő hangadásainak alakulása a preverbális időszakban. A Bölcsődék Országos Módszertani Intézete kísérletsorozatot indított hat bölcsődében (3 énekes, 3 kontroll bölcsődében), ahol ugyanazok a gyermekek 3 éven keresztül megfigyelés alatt állnak. A megfigyelés 1976-ban zárult le, az adatok feldolgozása után értékes adatokat kaphatunk arról, hogy a gyermekek milyen változatos módon fejezik ki magukat hanggal, hogyan hat rájuk a különböző jellegű zene és hogy éneklés közben — életkoronként — kivel vagy mivel teremtenek kapcsolatot a leggyakrabban.

Bizonyos, hogy ebben a fogékony korban, amikor a magatehetetlen csecsemőből járni, beszélni tudó-kisgyermek válik, a zene befolyása a gyermek

egész személyiségének fejlődésére különös hatással van. Hirtelen változó indulatait befolyásolja, kiegyenlíti, mozgását a lüktetés által koordinálja, a lassú, tagolt énekléssel beszédfejlődését, hangképzését segíti és fogékonnyá teszi újabb dalok meghallgatására. Valószínű, hogy sokkal többet raktároz el a gyermek a zenei benyomásokból, mint amennyit visszaadni tud és mint amit mi előhívni, regisztrálni tudunk. Ki kell dolgoznunk olyan módszereket, melyekkel a fent említett előnyöket nemcsak személyes megfigyelés és jegyzőkönyvek alapján mondhatjuk el, hanem a tudományos hitelesség szempontjából fontos, korszerű mérési eszközökkel is bizonyítani tudjuk.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1976. II. 20.

IRODALOM

A. Атанасова-Букова 1965, за Музикального Выпитание на децата до три година «Наука и Изкуство» Kiadó София

Г. С. Бабаджан 1967, Музыкальное Воспитание Детей Раннего Возраста «Издательство Лросвещени» Kiadó Москва

Fridman, R. 1969, Canciones Para la Mama, La Maestray Los chicos „Centro Editor de America Latina" kiadó Buenos Aires

Hani, K. 1967, A gyermek és a zene „Meiji Tosho Ltd" kiadó Tokyo (magyarul nem jelent meg)

Herzka, H. 1967, Die Sprache der Säuglings „Schwabe" kiadó Basel—Stuttgart

Michel, P. 1974, A zenei nevelés lélektani alapjai „Zeneműkiadó" Budapest

Moog, H. 1967, Beginn und erste Entwicklung der Musikerlebens im Kindesalter. „Henn Verlag" Ratingen

T. K. Muchina, M. I. Liszina 1966, A hangmagasság-differenciálás korbeli és individuális mutatói és a gyermek tevékenysége közötti összefüggés korai kisgyermekkorban. „Proszvescsenyije" kiadó Moszkva; Az észlelés fejlődése korai gyermekkorban könyv részlete szerkesztette: A. B. Zaporozsec, M. I. Liszina 49—74. old.

Н. А. Веглугина 1967, Музыкальное Воспитание и развитие детей

Doktori disszertáció tézisei a pedagógiai tudományok doktori fokozathoz. Moszkva

S. Kádár Júlia: „A kommunikációs készség fejlődése 0—2 éves korig" c. előadás a Magyar Pszichológiai Társaság Pedagógiai és Fejlődéslélektani szekció ülésén, 1975.

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА РАЗВИТИЕ ТРЕХЛЕТНЕГО РЕБЕНКА

КАТАЛИН ФОРРАИ

Автор исследовал влияние музыки (пения) на детей 2,5—3 лет. Исследовались две гурппы детей: экспериментальная, в которой дети занимались пением, и контрольная, в которой дети не имели этой возможности. Внимание было уделено следующим моментам: вокализация различного типа (подражание услышанных звуков, певучая речь, музыкальная импровизация) кроме собственно речевой; при совершении каких моторных актов вокализировали дети; мурлыкание мелодий; с кем или с чем завязывались контакты во время напевания.

Результаты, полученные при сравнении двух групп по этим количественно доказывают, что дети слышавшие больше песен больше вокализируют (особенно много песенных звуков), их движения более разноорбазны, они охотно мурлыкают мелодии в одиночку, более активны в игре, что дает возможность предположить, что их эмоциональное состояние более уравновешенно.

В настоящее время в рамках Государственного методологического института яслей в трех группах пения и трех контрольных группах ведется музыкальный эксперимент, где в течение трех лет одни и те же дети наблюдаются с точки зрения вокализации и напевания. Разработка темы требует применения современных методов исследования.

EFFECTS OF MUSIC ON THE DEVELOPMENT OF THREE-YEAR-OLD CHILDREN

FORRAI, KATALIN

In her study the author tries to find out the effects of music (i. e. singing) on two, two and a half and three-year-old children one group of whom listened to more music as opposed to the controlgroup with less musical experience. The author investigated the following questions: what kinds of sounds are uttered by the children besides talking, like imitation of sounds, talking in a singing tone, musical improvisation, what movements are accompanied by sounds, humming, what contacts (personal or impersonal) do they get into during singing.

A comparison of the two groups yield numerical proof of the fact that children who have heard more play-songs, emit more sounds (especially musical sounds) move about more and their movements are of greater variety, that they like to hum in themselves as well as during active playing. All this makes us conclude to the well-balanced emotional state of the children.

At the moment, the State Institute for Nursery Methodology supervises musical experiments in three „singing" and three „control" nursery homes, where for three years the same children are kept under observation as to their emitting sounds and singing around. The topic needs further, more up-to-date methods of examination.

VAKOK ÁLMAI

VÉKÁSSY LÁSZLÓ
Országos Idegsebészeti Tudományos Intézet

Szerző 18 vak gyermek ún. manifeszt álmait vizsgálta. Manifeszt álom fogalmán azokat az álomképeket érti, melyek az éber tudatba átmenthetők, megragadhatók, és amelyeket az álmodó az ébresztés pillanatában elmond vagy feljegyez, kizárva az utólagos képzetáramlások, módosítások lehetőségét. A vizsgálat célja az volt, hogy a vakok manifeszt álmaiban szereplő utalások mennyiben felelnek meg az álmodó éber, tudatos helyzetének, tapasztalati körének és a vakság állapotának. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a vakok manifeszt álmai azokat az elemeket tartalmazzák és használják fel az álomanyag tartalmában, amelyek a közvetlen vagy közvetett érzékleti tapasztalati térből származnak.

Az egyes elemek számszerű előfordulása és aránya megegyezik a tapasztalatszerzésben fontos érzékszervi hierarchiával. Az álom csak azokat a jelenségeket, történéseket használja fel az álomtörténetben, amelyek a közvetlen fizikailag behatárolható térben is szerepeltek. Manifeszt álmaik szereplői, helyutalásai, történései abból az aktuális és múltbeli tájékozódási rendszerből merítettek, melyek megfelelnek a mindenkori pszichológiai élettér kereteinek.

Irodalom

Az EEG kutatások keretében 1955 óta az álom pszichológiai törvényszerűségeivel is foglalkoznak. Valamennyi kutató munkahipotézise az volt, hogy meghatározott fiziológiai jelenségeknek pszichológiai történések felelnek meg, így a fiziológiai változókból lehet következtetéseket levonni a pszichológiai változókra. Az elektrofiziológiai álomkutatást a klinikai kutatás előzte meg.

Berger (1931) demonstrálta az alvás alatti elektrográfiás változásokat. Adrian (1934) kortikális szinkronizációs és deszinkronizációs elmélete régóta ismert. Klaue (1937) leírta ugyan a lassú elektromos tevékenységgel kísért felületes alvást és a gyors aktivitással kísért mélyalvást, de munkája feledésbe merült. A modern elektrofiziológiai álomkutatás Aserinsky (1953), Kleitman (1957), Dement (1955) nevéhez fűződik. Felismerték, hogy az alvás folyamán időszakosan ismétlődő periódusok jelentkeznek, melyek alatt gyors szemmozgások jelennek meg, az izomtónus nagymértékben csökken és az agyi elektromos tevékenység viszonylag gyorsabb frekvenciájú alacsonyabb amplitúdójú hullámtevékenységből áll. Miután bebizonyították, hogy ez az állapot az alvás során periodikusan fellép, hogy ez az álomtevékenységgel kapcsolatban van, az álmok bekerültek a fiziológiai kutatások körébe. Munkásságukból néhány, vizsgálatunkhoz kapcsolódó adatot ismertetünk.

Az alvás alatt végzett EEG vizsgálatok alkalmával a szemmozgások részéről lassú és asyncron, ill. gyors és syncron conjugalt mozgásokat figyeltek meg. A rapid jellegű mozgásokat az álom vizuális komponenseként értékelték. Az e célból végzett kísérletek azt mutatták, hogy akinél az alvás alatt gyors szemmozgások észlelhetők és akkor ébresztik (REM fázisban), nagy valószínűséggel nyernek álombeszámolót a kisérleti személytől. A szemmozgásokkal együtt a testmozgásokat is megfigyelték. Azt találták, hogy az alvás mélyülésével fokozatosan csökken a testmozgás és a delta aktivitás domináns lesz, ill. ébredéskor ennek fordítottja figyelhető meg. A szemmozgások megjelenésével a testmozgások fokozatosan csökkennek, majd számuk a minimumra esik mindaddig, amíg a szemmozgások meg nem szűnnek. Folyamatos alváskor az alvás mélysége ciklusosan változik (REM-től REM-ig). A hullámok amplitúdója az alvástartammal arányosan csökken, az elektródák az alvás alatt a mélyebb és felületesebb alvás-szintek váltakozását jelzik. Ugyanakkor, amikor az agyi elektródák viszonylag felszínes alvást regisztrálnak, a szemre helyezett elektródák gyors szemmozgást jeleznek. Az alvás állapotában tehát a viszonylag gyors szemmozgás szakaszai váltakoznak a szem lassúbb mozgásszakaszaival. Ezek az utóbbiak egybeesnek a felszínes alvással. Több kísérletes vizsgálatban tapaszalták, hogy ha a kísérleti személyeket egy-egy ilyen gyors szemmozgásos szakaszban felkeltik (REM), akkor jól fel tudják idézni álmaikat. Ha viszont a lassú szemmozgás-szakaszban ébresztik a kísérleti személyeket, akkor az esetek többségében azt mondják, hogy nem álmodtak. Ezekről a jelenségekről a szerzők azt a megállapítást tették, hogy a szemmozgás az álomképek közvetlen kifejezője, és egy-egy szemmozgás-szakasznak egy-egy önálló álom felel meg.

Jouvet (1967) hosszú ideig tartó regisztrálás során viszonylag szabályos időközönként, teljes izomatóniával járó periódusokat figyelt meg. Az időszakos elektromos jelenség a szemmozgásokkal van kapcsolatban. Az izomrelaxatio az alvás során minden esetben együtt jár a gyors kérgi tevékenységgel. Paradox jelenség a gyors kérgi aktivitásnak a megjelenése a mélyalvás alatt, amelyet a teljes izomatónia és az ébredési küszöb jelentős emelkedése alapján állapított meg. Ezért ezt az állapotot paradox alvásnak nevezte el. Ez az alvás minőségileg eltérő állapota. A paradox fázissal kapcsolatban fontos az a felismerés, hogy az alvás-ébrenlét ismert ciklusán kívül létezik az agyi elektromos tevékenység formáinak szabályszerű változása, amelyek a gyors és lassú alvásból állnak. Tehát normális feltételek között sem homogén állapot az alvás, hanem ciklusos változások sorozatából áll, melyekben szinkronizált és deszinkronizált állapotok váltják egymást, Tomka (1975). Egyre inkább elfogadott az a felfogás, mely szerint az álomfunkció számos feladatot teljesít a homeosztázis szolgálatában, Kulcsár (1975).

Dolgozatunkban vak gyermekek álmait vizsgáljuk. Metcalf (1959) 30 koraszülött részlegesen és teljesen vak gyermeket vizsgált EEG-vel. A felvételoken

jelentős eltéréseket kapott az occipitális régiókról a többi agyterülethez képest. Ez azért érdemel figyelmet, mert ezen a területen helyezkednek el a látáshoz szükséges kérgi képletek (Br. 17, 18, 19). Feltételezhető, hogy a látás hiánya és a szegényes EEG kép között összefüggés van. Coben (1969) született és később megvakultak (gyermekek és felnőttek) felvételeit hasonlította össze. A vizsgálat erénye, hogy a felvételeket 2—4 évenként megismételte. Jellemzőnek találta az alfa-ritmus hiányát valamint az occipitális és parietális régiókból jelentkező lassú hullámokat. Kooi és Sharbrough (1966) kortikális vakságban szenvedőket vizsgált. Úgy találta, hogy az idő előrehaladásával az occipitális részről kapott alfa-hullámok szegényesebbek lettek (8,5—10 c/sec). Roboz (1892) és Tóth (1928) vakok álmaival foglalkozik. Az ennek alapján tett megállapítások nem az álomanyagból vezethetők le, hanem a vakság helyzetéből (nappal számoltatták be a gyermekeket, hogy mit álmodtak, vagy miről szoktak álmodni). Gill (1972) munkájában hasonló álomgyűjtési eljárással találkozunk, így a munka az utólagos asszociatív betoldásoktól felhígult álomanyagot értelmezi.

A vizsgálat feladata

A dolgozat az álomtevékenység lelkiállapotán belül az ébredés pillanatában megragadott álmokat, az ún. manifeszt álmokat vizsgálja. A manifeszt álmon az éber tudatba átmenthető, megragadható álomképeket értjük, melyeket az álmodó az ébresztés pillanatában elmond vagy feljegyez, Mérei (1968). Így kizárjuk az utólagos asszociatív képzetáramlások, kompenzálások lehetőségét. Célunk, hogy a vakok manifeszt álomnaptárában szereplő és található utalások mennyiben felelnek meg az álmodó éber, tudatos helyzetének, tapasztalati körének és a vakság állapotának, Vékássy (1974, 1976).

Témánkat a dinamikus lélektan egyik jelenségkörében (pszichológiai élettér) kívánjuk elhelyezni. E pszichológiai rendszer alkotója Lewin (1953). E szemlélet feltételezi, hogy a pszichikus megnyilvánulásoknak előtörténetük van. Szükségletek, ösztönös indítékok és azok áttételei ezek hajtóerői. A lelki élet annak a törekvésnek a vetülete, amellyel a szervezet működési egyensúlyát igyekszik megtartani. Ezért minden reakció az egyensúly megtartására válasz és azok helyreállítására irányít. A lelki élet dinamikus mozzanata az, hogy jelzi az egyensúlyzavart, ezzel cselekvésre, reakcióra késztet (álomképek). Lewin (1953, 1972, 1975) rendszerének két elemét: a személyiséget és a pszichológiai környezetet egésszé rakja össze, az ún. élettérré, pszichológiai élettérré (PÉ). Az élettér azon tényezők összességét jelenti, amelyek az egyén magatartását egyidőben meghatározzák. Az élettér a lehetséges események összessége, tehát magában foglalja a környezetet és a személyiséget.

A vizsgálat körülményei és módszere

A vizsgálatokat 1975-ben az Országos Idegsebészeti Tudományos Intézetben, az Élettani Laboratóriumban végeztük. A kísérleti személyek a Vakok Általános Iskolája és Nevelőotthona bentlakó tanulói voltak.* 18 vak gyermeket vizsgáltunk (adatokat lásd az álmok bemutatásánál). A gyermekek két egymást követő héten, egy éjszakát aludtak az Élettani Laboratóriumban. A vizsgálatsor megkezdése előtt az összes gyermekkel megbeszéltük a várható eseményeket, teendőket. A vizsgálati helyiségek komfortosak voltak és egymástól izoláltak. Egy éjszaka két gyermek aludt bent, a gyermekek vacsora után jöttek az intézetbe. Esti szokásaiknak itt is eleget tudtak tenni, az éjszakára vonatkozó kívánságaikat megkérdeztük. A magukkal hozott könyvből olvastak az elalvásig, vagy rádiót hallgattak. Általában 10 órakor aludtak el, és reggel 6-kor ébresztettük őket. Ezek megfeleltek az otthoni szokásaiknak, így az egész kísérletsorozat alatt egyszer sem kellett megszakítani az alvásvizsgálatot.

A felvételeket 16 csatornás EMG polygráphiás készüléken készítettük, lefekvéstől kezdve a reggeli ébresztésig folyamatosan. A nemzetközi 10—20-as szisztéma szerint helyeztük el az elektródákat. A felhelyezett elektródák nem okoztak idegen test érzést, helyzetváltoztatásukat alvás közben nem akadályozták. Egyik gyermek sem volt gyógyszerelve. Minden gyermeket egy éjszaka kétszer ébresztettünk 5 perccel az EEG felvételen jelentkező REM-fázis után (izomtónus megszűnik, gyors szemmozgás jelentkezik, deszinkronizált alacsony amplitudójú EEG aktivitás). Minden alkalommal e dolgozat írója ébresztette a kísérleti személyeket (már a vizsgálatok előtt ismerős viszony alakult ki közöttünk), keresztnéven szólítva, hogy álmodott-e? A legtöbb gyermek azonnal ébredt és válaszolt. A kikérdezés nem tartott tovább 1—2 percnél. A gyermekek ébredéskor, az álom elmondásakor nem mozdultak meg (a vak gyermekek e csoportjánál úgy tapasztaltuk, hogy éjszakai alvás közben kevéssé változtatnak testhelyzetet), így kérés vagy gyakorlás nélkül is mozdulatlan testhelyzetben maradtak. Miért fontos az álmodáskor a mozdulatlan testhelyzet? Az álomban jelentkeznek az elnyomott kinesztéziás érzékletek, táplálják az álmot, Mérei (1968). Annál aktívabb a kinesztéziás képzetalkotás, minél jobban fékezzük az izomtevékenységet. A fékezett kinesztéziát az álmodó rávetíti az álomanyag képzetére, saját magának vagy az álomban megjelenő más személynek képzetére. Így, amikor ébredéskor megmozdulunk, az álom eltűnik, lesüllyed. A mozgás és az álom között ellentétes a viszony. A mozgás az álom ellen dolgozik, gátolt (fékezett) mozgás táplálja az álmokat.

* Ezúttal is megköszönöm dr. Tomka Imre tanár úrnak és dr. Méhes József igazgató úrnak munkámhoz nyújtott segítségüket.

Egy éjszaka álmait dolgozatunk egynek vette. Az álmok bemutatásánál az új bekezdésekkel jelezzük az egy álmon belüli egységeket. A lejegyzett álomanyagokban található kiemelések vizsgálatunk preferált kérdései. Elgondolásunk szerint azok a személyek, helyek, események és utalások kerülnek a manifeszt álomba, amelyek a meglevő ép érzékszerveken keresztül interiorizálhatók, a kísérleti személyek direkt vagy indirekt tapasztalati közegében szerepelnek, szerepeltek. A dolgozat nem önkényes álomszimbolika értelmezését követi. Az érzékszervekben megragadott tapasztalati közeg és az álomtartalmak utalásai között keres összefüggést.

Az álomanyagból kiemelendő kérdéseket, utalásokat a vakságnál funkcióban levő érzékszervek szerint állítottuk össze, Méhes (1963).

Ezek a következők:

nagyság (tárgy, testrész, hely, távolság arányaira utalás)
látás (ami a látással kapcsolatos)
betegség (ami a vaksággal kapcsolatos, a látásvesztésre utal)
súly (önmaga, mások, tárgyak nehézségére utal)
szag (illatokkal kapcsolatos utalások)
mozgás (általában a helyváltoztatás)
hideg (hideg érzetét keltette benne)
meleg (meleg érzetét keltette benne)
tapintás (ami az egész testfelületen történő érzékelésre utal)
hallás-beszéd (kísérleti személy, valaki, valakik beszéltek, hallottak beszédet)
fény (fényérzékelésre utalás)
stabilitás (testek, tárgyak statikájára, egyensúlyára utalás)

Az itt és eddig felsorolt kérdések a PÉ egyik oldalát, a személyiséget képviselték. További kérdéseink a PÉ másik alkotóját ragadják meg, a környezetet, a tapasztalati-érzékleti kört.

Ezek a következők:

intézet (ahol a gyermekek laknak, tanulnak, az otthonuk)
osztálytársak (a kísérleti személyek iskolatársai)
intézeti dolgozó (az intézetben dolgozók, de nem tanárai)
otthon (a szülői házzal kapcsolatos utalások)
tanára (a kísérleti személyt tanító tanár)
nevelő (a gyermekfelügyelő nevelő)
utca (az intézeten kívülre, az utcára utalás)
szülők (a gyermek szülei)
valaki (személytelenül szereplő személy)
valahol (személytelenül szereplő helyre utalás)

A kísérleti személyek kiválogatásánál az volt a szempontunk, hogy a vakság kiskortól kezdve szerepeljen, ne legyen látás-maradvány. Így minden vizsgált személyünk 2 éves korig bezárólag vesztette el látását. Egy gyermek (F. J.) véletlenül került a vizsgáltak csoportjába, ő 10 éves korában vesztette el

látását (baleset következtében). Ennek ellenére szerepeltetjük, adatai érdekes utalásokat tartalmaznak. További feltételünk volt, hogy életkoruk 14—18 év között legyen, értelmességük életkori és iskolai követelményeknek megfelelő legyen. Ezt az iskola vizsgálata alapján fogadtuk el. Ha az életkor és az iskolai osztály között eltérés adódott (és adódik is), az nem mentális hátterű, hanem a vakság okozta beiskolázási eltolódásból keletkezett.

Az álmok bemutatása

1. K. J. 14,2 éves, alig látó.
   I. ébresztés 2,30 perc, második REM, könnyen ébred.
   Valahol voltam, nem ismerem.
   Hideg valamit *tapogattam.*
   II. ébresztés 4,35 perc, negyedik REM, nehezen ébred.
   Egy nő zenéről *beszélt*, előadást tartott.
   I. ébresztés 1,59 perc, második REM, könnyen ébred.
   Nem emlékszik arra, hogy álmodott volna.
   II. ébresztés 5,0 perc, negyedik REM, könnyen ébred.
   Az *intézet* parkjában valamihez *hozzáértem, megbotlottam.*
   Kiemelés: valahol, hideg, tapintás, valami, beszéd, intézet, tapintás, stabilitás.
2. F. J. 14,0 éves, alig látó.
   I. ébresztés 10,57 perc, első REM, könnyen ébred.
   Nem emlékszik arra, hogy álmodott volna.
   II. ébresztés 3,25 perc, harmadik REM, könnyen ébred.
   Egy helységben voltam, nem tudom, hol, *hangok* jöttek, *egy férfi beszélt.*
   I. ébresztés 2,45 perc, második REM, könnyen ébred.
   Egy szekrényben kerestem, egy *sötét* szekrényben, valamit *fogtam*, de *nem láttam jól*, mi az. Azért nem látom, mert *vak* lettem gondoltam.
   II. ébresztés 5,0 perc, negyedik REM, könnyen ébred.
   Valamilyen *ingó*, billenős állványba kapaszkodtam, egy jármű volt, *zúgott* a motorja.
   Kiemelés: valahol, hallás, valaki, beszéd, valahol, fény, tapintás, látás, betegség, stabilitás, hallás.
3. R. A. 16,4 éves, született vak.
   I. ébresztés 1,07 perc, második REM, könnyen ébred.
   Intézeti társalgóban *beszélgettem osztálytársammal*, valaminek *nekimentem.*
   II. ébresztés 4,45 perc, negyedik REM, könnyen ébred.
   Otthon voltam.
   I. ébresztés 0,40 perc, második REM, nehezen ébred.
   K. nevelővel beszéltem, valamire akart rávenni, amit én nem akartam.
   II. ébresztés 4,10 perc, harmadik REM, könnyen ébred.

Mentem az *iskolaudvaron*, mintha *nyomtak* volna visszafelé.
Kiemelés: intézet, beszéd, osztálytárs, tapintás, otthon, nevelő, beszéd, intézet, tapintás.

4. F. Gy. 16,2 éves, alig látó.
I. ébresztés 0,45 perc, első REM, nehezen ébred.
Csináltam a rádiómat.
Követ *mostam*.
II. ébresztés 4,30 perc, harmadik REM, nehezen ébred.
Könyvemben a lapok összeragadtak, valamelyik hülye csinálta, gondoltam, ahogy *lapoztam*, a papír szétment.
I. ébresztés 1,35 perc, második REM, nehezen ébred.
Osztálytársammal beszéltem, nem tudom, mit.
Béla jött.
II. ébresztés 5,0 perc, negyedik REM, könnyen ébred.
A padomat *faragtam*, a kés eltörött.
Kiemelés: tapintás, tapintás, tapintás, osztálytárs, beszéd, osztálytárs, tapintás.

5. B. F. 15,6 éves, teljesen vak.
I. ébresztés 1,00 perc, második REM, könnyen ébred.
Intézetben szappanoznom kellett a *falakat*.
II. ébresztés 3,50 perc, harmadik REM, könnyen ébred.
Nem emlékszik arra, hogy álmodott volna.
I. ébresztés 0,41 perc második REM, könnyen ébred.
Sajtos tésztát adott *L. néni* az *ebédlőben*, a *kezemmel* ettem.
II. ébresztés 3,58 perc, negyedik REM, nehezen ébred.
Nehéz tárgy volt a kezemben, *féloldalasan* mentem, emiatt *szólt A. tanár úr*, hogy miért megyek így.
A *hálóban* nem találtam az ágyamat.
Kiemelés: intézet, tapintás, intézeti dolgozó, intézet, tapintás, súly, tanára, intézet, stabilitás, beszéd.

6. K. P. 16,7 éves, született teljes vak.
I. ébresztés 2,0 perc, harmadik REM, könnyen ébred.
Valahol voltam.
II. ébresztés 4,40 perc, negyedik REM, könnyen ébred.
Valahol voltam, erős *hangok* szóltak.
Esett az eső a nyakamba.
Álltam az *utcai* kereszteződésben, *jószagú nő* kísért át.
I. ébresztés 1,40 perc, második REM, nehezen ébred.
Nem emlékszik arra, hogy álmodott volna.
II. ébresztés, 5,10 perc, negyedik REM, könnyen ébred.
Otthon voltam, *édesanyám kiabált*, hogy a szarvas nekem jön.
Kiemelés: valahol, valahol, hallás, tapintás, utcán, szag, valaki, otthon,

édesanya, hallás, állat.

7. É. F. 16,9 éves, fényérzékeny.
I. ébresztés 0,45 perc, második REM, könnyen ébred.
Futottam, gyorsabban, mint szoktam.
II. ébresztés 3,38 perc, harmadik REM, könnyen ébred.
Nem emlékszik arra, hogy álmodott volna.
I. ébresztés 3,0 perc, második REM, könnyen ébred.
Osztálytársammal füzeteket *raktunk*, de neki más volt a *hangja*.
II. ébresztés 5,0 perc, negyedik REM, könnyen ébred.
Valamilyen néni kérdezett tőlem valamit.
Rádiót *hallgattam*, de aztán *valaki rámlépett*.
Kiemelés: mozgás, osztálytársak, tapintás, hallás, valaki, beszéd, hallás, valaki, tapintás.

8. D. J. 15,3 éves, alig látó.
I. ébresztés 11,45 perc, első REM, könnyen ébred.
Egy huzalokkal teli *helységben* voltam, akartam *szétszedni*, de nem tudtam, féltem, hogy ott maradok.
II. ébresztés 4,39, negyedik REM, könnyen ébred.
Otthon voltam, *hallgattam* a rádiót.
I. ébresztés 1,50 perc, második REM, könnyen ébred.
Vízben voltam és a lábom *fázott*.
II. ébresztés 2,27 perc, negyedik REM, könnyen ébred.
Intézetben ünnepély volt, *énekelt valaki*.
Valami szúrt a fenekemben.
Kiemelés: valahol, tapintás, otthon, hallás, tapintás, hideg, intézet, hallás, tapintás.

9. F. M. 15,8 éves, fényérzékeny.
I. ébresztés 0,20 perc, első REM, könnyen ébred.
Nem emlékszik arra, hogy álmodott volna.
II. ébresztés 4,20 perc, harmadik REM, nehezen ébred.
Intézetben voltam, a fejemet *tapogattam*, mert fájt.
Kerestem valamit.
I. ébresztés 11,24 perc, második REM, könnyen ébreszthető.
Egy fiúval beszéltem, *fogta* a kezem.
II. ébresztés 3,20 perc, negyedik REM, könnyen ébred.
Tanárommal zenéről *beszéltem*, siettem valahová, mentem, de a *hang* jött velem.
Kiemelés: intézet, tapintás, valaki, beszéd, tapintás, tanára, beszéd, hallás.

10. Sz. T. 14,5 éves, fényérzékeny.
I. ébresztés 11,37 perc, első REM, könnyen ébred.
Súlyokat toltam, fém volt és *hideg*.
II. ébresztés 0,44 perc, második REM, könnyen ébred.

Tanárnő beszélt valakivel, ezt én kihallgattam.
Sírást hallottam.
I. ébresztés 11,57 perc, második REM, nehezen ébred.
Mozgó valamin voltam, *billegtem* és *hangos* volt.
II. ébresztés 5,13 perc, negyedik REM, könnyen ébred.
Hosszúkezű gyermek volt mellettem, első padban ültünk az *osztályban*, a *hangja* nem volt ismerős.
Kiemelés: súly, tapintás, hideg, tanára, beszéd, valaki, hallás, stabilitás, hallás, nagyság, iskola, hallás.

11. Ny. L. 13,1 éves, alig látó.
I. ébresztés 1,07 perc, második REM, nehezen ébred.
Nadrágomat nem tudtam *felhúzni.*
II. ébresztés 4,15 perc, negyedik REM, könnyen ébred.
Ettem, de a tányérban nem volt semmi.
I. ébresztés 1,17 perc, második REM, könnyen ébred.
Az *intézetben Z. beszélt* valamiről, de össze voltunk *kötözve.*
II. ébresztés 4,34 perc, negyedik REM, nehezen ébred.
Az *intézet* folyosóján *elestem.*
Egy lány hangját hallottam.
Kiemelés: tapintás, osztálytársak, beszéd, tapintás, intézet, tapintás, valaki, hallás.

12. B. S. 14,4 éves, alig látó.
I. ébresztés 11,57 perc, második REM, nehezen ébred.
Az *osztályban virágillat* volt.
II. ébresztés 2,25 perc, harmadik REM, könnyen ébred.
Valaki begombolta a ruhám, nem kaptam levegőt.
I. ébresztés 1,30 perc, harmadik REM, könnyen ébred.
A rádióban a fiúk—lányok viszonyáról *beszéltek.*
II. ébresztés 3,59 perc, negyedik REM, könnyen ébred.
Egy mozgó szobában voltam, ott volt *Zs. barátnőm* is.
Kiemelés: osztály, szag, valaki, tapintás, hallás, valahol, stabilitás, osztálytársak.

13. F. O. 15,0 éves, született vak.
I. ébresztés 12,14 perc, második REM, könnyen ébred.
Szüleim öleltek.
II. ébresztés 3,40 perc, negyedik REM, könnyen ébred.
Rádiót *hallgattam.*
I. ébresztés 12,40 perc, második REM, könnyen ébred.
Mindenkinek az *osztályban* adtak valamit, ezért sorbaálltunk.
II. ébresztés 5,07 perc, negyedik REM, könnyen ébred.
Egy pincében voltam, *nedves* volt minden.
Kiemelés: szülők, tapintás, hallás, osztálytársak, valahol, tapintás.

14. N. T. 15,5 éves, született vak.
I. ébresztés 10,34 perc, első REM, könnyen ébred.
Nem emlékszik arra, hogy álmodott volna.
II. ébresztés 4,10 perc, negyedik REM, könnyen ébred.
Intézet dísztermében voltam, *Cs. tanárnéni simogatott.*
I. ébresztés 2,15 perc, második REM, könnyen ébred.
Valami *nyomott* a ruhámban.
II. ébresztés 3,50 perc, harmadik REM, nehezen ébred.
A *mosakodóban* voltam, nem volt hajam, amikor *fésülködni* akartam.
Kiemelés: intézet, tanár, tapintás, tapintás, tapintás, intézet.
15. L. M. 13,8 éves, alig látó.
I. ébresztés 12,00 perc, első REM, könnyen ébred.
Mindkét *kezemben* volt seprű, úgy csináltam.
II. ébresztés 3,50 perc, harmadik REM, könnyen ébred.
Valami élesbe ültem bele, a végbelem fájt.
I. ébresztés 1,40 perc, második REM, könnyen ébred.
Hideg almákat ettem, a fogam fájt tőle.
II. ébresztés 5,00 perc, negyedik REM, könnyen ébreszthető.
Az ágyam *kicsi* volt, kilógott a lábam.
Kiemelés: tapintás, tapintás, hideg, nagyság.
16. V. J. 16,1 éves, fényérzékeny.
I. ébresztés 11,40 perc, második REM, könnyen ébred.
Kisgyermek került a *hálóba.*
II. ébresztés 4,40 perc, negyedik REM, nehezen ébreszthető.
A *lépcsőházból* a lépcső az utcára nyílott.
I. ébresztés 2,14 perc, második REM, könnyen ébred.
N.-nel vártunk az orvos bácsira.
Egy táskát találtam.
II ébresztés 4,0 perc, negyedik REM, könnyen ébreszthető.
Meleg volt a föld alattam, *ugráltam,* de így is forró volt.
Kiemelés: valaki, intézet, intézet, osztálytárs, orvos, meleg, mozgás.
17. S. Sz. 17,0 éves, alig látó.
I. ébresztés 1,28 perc, második REM, könnyen ébred.
Egy erdőben voltam, álltam, mert várni kellett.
II. ébresztés 4,35 perc, negyedik REM, könnyen ébreszthető.
Karácsonyi dalokat *énekeltek* hanglemezen, *T. tanár* tanította.
I. ébresztés 1,58 perc, második REM, könnyen ébred.
Egy helységben voltam, *cigarettaszag* volt.
II. ébresztés 3,10 perc, harmadik REM, könnyen ébred.
Édesanyám ruhát hozott.
Kiemelés: valahol, hallás, tanára, édesanya, valahol, szag.
18. H. E. 15,4 éves, alig látó.

I. ébresztés 3,21 perc, harmadik REM, könnyen ébred.
A *hálóban* mindenhol léggömb volt.
II. ébresztés 5,29 perc, negyedik REM, nehezen ébred.
Lovakat tapintottam, a kezem a szájában volt.
I. ébresztés 12,28 perc, második REM, könnyen ébred.
Valamit nem találtam.
II. ébresztés 5,00 perc, negyedik REM, könnyen ébreszthető.
Vonaton utaztam, *valaki fogott.*
Kiemelés: intézet, tapintás, állat, tapintás, valaki, tapintás.

Megbeszélés.

18 vak gyermeket vizsgáltunk (12 fiú, 6 lány). Összesen 77 önálló álomegységet kaptunk. A lányok 27, a fiúk 50 álomegységet adtak. Egy kísérleti személyre a négyszeri ébresztés után 4,2 álomegység jutott, így átlagosan egy álomegységet álmodtak. A látók álmaihoz viszonyítva ez lényegesen kevesebb álom. Minden éjszaka két alkalommal ébresztettük a kísérleti személyeket. Legtöbb álmot a II. és a IV. REM-fázisban kaptunk (26, ill. 27), az I. és III. REM-fázisban lényegesen kevesebbet (4, ill. 13). 8 alkalommal nem kaptunk a gyermekektől REM-fázisban álomanyagot. A REM-fázisban kapott álomjelenségeket a manifeszt álom jelenségével azonosítjuk, látjuk azzal egyenlőnek. Így a továbbiakban ezt a fogalmat használjuk.

A manifeszt álmok anyagában a legtöbb utalást (35) a tapintásra kaptuk. Ez a vakok tájékozódásának legfontosabb módja, a leszűkült közvetlen tapasztalati tér adatait ezen keresztül kapja. Az álom is az ebből kapott anyagot szerepelteti legtöbbször. Ezután a hallás és beszédutalások következnek (25). Ez megfelel a vak reális, éber helyzetének. Ez az érzékszerv tágabb, nagyobb tér befogadására alkalmas. A gyermekek hosszú időt töltenek tanulással az intézetben, így életük fontos színterévé válik ez a hely. A manifeszt álom is mutatja ezt a jelentőségrendet. Vizsgált eseteink anyagában 14 utalás foglalkozik valamilyen formában ezzel a hellyel. Majd két személytelen kategória következik, a valaki (11) és a valahol (10). Mindkettő a tapasztalati és érzékleti tér elmosódott jelzései. A két adat együtt elég nagy szám (21). Magyarázatánál gondolhatunk arra, hogy a manifeszt álomanyagban a képi megelevenítésre való jelzések alkalmasak. Jelen esetben ez nem lehetséges, így a többi rendelkezésre álló érzékszerv kevésbé pontos adatai maradnak, melyek nem mindig alkalmazhatók és alkalmazkodnak a manifeszt álom természetéhez.

A személyes élettér képviselői következnek a sorrendben, az osztálytársak (7) és a tanárok (5). Mindkettő a vizsgált személyek életterének, értékrendszerének fontos szereplői.

A látás kiesésével a mozgások ellenőrzése megbomlik. Ebből a bizonytalanságból jelentkezik 4 utalás a manifeszt álmok anyagában, valamint a tapintás-

minőség egy más tulajdonsága, a hidegség (4). Az otthonra és a szülőkre vonatkozó manifeszt tartalmak egyformán 3—3 alkalommal fordulnak elő. Lehet, hogy előfordulásuk így véletlen egybeesés, de a kettő összetartozó. Figyelmet érdemel, hogy noha a jelzés imprinting anyag, mégis a PÉ változásának dinamizmusából adódóan háttérbe szorulnak a többi adat mögött (intézet, osztálytársak, tanárok). A kísérleti személy életbeli jelentőségrendjét látjuk itt megfogalmazva. A további adatok mind megfelelnek a kísérleti személyek tájékozódási és tapasztalatszerzési lehetőségeinek, de egyben a velük szemben támasztott fontosságnak és gyakoriságnak is kifejezői (ezek a kétszeri, egyszeri utalások).

A vakok manifeszt álmai azokat az elemeket mutatják és használják fel az álomanyag tartalmában, melyek a közvetlen vagy közvetett érzékleti-tapasztalati térből származnak. Döntően megfelelnek a megmaradt és funkcióban levő érzékszerveknek. Az egyes elemek számszerű aránya megegyezik a tapasztalatszerzésben fontos érzékszervi hierarchiával.

Az érzékszervi „csatornákba" bejövő ingeráramlás a látás elvesztésével a képzetalkotást hiányossá és egyoldalúvá teszi. A megmaradt érzékszervek segítségével nagyszámú tárgyi jelzés vehető fel (nagy távolságból is), de számos tulajdonság (tárgyi jelzés-minőség) kimarad a képzetalkotásból (a vak a tárgy, tárgyak hangját ismeri fel, nem magát a tárgyat). E szegényesebb képzetalkotás található a manifeszt álmokban is. Mozaikszerű, rész-tulajdonságokat szerepeltető, kevéssé cselekményes utalások jelennek meg, állóképek formájában. Az van az álmokban, ami az érzékszervi lehetőségekben.

A manifeszt álomban szereplő információk a kísérleti személyek PÉ-ből jelentkeznek. E tér sajátos adottságainál fogva szűkebb élettér. Az álombeli strukturáltság megfelel az éber, tudatos térnek. Többségük helyhez kötött, szűk interperszonális repertoárral. Tagozódása fedi azt a kontaktus-mezőt, amely az interperszonális tapasztalati-tájékozódási adatoknak felel meg.

17 kísérleti személy 2 éves koráig vesztette el látását. Ez az álombeli utalásokban úgy jelentkezik, hogy látás-maradványra jelzést nem kapunk. Egyik vak álma sem foglalkozott a vakság, a látásvesztés élményével. Az egyes látásminőségi kategóriák (alig látó, fényérzékeny, született vak) nem mutatnak észrevehető eltérést a manifeszt álomtartalmakban. Mint említettük, egyik kísérleti személyünk véletlenül került vizsgálati anyagunkba. Adatai figyelmet érdemelnek. Vaksági anamnézise 4 éves. Manifeszt álomanyaga eltérő. Csak itt kapunk utalást a látás elvesztésére és fénymaradvány jelzést (a mentális tapasztalat és a látás megerősítésének hiánya szembenálló). Feltételezhetjük, hogy az „új" somato-pszichés állapot még nem dolgozta meg a személyiséget egyenletesen, a vakos karakter még részleges.

Kevés az érzelmi viszonyulást kifejező utalás. Ez azért is érdemel figyelmet, mert a vizsgáltak életkora alapján érzelmi telítődésű utalásokra számíthatnánk. A másik nemmel való kapcsolatra utaló adatot nem kapunk (a hasonló korú látóktól gyűjtöttünk erre adatokat). A lányok és fiúk álmainál alig talá-

lunk megkülönböztető jegyet (barátválasztásnál az azonos neműek szerepelnek legtöbbször).

Az álmok rövidek, egyszerűek és tényadatokat tartalmazók. A vakság keretén belül játszódnak le. Bizarréria, a tapasztalati kör elemeit meghaladó utalások vagy konstrukciók nem jelentkeznek. A személyi repertoárban vagy jól megelevenített utalásokat kapunk, vagy személytelen kontúrú „valakiket". Az álomháttér, az álmok színtere követi a tapasztalati sémák szűk körét. Kevés a színtér, kevés a tagolódás. Csak azok az adatok jelennek meg, melyek a személy érzékleti anyagában már korábban szerepeltek. A vakok manifeszt álmai az emberi viszonyok keretein belül játszódnak le, érzékleti-tapasztalati sémákat felhasználva. Alvás, álmodás közben is anyagi világunk törvényei működnek. A vakok álmait is a személyes interiorizált minták irányítják és szabályozzák. Jelentkezése és megnyilvánulása egyéni lefutású, személyiség indokoltságú. Tárgyi világunk a vakok álmaiban is rendszeresen és rendszerszerűen jelentkezik. Az álmok közben is korábbi és ismereteik teljesítményeik közegében vannak.

Az álombeli környezet reális, a személyes tapasztalások útján jár. Kollektív ismeret, interakció kevésbé jelentkezik, álomtörténeteik az én-t hangsúlyozzák. Elemei a köznapi világ elemei, így a valósághoz állnak közel. Az álomelemek arányaiban az érzékszervi adatok izoláltan állnak, ezért a cselekményesség feldarabolt, kevéssé részletezett, idő, tér, én-kép, test-séma nem jelentkezik meggyőzően, nyelvezete igei megjelenítésű.

A manifeszt álomanyag és a PÉ egybevágó. Az álom csak azokat a jelenségeket, történéseket használja fel az álomtörténetben, ami a közvetlen fizikailag behatárolható térben is szerepelt. Manifeszt álmaik szereplői, helyutalásai, történései abból az aktuális és múltbeli tájékozódási rendszerből merítenek, melyek megfelelnek a mindenkori PÉ kereteinek.

A vakok manifeszt álmai az érzékleti és tapasztalati világ jelzéseire rímelnek. A tárgyi és személyi repertoár mutatja, hogy manifeszt álmaikban viszonyaik valóságos rendje érvényesül. A manifeszt álmokban azzal a szabályozó rendszerrel találkozunk, melyre az éber tudat és a gyakorlat is támaszkodik.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1976. III. 16.

IRODALOM

Adrian E. D., Electrical activity of the nervous system. Arch. Neurol. Psychol. 1934. 6—14.

Aserensky E., Kleitman N., Regularly occuring periods of eye motility and concomitant phenomena during sleep. Science, 1953, 118, 273—274.

Berger, H., Über das Elektroencephalogramm das Menschen. Arch. Psychiatr. 1931. 87. 527.

Coben, J., (Chicago II.). EEG and blindness. Electroencephalography and Clinical Neurophisiology, 1969. 26, 115.

Dement W. C., Dream recall and eye movements during sleep in schizophrenics and normals, Journal of Nervous Mental Disease, 1955, 3. 263—369.

Dement W. C., Kleitman N., Cyclic variations in EEG during sleep and their relations to eye movement, body motility and dreaming. EEG Clin. Neurophisiol. 1957. 9, 673—690.

Dement W. C., Wolpert K., Relationships in the manifest content of dreams occuring in the same night. Journal of Nervous and Mental Disease, 1958, 6. 568—578.
Dement W. C., Wolpert K., The relation of eye movements, body motility and external stimuli to dream content. Journal of Experimental Psychology, 1958, 6. 543—533.
Gil, Mario Ramirez: A vak gyermekek álmai. Gyógyped. Tanárk. Főisk. szakdolgozat, Bp. 1972.
Jouvet, M., The Sleeping Brain, Science, 1967. 105—110.
Klaue, R., Die bioelektrische Tätigkeit der Grosshirnride im normalen Schlaf und der Narkose durch Schlafmittel. J. Psychol. Neurol. (Lpz.), 1937. 47. 510—531.
Kooi K. A., and Sharbrough I., Electrophysiological findings in a case of cortical blindness, Electroencephalography and Clinical Neurophysiology, 1966, 95.
Kulcsár, Zs., Álomfunkció-hipotézisek a modern alváskutatásban, Magyar Pszichológiai Szemle, 1975, I. 22—35.
Lewin, K., Dynamic Theory of personality, 1953, New York.
Lewin, K., A mezőelmélet a társadalomtudományokban. Társ. tud. könyvtár. Gondolat Kiadó, Bp. 1972.
Lewin, K., Csoportdinamika, Közgazdasági és Jogi kiadó, Bp. 1975.
Méhes, J., Ophtalmodefektológia. Tankönyvkiadó, Bp. 1963.
Mérei, F., Társkapcsolataink a manifeszt álomtartalomban, Magyar Pszichológiai Tanulmányok, 1968. VIII. 49—68.
Metcalf, D. R., Electroencephalografic findings in ex-prematuré infants with partial an complette blindness due to retrolental fibrolazia. Electroencephalography and Clinical Neurophisiology, 1959. II, 182.
Roboz, J., Az álom. A siketnémák és vakok álmai. Nyomtatott Réthy L. és fiánál, Arad. 1892.
Tomka, I., Az alvás mechanizmusa, Magyar Pszichológiai Szemle, 1975. I. 3—21.
Tóth, Z., A vakok képzetvilága. A magyar gyp. társ. kiadványa, Bp. 1928.
Vékássy. L., Manifeszt álomnaptárok néhány adata. Bölcsészdoktori disszertáció, Bp. 1974.

О СНАХ СЛЕПЫХ

ЛАСЛО ВЕКАШШИ

Автор исследовал содержание сновидений 18 слепых. Целью исследования было определение того, в какой степени содержание сновидений соответствовало образу жизни, сознанию и опыту слепых, а также степени слепоты. Результаты исследования показывают, что сны слепых содержают те элементы, которые связаны с непосредственным или опосредованным опытом сновидцев. Четко выделяется связь с остаточной функцией органа чувств. Частота встречаемости отдельных элементов сновидений и их доля соответствовала общей иерархии органов чувств. Во сне встречались только те события и приключения, которые имели место в физически определенном пространстве. Действующие лица, места и явления во сне происходят из познавательной системы, соответствующей рамкам психологического пространства повседневной жизни.

DREAMS OF THE BLIND

VÉKÁSSY, LÁSZLÓ

The author investigated the manifest dreams of 18 blind children. His aim was to find out how far references in their dreams correspond to their conscious situation in the wake, to their field of experiences and their state of their being blind. Test findings made clear as the contact of dream-material, that manifest dreams of the blind show and blend elements originating in their direct or indirect perceptive-empirical sphere. They decisively correspond to the remaining and functioning sense organs. The numerical occurence and the proportion of single elements correspond to the hierarchy of sense organs important in gaining experiences. In the story dreams use only those phenomena and events that have been there in the physically encom — passable direct sphere.

Dramatis personae, local references, happenings in their manifest dreams derive from present and past orientation systems corresponding to the extent of the momentary psychological elbow-room.

GYERMEKRAJZOK ESZTÉTIKAI MINŐSÉGEI 6—12 ÉVES KORBAN

PAÁL ÁKOS

A szerző 9000 rajzot vizsgált meg genetikus művészetpszichológiai szempontból Piaget művei alapján. A következő esztétikai minőségeket elemezte: ritmus, egyensúly, az uralkodó és ellentétes tényezők összefüggései, az egység tényezői. Az esztétkai minőségek műveleti csoportjai először topológiai, azután projektív, végül az euklideszi térhez vezető vizuális képzetekkel együtt alakulnak ki. Az újabb műveletek úgy alakulnak ki, hogy a régebbiekre szervesen ráépül az új specifikum. Mindegyik műveleti csoportnak más jelentéstartalma van. A műveletek elsősorban kvalitatív keretek a rajzok esztétikai kialakítása számára. A „képalkotó logikai műveletek" az esztétikai minőségek mennyiségi és minőségi összességét jelentik. Ez a kétféle szerkezet a gyermek érzelmi életével párhuzamosan alakul ki, egységük az ún. „vizuális tabló". Az esztétikai minőségek fejlődése nem feltétlenül az elméleti sorrendben és nem azonos ütemben alakul. Az esztétikai harmónia tehát nem az esztétikai minőségek fejlődésének szinkronja, hanem a gyermek érzelmeinek minden területen egyidőben megnyilvánuló őszintesége. A tanulmányt illusztrációk és képelemzések egészítik ki Székácsné Vida Máriától.

Gyermekrajzok esztétikai minőségei 6—12 éves korban

„Az esztétikai nevelés gyökeres megújítása" köznevelési rendszerünk távlati tervének jelentős feladata.(1) Ennek egyik alapja lehet — úgy gondoljuk — a genetikus művészetpszichológia. Tanulmányunkban erre kívánunk példát adni 6—12 éves gyermekek rajzolásának elemzésével.

6—12 éves korban — az általános iskola első hat osztályában — világszerte az élményeket közlő gyermekrajz (a jelenlegi szakkifejezés szerint „tematikus rajz") a vizuális esztétikai nevelés legtermészetesebb eszköze. A gyermekrajz voltaképp a szemantikai funkció egyik formája; kezdetben félúton van a szimbolikus cselekvés és a belső szemléleti kép — a vizuális képzet — között,(2) ami később, részben külső hatásokra fejlődik tovább. Azt is mondhatjuk, hogy a gyermeknél a rajzolás a köznapi jelentés, a „praktikum" szférájából (és a „praxikus" érzelmekből) emelkedik ki és válik különös, többé-kevésbé esztétikai tevékenységgé.(3)

A firkálástól a naivan kedves képeken át az esztétikusig fejlődő rajzokon a vizuális képzetek sajátos stílusformai jelleget alakítanak ki, ami a rajzok morfológiai fejlődésében látható.(4) A gyermekrajzok stílusformájában — voltaképp tehát már a vizuális képzetekben — integráltan van együtt a tárgyi értelemben vett „ábrázolás" és a rajzok „esztétikuma". A kettő között nyilvánvaló a korreláció, sőt több-kevesebb analógia is. Mi a gyermekrajzok stílusformájából ezút-

tal néhány esztétikai minőséget emelünk ki tanulmányozásra. Ehhez szempontokat adtak N. C. Meier és E. Tainmont.(5) Meier az esztétikai fogékonyságra vonatkozó vizsgálatait 4—6 éves gyermekeken végezte, a „Művészetpszichológia" kötete csak a ritmus és a színérzék fejlődési görbéit közli. Tainmont viszont csak a 12. év utáni kortól dolgozta fel témáját. Mi mindkét mű néhány szempontját — kellő kritikával — beillesztettük tanulmányunkba s a két mű távolságát áthidaló fejlődési képet írtunk le. Tanulmányunkhoz az alapot Piaget művei és saját gyermekrajz-morfológiai vizsgálataink eredményei együtt adták meg, módszerünkkel pedig művészetpszichológiai objektivitásra törekedtünk. Így az esztétikai minőségek közül — mértéktartóan szabva meg e fogalom körét — a gyermekrajzoknak csak a következő „érzéki sajátosságai" szerepelnek munkánkban: a ritmus, az egyensúly, az uralkodó és ellentétes tényezők összefüggései meg az egység tényezői. Mindez egyaránt értendő a rajzra és a színre. Azt, hogy esztétikai minőségek érzelmi átélése és kreatív megismerése mennyire alkalmas a serdülő korig az esztétikai fogékonyság nevelésére — szép eredmények igazolják.(6) A későbbi évek során ez a fogékonyság tovább fejlődhet és a tanulók művészeti alkotásokkal ismerkedve azok benső vonásait is jobban megérzik, megértik.

A kreatív esztétikai tevékenységben éppúgy, mint a művészeti alkotások befogadásában, megkülönböztetjük az érzelmi s az értelmi műveleteket. A kettő fejlődésében párhuzamos egymással (vagy megfelel egymásnak), az érzelem ugyanis azoknak a műveleteknek az energetikáját képviseli, amelynek struktúrája az értelmi műveleteket is meghatározza. Ez azonban nem azt jelenti, hogy a megérzést az értelem határozza meg, vagy megfordítva, hanem, hogy mindkettő a személyiségben egyesül.(7)

Az esztétikai minőségek — amelyekről itt szó lesz — részben külső (természeti, társadalmi, iskolai), részben belső (genetikus) tényezők hatására fejlődnek. A kétféle hatás dialektikusan érvényesül: a külső tényezők hatását a gyermek magáévá hasonítja, azok benne vizuális képzetekké válnak, így tehát a külső tényezők a belsőkön keresztül hatnak, illetve a belső tényezők a külsők állandó hatása közben alakulnak. A belső (genetikus) tényezők és a vizuális képzetek dialektikájára épül fel ez a tanulmány. Jellemző, hogy a gyermek a külső hatásokra — ami az esztétikai minőségeket illeti — az értelmi mellett elsősorban érzelmileg reagál.

Az érzelmek fejlődésének az értelmi fejlődéssel együtt a személyiség fejlődésével összefüggően jellegzetes sajátosságai vannak, de ezeket — legalábbis az esztétikai érzelmek fejlődése vonatkozásában — még csak részben ismeri a pszichológia.(8) Azok a legújabb magyar kutatások,(9) amelyek a gyermekrajzok esztétikumára vonatkoznak, 5—7 éves gyermekeknél folytattak vizsgálatot, a rajzok esztétikai értékeléséből kiindulva, főleg azok érzelmi hátterét mutatják be, a formanyelv kialakulásánál is az élmény maradványokat vizsgálják.

*

Rajzolásnál a gyermek vizuális képzetében a hangsúly annak a „figuratív" s egyben érzelmi oldalán van körülbelül a 11—12 éves korig. Ezt a képzet értelmi oldalától elválasztani azonban irreális gondolat lenne, mert a figuratív „kép" mindig megőriz több-kevesebbet az értelmi területéből. Ez annál is inkább így van, mert hiszen maga a vizuális képzet nem a reális világ kópiája, hanem a figuratív-érzelmi és az értelmi oldal dinamikus együttműködésének, egy pszichológiai cselekvésnek az eredménye.(10) A cselekvés így a rajzok esztétikumának, az esztétikai minőségeknek is alapja.

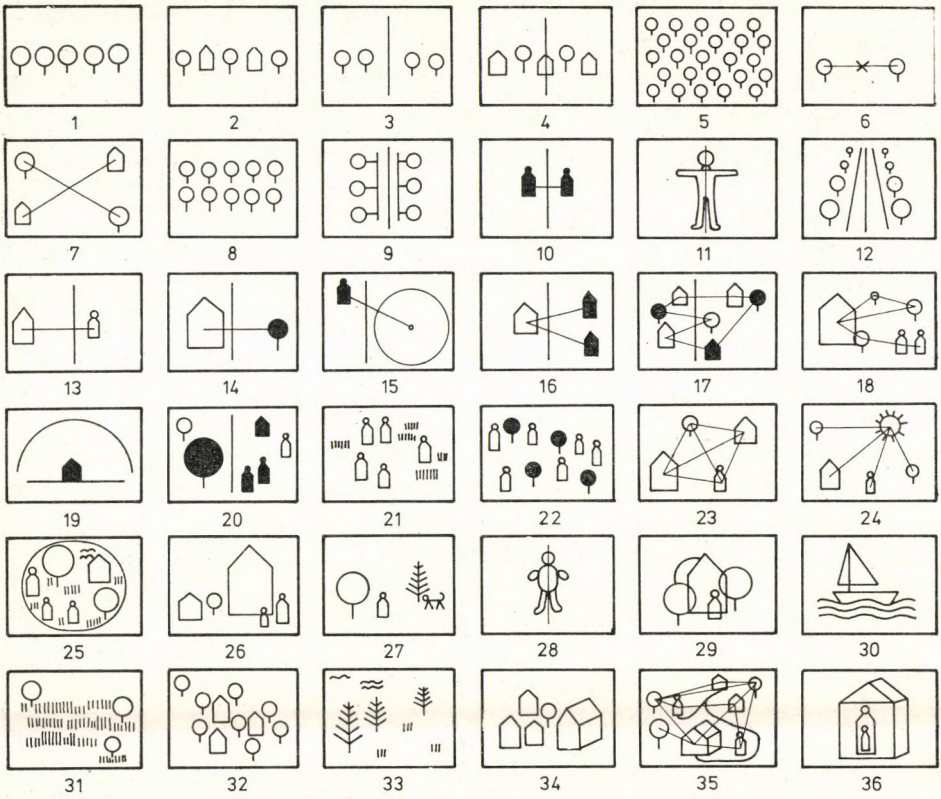
Az esztétikai cselekvés a gyermek fejlődésében csak fokozatosan valósul meg. Az I. stádium, az elemi érzékszervi-mozgásos cselekvés a kb. 2—3. évtől a kb. 4—5. évig tart, amikor a gyermekben az esztétikai minőségeket materializáló cselekvés (ceruzával firkálás, festékkel maszatolás után a kezdetleges ábrázolás) formálódik. A II. stádium kb. a 4—5. évtől kb. a 7—8. évig tart. Az esztétikai minőségeknek ez a korai nívója figuratív és érzelmi vonatkozásban, az ún. „aranykora", értelmi vonatkozásban a „szemléletes" gondolkodás, a cselekvések növekvő egymáshoz igazodásának ideje. Ekkor alakul ki a gyermek esztétikai megérzéseinek artikulációja, saját képírásszerű jelei, „sematái".(11) A III. stádiumban, a kb. 7—8. és kb. a 11—12. év közt következik el a korábbi artikulációk beéréseként a „konkrét" esztétikai műveletek ideje. A fejlődési stádiumok természetesen nem határolódnak el egymástól, sőt folyamatosság van köztük. (L. még a 4. alatti irodalmat.)

*

A gyermekrajzok esztétikai minőségei mind elemi „topológiai" viszonyokból (mint szomszédosság, rend stb.) erednek. A legelső ilyen esztétikai minőség, amivel foglalkozunk: a ritmus (1—9. ábra). Ezt követik az egyensúly esztétikai minőségei (10—18. ábra). Ebből alakulnak ki tovább az uralkodó és ellentétes tényezők összefüggései (19—27. ábra), majd az egység tényezői (28—36. ábra). Az ábrák nem a gyermekrajzok jellegét mutatják, hanem csak jelképes elvi illusztrációk.

Amint az esztétikai minőségek alapja, a vizuális képzet kb. a 4—5. évre kialakult, megkülönböztethetjük benne annak szimbolikus „jelentő" szerepét a figuratív „jelek" formájában és a „jelentetteket": az esztétikai minőségeket, esztétikai emóciókhoz kötött formájukban.

Az esztétikai minőségek minden formája a vizuális képzeteken, tehát cselekvéseken alapul. A gyermek azonban kezdetben nem tudja előre elképzelni az ilyen cselekvések eredményét, tapasztalatai a cselekvéssel kapcsolatban valószínűleg nem is kizárólag fizikai tapasztalatok, különben nem értenők meg, hogy miképp tud a gyermek elszakadni attól, amit rajzol, hogy egyre inkább „deduktív" legyen abban az értelemben, hogy az esztétikai minőségeket rajzolás közben, elmosódó külső hatások alapján, „intuitívan" vagy félig-meddig tudatosan keresse. A megtalált eredmények konstatálása közben azonban a gyermek



munkája egyre komplexebb lesz, ami az esztétikai minőségek koordinálásával a rajz egységéhez vezet.

A gyermekrajzok esztétikumában ezt az egységet kezdetben nem annyira egy kép „anticipált" elképzelése adja meg, mint inkább az önfeledt cselekvés, mert könnyebb a gyermeknek materiálisan végezni el egy cselekvést, mint előre elképzelni azt. De mihelyt a fejlődés során az interiorizált cselekvések a sematák formáival eléggé egyensúlyba kerülnek és koordináltak lesznek, az anticipáció is lehetségessé válik, sőt idővel reverzibilissé is, ami azt jelenti, hogy mindegyik cselekvés két irányba tud megvalósulni, egyfelől az eredeti kezdeményezésből kiinduló s a szokott úton alakuló gyermekrajzban, másfelől ennek valamely esztétikai minőségéből kiindulva — egy másik rajzon — a minőség új variációjával, „generatív" módon másik képet alakítva. Például egy színben megoldott esztétikai minőséget rajzba tesz át a gyermek. Ez tulajdonképp már olyan konkrét esztétikai művelet, ami lehetővé teszi a hipotetikus-deduktív ítéleteket is. Például: „ha ott — az első rajzon — úgy és úgy értem el az egyensúlyt, akkor itt — a másodikon — ez és ez adja meg azt, mert . . . ". Ekkor az új egyensúly „érzéki" motiválását már a kreatív gondolkodásnak az értelmi formája is irá-

nyítja (17. és 18. ábra). Így a cselekvések minden fejlődő stádiuma idején a vizuális képzetben a figuratív „jel" és a „jelentett" — az esztétikai minőség — viszonya közt mindig új és új funkcionális összefüggés jön létre, amit az esztétikai minőségeknek a figuratív „jelben" mindig változó formája jellemez, mint az előbbi példánál a 17. ábrán a kiegyensúlyozott aszimmetria mintegy „madártávlatban" ad „jelentést", a 18. ábrán pedig már majdnem „jelenségszerű" távlatban, a képelemek közti korrespondencia különböző: lazább, illetve tömörebb vonzóerejével. Ezt nem vezethetjük vissza csupán a vizuális képzet morfológiai fejlődésére, mivel az esztétikai minőségek, a „jelentettek" lényegükben olyan cselekvések eredményei, amelyeket nem helyettesít sem a vizuális képzet „jelentő" szerepe, sem a „jelek" alakjai. Azok a cselekvések ugyanis, amelyek a különböző esztétikai minőségeket létrehozzák — az érzelmi indíttatással párhuzamban — a különböző infralogikai műveletek.

Abban a mértékben, amint a cselekvések a kezdettől fokozatosan interiorizálódnak a műveletekben, az esztétikai minőségek figuratív-érzelmi, meg értelmi oldalának kapcsolatai erősödnek és a műveletek közt infralogikai, meg logikai viszonyok alakulnak ki. Az „infralogikai" művelet nem azt jelenti, hogy alacsonyabb rendű a logikainál, hanem hogy az csak egyes esztétikai minőségek (például csak a ritmus) kialakítására, variálására vonatkozik, míg a logikai művelet az esztétikai minőségek kvalitatív és kvantitatív összességére, az ún. „képalkotó logikára". Ez a kétféle struktúra — az infralogikai és logikai — a konkrét műveletek szintjén nemcsak egymás közt, hanem a gyermek érzelmi életével is párhuzamosan alakul.

Az esztétikai minőségek — például az egyszerű ismétlődés (1. ábra), a váltakozó ritmus (2. ábra), a szimmetrikus egyensúly (3. és 4. ábra) s a többi — mind logikai „osztályok", de ezek logikai különbözőségeik ellenére, genetikus szomszédosságuk alapján, infralogikai műveletek útján, kombinatív viszonyba is kerülhetnek egymással. Így pl. az 1. ábra egyszerű ismétlődését kettéválasztva (3. ábra), vagy a 2. ábra váltakozó ritmusából nyert variáció (4. ábra), az egyensúly legegyszerűbb, szimmetrikus változatait adták, sőt ezt egyre tovább fejlesztve ilyen viszony volt az előbb említett kétféle aszimmetrikus egyensúly, a kétféle „távlat" is (17. és 18. ábra).

Az infralogikai műveleteknek az az érdekes sajátossága, hogy benső „intenzív" jellegű műveletekkel operál, például szemmértékkel összehasonlítást tesz a gyermek az egész és a rész közt, vagy „intuitív" ítélettel megkülönböztet „könnyebb" és „nehezebb" formát, színt vagy egy alapszínt s annak egy moduláció ját, így piroson belül egy másik pirosat. Az ilyen infralogikai műveletek, bár „intenzívek", mégis azok hozzák majd létre az „extenzív", azaz mennyiségi és minőségi jellegű logikai műveleteket, amikor például a részek méreteit hasonlítja össze egymással a gyermek, vagy egy modulált színnél a sötét-világos tónusok értékének fokát a szürke skálához méri.(12) Így a topológiai viszonyok (a szomszédosság, a rend stb.) alkotásánál is az I. és II. fejlődési stádium idején

— mint az előző példáknál — a szomszédosságok távolságának mennyiségi elemzése híján csak intenzív jellegű művelettel, szemmértékkel alakítja a gyermek a ritmikus sort, a szimmetriát, az aszimmetriát, az egyensúlyt, ámde a lineáris rendből bontakozik ki a folyamatosság fejlett megérzése és ebből a III. fejlődési stádium idején, a konkrét műveletek nívóján a „sorrend" metrikus jellege (12. ábra).

A gyermek így tehát az infralogikai műveleteknek a következő útját járja be: Egy-egy folyamatos rajzi vagy színbeli rendet a gyermek elemeire felbont és az elemeket egy új egészbe rakja össze. Például fák meg házak egyszerű, ismétlődő, külön-külön sorából alakítja a 2. ábra váltakozó rendjét. Egy lineáris sorrenden belül megváltoztatja a képelemek elhelyezését, például egy ABABA sorrendet (2. ábra) megfordítva BABAB lesz (4. ábra). A képelemek elhelyezésének megváltoztatása nemcsak lineáris rendnél lehet, hanem nem-lineáris elrendezésnél is (10. ábra) és ekkor a gyermek a rajzon aszimmetriát hoz létre, amiből — jó esetben — egyensúly származhat (15. ábra): a világos szín nagysága, illetve a bal oldali figura távolsága egyensúlyozzák ki egymást az elhagyott jobb oldali figura helyett.

A gyermek eközben, mielőtt elérkezne a két, illetve a három dimenzió fogalmához, már felfedezi topologikusan a dimenziók létét a formák kölcsönös összefüggésének funkciójában — mint láttuk a 17. és 18. ábrán — vagy képelemek két sora vagy csoportja közt. Így például ha elemek egyik sora vagy csoportja korrespondenciában van az elemek másik sorával vagy csoportjával, pl. fák kétvonalas sorakoztatásánál (8. ábra) vagy két útmenti fasorcsoport „kiterített" rajzánál (9. ábra). Ekkor egyfajta kapcsolat, éspedig téri kapcsolat van a két sor vagy csoport között, ami egyúttal ritmikus hatást is ad a képnek. Téri kapcsolatot — mintegy „madártávlati" képet — ad a képelemek sűrű sorakoztatása (5. ábra), ami „terülőritmus" hatást is kelt. De lehet még másfajta téri kapcsolat is. A rajzolásnál a szem mozgása teremt a kép felületén téri kapcsolatot, amit vonalakkal meg is rajzolhatunk kétdimenziós, ún. „logikai szorzás" formájában. Például: balra x jobbra, felül x alul, előtte x mögötte. Ez azt jelenti, hogy „amennyiszer" balra van egy képelem egy képzeletbeli fix ponttól, „annyiszor" jobbra van ettől a másik képelem (6. ábra) és minél inkább van felül az egyik, annál inkább van alul, azaz a térben „elöl" a másik (7. ábra) és így tovább . . . (Egy gyermek rajzán esetleg utak rajza mutat hasonló téri kapcsolatot.)

Az egymásnak való kölcsönös megfelelés, mint egy egyensúlyviszonyra vonatkozó ítélet átvitele az egyik képelemről a másikra s viszont: először egy ide-oda cikázó emóciót, majd egyensúlyérzést vált ki, ami később — más tényezőkkel, pl. a színnel együtt — az esztétikai egység egyik alkotóeleme lehet.

A szín is teremt téri kapcsolatot. A 6—10. év közt túlnyomórészt a konkrét képelemekkel asszociálva, később (12 éves korban 50%-ig) a sötét-világos tónus lépcsőzetességével, a hideg — meleg színek ellentétével stb. kifejezve.(13)

A képelemek kölcsönös összefüggésének az előzőekben említetteken kívül másféle formája is lehetséges, ami előre viszi a gyermeket. Például, ha — mint egy mozaikon — egy A képelem, mondjuk egy színfolt, több szomszédos BCD . . . színfolt-elemmel kerül összefüggő viszonyba, ezek a színfoltelemek pedig további B'C'D' . . . elemekkel s így tovább haladóan, tulajdonképp megint a szomszédosság struktúrájának a kiterjesztéséről van szó (31., 32. ábra), és a sűrítésnek ez a struktúrája előrevetíti a későbbi, már nem topológiai, hanem „projektív" intuíció, azaz a jellemző „főnézet" két dimenziós képének műveleteit, amikor a projektív kép se más, mint szomszédos elemek struktúrája (11., 28. ábra), s ez már egyfajta átmenet az euklideszi téri műveletekhez.

Hogy mindazok, amelyekről eddig szó volt, infralogikai műveletek, látszik abból, hogy a topológiai „szomszédosságból" származnak. Az ilyenekre a gyermek a konkrét műveletek szintjén már tudatosan is képes, mert ezek csak minőségi jellegű okoskodást tételeznek fel, a topológiai rendszerekben ugyanis nincsenek mennyiségi meghatározások, így pl. a gyermek számára ilyen szempontból nem érdekes, hogy a képelemek milyen távolságban vannak egymástól, az is irreleváns, hogy mekkorák egy figurán belül a részek aránya egymáshoz viszonyítva, a gyermek megelégszik a durva aránymegkülönböztetéssel is.

Az ilyen összefüggések nem is vezetnek el közvetlenül egy forma projektív rajzához s így a gyermekrajz esztétikai minőségeinek fejlettebb „rendszeréhez" sem. Ehhez az esztétikai minőségeknek olyan koordinálása szükséges, amikor már a rajzolás egyes elemeinél is kialakult azok kölcsönös és kiegyensúlyozott helyzete, metrikus viszonyai, általában egész projektív rendszere és kialakult mindennek a képfelület egészéhez való esztétikai viszonya is, egységes képalkotó logika szerint.

*

Miről is van szó? A topológiai „intuíciók" megelőzik a fejlődésben a projektív képelemek „intuícióját", hiszen a fiatal gyermek képein is van valami „tér" az elkülönülő képelemek között, aminek alapvető szerepe van később az általános képi koordináció kialakításában. Így: a topológiai intuíció (pl. virágok váltakozóan ritmikus sora) jelez egy „összességet" (pl. egy kertet), amiből idővel kialakul az átmenet a projektív képhez, amikor már méretekre való utalás is van (pl. a virágok közt egy azoknál nagyobb kislány alakja is van a kertben) — bár sokáig még ebben sincs „rendszer". A projektív kép „rendszere" a fejlődésben még hosszú ideig csak benső topológiai viszonyokhoz, pl. ritmikus, szimmetrikus helyzetekhez mintegy „hozzáadott" esztétikai minőségen alapul.

A projektív képnél ilyen esztétikai minőség — amit már említettünk — elsősorban az egyensúly. Az egyensúly legegyszerűbb formája — a topológiai intuíció szerint — a szimmetria, amikor ritmikusan azonos, illetve váltakozó formák vannak egy képzeletbeli tengelytől balra-jobbra elosztva (3., 4., 10. ábra). Egyes projektív alakzatok kétdimenziós, szimmetrikus egyensúlya (11. ábra) és

projektív alakzatok térhatású szimmetrikus egyensúlya már (12. ábra) nem annyira a formák ritmikus ismétlődésén múlik, mint inkább azok képszerű elosztásán. De aszimmetrikus egyensúlyt is lehet teremteni. Ennek hármas módja van: a formák nagyságának (súlyának), elrendezésének s maguknak a formáknak (tónusoknak, színeknek) a kombinálása. A formák nagyságánál azok méretének van mintegy súlyértéke; az elrendezésnél tekintetbe veszi a gyermek a formák különböző távolsági arányait is egy képzeletbeli szimmetriatengelytől vagy a képfelület (a papír) széleitől („képkivágás"), valamint a formák és az üres helyek tónusát, színét (13., 14., 15. ábra). A fejlettebb gyermekrajznál az aszimmetrikus egyensúly a képelemek helyzetében összetettebb korrespondenciákat kíván meg, de továbbra is a nagyságok, a képkivágás, a hasonló és váltakozó formák kölcsönös megfelelései, a vizuális figyelmet lekötő üres és teli helyek, helyzetek, tónusok, színek stb. játszanak ebben szerepet (16., 17., 18. ábra). Az egyes elemek „súlypontjait" összekötő képzeletbeli vonalak (a szem valódi mozgása) mutatják itt is azt, amit mint „logikai szorzást" a 6. és 7. ábrával kapcsolatban már láttunk.

A topológiai „intuícióval" jelzett összességgel szemben a projektív képelemek összességének kialakulását tehát abban látjuk, hogy míg a fiatalabb gyermek rajzain az egyes képelemek között üres intervallumok vannak, a térbeli folyamatosság jelentése nélkül, de kb. a 7—8. évtől kezdve, a projektív műveleti struktúráknál az egyes képelemek kölcsönös helyzetei, viszonyai már egy-egy adott — mindenekelőtt egyensúlyi — szemponthoz igazodnak. Ezenkívül egy-egy képelem egészének magának is, külön-külön belső összessége alakul ki, mint például egy figurán belül a részek aránya, gazdagsága. Az így kialakult projektív képelemeknél, valamint a képelemek összességénél, amiben az „egész" a rajzoló egyetlen (belső) szempontjához igazodik — jó esztétikai nevelés mellett már 10 éves gyermeknél is —, a képalkotó logika rendszerének egységéről, „vizuális tablóról" beszélhetünk.

Ezt az egységet nemcsak az utóbb említett, elsősorban egyensúlyi tényezők (a nagyság, távolság, képkivágás, üres helyek, tónus, szín stb.) összessége adja meg, hanem ezeknek mint uralkodó és ellentétes tényezők összefüggő viszonyának kiteljesedése is, valamely képalkotó logika szerint. Ekkor az említett tényezőkhöz még többé-kevésbé újak is járulnak. A tényezők közül egyesek a gyermek képalkotó logikája szerint uralkodóak lesznek, amelyeket valamely ellentéttel esetleg még ki is emel a rajzoló. Az így uralkodó és ellentétes tényezők teremtik meg a „vizuális tablót".

Melyek azok a tényezők, amelyek mint uralkodó és ellentétes esztétikai minőségek szerepet játszhatnak a „vizuális tablónál"? Ilyenek például: egy képelem (forma vagy szín) kiemelkedő egyszerűsége, tisztasága s ebben (vagy mellette) egy kevés ellentét (19. ábra); ilyen az is, ha pl. egyetlen figura szerepel a képen, a képfelület egészének, az üres papírnak ellentétével, megfelelő képkivágásban; továbbá: a kép kiegyensúlyozott, de különböző elemekkel vagy ha-

sonló elemekkel való tagoltsága (21. ábra); azonos (vagy hasonló) elemek váltakozása az egyik dominanciájával (22. ábra); különböző elemek egymásnak kölcsönösen megfelelő uralkodó, illetve ellentétes elrendezése (23. ábra); az uralkodó s az ellentétes (kiegészítő) képelemeket hasonló irányulási tendenciák fűzik egymáshoz (24. ábra); az uralkodó s az ellentétes képelemek egy összefoglaló formába vannak elrendezve, mintegy „bezárva" (25. ábra); a rajzon jellegükben és arányaikban uralkodó és ellentétes képelemek vannak együtt (26. ábra); „érzéki" benyomásukban (súlyos, könnyed) ellentétes elemek vannak együtt a képen (27. ábra). Mindezek a tényezők formában, színben egyaránt megnyilvánulhatnak.

Az uralkodó és ellentétes tényezők hangsúlyozott összefüggésben is lehetnek egymással. Az ilyen összefüggés (koherencia), ami a rajzoknak különleges jelleget adhat, lényegében háromféle:

a) a formák (színek) közt „testi" összefüggés van, ami lehet szimmetrikus (28. ábra) vagy aszimmetrikus, pl. különféle formák egymásra helyezésével (29. ábra);

b) a formák (színek) „sűrűsége" adja az összefüggést, amikor egyfajta formák (színek) vannak egymásra vagy egymás mellé helyezve (30., 31. ábra) vagy amikor különböző formák (színek) vannak sűrűn csoportosítva (32. ábra);

c) a formák (színek) „érzéki" benyomása teremt „könnyed" vagy „nehézkes" összefüggést (33., 34. ábra).

Természetesen a rajzokon az egyes képelemek „ábrázolt" alakja (színe) is megfelelő kell hogy legyen, mert egy rajz érzelmi összhangját az biztosítja, ha a képelemek és az esztétikai minőségek külön-külön és összességükben ugyanegy érzelmi benyomásból származnak és a képelemeket, esztétikai minőségeket összekötő „tendenciák" integrálják (35. ábra), vagy foglalják össze egy zárt „alak" vizuális tablójába (36. ábra).

A gyermekrajzokra legjellemzőbb projektív képek vizuális tablóinak bemutatása után a következőket foglaljuk össze: A projektív kép „összességénél" ugyanazokat az infralogikai műveleteket találjuk, mint a topologikus képeknél. De míg a topológiai műveleteknél — bármi volt is az egyes formai egészek (figurák) látszólagos megváltozása, pl. megnőttek, kisebbedtek — a formai egészek elemei nem semmisültek meg, az elemek s a köztük levő viszonyok s a hozzájuk kötődő esztétikai minőségek — topológiai értelemben — mindvégig invariánsak maradtak; a projektív képnél viszont a fejlődés során idővel a rajzoló (belső) nézőpontjának változásával egy-egy figura alakja átalakul (mint ezt mutatja a gyermekrajz-morfológia is) s ezzel az „összesség" összerendeződése, a kép esztétikai hatása is megváltozik. (Persze: jelképes elvi illusztrációkon az esztétikai minőségi árnyalat nem mutatható be.) Ilyen történik akkor, ha pl. a rajzon egy képelem (vagy része) eltakarja a másikat (29. ábra), ezzel mindegyik s az „összesség" eredeti esztétikai jelentése is megváltozik. De hasonló történik ellenkező esetben is, ha ti. egy elébb eltakart rész válik a képen láthatóvá. Az ilyen

reciprok alakulások a képelemek viszonyában a rajzoló gyermek (belső) szempontjának és esztétikai igényeinek változásait mutatják.

Az egyenesvonalú rend (1—4. ábra) a topológiai műveleteknél voltaképp a tekintet egyenesvonalú irányulásából eredt. A tekintet irányulásának változásából fejlődtek ki a lineárisan zárt határok közé foglalt projektív alakzatok. A projektív műveleteknél az egyenes vonal az egyetlen invariáns forma, míg minden más irány (párhuzamosak, irányeltérések, görbék) módosulhatnak a rajzoló gyermek (belső) szempontjának változásával, s ezzel azok esztétikai jelentése is más és más.

Túl a projektív ábrázoláson ezek az iránymódosulások vezetnek majd át a fejlődés során a képelemek kialakulóban levő perspektivikus viszonyához, amikor azok már nemcsak stílusformai, hanem logikai értelemben is új műveleteket, valamint új esztétikai minőségeket jelentenek.

A projektív műveleteknél a képelemek közti intervallumok szimmetrikus viszonyok, amikor A — B = B — A (10—12. ábra). De ha a két képelem, az A és B közti intervallumok aszimmetrikusak, akkor — bizonyos feltételek mellett — legfeljebb különböző, egyensúlyi viszonyok lehetségesek (13—18. ábra). Ezek szerint különböző ezeknek a viszonyoknak az esztétikai minőségei, érzelmi jelentései. Ha — mint erről már volt szó — a rajzon a gyermek képelemeket bizonyos logikai szorzási viszonyba hoz (pl. bal x jobb, felül x alul, vagy előtte x mögötte), akkor egyensúlyozott helyzet alakulhat ki. Ezek a viszonyok adják a projektív síkformák téri dimenzióit, a projektív képen a „perspektívát", sőt, ha a térben „hátrafelé" még a látszólagos kisebbedést is megrajzolja a gyermek (messzibb x kisebb, 12. ábra), akkor ez már „extenzív" (kiterjedésre irányuló) kvantifikáció. Tehát: az infralogikai „intenzív" (benső minőségi) műveletből kialakult a logikai „extenzív" mennyiségi művelet s a kettő együtt új képi logikai rendszert, bizonyos új egységet jelent. Ez az új rendszer, bár még a korábbi projektív kép kétdimenziós jellegét is őrzi, vezet majd át az euklideszi háromdimenziós tér perspektivikus viszonylataiba. Ez az új képi logikai rendszer a gyermeknek 9—10 éves kora után új örömet ad: a tér újfajta ábrázolását.

*

Már a projektív műveletek idején azokkal gyakran összefüggően vannak metrikus mozzanatok. Ezeket rajzolás közben a képelemek elmozdítása hozza magával vagy a szempont elmozdulása a gyermek képzeletében. Az ilyenek még a topologikus képelemek helyzeti viszonyából s azok változásából erednek (12. ábra).

A projektív műveletekben, a képelemek elmozdításánál az irányulások változásai néha alaktorzító méretváltozásokkal járnak együtt, ilyen például az ún. „középkori axonometriához" hasonló ábrázolás (34. ábra). Néha megtartják ugyan a projektív alakzatok jellemző főnézetük formáját, de nagyságuk válto-

zása hoz magával valamilyen viszonyváltozást, pl. az egyensúly, hangsúly alakulásában (26. ábra). Mindez a projektív műveletekben mintegy előjáték egy teljesen újonnan koordinált rendszer felépítéséhez. Így bontakozik ki a projektív összefüggésekből az euklideszi három dimenziós térhez való átmenet.

Ha különbözik is egymástól a projektív s az euklideszi tér, a kettő mégis — mint láttuk — szükségszerűen összefügg: mindkettő a figurák egymás közti viszonybahelyezésével operál. A teljesen újonnan koordinált képi logikai és esztétikai rendszert megalkotó műveletek tehát párhuzamosak az előző topologikus és projektív műveletekkel, de most már nemcsak egy formaviszonylatra (szomszédosság) vagy szempontviszonylatra (főnézet) irányulnak a műveletek, hanem kifejezik egy formának azt a változó jellegét is, ami annak elhelyezése, elmozdulása s a szempont-irányváltozások szerint más és más.

Az új műveleteket a következőkben foglalhatjuk össze: Mint a projektív képi viszonylatokban, úgy az euklideszi térnél is „összeadhat" a gyermek figurákat, amikor egy alakzat vagy annak egy része eltakarhat egy másikat, vagy ellenkezőleg, egy előbb eltakart rész lehet látható (29. ábra). De az euklideszi térnél a figurák „összeadása" esetén az egyik kiemeltebben az „előtérben" van, s ehhez viszonyítva van elhelyezve a többi, illetve az egyik a többiekhez koordináltan, reciprok viszonyban van a térben „elöl" (33. ábra).

Az euklideszi tér képi rendszerében a tárgyak elmozdítása kétfajta korrelatív műveletet kíván — mint erre már utaltunk a projektív műveleteknél — a képfelület kétdimenziós rendszere szerint s az euklideszi tér harmadik dimenziója viszonylatában (34. ábra). A gyermek így egy új minőségi fogalomhoz is eljuthat, ez az elhelyezések téri „csoportja" (32. ábra).

Az alakok közti háromdimenziós intervallumok a kétdimenziós képfelületen mint egy „dobozba" vannak bezárva, s ezt az intervallumot egy mozgó figura (gyermek belső szemléletében) be is járhatja (35. ábra). Így alkothat a képi elemek téri csoportja is egy zárt volument a háromdimenziós „dobozban": az intervallumok terében (36. ábra) s ezzel a „képalkotó logika" új árnyalatú esztétikai emóció hordozója lesz.

A képi elemek téri „csoportjának" elhelyezése és mozgatása a kép terében esetleg szimmetrikus, még inkább valamely aszimmetrikus rendszert hoz létre. Egy ilyen rendszer az elhelyezések-elrendezések „hálózata", a képfelület két és három dimenziója szerint szimultán van kialakítva. Míg a kétdimenziós képfelület a rendszernek mintegy első és második „tengelye", a háromdimenziós képtér a harmadik. Az egész képi struktúrát így rend- és távolságítéletek alakítják ki s a viszonylatoknak ebben az összetett hálózatában az említett kétdimenziós „logikai szorzások" minden viszonylata szerepelhet, de most már a harmadik dimenzióba is áthelyezve. E kétféle, két- és háromdimenziós „logikai szorzások" sematái a 11—12. év tájékán vannak kialakulóban, ezért addig nem is beszélhetünk az esztétikai minőségek anticipáltan tudatos „komponálásáról".

*

Ilyenek tehát a gyermeki képalakítás műveleti csoportjai, amelyek előbb topológiai, azután projektív s végül az euklideszi térhez vezető konstrukcióban alakulnak ki, de mindig úgy, hogy az újabb művelet integrálja az előbbieket, hozzáadva a maga specifikumát. Mindegyik műveleti csoportnak persze más és más a jelentéstartalma a figuratív „jelek" formájában s ezek szerint különbözők a „jelentett" és domináló esztétikai minőségek is. Valamennyi művelet elsősorban kvalitatív és intenzív keret a gyermeki rajzok infralogikai konstrukciójához, ahhoz, hogy az egyes esztétikai minőségek kialakításával, variálásával konstruáljon a gyermek képet. Mindez nemcsak az esztétikai nevelésnek feltétele, hanem lehetőséget ad a gyermekrajzokból rendre kiágazó rajztanulmányoknak is.

*

Azok az esztétikai minőségek, amelyeket leírtunk, a kisgyermekkor után mind megjelennek s fejlődnek tovább. Ezekkel s a hozzájuk társuló más esztétikai minőségekkel operálhatnak a pedagógusok az esztétikai nevelésnél. De vegyék tekintetbe, hogy amiképp az egyes vizuális képzetek morfológiai fejlődése se azonos tempóban s nem elméleti rendben halad, ugyanúgy az esztétikai minőségek fejlődése sem.

Az esztétikai harmónia kritériuma tehát a gyermekrajzokban nem a különböző esztétikai minőségek fejlődésének a szinkronja, hanem inkább a gyermek érzelmeinek minden területen egyidőben ható őszintesége.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1976. X. 17.

IRODALOM

1 Polinszky Károly: Az általános iskola: köznevelési rendszerünk alapja. Társadalmi Szemle 1975. január
2 J. Piaget—B. Inhelder: La représentation de l'espace chez l'enfant. 1948.
J. Piaget et B. Inhelder: La psychologie de l'enfant. 1966.
3 Vö.: Lukács György: Az esztétikum sajátossága 1969. és P. M. Jakobson: Az érzelmek pszichológiája 1960. — (Jakobson „praxikus" érzelmeknek nevezi azokat az emócionális reakciókat, amelyeket a materiális alakítás gyakorlata, maga a rajzoló-festő tevékenység vált ki.)
4 Paál Ákos: A gyermekrajzok fejlődésének motivációja a 6—10. év között. Pszichológiai Szemle 1970/4 és: Az alsótagozati tematikus rajzokról. Rajztanítás 1972/4. (Ez a két munka bel- és külterületi iskolák összes tanulójától összegyűjtött kb. 9000 rajz elemzését dolgozta fel 11-féle képelem szempontjából.)
5 N. C. Meier: Les éléments constitutifs de l'aptitude a l'art 1957. Ismerteti a „Művészetpszichológia" (Halász László) 1973. Emile Tainmont: Esthétique positive 1967.
6 Székácsné Vida Mária: Gyermekművészet Japánban 1971. „A növő gyerekkorban (9—12 év) a közös munkát vezető tanár szinte „trénerré" válhat . . . Olyan feladatot ad nekik, ami teljes energiájukat leköti . . . " (123. old.)
7 B, Inhelder és J. Piaget: A gyermek logikájától az ifjú logikájáig (Fordította: Kiss Árpád) 1967.
8 P. M. Jakobson i. m.
9 Gerő Zsuzsa: A gyermekrajzok esztétikuma 1974.

10 J. Piaget et B, Inhelder: L'image mentale chez l'enfant. Étude sur le développement des représentations imaginées. 1966. (Ismertetése a Magyar Pedagógia 1973/4.-ben Paál Ákostól)
11 A gyermeki „semata" nem azonos a „séma" fogalmával L.: Günther Mühle:Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens 1955.
12 Paál Ákos: Vizuális nevelés — a gondolkodás nevelése. Pedagógiai Szemle 1973. november
13 Pálffy Zoltán: A színlátás és színasszociációk életkori sajátosságairól. Kolorisztikai Értesítő 1974/5—6.

ЭСТЕТИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА РИСУНКОВ ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ ОТ 6 ДО 12 ЛЕТ

АКОШ ПАЛ

Автор провел исследование 9000 рисунков с точки зрения генетической психологии искусства. В основе исследования лежали работы Пиаже.

Были проанализированы следующие эстетические качества: ритм, равновесие, взаимосвязь доминирующих и противоположных факторов, факторы единства.

Среди операциональных групп эстетических качеств вначале формируются топологические, затем — проективные и позже — те, которые ведут к эвклидову пространству, вместе со зрительными образами. При формировании новых операций, новое специфическое органически надстраивается на старое. У каждой операциональной группы имеется свое значимое содержание. «Логические операции формирования образа» означают количественную и качественную совокупность эстетических качеств. Эта двойная структура формируется в процессе чувственную развития ребенка, единство этого составляет т. наз. «визуальное табло». Развитие эстетических качеств происходит не обязательно в проядке, установленном теорией, ее динамика неоднородна. Таким образом, эстетическая гармония — не гармония развития эстетических качеств, но искренность проявляющихся во всех сферах чувств ребенка. Работа содержит иллюстрации и анализ рисунков.

AESTHETIC QUALITIES OF CHILDREN'S DRAWINGS AT THE AGE OF SIX TO TWELVE YEARS

PAÁL, ÁKOS

On the basis of Piaget's works, the author has investigated 9000 drawings from the aspect of genetic psychology of art and made analyses in view of the following aesthetic qualities: rhythm, balance, the relation of dominant and contrasting elements, the moments of unity.

The various operation groups of aesthetic qualities in the first place take form with topologic, projective, and finally with visual ideas leading to the Eucledean space. Further operations develop by an integral connection of the old specifity to the new. The denotational content varies in all operation groups. In the first place the operations are qualitative frames for the aesthetic development of the drawings. The „image forming logical operations" are equivalent to the qualitative and quantitative entirety of aesthetic qualities. These two different kinds of mechanisms — that together we call „the visual tableau" — take form with the child's emotional development.

The development of aesthetic qualities does not necessarily follow either the theoretical sequence nor the tempo of that. Thus aesthetic harmony is not the concordance with the development of different aesthetic qualities, but the honesty of the child manifesting itself simultanously in all fields of its emotions.

VITA

HOZZÁSZÓLÁS SZAKMAI NYELVÜNK TISZTASÁGÁNAK KÉRDÉSÉHEZ

Varga Zoltán cikke meggyőz arról, hogy szakmai nyelvünk tisztaságával valóban baj van. Ennek fő okát abban látja, hogy a pszichológiai munkákban eluralkodnak a felesleges, a szöveget elcsúfító idegen szavak. De ha a cikkíró kitűnő példáit közelebbről tanulmányozzuk, felismerhetjük, hogy nem csak erről van szó. Pl. a mondatban „... nagyobb arányban fogyasztják a két elektronikus média tartalmait" szerintem kisebb hiba az, hogy felesleges idegen szó van benne. Aki ilyen mondatot leír, legalább annyira vét a szabatos beszéd, mint a nyelv szigorú értelemben vett tisztasága ellen. Vajon lehet-e arról, aki a rádiót hallgatja azt mondani, hogy „fogyasztja" a rádió „tartalmait"? Így talán tréfás beszélgetésben fogalmazhatunk — amikor szándékosan lemondunk a szabatos beszédről. Az ilyen mondatban az idegen szavak zavaró hatása is nagyobb mértékben érvényesül. Véleményem szerint az egész kérdést szélesebb keretben kell tárgyalni.

A vitaindító cikk írója világosan látja, hogy idegen szavak használata a tudományos irodalomban — szükségesség. Maga mondja, hogy írásával nem akar „szembeszállni a jól érthető, világos, egyértelmű, idegenből átvett szakkifejezésekkel". Ádám György hozzászólása helyesen mutat rá a szükségesség okára: a tudomány fogalomrendszere állandóan bővül, nem találunk minden új jelenség vagy fogalom megjelölésére alkalmas köznyelvi szót; elsősorban azért nem, mert a hétköznapi életben használt nyelv szavainak fogalmi tartalma nem elég élesen körülhatárolt, nem illik rá pontosan az új fogalomra s így használata félreértések forrása lehet. Ilyenkor a tudomány és ezt különösen hangsúlyoznám — hagyományosan két holt nyelv, a latin és az ógörög nyelv, szavait kölcsönzi ki; nyilván azért, mert e nyelveket nem használják, s az átvett szó tudományosan rögzített jelentését valamilyen hétköznapi értelmezés nem zavarja. Ezen a természetes úton kerülnek be idegen szavak a tudományos szaknyelvbe — nemcsak a magyar, hanem minden más nyelvű szakirodalomba.

Ebből máris felismerhetjük az idegen szavak felesleges vagy helytelen használatának egyik forrását: nem tartják be a hagyományos út szabályait. Pl. idegen szót használnak ott, ahol arra teljes értékű, jelentéstartalmában teljesen megfelelő magyar szó van, pl. „emlékezet" helyett „memória" vagy „megismerés" helyett „kogníció". Vagy: olyan esetben is idegen szót használnak, amikor nem a tudomány különleges fogalmáról van szó, pl. „különbség" helyett „differenciát" — hogy csak a legkirívóbb példát hozzam fel. De másképp is vétenek a szabály ellen: nem tartják be a hagyományt, amennyiben nem latin vagy ógörög szavakat vesznek át, hanem pl., angolt mint „cluster", „drive" és hasonlók. Vagy különös módon megkerülik a

hagyományt: a latin, vagy görög eredetű szavakat angol átértelmezésben veszik át, mint „evidencia" („bizonyíték" helyett), „szofisztikált" és hasonlók. Igaza van Ádám Györgynek, hogy valójában csak az képes tudatosan és helyesen válogatni a szakterminusok között, akinek némi latin-görög műveltsége van.

A vitaindító cikk sok megszívlelendőt mond arról is, mi motiválhatja az idegen szavak túlzott és felesleges használatát. Talán helyes, ha ezeket röviden összefoglalom és kiegészítem. 1. A tévhit, hogy a tudományos fogalmazás megköveteli az idegen nyelvű szakkifejezések használatát. A kezdők gyakran úgy érzik, ez garantálja állításaik tudományosságát. 2. A mondanivaló jelentéktelenségének vagy szimplaságának leplezése, ami néha a ködösítés formáját veszi fel. 3. Tudásfitogtatás — legtöbbször anélkül, hogy az illető annak tudatában volna. Elterjedt tévhit az is, hogy a tudomány ismeretének a szakkifejezések ismerete valamilyen mutatója. 4. Új terminusok kritikátlan átvétele. Valamely folyóiratban cikk jelenik meg, melyben a szerző egy általa kiemelt és fontosnak tartott jelenségre új, latin vagy görög eredetű szakkifejezést alkalmaz, és mintegy felajánlja általános használatra. Valaki elolvassa a cikket, s másnap már használja is a kifejezést — éspedig úgy használja, mintha az már meghonosodott volna. Ezt gyakran nem azért teszi, mert ő is helyénvalónak tartja az újszerű megjelölést, hanem talán csak, mert megtetszett neki, vagy mert úgy véli (s ez a rosszabb), hogy ez a modern és „korszerű". 5. Az idegen szó sok ember számára egyszerűen imponáló. Minap egy társaságban valaki azt mondta: „ez a példa paradigmatikus". Észrevettem, mennyire felfigyeltek a jelenlevők — azok is, akik talán pontosan nem tudták, mit jelent a szó. — Ezzel valószínűleg még nem ér véget a rejtett vagy nyílt motívumok listája, de talán szükségtelen a többire is kitérnem.

Mégis azt hiszem, az idegen szavakkal kapcsolatos problémának van egy másik oldala is. Nemcsak a szoros értelemben vett idegen nyelvű szakkifejezések elburjánzása okozhat gondot, hanem általában az idegen szavak használata a tudományos irodalomban és a művelt beszédben. Varga Zoltán egyik példájában a „diverzív" nem szakkifejezés — csak éppen idegen szó, melyről használója talán azt hiszi, hogy jobban vagy tudományosabban, vagy imponálóbban jelöl meg valamit, mint a megfelelő magyar szó, vagy — hogy egyáltalán nincs helyettesítésére magyar szó. Idegen szavakat néha úgy használunk, hogy szinte észre sem vesszük. Varga Zoltán kitűnő magyarsággal megírt vitaindító cikkének mindjárt az első mondatában szerepel egy idegen szó: „fórum". Biztos, hogy ezt senki sem kifogásolhatja — nagyon nehéz volna megfelelő magyar szót találni rá (bár Kosztolányi Dezső, az idegen szavak kigyomlálásának legbuzgóbb szószólója irodalmunkban, bizonyára talált — vagy kitalált — volna jól odaillő magyar szót). De nemcsak a látszólag helyettesíthetetlen és nagyon bevett idegen szavak használatára kell utalnom. Magam nemegyszer kapom rajta magamat azon, hogy éppenséggel nem helyettesíthetetlen idegen szavakat használok, „készülék" helyett néha „apparátust", „különleges" helyett „speciálist", „vízszintes" helyett „horizontálist" és még sok mást mondok. A kérdést most így szeretném feltenni: mikor szabad, sőt ajánlatos idegen szavakat (nem csupán szakkifejezéseket) használni a tudományos irodalomban, előadásban és vitában? Hadd soroljam fel azokat az elveket, melyeket — gyakran tudatosan — szem előtt tartok, amikor idegen szavakat használok — bár tudom, hogy egyik-másik vitatható.

1. Egészséges tendenciának tartom, hogy a tudományok megjelölésére egyre inkább a nemzetközi nevet használjuk. Kinek jut ma már eszébe a kibernetika, a szemiológia, a pszicholingvisztika és más újabb keletű tudományok neveinek magyarítása? De a régebbi magyar nevek is lekopnak. Még húsz évvel ezelőtt csak „Lélektani Tanszékről" beszéltünk az egyetemen, ma már a „Pszichológiai Tanszék" táblát tettük ki. Régebbi tankönyveim címe még „Általános lélektan", az újabbé már „Általános pszichológia". Bevallom, még ilyen nagyon elfogadott tudománynevek használatától is viszolygok, mint bonctan, szövettan és sejttan — és inkább anatómiát, hisztológiát és citológiát írok. Csak ott térek el az elv betartásától, ahol a nemzetközi elnevezés még nagyon újszerű, pl. „zooszisztematika" helyett „állatrendszertant" mondok — vagy ahol a magyar elnevezés szinte véglegesen meghonosodott, „történelem" helyett természetesen nem mondok „históriát". Úgy érzem, ezzel a tudományok neveit egyetemesebbé tesszük, kissé a tulajdonnév rangjára emeljük.

2. Idegen szót használok ott, ahol a magyar kifejezésnek olyan jelentésbeli mellékzöngéi vannak, melyek a szigorú fogalmazásnál zavarnak. Pl. nem vagyok hajlandó „szervezetet" mondani „organizmus" helyett — noha ennek használata, elismerem, nagyon elterjedt. A magyar nyelvben nincs különbség az „organism" és az „organisation" között; tehát a „szervezet" szóval velezeng mint konnotációs szennyeződés a szakszervezet, a világszervezet, az erőszakszervezet stb. Ezért hangzik számomra fonákul, pl. „növényi szervezet" — növényi organizmus helyett, vagy a földi giliszta szervezete. Tudományos szakmunkában az ilyenfajta mellékhatást is szívesebben elkerülöm.

3. Nem használok magyar szót ott, ahol az a mondatot stilárisan rontaná. Pl. nem szívesen írnék „meghatározott helyre irányuló lokomóció" helyett „meghatározott helyre irányuló helyváltoztató mozgást" — a „hely" szót kétszer használva a mondatban. Egyik tudós lektorom helytelenítette a „scrotum" szó használatát a következő mondatban (helyesebben: szintagmában): „a herék leereszkedése a scrotumba a születés előtt"; nyilván nem akartam a here szót még egyszer használni a kifejezésben, vagyis scrotum helyett „herezacskót" írni (eltekintve attól, hogy a „here" és a „herezacskó" nem nagyon tetszetős szavak — elég belőlük egy a mondatban).

4. Néha egy-egy magyar szót, melynek nincs jó magyar szinonimája, oly gyakran és olyan szövegközelségben kell használnunk, hogy megengedhetünk magunknak némi változatosságot: idegen szót tűzünk be. Pl. ha sokszor kell emlékezetről beszélnünk, mondhatjuk néha, hogy „memória", készülék helyett „apparátus", központi helyett „centrális", szakkifejezés helyett „terminus" stb. A stiláris egyhangúság enyhítése a tudományos írásokban is fontos; kellemesebben és könnyebben olvashatóvá teszi a szöveget.

5. Idegen szót használok, amikor a jelentés olyan árnyalati mozzanatáról van szó, melyet az idegen szó jobban kifejezésre juttat. Fent az 1. pontban azt írtam: „Egészséges tendenciának tartom . . ." Írhattam volna pl. e „tendencia" helyett pl. „irányulást"? Azt hiszem, minden ép nyelvérzékű olvasó megakadt volna a szó ilyen használatán. Ezért írok néha „szituációt", sőt „konstellációt" — „helyzet" helyett. Pl. azt írom: „az állatot megzavarta a szituáció szokatlansága"; úgy érzem (amin, elismerem, vitatkozni lehet), hogy a mondat így egy árnyalattal jobb, mint: az állatot megzavarta a helyzet szokatlansága. Más esetekben azonban éppen az ellenkezője érvényes: helytelen a „szituáció" használata„ helyzet" helyett; pl. „a kar viszonylagos helyzete és (nem szituá-

ciója!) a törzshöz képest". A különleges jelentésbeli árnyalat kiderül abból, hogy a „szituáció" szót nemigen lehet birtokosraggal ellátni. Nem mondhatjuk, valaminek a „szituációja" — csak a „helyzete".

6. Néha a magyar kifejezés összetett szó vagy több szóból áll, pl. „ingerfelvevő készülék"; használata bizonyos szövegkörnyezetben esetlen, ilyenkor szívesebben „receptort" mondunk. „Drive" helyett általában „belső késztetést" írok, de a kifejezés — ha pl. a „maternal drive"-ot akarom lefordítani — esetlen: „anyai belső késztetés". Ilyenkor vagy viszolyogva „drive"-ot mondok, vagy csak „anyai késztetést" (ami viszont félreérthető).

7. Szigorú értelemben vett tudományos szakkifejezéseket, terminus technikusokat, melyek latin-görög eredetűek, nem szükséges lefordítani magyarra. Nem kívánhatjuk meg senkitől, hogy ilyen kifejezéseket, mint a szemlencse „akkomodációja", „perszeveráció", „binokuláris parallaxis", „effektus törvénye" és hasonlók, magyar szóval helyettesítsen. Hangsúlyozom azonban, hogy ez szigorúan csak a szakmunkákra érvényes — pl. tudományismertető vagy népszerűsítő munkákban lehetőleg kerülnünk kell az ilyen szakkifejezéseket, vagy körül kell írnunk azokat.

8. Néha a puszta szókapcsolások követelik meg az idegen szó használatát. Nem lehet mondani „pszicho-nyelvtudományt" — pszicholingvisztika helyett. Egyik munkámban szükség volt egy különleges viszonylat megjelölésére. Azt akartam egyértelműen kifejezni, hogy két eseménynek vagy közös okai, vagy közös feltételei vannak, vagy: ami az egyiknek oka, a másiknak feltétele. Megpróbáltam először magyarul megjelölni: közös okozati-feltételbeli eredet. De a szó, „feltételbeli" csúnyán és erőltetetten hangzik; megfelelőbbnek ítéltem az idegen szót: „kondicionális", „okozati-kondicionális" viszont megint rossz szókapcsolásnak tűnt. Végül kikötöttem a „közös-kauzál-kondicionális eredet" kifejezésnél; így hozta az egyik idegen szó magával a másikat. Egyébként pl. „okozati összefüggés" helyett általában nem írok „kauzális összefüggést".

9. Még egy különleges körülményre kell rámutatnom. Néha egy magyar kifejezésről — főként nagyobb munkákban — a fejtegetések során kiderül, hogy csak megközelítőleg ábrázolja azt a különleges fogalmat, melyre szükségünk van. Ilyenkor a fejtegetések bizonyos szakaszában a pontosabb fogalmazás érdekében átválthatunk egy másik kifejezésre — ha nincs magyar, akkor idegen szóra. Pl. egyik munkámban egy bizonyos pontig „előzményről" beszélek — a szó mindennapi értelmében; ez után egyre gyakrabban „antecedenst" írok, mert kiderül, hogy egy különleges fajta és gondolatmenetem számára kiemelendő előzményt kell megjelölnöm. Ezt az „előzmény" csak akkor fejezné ki kielégítően, ha egy sor bonyolult jelzővel látnám el. Helyesebbnek tartottam tehát áttérni az idegen szóra, melynek (akárha önkényesen) szűkebb értelmezést adtam; adhattam is, mert annak jelentése a mindennapi használatban nem szilárdult meg annyira, mint az „előzményé".

Bizonyára még néhány más okból is úgy érezheti a tudományos mű vagy előadás szerzője, hogy bizonyos idegen szavak használata helyénvaló. Ezeket itt mind nem tudnám felsorolni. Néha nem is lehet előre látni a fogalmazásnak azt a fordulópontját, ahol az idegen szó szinte magától beugrik. Hadd szemléltessem egy példával. Legutóbbi társasági közgyűlésünkön, melyet felszabadulásunk harmincadik évfordulójának ünneplésére tartottunk, záróelőadásomnak mindjárt az elején azt mondom: „A kerek szám ‚harminc' önmagában nem sokat jelent — mondhatnám csak az ősi pentadaktil végtag

által sugalmazott tízes számrendszer egyik véletlenül kiemelt egysége." Miért mondok „pentadaktilt" „ötujjú" helyett? A példát csak az itt tárgyalt kérdések kapcsán hozom fel — mert eddig még senki sem rótt meg a zoológiai műszó használata miatt. Elég mélyen kellett önmagamba néznem, hogy megközelítő biztonsággal megállapíthassam a rejtett indokokat. A legfőbb az volt, hogy ki akartam emelni a zoológiai véletlen szerepét. Amikor a mondatot fogalmaztam, emlékszem, eszembe jutott Strindberg egyik novellája, melyben érzékletesen leírja, hogy az ezredik évre virradó éjszakán Róma lakossága milyen különleges világvége-hangulatban sereglett össze a tereken és várta a hajnalt. A hajnal megjött, és csalódottan kellett látniuk, hogy semmi sem történt, a nap ugyanúgy kelt fel, mint máskor, a világmindenség nem törődött a kerek számmal, az ember által kiagyalt számrendszer egységével. Nagyon halványan ezt a hangulati hátteret akartam idézni a jellegzetesen zoológiai műszóval „pentadaktil". Sőt megerősítésül hozzáfűztem, hogy „ősi", mert a zoológiai véletlen — valóban zoológiai, nem az embernél bukkan fel: a kétéltűektől kezdve a gerinceseknél mindenütt az ötujjú végtag az alapforma (a közbülső fajoknál mindenesetre messzemenően módosul, de teljességgel visszatér a főemlősöknél).

Elöljáróban már utaltam arra, hogy fáradozásunk szakmai nyelvünk tisztaságáért nem állhat meg az idegen szavak kigyomlálásánál. Sőt meggyőződésem, hogy az idegen szó akkor zavar igazán, ha a fogalmazás egyébként is a szabatos beszéd vagy a nyelvhelyesség szabályai ellen vét — vagy elemi stiláris követelményeknek sem tesz eleget. Hadd térjek vissza megint Varga Zoltán egyik példájára: „A negatív önértékelésű személyek diverzíven kíváncsibbak és extrinsic motiváltabbak." Ebben a mondatban — legalábbis számomra — nem annyira az „extrinsic" szó használata bántó, mint inkább *ahogyan* a mondat írója a szót használja. Az „extrinsic" itt nyilván módhatározó — de hova lett a módhatározói rag vagy névutó (pl. extrinsic módon)? Ha magyar szóval helyettesítenők (pl. külső), a módhatározói rag hiánya azonnal szinte a fülünket sértené. De az én fülemet így is sérti. És ezért az idegen szót is zavaróbbnak érzem. Érdekes, hogy a másik idegen szót, „diverzív", a szerző megfelelő raggal látja el. Miért? S itt felismerhetjük, hogy az „extrinsic" szó fenti használata mást is példáz. Feltűnik mindjárt az, hogy a szerző a „diverzív" szót fonetikusan z-vel írja, az „extrinsic" szónál megőrzi a latin (helyesebben az angol) helyesírást. Természetesen az így átvett és leírt szóhoz nehéz volna magyar ragot hozzátenni, pl. „extrinsic"-en. Miért lehet ugyanezt a „diverzív" esetében alkalmazni? Néhány kitűnő kollégámmal hosszan elbeszélgettünk arról, mivel lehet az „extrinsic" és „intrinsic" kifejezéseket, melyeket ma oly gyakran használnak az angol nyelvű szakirodalomban, a magyar nyelvben helyettesíteni. A beszélgetések során kiderült, hogy a kifejezések értelmezése az utóbbi időben eléggé átalakult, és egyszerűen a „külső" és „belső" szavakkal nem fordíthatók. Végül is azt javasoltam, hogy ha nincs más választás, át kell vennünk — de nem az angol „extrinsic" szót, hanem a holt nyelvi latin szót: „extrinsicus". Angolban az „extrinsic" és „intrinsic" az élő nyelv szavai (jóllehet csak választékos beszédben). A példának felhozott mondat írója tehát nem tartotta be a hagyományos utat, melyről fent szóltam: nyersen átvette az angol változatot — amellyel grammatikailag nem lehet jól bánni. A magyar a latin „icus" végződésű melléknevéket „ikus" végződéssel veszi át, pl. koncentrikus; az „extrinzikus" szóhoz már hozzá lehet illeszteni a magyar határozói ragot: „extrinzikusan". A nyelv-

helyességi hiba tehát összefügg azzal, hogy a holt nyelvi idegen szavak átvételi szabályait elhanyagolják. Mindezzel természetesen nem akarom még ténylegesen javasolni, hogy az „extrinzikus" és „intrinzikus" szavakat bevezessük. A kérdés még nem dőlt el — talán sikerül jó, a fogalmi tartalmat eléggé tükröző, nem erőszakolt magyar kifejezéseket találni rájuk. És talán azokra az idegen szavakra is, amelyeknek egész garmadát sorolja fel Varga Zoltán — indokolatlan parodizált formában.

E kissé hosszadalmas és aprólékos elemzéssel, azt hiszem sikerült demonstrálnom, hogy a „szakmai nyelv tisztasága" mennyire összetett jelenség, és a kapcsolatos problémák mennyire szerteágazóak. Egyébként az éppen elemzett mondat még valamit példáz, amit szintén nem szabad szem elől téveszteni. A mondat tartalmilag nem marasztalható el: magvas és megszívlelendő gondolatot fejez ki — még akkor is, ha helyességéről vitatkozni lehet. S ez arra figyelmeztet, hogy ne vessük el a sulykot: előfordulhat, hogy rossz, döcögős stílusban, a szabatosság és nyelvhelyesség ellen vétve valaki fontosat és tudományosan érdekeset állít — mint ahogy az ellenkezője is lehetséges: találkoztam már szép magyarsággal megírt laposságokkal és semmitmondással, és nemegyszer kellett nemes egyszerűséggel megírt szamárságokat végigolvasnom.

Vannak talán, akik úgy vélik, eltúlozzuk az idegen szavak használatának jelentőségét. Ehhez meg kell gondolnunk, hogy a magyar nyelvben az idegen szavak használata sokkal problematikusabb, mint a legtöbb európai nyelvben. A magyar nyelv számára a latin és görög szó idegenebb, mint az indogermán nyelvek számára; a magyar szövegből jobban kirínak, mint az angolból vagy a franciából, melybe gyakran természetes módon beleillenek. Ezért kell fokozottabban vigyáznunk az idegen szavak használatára még a tudományos írásokban is. De itt is ügyelnünk kell a „szokásjogra" — ha szabad így mondanom. Mikor először találkoztam a kifejezéssel „defókuszált", majdnem elborzadtam — bár beláttam, hogy a jelenséget röviden és pontosan megjelöli. De még így is csak akkor barátkoztam meg vele, amikor fizikus barátaim felvilágosítottak, hogy ez bevett kifejezés a fizikában. Ne lázadozzunk tehát olyan — akárha csúnyának érzett idegen szó ellen, mely más tekintélyes tudományokban meghonosodott.

Az idegen szavak használatának kérdésével, mint láttuk, összeszövődnek a gondolat nyelvi ábrázolásának más kérdései is. A teljesség és a szakszerűség igénye nélkül három követelményt jelölnék meg, melyet a tudományos mű írójának is szem előtt kell tartania. 1. A szabatos kifejezésmód. 2. A nyelvhelyességre való ügyelés. 3. A jó stílus és a szép magyar beszéd megvalósítása — legalább elemi fokon. E követelményeknek közelebbi megtárgyalása már szakemberszinten való hozzáértést igényelne, tehát csak fenntartással fűzök hozzájuk néhány rövid kommentárt.

A szabatosság lényege véleményem szerint az, hogy a fogalmat pontosan a nevén nevezzük, a legodaillőbb szóval (lehetőleg magyar szóval) jelöljük meg. Egy kiváló nyelvésztől hallottam, hogy a szinonimák a szó szigorú értelmében nem léteznek, nincs két szó, mely pontosan ugyanazt jelentené, nagyon finom különbségek mindig maradnak közöttük — akár a tulajdonképpeni jelentésben, akár az érzelmi „udvarban", melyet felidéznek (a denotációs és konnotációs tartalomban); a szabatos fogalmazásban nagyon pontosan kell válogatnunk a szinonimák közül is. Néha sokáig és türelmesen kell szóemlékezeti tárunkban kutatni, míg a helyes szót vagy kifejezést megtaláljuk. Sőt, azt kell

mondanom: ritka esetben sikerül csak egy bonyolultabb fogalom vagy jelenség megjelölésére mindjárt az első próbálkozásnál a legmegfelelőbb nyelvi képletet megtalálni. De ettől a kereséstől a fogalmazás még nem lesz „keresett" — csak „gondos". És ezt a fajta gondosságot még fokozottabban kell a tudományos mű írójától elvárni.

A nyelvhelyesség kérdéséhez csak annyit: annál, aki anyanyelvén ír, és akinek komoly irodalmi műveltsége van (amit minden pszichológustól szigorúan megkívánok) — a nyelvhelyesség lényegében ugyancsak gondosság kérdése. Csak különleges esetekben merülhet fel bizonytalanság. Egy cikkel kapcsolatban valaki pl. azt állította, hogy a magyarban sohasem szabad a mondatot „de" kötőszóval kezdeni — csak a mellékmondatot. Ilyenkor a szakemberhez kell fordulni (a szakember nem adott igazat az illetőnek). A korábban elemzett példa — „extrinsic motiváltabbak" — azt mutatja, hogy a szokatlan idegen szó a nyelvérzék biztonságát is megzavarhatja.

Legnehezebb a jó stílus és a szép magyar beszéd kérdéséhez hozzászólnom. Valamit mindenesetre előrebocsátanék: véleményem szerint ahhoz, hogy legalább elemi fokon jó stílusban írjunk, nem szükséges valamilyen külön tehetség — hanem megint csak gondos ráeszmélés. Azokkal azonban szembehelyezkedem, akik eleve elvetik a stílus követelményét, mondván a szakírótól nem várható el, hogy stílusművész legyen. A jó stílus nem különleges fortélyok alkalmazása. Ha valakinek sikerül egy gondolatot a legodaillőbb szavakkal a legegyszerűbb formában minden felesleges jelzőt és határozót elhagyva úgy kifejezni, hogy a mondat olvasójában pontosan azt a gondolat idéződjék fel, melyet kifejezni akar — ezzel már nagyjából megvalósította a jó stílust. Ehhez nincs szükség szép hasonlatokra, metaforákra és más stílusképletekre. Ez utóbbiakkal szigorúan tudományos írásokban egyébként is nagyon elővigyázatosan kell bánni. Elmoshatják a finom különbségeket és jelentősebben tüntethetnek fel valamit, mint amilyen. Sőt, véleményem szerint lehetőleg kerülni kell a képletes beszédet — itt-ott vállalva az ebből származó stiláris nehézkességet és színtelenséget. Kosztolányi mondta, hogy legnagyobb gyönyörűsége, ha sikerül egy gondolatot pontosan, nagyon egyszerűen, egyetlen felesleges szót sem használva kifejezni. Szeretném, ha a szakcikkek írója is gyönyörűségét lelné ebben.

Hosszú évekkel ezelőtt egy kísérletet terveztem meg, melynek az lett volna a célja, hogy megállapítsa a jó stílus jelentőségét — azon túl, hogy esztétikus. A kísérlethez Maxim Gorkij egyik regényéből kiválasztottam egy szövegrészt, melyben az író nagyon érzékletesen ecseteli, hogy egy szürke, vigasztalan hajnalon hogyan mennek a munkások a gyárba. A magyar fordítás, úgy véltem, kitűnően és teljes szépségében visszaadta az eredetit. Egyik szakember kollégámat az egyetemen — akit a szép magyar beszéd mesterének tartottam — megkértem arra, hogy a szövegrészt írja át — rossz stílusba, de úgy, hogy a gondolati tartalom hiánytalanul megmaradjon. Kollégám szívesen vállalkozott a tréfás feladatra és azt kitűnően meg is oldotta. Ezután következett volna az, hogy a szövegrész két változatát a kísérleti személyek két csoportjának felolvassuk, és megvizsgáljuk, mi mindenre emlékeznek a szövegből, mennyire tudták elképzelni és megérteni, mennyire gondolkodtatta el őket stb. A vizsgálatra külön értékelő eljárásokat dolgoztunk ki, melyeket itt szükségtelen ismertetnem. Azt hiszem, a kísérlet sok mindent elárult volna a jó stílusnak arról a szerepéről, melyet éppen a tudományos írásokban betölthet. Ezeket a tanulságokat most értékesíthetném — de a kísérletet — mint sajnos sok mást,

melyet terveztem — nem végeztem el. Mégis érdemesnek tartottam, hogy itt elmondjam, mert meggyőződésem, hogy a jó és szép stílus elősegíti az emlékezeti megtartást, jobban mozgósítja a reprodukciós képzeletet, könnyebbé teszi a megértést és a gondolati feldolgozást. Talán sor kerül egyszer arra, hogy ezt — ahogyan a modern pszichológustól elvárhatjuk — kísérletileg is igazoljuk.

Még egy speciális pontra kitérnék. Néhányan kifogásolták írásaimban a sok zárójelbe vagy gondolatjelek közé tett kifejezéseket, különösen a mondaton belül. Úgy vélték, ezzel megzavarom a mondat természetes folyását, „szétdarabolom" a mondanivalót. Valóban ezzel a lehetőséggel talán gyakrabban élek, mint mások. Természetesen vannak egyéni stílus jellegek, melyeket magunk szinte észre sem veszünk Mégis igyekszem az ilyen parentetikus részeket indokoltan használni. A fő indokot kiválóan szemlélteti egy mondat Arany János önéletrajzából, melyet Gyulai Pálnak írt: „Tehetségem (amit elvitatni nem lehet, különben nem volnék ott, ahol vagyok) mindig előre tolt, erélyem hiánya mindig hátra vetett, így lettem, mint munkáim nagyobb része, töredék." Azt hiszem, itt nagyon világos a zárójeles kifejezés funkciója. A közismerten szerény Arany János nem beszél a „tehetségről" anélkül, hogy ezt a látszólagos szerénytelenséget ne igazolja, és, ami a legfontosabb, ne igazolja *azonnal*, nem várva be a mondat végét. Tehát zárójelben mindjárt a „tehetségem" szó után betűzi az igazolást — zárójelben azért, mert szorosan nem tartozik a mondatba. Néha más okból magam is úgy érzem, olyan „sietős" a hozzáfűznivalóm, hogy nem várhatok a mondat végéig, és — ha nem illik szervesen a mondatba — zárójelben betűzöm. De lehet, hogy ezt gyakrabban teszem, mint indokolt.

Végül megemlítek valamit, ami már nem szakmai nyelvünk tisztaságára vonatkozik, mégis idekívánkozik. A szabatos, világos, kifogástalan magyarságú és stilárisan is gondos írás és beszélés — visszahat az íróra és beszélőre. Mindenekelőtt arra szoktatja — ha szabad így mondanom —, hogy félig kész, hevenyészve összeállt gondolatokat ki se fejezzen — mert azok valójában ki sem fejezhetők, hacsak nem pocsék mondatokban. Várja meg, míg a gondolat kiérlelődik, a feladat által meghatározott célba talál, vagy ahhoz közelebb visz. Sokszor tapasztalhatjuk, hogy egyesek el akarnak magyarázni valamit, de belegabalyodnak a mondatba, leállnak, és reménykedve mondják; „ugye érted, mit akarok mondani?" Az angolnak külön formula van erre: „you know what I mean". Ezzel néha karikíroznak is embereket, akik rendszerint félig kész gondolatokat akarnak közölni. A gondolat hiányait és üres helyeit a fogalmazás azonban nem tudja pótolni. A hallgató legtöbbször nem érti igazán, mit akar az illető mondani — mert az illető maga sem érti igazán. Beszélgetésben még csak segít magán (vagy úgy véli, hogy segít) a formulával, de az írásnál az, aki ügyel a gondos fogalmazásra, megtorpan, vár és tovább gondolkodik. Így mintegy kényszeríti önmagát a tökéletesebb gondolati egész megalkotására. De nemcsak a félig kész gondolatokkal van így. Néha éppen akkor, amikor a pontos és gondos fogalmazásra törekszünk, derülnek ki gondolatmenetünk gyenge pontjai vagy egyenesen hibái. Minden egyetemi oktató tudja, hogy éppen előadás közben, amikor fő törekvése, hogy pontosan kifejezze a gondolatait, világosodnak meg benne egyes homályos pontok. Tehát nemcsak az olvasó kedvéért kell szabatosan, világosan, kifogástalan magyarsággal és jó stílusban írnunk — hanem saját magunk tudományos munkája érdekében is.

KARDOS LAJOS

***

A Szerkesztő bizottság Kardos professzor hozzászólásával befejezettnek tekinti a szakmai nyelvünk tisztaságának kérdésében kialakult vitát.

Meggyőződésünk, hogy a széles körű vita jó ügyet szolgált. Törekvésünk találkozott nyelvészeink hasonló erőfeszítéseivel, amelyek éppen ezekben a hónapokban — és nyilván nem véletlenül — széles körű nyilvánosságot kapnak a magyar tudományos közéletben.

A nyelvi tisztaság, a helyes és színvonalas magyar kifejezés nemcsak a pszichológia problémája. A mi gyorsan fejlődő szakterületünkön — megfelelő nyelvi és stiláris hagyományok híján — talán az átlagosnál is nagyobb nehézségeket okoz a közérthető, egyszerű fogalmazás, a magyar szakkifejezések elterjedése. Tisztában vagyunk azzal is, hogy ez csak hosszú fejlődési folyamat eredménye lehet.

A vita megindításával — első lépésként — az volt a célunk, hogy szakembereink figyelmét a nyelvi tisztaság, a stílus fontosságára irányítsuk és harcot hirdessünk a nehézkes fogalmazás, az idegen szakkifejezések indokolatlan zsúfolása, egyszóval a tudományoskodó nagyképűség ellen.

Köszönjük a vita résztvevőinek lelkes és elgondolkoztató hozzászólásait. Reméljük, hogy közös fáradozásunk nem lesz hiábavaló.

A SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

MODERN PSZICHIÁTRIA ÉS DIVATOS PSZICHIÁTRIA

(Reflexiók a „Száll a kakukk fészkére" c. filmhez.)

GOLDSCMIDT DÉNES
Pest megyei Tanács Semmelweis Kórháza
Pszichoterápiai Osztály

Pszichiáterek és pszichológusok szűk szakmai körében megnézhettem a „Száll a kakukk fészkére" című filmet, Forman rendezésében. A film Kesey azonos című regényéből készült, a regény fontos könyveim egyike. Gyakorló pszichiáter létemre ugyanis régóta foglalkoztat az a gyakorlati probléma, hogy a pszichiátriai osztály mint környezet miként befolyásolja az ott kezelt pszichiátriai betegek állapotát. Úgy vélem, hogy 30 év óta — bár erre az időre esik a pszichiátriai gyógyszerek forradalmasító korszaka is — mégis ez a pszichiátria jövőjének döntő problémája.

Goffman* — e kérdésről írott könyvében, az „Elmegyógyintézetek"-ben — a washingtoni Ste-Elisabeth Központi Elmegyógyintézetben 2 éven át végzett szociológiai vizsgálatairól számol be.

Goffman vizsgálata kiterjedt az intézet belső szervezetére, rendjére és azokra az eszközökre, amiknek segítségével a személyzet ezt a rendet fenntartja. Másfelől az elmebetegek intézeti gyógykezelése folyamatában vizsgálta, vajon vannak-e ennek a folyamatnak a gyógykezelés céljától független, belső törvényei, és ha vannak, befolyásolják-e, és milyen mértékben, magát a gyógykezelés célját?

Megállapításainak egyike, hogy a vizsgált intézetben az ápoltak behódolását a személyzetnek, azt a fajta engedelmességet, amit megtanulnak a személyzettel szemben tanúsítani, rendszeresen összetévesztik az ápolt személyiségéhez kötött, sajátos alkalmazkodásával, az előbbi jelenségcsoportot az utóbbihoz tartozónak minősítik. Ez a tévedés nem valami szakmai ismeret hiánya vagy a személyzet morálisan hibás magatartása miatt jön létre, hanem igen bonyolult, manipulatív úton, a zártság, a kulcsok és ezáltal a hatalom korlátlan birtoklásának kontextusában. Ez a kontextus nemcsak létrehozza, de állandósítja is ezt a zűrzavart.

Végkövetkeztetése, hogy ilyen és egyéb módokon széles körű, bonyolult és drámai cinkosság áll fenn személyzet és ápoltak között, aminek eredménye vagy talán tárgya az, hogy biztosítsa a személyzet orvosi jellegét.

Goffman végkövetkeztetése lényegében az antipszichiátria álláspontját fejti ki, vagyis azt az álláspontot, hogy a pszichiátria csak mesterkélten, tulajdonképp inadekvátan része az orvostudománynak és létezése ördögi játék eredménye.

Ennek az álláspontnak szélsőséges és igencsak vitatható volta mellett Goffman mégis igen fontos és elgondolkoztató részeredményekhez jutott vizsgálatai során. Ilyen az is, amelyet az előzőekben példaképp említettem.

* E. Goffman: Asiles. Les Éditions de Minuit, Paris, 1968.

Goffman a vizsgált elmegyógyintézetet modellnek tekinti, nemcsak a pszichiátriai, hanem mindazon intézmények modelljének, amelyek magukra vállalják, hogy az emberek egy csoportjának a szükségleteiről gondoskodnak és szállást nyújtanak nekik. Ezeket Goffman totalitárius intézményeknek nevezi, ide sorolva az öregek és fogyatékosok otthonait csakúgy, mint a kolostorokat, vagy akár a tengeri hajókat. Elmegyógyintézetet azért választott modellül, mert úgy vélte, hogy hipotézisének a törvényszerűségei ott vizsgálhatók legjobban.

Goffman leírja tehát, hogy milyen, a kitűzött céltól eltérő fejlődés törvényszerűségei állapíthatók meg az adott intézetre vonatkozóan, és azt is, hogy ezeknek a törvényszerűségeknek érvényességi területét a totalitárius intézményekre vonatkoztatja.

Hogyan kerülnek háttérbe az elmegyógyintézet eredeti, gyógyító célkitűzései és hogyan érvényesülnek az intézet életében a megállapított törvényszerűségek? Hogyan kísérelnek meg a maguk módján engedelmeskedni a betegek? Mennyire és milyen áron képesek, vagy nem képesek ezt a rendet elfogadni, hozzá alkalmazkodni? Milyen eszközök állnak rendelkezésükre, ha nem képesek rá és mik lázongásuk korlátai? Kesey „Száll a kakukk fészkére" című regényében ezt írja meg. Szereplői, egy elmegyógyintézet lakói és személyzete végigjárják, élik, küzdik és bukják azt az utat, amelynek Goffman a törvényszerűségeit ragadja meg. Goffman hűvös objektivitással, mondhatni kognitív szinten írja le az intézet belső rendjét és legfeljebb illusztrációként mutat be képeket a mindennapi életből, közbeiktatva manipulatív történéseket is.

Kesey a mindennapi életen vezet végig, a manipulatív történések szintjén. Hiteles élményt nyújt arról, hogyan kényszeríti ki az intézmény struktúrája: a zártság, a kulcsok birtoklása, tehát az őrzési, felügyeleti rend, továbbá a személyzet merev hierarchiája és a mindebből fakadó megtorló és büntető jelleg az ott élő emberekből az élethalál harccá váló manipulációt. A manipuláció szót itt a mesterkedés, a fondorlatos befolyásolás értelemben használom és nem tudatos, szándékos tevékenységet értek e fogalmon. A manipuláció a szavak mögött, a hangsúlyokban és gesztusokban, a viselkedés csatornáin át, a mindennapok eseményei mögött folyik. Kesey regényének valódi történései ebben a mögöttes világban zajlanak, az elmegyógyintézet légköre száz és ezer viselkedés és megnyilvánulás leírásával válik érzékletessé. Száz és ezer viselkedés és megnyilvánulás mint a manipulációk hordozója, kóros és nem kóros probálkozás beteg és egészséges, őrző és őrzött között egymás befolyásolására, változtatására. Sajátos, egyben félelmetes világ ez, ahol a főnővér pillantása valóban öl és a skizofrén beteg szósalátája valódi értelmet kap.

Nyereségnek éreztem a regényt, mert a pszichiátria olyan szakmai hitelességével mutatta be ezeket a rejtett, manipulatív csatornákat, hogy az olvasottakat át tudtam venni gyakorlatomba. Ablakot nyitott számomra, láthatóbbá tett egy jelenségvilágot és egyúttal olyan erőfeszítésekre kényszerített, amiknek segítségével ilyen jelenségvilágot lehetetlenné tevő légkört lehet teremteni.

Mégse hinném, hogy ez a regény csak szűk szakmám számára tartalmazna mondanivalót. Valami egyébként megfoghatatlan fogalmazódhat meg mindenki számára abból, amit otthonában, munkahelyén, általában emberi környezetében nyomasztóként, szorongást keltőként él meg.

Ilyen előzmények keltettek bennem várakozást a film hallatára. Harmadik tényezőként még arra is gondoltam: az írásosságnak ebben az elszavasodott

korszakában, aminek végét éljük napjainkban, milyen varázslatosan volt képes ez az író szavakba foglalni a leírhatatlant, az elsődlegesen képre valót. Milyen élmény lesz ezt képen látnom!

... És aztán láttam egy filmet, ami arról szólt, mintha egy elmegyógyintézet betegei, egy új beteg vezetésével, lázadást szerveznének az intézet ellen, de végül is a személyzet leverné ezt a lázadást. A manipulatív viselkedésminták képeiből szőtt regény a szavakba foglalt cselekvések képsorává torzult a filmen, és ezzel megszűnt számomra igazi lenni. Igazi pszichiátriai betegek és igazi ápolók arcát látjuk, amíg meg nem szólalnak. Aztán forradalmárokká és ellenforradalmárokká, agitátorokká és rohamrendőrökké válnak. És a helyszín — a pszichiátria — keretté, amiben a rendező elmondja politikai mondanivalóját.

Mondják, nehéz egy regény filmesítése és ez biztos így igaz. De itt a mondanivaló, a regény eredetisége változott meg valami olyasmire, amit más helyszínnel filmre vitt már Jancsó, ugyanezzel a helyszínnel színpadra vitt már Peter Weiss. Nem érzem magam hivatottnak annak eldöntésére, hogy jobban-e?

A pszichiátria divatos témája lett mai gondolkodásunknak és ezzel gondolkodásunk is, a pszichiátria is nyert. Nem kívánok én filmkritikát írni. Csak figyelmeztetést a nézőnek, mert meg akarják téveszteni: ez nem pszichiátria!

SZEMLE

KARDOS LAJOS MUNKÁSSÁGA A SZÍNKONSTANCIA TERÜLETÉN — EREDMÉNYEINEK JELENTŐSÉGE A PSZICHOLÓGIAI ELMÉLETALKOTÁSBAN*

TÁNCZOS ZSOLT
MTA Pszichológiai Intézet

Ha valaki egyszer azt a kérdést fogja vizsgálni, hogy milyen gondolkodási szükséglet hívta létre és tartja fenn a pszichológiai szemléletet a tudományos vizsgálatokban, bizonyára az első kérdések sorába fogja felvenni a színkonstancia problematikáját, a színkonstancia és kontraszt kölcsönös viszonyának értelmezését, de magát a kontraszt magyarázatát is. Vagyis annak a jelenségnek értelmezése nyomán előálló kérdéseket, hogy miért érzékeljük viszonylag állandónak a tárgyak színét (vagy pontosabban kifejezve világossági, illetve fehérségi fokát) a megvilágítás változása, tehát a tárgyról érkező fénysugár intenzitásának változása ellenére is. Milyen viszonyban áll ez a jelenség a kontraszt folyamatokkal, amelyek egymáshoz térileg vagy időileg közel álló látómező egységek között kölcsönhatásként, illetve ellenhatásként lépnek fel, az egyik mezőrész fizikai tulajdonságának jelentős megváltozásakor érzékleti változást keltve a másik fizikailag változatlan mezőrészen. Egyik a másikból levezethető-e.

A pszichológiai és a fiziológiai kutatás két nagy klasszikusa, Helmholtz és Hering, mint ismeretes, nemcsak felismerték a jelenségkörök fontosságát, és kezdeményezői voltak a szisztematikus vizsgálatoknak, hanem két eltérő gondolkodásmódot is képviseltek, melyek pontosabban éppen ilyen jelenségek vizsgálata során körvonalazódtak. Helmholtz értelmezése, mint ismeretes, abban állott, hogy a látómező részek közötti viszonyítás, éspedig csaknem pszichikai szinten létrejövő viszonyítás a döntő elem mind a konstancia, mind a kontraszt jelenségeknél. A tárgyak érzékleténél egymáshoz, korábbi tapasztalatainkhoz viszonyítjuk a tárgyakat, a megvilágításnak megfelelően mértékegységet változtatunk, illetve a megvilágítás változásához viszonyítjuk az egyes megváltozott fizikai intenzitású tárgyak színeit. Ezzel szemben Hering mind a kontrasztot, mind a konstanciát az organizmus alapvető fiziológiai folyamatának tekinti, melyben az antagonista szabályozás, az ellenszínfolyamatokkal való kiegyenlítés játssza a fő szerepet, és ennek egyik alapvető példája épp a kontraszt: a konstancia magyarázatánál másodlagos tényezőként mindenesetre emlékezeti folyamatot is tekintetbe vesz. Kétségtelen, hogy a heringi gondolkodás nagy támasztékot nyert a reflex-fiziológiában, de az életfolyamatok egyéb, elemibb szabályozási szintjein is jól megragadható, és Hering maga is erre gondolt, mikor az asszimiláció-disszimiláció folyamatpárokra utalt. Ennek a leírásnak a fiziológiai bizonyítékai azonban a látásfunkciók területén nagyon hiányosak voltak, bár annak a révén, hogy a jelenségtani elemzés terü-

* Az általánoslélektani szekció ünnepi ülésén, 1974. decembei 13-án elhangzott előadás.

letén kapott adatoknak mintegy analógiásan fiziológiai értelmet adott, a kísérleti kutatásoknak egyúttal nagy indítékot is nyújtott. De éppen a kibontakozó kísérletezés mutatott rá ismételten, hogy kontraszt és konstancia folyamatok egymástól függetlenek lehetnek vagy ellentétesek, jelenségtanilag különböznek és sok esetben, elsősorban a látómező téri tagolódásának függvényében, mások a feltételei. Így például kontrasztnál valójában egy eddig nem létezett új szín keltődik, amint ezt Gelb (1929) hangsúlyozza, konstanciánál viszont éppen a változatlanságot kell megmagyarázni. Kontraszt többnyire körülhatároltabb területen működik; konstancia csak tárgyfelület színeknél lép fel, amelyhez jó kontúrképződés, határozott mélységbeli lokalizáció, és többnyire a tárgyfelület finomszerkezetének érzékelése is szükséges. Ezek a feltételek a kontraszt fellépéséhez éppen hogy kedvezőtlenek. A kontraszt előnyösen lép fel a határozott mélységbeli lokalizáció nélküli, úgynevezett síkszíneknél, a kontúr bevezetés rendszerint zavaró hatású. Mondhatjuk, inkább a fény-sötét érzékelés dimenziójában érvényesül, amint ezt Katz (1930, 1911) részletesen leírta. Főként ezeknek az észrevételeknek a nyomán szokás hangsúlyozni, hogy kontraszt-konstancia jelenségek pszichológiai aspektusú vizsgálata mindenekelőtt a tárgyérzékelési jelleg szem előtt tartásában fejeződik ki. Így jellemezte például ezt a megközelítést Jameson és Hurvich (1961) nemrégiben. Másrészt azonban bizonyos alapösszefüggések azonossága ismételten felvetette és felveti a kontraszt és konstancia folyamatok azonosságának vagy hasonlóságának kérdését. Ennek az indítéknak gondolati alapja a kontrasztnak az a tulajdonsága, melyet az úgynevezett Hess—Pretori-törvények fejeznek ki. E törvények lényege az, hogy egy lokális mező világossága a kontraszt helyzetben az indukáló mező, a környezet világosságától egyenes arányban függ: a lokális mező és a háttér vagy indukáló mező világosságának állandó hányada állandó világosság-érzékletet kelt a lokális fényingeren. Ennek alapján a konstanciát is fel lehet úgy fogni, hogy a lokális inger és a környezet világosságának párhuzamos változása esetén, tehát a világosságaik hányadának állandósága esetén, a tárgyi érzéklet, a tárgyszín is állandó. Ezt a szemléletet a 20-as évek elején különösen Jaensch és munkatársai (Jaensch 1921, Kroh 1921, Jaensch és E. A. Müller 1920) képviselték, több eltérő kísérleti sorozatot mutatva be e jelenségek párhuzamosságára, melyek azonban a későbbi kritikus megjegyzések tükrében (Gelb 1929, Koffka 1932, és G. E. Müller 1923) nem bizonyultak helytállónak. De lényegében így gondolkodott Granit is a 20-as évek második felében (1926), amikor a konstanciát mint a kontraszt apparátus sajátos „kihasználását", illetve „felhasználását" jellemezte és Kravkov is így írt (1927). Koffka (1932) részben a Jaensch kísérletek értelmezése nyomán eltérő felfogást alakított ki a 30-as évek elején, élesen megkülönböztetve a kontrasztot és a konstanciát. A kontrasztban a fő mozzanatot a különbségek kiéleződéseként írta le, vagyis arra helyezte a hangsúlyt, hogy a fizikai arányoknál nagyobb mérvű különbségek keletkeznek az érzékletben. A konstanciát egész más jellegű jelenségnek tekinti, a nívószabályozás fogalmát vezeti be, és ebben egyik lényeges elemnek tartja, hogy ennél a szabályozásnál a meghatározók egyik tagját, nevezetesen a megvilágítást nem is érzékeljük megfelelően, legalábbis normális megvilágítás esetén nem (mindenesetre nem úgy, mint ahogy a tárgyak világosság változását érzékeljük), hanem mint Koffka mondja, a megvilágítást inkább „érezzük". Ebben a megállapításában támaszkodhatott a megvilágítás érzékelés eltérő természetére utaló kísérleti adatokra, melyek Kaila (1923), Katona (1929) és mások munkáiban találhatók, de leg-

részletesebben éppen Kardos Lajos első munkái egyikében (Kardos: Dingfarbenwahrnehmung und Duplizitätstheorie Z. Psychol — 1928) található. Ebben a megvilágítás változás és a tárgyszín világosság változás egymásra hatását, egymással kompenzálható jellegét vizsgálta, és azt tapasztalta, hogy e két változás mennyiségileg és minőségileg különböző, egymással — minden további nélkül fel nem cserélhető.

Koffka elgondolásaiból indult ki lényegében Helson az úgynevezett „adaptációs nívó" leírásában (1959, 1938, 1947). A szerző, aki bizonyos értelemben szintetizálta és angol nyelvterületre átvitte az eddig zömében németül megjelenő munkákat, nem annyira a jelenségek részletes feltételeit vagy alapvető összefüggéseinek megragadását tartotta szem előtt, hanem inkább általánosíthatóságukat, operacionalizálhatóságukat bevonva például olyan jelenségeket, mint súlyösszehasonlítás, az ismétlés szerepe stb. Így azután az úgynevezett „nívó szabályozási elv" és a kontraszt dinamika (antagonista szabályozás) sajátos mechanisztikus jellegű illesztéséhez jutott. Gondolatának lényege, hogy a konstancia típusú nívó szabályozás akkor áll elő, amikor a lokális inger (tárgy) magasabb világosságú mint a háttér, míg ellenkező esetben, alacsony világosságú háttér esetén kontraszt keltődik. Ezt döntően az úgynevezett tarka színek konstanciáját vizsgáló kísérletekből merítette, figyelmen kívül hagyva azt a már korábban is kritikailag felvetett kérdést, hogy van-e egyáltalán a megvilágítás színének, tónusának, tehát nem intenzitásának megváltozásakor külön konstancia jelenség a kontraszt hatás mellett. Talán fontosabbnak tűnik, és az ellentmondó eredmények értelmezéséhez hozzájárul, ha azt az elemet emeljük ki, hogy Helson láthatólag nem követte a kontrasztmechanizmusoknak azt az aszimmetriáját, amely már a klasszikus leírásokban is szerepel. Nevezetesen, hogy a magas intenzitású indukáló mező kontraszt hatása egy semleges alacsonyabb intenzitású lokális ingerre valóban egy szín, nevezetesen az ellenszínkeltésen fejeződik ki, de az alacsony intenzitás indukáló mező kontraszt hatása nem színkeltésben tükröződik, hanem a lokális inger telítetlenedésében, fehéredésében. Világosságkontraszt esetében ennek a megkülönböztetésnek nincs jelentősége.

Azt mondhatjuk, hogy a kétfajta felfogás ellentéte, egymáshoz való hasonlításának kérdése a munkák zömében a jelen ideig megmarad. Így például Kinney (1962), akinek napjainkban talán a leglényegesebb kontraszt kísérleteket köszönhetjük, a kontraszt fiziológiai és pszichológiai modelljéről beszél, az utóbbin a konstancia-szerű, a pszichikus típusú viszonyítást magában foglaló jelenségeket értve, nyitva hagyja a választ. Vagy például Freeman (1967) a konstancia kontrasztra való visszavezethetőségéről szóló összefoglalójában lényegében szintén nyitva hagyja a kérdést. Hasonló a kontraszt folyamatok jelenleg talán legismertebb kutatójának, Heinemannak (1972) állásfoglalása is. Jameson és Hurvich (1961, 1962, 1967) az antagonista szabályozás egzaktabb elméletét dolgozta ki a színekre és a kontrasztfolyamatokra is, és ennek keretében a konstanciát inkább, mint a kontrasztok sajátos esetét fogja fel abban az esetben, ha a lokális inger világossága valamivel nagyobb, mint a háttér világossága. Ez éppen ellentétes a helsoni megállapítással. E terület egy másik jól ismert szerzője Wallach (1948, 1949) a világosság viszonyok kérdésére helyezi a hangsúlyt, lényegében a Hess—Pretori-törvény általánosítása formájában.

E kétfajta felfogás ellentéteinek, hasonlóságainak, visszatérő jellegüknek megvilágításakor hasznos megemlíteni azt is, hogy e szemléletek adott esetben

a gondolkodás szélső, következményeiben sokszor nem is könnyen belátható formáit is kifejezhetik. Így például a kontraszt folyamatok viszonyításként felfogható helmholtzi (vagy még inkább wundti) felfogásra emlékeztető szemlélet szélső formájaként foghatjuk fel Kirschmann elgondolását. A századforduló tájén, valamint a 10-es és 20-as években dolgozó kutató, aki leginkább azzal tette maradandóvá nevét, hogy a kontrasztnak a környező mező nagyságától való függését feltárta, a kontrasztot mint bizonyos fajta műterméket fogta fel, amely a fizikai viszonyítási rendszerünk és a pszichológiai viszonyítási rendszer különbözőségéből, ellentétéből fakad. Ennek nyomán az érzékelés és általában a megismerés alapvető relativitásáról beszél; pszichológiai relativitási elméletet ír le (Kirschmann 1927). Ennek a gondolatnak az elemeit a lipcsei iskola több képviselőjénél, például a kontraszttörvényeket alaposan vizsgáló Schjelderup-Ebe-nél (1926) is megtaláljuk. A másik végletet a godolkodásban az antagonista szabályozási modell mechanisztikus, atomisztikus alkalmazása jelentheti, amely nincs tekintettel a látómező nagyobb téri nagyságrendekben, változatos formákban létrejövő dinamikai tagolódására. Az antagonista szabályozás fiziológiailag bizonyítható modellje az úgynevezett laterális gátlás, a recehártya receptorelemeinek kölcsönös gátló jelenségkörében található meg. Ez azonban a látómező igen kicsiny nagyságrendű területén, mintegy 8—10, illetve 20 ívperces nagyságrendben játszódik le, jól köthető anatómiailag az úgynevezett „receptormező", az egy ganglionhoz vezető receptorok felépítéséhez, pszichológiai korrelátumát pedig többek között az úgynevezett „széli kontraszt", szummációs mechanizmusok és a látásélesség egyes jelenségei képezik. Feltétlenül érdekesek azok az újabb törekvések, amelyek ezeknek a lényegében anatómiai és küszöb-mérési technikával feltárható egységeknek bizonyos integratív, viszonyítási átlagolási funkciót tulajdonítanak. Így például Glezer (1971) elgondolása arról, hogy a receptor-mezők összehasonlító műveletet végeznek a különböző területek között, vagy Barlon (1962, 1972) felfogása arról, hogy a világosság küszöb maga ilyen összehasonlítási művelet eredménye, ezekben a 8—10 ívperces nagyságrendű egységekben. Azonban a nagymezők kölcsönhatásakor közvetlenül idői késés nélkül létrejövő változásokat és a látómezőtagolódás anatómiai egységektől látszólag független alakulását ilyen elemekből természetesen nehéz lenne elképzelni, már csak azért is, mert a kontraszt, de bizonyos értelemben a konstancia is rövid expozíciós időknél kifejezettebb (Leibovitz és Chinetti 1957). Tehát erősebb abban a helyzetben, ahol a kisebb egységekből való összeadódásra a legkevésbé gondolhatunk.

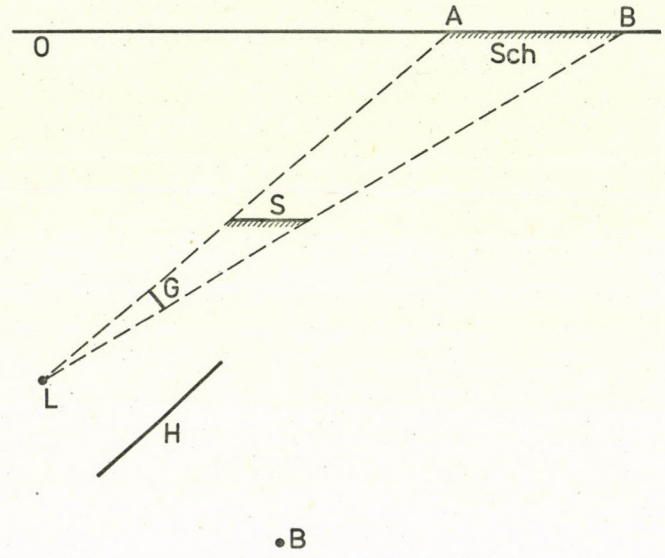
Kardos Lajos munkássága a színkonstancia területén a 20-as évek végén és a 30-as évek elején abba a korszakba esik, amikor különösen határozottan fogalmazódtak meg a kétféle jelenség hasonlóságának és ellentétének kérdései. Ebben a munkában mind kísérleti eredményeivel, mind különböző megállapításaival, de leginkább a kontraszt és konstancia mechanizmust egységes funkcionális rendszerben bemutató elméleti elgondolásával olyan részt vállalt, melynek igazi jelentőségét csak e problematika teljesebb igényű megragadásakor, a legfontosabb tényezők együtthatásának vizsgálatakor mérhetjük fel teljesen. Legismertebb Kardos Lajos úgynevezett („inumbrális") „árnyékolási" kísérlete, melyet a Gelb-féle folt kísérlet mellett a legpregnánsabb demonstrációnak szokás tekinteni annak bemutatására, hogy a világosság (szín) érzéklete jelentősen megváltozhat pusztán a téri tagolódási viszonyok, az összetartozási viszonyok megváltozásával, anélkül, hogy a tárgyról érkező fénysugár inten-

zitása fizikailag megváltozna. Ilyen értelemben tárgyalja a Gelb- és a Kardos-kísérletet Woodworth és Schlosberg (1966) ismert kézikönyve. A Gelb-kísérlet lényege, mint ismeretes, abban áll, hogy sötét helyiségben egy vetítő fénycsóváját úgy vetítjük, hogy kerülete pontosan fedésben legyen egy fekete kartonlap kontúrjaival. Akkor azt az egyébként fekete lapot határozottan fehér színűnek érzékeljük. Ha most a fénycsóva útjába, közel a kartonhoz egy kis fehér papírt teszünk, úgy hogy az előbbi tagolatlan, egységes látómezőben létrejöjjön a megvilágítás és a megvilágított tárgy közötti elkülönülés, akkor a karton színét hirtelen megváltozottnak érzékeljük, fehérből feketévé válik, a valóságos helyzetnek megfelelően, míg a fény útjába állított papírdarabot fehérnek érzékeljük. Sajnos, Stewart 1957-es kísérletei alapján, ez a jelenség inkább a kontraszt folyamatok körébe tartozik, annak ellenére, hogy Gelb, akinek a kontraszt és konstancia folyamatok megkülönböztetése terén a legmélyreszántóbb, a szemléleti alapokat legjobban megvilágító munkát köszönhetjük, a konstancia demonstrálására kívánta alkalmazni. Stewart mindenesetre azt találta, hogy a jelenség egyenesen függ az árnyékvető tárgy, azaz a fehér papír nagyságától és a fényesség a fekete papírlapon nem egyenletesen, hanem aránytalanul oszlik meg, és így a széli kontraszttal bizonyos hasonlóságot mutat. Utóbbit mi magunk is tapasztaltuk e jelenség demonstrálása során. Nemrégiben Brussel és Festinger (1973) ugyan Stewart adatainak, görbéjének elemzése alapján arra a megállapításra jutott, hogy a kontraszton kívül még egyéb, nem túlságosan számottevő hatás is érvényesül a Gelb-jelenségekben, amit a figyelem funkciójával próbálnak magyarázni. Ez a mindenképpen labilisnak tartható kis nagyságrendű jelenség azonban nyilván nem változtat az alapösszefüggésen, amely végül is arra vezethető vissza, hogy erős fény és sötét hatásoknál nagyon nehéz elkerülni a kontraszt fellépését. A szerzők abban az időben láthatólag kevéssé voltak tekintettel arra, hogy a kontraszt és konstancia különbség egyik, valószínűleg nem végső eleme abban áll, hogy kontraszt nagyobb intenzitáskülönbségeknél lép fel. Napjaink irodalmában követhető, hogy a Gelb-kísérletek újraértékelése észrevehetően befolyásolta a konstancia jelenség felfogását, éspedig a kontraszt értelmezés irányában, amint ezt Freeman, Heinemann, Hurvich és Jameson munkájában láthatjuk.

A Kardos-féle árnyékolási kísérlet, melyet ez a kritika nem érint, és jelentősége éppen az előbbiek tükrében csak megnő, a következőképpen demonstrálható a legegyszerűbb formában. Egy szürke korongra árnyékot vetünk úgy, hogy a korong és az árnyék kontúrja pontosan fedjék egymást, tehát az árnyék jelleg nem érzékelhető. Ekkor az árnyékolás által előidézett fizikai intenzitásnak megfelelően a korongot közepesen sötét szürkének, illetve feketének érzékeljük. Ha azonban az árnyékvezető testet (korongot) elmozdítjuk úgy, hogy a tárcsa és az árnyék kontúrja különváljék, az árnyék jelleg érzékelhetővé válik, a tárcsa jelentősen felvilágosodik, úgy érzékeljük, mint fehér (jól megvilágított) tárcsát árnyékban. Hozzá kell tennünk, hogy ez a kísérlet csak egy része az árnyékolással végzett szisztematikus kísérletezésnek, melyben egyrészt a tárgy-árnyékolás téri viszonyait változtatta meghatározott rendszer szerint Kardos Lajos, például a hátteret is árnyékolta, ennek hatását egy tágabb, szélesebb háttér függvényében vizsgálta; nemcsak korongot választott vizsgáló ingerként, hanem az árnyékon keresztül lyuk-hatást keltett. Változtatta továbbá a tárgyat közvetlenül körülvevő háttér és a szélesebb háttér nagyságát. Mindezeket a hatásokat mérte oly módon, hogy egy, a vizsgáló tárcsával megegyező tárcsát eltérő megvilágításba helyezve változtatta ennek fehér-feketeségi fokát,

amíg a vizsgáló tárcsával szubjektív egyenlő benyomást nem kapott. Ennek alapján leírta ezeknek a tagolódási hatásoknak a különböző erősségeit, leírta a mezőnagyságtól (árnyék-mező nagyságtól) való függés mértékét az úgynevezett árnyék-mező nagyság törvényekben. Leírt úgynevezetten első, másod- és harmadrendű árnyékolási kísérleteket. Felhasználta e kísérletekben a Hering-féle árnyékolás módszereit is, amely abban áll, hogy az árnyékhatárokat egy gyűrűvel fedjük el.

Ugyanakkor részletesen elemezte az árnyék-kontúr sajátosságokat, szembeállítva a tárgykontúr sajátosságaival, és ebben az elemzésben, mint ahogy a kísérletekben is az egyik legfontosabb mozzanatnak az bizonyult, hogy míg a

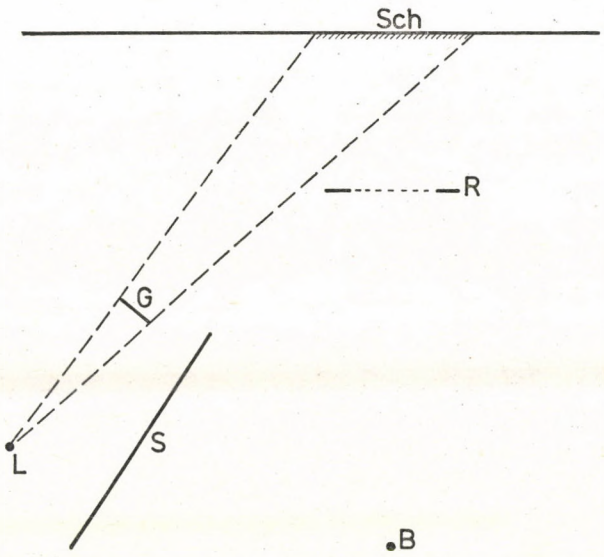


1. ábra. Az „inumbrális árnyékolás". Az ábra és a jelölések megegyeznek a „Ding und Schatten" c. monográfiában közöltekkel. „B" megfigyelő, „L" fényforrás; „H" tárcsa a fényforrást árnyékolja a személy előtt, „G" tárcsa, az ún. árnyékvető test, amely úgy árnyékolja az „S" tárcsát, hogy az árnyékhatásra jellemző kevésbé éles kontúrok eltűnnek az „O" ernyőre vetített „AB", ill. „Sch" fényfolton. Ilyenkor a valóságban árnyékolt felületet, „Sch"-t nem árnyéknak, hanem gyengén megvilágított tárcsának érzékeljük, a fizikai fényintenzitásnak megfelelően (feketésnek, ill. sötétszürkének) erősebben megvilágított háttérben. Ha a „G" árnyékvető testet kissé elmozdítjuk úgy, hogy az „S" tárcsa által keltett árnyék tipikus kontúrjai érzékelhetővé váljanak, akkor „Sch" tárcsa feltűnően világosabbá válik. Mint világos (fehéres) tárcsát érzékeljük árnyékban.

tárgykontúr határai élesek, addig az árnyékkontúr jóval folyamatosabb átmenetet képez a különböző megvilágításba helyezett területek között. Lényegében ennek a két kontúrféleségnek a cseréje az, ami a változatos jelenségek előállítását lehetővé teszi, és demonstrálja a világosságérzéklet viszonylagos függetlenségét a fényintenzitástól és összefüggését a látómező tagolódással. Mindezeket a kísérleteket tartalmazza a „Dind und Schatten" című könyv, amely a Z. Psychologie Ergänzungsband-jaként jelent meg 1934-ben, többek között összegyűjtve a bécsi, a londoni és New York-i Columbia egyetemen az 1930-as évek elején végzett kísérletek eredményeit.

Nem szorul különösebb bizonyításra, hogy a tárgy—árnyék viszonylat megváltoztatása ezekben az esetekben nem olyan intenzitás differenciák mellett történik, melyek számottevő kontrasztot eredményeznek, illetve a helyzet olyan, hogy a kontrasztok ellentétes irányúak.

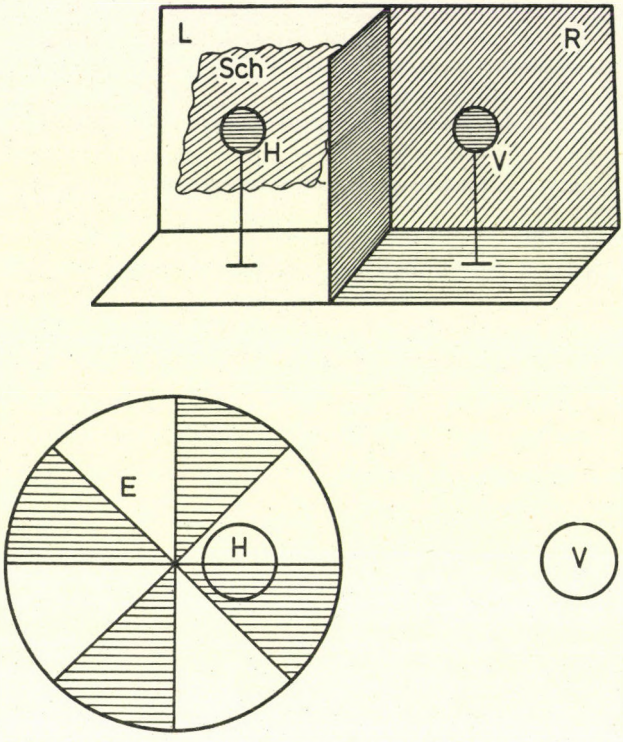
Nyilvánvaló, hogy a Kardos-féle kísérletnek ezt a sajátosságát ismerte fel Koffka, amikor már első e tárgyú, 1932-es munkájában a Ding und Schatten megjelenése előtt úgy jellemezte a Kardos-féle kísérleteket, mint a látómező tagolódási elv legkonkrétabb alkalmazását a színkonstancia területén. Lényegében ezt a koffkai jellemzést vette alapul több könyv, több szerző, így például Vernon (1954)ismert könyvében vagy Helson több munkájában és Graham



2. ábra. Az á..yékolás megszüntetése lyuk-nézőke („lyukkontúr") útján. Az előbbi áb• rán használaton kívüli jelölések: „S" ernyő a fényforrás eltakarására. „R" gyűrű; ezen a lyukon keresztül nézve a „G" árnyékvető test árnyékkontúrjai egybeesnek a lyuk kontúrjával, így eltűnnek, ill. a személy számára érzékelhetetlenné válnak. A fej elmozdításával az árnyékoltság érzékelhetővé válik. Megváltozik a látómező tagolódása és a világosság.

is ilyen értelemben hivatkozik a munkára anélkül azonban, hogy a kérdés gondolati tartalmát lényegesebben elemezné. (Vö. Graham—Brown 1965.)

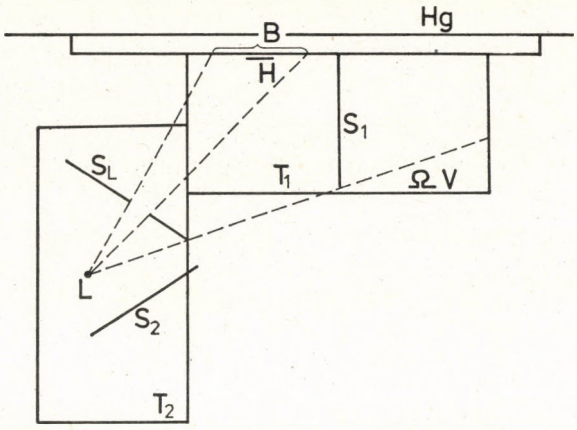
A Kardos-féle mezőtagolódási leírás egy másik inkább az elméletből következő mozzanata, melyet egy nagyobb budapesti keltezésű 1935-ben a Z. Sinnesphysiologie-ben megjelent, a kérdést matematikailag tárgyaló közleménye fejt ki, annak a tételnek bizonyításában áll, hogy egy tárgy világosságát a látómező átlag, illetve össz-világításához viszonyítva érzékeljük. Kardos Lajosnak erre a levezetésére gyakran hivatkoznak az irodalomban. Ilyen értelemben hivatkozik az ismert Stevens kézikönyvében (1951) és más munkáiban Judd az ameriai színszabványozás vezető alakja, a már említett Heinemann 1955-ös ismert cikkében. Ezt választotta kérdésfeltevésként Landauer és Bourna 1964-ben.



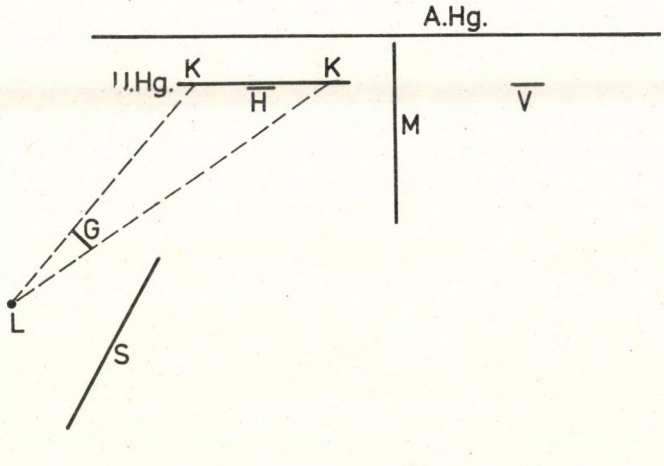
3. ábra. Kísérletek árnyékolt mezőben. „L" megvilágított térrészlet, „Sch", árnyékolt felület, „H" a vizsgáló tárcsa, „R" árnyékolt tér, „V" összehasonlító tárcsa a jelenség mérésére, „E" ún. episzkotiszter, forgó tárcsa a fényerősség változtatására; a satírozottság mértéke növekvő árnyékoltságot (csökkenő fényintenzitást) jelöl. Az árnyékolt felület („Sch") terjedelmének növelése a tárcsa felvilágosodást növeli.

De fel lenetett vetni a kérdést úgy is, hogy a Kardos-féle árnyékolási kísérlet, mint a látómező tagolódásváltás pregnáns megnyilvánulása, mennyiben kondicionálható egy előzetes ingerrel való társítás következtében. Így vetette fel a kérdést a finn Fieandt (1938) és szisztematikusan vizsgálta az árnyékolási effektus kondicionálását, mint a szenzoros kondicionálás egy lehetséges formáját. Az eredmény negatív volt, amint azt várni is lehetett, de a gondolat mindenesetre figyelemre méltó. A látómező szerveződés — tapasztalati hatás — összefüggésének mindenesetre egy közvetlen, természetesebb vizsgálati módját adja, mint a hasonló célzatú Gottschaldt-i kísérlet, ahol a tagolódásváltozást nem egyenértékű alaki egységek között, hanem egymással rész—egész viszonyban álló mozzanatok között hívja elő a kísérleti helyzet.

Kardos Lajos elméleti elgondolásainak lényegét azonban inkább csak most kezdjük megérteni a maga teljességében, amikor a kontraszt finomabb mechanizmusának és az alak-érzékelés alapját képező kontúr keletkezési folyamatoknak feltételei, ellentétességei mintegy 40 év távlatából a magasabb elméleti megoldás igényével újra az érdeklődés előterébe kerülnek. Kardos Lajos ugyanis elméletében, amit az úgynevezett kontinuitás elv alapján fogalmaz meg, a kontrasztot és konstanciát ugyanazon, matematikailag egységesen leírható

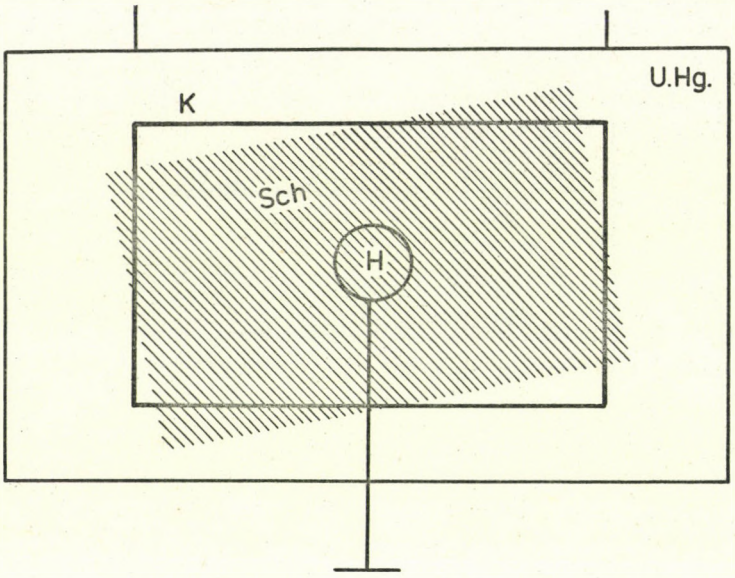


4. ábra. Kísérletek megvilágított mezőben. „S_1", „S_2" ernyők, „T_1", „T_2" asztalok, „V" összehasonlító tárcsa motorral, „S_L" lukkal ellátott tárcsa „B" „megvilágított" mező, „O" a megfigyelő. További jelölések megegyeznek a korábbiakkal. A „B" megvilágított felület terjedelmének növelésekor a tárcsa (H) jelentősen sötétedik, ha B megvilágítása a környezetéhez képest alacsonyabb (mint e kísérletekben is), függetlenül az abszolút megvilágítási értéktől és attól, hogy e terület megvilágítása milyen viszonyban van az ún. normál megvilágítással.



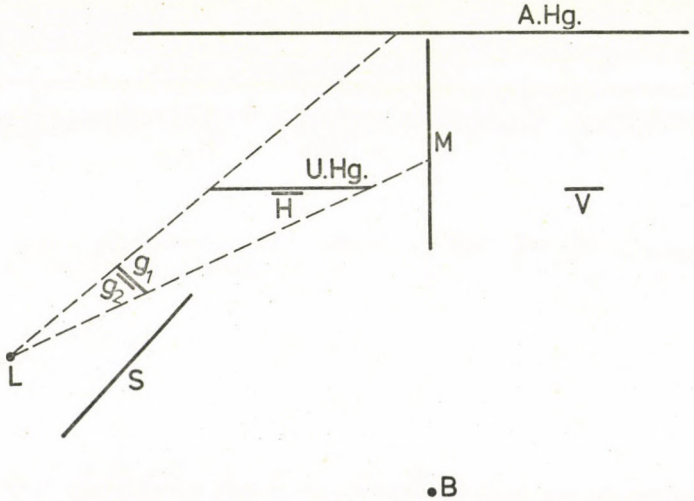
5. ábra. Az ún. I. típusú árnyékmező-jelenség. „U. Hg." a vizsgáló tárcsa (H) közvetlen háttere. „K" Kontúrkeret az árnyékolt területhez. „A" „Hg" általános háttér, „M" az elválasztó ernyő. A G árnyékvető test alkalmazása következtében az árnyék kontúrjai egybeesnek a közvetlen háttér (U. Hg., K—K,) kontúrjaival; így a háttér árnyékolt jellege nem érzékelhető. Ha G-t kissé elmozdítjuk, hogy az árnyékkontúrok érzékelhetővé váljanak, a tárcsa (H) feltűnően világosabbá válik, éppúgy, mint az inumbrális árnyékolási kísérletekben. Az árnyékolt jelleg további csökkentése, újabb, a kontúrok hatását csökkentő árnyék bevezetésével már csak kisebb világosságnövekedést hoz.

funkcionális rendszer különböző feltételek mellett létrejövő megnyilvánulásának tekinti. Kiindulópontja az, hogy egész másként kell felfogni az összefüggést, ha egy jelenség adott feltétellel semmiképpen sem változik, mint azt,

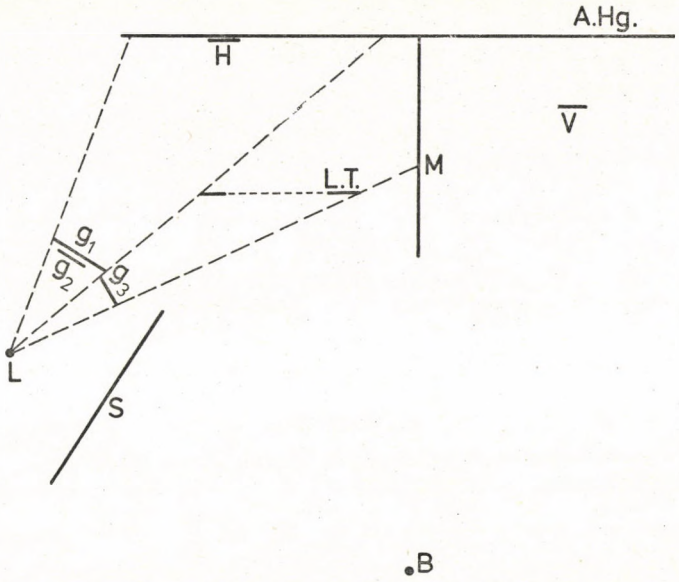


6. ábra. Az előbbi kísérlet 2. lépésében előidézett változás szemléltetése.

ha ez a jelenség egyéb feltételek megléte következtében nem változik az eredeti feltétellel. Ennek alapján mintegy a Hess—Pretori-törvényben foglalt gondolat általánosításaként mutatja be, hogy azon látómezőrészek, amelyeknek párhuzamos intenzitás változása konstanciát okoz, egymással komplementer,



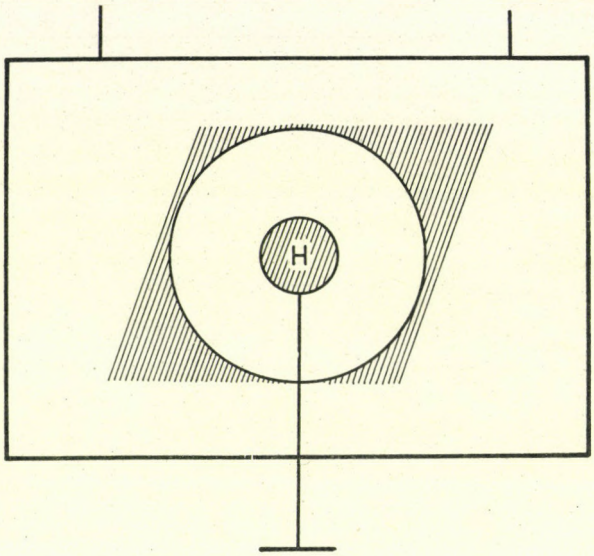
7. ábra. II. típusú árnyékmező-kísérlet „g_1" „g_2" árnyékvető testek a közvetlen háttér, ill. a vizsgáló tárcsa (H) árnyékolásához. A jelölések a korábbiakkal megegyeznek. „g_1", tehát a hátteret árnyékoló tárcsa elmozdításakor H tárcsa érzékelhetően világosodik sötétszürkéből világosszürkébe. A felvilágosodás függ a közvetlen háttér megvilágításának mértékétől (fehér háttérnél nem lép fel) és a háttér nagyságától.



8. ábra. III. típusú árnyékmező-jelenség. „g_3" árnyékvető test a lyuk alkalmazásához. Jelölések a korábbiakkal megegyeznek. Az árnyékolt mezőből a lyukmezőbe (felületszínbe) való átmeneténél nem következik be érzékelhető változás, mert az árnyékjelleg megváltozása ellenére a látómezőtagolódás ugyanaz marad. (g_1 helyettesítése g_2-vel.)

ellentétes viszonyban állnak. De, és ez egy nagyon hangsúlyozott szempont, mások a feltételei annak, hogy a világosság érzékletek hányadának állandósága érvényesüljön a konstancia helyzetben, mint annak, hogy a látómező egyik egységének változása kontrasztot, ellenirányú érzékelésváltozást hozzon létre a látómező másik egységén. Ezeknek e különbségeknek a meghatározásánál épít a kontraszt és konstancia téri tagolódási feltételeinek már előbb felsorolt különbözőségeire mint síkszínek, tárgyfelület-szín hatása és épít a kontúr jellegzetességeire. A világosságérzékelést általánosságban mint egy téri egységnek látómező egészétől való függést határozza meg; matematikailag differenciálegyenletek formájában. E függvénynek az integrálja adja tulajdonképpen a konstancia leírását. Egyes speciális esetekre való alkalmazásként pedig ebből az egyenletből le tudta vezetni a Hess—Pretori-törvényt, tehát a kontrasztnak az indukáló mező intenzitásától való függését, továbbá a Kirschmann-törvényt, amely a kontrasztnak az indukáló mező nagyságától való függését írja le. Ez utóbbira a Newton-féle potenciálelmélethez hasonló leírást kap.

Úgy is jellemezhetjük ezt a gondolatot, mint olyan szabályozási mintát, amelyben ugyanaz a rendszer végzi a túllengést, azaz a kontrasztot, mint amely a stabilizálást (csillapítást), csak természetesen más feltételek mellett. Könnyű meggondolni, hogy fényerősség-világos érzékelés mechanizmus maga is ellentétes követelmények hatása alatt áll, részben érzékenységemelő, részben a nagy fényerősséggel szemben, többek között, a kontraszt folyamatok útján védekező funkciót is lát el. Ugyanakkor az is belátható, hogy a tárgy-érzékelést biztosító rendszer, amely ugyancsak kapcsolódik a fényerősség-érzékeléshez, csak megfelelő stabilitás esetén tudja ellátni funkcióját. A megismerés, a saját



9. ábra. A fentebbi kísérlet egyik változatának demonstrálása.

orientáció és tágabb értelemben mondhatjuk, hogy a mentális mechanizmusok épségét csak a tárgyérzékelés állandósítása útján tudjuk elérni. Az a gondolat, hogy ez a kiélező — túllengő rendszer — a (kontraszt) és a stabilizáló-csillapító rendszer nem működhet egymástól teljesen függetlenül, mint ahogy ezt többek között Koffka, Gelb, Katz és mások sugallták vagy állították, de nem is lehet teljesen azonos, mint Jaensch és jelenleg sokan, Freeman, Heinemann, Hurvich és Jameson, valamint mások gondolják, hanem mint legalábbis egymáshoz nagyon szorosan kapcsolódó rendszerek működhetnek csak, illetve ugyanazon rendszer különböző működési módjai, fel sem merült máshol, csak Kardos Lajos elgondolásában. Pedig, ha meggondoljuk, hogy mi történnék, ha a fényerősség-érzékelési funkció helyett a konstancia mechanizmus működne, jelentős fénykárosodást okozva egyes esetben, avagy pedig a tárgy érzékelési funkció helyett túllengést keltő kontrasztok lépnének fel, akkor ilyen kétpólusú szabályozási forma szükségességét mindenképpen igazolva láthatjuk. És ebben a bemutatásban benne van az a gondolat is, hogy valóban a látómező egésze, illetve tagolódási rendszere képezheti azt az alapot, amelynek alapján a látószerv egy adott ingerlést mint fényérzékelési vagy mint tárgyérzékelési feladatot „fog fel".

Ilyesfajta összefüggést talán jól szemléltet a mozgásérzékelésnek az a tulajdonsága, hogy minél nagyobb a látómező és minél tagoltabb, a mozgás sebességének érzéklete annál inkább függetlenedik a fizikai értéktől, azaz a retinális ingerületek meghatározó sebességértéktől, és annál inkább hasonul a látómező tagolódási módjához. Az úgynevezett sebesség konstancia lép fel. A mozgáskontraszt előállítása pedig, melyet a háttér fizikai elmozdítása útján érünk el, annál sikeresebb, minél kisebb látómezőrészt fogunk be, és ez minél kevésbé tagolt. Ez a mozgáskontraszt vagy indukált mozgásjelenség azonban közel sem játszik olyan önálló és elemi alkalmazkodást szolgáló szerepet, mint a világos-

ság-kontraszt effektusok; az egész kérdést valóban csak az alaki szerveződés különbözősége és a kontraszt, konstancia eltérő megjelenések szemléltetésként hoztuk fel.

Kardos Lajos elgondolásához hasonló gondolatmenettel, hasonló funkcionális leírással más érzékleti területen viszonylag ritkán találkoztunk. A leghatározottabban, bár a dolog természeténél fogva sajátos formában a színlátás leírásánál találjuk magának az alap összefüggésnek a megragadását, hogy tudniillik az antagonista szabályozás a komplementer színpárok között történik, amelyek tehát ellentétesek, de együttesük, összeadásuk a színrendszer teljes gerjesztését, azaz fehéret ad. Tehát a gondolat alapeleme, az antagonizmus mind a funkcionális rendszer részei közötti alapvető viszony adott, de természetesen a téri—alak érzékleti összefüggésekre semmi megállapítást nem tartalmaz, és tulajdonképpen nagyon keveset mond az alap-mechanizmusról magáról is. Utalnunk kell még a világosságérzékenység és világosságküszöb vizsgálatokban a 40-es években Crozier (1938, 1940) által kidolgozott, majd napjainkban a sokat emlegetett Jameson és Hurvich (1967) részéről alapvonalaiban újra felfedezett úgynevezett „hasznosíthatósági", ill. „hasznosítható elemszám" elvre. Ez a nagyon plauzibilis állítás azt mondja, hogy a világosságérzékenységet (világosságot) nem a működő érzékelő elemek száma vagy a működés erőssége határozza meg, hanem az, hogy mi a viszonya a működésbe hozott egységnek az összes elérhető, gerjeszthető elemhez, az összgerjesztéshez. Ez a tétel az antagonizmusnak egy tágabb megfogalmazását adja tulajdonképpen a világosságérzéklet minden mozzanatára.

De az antagonista szabályozás és a konstancia folyamatok olyan funkcionális egységbe való foglalása, mint amit Kardos Lajos elméletében találunk, egyben azt is jelenti, hogy teljesen igaznak lehet tekintenünk ugyan Koffka jellemzését arról, hogy a Kardos-kísérletek adják a látómező tagolódási elv legkonkrétabb alkalmazását, de ez az állítás inkább csak az igazságnak egy része. Ugyancsak joggal lehet azt is mondani, hogy a Kardos-féle leírás nagyon is konkrétan épít az antagonista szabályozási elvre, ha nem is analógiásan. Igaz, hogy az antagonista szabályozás a látómező tagolódás alárendelt elveként szerepel látszólag, de mégis a részek viszonya alapvetően ezzel jellemezhető és ezen túlmenően a funkcionális egység, az összmező állapotának mérőszámát is világosságérték, nevezetesen az átlag vagy adott esetben az összvilágosság adja meg. Tehát úgy is fel lehet fogni ezt a rendszert, mint a látómező átlag vagy összvilágosságának sajátos, világosságkülönbségek, illetve ellentétek útján létrejövő alaki—téri lépcsőkre való bontását, mint az összvilágosságból antagonizmusok által képezett „világosságredőzet" (fokozat) átfordítását téribe.

Ennek a gondolatnak a jelentőségét, sajátos helyét elméleteink lehetőségeiben talán akkor ragadhatjuk meg a legjobban, ha megnézzük, hogy miként vélekedett Köhler (1929) a látómező szerveződés elveinek ismert teoretikusa, a heringi típusú gondolkodásmódról, illetve az antagonista szabályozási elvről. Köhler lényegében azt mondotta, hogy a heringi kiindulópont, a jelenségtani rendezés, és ezen belül a hasonlósági-ellentétességi összefüggések leírása helyes, hasonló módon kell eljárnunk a továbbiakban is, de maga a heringi szemlélet túlzottan statikus, dinamikai tartalommal kell megtöltenünk, illetve helyettesítenünk. És Köhler lényegében elejtette a benyomások ellentétpárokba való rendezését, valamint az antagonista szabályozás ebből származó sémáját. E helyett a hasonlósági, összetartozási mozzanatokra helyezte a súlyt, egy ana-

lógiás — topográfiás leképezési elv leírása keretében, és olyan dinamikai tulajdonságokat keresett, melyek lényegében az összetartozási-hasonlósági kapcsolatoknak képezték az alapját. Köhler tehát nem gondolt arra, hogy az ellenfolyamatok az érzékleti jelenségek dinamikai tényezői lehetnek, és közük lehet, ha másként nem, hát mint tükörképi foyamatoknak, a látómező összetartozási-egységképző működéséhez. Ebben a Hering—Köhler szembeállításban másodlagosnak látszik az a tény, hogy Hering inkább a világosságsötét viszonylatokkal, Köhler pedig a téri-alaki sajátosságokkal foglalkozott. A kétféle jelenség összefonódására ugyanis sok példát hozhatunk fel, éppen a konstanciát is, és ennek az összefonódásnak a megragadását a Kardos-féle elméletben.

Lehet ugyan azt mondani, hogy végső soron elvileg vagy logikailag egyenértékű lehet az, ha a hasonlóságok alapjául szolgáló szerveződés alapján jellemezzük a funkcionális egészet, vagy pedig mint a Hering-féle leírásban, az ellentétek alapján. Hogy azonban mégis jelentős különbség van a kétféle gondolkodás között, azt éppen a köhleri és a heringi út különbözősége mutatja be. Ez pedig, mint már az előbb részben utaltunk rá, nem a jelenségtani kiindulópontban áll, és nem is abban a törekvésben, hogy e leírások alapján analógiás fiziológiai folyamatokat keresnek vagy tételeznek fel, hanem éppen abban, hogy e törekvések nyomán egészen más fiziológiai magyarázó elvekhez jutnak.

Érthető, hogy azoknál a jelenségeknél, ahol a hasonlósági-alaki látómező tagolódási és az antagonisztikus jelenségek egymásba fonódnak, mint a kontraszt és konstancia kérdéseiben is, a megoldást a jelenségek olyan absztrakt szinten történő megragadása adhatja meg, amely bizonyos értelemben felülemelkedik az egyik vagy másik szerveződési elv szemléleti-fiziológiai kötöttségén, melyek néha megtévesztően szilárd bázist nyújtanak elképzeléseinknek. Ilyen tudatosan absztrakt funkcionális leírást nyújt Kardos Lajos elméleti munkája, amely, ismerve a pszichikus jelenségek ellentétességének ezeket a sajátosságait más területeken is, nyilvánvalóan a konstancia jelenségek körén túl is értékes tanulságokkal szolgálhat.

Érdemes néhány szót szólni a matematikai leírás külsődlegesebb mozzanatairól is. A matematikai leírást, mondhatni kezdettől fogva, Fechnertől, Helmholtztól vagy Herbarttól kezdve előszeretettel alkalmazták a pszichológiában; ez a preferencia különösen napjainkban nagyon széles körűvé vált, és a matematika csaknem minden területére, főként pedig az új területeire kiterjedt. Ennek nyomán sokszor felmerült az a kérdés, hogy ezek szükséges, nélkülözhetetlen elemei, esetleg meggyőző demonstrációi-e az okfejtésnek, avagy az egzaktság benyomásának kialakítására szolgáló eszközök. Az adott eset világosan meghatározza a matematikai leírás alkalmazásának lényegét, amikor jelenségbeli, szemléletbeli ellentétek áthidalása és valamennyi lényeges feltétel egyidejű megjelenítése, egyidejű gondolati kezelése adja csak a kérdés megoldását.

Az sem érdektelen kérdés, általánosabb vonatkozásában sem, hogy a matematika milyen ágát alkalmazta Kardos Lajos a színkonstancia-kontraszt együttesnek a látómező tagolódási és fényerősségi változás függvényében való leírására. Mint említettük, e funkciókat differenciálegyenletekkel írja le, melyben egy adott funkció határfeltételeivel, szélső értékeivel, azaz változásaival, lehetőségeivel együttesen szerepel (mindenekelőtt a fényerő változás konvexitását és kontavitását tükrözve). Így jutott helyes megoldáshoz. És itt, éppen e leírás nyilvánvaló termékenysége nyomán, a pszichológiai gondolkodás vizsgálója számára sajátos kérdés merülhet fel. Miért van az, hogy a pszicho-

lógia, amely oly gyakran szeret példákat venni az úgynevezett egzakt tudományoktól, így a fizikáról, éppen e tudományok kialakulásában, gondolati alapjaiban legdöntőbb szerepet játszó matematikai eszközt, a differenciálegyenleteket még ritkaság számban is alig alkalmazza, kivéve a világosságérzékenység-küszöb korábban idézett vizsgálóit. De az említett munka alapján azt is lehet mondani, hogy az egzaktság gondolati alapjai talán nem is nagyon különböznek a pszichológiában és az úgynevezett egzakt tudományokban.

Hozzá kell tennünk, hogy a konstancia ilyen funkcionális matematikai megragadása nem jelenti a fiziológiai alapok keresésének ignorálását, hanem csak a fiziológiai szemléletekből adódó szimplifikációk ellen irányul. Kardos Lajosnak e matematikai munkája több helyütt ígéri a folytatást és e funkcionális rendszer lehetséges fiziológiai alapjainak bemutatását is. Azok, akiknek alkalmuk volt betekintést nyerni a 20-as évek vége és a 30-as évek eleje német nyelvű irodalmába, az alak-érzékelés, a kontraszt és a konstancia területén kialakult magas szintű kísérleti és elméleti kutatásokba, úgy érezhetik, hogy e munkák hirtelen lecsökkenésével és elméleti színvonaluk szembetűnő süllyedésével a tudományos világ ritka, nehezen vagy egyáltalán vissza nem térő alkalmat vesztett el az egyes szemléletmódok, fiziológiai implikációk finomabb vonatkozásainak egybevetésére. Sok minden más mellett nem kis jelentőségű volt az a lényegében szemléleti alapokból táplálkozó ellenállás, amely a köhleri típusú elméletalkotással szemben, a jelenségtani szinten kapott összefüggések analógiás fiziológiai alapjainak keresésével, az ún. „agymitológiával" szemben a 30-as évek közepétől megnyilvánult, a pszichikum ontológiai különállását és ebből fakadóan tudományos eszközökkel alapvetően meg nem ragadható jellegét hangsúlyozva. Pedig ebben az időben már sikerült körülhatároltabban jellemezni az ún. kohéziós, hasonlósági erők érvényesség körét, elhatárolni az úgynevezett nívószabályozási jelenségektől, amelynek nyomán a kontraszt és konstancia kérdése is más aspektusokban merülhetett volna fel. A gazdag kísérleti anyag azonban elméleti szempontból nagyrészt kiaknázatlanul maradt, és az olyasfajta jelenségek terén, mint például, hogy egy kör miért olvad előbb össze ritmusos ingerlésnél, mint egy négyzet vagy háromszög, ma sem rendelkezünk a köhleri leírásnál jobb magyarázattal. Köhler Amerikában az úgynevezett figurális utóhatás (alaki utóhatás) bemutatásával az alaki szervefrappáns esetét kívánta demonstrálni, de sajnálatosan a jelenségek pontosabb feltételei éppen ebben az esetben csak később váltak ismertté, és éppen az alakérzékelési elvekkel való magyarázatát nagyon valószínűtlenné tették.

És ha a jelen eszmefuttatás talán több szuppozíciót is tartalmaz a látómező tagolódási elv-tárgyérzékelés és a kontrasztmechanizmusok lehetséges szintéziseiről és sugallja vagy talán tartalmazza is az ahistorikusnak tartott „mi lett volna, ha" kérdést, idézhetjük a történelmet e kérdéskör egy fontos vonatkozásában. Ma az úgynevezett „Mach-gyűrűk" jelenségköre a kutatás előterében áll. Világos és sötét területrészekből álló világosságbeli konvexitást vagy kontávitást mutató tárcsák forgatásakor világos és sötét gyűrűk, kontúrok keletkeznek, mintegy demonstrálva a világos-sötét érzékelő apparátus átmenetét a kontúr, illetve tárgyi tagolódást érzékelő mechanizmusba. Számos közlemény jelenik meg e tárgyról, a legtöbb jelenséget igyekeznek összefüggésbe hozni a Mach-gyűrűkkel, több Nobel-díjas munkája nem kis részben foglalkozik a Mach-gyűrűkkel, mint Ratliff, Hartline és Miller (1963), Békésy (1960) és mások.

És Ratliff (1965) az említett fő magyarázó modellként szolgáló laterális gátlás bemutatásakor értelmezi és lefordítja Mach idevágó munkáit. E korban illik, vagy helyesebben illett volna felvetni, hogy vajon akadt-e kutató a korábbi években, aki felismerte a Mach-gyűrűk elméleti jelentőségét vagy Mach sajátos leírását, amely még a kontraszt törvények ismerete előtt született, és az antagonista szabályozás tágabb, a látómező téri szerkezetétől függő sajátosságát ragadta meg, mondhatni ösztönösen. Lényegében két névvel válaszolhatunk: Kurt Koffka és Kardos Lajos nevével. Koffka néhány szép tanulmányában felhasználta a Mach-gyűrűket mint módszert a látómező tagolódásának, kontúrmeredekségének vizsgálatára, például annak tanulmányozására, hogy a szín és világosság hatások milyen mértékben függnek a kontúrok jellegzetességétől. [Például megállapítja azt, hogy a hideg színek téri tagolódási hatása kisebb, mint a meleg színeké. (Koffka és Harrower 1931.)] E vizsgálatokat annak a feltevésnek igazolására végezte, hogy a kontúrok egymáshoz való viszonya, egymásmellettisége sajátos szerepet játszik az érzékelésben. Ez a feltevés azonban csak kis részben igazolódott. A Mach-gyűrűk jelentőségét, úgy ahogy azt a mai irodalom is tárgyalja, tehát mint a világos-sötét rendszer átmenetét az ábra érzékelő rendszerbe és mint a kontúr képződés tulajdonképpeni alapfolyamatát Kardos Lajos ismerte fel (Kardos 1934, 1935). Munkáiban a kontúrképződés elemi mintájaként hozza fel. És itt ismét hivatkozhatunk Köhler eltérő törekvésére a kontúrképződés további magyarázatát illetően. De az előbbieket ismételve azt is hangsúlyoznunk kell, hogy ez a Mach-gyűrűk alapján bemutatott kontúrképződés anatómiailag kötött 8—20 ívperc nagyságrendhez, és így a nagyobb mezők között folytonosan egyidejűleg antagonista szabályozás alapját, ami pedig a konstancia jelentőségének magyarázatához nélkülözhetetlen, ez a jelenségkör nem adja meg. Ez a tágabb értelmű, a téri tagolódást is magában foglaló antagonista szabályozási elv, ha nem is a Mach-gyűrűk jelenségkörében, de kiindulópontként Mach eredeti leírásában vázlatosan adva van, kissé absztrakt módon, és ezt Kardos Lajos felismerte.

A tárgyérzékelés jellegének leírásában Kardos Lajos még egy általánosabb elvet is megfogalmazott már első munkái egyikében, a Bühler-Festschriftben 1929-ben írott nagyobb közleményében. Ezt a szemléletet később az általános pszichológia egész ismeretanyagára kiterjesztette előadásaiban. Ez az elv pedig azt mondja ki, hogy a külvilág és a pszichikum, tehát az érzéklet (és későbbi munkáiban a viselkedés) között halmazelméleti típusú megfelelés van. Tehát ezek a szakaszok a meghatározók számossága tekintetében felelnek meg egymásnak; végtelen variációt engedve meg. Színkonstancia terén végzett munkássága is tulajdonképpen ennek az elvnek egyik konkretizálása, levezetve a matematikailag végtelennek tekinthető inger-fényérzékelési effektus változatokban a tárgyérzékelés állandóságát, melyet végső soron a tényezők matematikai értelemben vett megfeleléseinek, a tagolódásnak állandósága adja meg. Itt rámutat a viszonylag egyszerűbbnek látszó fiziológiai folyamaton túl a pszichikus teljesítményre.

Úgy tűnik, hogy a pszichológiában különösen, de más tudományokban sem lehetünk meg átfogóbb elméleti keretek, axiómák nélkül, hogy egy-egy aktuális jelenséget megfelelően el tudjunk helyezni. A 20-as, 40-es évek legismertebb ilyen elméleti séma leírása a pszichológiában a lewini leírás volt. Ez, mint ismeretes, nem annyira pszichológiai megalapozottságával tűnt ki, hanem főként azzal, hogy homogénnek fogva fel a különböző pszichikus jelenségeket, valamint a külvilághoz való kapcsolatukat a nem euklédeszi geometria

általánosításait követte, és új, termékeny szemléleti módokat tárt fel az érzelmi-akarati viselkedéses jelenségek, továbbá egyes elemi szociális viselkedésformák vizsgálatára. Ilyen általánosabb elvi sémákkal az érzékelési pszichológiában is találkozunk, például már az úgynevezett helmholtzi kovariancia elv formájában, amely a külvilág érzékszerv kapcsolatában az együtt-változás mozzanatára helyezi a hangsúlyt, vagy ilyen elv valamivel később a külvilág és az érzékelő rendszer merev geometriai-fizikai-anatómiai értelemben vett pontszerű megfelelésére építő elv, vagy a topográfiás leképezés elve az alakpszichológusoknál. Ez a kérdés manapság úgy vetődik fel, hogy milyenek a látórendszer átviteli (transzmissziós) jellemzői. És erre a kérdésre egy ugyancsak mély szemléleti ellentétre utaló választ kapunk; van a látórendszerben analógiás (vagy lényegében az alakérzékelési elvet felidéző átvitel) és digitális, azaz egy más jelrendszerre megfeleléses alapon történő átvitel is (ilyen lehet például a világosság-mechanizmus). A kettő egyidejűleg lehet jelen. Ha a látórendszer egészlegesebb teljesítményét akarjuk meghatározni ebben az új gondolatrendszerben, akkor nyilván nem azt az utat kell majd járnunk, hogy választunk e kétféle átviteli mód között, hiszen ezek végső soron nem lehetnek egymástól függetlenek, hanem amint erre a konstancia is példát mutathat, egy fölérendelt kategóriát kell majd vennünk, és ez nem lehet más, mint a halmazelméleti megfelelés, ahogy azt Kardos Lajos leírta. Mindebből a konstancia folyamatok kérdésén túl sokféle tanulság levonható. Például az, hogy az organizmus „felfelé" a magasabb absztrakciós szint felé, az átfogóbb funkcionális rendszer bevonásával „korrigál", így tükrözi a jelenségek kontrasztos változásain keresztül a külvilág állandóságát. Mindez megfelel az ember és az agyvelő fejlődési elvének, és a gondolkodás alaptörvényeinek is, de ellentmond a technikai, műszaki szemléletből gyakran fakadó analógiáknak, melyek a korrekciós mechanizmusokat másodlagos, perifériálisabb jellegűnek határozzák meg. (Tulajdonképpen ezt sugallja bizonyos fokig maga a kísérletezés is, amikor egy-egy jelenség élesre állításakor a kapott törvényszerűségre épít teljesen, és a törvényszerűség esetleges kevésbé határozott változásait más helyzetekben másodlagosnak tekinti, és járulékos tényezőként kezeli.) De ilyen tanulság az is, hogy Kardos Lajos munkája megmutatja, milyen nagy a távolság a jelenségek osztályozása, analógiás kezelése és a tulajdonképpeni pszichológiai mechanizmus, teljesítményfeltárása között. És ezen belül talán a legnagyobb tanulság az, hogy megadja nekünk azt a tudományos eszközt, amellyel a jelenségek vizsgálatához többé-kevésbé szükségszerűen kapcsolódó relativisztikus szemléletet ellensúlyozhatjuk, megragadva a megismerés állandó tényezőit és értékeit.

IRODALOM

Barlow, H. B. (1961): Intrinsic noise of cones. Visual problems of color. Symposium, Vol. 2. Chemical Publishing Company, Inc. New York. 247—267.

Barlow H. B. (1972): Dark and light adaptation. In: Handbook of Sensory Physiology. VII/4. Visual psychophysics (Szerk: Jameson D., Hurvich, L. M.) Springer, Berlin, New York, 1—28.

Békésy, G. (1960): Neural inhibitory units of the eye and skin. Quantitative description of contrast phenomena. Journ. Optic. Soc. America. 50. 1060—1070.

Brunswik, E.—Kardos, L. (1929): Das Duplizitätsprinzip in der Theorie der Farbenwahrnehmung. Z. Psychol. 111.

Brussell, E. M.—Festinger, L. (1973): The Gelb effect: Brigthness contrast plus attention. Am. Journ. Psychol. 86. 225—235.

Croizer, W. J. (1939) and A. H. Holway: Theory and measurement of visual mechanisms III. J. gen. Physiol. 23. 101—141.
Crozier, W. J. (1940): On the law for minimal discrimination of intensities IV. I as function of intensity. Proc. Nat. Acad. Sciences. 26. 382—389.
Fieandt. K. (1938): Ein neues Invarianzphenomen der Farbenwahrnehmung. Akad. Fenn. Helsinki.
Freeman. R. B., Jr. (1967): Contrast interpretation of brightness constancy. Psychol. Bull. 67. 165—187.
Gelb, A. (1929): Die „Farbenkonstanz" der Sehdinge. In: Handbuch der normalen und pathologischen Physiologie. (Bethe—Bergmann,) Receptionsorgane, 2. 12/1. J. Springer, Berlin 594—678.
Glezer, V. D. (1966), Механизмы опознания зрителных образов. Изд. Наука Москва—Ленинград.
Glezer, V. D. (1971). Физиология сенсорних систем. Ч. I. Физиология зрения. Изд. Наука. Ленинград.
Graham, C. H.—Brown, J. L. (1965): Color contrast and color appearences: Brightness constancy and color constancy. In: Vision and visual perception (Szerk. Graham C. H.) Willey, New York 452—482.
Granit, R. (1926): Farbentransformation und Farbenkontrast. Skand. Arch. Physiol. 48. 218.
Heinemann, E. G. (1955): Simultaneous brightness induction as a function of inducing- and test-field luminances. J. exp. Psychol. 50. 89—96.
Heinemann, E. G. (1972): Simultaneous Brightness Induction In: Handbook of Sensory Physiology Vol. VII/4. Visual Psychophysics (Szerk: Jameson D. és Hurvich L. M.) Springer Verlag Berlin-Heidelberg New York 146—169.
Helson, H. (1947): Adaptation level as a frame for prediction of psychophysical data. Am. Journ. Psychol. 60. 1—29.
Helson, H. (1938): Fundamental problems in color vision. I. The principle governing changes in hue, saturation and lightness of non-selective samples in chromatic illumination. J. exp. Psychol. 23. 439.
Helson, H. (1959): Adaptional level theory. In: Psychology. A study of a science. (Szerk.: S. Koch) Vol. 1. Mc. Graw-Hill, New York 565—621.
Hurvich L. M. és D. Jameson (1967): The perception of brightness and darkness. Allyn and Bacon Inc, Boston.
Jaensch, E. R. (1921): Über den Farbenkontrast und die sogenannte Berücksichtigung der farbigen Beleuchtung. Zeitschr. Sinnesphysiol. 52. 165.
Jaensch, E. R.—E. A. Müller, (1920): Über die Wahrnehmung farbloser Helligkeiten und den Helligkeitskontrast. Z. Psychol. 83. 322.
Jameson D.—Hurvich M. (1961): Complexities of Perceived Brightness. Science. 133. 174—179.
Jameson D.—Hurvich L. (1964): Theory of brightness and color contrast in human vision Res 4. pp. 135—154.
Judd D. B. (1951): Basic correlates of the visual stimulus. Handbook of experimental psychology (szerk. S. S. Stevens) J. Wiley. New York. 811—867.
Kaila, E. (1923): Gegenstandfarbe und Beleuchtung. Psychol. Forsch. 3. 18.
Kardos L. (1928): Dingfarbenwahrnehmung und Duplicitätststheorie Z. Psychol. 108. 240—314.
Kardos, L. (1929): Die „Konstanz" phänomenaler Dingmomente. Bühler-Festschrift 70.
Kardos L. (1934): Ding und Schatten. Zeitschr. Psychol. Erg. Bd 23. 1—156.
Kardos L. (1935): Versuch einer mathematischen Analyse von Gesetzen des Farbensehens. Nähere Bestimmung des funktionalen Verhältnisses zwischen Farbenerlebnis und Reizgesamtheit Z. Sinnesphysiol 66. 188—212.
Katona, G. (1929): Zur Analyse der Helligkeitskonstanz. Psychol. Forsch. 12. 95
Katz, D. (1911): Die Erscheinungsweisen der Farben. Z. Psychol. Erg. Bd. 7.
Katz, D. (1930): Der Aufbau der Farbwelt. Z. Psychol. Erg. Bd. 7.
Kinney, J. A. S. (1962): Factors affecting induced color Vision Res. 2. 503—525.
Kirschmann, A. (1927): Psychologische Optik. In: Abderhalden's Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden. Berlin—Wien. 6. A.
Koffka, K. (1932): Some remarks to the theory of color constancy. Psychol. Forsch. 15. 329—354.
Koffka, K.—Harrower, M. R. (1931): Colour and Organization. Psychol. Forsch. 17. 145—275.

Köhler W. (1920): Die physischen Gestalten in Ruhe und in Stationären Zustand Braundschweig: Vieweg.
Köhler W. (1929): — Gestalt psychology New York, Livericht.
Köhler, W. (1951): Relational determination in perception. A. Jeffres: Cerebral mechanisms in behavior. J. Willey, New York. 200.
Kravkov, Sz. V. (1927): Über die Richtung der Farbentransformation Psychol. Forsch. 10. 20. 31.
Kroh, O. (1921): Über Farbenkonstanz und Farbentransformation. Zeitschr. Sinnesphysiol. 52. 181—216. 235—273.
Landauer, A. A. (1964): The effect of instructions on the judgement of brightness. Quart. Journ. Exp. Psychol. 16. 23—29.
Leibovitz, H.—Bourne, L. E. (1956): Time and intensity as determiners of perceived shape. J. exp. Psychol. 51. 277—281.
Leibovitz, H.—Chinetti, P. (1957): Effect of reduced exposure duration on brightness constancy. J. exp. Psychol. 54. 49—53.
Müller, G. E. (1923): Über JAENSCHS Zurückführung des Simultankontrastes auf zentrale Transformation. Z. Psychol. 93. 1.
Ratliff, F. (1965): Mach bands: Quantitative studies on neural networks in the retina. Holden-Day inc. San-Francisco.
Ratliff, F.—Hartline, H. K.—Miller, W. H. (1963): Spatial and temporal aspects of retinal inhibitory interaction. Journ. Opt. Soc. Amer. 53. 110—120.
Schjelderup-Ebbe (1926): Der Kontrast auf dem Gebiete des Licht- und Farbensinnes. Neue Psychol. Studien. 2. 61—126.
Stewart, E. C. (1959): The Gelb effect. Journ. Exp. Psychol. 57. 235—242.
Vernon, M. D. (1954): A further study of visual perception Cambridge Univ. Press. (134)
Wallach, H. (1948): Brightness constancy and the nature of achromatic colors. J. exp. Psychol. 38. 310—324.
Wallach, H.—Galloway, A. (1946): The constancy of colored objects in colored illumination. J. exp. Psychol. 119—126.
Woodworth, R. S.—Schlosberg, H. (1966): Kísérleti pszichológia. Akadémiai Kiadó.

IRRACIONÁLIS-E A SZERELEM?

HÓDI SÁNDOR

Minden jelenség a világegyetem tükre és visszhangja (1). Rubinsteinnek ebből a páratlanul szép és igaz gondolatából kell kiindulnunk, ha valamiképpen közelebb szeretnénk kerülni életünk legcsodálatosabb élményének — a szerelemnek a megismeréséhez.

Mi a szerelem? Miről vall, mit tükröz, mi visszhangzik a világegyetemnek, embersorsunknak ebben a legszebb, legellentmondásosabb élményében?

Minden pszichikus jelenség az ember természeti és társadalmi létéből származó, természeti és társadalmi viszonyok által meghatározott. Így a szerelem sem vallhat másról, csak az ember természeti és társadalmi létéről; konkrét, élő, cselekvő emberek önmagukkal és másokkal, világukkal kapcsolatos viszonyairól.

E viszonyok hordozója az emberi személyiség.

A személyiség fogalmával jelölt objektív valóság egy konkrét, élő, cselekvő ember által hordozott társadalmi valóság. A valóságnak személyiség formájában létező darabkája azonban nem elvontan létezik a világban, hanem konkrét formában az ember mint természeti és társadalmi lény *egyedisége* által. Az emberek mint egyedek egyéniségükben és személyiségükben jól elkülönülnek egymástól. Egyedek testi szervezetük, fizikumuk és idegrendszerük, egyéniségek sajátos, egyes, meg nem ismételt tulajdonságaik és személyiségek tudatos és tudattalan, sajátos társadalmi viszonyaik által.

Az emberek mint egyedek egyediségükben, egyéniségükben és személyiségükben egymástól nemcsak elkülönülnek, de egyszeriek és megismételhetetlenek is a maguk voltában. Ebben van különösségük. Az emberek ilyen formában, tehát egyediségükben, egyéniségükben és személyiségükben képezik egymás számára — egyéb viszonyaik mellett — szeretetük, szerelmük vagy gyűlöletük tárgyát.

Amikor azt kérdezzük, hogy mi a szeretet, két ember sajátos viszonyára keresünk választ.

Mit ragad hát meg — többet vagy mást — a szeretet a puszta emberismeretnél, ami által két ember viszonya sajátosan más lesz?

Különösségük és egyediségük ellenére az individuumok *megjelenési viszonyaikban* mégis nagyon *hasonlóak* egymáshoz. Az általános vonásaik, jellemzőik mögött háttérbe szorul különösségük. A személyiségnek ahhoz, hogy a maga teljességében megnyilvánulhasson, rendkívül gazdag társadalmi viszonyokra, gazdag lehetőségekre s önkifejtési formákra lenne szüksége. Ennek lehetősége azonban a mindenkori termelési és társadalmi viszonyok által meghatározottan csak igen kis mértékben, viszonylag szűk korlátok között adott. Vagyis az ember ez idő tájt távolról sem tudja megvalósítani maradéktalanul önmagát.

Az emberismeret mindenekelőtt azt ragadja meg, azt emeli ki a személyiségből, amit ez önmaga lehetőségeiből megvalósít; többnyire tulajdonságokat és képességeket. Ezek a tulajdonságok és képességek azonban éppen mivel megragadhatók — típusszerűek, s ilyen értelemben *általános vonások* a konkrét individuumban. Minden további igényesség — alaposság és mélység — ezen a megismerési síkon legfeljebb árnyaltabb tipizálásra képes, mindenkor megmarad azonban általános tulajdonságok, személyiségvonások csoportosítgatásánál.

Bár az általános és tipikus vonások sajátos együttese a személyiség elidegeníthetetlen része, önmagában nem ragadhatja meg a maga teljességében sohasem az egész személyiséget. Sőt, a személyiségnek épp a legsajátosabb része, egyediségének és páratlanságának lényege, mindenki mástól eltérő *különössége* — a józan gyakorlati ész síkján — a legjobb emberismeret számára is rejtve marad örökre.

A személyiségnek ezt a szféráját csak a szeretet ragadhatja meg, s a szeretet funkciójának lényege éppen ez.

A gyakorlati beállítottság és a józan ész nyújtotta emberismeret szintjén senki sem válhat szeretetünk tárgyává, legfeljebb arról lehet szó, hogy morálisan pozitív vagy negatív előjellel viszonyulunk hozzá. Megszeretni valakit csak a személyiségben elvontan meglevő, de bennünket ilyen vonatkozásában is személyesen érintő mozzanatok, sajátosságok miatt lehet. Ehhez azonban a felszínes, gyors, gyakorlatias beállítottság helyett elmélyedő, elidőző, megértő veletörődés szükséges. És ilyen beállítódással a szerető személy sokszor nem is azt látja, „ami a szeme előtt van — e tekintetben némelykor valóban vak —, hanem ami e mögött rejlik, még akkor is, ha nem törhetett ki a valóságba. Ilyen értelemben a szerető személy az egyedüli, aki lát" — írja N. *Hartmann* (2).

Nehéz lenne elvitatni *Hartmann* szavainak igazát. Hiszen a szeretet — az emberismerettel szemben — nemcsak azt látja meg, hogy egy konkrét személyiség a maga megjelenési formájában, adott helyzetben és körülmények között milyen, hanem azt is látja, hogy éppen benső, még rejtett sajátosságai milyenek, esetleg mit ígérhetnek a körülmények változásával. A szerető pillantás látva adottként és lehetőségeiben, legsajátosabb lényegében az embert, egyedül hatolhat a személyiség lényegéig.

A szeretet ennélfogva rendkívül fontos emberi viszony. Szeretni és szeretve lenni az individuum számára az élet páratlan értelemteljesülése. És ez az, amit önmaga számára senki meg nem adhat, amit csak egy másik ember személyiségének legszubjektívebb, legsajátosabb tartalma nyújthat saját mivoltunk legszubjektívebb tartalmának.

A szeretet az embernek az emberhez való *legközvetlenebb*, *legteljesebb* viszonya egyaránt vonatkozhat azonos nemű vagy eltérő nemű kapcsolatokra.

Az embernek az emberhez való *legtermészetesebb* viszonya azonban mégis a férfinak a nőhöz — illetve a nőnek a férfihoz — való viszonya. Marx szavaival folytatva „E viszony jellegéből következik, mennyire lett a maga számára és ragadta meg magát az *ember* mint *nembeli lény*, mint ember . . . Benne tehát megmutatkozik, mennyire lett az ember *természetes* viszonyulása *emberivé*, vagy mennyire lett az *emberi* lényeg neki *természetes* lényeggé, mennyire lett *emberi természete* neki *természetté*". (3).

A szerelem a szeretettel szemben tehát az ember emberhez való *legtermészetesebb* viszonyának sajátos formája. Mint az ember legtermészetesebb viszonyá-

nak sajátos formájában, a szerelemben az ember nembeli lényegének, nembeli viszonyának, vagyis emberi természetének maradéktalan megvalósítására, teljességére törekszik. Ennek a törekvésnek, vágynak szenvedélyes kifejeződése, megnyilvánulási formája a szerelem.

Lényegéből kifolyólag a szerelem így szükségszerűen önmagunk és környezetünk — tehát a bennünk hordozott, általunk megnyilvánuló és bennünket meghatározó emberi viszonyaink — átalakítására, s ez átalakulás által emberi lényegünk eszményi megvalósítására irányul. Ennélfogva a szerelem valóságos forradalma a személyiségnek. Miközben nagy energiákat mozgósít és koncentrál, felbontja a személyiség viszonylagos állandóságát és zártságát. A személyiség e fellazulás által valamennyi pszichés funkciójában fokozottan érzékennyé válik, s az élmények érzelmileg magas tónusú színskálája összességében páratlanul gazdag és sajátos létélménnyel jár.

Mivel azonban ezt a forradalmat sohasem csak önmagunkban és önmagunkkal, sohasem csak egymásért és egymásban vívjuk, hanem az egész bennünket körülvevő, nembeli viszonyainkat meghatározó, gúzsbakötő világgal is, a szerelem tragikuma elkerülhetetlen.

A szerelemnek ez a tragikuma a művészetek kimeríthetetlen kincsesbányája. Legtöbb esetben azonban ez nem több puszta vájkálásnál. Ugyanis a szerelem tragikumának szimplifikálása, voltaképpen lényegének meg nem értése leszűkítené e tragikumot (ahogy e művészek szokták) egy páros kapcsolat — adott világ bevett szokásai szerinti megszerveződésének — akadályaira. A szerelem tragikumának lényege a vágyott nembeli viszony *kivitelezhetetlensége!* A szerelem tragikuma, végső reménytelensége rajtunk, kapcsolatunkon kívüli; társadalmi létformánkban objektíven adott és ezért megkerülhetetlen. Ami praktikusan belőle mégis megvalósul, az csupán üszke, hamva annak, amire irányult.

A kívülállók „helyes ösztönnel" ezért is ismerik fel hamar a szerelem „vakságát", „ésszerűtlenségét" s az átlényegült személyiség normálistól eltérő voltát. A környezet világosan látja, hogy ez a szenvedély törekvésében „valahol" ellentmond a józan észnek, vagyis az adott világ gyakorlati realitásának.

A szerelem tragikuma, hogy valóban megfullad a világ gyakorlati valóságának fojtogatásában. Tragikuma azonban mit sem von le páratlan értékéből, szépségéből és gazdagságából. Mert ahogyan a szerető tekintet mélyebben lát a személyiségbe a legjobb emberismeretnél — látja azt realizált formájában s számára vonzó lehetőségeiben egyaránt —, ugyanúgy a szerelmes ember — a jó valóságérzékelő, de korhoz kötött látásmóddal szemben — látja az ember nembeli viszonyaiban rejlő lehetőségeket, nembeli viszonyaink új formáját, emberi természetünk igazi gazdagságát.

A józan ész mindenkor megtapad a világ felszínes gyakorlatiasságán, míg a szeretet és a szerelem a valóságot mélységében és lehetőségeiben ragadja meg.

A valóság adott keretét és formáját s a dolgoknak, jelenségeknek ebben a keretben és formában való elrendeződését és megnyilvánulását tükröző józan ész szemszögéből a szeretet és a szerelem irracionális, hiszen olyasmire irányul, ami tapinthatóan nincs jelen a valóságban, s a közvetlen gyakorlat síkján ésszerűtlen. Ez a látásmód azonban a valóság felszínes megragadása és ennek misztifikálása, vagyis a józan ész korlátozottsága.

A valóság adott formája, a „dolgok rendje" egy még vagy nem realizálódott létformával szemben — illetve a szerelemre vonatkoztatva; a kor által meghatározott nembeli viszony egy vágyott nembeli viszonnyal szemben nem abszolút és kizárólagos, hanem csak jelenvalóságában, aktualitásában *domináns*. Aktualitását és dominanciáját azonban az idő szükségszerűen megbontja, így a valóság, a „dolgok rendje" viszonylagos, történelmi kategória.

Emberi lényegünket, mint számunkra a lehető legfontosabbat helyezve középpontba, plasztikus hasonlattal élve azt mondhatnánk, hogy a józan ész realizmusa — *megtapadás*, a szeretet — *progresszió*, a szerelem *forradalom* emberi természetünk kibontakoztatásában.

Érzelmi tónusú emberi viszony nélkül, szeretet és szerelem nélkül elképzelhetetlen mind ontogenetikusan a személyiség fejlődése és gazdagodása, mind történelmi távlatokban az embernembeli lényegének kibontakoztatása.

A szeretet és szerelem az ember legemberibb vonása, hiszen olyan emberi viszonyok ezek, amelyekben emberi lényegünk legközvetlenebb, legtermészetesebb és legmélyebb formájában nyilvánul meg.

E legemberibb vonásunk kibogozhatatlan káoszként gomolyog a század emberének gondolatvilágában.

Nem fűződik semmihez annyi hazugság, mint a szerelemhez, mondta Ibsen e szó használatáról, „megvallásáról" (4). Ennél azonban jóval átfogóbb szavainak igazsága, s bátran vonatkoztatható a szerelem „életbölcsességgel" való megragadására és „irodalmára".

Nagy lángelmék azonban a szerelem egynémely vonatkozásában olykor a „lényegig" láttak. (Platón szerint a szerelem „teljesség utáni vágy". Ugyanezt vallja Csehov más szavakkal: „A szerelem megmutatja az embernek, hogy milyennek is kellene lennie." Petőfi pedig világosan látva a racionalizmus korlátait, azt vallja, hogy „a szív az észnél gyakran messzebb lát sejtelmeivel".) Ezek a gyöngyszemek azonban elvegyülnek a köztudatban élő találgatások parttalan folyamában.

A modern lélektan — ahelyett, hogy tisztázta volna — még zavarosabbá tette a fejeket ebben a vonatkozásban. Ennek oka és magyarázata a fogalmi tisztázatlanságban és e jelenség leíró jellegű megközelítésében található. A szerelem mindenekelőtt „viselkedéssémává", „szociális szereppé" stb. züllik, s ugyanakkor azonos jelentéstartalmúvá válik a szexuális magatartás minden vonatkozásával a flörttől az aktusig, és minden másnemű érzelmileg színezett vagy érzelmet színészkedett kapcsolattal. Így lesz aztán szerelemmé minden az égvilágon.

És ez szükségszerű folyamat. A modern lélektan csak szentesítette azt, ami ki nem mondottan, de rendkívül erős tendenciával él a köztudatban: a szerelem álarcát húzni lehetőleg minden másnemű kapcsolatra. Így válik fokozatosan *totemmé* a szerelem fogalma annak megfelelően, ahogyan silányul a másneműekkel való kapcsolatforma.

A modern kapitalizmus világában az emberi kapcsolatok, mint közvetlen személyes kapcsolatok elértéktelenednek és háttérbe szorulnak. Mivel „egyszerűen nem kerülnek bele a csereérték-világ forgatagába, ergo semmiféle értékkel nem rendelkeznek" (5). És az a világ, amely szükségszerűen uniformizálódásra, konformizálódásra, stilizálásra, tipizálásra stb. kényszerít, nem kedvez a szeretethez és szerelemhez szükséges emberi kvalitások kialakulásának. Nemcsak hogy nem kedvez, de ebben a világban a szerelem valóban irracionális.

A csereérték-világban uralkodó tendenciák szükségszerű következménye a szeretet és szerelem elsorvadása és az ember legtermészetesebb viszonyának sivataggá válása.

Ilyen valóság mint realitás talajáról nehéz, nagyon nehéz megtalálni a szerelem elvont lényegét s benne emberré válásunk zálogát.

IDÉZETT IRODALOM

RUBINSTEIN Sz. L.; Lét és tudat. Kossuth Könyvkiadó Bp. 1967.

HARTMANN N.; Lételméleti vizsgálódások. Gondolat Kiadó Budapest 1972, 577. old.

MARX; Gazdasági-filozófiai kéziratok, Budapest 1962, 68. old.

Gondolatok a szerelemről (Gyűjtötte és összeválogatta DÉVALD LÁSZLÓ) Kriterion Könyvkiadó Bukarest 1973.

HERMANN I.; A mai kultúra problémái. Kossuth Könyvkiadó Budapest 1974.

FÓRUM

LURIJA ALEKSZANDR ROMANOVICS
(1902 – 1977)

Nagy veszteség érte a pszichológia tudományát. Meghalt Alekszandr Romanovics Lurija, a Szovjetunió Pedagógiai Tudományos Akadémiájának tagja, a Moszkvai Állami Egyetem Pszichológiai Fakultásának tanszékvezető professzora, több ország – köztük az Amerikai Egyesült Államok – Tudományos Akadémiájának tiszteletbeli tagja, a Nemzetközi Pszichológiai Tudományos Társaság volt alelnöke, több hazai és külföldi kitüntetés, Leninrend birtokosa.

A Kazani Egyetemen a Bölcsészettudományi Kart végezte el (1921), majd az 1. sz. Moszkvai Orvostudományi Egyetemet (1937). Megszerezte a pszichológiai tudományok és az orvostudományok doktora tudományos fokozatot. Oktatómunkáját 1923-ban kezdte a Krupszkajáról elnevezett Kommunista Nevelés Akadémiáján. 1945-től a moszkvai Lomonoszov Egyetem tanszékvezető professzora. Pszichológusok, pedagógusook és orvosok ezreit tanította, s a tudományos káderek százait nevelte.

Évek hosszú során át együtt dolgozott Vigotszkijjal, s világszerte ismertté vált tudományos eredményeivel. A pszichikum fejlődésének problémáján dolgozva Vigotszkijjal együtt alakították ki azt a gondolatsort, amely mint a pszichikum fejlődésének kultúrtörténeti elmélete vált ismertté.

A magasabb idegműködésben létrejövő változásokat az agy lokális sérülései esetén katonaorvosként vizsgálta a Nagy Honvédő Háború sebesültjein. Gyógyító munkáját végezve olyan tudományos eredményeket ért el, amelyekre építve kidolgozta a neuropszichológia problémáit, a pszichikus tevékenységről, magasabb idegműködés agyi mechanizmusról szóló ismeretrendszert.

A pszichikus tevékenység fiziológiai mechanizmusainak kutatását jelentősen gazdagította a kérgi funkciók szisztematikus felépítésének vizsgálatával, a kérgi funkciók lokalizációjáról szóló eredményeivel. Az agy lokális sérüléseinek vizsgálata közben munkatársaival együtt hatalmas anyagot gyűjtött össze, amelylyel határozottan megcáfolta azt, hogy még a legbonyolultabb pszichikus folyamatok is mereven, az agy szigorúan körülhatárolt területeihez kötődnek. Bebizonyította, hogy minden pszichikus sérülés mögött kiterjedtebb agykárosodás rejlik ellentétben azzal, mint ahogyan azt az aprólékos lokalizáció hívei tartják. Bebizonyította, hogy az agy egy szűken körülhatárolt területének sérülése sohasem csak egyetlen funkció kiesését eredményezi, s a többé-kevésbé bonyolult funkciók helyreállítását nem a másik, az ép agy-félteke helyettesítő részei révén lehet elérni, hanem a megsérült tevékenység funkcionális átépítésével.

A kérgi pszichikus funkciók bonyolult funkcionális rendszerek, amelyek különböző folyamatokat tartalmaznak egymással igen sokféle kölcsönhatásban.

Az ember jelzőrendszereire vonatkozó kutatásai kimutatták, hogy a beszéd, mint az ember és az objektív valóság kölcsönös viszonyaiban fellépő új rend-

szer – amely az állatoknál hiányzik – az egyik legfontosabb tényező a fiziológiai folyamatok kialakulásában és az ember pszichikus fejlődésében. A szó, a beszéd révén sajátítjuk el az emberiség társadalmilag felhalmozott tapasztalatát. A szó, a beszéd vizsgálata új elvet hozott az idegműködés tanulmányozásába, a megszámlálhatatlan jel elvonatkoztatásának és általánosításának elvét. E jelek alakítják, építik az ember egész pszichikus életét.

Lurija tétele szerint az emberi tudatot annak társadalmi-történeti meghatározottsága jellemzi. A munka és a nyelvi érintkezés – mint specifikusan emberi létformák – a többi élőlénytől eltérő viszonyt alakítanak ki az ember és környezete között. Az állati tevékenység alkalmazkodó jellege helyébe az embernél a külső feltételeket átalakító aktív tevékenység lép. Az így megváltoztatott külső feltételek viszont a maguk részéről determinálják az emberi pszichikum fejlődését. A Vigotszkij iskola Lurija által megfogalmazott tétele, hogy ... „a társadalmi-történeti determináltságnak vezető szerepe van az emberi pszichikum tevékenységében...", a természettudományosan megalapozott, marxista pszichológia egyik alaptételévé vált.

Már életében elismerték világszerte, hogy Lurija kutatásai hozzájárultak az állatok és az emberek bonyolult alkalmazkodó viselkedésének, az élő szervezet integratív tevékenységének a funkcionális rendszerek elve alapján történő vizsgálatához. Lurija kutatásaival bebizonyította, hogy az ember központi idegrendszerének integritásában a különböző sérülések esetén kompenzációs alkalmazkodások jelennek meg. A pszichikus tevékenység funkcionális rendszer elve alapján történő elemzése pedig termékenyebbnek bizonyult, mint a csak „reflex-ív" fogalmának keretei között végzett elemzés

Nemcsak a pszichológia tudományát, de az orvostudományokat is gazdagította, beírva nevét e tudományok történelmébe. Alkotó tudós, igaz ember volt, aki Magyarországon tartózkodása idején nyilatkozva egyik napilapunk számára mondotta: „Néma terület pedig nincs, csak süket kutató." Lurija arra a nyelvre tanította munkatársait, tanítványait, amelynek segítségével a pszichikum, az idegrendszer működésének nyelvét megérthetik. Életében sok elismerésben, a világ pszichológusainak szeretetében és tiszteletében volt része. Mégis nagyságát, értékét igazán eltávozása tudatosítja bennünk.

BARTHA LAJOS

BOLGÁR PSZICHOLÓGUSOK KÖZÖTT

Az akadémiai csereegyezmény keretében két hetet töltöttem Szófia pszichológiával foglalkozó intézményeiben. Tanulmányutam során betekintést nyertem a Pszichológiai Laboratórium munkájába mely szervezetileg a Bolgár Tudományos Akadémiához tartozik. Lehetőségem nyílt arra, hogy két olyan nagy múltú kutatóhely tudományos feladataival, célkitűzéseivel is megismerkedjem, mint a Kliment Ohridszki Állami Egyetem Pszichológiai Fakultása, valamint az Orvosi Akadémia égisze alatt működő Pediátriai Intézet Gyermeklélektani Osztálya.

A Pszichológiai Laboratórium — vezetője prof. Zdrava Boriszova Ivanova — jelenlegi személyi állományát (11 fő), műszerezettségét, szervezeti hovatartozását tekintve négy éve alakult meg. Az MTA Pszichológiai Intézetéhez hasonlóan tudományos tervidőszakuk 1980-ig tart.

Kiemelt kutatási témaként szerepel náluk a munka pszichológiájának tanulmányozása, a maga specifikus céljaival és feladataival. Alapvető feladatuknak tartják a munkatevékenység pszichológiai komponenseinek tisztázását, a munkaeffektivitás növekedése pszichológiai követelményeinek meghatározását, hiszen mint mondották a modern technika új követelményeket támaszt az emberrel szemben és a tudományt, pontosabban a munkapszichológiát közvetlen termelőerővé változtatja.

Ugyanakkor a korszerű termelés, automatizáltság egy sor újszerű problémát is fölvet. Ilyen problémák pl. az irányítás pszichológiai kérdései, a szociális közeg hatása a termelékenység növekedésére.

Egy másik, különösen jelentős terület a szakmák és a szakmaválasztás pszichológiája. Feltárni kívánják a szakmai tevékenység lényegét, jellemezni a szakmák pszichológiai tanulmányozásának alapvető irányvonalait, a szakmai kvalifikáció növelésének követelményeit. Kidolgozásra vár a káderek hatékonyabb felkészítésének rendszere is.

A laboratórium több kutatója a munka személyiségformáló szerepével, a közösség szervezésének kérdéseivel foglalkozik. Szoros munkakapcsolatot tartanak fönn a Lomov vezette moszkvai Pszichológiai Intézettel a fenti témákban.

Számos tudományos téma a Kliment Ohridszki Állami Egyetem Pszichológiai Fakultása oktatóival közös munkálkodás során kerül majd kidolgozásra. Néhány közülük: „A munkatevékenység motivációja" (A. Velicskov, A. Petkov, Ruszinova); „A motiváció problémája az iskoláskorban és az ifjúkorban" (C. Jordanov, K. Krulov, I. Koszev, H. Szilgidzsijan); „A személyiség nevelési aspektusai" (Zselev docens, P. Alekszandrov).

A Kliment Ohridszki Állami Egyetem Pszichológiai Fakultásán 15 kutató dolgozik. A tanszék oktatói külső előadókkal karöltve alakították ki 3—4 főből álló kutatócsoportjaikat.

A jelenleg fennálló struktúra 4 éve jött létre. Régebben például az általános lélektan című tárgyat tanítók a filozófiai tanszékhez, a pedagógiai pszichológiát oktató tanárok pedig a pedagógiai tanszékhez tartoztak.

A Pszichológiai Fakultáson belül a Gyermeklélektani Csoport munkájáról kaptam tájékoztatást.

A csoportot Zselev docens vezeti, egyetemen oktató tagjai I. Dimitrov és H. Szilgidzsijan. Vizsgálataik színtere egy-egy óvoda és iskola.

A kislétszámú csoport kutatási köre igen széles skálájú: magában foglalja a különböző intelligencia-tesztek hazai adaptálásától, a gyermek művészi látásmódjának vizsgálatán, a fogalmi gondolkodás problémáinak tisztázásán át a személyiség formálását ifjú- és felnőttkorig.

Vizsgálati módszerük eredeti, szellemes, pl. a fogalmi gondolkodás fejlődését különböző bonyolultsági fokú rajzos karikatúra segítségével követik nyomon; valamint ötletes kérdéssorozatokat állítanak össze arra vonatkozóan, hogy a serdülőknek és ifjaknak milyen ideáljaik, vágyaik, terveik vannak.

A fenti korosztályok olyan vizsgálódási területre is felhívják a kutatók figyelmét, mint az önállóság kérdése és különböző megnyilvánulásai, a szülőkkel és tanárokkal való konfliktusok tartalmi jegyei és kapcsolatuk az önállósággal, a személyiség ambíciója, sikerre való törekvésének, kudarckerülésének sajátosságai, a szülők és tanárok véleményének, ítéletének szerepe a személyiség fejlődésében.

A kutatócsoport érdekes felmérést végzett szovjet és jugoszláv pszichológusokkal együttműködve az iskoláskorú gyermekek szemlélet- és életmódjára vonatkozóan a „Milyen kívánságai vannak a gyermekeknek az új évre?" kérdésen keresztül. Az adatok feldolgozása, összehasonlítása folyamatban van.

Érdeklődésemhez, kutatási témámhoz az Orvosi Akadémia Pediátriai Intézete Gyermeklélektani Osztályán folyó kutatások állnak legközelebb. Az osztály két munkatársának F. Daszkalovának és T. Tatozovnak a vizsgálataival volt módomban megismerkedni.

F. Daszkalova vizsgálatai egyrészt a tárgy-alak és a szó közötti kapcsolat karakterisztikáját és alakulását tárják fel 2 éves gyermekeknél, másrészt nézik az audiovizuális hatás szerepét ugyanilyen korú gyermekek beszédének aktivizálásában.

A gyermekekkel foglalkozó intézményekben folyó, beszédfejlődéssel kapcsolatos vizsgálataik azt mutatják, hogy a kétéves gyermekeknél gyakori a beszédfejlődési lemaradás, mivel a hallott és megtanult szavakat a gyerekek hosszú ideig csak egyes meghatározott, konkrét tárgyakkal kapcsolják össze.

Így különösen szükségesnek tartja speciális oktatási, gyakorlási feladatok kialakítását, mely elősegíthetné az áttérést a szó és a konkrét tárgy közötti kapcsolatteremtésről a szó és a tárgy általánosított alakja közötti kapcsolatteremtésre.

A gyerekek többszöri 5 perces csoportos foglalkozások során, felnőtt irányítás mellett tanulják meg a szót a tárgy néhány variánsával összekapcsolni és tartalmát az egyik tárgyról a másikra átvinni, még mielőtt rögződne a szó és a konkrét tárgy közötti kapcsolat.

Majd egyéni kontroll kísérlet folyik: a gyerekeknek három tárgy közül ki kell választaniok az előbb tanult új tárgyat, azután több kép közül a tárgy

ábrázolt képét, végül 3 feladatot kell megoldaniok a következő sorrendben: „Hol van?", „Fogd meg!", „Hozd ide!".

A vizsgálati eredmények azt bizonyítják, hogy a szó és a tárgy általánosított összekapcsolásának képessége — átvíve a szó és a tárgy között létrehozott kapcsolatot egy olyan másik tárgyra, amely bizonyos minőségében különbözik az előzőtől — a gyermekek 2. életévének elején jelentkezik, és az életkor növekedésének arányában fejlődik. Az 1. év 3. hónapos kortól az 1. év 6. hónapos korig a tárgyak vonatkozásában, 1. év 6. hónapos kortól 1. év 9 hónapos korig pedig azok képi ábrázolásának tekintetében figyelhető meg jelentős ugrás.

Kétéves korban a szó és a tárgy általánosított ábrázolása közötti kapcsolat létrehozásában és megszilárdításában nagy jelentősége van a kapcsolatátvitel gyakorlásának, felnőtt vezetése mellett, valamint az első jelzőrendszerbeli kapcsolatok kiterjesztésének és változatosabbá tételének, amelyek magukbafoglalják a tárgyakkal való cselekvéseket.

A kutatónak a gyermeki beszéd aktivizálásában szerepet játszó audiovizuális hatást nyomon követő vizsgálatai olyan kérdésekre keresnek választ, mint pl. milyen körülmények között tudják a verbális és vizuális hatások aktivizálni a kétéves gyermek beszédét, milyennek kell lennie a szó és a szemléltetés kapcsolatának, a szemléltetés milyen formája (játéktárgy, kép) ér el jobban aktivizáló hatást.

A vizsgálati metodika 7 pedagógiai szituáció teremtéséből áll, amelyek szemléltető és verbális hatások kapcsolatában különböznek egymástól. A szituációk variánsai: S_1 — verbális hatások. A kísérletet vezető személy többször megismétli annak a tárgynak a nevét, amelyet majd megmutatnak.

S_2 — szemléltető hatások. A kísérletvezető játékfigurákat vagy képeket mutat. S_3 — szemléltető és verbális hatások. A kísérletvezető ugyanazt mondja, mint az S_1-ben, egyidejűleg fel is mutatja a játékfigurákat vagy képeket. S_4 — szemléltető és verbális ösztönző hatások. A kísérletvezető kérdéseket tesz fel azokról a játékfigurákról, képekről, amelyeket felmutat: „Mi ez?", „Hol van ez?", „Mi a neve ennek?"; a másfél esztendős idősebb gyermekeknek „Mit csinál?" S_5 — szemléltető hatások és cselekvések. A játékfigurát vagy a képet a gyermekek kezébe adják. S_6 — szemléltető és verbális hatások. A kísérletvezető ugyanazt teszi, mint az S_1-ben és az S_3-ban, beszél a játékfiguráról vagy a képről, amellyel a gyermek cselekszik. S_7 — szemléltető és verbális ösztönző hatások. A kisérletvezető kérdéseket tesz fel, mint az S_4-ben arról a játékfiguráról vagy képről, amelyet a gyermek a kezében tart és amellyel cselekszik.

A gyermekek különböző szituációkban tapasztalt magatartását jegyzőkönyvezték, beleértve az emocionális állapotot, beszélő szándékot és magát a beszédet is.

A kapott adatok azt tanúsítják, hogy a szemléltető eszközök (játékfigurák, képek) aktivizálni tudják a gyermekek beszédét. A szemléltető eszközök azt a vágyat ébresztik a gyermekekben, hogy szavakkal megnevezzék azokat és beszéljenek róluk. A csupán vizuális úton való befogadásnál a beszédaktivitás rövid ideig tart. A szemléltető hatások akkor aktivizálják legjobban a beszédet, amikor cselekvéssel kapcsolódnak egybe.

A felnőttek verbális hatásai a gyermek második évének első felében főleg közvetlen utánzás útján, második felében kérdések felhasználásával aktivizálják a beszédet. A szemléltető eszközökkel és cselekvéssel összekapcsolt verbális

hatások nagyobb mértékben aktivizálják a gyermeki beszédtevékenységet. Továbbá döntő jelentősége van a pozitív emocionális állapotnak.

F. Daszkalova kutatásaihoz szorosan kapcsolódik T. Tatozov tudományos vizsgálata, amely az emocionális állapotok befolyását elemzi 2—3 éves korú gyermekek beszédaktivitására.

Vizsgálati adataik szerint a pozitív emocionális állapotok kedvezően hatnak és ösztönzik a beszédaktivitást, míg a negatív emocionális állapot visszaveti a gyermek beszédaktivitását. Ugyanakkor a különböző emocionális állapotok különbözőképpen hatnak a beszéd struktúrájára és összetételére.

Pozitív emocionális állapotnál a gyermekek beszédében az igék dominálnak a főnevekkel szemben, ami kedvező jegye a beszédfejlődésnek. Ugyanazokat a szavakat ritkábban ismétli a gyermek.

Negatív emocionális állapotnál a gyermeki beszédben a főnév dominál az igével szemben, ami ebben az életkorban a beszéd fejlődésének kedvezőtlen mutatója. Ugyanazon kifejezések és szavak többszörös ismétlése jellemzi a gyermekek beszédét.

A kutató összegezése szerint a beszéd helyes fejlődése számos feltétel függvénye, de a beszéd fejlődésének egész menetében világosan és vitathatatlanul kirajzolódik az emóciók szerepe.

A fenti két kutató eredményeit, következtetéseit számos publikációban adta közzé, Tatozov pedig 1976-ban kandidátusi disszertációban összegezte.

Végezetül egy gondolat. Úgy vélem, hogy az ilyen tájékozódó jellegű tanulmányutak hasznosnak mondhatók, hiszen rajtuk keresztül megvalósulhat a különböző országok kutatói közötti együttműködés számtalan formája a a személyes konzultációktól kezdve, a közös munkatervek kidolgozásán, az összehasonlító vizsgálatokon át a kapott eredmények egybevetéséig, közös publikációk készítéséig.

CSONDORNÉ SCHÜLLER GABRIELLA

KÖNYV

MICHEL TORT: AZ INTELLIGENCIA KVÓCIENS

Maspero, 1975. Paris

„A legalázatosabbak a legokosabbak": ez a mottója Michel Tort könyvének melyet *Christian Baudelet*-nak és *Roger Establet*-nak, a *L'école capitaliste en France* című, immár híressé vált könyv szerzőpárosának a közreműködésével írt. A könyv az intelligenciatesztek iskolai használatával foglalkozik, pontosabban a tanulóknak intelligenciahányadosuk alapján történő osztályozásával. A szerző azt kívánja bizonyítani, hogy ez a művelet teljesen önkényes, minthogy az intelligenciateszt iskolai használata tudományosan igazolatlan hipotéziseken nyugszik. A könyv meglehetősen politikus beállítottságú (a tesztek célja: „a burzsoáziának a nép felett gyakorlott hatalmát megerősíteni"), a konkrét elemzések azonban nem nélkülözik sem a tudományos alapot, sem a bőséges tényanyagot.

Michel Tort a következő tényekből indul ki:

a) az intelligenciatesztek kevésbé intelligensnek tüntetik fel az alsóbb osztályok gyermekeit;

b) az intelligenciahányados az egyénnél nem konstans érték, a különböző mérésekkel változik;

c) a mérési helyzet nem objektív, hanem egy társadalmi erőtérben lezajló kommunikáció;

d) az intelligenciatesztek kérdései egyszerű iskolai feladatok;

e) az intelligencia mérése azon a hipotézisen alapszik, hogy az intelligencia arányosan, Gauss-görbével ábrázolható módon van elosztva egy populációban;

f) a mérés nem tesz eleget a mérésekkel szemben támasztott megbízhatósági követeléseknek; az IQ kiszámítása pedig matematikailag megkérdőjelezhető.

Elsőként tehát az a tény vet fel problémákat, hogy a mérések alkalmával az alsóbb osztályok gyermekei alacsonyabb intelligenciájúnak mutatkoznak. Amennyiben a mérés *objektív*, ezen a szinten igazolódnia kellene a társadalmi rétegződésnek. Amennyiben viszont axiómaként fogadjuk el minden ember egyenlőségét, a mérés eleve szubjektívvé válik. Vagyis, ha a tesztek egy adott kultúrára jellemző intellektuális tevékenységtípust mérnek, akkor ezek a tesztek elvileg csak e kultúra képviselői számára érvényesek. Ebből a problémából indulnak ki azok a törekvések, melyek megpróbáltak az alsóbb osztályokat favorizáló teszteket gyártani. A circulus viciosusból persze nem sikerült kitörni és, minthogy a tesztkészítők mint a középosztály fiai, természetesen saját kultúrájukat képviselték, és nem a *„cultura fair"-t*, a tesztek továbbra is alacsonyabb intelligenciájúnak mutatták az alsóbb osztályok tagjait.

Ugyancsak problematikussá teszi az iskolai intelligenciamérés megbízhatóságát az, hogy az egy egyénnél különböző időben és különböző helyzetekben végzett mérések nem ugyanazt az eredményt hozzák. Az intelligenciamérés ezenkívül éppúgy, ahogy elfogadja az egyenlő megoszlás hipotézisét, nem ismeri el a különböző fejlődési típusokat. Vagyis a tényleges kor és a mentális kor arányításával egy adott korhoz egy adott intelligenciaszintet kapcsol. Például valamelyik tesztnél, ha az egyik gyerek tizenkilenc pontot ér el hét éves és egy hónapos korában, akkor az IQ-ja 93, míg a másik gyermeknek, aki nyolc éves és tíz hónapos korában érte el ugyanezt az eredményt, 73 az IQ-ja. Nyilvánvaló, hogy abszolút értelemben két, azonos mértékben „intelligens" gyerekről van szó, csupán a fejlődési faktor teszi különbözővé őket. Bizonyos szempontból ennek a faktornak a figyelembevétele logikus, de az IQ felhasználásakor a kapott értéket általában abszolút értékként kezelik.

A talán legtöbbet támadott pont a mérési helyzet. A szerző is kiemeli, hogy az a szituáció, melyben a mérést végzik, nem semleges, szorongáskeltő hatása egyénenként, illetve rétegenként változó. A fontos nem a pszichológus és a vizsgált gyermek osztályhovatartozása, hanem a mérési helyzet sajátos jellege. Valójában iskolai szituációról van szó, amely mást és mást jelent a különböző egyének számára. Michel Tort a „nyelvi szegénységnek" Basil Bernstein által kidolgozott fogalmát sem ismeri el érvényesnek, mondván, hogy ez a jelenség is csupán szituációhoz kötötten létezik, mint ahogy a Pierre Bourdieu-től vett példában erre a kérdésre, hogy „Dolgozott-e ma?", az észak-algériai paraszt a legtermészetesebb módon válaszol, míg a déli támadásnak veszi, és a válaszadáskor „nyelvi nehézségekkel" küszködik. A mérési helyzet legfőbb jellemzője tehát — ami közös az iskolai helyzettel — az, hogy teljesítmény-szituációról van szó, amelyre az egyének eltérően reagálnak.

A tesztek azonban nemcsak az iskolai helyzetet hozzák magukkal, hanem általában egyszerű iskolai feladatokból állnak. A tesztfeladatok szövegének és képeinek szociológiai elemzését éppúgy el lehet végezni, ahogy ez a tankönyvek esetében már megtörtént. Az eredmények ugyanazok: középosztálybeli környezet, erre a rétegre, illetve ennek kultúrájára jellemző képek és szövegek. Ugyancsak az iskolai feladatokkal közös a feladatoknak a gyakorlati élettől való eltávolodása. A két dolog hasonlóságára való rákérdezések válaszai akkor jók, ha a gyakorlati élettől függetlenül egy nem-fogalmat adnak meg, és akkor rosszak, ha konkrétan a gyakorlati életre utalnak (pl.: óra — hét: jó-*időegységek*; rossz-*elmúlnak*). Vagyis: a nyelvi értékelés a szerző szerint önkényesen a *metanyelvi* (Jakobson) funkcióira épül. Mindemellett a tesztfeladatok esetében előre adottak a jó válaszok, akárcsak az iskolai feladatoknál: ahogy a pedagógus izgulva várja, hogy valamelyik tanulója kimondja azt a választ, amire az óra folytatását alapozta, úgy a tesztelő is a „jó" válasz szemszögéből értékeli a vizsgált gyermek összes reakcióját. Legerősebb az iskolai feladatokkal való közösség ott, ahol a teszt az „általános műveltség", vagyis pontosan az iskolai anyag elsajátítását méri.

A kritika középpontja azonban a Gauss-görbe problémája. Arról van ugyanis szó, hogy a mérést egy olyan hipotézis alapján hajtják végre, mely szerint az intelligencia a Gauss-görbével ábrázolható módon van elosztva a népességben. Ez ahhoz a problémához vezet, hogy vagy a méréseket végezték el előbb és azután nézték meg az elosztás normális voltát, ami lehetetlen, mert — a

mérendő dolog meghatározatlansága miatt — a mérést csak a normalitás feltételezésével lehet elvégezni, vagy előbb az elosztás arányosságát állapították meg és azután végezték el a mérést. Nyilván csak ez az utóbbi megoldás lehetséges, viszont felmerül a kérdés, hogy milyen alapon állapítják meg az elosztás arányosságát, ha mérési adatok még nem állnak a rendelkezésre. A tudósok a szerző szerint abból a tudatos vagy öntudatlan hipotézisből indultak ki, hogy *a)* a mért populáció homogén; *b)* az intelligencia megoszlása véletlenszerű. Vagyis akárcsak a céltáblába csapódott golyóknál, ahol — a célzás azonos pontosságát feltételezve — csakis a véletlen és egymást általában közömbösítő légköri viszonyok befolyásolják a golyók röppályáját, tehát a szóródás ábrázolható Gauss-görbén, itt is arányos megoszlású a „szóródás".

A szerző ennek a hipotézisnek a tudományos voltát vonja kétségbe, mégpedig a meglevő mérési adatok alapján (ami az ő eljárását is kétértelművé teszi). A mérési adatok ugyanis azt mutatják, a populáció korántsem homogén, és a különböző társadalmi rétegek számára más és más Gauss-görbét lehetne rajzolni. Ugyanakkor az intelligencia megoszlása nem is véletlenszerű, hiszen pontosan meghatározható tényezőktől függ, nevezetesen az osztály-hovatartozástól és a család nagyságától. Ily módon tehát egy nem véletlenszerűen elosztott intelligenciával állunk szemben, amely ráadásul egy heterogén népesség tagjai között van elosztva. Amennyiben ez igaz, akkor elvileg lehetetlen ugyanazt a mérőeszközt alkalmazni az egész populációra.

Az érvelés persze ellentmondásos, mégpedig azért, mert hol tagadja az intelligencia mint egy személyre jellemző és mérhető tulajdonság létezését, hol (amikor pl. az „ellenfél" mérési eredményeit használja fel) elismeri. Végül is ahogy a tudomány általában nem osztály feletti, úgy az adott intelligenciafogalom sem lehet független az adott kultúratípustól, vagy ha úgy akarjuk, az adott társadalmi réteg kultúrájától. Egy teljesítménycentrikus kultúra ki kell hogy dolgozza a teljesítményképesség mérőeszközeit még akkor is, ha esetleg a teljesítményképesség fogalmának nincs sem értelme, sem jelentése egy másik kultúra számára, a méréséről pedig végleg nem lehet beszélni. Tehát — a legáltalánosabb szinten — minden attól függ, hogy elfogadjuk-e az intelligencia meglétének *axiómáját*. A szövegindító mottó mindenesetre arra utal, hogy a szerző radikális álláspontot vall ebben a kérdésben.

Végül a könyv még egy problémára hívja fel a figyelmet. Az elsődleges értéket, melynek alapján egy táblázat segítségével a mentális kor vagy az IQ meghatározható, az egyes feladatokon elért pontszámok összeadásával kapják. A feladatok vagy kérdések így kimondatlanul egyenrangúsítva vannak, és ezt a hallgatólagos súlypontozást a tanulmány önkényesnek tartja. Amennyiben a feladatokat vagy kérdéseket pl. egy valamilyen elv alapján megállapított nehézség szerint súlypontoznák, a kapott összeg más lenne, tehát a mérés eltérő eredményekre vezetne (ha pl. bizonyos gyakorlati feladatokat nehezebbnek értékelnének). Tehát, még ha el is fogadnánk a feladatok alkalmasságát az intelligencia mérésére, az IQ maga akkor is csupán egy jogosulatlan matematikai művelet eredménye lenne.

Konklúzióképpen a szerző filozófiai síkon elemzi azt a három tényezőt, melyeken véleménye szerint az intelligencia mérhetőségének koncepciója alapul: az ismeretszerzésről, az emberi természetről és a munkamegosztásról vallott polgári felfogást.

HALÁSZ GÁBOR

G. A. LIENERT ELOSZLÁSMENTES MÓDSZEREK A BIOSTATISZTIKÁBAN

Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik
Verlag Anton Hain – Meisenheim am Glan, 1973.

A hazai szakirodalomban „Testaufbau und Testanalyse" című könyve miatt gyakran idézett szerző statisztikai tárgyú könyve második átdolgozott kiadásban jelent meg. Az ismertetett könyv a pszichológusoknak azt a dilemmáját hivatott megoldani, hogy milyen statisztikai próbákat használhat a klaszszikus módszerek helyett, amikor a statisztikai analízis során egyáltalán nem vagy nem megbízhatóan teljesül az empirikus adatok normál eloszlásának feltétele. A címben jelzett eloszlásmentes módszerekről rendszerezetten a teljesség igényével kaphat képet az olvasó. (Az eloszlásmentes módszerek és a nem paraméteres próbák ugyanazon statisztikai módszereknek az elnevezései, ennek megfelelően a klasszikus módszerek és a parametrikus módszerek is azonosak.)

A könyvet az empirikus kutatók részére írta a szerző, tehát nem kívánja meg az olvasótól az előzetes statisztikai, még kevésbé a matematikai felkészültséget. A téma megértéséhez és alkalmazásához természetesen szükséges az elemi statisztikai fogalmaknak, alapelveknek és módszereknek az ismerete, amit összefoglalóan a könyv első két fejezete is tartalmaz: A valószínűségszámítás alapjai és a fontosabb valószínűségeloszlások ismertetése, illetve a statisztikai megfigyelések, hipotézisek és tesztek alapelveinek bemutatása.

A mű elkészítésekor a szerző tekintettel volt a társadalomtudomány, ezen belül a pszichológiai alkalmazásra, ezért a biostatisztikai tárgyú könyv a pszichológusok számára jól használható. A téma tárgyalása során gyakorlati példák találhatók, amelyek segítségével ellenőrizheti az olvasó a gyakorlati számolás menetét.

A közölt ismeretanyag alkalmazását többek között egy összefoglaló táblázat könnyíti meg és teszi áttekinthetővé. Ez feladattípusonként felsorolja a legfontosabb felvetődő kérdéseket, a hozzátartozó ajánlott statisztikai próbát és végül megjegyzéseket vagy konkrét gyakorlati példát tartalmaz. A kötet felhasználásához szükséges a megfelelő statisztikai táblázatok beszerzése is.

Az empirikus munka során elvileg is tisztázni kell, hogy milyen típusú adatokkal dolgozunk. Ennek megfelelően a méréselméleti fejezet tárgyalja a különböző szintű mérési skálákat:

— Nominálskála, amely a kísérleti személyek kvalitatív jellemzésének, osztályozásának felel meg. Pl. a kísérleti személyek osztályozása nemek szerint, betegségek szerint.

— Ordinálskála (rangsorskála), amely a kísérleti személyek közötti nagyobb-kisebb relációt használja, de az egyes skálafokok közötti távolságról nem beszélhetünk. Ez az úgynevezett topologikusan rendezett mérési osztályokhoz rendeli hozzá a kísérleti személyeket. Így lehet kezelni például az iskolai végzettséget, attitűd-skálát.

— Intervallumskála és az aránymérő skála, amely a hétköznapi mérőskáláknak felel meg, például reakcióidő, hőmérséklet (°C), illetve a valódi 0 ponttal rendelkező centiméter, gramm-secundum rendszer. Ezen a mérési szinten beszélhetünk a normál eloszlásról, de természetesen előfordulhatnak más eloszlások is, amelyeknél a klasszikus módszerek nem használhatók.

A rendelkezésre álló információktól függően (tehát: gyakoriság-, rangsor- és mérőszám-információk) minden egyes mérési fokon tárgyalja a szerző a szokásos statisztikai kérdésfeltevéseket:

a) Ellenőrizzük, hogy egy mintavételi eloszlás illeszkedik-e egy elméleti eloszláshoz. Nem-paraméteres esetben ilyen a χ^2 és Kolmogorov—Szmirnov-féle illeszkedésteszt.

b) Két vagy több megfigyelt eloszlásnál ellenőrizzük, hogy egy közös alapsokaságból származnak-e vagy nem. Például t-próba, varianciaanalízis a klasszikus módszerek közül. Nem paraméteresnél fontosabbak a mediánteszt és a Mann—Whitney-teszt a rangszámösszeget használó Wilcoxon—Mann—Whitney-teszt. A szórások összehasonlítására szolgál klasszikus esetben az F-teszt, ennek megfelelő az ordinális skálánál a Moses-teszt és a Siegel—Tukey-teszt. Több független eloszlás összehasonlítására a rang-analízist Kruskall és Wallis dolgozták ki.

Kétségtelenül ez a statisztikai kérdésfeltevés a legjelentősebb a gyakorlatban. Azonban már itt fel kell hívni a figyelmet a mérési skálák és a statisztikai kérdések önálló rendszerén túl az adatgyűjtés és kísérlettervezés harmadik fontos szempontjára. Attól függően, hogy az *összehasonlítandó csoportok egymástól függetlenek-e vagy sem*, egészen más szituációban más-más statisztikai teszteket kell használni. A fenti példák felhasználásának feltétele a függetlenség teljesülése. Ellenkező esetben összefüggő mintákról, páronként összeállított vagy korreláló mintákról szoktunk beszélni. A szerző kérdésenként különkülön kitér a független és az összefüggő minták tárgyalására. Utóbbira példa az ordinális skálánál az előjelteszt és a Wilcoxon-teszt.

Külön fejezetben foglalkozik a mű az *idősorok*, szukcesszív megfigyelések elemzésével, ahol függetlenségről természetesen nem beszélhetünk például a gyakorlás hatása miatt sem.

c) Ellenőrizzük, hogy az adatoknak egy sora állandó vagy változó populációból származik-e. Ezeken az úgynevezett trendteszteken kívül meg kell különböztetni az idősorokat vizsgáló teszteket és a regressziós vizsgálatokat, ahol szemléletesen egy függvényt határozunk meg a klasszikus esetben.

Az adott vizsgálat céljának megfelelően érdekelhet bennünket a függő változó változásának nagysága (regresszió), a függő változó és a független változó(k) kapcsolatának szorossága (korreláció), a függő változó becslésének pontossága (becsült szórás). A könyv nagy terjedelemben foglalkozik a tágabb értelemben vett korrelációs kapcsolatokkal, a kvalitatív és a szűkebb értelemben vett korrelációs kapcsolat kvantitatív mérőszámaival. Viszonylag szűkebb terjedelemben ismerteti az eloszlásmentes regressziós módszert.

Az eloszlásmentes módszereknél nagyobb a második fajta hibalehetősége, mint a klasszikus módszereknél, tehát többször előfordulhat, hogy nem vetjük el a nullahipotézist, pedig ez felelne meg a valóságnak.

A szerző bemutatja a statisztikai kérdésfeltevéstől az eredmények értelmezéséig a statisztikai vizsgálatok folyamatát. Tudjuk, hogy ebben a folyamatban az empirikus kutatónak olyan szakmai döntéseire is szükség van, amely nem a matematikai statisztikából, hanem a vizsgált szituációból ered. Felhívja a szerző a figyelmet arra, hogy a statisztikai szignifikancia szükséges, de nem elégséges feltétele a szakmailag jelentős szignifikanciának.

MOLNÁR PÉTER

SZÜLŐ – GYEREK INTERAKCIÓ

Parent – Infant Interaction. Ciba Foundation Symposium 33, 1975. Elsevier Excerpta Medica North-Holland.

A könyv a szimpoziumon elhangzott előadásokat és az ezeket követő vitákat tartalmazza. A szimpozium igen komplex problémakört tárgyal. Állatkísérletek és humán vizsgálatok során keresztül mutatja be az újszülött- és csecsemőkori szülő – gyermek interakció sokrétűségét és jelentőségét a további fejlődés szempontjából.

Bevezető szavaiban M. A. Hofer elmondja, hogy az állati és humán neonatális vizsgáltok sok területen egyező eredményei új szemléletet eredményeztek. Az a tény, hogy a szociális kapcsolatok vitális szükségletet jelentenek a legtöbb primátus és néhány infra-humán emlős számára, lehetővé tette, hogy el tudjuk fogadni saját függőségünket első, szüleinkkel kapcsolatos élményeinktől. Harlow állatkísérletei pl. alátámasztották Spitz és Bowlby koncepcióját. Az elmúlt évtizedek során kísérletek bizonyították, hogy a korai szülő – gyermek kapcsolatnak nagy jelentősége van az emocionális viselkedésre, kognitív képességekre, sőt még a biológiai organizációra és *a betegségekkel szembeni ellenállóképességre is.* Korábbi nézetek, melyek szerint az újszülött és csecsemő passzív résztvevője vagy szenvedő alanya csupán a szülők viselkedésének, megdőlt az állatkísérletek és humán vizsgálatok során. Kiderült, hogy a csecsemőnek igen nagy hatalma van saját speciális területén abban, hogy kiváltsa és szabályozza szülei viselkedését.

Ezek az eredmények indították meg a szülő – gyermek interakció vizsgálatok sorozatát, melyek a szimpozion anyagát is képezik.

J. S. Rosenblatt: Patkányokon végzett kísérletek során megállapították, hogy az anyai viselkedésmód 24 órával *szülés előtt* kezdődik. Az anyai viselkedés kezdete hormonálisan determinált és nyilván ez indítja meg azt már a születés előtt. Születés után az anyai viselkedést *kizárólag a kicsinyek által szolgáltatott ingerek determinálják* és a hormonális működés szerepe a tejelválasztásra korlátozódik. A rendelkezésre álló terület mérete, a kölykök kora, külvilági stresszhatások és egyéb faktorok befolyásolhatják a kettőjük közti interakciót. Ebben a vonatkozásban különös fontossággal bír a közvetlenül születés utáni időszak, mely átmenetet teremt a hormonális és nem-hormonális anyai viselkedés-reguláció között.

J. H. Kennel és mts.: Nemcsak állatoknál, de embernél is létezik egy *szenzitív periódus* közvetlenül születés után, melynek hosszútávú hatása van az anyai pozitív érzelmekre és mely ennek következtében befolyásolja a gyermek fejlődését.

M. H. Klaus és mts.: A különböző kultúrákban élő anyák első kontaktusa újszülött gyermekeikkel olyan interakció sorozatot indít meg, melynek elég hathatós biológiai gyökerei vannak ahhoz, hogy „fajspecifikusak" legyenek a különböző kultúrák ellenére is. Ugyanakkor jellegzetes individuális különbözőségek fakadnak a különböző kulturális szemléletek egészségügyi szokásaiból is.

P. H. Leiderman és M. J. Seashore: Az anya és újszülöttje közti szociális interakció fajtája és mennyisége befolyásolja az anya viselkedését és attitűdjét gyermekéhez. Az anya elkülönítése gyermekétől közvetlenül szülés után akár csak 3 hétre is, alacsonyabb szintű anyai kompetencia érzéseket eredményezhet

és csökkenti a testi kapcsolatot. Utóvizsgálatok 11, 12 és 15 hónapos korban azt mutatták, hogy ezek a hatások az anyai attitűdre eltűntek, eltekintve attól, hogy a gyermeküktől el nem különített anyák többet érintették meg gyermeküket mint az elkülönítettek.

E. Thoman: Az újszülöttnek lehetnek olyan viselkedésmintái, melyek negatívan hatnak az anya—gyermek kapcsolatra. Egy újszülött például 3 héten át hárító viselkedést tanúsított a felvevéssel és karbantartással szemben. Ez a viselkedés frusztrációt és konfúziót eredményezett a szülőkben. Igen nehéz volt számukra megfelelő módon reagálni erre a viselkedésre. Az ennek során létrejött interakció negatív módon befolyásolta fejlődő kapcsolatukat.

Az újszülött tehát születése első napjától kezdve befolyásolhatja ezt a kapcsolatot és ezzel saját későbbi fejlődését is.

J. A. Macfarlane: Az újszülöttnek elég fejlett szaglása van ahhoz, hogy szaglása segítségével felismerje a táplálékforrást és különbséget tudjon tenni anyja és mások szaga között. Felhívja a figyelmet az illatosított kenőcsök használatának zavaró voltára.

Hinde és Simpson, Brazelton, Klaus, Thoman és Papousek: Anya és gyermeke közötti játék interakció megfigyelése percekben és másodpercekben mérve, a mozgásoknak, mimikának és vokalizációnak kettejük közti szinte tánc jellegű szinkronját mutatja.

T. E. Oppé: A fejlődés-pszichológia igen nagy segítséget nyújthatna a gyermekbetegségek megelőzéséhez, ha megtalálná azokat a folyamatokat, melyek negatívan hatnak a korai szülő—gyermek kapcsolatra. Példának hozza a táplálkozási zavarokat, melyek igen sok gyermekbetegség alapja és melyek érthetővé és megelőzhetőkké válnának a korai interakciók ismeretében.

GEIGER ÁGOTA

FOLYÓIRAT

ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

1975—76. VII—VIII. évf.

A fejlődéslélektani és pedagógiai lélektani periodika elsősorban az NSZK pszichológusainak írásait közli, de a szerzők között kisebb számban osztrákok és svájciak is szerepelnek.

A lap első, nagyobbik része eredeti tanulmányokat tartalmaz, a következő könyv- és folyóiratszemléket, ezeket hírek és közlemények követik. Az utolsó lapokat könyv- és álláshirdetések foglalják el. Az 1976-os évfolyammal kezdődően a tanulmányok egy részét rövidített formában közlik, illetve 3—4 folyóiratoldalas tömörítvényeket kérnek szerzőiktől.

A következőkben a tanulmányokról igyekszem képet adni. A folyóirat szinte kizárólag empirikus jellegű tanulmányokat tartalmaz: „terepmunkák", illetve kísérletek elemzését. A tanulmányok közös jellemzője, hogy szerzőik a legmodernebb matematikai-statisztikai eljárások segítségével dolgozzák fel adataikat (jószerével nem fordul elő tanulmány a faktoranalízis valamelyik formájának felhasználása nélkül), valamint széles körű szakirodalomra támaszkodnak (a leggyakrabban idézett szerző Eysenck).

Az egyes számok összeállításában érezhető ugyan a törekvés a tematikus egységre, ez a törekvés azonban ritkán realizálódik. Ezért a tanulmányokat nem a megjelenés sorrendjében, hanem néhány nagyobb témát kiemelve ismertetem.

A családi nevelés

Több tanulmány foglalkozik annak vizsgálatával, hogyan látja a szülő saját nevelési stílusát, és hogyan látja ezt a gyerek, van-e megfelelés a gyerek önképe és a szülő gyerek-képe között.

Filipp, S-H. és Brandstätter, J. (Beziehungen zwischen Konzepten von Eltern über ihre Kinder, Selbstkonzepten der Kinder und elterlichen Erziehungspraktiken, 1975/1. p. 38—52.) több mint kétszáz 16—18 éves tanulót és szüleiket kérdezték meg. A válaszok elemzéséből arra a következtetésre jutottak, hogy a gyerek önképe és a szülőnek a gyerekről alkotott képe között erős korreláció van. Ezzel szemben a szülői nevelés eszközei a kutatók hipotézisével ellentétben nem állnak szignifikáns összefüggésben a szülőnek a gyerekről alkotott képével. A szerzők felismerésüket további kutatások kiindulópontjának tekintik.

Lukasch, H. és Tischler, A. (Selbst- und fremdperzipierter elterlicher Erziehungsstil, 1975/2., p. 88—99.) azt vizsgálták, van-e összefüggés a gyerekeknél és a szülőknél a nevelési stílus egyes változóinak értelmezése között. Kereken

250 családból álló mintát vizsgáltak meg: a gyerekeket a Hermann-féle (marburgi) skála, a szülőket a Littmann és Kasielke kidolgozta kérdőív segítségével. A korrelációk között alig találtak szignifikánsat. Ebből az következik, hogy a szülők saját nevelési stílusukról alkotott képe ismeretében sem jelezhető előre az, hogy milyen kép formálódik ki a gyerekben az őt ért nevelési hatásokról. A kutatók feltételezik, hogy a vizsgálóeszközök nem megfelelőek. Nem tartják elképzelhetőnek, hogy ne legyen kapcsolat a két kép között.

Silbereinsen, R. K. (Perzipierte mütterliche Erziehungseinstellungen und Rollenübernahme bei Kindern, 1976/4. p. 288—297.) azt a — német nyelvterületen empirikusan alig vizsgált — folyamatot kutatja, hogyan hat a szülői (anyai) nevelés a szereptanulás fejlődésére. Hipotézisei a következők: a szerepátvétel képességét csökkenti a szülő túlzott gondoskodása, féltése, valamint a testi fenyítés gyakori alkalmazása. A szerepátvétel képességét a gyermeki emocionalitással szembeni nyitottság és a nevelőeszközként alkalmazott kontaktusmegvonás növeli. A fentiekből következően az „alacsonyabb" társadalmi rétegek gyermekeiben kevésbé fejlődik ki a szerepátvétel képessége. Az adatok feldolgozása egyik hipotézist sem erősítette meg kielégítően. A kutató a vizsgálat legfőbb eredményének azt tartja, hogy nyivánvalóvá vált mind a hipotézisek egyoldalúsága, mind az operacionalizálás elégtelensége.

Az utóbbi két tanulmány a magyar olvasó — és kutató — számára azért is tanulságos, mert bizonyítja egy nálunk kevéssé elterjedt gyakorlat hasznosságát: egy kutatás sikertelenségéből levonható fontos következtetéseket.

Iskolai nevelés — iskolai teljesítmény

Rheinberg, F. (Zeitstabilität und Steuerbarkeit von Ursachen schulischer Leistung in der Sicht der Lahrers, 1975/3., p. 180—194) egy nagyobb kutatás egyik részéről számol be. A szerző azt vizsgálja, hogy a tanárok mit tartanak a tanulói teljesítmény legfontosabb okainak. Mintegy negyven igazgatóval a kutatás során kidolgozott nyolc faktort rangsoroltatta (pl. általános szellemi képesség, speciális képesség, általános munkaszeretet, a tantárgy szeretete, otthoni környezet stb). A faktorokat a szerző az időbeli stabilitás és a kormányozhatóság szempontjából értelmezte. Az igazgatók válaszainak elemzése azt mutatta, hogy a kérdés szempontjából egymástól igen nagy mértékben eltérő profilúak lehetnek a pedagógusok. A kis minta nem tett lehetővé általánosítást, és az sem derül ki, hogy a különbözőségnek milyen hatása lehet a tanulói teljesítmények értékelésére.

Lohmüller, J-B., Mandl, H. és Hanke, B. (Lehrerspezifische implizite Persönlichkeitstheorien bei Schülerbeurteilung?, 1976/2 p. 99—105.) vizsgálatuk során az előzővel ellentétes eredményre jutottak. Hofer, M. (Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers, Weinheim: Beltz, 1974.) kísérleti szituációban tanárok személyiségelméleteiből egy „átlagos" tanári személyiségelméletet alakított ki. E tanulmány írói Hofer kísérletét nagy mintán próbálták ki (69 tanár, 2200 tanuló). Megállapították, hogy a tanárok homogén foglalkozási csoport, az NSZK jelenlegi iskolájának formalizált szervezete sem szükségessé, sem lehetővé nem teszi számukra, hogy egyes tanárok saját személyiségmodelleket fejlesszenek ki.

Hanke, B., Lohmöller, J-B., Mandl, H. (Schülerbeurteilung, Schicht, Schullaufbahn, 1975/2. p. 113—133.) egy olyan kutatást írnak le, amelynek

tárgya az volt, hogyan, milyen szempontok alapján ítélik meg a tanárok tanítványaikat. 2300 negyedik elemis tanulóval és 70 tanárukkal töltöttek ki kérdőívet. Az adatok faktoranalízise nyolc faktort eredményezett: intelligencia, fejlettség, expanzivitás, zenei képesség faktorait. Az ezekből kialakított szociális magatartás, családi befolyás, munkához való viszony, sport, a testi faktorskálát a gyerek társadalmi rétege és a választott továbbképző iskolatípus szempontjából elemezték. Megállapították, hogy a „magasabb" társadalmi rétegek gyermekeit ítélik meg általában pozitívabban a tanárok, másrészt a leendő gimnazistákat. A társadalmi rétegspecifikum gyakorlatilag csak azoknak a gyerekeknek megítélésében játszik szerepet, akik nem gimnáziumban fognak továbbtanulni.

Az iskolai sikerességgel, illetve sikertelenséggel is több tanulmány foglalkozik. Ezek a tanulmányok azonban egy-egy tantárgy elemzésén belül maradnak (pl. Mayer, W. és Butzkamm, A.: Ursachenerklärungen von Rechennoten: Lehrerattributierungen, 1975/1. 53—66; Bong, G: Erleren einer zweiten Sprache und operatorische Entwicklung, 1975/3. 170—179.)

Krapp, A. és Mandl, H. (Vorhersage und Erklärung der Schulleistung, 1976/3. p. 192—219.) cikke egyike a két évfolyam igen kis számú elméleti jellegű tanulmányainak. Az iskolai teljesítmény kutatása hagyományos módszereinek bírálatával kezdődik a tanulmány. A szerzők véleménye szerint jelenleg azért nincsen megfelelő módszere a teljesítmények előrejelzésének, mert hagyományos megközelítési szempontok (iskolarendszer szempontú és tanulási folyamat szempontú) partikulárisak. Az ilyen szemlélettel felépített prognózismodellek nem teszik lehetővé a sikeresség vagy sikertelenség mögött rejlő okok feltárását. Krapp és Mandl az iskolai teljesítménykutatás számára három változót tart fontosnak: a motivációt, a család szocializációs feltételeit és a tanár személyiségét. Krapp egy korábbi tanulmányában kialakított modell elfogadását javasolják. E modellben a tanulói személyiség egészének produktuma az iskolai teljesítmény, ami visszahat a személyiségre. A tanuló személyiségét formálják korábbi családi és korábbi iskolai fejlődési feltételei, a tanuló jelenlegi személysége visszahat mind a családi, mind az iskolai feltételek faktoraira. A fenti folyamatok társadalmi környezetben történnek. A folyamatmodellen kívül az adatok hagyományos matematikai-statisztikai elemzése helyett néhány modern többváltozós statisztikai eljárást javasolnak.

Intelligencia, kreativitás

Simons, H. és Möbus, C. (Untersuchungen zur Fairness von Intelligenztests, 1976/1., p. 1—12.) az iskolai teljesítmény és az intelligenciatesztek eredményeinek összefüggéseit tanulmányozzák. A kutatók a Cleary-féle definícióból indulnak ki, amikor arra keresnek választ, hogyan lehet egy intelligencia-teszt „tisztességes": úgy vélik, hogy a teszt értelmezésébe be kell vonni a tanulási környezet meghatározóit, miáltal kiküszöbölhető az iskolázatlanabb társadalmi rétegek viszonylag kisebb esélye a teszt sikeres megoldásában. Több vizsgálatot végeztek, többféle teszttel szélsőségesen eltérő társadalmi rétegek gyermekeivel, olyan csoportokkal, amelyeknek tagjai magas IQ-val és jó iskolai osztályzatokkal rendelkeztek, jó légkörű osztályba járókkal, gimnazistákkal és általános iskolásokkal. A matematikai-statiszikai elemzések, a validitásvizsgálatok arra utaltak, hogy a bevont változók nem elégségesek — vagy nem

pontosak. Ahhoz, hogy az intelligencia-teszteknek az iskolai teljesítményekre vonatkozóan prediktív értékük legyen, ki kell dolgozni az iskolai légkör, az iskolai szocializációs folyamat legfontosabb mutatóit.

Lohmann, J. és Brandstädter, J. (Temperamentskorrelate von Kreativitäts- und Intelligenzfaktoren, 1976/2., p. 81—90.) a kreativitás, az intelligencia és a temperamentum összefüggéseit vizsgálják. A kreativitás ugyan több mint 25 éve ismert fogalom — Guilford 1950-es „kiáltványa" óta —, de mindeddig nem jött létre a kreatív személyiség konzisztens és egységes képe. A kutatók 270 fős mintán (17—19 éves tanulók) próbáltak ki egy angolból fordított kreativitás-intelligencia-tesztet (French, Ekstrom & Price: Kit of Reference Tests for Cognitive Factors, Princetown, 1963.). A temperamentum-faktorokat Cattel, Eber és Tatsuoka 16 Personality-Factors-Tests alkalmazásával állapították meg. A faktoranalízis eredményeként keletkezett három faktor szignifikáns korrelációban van temperamentumjegyekkel. Az eredményeket a szerzők az interpretációs lehetőségek és a pedagógiai-pszichológiai vonatkozások szempontjából tárgyalják.

Sauer, J. (Zur Frage schichtspezifischer Intelligenzstrukturen, 1976/3., p. 214—226.) több mint háromszáz 10—15 éves iskolást társadalmi származásuk szerint hasonlított össze. Az intelleigenciát 27 altesztből álló tesztbatteriával vizsgálta meg. Azt kutatta, hogy a „szimultán halmozódási" effektus milyen módosuláson megy át, ha az életkor változója mellett a társadalmi változót is bevonja az elemzésbe. (Merz és Kalveram a fogalmat úgy határozta meg, mint az altesztek közötti kovarianciának azt a részét, ami a teszteljesítmények közötti kovarianciával és az azzal korreláló változókkal — életkor, fejlettségi fok stb. — magyarázható.) A vizsgálat azt bizonyította, hogy a „szimultán halmozódási" effektus az életkor növekedésével csak a „középrétegekből" származó gyerekeknél csökken. Ennek oka, hogy náluk az iskolai képzés varianciája csekélyebb, mint az „alsó" rétegeknél. A szerző a kutatásból azt a következtetést vonja le, hogy az életkor növekedésével együtt növekszik a verbális intelligencia különbsége az „alsó" és a „középrétegek" között.

Tesztek, kérdőívek, attitűdskálák

Az előző címszó alatt összefoglalt tesztalkalmazásokon kívül a folyóiratban több tanulmány tárgya a kutatók által kidolgozott tesztek, kérdőívek, attitűdskálák bemutatása, illetve ezek értékelésére tett javaslatok.

Langfeldt, H-P., Fingerhut, W. (Entwicklung eines Lehrer-Einstellungs-Fragebogens: LEF-3, 1975/1., p. 16—23.) egy tanári beállítódást vizsgáló kérdőívről számolnak be. A háromfaktoros kérdőívet Ryans kutatásai alapján állították össze, és két, egyenként mintegy kétszáz elemes mintán elemezték, illetve alakították ki. Az első faktor (skála) konzervatív-autoritér beállítódásokat és magatartásmódokat tartalmaz, a második érzelmileg labilis és kevéssé tervezett oktatói magatartásokat, a harmadik pedig az általános kulturális érdeklődést méri. Elvégezték a kérdőív validitás- és reliabilitás-próbáit is.

Engelhardt, W. (Die Validität des Frostig Developmental Test of Visual Perception: DTVP, 1975/2., p. 100—112.) a Frostig által kidolgozott Developmental Test of Visual Perception standardizálásáról tudósít. A kutató 300 négy-nyolc éves gyereket vizsgált meg a teszttel. Az eredményeket faktoranalízissel elemezte. Megállapította, hogy a teszt jelenlegi formájában csak hat-

éves kor előtt nyújt megbízható információkat az átlagtól eltérő érzékelési képességekről, a speciális érzékelési hiányosságokról diagnózist a teszt nem nyújt, valamint kérdéses a legaszténia megbízható előrejelzése is a nem kielégítő validitás és reliabilitás miatt.

Shoemaker, D. M. és Hornke, L. F. (Multiple Matrix Sampling und seine Anwendungen in der Schulforschung, 1976/1., p. 13—23.) tanulmánya azzal a problémával foglalkozik, hogy a tanulói teljesítményeket mérő tesztek feldolgozásának nehézkességét és hiányosságait milyen módszerrel lehet kiküszöbölni. A „Multiple Matrix Sampling" modell azt teszi lehetővé, hogy csoportteljesítményeket (például egy osztály vagy egy iskola általános teljesítményeit meghatározott területen) anélkül lehessen vizsgálni, hogy minden egyes tanuló a megfelelő tesztek valamennyi feladatát megoldja. A hagyományos teljesítményértékeléssel szemben az az előnye, hogy lényegesen rövidebb időt vesz igénybe a tesztelés, a csoportteljesítményt átfogóbban ismerheti meg a kutató (mivel a tesztidőt nem az egész teszt hosszúsága, hanem csak egyik szubteszt hossza határozza meg); statisztikai előnye, hogy a rövidebb tesztidő és a vsz-ek kisebb száma ellenére a standardhiba kisebb, mint a hagyományos feldolgozásoknál.

Lukesch, H. és Lukesch, M. (Konstruktion und Validierung eines Fragebogens über die Einstellung zur Schwangerschaft, 1976/2., p. 142—144.) egy olyan új tesztről számol be, amely a terhességgel kapcsolatos anyai beállítódásokat vizsgálja. (A teszt német rövidítése: S-S-G-.) Eredetileg Rottmann (1974) által összeállított kérdőív továbbfejlesztéséről van szó. A teszt 70 kérdést tartalmaz a következő csoportosításban: a terhesség elutasítása, a gyermek elvesztésétől való félelem, a szüléstől való félelem, a szoptatás elfogadása,- ill. elutasítása, szexuális kérdésekkel kapcsolatos beállítódás. A szúrópróbák adatainak elemzése szignifikáns különbségeket mutatott a társadami rétegződés, valamint a szexuális partnerrel való kapcsolat minősége szerint. Megállapították, hogy a társadalmi rétegződésben lefelé haladva emelkedik a terhesség elutasításának, a gyerek elvesztésétől való félelemnek, valamint a szexualitás elutasításának aránya. A partnerrel való kapcsolat stabilitásának tudata csökkenti a félelmet, és pozitív beállítódásokat alakít ki a születendő gyermekkel szemben.

Kísérletek

Végezetül néhány olyan tanulmányt ismertetek, amelyek kisgyermekekkel és tanulókkal végzett kísérleteket írnak le.

Wagner I. és Cimiotti, E. (Impulsive und reflexive Kinder prüfen Hypothesen: Strategien beim Problemlösen, aufgezeigt an Blickbewegungen, 1975/1. p. 1—15.) azt vizsgálja, hogy az impulzív és reflexív gyerekek szemmozgásából a problémamegoldásnak milyen stratégiájára lehet következtetni, és hogy a szemmozgás stratégiáját a gyerekek a feladatnak megfelelően választják-e. 100 szélsőségesen impulzív és szélsőségesen reflexív gyerek, valamint egy 100 fős kontrollcsoport szemmozgását filmezték, miközben a gyerekek különböző teszteket oldottak meg. A kísérlet eredményéből azt a következtetést vonták le, hogy a reflexív gyerekek előbb a megoldás minden alternatíváját megvizsgálják, úgy választják ki a legjobbat. Az impulzívaknál hiányzik ez a stratégia: nem vizsgálják meg a változatokat, hanem hajlamosak a legközelebb esőt kiválasztani.

Wurst, E., Kubinger, D. K. és Schubert, M. Th. (Trainingsprogramm mit einem selbstgesteuerten Aufgabengerät, 1976/1., p. 58—61.) azt vizsgálták meg, hogy koncentráció- és magatartászavarban szenvedő gyerekek koncentrációs képessége és munkabírása javítható-e. Nyolchónapos gyakorlóprogramot szerveztek, amelyen a gyerekek egy saját maguk által kormányozható, irányítható feladatmegoldó eszköz segítségével (az eszköz a Pauli-teszt egy változata, amely egyszerűbb feladatokat ad fel, és jelzi a válaszok minőségét) tanultak dolgozni. A program végeztével jelentős mennyiségi és minőségi javulást mutattak ki a gyerekek állapotában.

Bödiker, M. L., Meinecke, K. és Stolt, P. (Lernen mit Lehrtexten in Kleingruppenarbeit vs. Einzelarbeit, 1976/2., p. 135—141.) különböző iskolatípusok tanulóiból álló mintával két kísérletet végeztek. Először minden vizsgált személy négy főből álló kiscsoportban dolgozott fel egy szakszöveget, második alkalommal önállóan kellett dolgozniuk. A kísérlet eredménye azt bizonyította, hogy a kiscsoportos tananyag-feldolgozás a tanulásnak nemcsak gyorsabb, hanem hatékonyabb módja is.

Klaus, F. és Grau, U. (Soziale Anregungsbedingungen als Motivationsfaktor in einem Übergangsprogramm, 1976/1., p. 37—43.) hasonló eredményre jutottak. Azt vizsgálták, hogy a szociális ösztönző feltételek (önálló vagy csoportmunka) milyen hatást gyakorolnak a munka gyorsaságára és minőségére. Számtanból gyenge iskolai teljesítményt nyújtó tanulókkal egyre nehezebb feladatokat oldattak meg, egyszer csoportmunkával, egyszer pedig önállóan. Megállapították, hogy a feladatok megoldása a csoportmunka keretein belül 60%-kal rövidebb idő alatt sikerült, mint önállóan, emellett a hibás feleletek száma is kevesebb volt (20%-kal) a csoportokban.

FORRAY R. KATALIN

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója. — Műszaki szerkesztő: Salgó István
A kézirat nyomdába érkezett: 1977. IV. 12. — Terjedelem: 10,85 (A/5) ív
77.4650 Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György

СОДЕРЖАНИЕ

Юдит Комой Унгарне: Исследование воспитательного стиля учительниц начальных классов посредством анализа воспитательных приемов учащихся 439
Йожеф Сиртеш — Магда Мартон: Сопровождающие речи усредненные ьызъанные потенциалы у детей 450
Каталин Форраи: Влияние музыки на развитие трехлетних детей 462
Ласло Векешши: О снах слепых 478
Акош Пал: Эстетические качества рисунков детей в возрасте от 6 до 12 лет 492

ДИСКУССИЯ

Лайош Кардош: Реплика по поводу дискуссии о чистоте профессионального языка 505
Денеш Голдшмидт: Современная психиатрия и модная психиатрия (О кинофильме «Садится кукушка на гнездо») 514
Жольт Танцош: Работы Л. Кардоша по константности цвета и их значение для формирование психологической теории 517
Шандор Ходи: Иррациональна ли любовь?! 536

ФОРУМ

Александер Романович *(Лурия Лаёш Барма)* 541
Габриелла Чондор Шыллер: феду болгарских психологов 543

КНИГИ

М. Торт: Коэффициент интеллекта (Габор Халас) 547
Г. А. Линерт: Verteilungsfreie methoden in der Biostatistik. 550
Взаимодействие родителя и ребенка *(Агата Гейгер)* 552

ЖУРНАЛ

Zeitschrift für Entwicklungpsichologie und Pädagogische Psychologie 1975—1976 *(Каталин Форраи)* 554

CONTENTS

Ungárné Komoly, Judit: Examination of the teacher's pedagogic style in projected educational situations 439
Szirtes, József—Márton Magda: Speech-related potentials in children 450
Forrai, Katalin: Effects of music on the development of three-year-old children 462
Vékássy, László: Dreams of the blind 478
Paál, Ákos: Aesthetic qualities of children's drawings at the age of six to twelve years 492

DISCUSSION

Kardos, Lajos: A contribution to the discussion about the purity in our technical language 505
Goldschmidt, Dénes: Modern psychiatry and psychiatry in vogue (Reflections to the film: One flew over the cucoo's nest) 514

REVIEW

Tánczos, Zsolt: Kardos Lajos's work on the field of colour-constancy— the importance of his results in forming his psychological theory 517
Hódi, Sándor: Is love irrational? 536

FORUM

Visiting bolgarian psychologists *(Csondor-Schüller, Gabriella)* 541
Lurija Alekszandr Romanovics *(Bartha, Lajos)* 543

BOOKS

M. Tort: The intelligence quotient *(Halász, Gábor)* 547
G. A. Lienert: Verteilungsfreie Methoden in de Biostatistik (Distributionfree methods in the biostatistics) 1973. *(Molnár, Péter)* 550
Parent-Infant Interaction. Ciba Foundation Symposium 33. 1975. *(Geiger, Ágota)* 552

JOURNALS

Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Paedagogische Psychologie 1975—1976 (Journal for Child- and Pedagogical Psychology) *Forray R. Katalin,* 554

1978 JAN 3 1

Ára: 17 Ft

Előfizetés egy évre: 80 Ft

INDEX; 25.553
ISSN 0025—0279

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A Magyar Pszichológiai Szemle olyan kéziratokat fogad el közlésre, amelyek a pszichológia és határterületeinek tudományos kérdéseivel foglalkoznak.

Ezen belül közöl eredeti kutatásokról szóló beszámolókat; témaösszefoglaló tanulmányokat; didaktikusan feldolgozott esettanulmányokat; pszichológiatörténeti tanulmányokat; beszámolókat a hazai és nemzetközi pszichológiai közélet fontosabb eseményeiről; ismertetéseket a hazai és nemzetközi pszichológiai intézmények munkásságáról; hozzászólásokat a pszichológia és általában a kulturális élet pszichológiai vonatkozású eseményeihez; könyv- és tanulmányismertetéseket.

2. A kéziratok terjedelme általában nem haladhatja meg a 0,5—0,75 ívet (16—24-es kettes sorközzel gépelt oldal, soronként 50 „n" betűjellel). Egy oldalon 25 sornál több nem lehet.

3. A kéziratot 3 példányban kell a Szerkesztőséghez beküldeni. A közlemény címe után szerepeljen a szerző neve, alatta az intézmény, ahol a szerző dolgozik.

4. Az idegen nyelvű fordításra szánt 25 soros összefoglalást külön oldalon, címmel, 3 példányban kell csatolni a közleményhez.

5. A szöveget normál betűtípusú írógéppel 1/8 íves géppapírra és csak a papír egyik oldalára kell írni. A gyors nyomdai átfutás érdekében fontos a hibátlan gépelés.

6. Ha a szerző dőlt betűkkel akar valamit kiemelni, azt egyszer húzza alá. Csupa nagy betűvel semmit se gépeljen. Ha a szöveg egy részét kisebb betűtípussal kívánja szedetni, ezt nem sűrűn gépelt sorokkal, hanem a szöveg baloldala mentén húzott vonallal és „petit" szóval jelezze. A kézirat lapjait oldalanként folyamatosan, középen számozza arab számokkal. Betoldás nem alkalmazható.

7. A számozott és címmel ellátott ábrákat és táblázatokat külön borítékban kell csatolni a kézirathoz. Minden ábra és táblázat hátlapján szerepeljen a szerző neve és a kézirat címe.

A kéziratban pontosan fel kell tüntetni az ábrák és táblázatok helyét.

8. Szöveg közben alkalmazott irodalmi hivatkozásoknál a szerző kétszer aláhúzott vezetéknevét és zárójelben az irodalomjegyzékben jelzett sorszámát tüntessék fel.

9. Az irodalomjegyzék összeállítása ábécé-sorrendben történik. *Könyveknél, monográfiáknál* a szerző vezetékneve, keresztnevének kezdőbetűi, a megjelenés éve, cím, kiadó, város, idézett oldalszám.

Folyóiratokban megjelent közleményeknél: a szerző vezetékneve, keresztnevének kezdőbetűi, a megjelenés éve, kötetszám, füzetszám, idézett oldalszám. (A közlemény címét tehát nem kell feltüntetni.)

10. A szerző vállalja, hogy a tördelt levonatokat 3 nap alatt kijavítva visszaküldi. A kézirattól eltérő nyomdai javítások költségei a szerzőt terhelik.

11. Szerzőinknek — tiszteletdíjuk terhére — 100 db külön-lenyomatot készíttetünk.

12. A szerkesztőség kéziratot nem őriz meg és nem küld vissza.

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

Magyar Pszichológiai Szemle

1828–1978

MEGJELENT
AZ AKADÉMIAI KÖNYVKIADÁS
150. ÉVÉBEN

1977/6

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

MAGYAR PSZICHOLÓGIAI SZEMLE

ВЕНГЕРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

HUNGARIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PSZICHOLÓGIAI BIZOTTSÁGA ÉS A MAGYAR PSZICHOLÓGIAI TÁRSASÁG FOLYÓIRATA

XXXIV. kötet Új sorozat 18. 1977. 6. szám

A szerkesztőbizottság elnöke: ÁDÁM GYÖRGY

Főszerkesztő: POPPER PÉTER

A szerkesztőbizottság tagjai:

BARTHA LAJOS, HÓDOS TIBOR, HUNYADY GYÖRGY, JUHÁSZ PÁL, KARDOS LAJOS, LÁNYINÉ ENGELMAYER ÁGNES, LÉNÁRD FERENC, MÁTRAI LÁSZLÓ, MOUSSONG-KOVÁCS ERZSÉBET, PALOTÁS GÁBOR, PATAKI FERENC, RANSCHBURG JENŐ, RÓKUSFALVY PÁL, SALAMON JENŐ, TOMKA IMRE, VITÁNYI IVÁN

A szerkesztőség tagjai:

Rovatvezetők: HÓDOS TIBOR, HUNYADY GYÖRGY, MOUSSONG-KOVÁCS ERZSÉBET, PLÉH CSABA, RANSCHBURG JENŐ

Munkatársak: VARGA ZOLTÁN (olvasószerkesztő), HEGEDÜS T. ANDRÁS, BENEDEK LÁSZLÓ, VÁRADY ANDRÁSNÉ (szerkesztőségi titkár)

Technikai szerkesztő: GLAUBER ANNA

Szerkesztőség: 1083 Budapest, Bókay János u. 54. Telefon: 340—790, 343—743
Szerkesztőségi fogadóórák: kedd 10—12
csütörtök 16—18

Akadémiai Kiadó,
1363 Budapest, Alkotmány u. 21. Telefon: 111—010

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető: Bármelyik postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben, a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI 1900 Budapest V., József nádor tér 1.) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI. 215—96162 pénzforgalmi jelzőszámára.

Egyes példányok beszerezhetők az 1055 Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlap boltban.

Előfizethető és példányonként megvásárolható: az AKADÉMIAI KIADÓ-nál, 1363 Budapest V., Alkotmány u. 21. Telefon: 111—010. Pénzforgalmi jelzőszámunk: 215—11488 és az AKADÉMIAI KÖNYVESBOLT-ban, 1368 Budapest V., Váci u. 22. Telefon: 185—612.

1 szám ára: 17 Ft.

Előfizetési díj egy évre 80 Ft.

Külföldön terjeszti a KULTÚRA Külkereskedelmi Vállalat H-1389 Budapest, Pf. 149.

A tanulmányok közlési feltételeit lásd a borító negyedik oldalán.

TARTALOMJEGYZÉK

Pataki Ferenc: A magyar pszichológia történeti útjának néhány időszerü tanulsága 563
Szirtes József—Vaughan H. G.: A beszéd képzését kísérő potenciálok jellegzetességei 587
Czigler István: Vizuális ábrák verbális kódolhatóságának és bonyolultságának hatása az időtartambecslésre ... 603
Vikár György: Fókuszterápia lehetőségei a serdülőkorban ... 611
Szakács Ferenc—Ajkay Klára: A számismétlés próba (MAWI III.) értéke a memória- és intelligenciavizsgálatban ... 623

SZEMLE

Szegal Borisz: A Moró-reflex eredete és jellemzői ... 632

FÓRUM

Molnár Imre: Tudomány és gyakorlat a magyar munkapszichológiában ... 634
A pszichológiai élet hírei ... 643

KÖNYV

Piaget és iskolája *(Buda Béla)* ... 645
A pszichológiától a munkahelytervezésig *(Habermann M. Gusztáv)* ... 647
Rókusfalvy Pál: Sportpszichológia *(Nagy György)* ... 652

FOLYÓIRAT

Zeitschrift für Sozialpsychologie, 1976. *(Forray R. Katalin)* ... 654

A MAGYAR PSZICHOLÓGIA TÖRTÉNETI ÚTJÁNAK NÉHÁNY IDŐSZERŰ TANULSÁGA*

PATAKI FERENC
MTA Pszichológiai Intézete

Napjaink magyar pszichológiájának hiányos és korlátozott az önmagára vonatkozó történeti tudata. Ennek csupán egyik oka az, hogy hazánkban jószerivel semmifajta pszichológiatörténeti kutatás nem folyik. Ez a tény — bármiként szemléljük is — mindenképpen különösnek ítélhető, és alighanem egyedülálló. A hazai pszichológiai kutatás és gyakorlat sajátos jelenidejűségben él és fejlődik: kevéssé kapcsolódik akár igenlően, akár kritikusan önnön történeti múltjához, tudománytörténeti előzményeinek tanulságokban gazdag tradícióihoz. Nem kívánjuk túlbecsülni e tény következményeit, de aggálytalanul sem térhetünk napirendre felette. Nem csak azért, mert ezáltal fontos elméleti és gyakorlati tapasztalatoktól fosztjuk meg magunkat, s mert teret engedünk különböző előjelű legendáknak. Történeti tudata híján egyetlen tudomány sem vívhatja ki magának a „nemzeti tudomány" rangját. Ez utóbbin nem értünk egyebet, mint a szóban forgó tudomány művelésének korszakokon átívelő történeti folytonosságát és szerves kapcsolatát azzal a történeti-társadalmi környezettel, amelynek viszonyai között létrejött és fejlődött, s amelynek alakításában a maga módján és a maga eszközeivel így vagy úgy közreműködött.

A vázolt körülmények között érthető, ha a tudomány történetének nevezetes jubileumai fokozott mértékben felkelthetik érdeklődésünket. Alkalmat adhatnak ugyanis arra, hogy mindenfajta formális emlékezés és „ünnepien emelkedett" semmitmondás nélkül említést tegyünk tudományunk történeti útjának egynémely tanulságáról, s emellett számot vessünk aktuális helyzetének néhány köztudott eredményével és gondjával.

1.

A magyar pszichológia viszonylag későn kapcsolódott bele a korszerű pszichológiai gondolkodásnak és kutatásnak abba a hullámába, amely a múlt század utolsó harmadában ívelt fel — főként Németországban, Franciaország-

* A tanulmány az MTA Pszichológiai Intézete megalapításának 75. évfordulója alkalmából rendezett tudományos ülésszakon elhangzott előadás alapján készült.

ban és az USA-ban. Ennek a — kelet-európai országokra általában jellemző — ütemhátránynak a társadalmi-történeti okai ismertebbek annál, semhogy ezúttal hosszasabban ecsetelnünk kellene őket. Bár azt is meg kell jegyeznünk, hogy számos tudománytörténeti tény és fejlemény mindmáig nélkülözi a mélyreható elemzést. Így egyebek között az is, hogy a volt Osztrák—Magyar Monarchia különös szellemi légkörében kifejlődött pszichológiai tudományosság — szemben a természettudományos kísérletezésre mintázódó törekvésekkel — miért éppen a pszichoanalízis alakjában jelent meg a legátütőbb módon.

Mindenesetre az első kísérleti pszichológiai laboratórium csupán jó húsz évvel Wundt nevezetes lipcsei laboratóriuma után szerveződött a budapesti orvosegyetemen Ranschburg Pál kezdeményezésére és Laufenauer Károly támogatásával (1899). Ez a szűkös és egy magánalapítványból létesített kicsiny műhely lett a magyar kísérleti pszichológia s benne Ranschburg munkásságának keretévé, jóllehet csak igen rövid időszakra. Laufenauer halála után ugyanis az egyetem vendégszeretete hamarosan megszűnt, s Ranschburg 1902-ben a Mosonyi utcai kisegítő iskola falai között lelt újra otthonra. Itt jött létre a „Gyógypedagógiai Intézetekhez kapcsolt Psychológiai Laboratórium", amelyet 1908-ban államosítottak, s vezetését változatlanul alapítójára bízták. Ezt az 1902-ben lezajlott eseményt tekinti maga Ranschburg is — a rövid lejáratú orvosegyetemi epizód után — intézménye valódi születésének. Ez az intézmény fejlődött tovább számos átalakuláson keresztül az MTA Pszichológiai Intézetéig. Ezért bizonyára jogosan döntött úgy az Intézet kollektívája, hogy eddig a pontig vezeti vissza a maga szerves előtörténetét, s az ehhez fűződő évforduló kapcsán emlékezik létrejöttének s egyúttal az intézményes pszichológiai kutatás hazai alapvetésének 75. évfordulójára.

A jubileumi emlékezés kapcsán mindenekelőtt azt kívánjuk nyomatékosan kiemelni, hogy sokfajta tévhittel ellentétben, a magyar pszichológia — a késői kezdetek ellenére — tisztes hagyományokat mondhat a magáénak, s nemzetközi mércével mérve is jelentős a hozzájárulása a tudomány haladásához. Jóllehet a felszabadulást követően a hazai pszichológia gyökeresen új társadalmi-ideológiai feltételek közé került, s programszerűen a marxista—leninista elmélet és metodológia alapjaira helyezkedett, fejlődése e nagy jelentőségű történeti fordulat ellenére is számos szállal kapcsolódott az előzményekhez. E fejlődési íven belül az egyes történeti szakaszoknak természetesen változó értékük és jelentőségük van. Az alábbiakban ennek a máig vezető, törésekben és feszültségekben bővelkedő történeti útnak néhány általános vonását kívánjuk kiemelni — a tényszerű teljesség és részletezettség igénye nélkül. Főként azzal a céllal, hogy a pszichológia mai helyzetének néhány jellemzőjét történeti összefüggésben szemlélhessük.

2.

Figyelmet érdemlő körülmény, hogy a magyar pszichológia első kutatási bázisa az orvostudomány intézményes keretei között jött létre, s ezzel már kezdeteinél is határozott gyakorlati irányulás jellemezte. A kutatás eleven kapcsolata a gyakorlattal (ez esetben a gyógyító neveléssel) kölcsönösen megtermékenyítő volt, s ez máig ható tanulságokkal szolgál. Egyebek között azzal is, hogy nincs és nem is lehet elvi természetű ellentét a magas színvonalú alapkutatás és a kutatás gyakorlati irányulása között, még ha ez utóbbi többszörösen közvetett is. Mindezt éppenséggel Ranschburg példája szemlélteti a legmeggyőzőbben, hiszen az általános lélektan fejlődésében nemzetközi figyelmet keltett eredményei a Mosonyi utcai kis laboratóriumban születtek, amely már nevében is ott viselte a gyakorlati tennivalók programját.*

A hazai pszichológia haladó vonulata kezdettől fogva szoros és máig tartó termékeny kapcsolatot létesített természettudományos határterületeivel. S bár ez nem mindig óvta meg a pszichológiát az ez irányból fenyegető redukcionista törekvésektől, a természettudományos materializmus egyoldalúságaitól, egyúttal termékeny ösztönzések forrása is volt. A lényeget illetően s egy összefüggésben pedig híven tükrözte a pszichológia sokarcúságát, s pszichikus jelenségek többirányú megközelíthetőségét. Napjaink korszerű pszichológiája láttán e fejlemények kiváltképpen említésre érdemesek.

Ezzel kapcsolatban némileg általánosabban s kissé előre pillantva is meg kell jegyeznünk az alábbiakat. A magyar pszichológia felszabadulásig tartó fejlődésének egyik sajátságos — de az ismert történeti-ideológiai okok miatt érthető — vonása volt, hogy a pszichológiai tudományos gondolkodás és kutatás a „hivatalos" tudományosság keretei között mindvégig nagy befolyást élvező, dualisztikus vagy nyíltan spiritualista törekvések nyomása alatt állott. Olykor eladdig, hogy a pszichológia kinyilvánított módon a teológiai elmélkedés terepévé vált. Még 1943-ban is megjelenhetett olyan munka, amely „Az ember lelki élete" címet viselte, s ekképpen fejtegette világnézeti kiindulópontjait: „Ahhoz a világban való tevékeny, alkotó léthez, amiben a lélek mivoltát keressük, szüksége van bizonyos testi, anyagi szervekre, amelyeken keresztül bekapcsolódhat a világba. Az agy lényegében ennek a világba való bekapcsolódásnak a legfontosabb eszköze. De csupán csak eszköze, amelyet a lélek használ, míg erre a használatra alkalmas . . . a lélek az, amely teremt magának testi szerveket eszközökül, hogy rajtuk keresztül tevékenyen megjelenhessék a világban." (Halasy Nagy József: Az ember lelki élete. Pantheon, Bp., 1943, 236 old.)

A nyíltan spiritualista vagy a dualisztikus szemléletmód, illetve a materialisztikus törekvések hol nyílt, hol lappangó konfrontációi át- meg átszőtték

* Ranschburg Pál munkásságának általános lélektani vívmányairól lapunk egyik közeli számában részletes tanulmányt közlünk Tánczos Zsolt tollából.

a hazai pszichológia első évtizedeinek történetét, s erőteljesen befolyásolták a szaktudományos tájékozódás irányait is. Teljességgel érthető hát, hogy ilyen körülmények között az újra és újra megfogalmazódó, majd a 20-as évektől a marxista gondolkodással is érintkező természettudományos materialista törekvések (lásd pl. Gergő Endre: Materialista lélektan, 1925) tudománytörténetileg feltétlenül progresszív szerepet játszottak tudományunk fejlődésében. Feltehető, hogy a haladó társadalmi-eszmei áramlatok képviselőinek a pszichoanalízis iránti — akár csak átmeneti — rokonszenve jórészt (bár nem kizárólag) ugyancsak az irányzat materialisztikus vonásaiból táplálkozott.

Ma már könnyű természetesen megállapítani, hogy az ember és a pszichikum társadalmi-történeti dimenziójának mellőzése miért és miképpen jelentett és jelent ma is szükségképpen korlátozott látásmódot s ennélfogva tudományos tévutat. De e természettudományos materialista törekvések pozitív tudományos szerepét sokoldalúan méltányolnunk kell mint tudományunk számottevő haladó örökségét.

A pszichológia hazai meghonosodásának körülményeit vizsgálva, az imént némileg egyoldalúan emeltünk ki egyetlen jellegzetes vonást. A kép azonban csalóka és egyoldalú lenne, ha nem tennénk tüstént hozzá e korszak egy másik sajátos jellemzőjét.

A századelő korszakát a történettudomány joggal nevezi a ,,második reformnemzedék" időszakának. Tudott, hogy a Monarchia kibontakozó válságának körülményei között nem csupán a lírában hangzottak fel az ,,új idők új dalai", hanem a társadalomtudományokban és a politikai dinamizmusokban is.

A hazai pszichológia megkülönböztető jellemzője, hogy kezdeti kialakulása, meghonosodása egybeesett a Monarchia kibontakozó válságával, s ezért és egyúttal szorosan egybekapcsolódott a polgári radikális és a szocialista mozgalmak felívelésével, illetve ezek egyes tudományos kísérőjelenségeivel is. A szociológia és a pszichológia divatos tudomány e korszakban: ez a pszichológia (és a szociológia) első nagy divathulláma hazánkban. A ,,pszichológiai divatok" azonban már ekkor is megszülték a maguk árnyoldalait. Ki gondolná, hogy az alábbi sorok a Huszadik Század 1914-es évfolyamának egyik számából valók (651. old.): ,,Figyeljük meg, hogy ez a szó, »pszichológia«, napjaink legdivatosabb frázisa különben. Nincs még egy olyan tudomány, hacsak a szociológia nem, melyre való untalan hivatkozás annyi burkoltságot, semmitmondást, frázist, sőt visszaélést takarna... A modern lélektan, napjainkban bátran elmondhatjuk: a dolgok »izéje«".

Kemény és epés szavak, bizonyára túlzóak is, de ki tagadhatná, hogy egyben-másban nem tanulság nélkül valók. A korszak jellemzője azonban mindenképpen a pozitív építkezés, az új tudomány birtokbavételének pátosza, az eleven és mindenirányú nyitottság és érdeklődés. Elegendő egy pillantást vetni a Huszadik Század lapjaira és a korszak egyéb folyóirataira, a könyvkiadásra, a Galilei-kör vitáinak programjára, hogy levonhassuk a következ-

tetést: a magyar pszichológia a maga természettudományos határterületei mellett kezdettől fogva bevonta érdeklődési körébe a társadalomtudományokat és a filozófiát, vagyis magukat a valóságos társadalmi dinamizmusokat és a bennük cselekvő embert. A kor haladó pszichológiai gondolkodása a természettudományos materializmus mellett a korabeli társadalomtudományi és szociálpszichológiai gondolkodás vívmányaira is támaszkodott. Széles körűen vitatták Wundt és Tarde eszméit, a pszichológia és a szociológia kölcsönviszonyát. Ekkor lát napvilágot Braun Róbert nagyszabású kutatása, az első magyar leíró szociálpszichológiai vizsgálat, amely mindmáig érdeklődéssel olvasható (A falu lélektana, 1913).

A pszichológia iránti érdeklődés e széles hátterén a tudományos kutatás mind több területén alakultak ki eredeti kutatási irányok. Különös — jóllehet teljességgel érthető — az a körülmény, hogy pszichológiai rendszeralkotókként igen gyakran más tudományágak neves képviselői léptek fel. Így pl. Pikler Gyula, a jogi kar jogfilozófia tanára még a századforduló előtt egy — lényegét tekintve — természettudományos materialista pszichológiai rendszert, mint Ranschburg írja, egy sajátos „biológiai pszichofizikát" dolgozott ki, amelynek keretei között nagyszabású spekulatív erőfeszítéssel önálló rendszert kísérelt meg létrehozni. Úgy vélte, hogy a pszichikus élményekben a teljes organizmus aktív alkalmazkodási folyamatai tükröződnek vissza. Széles körű tájékozottsága s német nyelven közzé tett munkája (Das Grundgesetz alles neuropsychischen Lebens, Leipzig, 1900) itthon és külföldön egyaránt érdeklődést keltett, s számos reflexió tárgya lett. Említésre érdemes, hogy a hazai pszichológia „anyanyelve" ekkortájt még a német; a legfontosabb munkák jelentős része német nyelven lát napvilágot. Bizonyos hátrányai mellett egyebek között ez a körülmény is magyarázza tudományunk kiterjedt és eleven nemzetközi kapcsolatait és visszhangját.

Pikler vállalkozása mindemellett már korán jelezte a fiatal tudomány egyik sajátos kockázatának lehetőségét: a szó eredeti — tehát nem pejoratív — értelmében vett dilettáns bekapcsolódását a tudomány művelésébe —, éspedig főként a korban egyébként is dívó „nagy elmélet" tiszta teoretikus erőfeszítéssel történő létrehozásának igényével. Minden tudomány bölcsőjénél ott találhatjuk ezt a különös jelenséget: a tudomány tárgyát alkotó jelenség átfogó és mindenre kiterjedő magyarázatának szándékát valamely — rendszerint egy vagy néhány felismeréssel és tényezővel operáló — „nagy elméletben". Amikor még szűkös a jelenségek módszeres elemzése révén nyert ténybázis, mindig esély kínálkozik a tudomány művelésének erre a módjára, amely — tegyük hozzá — történetileg progresszív szerepet játszhat egy-egy fiatal tudomány alapkérdéseinek megfogalmazásával és éles exponálásával.

A pszichológiai kutatás és gondolkodás szempontjából kedvező légkör viszonyai között a továbbiakban főként a Nagy László nevével fémjelzett hazai fejlődéslélektani iskola megalapozása, Révész Géza kezdeti munkássága,

valamint a pszichoanalízis leginkább Ferenczi Sándor és Hermann Imre által reprezentált budapesti iskolájának megerősödése érdemel figyelmet.

Jóllehet Nagy László már jelentős mértékben támaszkodhatott Waldapfel János, Pethes János és mások munkáira, ill. párhuzamos ösztönzéseire, sok tekintetben jogosultan a nevéhez kapcsolható a magyar fejlődéslélektani kutatások korszerű színvonalra emelése, intézményesítése és a gyakorlati nevelésügy szolgálatába állítása. A „Magyar Gyermektanulmányi (s Ifjúságlélektani) Társaság" az ő kezdeményezésére jött létre, akárcsak 1907-ben a Társaság folyóirata „A gyermek", amelyet haláláig szerkesztett (1931). A folyóirat Nagy halálát követően is egészen a második világháború végéig a hazai kutatások és a nemzetközi tudományos tájékozódás egyik vezető tudományos orgánuma volt, jóllehet alapítójának halála után s főként a háború éveiben sok tekintetben elkanyarodott annak szemléletétől és szándékaitól.

Nagy László tudományos és tudományszervező tevékenysége, széles körben ismert tudományos munkája a gyermeki érdeklődés fejlődéséről, a gyermekrajzok lélektanáról írt művei, tantervi és iskolareformügyi koncepciói a hazai pszichológia történetének legjelentősebb lapjaihoz sorolhatók. Egyúttal arra is figyelmeztetnek, hogy a pszichológiai kutatásnak ez az iránya mily fontos elméleti és gyakorlati adalékokkal járulhat hozzá nem csupán a korszerű tudományosság fejlődéséhez, hanem a gyakorlati — elsősorban nevelésügyi — tennivalók megoldásához. Aligha véletlen, hogy a Magyar Tanácsköztársaság nagyszabású iskolareform tervezete jórészt Nagy László szellemi hatását és korábbi gyakorlati munkásságának eredményeit tükrözte. A reform gyakorlati munkálóinak sorában pedig tisztes hely jutott tanítványainak és munkatársainak is.

Révész Géza Ranschburg mellett minden kétséget kizáróan a hazai kísérleti pszichológia első korszakának legjelentősebb alakja, jóllehet munkásságának mind kezdeti, mind zárószakasza külföldön zajlott le. Göttingából hazatérvén, ő hozza létre Tangl professzor kórélettani intézetében a második kísérleti pszichológiai laboratóriumot, ahol neveléslélektani és pszichofiziológiai kutatásokat egyaránt folytat. A tehetség természetéről — közelebbről a zenei tehetségről — írott munkája (Psychologische Analyse eines hervorragenden Kindes, 1916) a nemzetközi tudományosságban is úttörő jelentőségű volt, akárcsak kibontakozó érzékeléslélektani és összehasonlító pszichológiai munkái. A Tanácsköztársaság bukása utáni kényszerű emigrációja egy fontos itthoni kutatási irányt tört derékba, s ezáltal hosszú időre visszavetette a korszerű kísérleti pszichológia kibontakozásának menetét. Révész munkássága amszterdami korszakában teljesedett ki: teljesítményét joggal sorolhatjuk a magyar pszichológia kiemelkedő és példaadó életművei közé.

Aligha véletlen, hogy mind Révész Gézát, mind pedig Ferenczi Sándort éppen a Tanácsköztársaság juttatta egyetemi katedrához; az utóbbi révén a pszichoanalízis a világon elsőként kapott egyetemi képviseletet.

A pszichoanalízis történeti szempontú elemzése nélkülözhetetlen ahhoz, hogy e sokat vitatott és mindmáig sokfajta nehézséggel megterhelt témakörben nyugodt tudományos munka és kritikai-elemző tevékenység folyhassék. A zavarok jelentős mértékben abból eredtek, hogy korábban a kérdés számos összefüggése nem vált módszeres elemzés tárgyává, s így — az utóbbi évek egyes fontos kezdeményezései ellenére is — vagy régi, megkövesedett értékítéletek hagyományozódtak tovább, vagy pedig a kritikai elemzésekben csúsztak egybe csakis külön-külön mérlegelhető mozzanatok.

Kétségtelen és vitathatatlan tény, hogy a pszichoanalízis korai és nagyhatású megjelenése idején, majd a második világháborúig ívelő fejlődése során hazánkban mindig a haladó társadalmi törekvések rokonszenvét élvezte, és mindig a hivatalos tudomány ellenszenvének tárgya volt. Ferenczi katedrája sem élte túl a Tanácsköztársaság fennállását; haláláig oppozíciós és diszkriminált helyzetben kényszerült munkásságát folytatni. Természetesen a „haladó társadalmi törekvések" minősítés meglehetősen heterogén irányzatokat fog át, s a polgári liberális áramlatokat éppen úgy megtaláljuk körükben, mint a marxista álláspontokat. Ez utóbbiak kapcsán elegendő csupán József Attila és Donáth György nevére utalnunk. Más szóval a pszichoanalízisről szólván világos különbséget kell tennünk az irányzat társadalmi funkciói és konkrét szaktudományos tartalma között, mert egyiknek az önálló minősítése és megítélése sem helyettesítheti a másikat.

Amiként az utóbbiról szólván, ugyancsak célszerű világosan megkülönböztetni a pszichoanalízis személyiségdinamikai eredményeit, amelyek ma már nem mellőzhetők, ha a korszerű pszichológiáról beszélünk, valamint az irányzat jelentős diagnosztikai és terápiai álláspontját, főként pedig indokolatlan társadalomontológiai túláltalánosításait, társadalomelméleti ambícióit. Úgy véljük, a nyugodt és módszeres elemzést és számvetést egyaránt gátolja a 40-es és 50-es évek „antipszichologizmusának" öröksége, továbbá egyes marxistáknak (pl. Molnár Eriknek) a 30-as években lefolytatott vitái a pszichoanalízis ellen s e viták olykor túlságosan is sommás megállapításai. Megjegyzendő, hogy ezek a megállapítások számos esetben aktuális társadalmi-politikai elemzésekhez kapcsolódtak. Így pl. Molnár Erik polémiáiban oly kérdéseket kényszerült érinteni, mint a fasizmus uralomra jutásának okai (lásd W. Reich marxizáló—freudizáló értelmezéseit), s ezért e vitáknak időszerű politikai dimenziójuk is volt. S itt a freudizmus társadalomontológiai színezetű elméletei a politikai és társadalmi dinamizmusok megítélése szempontjából kifejezetten félrevezetők voltak. Emellett — főként az ösztönelv révén — igen gyakran éppenséggel az irányzat naturalisztikus materializmushoz kapcsolódó arculatát mutatták. Ez pedig — mint ismert — a társadalmi tények és jelenségek értelmezésében könnyűszerrel párosulhat a történeti idealizmussal.

Mindenképpen bizonyos, hogy a magyar pszichológia fogyatékos történeti tudata e bonyolult kérdések mai kezelésében is szembeötlő: eljött az ideje a

nyugodt és módszeres vizsgálódások és elemzések folytatásának. E ponton sűrűsödnek ugyanis a pszichológia mai helyzetének fontos elméleti kérdései, amelyek nem csupán a klinikai pszichológia elméletét és gyakorlatát, hanem a tudomány egészét érintik.

3.

A forradalmak bukása után a 25 éves ellenforradalmi rendszer megalapozása a pszichológia fejlődésében is éles törést jelentett, akárcsak a többi társadalomtudomány életében. Ebben számos ok közrejátszott: a tudomány több kiváló művelőjének kényszerű emigrációja (Révész Géza, Róheim Géza stb.), a haladó törekvések kiélezett diszkriminációja, egyes határtudományok korszerű művelésének gyakorlati megszűnte (szociológia), a tudomány fejlődésében némileg sajátos szerepet játszó faji kérdések tendenciózus beállítása, az eklekticizmus, valamint a spiritualista és a szellemtörténeti befolyás növekedése. E korban a pszchológia sohasem nyerte el az „akadémiai tudomány" rangját, kutatási bázisa és intézményrendszere szűkült.

Csupán a 30-as évek elején kezdődött némi fellendülés. Ezt két körülmény is ösztönözte. Egyfelől 1932-ben megszerveződött a budapesti egyetem pszichológiai intézete, amelynek vezetője Harkai Schiller Pál lett. Az intézet meglehetősen széles körű nemzetközi orientációt képviselt. Tudományos szemléletében a kísérleti pszichológia s azon belül is főként a Lewin által ihletett cselekvéslélektan mellett kötelezte el magát, jóllehet kutatásaiban jóval szélesebb tudományos szemléletet képviselt. Az intézet évről évre megjelenő tanulmánykötetei a hazai kutatások jelentős orgánumává váltak. Köröttük nőtt fel a magyar kísérleti pszichológia több érdemes művelője, akik a felszabadulás után — nem törések nélkül ugyan — részt vettek a tudomány fejlesztésében. Így a 30-as években az említett egyetemi intézet, amely egyébként mindvégig Ranschburg támogató rokonszenvét élvezte, a Ranschburg-laboratórium művét folytató, Schnell János vezette Gyermeklélektani Intézet, Szondi Lipót laboratóriuma és a Pszichoanalitikai Társaságba tömörült orvosok és pszichológusok képviselték a hazai pszichológia vezető intézményeit. Mellettük fokozatosan nőtt a pedagógusképző intézményekben dolgozó pszichológusok munkásságának jelentősége (pl. Várkonyi Hildebrand, Karácsony Sándor). A korszerűbb pszichológiai törekvések hatására az iskolai gyakorlatban is érdemes és újszerű vállalkozások születtek (Új Iskola, Cselekvés Iskolája).

Ez utóbbi területről szólván, sajnálatos módon mindmáig nélkülözzük Karácsony Sándor számos eredeti kérdésfeltevést s legalább annyi vitatható mozzanatot tartalmazó életművének átfogó és objektív elemzését. Holott ennek elvégzése igencsak időszerű volna, hiszen Karácsony munkássága, amelyben megkísérelte egybekapcsolni a perszonalista filozófiai előfeltevéseket

az újszerű társaslélektani és nemzetkarakterológiai szempontokkal, nem kevés aktuális tanulsággal szolgálhatna.

A másik ösztönzés merőben más természetű volt. A háború közeledtével mindinkább erősödött a nacionalista hangulatok ereje és az ideológiai befolyásolás szándéka. A kormány részéről ez a — főként a Teleki Pál és Szekfű Gyula által megalapozott és a korábbi „kultúrfölény"-ideológiát az új helyzethez igazító — „nemzetnevelés" eszmekörében jutott kifejezésre, amely sokoldalú gyakorlati funkciókat kívánt ruházni a pszichológiára is. A hivatalos szervek ezért számos módon és a korábbinál határozottabban ösztönözték a pszichológia fejlődését. (Lásd a Nemzetnevelés Könyvtára köteteit!)

Ez a körülmény kiélezte a pszichológián belüli feszültségeket és a polarizálódást. Ebben a polarizációban jelentős pozitív szerep hárult az ekkoriban már erősen megosztott és a harmadik Nyugat-nemzedék esszéistáinak képében egy humanisztikus és antifasiszta irányzatot is kifejlesztett szellemtörténetének új törekvéseire (Mátrai László).

Mintegy előlegezte ezt a fellendülést a Magyar Psychológiai Társaság megalakulása (a pszichológusok eladdig a Filozófiai Társaságban tömörültek) és folyóiratának, a Magyar Psychológiai Szemlének a megindítása (1928). Több éves kényszerű szünet után ez a Társaság nyújt ma is társadalmi keretet a magyar pszichológusoknak, s 1960-tól ez a folyóirat vált ismét e szakma vezető tudományos orgánumává.

A 30-as évek második felében a már említett, de egyéb okok miatt is a marxista teoretikusok és szakemberek figyelme is felerősödött a pszichológia iránt. József Attila tanulmányai, Mód Aladár Materialista lételmélet c. könyve, Molnár Erik vitairatai, Donáth György munkája (Mágikus és logikus világkép, 1940), Mérei Ferenc ekkoriban született írásai, Gergő Endre: Dialektikus lélektan és nevelés (1942) c. írása jelezték, hogy a hazai marxista gondolkodás is jelentős figyelmet fordít e tudományra. Magán a tudományon belül is tudatosan és programszerűen vállalt marxista törekvések fogalmazódtak. E fejlemények kedvező hatása, jóllehet többet derékba tört a háború, a felszabadulást követően mutatkozott meg.

4.

A felszabadulást követően — miként általában az ország életében — a pszichológiai tudományos körökben is pezsgő és eleven korszak kezdődött, jóllehet számos tisztázatlanság is terhelte a képet. Széles ívű tudományos programok fogalmazódtak. A szűkös bázison újjászerveződött s a háború alatt súlyos vérveszteségeket szenvedett pszichológia számos ponton igyekezett bekapcsolódni az új társadalom intézményeit korszerűsítő folyamatokba: a nevelésügy fejlesztésébe, a mentálhigiéniai feladatok szolgálatába, a gyógyí-

tás tennivalóiba. A felszabadulás pillanata elvileg és gyakorlatilag is tág teret nyitott a pszichológiai kutatás és a gyakorlati tevékenység előtt, egyebek között úgy is, hogy megszüntette egyes pszichológiai iskoláknak és művelőinek a korábbi diszkriminációját. Egy 1946-ban megjelent tanulmánykötet (A mai lélektan) tanulmányai világosan szemléltették a hazánkban akkoriban leginkább befolyást élvező irányzatokat: a sorsanalízist, a cselekvéstani irányzatot, a pszichoanalízist, az alaklélektant, az individuálpszichológiát, a munkalélektant és a szociálpszichológiát. Figyelmet érdemel, hogy már ebben a korai kötetben — pontosabban egyes tanulmányaiban — megfogalmazódott a pszichológia marxista igényű művelésének programja és szándéka (Mérei Ferenc, Szalai Sándor).

Ebben az időszakban azonban a marxista pszichológia pozíciói érthető módon még korlátozottak és gyengék voltak: kevés marxista iskolázottságú és meggyőződésű pszichológus tevékenykedett. Ezek erőinek java részét is igénybe vették az aktuális politikai és tudománypolitikai feladatok. Ekkor még a szovjet pszichológia eredményei sem voltak kellően hozzáférhetők, jóllehet a magyar pszichológia művelői kezdettől fogva élénk érdeklődéssel fordultak a szovjet pszichológia eredményei és történeti útjának tanulságai felé. Teljes joggal úgy tekintették, mint a marxista—leninista elmélet és a szocialista valóság alapján formálódott tudományt. A szovjet pszichológia ettől kezdve meghatározó szerepet játszott a magyar pszichológia újszerű tájékozódásának kialakításában, belső átépülésében és a fiatal szakemberek kiképzésében.

Meg kell azonban jegyeznünk, hogy amikor a szovjet pszichológia eredményei fokozatosan ismertté váltak, az alapvető és a lényeget meghatározó vívmányok mellett számos vonatkozásban magukon viselték annak a kedvezőtlen fejlődésnek a tüneteit is, amelyek a 30-as évek elejétől-közepétől erősödtek fel, s amelyeket a személyi kultusz tudományos következményeinek szoktunk minősíteni.

A 40-es évek végétől kezdve az ismert politikai fejlemények következtében hazánkban is kedvezőtlenre fordultak a pszichológia művelésének lehetőségei: jórészt működésének intézményes keretei is felszámolódtak. A marxista pszichológia pozícióit nem türelmes tudományos vitákban, nem a tények és a kutatási eredmények meggyőző nyelvén terjesztették ki, hanem főként adminisztratív intézkedésekkel, olykor durva és mechanisztikus beavatkozásokkal. A tudomány egyes művelői formálisan arra kényszerültek, hogy egyfajta „frazeologikus marxizmushoz" vagy különös — máig sem teljesen megszűnt — idézgetési eljárásokhoz folyamodjanak — olykor belső meggyőződéseik ellenére is. Felszámolták a Pszichológiai Társaságot, megszűnt a tudomány folyóirata, számos pszichológiai intézmény működési lehetősége bezárult. A Kardos Lajos vezetésével korszerűen megalapozott egyetemi pszichológusképzés megszűnt. Csupán az Oktatási Minisztérium, majd 1955-től az MTA keretébe illesztett Gyermeklélektani Intézet őrizte meg e nehéz körülmények között is

a pszichológiai kutatás folytonosságát. Akkori vezetője (Molnár Imre) és munkatársai ezzel jelentős érdemeket szereztek tudományunk előtt. Munkásságuk számos területen segítséget adott a nevelésügy fejlesztéséhez. Az Intézet a maga tanácsadói és klinikai tevékenysége révén őrizte a magyar pszichológia segítő-terápiai hagyományait is.

Mindez azt is jelenti: a számos kedvezőtlen fejlemény ellenére a hamis legendák sorába kell utalnunk azt a hiedelmet, hogy ekkoriban a pszichológia mint olyan, mint önálló tudomány vált tilalmassá és üldözés tárgyává. A tudomány történeti folytonossága fennmaradt. Több területen — elsősorban a nevelésügy terén — határozott igények fogalmazódtak meg vele szemben. A pszichológiai irodalom — bár korlátozottan és egyoldalúan — ugyancsak növekedett.

De az ekkortájt megjelenő elméleti és kritikai cikkek gyakorta nem tudományos funkciót teljesítettek, hanem pusztán egyes adminisztratív intézkedések alátámasztásának feladatát látták el. Ilyen körülmények között a pszichológiában mintegy „betokosodtak" és elodázódtak a tudomány helyzete és fejlődési kilátásai feletti időszerű eszmecserék. Egyebek között azok is, amelyek a marxista pszichológia kiépítésének időszerű elméleti és gyakorlati kérdéseit érintették. A terepet deklaratív megállapítások uralták, ezek pedig mindinkább elszakadtak a pszichológia nemzetközi fejlődésének fejleményeitől.

Ebben a közegben a marxista pszichológia szinonimájaként egy leegyszerűsített pavlovizmus jelentkezett, amely egyoldalúan és korlátozó módon kezelte Pavlov kiemelkedő, tudománytörténeti jelentőségű kutatásainak pszichológiai következtetéseit. E kutatások eredményeinek megismerése és elsajátítása e korszak máig ható jelentős eredménye. Az időszak uralkodó szemlélete azonban végül is számos tekintetben naturalisztikus redukcionizmussal oldotta meg a marxista pszichológia kiépítésének feladatát. Különösképpen fájó hiányként látjuk ma már annak a törekvésnek a mellőzését, amelyet Vigotszkij és iskolája képviselt, s amely az emberi pszichikum történeti-társadalmi dimenzióját állította a tudományos érdeklődés előterébe. Vigotszkij munkái magyar nyelven csak a 60-as évek elejétől váltak hozzáférhetőkké, csak ekkor épültek be szervesen a magyar pszichológia fejlődésébe.

Mindezek oda vezettek, hogy ebben az időszakban a pszichológiai kutatás számos ága figyelmen kívül maradt. A gyakorlati pszichológiai tevékenység, a pszichológiai kutatások alkalmazási igénye is szűk körre korlátozódott. A pszichológiai kutatás kevés kivétellel lényegében véve visszaszorult a pedagógusképzés és a hazánkban kiváló iskolákkal és hagyományokkal rendelkező élettani kutatás határai közé, s főként nevelés- és fejlődéslélektan alakjában, valamint a feltételesreflex-kutatás képében létezett.

A vázolt helyzet — nem törések és következetlenségek nélkül — nálunk is, miként a többi szocialista országban, csupán a 20. kongresszus után kibontakozó légkörben számolódott fel; abban a szellemi és politikai környezetben, amelyet Lukács György oly szívesen illetett a „marxizmus reneszánsza"

elnevezéssel. Magyarországon az 50-es és a 60-as évek fordulóján kezdett kirajzolódni gyökeres fordulat a pszichológia művelésében. Ez a fordulat egy sok tekintetben kedvező — jellegét tekintve azonban szükségképpen extenzív — fejlődés alapjait vetette meg. Ez a folyamat lényegében véve napjainkig is tart, amikor is mindinkább a pszichológia művelésének és alkalmazásának intenzív, a minőségi megfontolásokat kiemelő jellemzőire terelődik a figyelem.

5.

Az 50-es évek végén és a 60-as évek elején rendkívül gyors ütemben és nagylélegzetű programok alapján szerveződött újjá a pszichológiai kutatás és gyakorlat intézményrendszere: újjáéledtek a kutatás és a tudományos közélet keretei. Éspedig olyan feltételek között, amikor — mint láttuk — mind a rendelkezésre álló kutatási és gyakorlati tapasztalatok, mind a személyi lehetőségek magukon viselték a magyar pszichológia ellentmondásos múltjának több kedvezőtlen vonását.

A pszichológiának ez a fellendülése nem érthető meg kellőképpen, ha nem kapcsoljuk össze számos más — korábban mellőzött — társadalomtudományi kutatási irány (pl. a szociológia) újjászerveződésével, a társadalmi irányítás tudományos alapokra helyezésének növekvő igényével, a tudomány nemzetközi kapcsolatainak fokozatos bővülésével, sőt a divatszerűség és a szubjektív mozzanatok bizonyos elemeivel is.

Az MTA és II. Osztálya különösen jelentős szerepet játszott ebben az újjászületési folyamatban. Mind nagyobb és mind ösztönzőbb figyelmet fordított a tudományág állapotának kérdéseire; határozottan ösztönözte a kutatások fellendülését és gyakorlati jelentőségük felismertetését; állhatatosan hangsúlyozta a minőség elvét. A saját keretei között Gegesi Kiss Pál akadémikussal az élén létrehozta és a szokatlanul széles hatáskörrel ruházta fel a Pszichológiai Bizottságot. Reorganizálta (1965) a korábban főként alkalmazott kutatásokkal foglalkozó Gyermeklélektani Intézetet, s az MTA Pszichológiai Intézeteként létrehozta a főként alapkutatások művelésére szánt új kutatóbázisát. Az átszervezett és a rendkívül széles profillal felruházott Intézetnek az elmúlt évtizedben érthető nehézségekkel kellett megküzdenie. Sem korábbi kutatási tapasztalatai, sem szellemi-tudományos kapacitása nem állott és sok tekintetben még ma sem áll maradéktalanul összhangban azokkal a nagyszabású tennivalókkal, amelyek elvben reá hárulnak. Ne feledjük: a magyar pszichológia fejlődéséből különböző okok és körülmények miatt egész nemzedékek hullottak ki.

A korábbinál jóval szélesebb mederben megindult a pszichológiai könyvkiadás, újjáéledt a Magyar Pszichológiai Szemle (1960), napvilágot láttak a Pszichológiai Tanulmányok (1958) és a Pszichológia a gyakorlatban (1963) c. kiadványok kötetei. Sokoldalúbbak lettek a magyar pszichológia nemzetközi kap-

csolatai; mind kiterjedtebbé vált a személyes érintkezés és nemzetközi együttműködés, főként a szocialista országok kutatóival.

Újjászerveződött a Magyar Pszichológiai Társaság is, amely jelenleg közel 900 tagot számlál, jelezvén, hogy alig egy évtized alatt milyen ugrásszerűen megnőtt a pszichológiával hivatásszerűen foglalkozók száma. 1962-ben újra megindult a pszichológusképzés a budapesti egyetemen, a közelmúltban pedig Debrecenben is kezdetét vette a pszichológus szakképzés.

Mindezzel párhuzamosan szinte alig elhihető ütemben bővült ki a pszichológiai tevékenységgel hivatásszerűen foglalkozó intézmények köre. Kiépült a munkalélektani és ergonómiai laboratóriumok hálózata, a nevelési tanácsadók és gyermekpszichológiai szakrendelők, a pályaválasztási intézetek, a klinikai pszichológiai laboratóriumok és munkahelyek intézményrendszere. Létrejöttek a tömegkommunikáció, valamint a közművelődés kérdéseivel foglalkozó kutatócsoportok, továbbá a közlekedéspszichológiai, a kriminálpszichológiai, sportpszichológiai kutatások bázisai. Hazánkban ma a pszichológiai tudomány valamennyi területén folynak kutatások és gyakorlati műveletek. Szinte alig hihető, hogy alig egy-másfél évtized alatt ily gyökeresen átalakuljon a kép: e tekintetben alig van még tudomány, amely a pszichológiáéhoz fogható heves, a kamaszkort idéző növekedést élt volna át.

E vázlatosan áttekintett képnek természetesen nem kevés az árnyoldala: a rohamos extenzív fejlődés szükségképpen megszülte a maga ellentmondásait is. Hadd ejtsünk szót ezekről is!

6.

A pszichológia e gyors és energikus intézményesedését, a keretek kitágulását kétségtelenül elősegítették divatszerű mozzanatok is. A magyar társadalom általános pszichológiai kulturáltsága érthető módon sok tekintetben mindmáig fogyatékos. S ez nem csupán a széles közvéleményre (s benne a családi nevelés légkörére, az emberi kapcsolatok kulturáltságára, a szervezetek és intézmények működésmódjára stb.) vonatkozik, hanem azokra a szakmai területekre is, ahol nélkülözhetetlen a pszichológiai ismeretek alkalmazása. Az elmúlt években e tekintetben pozitív változás kezdődött, bár még korántsem fejeződött be. A pszichológia ma bizonyosan a népszerű tudományok közé sorolható. A pszichológiai munkák kelendők, a laikus közvéleményben is eleven érdeklődés kíséri őket. A pszichológia szakra jelentkezők száma mindig kiugróan magas. Ez az érdeklődési hullám azonban távolról sem mindig egyértelmű, sőt olykor zavarok forrásává is válik: a tudományban is meg az azt övező közvéleményben is. Egy-egy újonnan feltűnt és a közvélemény érdeklődését kiváltó tudomány mindig alkalmas célpontja lehet illúzióknak, túlfeszített reményeknek, hellyel-közzel pedig a sarlatánkodásnak is.

A pszichológia zavarbaejtően sokarcú és sokirányban érdekelt tudomány; akár a manapság oly sokat emlegetett interdiszciplináris elv megtestesítőjének is tekinthetjük. Közkeletű az a felfogás, amely nyomatékosan aláhúzza a pszichológia sajátos „kettős kötöttségét": ti. a pszichikus jelenségek kétirányú — társas-társadalmi és organizmikus — megközelíthetőségét. E jelenségek genetikus és aktuális társadalmi meghatározottsága ugyanis szükségképpen egybekapcsolódik a pszichikus teljesítményt megvalósító szervezeti működésmódokkal. Ezért a pszichológia csak úgy fejlődhet, ha mind a társadalmi—történeti tudományok egy nagy csoportjával, mind pedig a bio-tudományokkal bensőséges és közvetlen kapcsolatban áll.

A pszichológia nyugtalanító sokarcúsága azonban számos másfajta metszetben is nyomon követhető. Ebben a tekintetben még az a kép is ellentmondásokkal, zavarokkal és pontatlanságokkal terhelt, amelyet a többé-kevésbé avatott közvélemény alkotott e tudományról. A pszichológia hol úgy jelenik meg, mint érdekes-olvasmányos, színes tudomány, amely már-már a szépirodalommal is vetekszik. Másfelől viszont gyakorta olyan benyomást kelt, mint ami nehézkes, unalmas, fárasztó — tele van nyomasztó terminológiai homályokkal, statisztikai formulákkal. A bennfentes szakmai köznyelv e kétfajta képet az „érdekes pszichológia" és a „patkánypszichológia" formulával képezi le, s e találékony megnevezésekkel s a nyomukban járó akaratlan vagy szándékolt értéktulajdonítással máris előállítja ama hamis alternatívák egyikét, amelyek oly gyakran fenyegetik tudományunkat.

Ha pedig bevonjuk a gyakorlat, a gyakorlati használhatóság és az immanens tudományfejlesztés szempontjait is, újabb nehézségek támadnak. A pszichológia, akárcsak bármely más tudomány, végső soron arra törekszik, hogy a pszichikus viselkedésszabályozás törvényszerűségeinek feltárásával hozzájáruljon a szó legtágabb értelmében szemlélt társadalmi gyakorlat s az egyéni életvitel optimalizálásához. Más szóval: minden ízében gyakorlati érdekeltségű tudomány. Emellett azonban autonom tudomány is, amelynek megvannak a viszonylag önálló (immanens) fejlődési jellemzői, elméleti-világnézeti és ideologikus funkciói. E pólusok, ti. a gyakorlati igények és a tudományfejlesztési szükségletek elmerevített szembefordítása és valamelyikük kizárólagosságának hangsúlyozása ugyancsak nehezen leküzdhető dilemmák forrása lehet.

Mindemellett még azt is tekintetbe vehetjük, mily sokféle szerepben jelenik meg maga a pszichológus. A pszichológus ugyanis meglepően sokféle arcot ölthet a közvélemény és a szakmai publikum előtt: lehet gyógyító, tanácsadó, lelki támasz („lelkész"), laboratóriumban búvárkodó, köznapi emberismerő, tv-sztár, pedagógus, szakértő, ideológus, teoretikus, publicista, elvont-akadémikus tudós, próféta, szociotechnikus — s talán még nem is soroltuk fel az összes lehetséges megjelenési módjait. Ez a körülmény ugyancsak sokértelművé teszi a pszichológusról alkotott képzeteket. Emellett pedig, visszahatva a szakma belső viszonyaira, egyik oka lehet a pszichológus intoleranciájának

tudománya másfajta, más szerepet teljesítő művelőivel szemben. A pszichológusok jelentős részében mindig megvan és meglesz a hajlandóság arra, hogy magát a tudományt is önmaguk szerepéhez igazítsák, önmaguk képére formálják. Ebből a helyzetből ismét csak tarthatatlan és egyoldalú álláspontok és indokolatlan szembefordítások állnak elő. Egyiket-másikat ismerjük hazai tudományos közéletünkből is: a teoretikus és a kísérletező, az alapkutató és a gyakorlati szakember, az olvasmányos és a nehezen érthető szerző olykor egymást kizáró végletekként jelennek meg, s egyúttal értékítéletekkel is összekapcsolódva súlyosan dezorientálnak, mert esetleg azt fordítják szembe, ami egymásra utalhat, ami egymást kiegészítheti!

A pszichikus jelenségek tudományos megközelítésének konkrét módjai gyakorlatilag korlátlanok: a szemléleti pozíciók és a módszertani elképzelések, a technikák szaktudományos pluralitása és korrekt versengése nélkül elképzelhetetlen valamely tudomány eredményes művelése. Mindenfajta monopólium és kizárólagosság, mindenfajta intolerancia csak gátja lehet a tudomány s a reá épülő gyakorlat sikeres fejlődésének. Csupán egyfajta intolerancia jogosult és szükséges, kivált annak a széles körű extenzív fejlődésnek a hátterén, amelyről szólottunk: a színvonaltalanság, a tájékozatlanság, a deklaratív önkényesség, a dilettantizmus elleni intolerancia. S bár nem mindig könnyű világos ítéletet alkotni e kérdésekben, a pszichológiai kutatás és a pszichológiai gyakorlat konkrét kérdésfeltevéseit és belső logikáját illetően talán nem is olyan nehéz a szakmai közvélemény értékelő vélekedését kikristályosítani, mint azt olykor vélik.

A pszichológiának csak javára válhat, ha bizonyos bezártságát és „belterjességét" megkíséreli határozottabban feloldani, s törekszik nyitottabbá válni mind az őt környező tudományok, mind a valóság irányában. A pszichológia végül is korunk egyik nagy komplex tudományos kérdésének — egészen általánosan szólva: az ember problémájának — megoldásán fáradozik a maga lehetőségeivel, a maga fogalmi és technikai eszközeivel. A mai tudományok egyike sem tudója önmagában az emberi létezés és tevékenység végső titkainak és magyarázó elveinek. A pszichológia is csupán a maga lehetőségei által megszabott korlátozott komplexitásukban vizsgálhatja az illetékessége alá tartozó jelenségeket. Ilyen körülmények között egyszerre fenyegetik a saját tudományos státusát illető bizonytalanságok, a redukcionista törekvések csakúgy, mint a jogosulatlan expanziók, a pszichológiai magyarázó elvek értelmezési lehetőségeinek indokolatlan kiterjesztése: a társadalmi tények és folyamatok „pszichologizálása".

Mindezek a némiképp elvont kérdések természetesen mindig kézzelfogható módon merülnek fel a pszichológiában. Elegendő itt olyan hagyományos problémákra utalni, mint a szociális (egyaránt értve rajta társadalmit és társast!) és a naturális tényezők szerepe és kölcsönviszonya a pszichikus tevékenységben; a pszichológiai irányzatok megítélése és integrációs lehetőségeik;

az empíria és a teoretikus erőfeszítés kívánatos viszonya a pszichológia fejlesztésében; a kutatások ésszerű stratégiája olyan kis országban, mint a mienk; az alkalmazott-gyakorlati kutatások és az alapkutatások viszonya, aránya és lehetőségei. Mindezek a kérdések számos — a tudomány lényegét és státusát érintő — elméleti-metodológiai problémával is összekapcsolódnak, amelyeknek megfogalmazása és nyílt, sokoldalú megvitatása régtől fogva időszerű adóssága tudományunknak. Az el nem végzett tennivalók, az elodázott viták utóbb mindig rákényszerítik magukat a tudományra, csak éppen — meglehet — jóval kedvezőtlenebb körülmények között. E nagyfontosságú elméleti kérdések közül ezúttal csupán egyet érintünk kissé részletesebben: az elméletképzés és a kísérleti-tapasztalati kutatás viszonyának egyes időszerű kérdéseit.

7.

A magyar pszichológia az ország társadalmi viszonyainak forradalmi átalakulását követően és annak alapján programszerűen a marxista—leninista elmélet alapjaira helyezkedett. A kutatók jelentős része a konkrét kutatásaiban következetesen és eredményesen érvényesíteni igyekezett és igyekszik a marxizmusnak az emberre és a társadalomra vonatkozó, magas absztrakciós szinten megfogalmazott elméleti előfeltevéseit. Ezek azonban — lényegüket tekintve — filozófiai és általános szociológiai, nem pedig konkrét szaktudományos jellegű megállapítások. Ezért alkalmazásuk a jelenségtani szempontú pszichológiai kutatásban és az elméletképzésben korántsem egyszerű feladat: számos elméleti és módszertani kérdést támaszt.

A magyar pszichológiában ma főként kétfajta — bár merőben ellentétes jellegű — kedvezőtlen tradíció és befolyás hatása érezhető. Az egyiket némi feltételességgel az egyoldalúan deduktív tudományművelés hagyományának nevezhetnénk. Ez főként korábban, a marxista—leninista elmélet dogmatizálódásának korszakában éreztette hatását, s nem is csupán a szűken vett pszichológiában. Félreértés ne essék: nem az elméleti igény és a filozófiai iskolázottság volt e törekvés gyengéje! Valójában éppen ellenkező volt a helyzet! Jórészt az elégtelen filozófiai felkészültség és a filozófiának a szaktudományoktól való elszakadása vezetett el ehhez a felfogáshoz, amely azután a szaktudományokat is távolította a filozófiától. Képviselői úgy vélték, hogy mivel a marxista filozófia birtokában van a valóság lényegi összefüggéseinek elemzésre hivatott legáltalánosabb kategóriáknak és törvényeknek, az egy-egy szaktudomány által vizsgált jelenségek értelmezése mintegy közvetlenül is levezethető a valóság egyetemes mozgástörvényeiből, és közvetlenül is ellenőrizhető a filozófia tételeivel.

Ennek az eljárásmódnak a tudományos hátrányai ma már közismertek. S ha ez a felfogás még a természettudományokban is gyökeret verhetett (lásd

a genetika megítélését, a kibernetika és az információelmélet kezdeti kezelését), aligha csodálkozhatunk azon, hogy a társadalomtudományokban még erőteljesebb volt a befolyása. Ennek volt köszönhető, hogy a pszichológia a maga sajátos kettős kötöttségével különösképpen sérülékeny volt e szemléletmód hatásaival szemben.

Az egyoldalúan deduktív elemzésmód gyakran elhanyagolta a tudomány jelenségtanát, máskor pedig túlságosan preformálta a jelenséget. Ezért igen gyakran nem is tudott mit kezdeni a pszichikus tények és jelenségek egyes típusaival. Egyebek mellett ez a körülmény is szerepet játszott abban, hogy pl. a szociálpszichológia hosszú időn át mellőzhető tudománynak minősült. Emellett ez a felfogás sokszor túlbecsülte egy-egy konkrét vizsgálat bizonyító erejét. Úgy vélte, hogy már kevés számú kutatási ténnyel is közvetlenül igazolhatók a marxista—leninista filozófia legáltalánosabb, metodológiai tételei. Ez a közvetlen és rövidre zárt „csuszkálás" a filozófiai és a konkrét szaktudományos jelenségszint között többfajta gyengeség forrása volt, s nyomai még ma is érezhetők. Egyebek között úgy is, hogy képviselői a filozófiai értelmező elveket és tételeket közvetlenül, változatlan alakban igénybe veszik és alkalmazzák a konkrét pszichikus jelenségek kezelésében és a kutatási eredmények szaktudományos értelmezésében. Ezzel a sajátos „behelyettesítéssel" válik megoldani a szaktudományos elméletalkotás feladatait.

A másik — világnézeti-filozófiai tartalmát tekintve merőben más természetű — negatív tendencia az utóbbi időszak terméke, a vázolt extenzív fejlődési korszak velejárója. A neopozitivista tudományszemlélet angolszász országokban dívó befolyásának érvényesülésére s a nyomában járó hiperempirizmus felerősödésére gondolunk ezúttal. Ez a befolyás bizonyos mértékig érthető, ha figyelembe vesszük a magyar pszichológia történeti útját, s azon belül az utóbb jellemzett kedvezőtlen fejlemények utóhatását. Ennek ellenére mind elméletileg, mind kutatásmódszertanilag zsákutcának minősíthető. Különösen szembeötlő lehet ez, ha a mai pszichológia nemzetközi vitáit és kritikai-önkritikai elemzéseit is tekintetbe vesszük. Mindenesetre a kutatókban és a gyakorlati pszichológusokban különös „tényszomjúság" és „jelenségéhség" erősödött fel, miközben számos esetben kevés figyelemben részesült ama módfelett egyszerű kérdés: mi is hát a „pszichikus tény", „jelenség"? Ez azután párosult egy felfokozott módszertani-technikai érdeklődéssel, a jelenségkutatás és a jelenségkezelés eszközeinek birtokbavételét célzó szándékkal. Feszesebb és szigorúbb tudománnyá kell tenni a pszichológiát — így fogalmazódott a közóhaj. Helyre kell állítani a tudomány viszonylagos autonómiáját, mert ezáltal árnyaltabbá és differenciáltabbá lehet tenni a valóság elemzését, gyakorlati alakítását és magának a tudománynak az immanens fejlesztését, hangzott és hangzik fel újra és újra.

Az elvszerű elméletellenes attitűd azonban a pszichológiában sem jelenthet valódi alternatívát a deduktív spekulációval szemben, s nem képviselheti a

marxista pszichológia továbbfejlesztésének valódi útját. Ezt ma már mind több pszichológus emlegeti, s nem is csupán a marxisták. E kérdések mérlegelése kapcsán azonban nagyon gondosan kell eljárnunk. Miközben ugyanis elméletileg határozottan szembe kell fordulnunk a szcientizmus és az elvszerű empirizmus befolyásával, amely hovatovább inkább a provincializmus, semmint a korszerűség tünete, s mindig világosan kell látnunk a tudományos kutatás és a tudomány fejlődését át- meg átszövő elméleti és ideologikus mozzanatokat, ügyelnünk kell arra, hogy a magas fokú szakmai hozzáértés, a korszerű tudományos kutatás bonyolult technikai-módszertani és logikai apparátusa ne minősüljön a neopozitivizmus ismérvének. A marxista pszichológia időszerű feladatai között ugyanis ma éppenséggel jelentős helyet foglal el a korszerű kutatási tapasztalatok mind gazdagabb és sokrétűbb felhalmozása. Különösen azokra a kutatási területekre vonatkozik ez, amelyeken viszonylag nem régen bontakoztak ki országunkban az empirikus-kísérleti vizsgálódások. Emellett a marxista pszichológia elméleti igényességét és teoretikus törekvését semmiképpen sem célszerű szembefordítani a jelenségelemzés, az empirikus-tapasztalati ténykutatás követelményével, amiként arra helyenként van hajlandóság.

A hibásan fogalmazott alternatívák — mint láttuk — mindig is hátrányosan befolyásolták a pszichológia fejlődését: ilyen lehet napjainkban a pszichológia elméleti-ideologikus funkcióinak és megítélésének, valamint a módszeres, finom jelenségkutatásnak a merev szembeállítása. Hazai tapasztalataink alapján is figyelmet érdemel, hogy ha ez a hibás polarizáció létrejön, képviselői kölcsönösen szélsőséges és végletes pozíciókba szoríthatják egymást és önmagukat — olykor nem is mindig szándékoltan. E „tudathasadás" sajátságos megjelenése lehet a kétségtelenül és szükségképpen létező „elméleti pszichológus" és az „empirikus-kísérletező pszichológus" előnytelen és tendenciózus szembefordítása. Mindenesetre említésre érdemes, hogy a deduktív-spekulatív és a hiperempirikus álláspontok kölcsönösen gerjeszthetik egymást, s kölcsönösen elősegíthetik egymás befolyásának kiterjedését. Emellett pedig elterelik a figyelmet a valódi feladatról: a sajátlagosan szaktudományos elméletképzés tennivalóiról.

A marxista pszichológia továbbfejlesztésének valódi útját csak a magas fokú elméleti igényesség és a nem kevésbé magas színvonalú, módszeres jelenségkutatás egybekapcsolása, szüntelenül egymásra utaló és egymást korrigáló kölcsönhatásának biztosítása jelentheti. A marxista pszichológia szakadatlanul fejlődő, nyitott rendszer, amely szervesen integrálni képes minden — valóban igazolódott — tudományos eredményt, bárhol is szülessék az. A marxista metodológia mégoly brilliáns kifejtése sem pótolhatja és helyettesítheti a konkrét vizsgálatokban, a kísérletekben született eredményeket. A Lukács György által sokszor emlegetett tertium datur elve a marxista pszichológia fejlesztésében is fontos lehet!

8.

A pszichológia — némileg leegyszerűsítve — három módon válhat elemzés, értékelés és mérlegelés tárgyává: mint tudomány, mint gyakorlat és mint tanított ismeretanyag, azaz mint a képzés tárgya.

A pszichológiának mint tudománynak néhány időszerű gondjáról ejtettünk szót az eddigiekben. Lássuk röviden az utóbb említett kérdésköröket is.

Az elmúlt másfél évtizedes fejlődés egyik legfontosabb s következményeiben messzire ható vonása alighanem az volt, hogy a pszichológia mind sokrétűbb intézményes alakban gyakorlati mesterséggé is vált. Jóllehet — mint korábban említettük — a magyar pszichológia mindig is eleven és sokrétű kapcsolatban állott a gyakorlattal, ez a fejlemény s főként annak tömeges mérete tulajdonképpen előzmények nélküli. Magyarországon a pszichológus évtizedeken át inkább a kutatót jelentette, semmint a szó tág értelmében vett szociotechnikust. Jellemző, hogy a közelmúltig hiányzott a pszichológus munkakör definíciója, jogi szabályozása, s ugyancsak nemrégiben merült fel a pszichológus szakmai etikai kódexének kidolgozása is. Elegendő arra utalni, hogy számos pszichológus mindmáig másfajta státusok leple alatt dolgozik (munkaügyi, személyzeti, szervezéstudományi, pedagógiai stb. szakember). Ismertek azok a konfliktuózus pontok is, amelyek a klinikai gyakorlatban az orvos és a pszichológus, az iskolaügyben a pedagógus és a pszichológus, az iparban az adminisztratív vezetők és a pszichológus között alakultak ki, s olykor éleződtek tovább. E sok tekintetben kedvezőtlen helyzet gyökerei mind magában a pszichológiában, mind pedig rajta kívül, a „megrendelők" körében meglelhetők.

A pszichológiai gyakorlat legnagyobb kockázata mindig is az volt, hogy elszakad a tudomány korszerű fejlődésétől, önmagába zárkózik és belesüpped a rutinszerű műveletekbe. Ennek tünetei fel-felbukkannak nálunk is. Ezért a pszichológiai gyakorlat elméleti-tudományos alapvetésének és színvonalának kérdését legégetőbb időszerű tennivalóink — éspedig hosszúlejáratú tennivalóink — között kell számon tartanunk. Ez pedig szorosan összefügg a magas színvonalú szakmai képzéssel és továbbképzéssel, valamint a pszichológia belső kapcsolatainak, folyamatos belső kommunikációjának oly nélkülözhetetlen gyarapításával. De egybekapcsolódik a gyakorlati pszichológiai tevékenység intézményes feltételeinek ésszerű alakításával is. Ma gyakorta azt látjuk, hogy a pszichológusok egyenként, szétszórtan magános erőfeszítéssel kísérlik meg elvégezni feladataikat a klinikákon, gyárakban, intézményekben. A magánosan dolgozó gyakorlati pszichológus azonban vajmi kevésre lehet képes: kívánatos volna arra törekedni, hogy mindinkább a teamben (egyebek között interdiszciplináris teamekben) dolgozó pszichológus helyzete váljék a jellemzővé.

A gyakorlati pszichológus teljesítményének megítélésében és olykor közérzetének alakulásában is zavarokat okoz az értékelési szempontok különös

megbillenése. Ezt a megbillenést indokolatlan „publikáció-centrizmusnak" nevezhetnénk. Félreértés ne essék: felettébb kívánatos, hogy minél több gyakorlati pszichológus végezzen kutatómunkát, számoljon be tapasztalatairól, s valóban a tudomány aktív képviselője és művelője legyen.

De nem célszerű szem elől téveszteni, hogy a gyakorlati pszichológiai tevékenység lényege és értelme valamely gyakorlati szféra vagy valamely egyéni sors befolyásolása, alakítása-korrigálása: a gyógyításban, a prevencióban, a nevelésben, a tanításban, de a gyárban és az intézményben is. A pszichológus itt közvetlenül szembesül az egyéni sorsokért vállalt személyes felelősség olykor nyomasztó terhével. A gyakorló pszichológus legfontosabb értékminősítője ezért csak az a tényleges eredmény lehet, amelyet az említett területeken elér. Ezt nem ellensúlyozhatják a mégoly gyakori közlemények sem! Főként akkor nem, ha azok alkalmi és alig hozzáférhető alakban jelennek meg, s csupán dekoratív szerepük van, vagy a pontatlanul értelmezett személyes presztízst szolgálják. Amiként a kutató pszichológus vezető megnyilvánulási módja a hozzáférhetővé tett tudományos eredmény, az új ismeret vagy egy új elméleti felfogás kifejtése, azonképpen mondható el, hogy a gyakorlati pszichológus elsősorban — bár természetesen nem kizárólag — tényleges gyakorlati eredményeiben ítélhető meg. Itt a szakmai alkalmasság és a beválás különböző — egyaránt fontos — típusairól kell beszélnünk, óvakodván természetesen az egyoldalúságoktól, a merev különbségtételektől. De nem volna célszerű engedni a tudomány és a gyakorlat ésszerű felfogásának és kapcsolatának ama konzekvenciáiból sem, amelyek a pszichológusmunka legfontosabb változatainak természetét érintik. Egyébként a tudomány és a gyakorlat egyaránt kárát látja a tisztázatlanságoknak.

A zavarok másik forrása a gyakorlati pszichológiát övező intézményes környezet tájékozatlanságából és bizonytalanságaiból ered. Említettük, hogy társadalmunk általános pszichológiai kultúrája s a pszichológiához fűződő elképzelései még nem kellően kialakultak. A „megrendelő" (iskola, üzem, klinika és kórház, intézmény stb.) gyakorta felettébb homályos képzetekkel rendelkezik arra vonatkozóan, mit is igényeljen a pszichológustól, mire fordítsa szakmai illetékességét. Olykor — főként kezdetben — túlfeszített remények és illúziók támadtak, ma viszont mintha természetes reakcióképpen a „pszichológiában való csalódás" tünetei erősödnének.

Amiként indokolatlan volt azt hinni, hogy a mai pszichológia birtokolja mindazt a tudást és eszközt, amellyel véget lehet vetni pl. a munkaerő fluktuációjának, ki lehet iktatni a közlekedési baleseteket és az üzemi sérüléseket, gyorsan csökkenteni lehet a neurózisok, az öngyilkosságok, az antiszociális megnyilvánulások számát, vagy pedig máról holnapra újjá lehet alkotni az iskolai nevelés légkörét, olyannyira jogosulatlan lenne az a hiedelem, hogy a pszichológia nem képes érdemlegesen hozzájárulni az említett gondok és feladatok megoldásához. A pszichológia ma még kevesebbre képes, mint a köréje

fonódó illúziók, a túlfeszített remények hirdetői vélik, de többre alkalmas annál, amiként „csalódott" barátai vélik. A pszichológus szakmai etikájának keretébe kell iktatnunk azt a tisztességet, amely józanul számot vet e még oly fiatal s változásban-alakulásban levő tudomány tényleges lehetőségeivel, „teherbíró képességével" — beleértve természetesen a pszichológusét is. A pszichológia alkalmazására igényt tartó „külső" szakemberek számára pedig ajánlatos munkaköri kötelességgé tenni legalábbis azt, hogy a pszichológiát illető óhajaikat minél pontosabban és realisztikusabban meg tudják fogalmazni. Egyébként egymás kezére játszva, a jövőben is olyan helyzeteket hoznak majd létre, amelyekben a pszichológia külső és belső légköre inkább nehezíti, mintsem támogatja a nyugodt és módszeres, türelmes előrehaladást.

9.

A pszichológia számos területen bukkan fel mint a tanítás tárgya: a tudományos népszerűsítésben, a különböző tanfolyamokon, a középiskolákban, a pedagógusok, orvosok és más szakemberek képzésében s mindenekelőtt maguknak a pszichológusoknak a kiképzésében. A hazai pszichológia gyors felfutása, a képzési és oktatási hagyományok szűkössége érthető módon ezen a területen is támasztott és támaszt nehézségeket: számos esetben cseppfolyós és rendezetlen a helyzet. Előre kell bocsátanunk: könyvkiadásunk érdeme, hogy sokrétű és többszintű kiadási programot megvalósítván, lényegében véve egy évtized alatt létrehozta azt a magyar nyelvű tudományos irodalmat, amely sokoldalú segítséget adhat a korszerű képzésnek. Örvendetes, hogy ebben fokozatosan nőtt a hazai szerzők közreműködése. A Pszichológiai Tanulmányok 15 kötete, a Pszichológia a Gyakorlatban 30-nál több füzete, a tanulmányok, monográfiák, jegyzetek, szöveggyűjtemények ugyancsak hozzájárultak a korszerű tájékozódási lehetőségek kibővüléséhez.

Mindemellett a pszichológiai képzésnek ma több neuralgikus pontja van. Tudott, hogy a napirenden levő iskolareform megszüntette a középfokú általános képzés keretében folyó pszichológiaoktatást. Ez a körülmény azért nyugtalanító, mert — eltekintve az egészségügyi, óvónőképzői szakiskoláktól — a középfokú oktatás rendszerében nem tanítanak majd pszichológiát. Mivel a gimnáziumok részaránya az elmúlt években gyorsan csökkent a középfokú iskolázásban, már eddig is mind kevesebben tanulták a tárgyat. A pszichológia kis óraszáma gyakorlatilag lehetetlenné tette, hogy pszichológia szakos tanárok kellő óraszámban taníthassanak egy-egy iskolában. Így állt elő az a helyzet, hogy a gimnáziumi pszichológiai oktatást a biológia szakos tanárok kényszerültek átvenni, ami természetesen minden jószándék ellenére számos fogyatékosság forrása lett. Pszichológia szakosok csak elvétve s csupán óraadókként bukkantak fel a gimnáziumokban. A nehézség csak akkor lett volna

áthidalható, ha a pszichológia tanár egyúttal iskolapszichológusi funkciókat is ellát. Erre a döntésre azonban — jóllehet mind több igény merült fel a funkció fokozatos meghonosítása iránt — mindmáig nem került sor.

A középfokú pszichológiai oktatás kérdését ma már egyébként is ki kell emelnünk a gimnázium keretei közül, hiszen a gimnazisták a középiskolásoknak csupán kisebb s mind csökkenő arányú részét alkotják. Ez ma akkor is tény, ha fenntartásokkal viseltetünk vele szemben. Ezért némiképp új módon kell feltennünk a kérdést is: milyen helyet foglaljanak el a pszichológiai ismeretek a középfokú iskolázásban? Mértékadó és fontos pszichológiai ismereteket ugyanis akkor is közölhet az iskola tanítványaival, ha ezek az ismeretek nem szerveződnek önálló tantárggyá. Sőt, manapság, amikor mind nagyobb erőfeszítések történnek avégett, hogy a számtalan széttagolt tantárgy nagyobb egységekbe, integrált ismeretkörökbe szerveződjék, elvileg elképzelhető az is, hogy egy átfogó társadalomismereti-történeti tantárgy és a biológiai ciklus tárgyai olyan rendszerezett pszichológiai ismereteket tartalmazzanak, amelyek még hatékonyabbak is lehetnek, mint a korábbi elszigetelt, kisóraszámú tantárgy.

Egy dolog bizonyos: korszerű tudományos szemlélet, az emberről és a társadalomról formált korszerű kép nem alakítható ki a pszichológiai ismeretek meghatározott köre nélkül. Ezekre pedig valamennyi iskolatípusban szükség van, nem csupán a gimnáziumokban és a szakmai profilú középiskolákban. Egy ilyen ismeretkör kialakítása szakmánk legsajátabb érdeke. Ezért feltétlenül célszerű volna, ha a tudományos szervek és intézmények is bekapcsolódnának kidolgozásának menetébe.

A felső fokú szakképzés jelenleg mélyreható változások és új fejlemények színtere. Ismert, hogy három évvel ezelőtt Debrecenben is elkezdődött a pszichológus képzés, s hogy néhány évvel ezelőtt gyökeresen újjászerveződött a képzés logikája és anyaga. E változás lényege abban az elvben foglalható össze, hogy a pszichológus specializálódása csak akkor lehet eredményes és hasznos, ha széles körű és átfogó, elméletileg és módszertanilag egyaránt alapos képzettségre, magas színvonalú általános pszichológiai tudományos kulturáltságra épül. Csak a tudomány közös törzsanyagának és a korszerű eredményeinek ismerete teszi lehetővé a sikeres speciális gyakorlati vagy kutatói tevékenységet. Csak ez gátolhatja meg azt, hogy a tudomány széthulljon egymástól függetlenül létező és mindinkább elszigetelődő parcellákra, s hogy a gyakorlati pszichológiai tevékenység belesüppedjen a szűk látókörű napi rutinba.

Valamely helyes elv természetesen önmagában még nem kezeskedhet azért, hogy megvalósítása — főként első megvalósítása — is kifogástalan lesz. A megreformált egyetemi pszichológusképzéssel szemben máris, a kezdeti tapasztalatok alapján is, megfogalmazódtak ellenvetések és fenntartások. Ezeket azonban — már csak az első tapasztalatok korlátozottsága miatt is — kellő óvatossággal kell kezelnünk. A legfontosabb probléma kétségtelenül az, hogy az új képzés tartalma és tudományos logikája arányosan és kiegyensúlyozottan

tükrözze a pszichológia tudományos sokarcúságát, s a képzés kezdetétől fogva kellő mértékben képes legyen megvalósítani a társadalmi és a biológiai-szervezeti szempont egybekapcsolását csakúgy, mint az elméleti és gyakorlati felkészítés kívánalmainak együttes és szigorúan igényes érvényesítését.

A hazai pszichológia jelenlegi helyzetében aligha van perspektivikusabb és a tudomány jövője szempontjából fontosabb tennivaló, mint az e jövőt megalapozó képzés magas színvonalának biztosítása. Ezért a képzés semmiképpen sem tekinthető szűk intézményes ügynek, csupán az illetékes egyetemek belső gondjának. Az egész szakma érdeklődésének, törődésének és rokonszenvének kell öveznie az eljövendő pszichológusok képzését, egyebek között azért is, mert az csak a szakma teljes szellemi kapacitásának mozgósításával, valamennyi hazai tudományos eredmény és árnyalatáramlat bevonásával képzelhető el. Csak így remélhető a hazai társadalmi és tudományos szükségletek valóságos érvényesítése.

Mivel a pszichológia egyike a legdinamikusabban fejlődő tudományoknak, e területen kiváltképpen kiélezetté vált a már tevékenykedő pszichológusok folyamatos szakmai továbbképzése. Bármily különös, e területen ma még nemigen beszélhetünk érdemleges elképzelésekről és tervekről, holott a gyakorlatban régóta égetően érződik a megoldás hiánya. Sajátságos tünetként szemlélteti ezt a pszichológus aspiránsok évről évre szűkülő száma és sok tekintetben alkalmi kiválasztódása. Itt alighanem az érintett szerveknek is nagyobb körültekintéssel és aktivitással kellene eljárniuk.

A már napirenden levő és az előkészítés szakaszában tartó postgraduális képzési formák (klinikai, munka- és neveléslélektani specializációval) sokat ígérnek, ha képesek lesznek kellő rugalmassággal számba venni az egyes területek sajátos tudományos és gyakorlati igényeit; ha egységes logikára épülnek; ha szervesen együttműködnek, és nem válnak elkülönült partikuláris érdekeltségek hordozóivá; ha maguk is igénybe veszik a szakma egészének hozzáértését és tapasztalatait.

Eme új formák mellett változatlanul időszerű megoldandó feladatnak kell tekinteni a már említett s kevésbé szabályozott továbbképzési funkciókat s azok intézményes biztosítását. Az egyetemek, a postgraduális képzési központok s az Akadémia Pszichológiai Intézete együttvéve alkalmas kereteket jelenthetnek ahhoz, hogy a képzés, a postgraduális képzés és a szervezett továbbképzés jól átgondolt és szerves rendszert alkothasson, s egyaránt szolgálja a pszichológiai gyakorlat, a tudományos kutatás és a pszichológia oktatás időszerű feladatait. Így hozzájárulhat ahhoz, hogy a hazai pszichológia sokat emlegetett és sürgetett intenzív fejlődési korszaka mihamarabb kiteljesedjék, s ezzel biztos alapokat teremtsen a tudományunk múltjához méltó és a jövőjéhez is szabott fejlődéshez.

A magyar pszichológia ma olyan körülmények és lehetőségek közepette élhet és fejlődhet, mint korábban még sohasem. Ezek a kedvező körülmények

azonban önmagukban s automatikusan nem oldhatják meg az említett számos — részben tudományunk meglehetősen „kalandos" és nehéz útjából származó — gondot és nehézséget. Ehhez mindenekelőtt maguknak a tudomány művelőinek szívós és módszeres erőfeszítése, együttműködési készségének javulása szükséges. Ma mind a vezető tudománypolitikai testületek állásfoglalásai, mind a közvélemény vélekedései egyaránt kiemelik a pszichológia növekvő társadalmi és tudományos fontosságát. Ennek nyomán a kutatások és a gyakorlat anyagi bázisa is jelentősen fejlődik. Egyebek között napirenden van a 75 éves múltjára emlékező akadémiai kutatóintézet új, korszerű székházának a 80-as évek elejére várható felépítése. E terv megvalósulása nyomán hazánkban először épül majd nagyszabású, korszerű színvonalon álló pszichológiai kutatóbázis.

Egy dolog azonban bizonyos: csupán új építmények, valamint óhajok és deklarációk nem elegendők ahhoz, hogy tudományunk belső nehézségei megoldódjanak, s a részleges lemaradás tünetei felszámolódjanak. Ehhez időre és türelemre, a szakmán belüli konstruktív együttműködésre, a szakmai utánpótlás igényes és szigorú kiválasztására — mindenekelőtt pedig nyugodt, szívós és mind magasabb színvonalú kutatásokra és gyakorlati pszichológiai tevékenységre van szükség. A magyar pszichológia eddig is sokat tett azért, hogy korszerű tudományként meglelje helyét az érlelődő szocialista társadalom körülményei között, s hogy valódi lehetőségeit józanul mérlegelve, a maga eszközeivel is bekapcsolódjék e társadalom gyakorlati fejlesztésébe. De a feladat nagyobb része még bizonyosan előttünk áll! Ezért a múltra emlékezve és a hagyományokat idézve, tekintetünket állhatatosan a jelen és a jövő tennivalóira kell függesztenünk. Korunkban csak ez lehet az ünnepi alkalmak megidézésének méltó módja — tudományban és politikában egyaránt.

A BESZÉD KÉPZÉSÉT KÍSÉRŐ POTENCIÁLOK JELLEGZETESSÉGEI*

SZIRTES JÓZSEF ÉS VAUGHAN, HERBERT G. JR.
MTA Pszichológiai Intézete
és
Departments of Neuroscience and Neurology and the Rose F. Kennedy Center for Research in Mental Retardation and Human Development Albert Einstein College of Medicine, Bronx, New York

Vizsgálatunkban a beszédképzést kísérő, az arcról és a skalpról (fejbőrről) elvezethető potenciálokat elemeztük. A különböző beszédhangok képzését kísérő aktivitásokat a hang kezdetéhez viszonyítva átlagoltuk. Megfigyeléseink szerint beszédképzést kísérő potenciálok nemcsak a skalpról, hanem az arcról is elvezethetőek. Ezek a potenciálok egy lassú, pozitív vagy negatív polaritású eltolódásból és azt követően számos gyors komponensből álltak. A legnagyobb amplitúdót mind a lassú, mind a gyors komponenseknél az arcon lehetett megfigyelni. Számos esetben kimutatható volt amplitúdó aszimmetria a két félteke között, de ilyen aszimmetria az arc két oldaláról elvezetett potenciálok között is jelentkezett. Az arcról és az agy feletti skalp területekről elvezetett potenciálok között nem lehetett a hullámformában éles különbségeket megállapítani, s ezért biztosan nem lehetett elkülöníteni az agyi eredetű komponenseket a feltehetően extracerebrális összetevőktől. Úgy véljük, hogy a beszédképzést kísérő potenciálok összetett eredetűek, s az agyi eredetű komponensek keverednek egy vagy több extracerebrális generátor aktivitásának jeleivel. A beszédpotenciál ilyen összetett természete lehet az oka annak, hogy nincs egyértelmű viszony a beszéd szempontjából domináns félteke és a potenciálokban megfigyelhető aszimmetriák között.

Számos közleményben foglalkoztak már a beszédképzéssel kapcsolatosan a skalpról (fejbőrről) regisztrált átlagolt potenciálokkal. Ezeket a potenciálokat részben a beszéd programozásában résztvevő kérgi területek neurális aktivitására vezették vissza. Ertl és Schafer (1967) beszámoltak a beszéd megindulását több mint 300 msec-mal megelőző, fázisos potenciálokról, amelyek — Schafer (1967) szerint — a különböző beszédhangok esetén eltérő hullámformát mutatnak. E szerzők később kétségbe vonták azt a feltevésüket, hogy ezek a beszédképzéssel együtt járó potenciálok valóban kérgi eredetűek, mégpedig annak alapján, hogy hasonló hullámformájú és idői lefutású potenciálokat a beszéd-(száj)izmok tevékenységének regisztrálásakor is megfigyeltek (Ertl és Schafer, 1969).

McAdam és Whitaker (1971) vizsgálataikat a beszédet megelőző lassú potenciáleltolódásokra összpontosították, melyeket a motor potenciálok (Kornhuber és Deecke, 1965, Gilden és mtsai, 1966) kezdeti negatív eltolódásaival analóg jelenségnek tekintettek. Öt jobbkezes kísérleti személynél a beszédet megelőző lassú potenciálok átlag értékeiben szignifikáns aszimmetria mutatkozott, így a Broca area és a bal precentrális motoros kéreg feletti terület

* A kutatások Szirtes J. Egyesült Államokban tett tanulmányútja (1971—1972) és H. Vaughan Magyarországon tett tanulmányútja során történtek, a Magyar Tudományos Akadémia és a National Academy of Sciences között kötött egyezmény keretében.

viszonylagosan negatívabb volt, mint a nem-domináns félteke felett a homolog areák aktivitása. Low és munkatársai (1974), továbbá Zimmermann és Knott (1974) várakozási hullámot (CNV) vizsgáló helyzetben hasonlóképpen lassú potenciáleltolódás aszimmetriáról számoltak be.

McAdam és Whitaker munkáját Morrell és Huntington (1971) bírálták. Úgy vélték, hogy a szerzők nem szenteltek kellő figyelmet annak az eshetőségnek, hogy nem kérgi eredetű, extrakraniális potenciálok befolyásolhatták a beszéd előtt mért aktivitásokat, ezekkel kontaminálódhattak. Grabow és Elliott (1974) még élesebben fogalmazták meg ellenvetéseiket: a fejbőrről regisztrált aktivitást — közvetve — a nyelvmozgásokkal (glossokinetikus) kapcsolatosan fellépő potenciálokra vezették vissza (l. Klass és Bickford, 1960; valamint Westmoreland és mtsai, 1972). Grabow és Elliott nem figyeltek meg a beszédképzést megelőző potenciálokban aszimmetriát, és a más szerzők eseteiben tapasztalt különbségeket visszavezethetőnek tartották a beszédképző izmok nem teljesen szimmetrikus mozgásaira. Korábbi állásfoglalásukhoz képest Morrell és Huntington (1972) később némileg ellentétes véleményt képviseltek: a beszédet kísérő fázisos potenciálokat úgy értelmezték, mint amelyeknek eloszlása és idői lefolyása jobban összeegyeztethető a kérgi, semmint az extrakraniális eredettel. A féltekék közti aszimmetriát mennyiségileg nem jellemezték, csupán azt említették meg, hogy nem mutatkozott kifejezett különbség a féltekék között, de amennyiben ez mégis előfordult, akkor a bal félteke feletti potenciálok amplitúdója volt nagyobb.

Jelen vizsgálatainkat eredetileg azzal a szándékkal indítottuk, hogy tisztázzuk a beszéddel összefüggő potenciálok kérgi eredetét, felhasználva ebben azt a topográfiai elemzési eljárást, melyet a szerzők egyike (Vaughan, 1969; 1974) már sikeresen alkalmazott különféle eseményekkel társult agyi potenciálok elemzésében. A fejizomzat működését kísérő potenciálokkal foglalkozó korábbi vizsgálat (Vaughan és munkatársai, 1968) már némi alapot szolgáltatott arra, hogy az extracerebrális és -kraniális eredetű potenciálok műtermék jellegű befolyását valószínűsítsük. Különös gondot fordítottunk ezért arra, hogy folyamatosan figyelemmel kísérjük és ellenőrizzük a beszédképzésben közreműködő szervek aktivitását. A vizsgálat előrehaladása során egyre nyilvánvalóbbá lett, hogy feltételezetten a beszédképzést irányító és kivitelező kérgi területek felett regisztrált aktivitások értelmezésében az extrakraniális eredetű potenciálok eloszlása és idői lefutása döntő jelentőségű. Jelen beszámolónk az agy felett (a skalpon) és az arcon regisztrált beszédpotenciálokkal foglalkozik.

Módszer. A vizsgálatban 18 kísérleti személy (11 magyar és 7 amerikai) vett részt. Közülük 15 jobbkezes, 3 balkezes volt, kérdőíves felmérés és cselekvések megfigyelése alapján, 6 személynél részletes topográfiai elemzést végeztünk, a további személyeknél sztenderd bilaterális elektróda elvezetéseket alkalmaztunk.

Ez utóbbi esetben kétoldalt, szimmetrikus pontokon elhelyezett elektródákat alkalmaztunk, a domináns félteke felett, feltehetően a kérgi Broca és Wernicke areák felett a skalpon: bilaterális arc elektródák a zygoma felett, a tragus előtt kb. 4 cm-rel helyezkedtek el. Továbbá inferofrontális (5 cm-rel a Broca elektróda előtt) és parasagittális (5 cm-rel a vertex előtt és a középvonaltól oldalra) elektróda párokat is alkalmaztunk. A két fülre helyezett és összekötött elektródák szolgáltak referenciaként. A topográfiailag feltérképező vizsgálatokban további elektródákat helyeztünk el az arcon, orron, állon és a fejbőrön úgy, hogy a potenciálok nagyságának mérésekor az azonos aktivitáserősségű pontok összekötése révén ún. „izopotenciális" térképvonalakat képezhessünk. Összehasonlítottuk az összekötött fül, a középvonalbeli occiput és a nem-agyi, sterno-vertebrális elektródapárral mint referenciával kapott görbéket: a topográfiai vizsgálathoz a nem-agyi referenciát használtuk. Néhány esetben bipoláris elvezetésekkel követtük nyomon a helyi potenciál gradienseket.

A bioelektromos tevékenységet 3 sec-os időállandóval erősítettük és FM jeltárolón rögzítettük. A mikrofonnal felvett beszédhangok kezdete szolgált indítójelként a beszédet kísérő potenciálok átlagolásához; átlagoltuk a beszéd megindulása előtti és utáni 1—2 sec tevékenységét, DEC LINC 8, illetve KFKI NTA-512 átlagolók segítségével. Általában 50 potenciálból képeztünk átlagokat. Bár néhány esetben az izom (EMG) vagy a larynx tevékenységét is felhasználtuk az indítójel kialakításához, ám erre a célra a legmegbízhatóbbnak a fonogram mutatkozott. Vizsgáltunk számos beszédképzést és nem-beszéd jellegű hangképzést kísérő bioelektromos aktivitást, továbbá a nyelv, ajak vagy az állkapocs mozgással kapcsolatos potenciálokat is. A kísérleti személyek a szavak vagy szótagok kiejtését spontán végezték, az egyes kiejtések között 3—10 sec szünetet tartva.

Eredmények. Beszédképzéssel kapcsolatos potenciálokat a koponya és az arc egész területén figyeltünk meg. A potenciálok hullámformája és eloszlása mind az aktuálisan kiejtett szótól, mind a személyektől függően változásokat mutatott. Általános tapasztalatunk az volt, hogy a beszédképzéssel összefüggő potenciálváltozások jóval korábban, mintegy 1 sec-mal előbb kezdődtek, mint a fonogram, és több száz msec-mal tovább tartottak a kibocsátott hangnál.

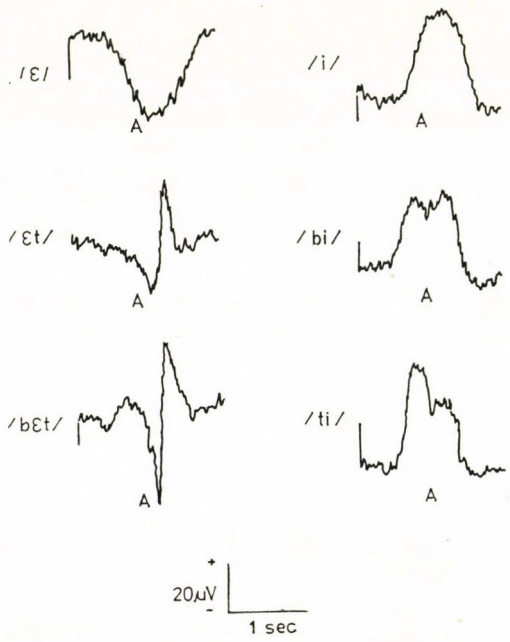
Beszédképzést kísérő potenciálok morfológiája

A potenciálokban két részt különíthetünk el: egyrészt a kezdeti lassú potenciál eltolódást és a beszédképzéssel nagyjából egyidejűleg megjelenő fázisos potenciálegyüttest (több komponensű, gyors változások). A kettő szétválasztása azonban gyakran önkényes, mivel e szakaszoknak a lefolyása a különböző jellegű kiejtéssel kapcsolatosan tág határok között változhat.

Ezen túlmenően, a kezdeti lassú eltolódás polaritása és nagysága hasonló kiejtés esetén különböző személyeknél eltérő lehet, s hasonló a helyzet egyazon személynél különböző jellegű kiejtések összehasonlításakor.

Az első ábra egy kísérleti személynél hat különböző kiejtést kísérő, bal frontális potenciálokat mutat be. A hat különböző kiejtés összehasonlításakor nemcsak kifejezett eltéréseket láthatunk a hullámformában, hanem több fonémából álló kiejtést kísérő hullámformák az egyes hangok különálló kiejtését kísérő potenciálok összegeződésének tűnnek. Így pl. a (bɛt) kiejtését kísérő hullámforma a (b) kiejtésére jellemző pozitív potenciálváltozással kezdődik, majd az (ɛ) ejtésére jellemző fázisos negativitással folytatódik és végül ennél a személynél a (t) kiejtésére jellemző éles pozitív potenciálváltozással folytatódik. Nem ugyanekkora nagyságú azonban két (b) hanggal kezdődő kiejtést megelőző potenciálváltozás. Pl. a (bi) kiejtését nagyobb kezdeti pozitivitás kíséri, mint a (bɛt) kiejtését, amit annak lehet tulajdonítani, hogy az (i) önálló kiejtését kísérő pozitivitás egybeolvad a (b)-t kísérő pozitivitással, míg (bɛt)-nél az (ɛ) negativitása ellentett irányba hat.

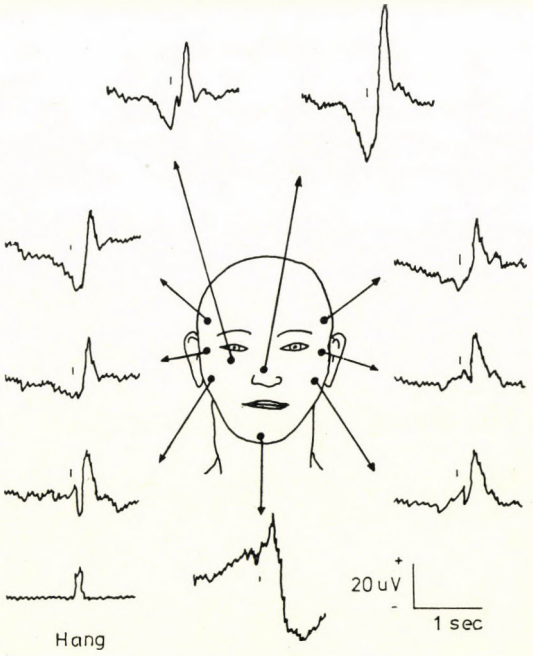
Kifejezett lassú potenciáleltolódásokat mutató kísérleti személyeknél az adott kiejtés jellege egyaránt befolyásolta e lassú komponens amplitúdóját és polaritását.



1. ábra Egy kísérleti személynél hat különböző kiejtést kísérő frontális potenciálok

A beszédképzést kísérő potenciálok eloszlása

Az a tény, hogy a beszédképzést kísérő aktivitás a fej minden pontján regisztrálható, meggátolja, hogy referencia céljára elektródákat a fejen helyezzünk el. A potenciál eloszlás pontosabb feltérképezéséhez ezért nem-cephalikus, sternovertebrális referencia elektródákat alkalmaztunk, bár valószínűleg ezt a pontot sem tarthatjuk teljesen indifferens referenciának. Jelen cikkünkben az arcról és a fejbőr elülső, frontális és inferofrontális területeiről regisztrált potenciálok viszonyát illusztráljuk ábránkkal. A 2. ábra az arc különböző pontjairól, valamint a szokásos inferofrontális helyekről elvezetett potenciálokat ábrázolja. A legnagyobb válasz az orron jelent meg, míg az arcról és a fejről elvezetett potenciálok hullámformája igen hasonló. Hasonló a potenciál az állon is, de polaritása fordított. Nemcsak a fázisos, gyors változásokból álló együttes, hanem a beszéd előtt kb. 1 sec-mal kezdődő lassú eltolódás is tükörképesen jelenik meg a száj alatt regisztrált potenciálban. A polaritás ilyen megfordulása amellett szól, hogy a beszédképzést kísérő potenciálok egyik fontos forrását az orr és az áll között elhelyezkedő generátor képezi. A legtöbb esetben, így a 2. ábrán is, az arcról és a fejbőrről elvezetett potenciálok nem teljesen azonosak, s ezért több forrásból származó aktivitásokat foglalhatnak magukba. Alátámasztja ezt az elképzelést a különböző beszédhangokat kísérő potenciálok



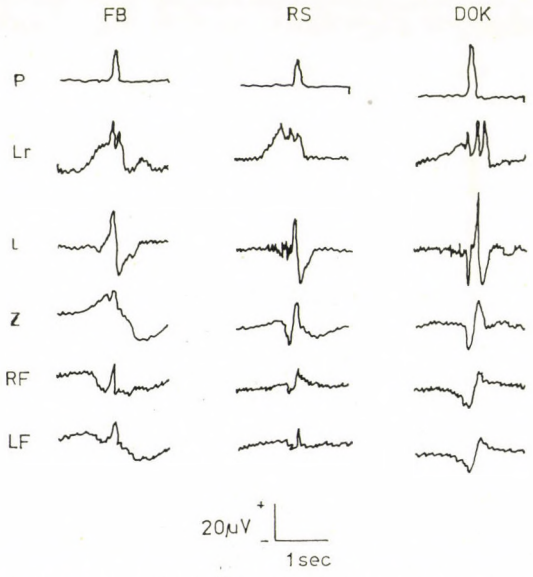
2. ábra Egy kísérleti személynél egy szó ismételt kiejtését kísérő, az arcról és a frontális területről elvezetett potenciálok

eloszlása is. Az (i) hangot kísérő pozitív hullám szintén nagyobb az arc alsó felén, mint a fejbőrön, de nem mutat polaritás fordulást a száj alatti részen. Ezért az (i) hangot kísérő potenciálok generátorainak konfigurációja feltehetően eltérő az (ε) hang potenciáljainak generátoraitól, bár a potenciálok mindkét esetben az arc alsó részén a legnagyobbak.

Az izomműködés és a beszédpotenciálok viszonya

Hangképzéskor a hangcsatorna különböző részeinek állapotában beálló változásokat az izomműködések igen összetett sorozata hozza létre. Ezek az izomműködések felölelik a légzőrendszer, a gége, a torok, a nyelv és az állkapocs működését. Munkánkban az ajkak, az állkapocs és a nyelv működését kísérő potenciáloknak is csak kis töredékét mérhettük fel, így az izommozgásokból származható műtermékeknek sem adhatjuk teljes képét. Különösen kifejezett lehet ez a hang megjelenését megelőző izomtevékenység olyan hangzók esetén (pl. „p"), ahol a hang kibocsátását az izomműködés megindulása (a zár kialakulása) jóval megelőzi; bár eredményeink hasonlóak voltak a magánhangzók vagy a magánhangzóval kezdődő szavak kimondását kísérő potenciáloknál is.

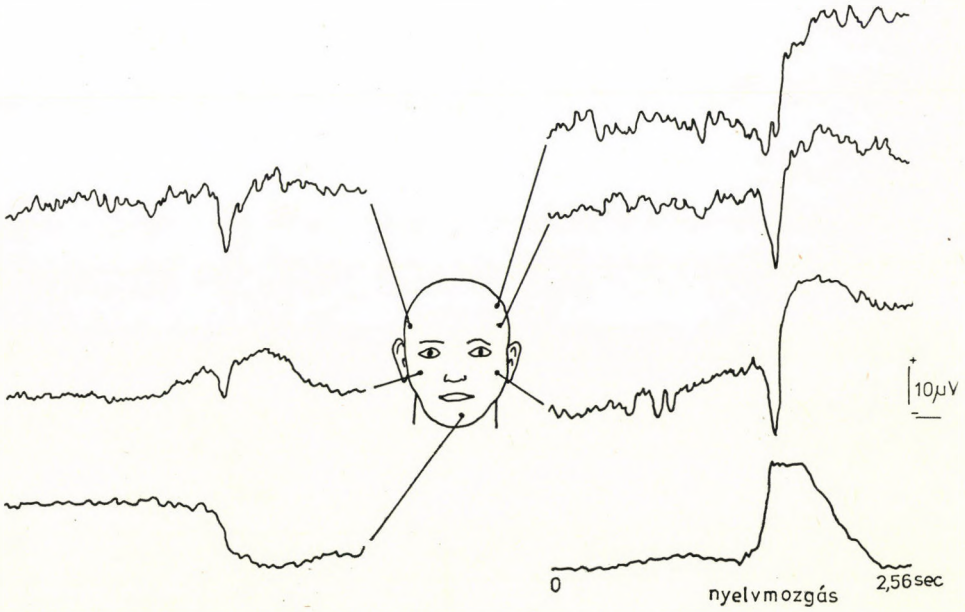
A 3. ábrán mutatjuk be a száj körüli területről felvett aktivitást: ábrázoltuk mind az eredeti formában átlagolt aktivitást, mind az egyenirányított (recti-



3. ábra Három kísérleti személynél kiejtést kísérő átlagolt fonogram (P), egyenirányított (LR) és eredeti ajakizom tevékenység (L), arccsontról (Z), a jobb (RF) és bal (LF) frontális területről elvezetett potenciálok

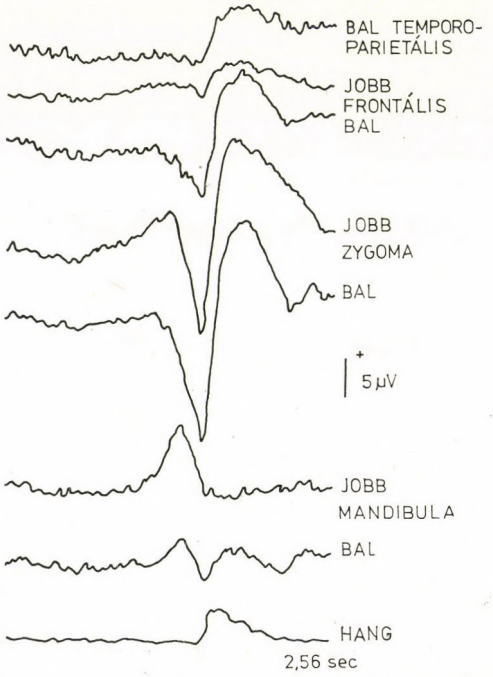
fied) formában átlagolt potenciálokat. Az utóbbi eljárás lehetővé tette, hogy pontosan felbecsüljük a száj körüli izmok mozgásait megelőző izomműködés megindulását, illetve ennek a működésnek potenciál jeleit. A 3 kísérleti személy közül kettőnél a periorális aktivitás a beszéd megjelenése előtt 600 msec-mal, a 3. személynél pedig 1 sec-mal előtte fokozódni kezd. Az eredeti és az egyenirányított aktivitások összehasonlítása arra utal, hogy ezt a korai izomműködést nem kísérik olyan lassú periorális potenciálok, amelyek távolabbi helyekre vezetődhetnének. A lassúbb fázisos aktivitások némelyike esetében azonban mind az eredeti száj körüli, mind a fejről regisztrált felvételekben a hullámforma hasonló.

A nyelv és a szájpadlás mozgása révén létrejött potenciálokat tartjuk elsősorban felelősnek a lassú és a fázisos potenciálok passzív szétterjedéséért (volume conduction), minthogy ezek a struktúrák a beszéd alatt mind függőleges, mind előre-hátra irányban mozognak (Kent és mtsai, 1974) s ezáltal lehetőséget adnak bonyolult, mozgásra specifikus potenciálterek előállására és passzív szétterjedésére. A szájpadlás mozgásait nem tudtuk közvetlenül nyomon követni, de az akaratlagos nyelvmozgásokat kísérő átlagolt potenciálokat összehasonlítottuk a beszéddel együttjáró potenciálokkal. Kissé ferdén, függőleges irányban végzett gyors nyelvmozgásokat kísérő potenciálokat ábrázol a 4. ábra. A függőleges mozgások potenciál eloszlása hasonlított a 2. ábrán bemutatott (ε) hangot kísérő potenciálokéhoz, míg az előre-hátra



4. ábra Ferdén függőleges nyelvmozgásokkal előidézett potenciálok

irányban végzett nyelvmozgásoknál nem figyeltük meg a potenciál olyan átfordulását, mint az (i) hangnál. A nyelv oldal irányú kitérései, amint az a 4. ábrán is látható, az arcon és a fejen regisztrált potenciálokban kifejezett aszimmetriához vezettek. A beszédképzést kísérő, az arcról és a fejről elvezetett potenciálok formája és eloszlása ezért összeegyeztethető azzal az elképzeléssel, hogy e potenciálok részben a beszédet kísérő és megelőző nyelvmozgásokból erednek. Az állkapocsizmok összehúzódását, majd az állkapocs ezt követő mozgását kísérő, potenciálok szintén műtermékként befolyásolhatják a beszéd során a fejről elvezethető potenciálokat, különös tekintettel a halántékizmoknak a Broca areához viszonyított helyzetére. Csukott száj mellett ezeknek az izmoknak izometrikus összehúzódása az egész koponyán regisztrálható nagy fázisos potenciálváltozásokkal járt. Ilyenkor azonban az eloszlás valamivel eltért a nyelvmozgást kísérő potenciálokéhoz képest. Itt a legnagyobb amplitúdójú változást az izom felett fekvő hátsó frontális és oldalsó arc elektródákról lehetett elvezetni: szemben a nyelvmozgás eredetű potenciálokkal, melyek az arc középvonalában a legnagyobbak. A fogak összeszorítását kísérő potenciáloknál is gyakran figyeltünk meg amplitúdó-aszimmetriát. Az 5. ábrán az összezárt fogakkal végzett beszédképzést kísérő potenciálokat



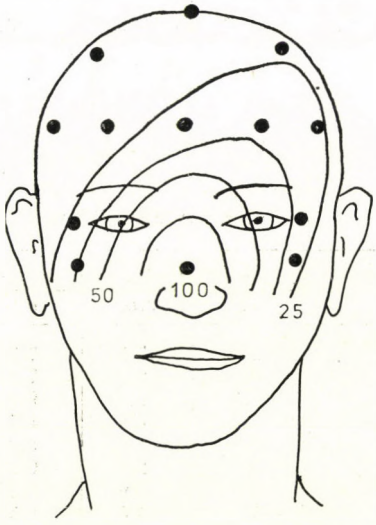
5. ábra Egy kísérleti személynél mássalhangzóval kezdődő szavak kiejtését kísérő potenciálok

láthatunk. Az állkapocs alsó részén elhelyezett elektródapároknál, melyek térileg a nyelv alatt helyezkednek el, az arcon és a fejen mért aktivitáshoz igen hasonló potenciálokat figyelhetünk meg.

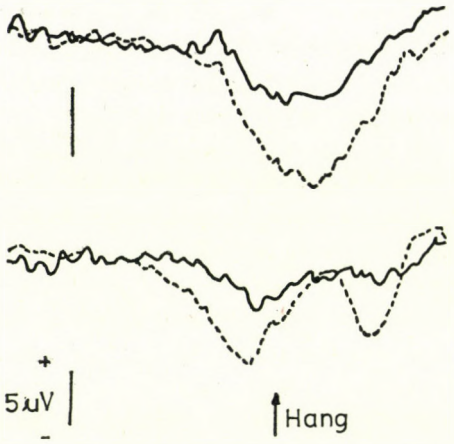
Aszimmetria a beszédpotenciálok között

Gyakran figyeltünk meg aszimmetriát a fej és az arc homológ pontjairól elvezetett potenciálok között (mind a lassú, mind a fázisos komponenseknél). A 6. ábra a frontális terület felett aszimmetriát mutató lassú negatív eltolódás izopotenciális térképét ábrázolja. Bár a legnagyobb amplitúdó az arc középső részén mutatkozik, a fej bal oldaláról elvezetett potenciálok nagyobbak, mint a jobb oldaliak. A 7. ábrán bipoláris (bal-jobb) elvezetésben hasonlítottuk össze az arcról és a frontális területről elvezetett potenciálok amplitúdóját és idői lefutását. Mindkét helyzetben a potenciálváltozás az arcon nagyobb amplitúdót mutat.

Az 1. táblázat 10 jobbkezes személynél a frontális és zygoma (arccsont) pontoknál mért lassú potenciáleltolódások értékeit tünteti fel. Sem a polaritásban, sem az amplitúdó-aszimmetriában a kísérleti személyek reakcióiban nem volt teljes megegyezés. 4 személynél a jobb frontális potenciál eltolódás viszonylagosan nagyobb volt a balhoz képest. 4-nél fordítva és kettőnél nem mutatkozott aszimmetria. 7 személynél a zygomafelvételek közti aszimmetria ugyanolyan jellegű volt, mint a frontális válaszok esetében, a többi 3 személynél



6. ábra Egy kísérleti személynél a lassú potenciáleltolódások egyenlő amplitúdójú pontjait összekötő (izopotenciális) vonalak



7. ábra Magánhangzóval (felső görbék) és mássalhangzóval (alsó görbék) kezdődő szavak kiejtését kísérő, bipoláris (bal-jobb) elvezetéssel regisztrált potenciálok. Folytonos vonal: frontális, szaggatott vonal: zygomaelvezetés

nem mutatkozott az aszimmetriák irányában megegyezés. Az azonos oldali frontális-zygoma válaszok amplitúdóinak viszonyát tekintve, 20 összehasonlításból 18-ban a frontális potenciáleltolódások viszonylagos negatívabb polaritást mutattak a zygomához képest.

A szemmozgásokat is a fejen tovaterjedő potenciálváltozások kísérik. Kísérleteinkben ezért a külső szemzugokhoz helyezett elektródákkal ellenőriztük az esetleges szemmozgásokat. Különösen fontosnak tűnt ez Kinsbourne (1972) vizsgálatai alapján, aki kimutatta, hogy jobbkezes személyek verbális válaszolás előtt szemükkel a jobb oldal felé térnek ki, és feltehetően az ilyen típusú szemmozgások a fej bal oldalán relatív negativitáshoz vezetnek. Kísérletünk-

1. táblázat

A beszédképzést megelőző lassú potenciáleltolódások amplitúdója μV-ban az inferofrontális és zygoma elvezetésekben

Kís. személy	Inferofrontális		Zygoma	
	Bal	Jobb	Bal	Jobb
1	2,5	7,5	7,5	14,5
2	4,0	2,3	7,6	6,3
3	5,1	0,3	9,0	3,5
4	2,7	4,4	4,4	2,2
5	0,2	—2,0	8,0	8,5
6	—3,0	2,2	—0,8	7,3
7	6,0	6,0	6,2	6,2
8	—1,5	—1,5	1,5	8,5
9	—0,3	0,9	—1,0	1,8
10	—2,9	—4,7	8,5	4,1

ben nem találtunk ilyen jelenséget, s így kísérletünkben a frontális elvezetések közti aszimmetriát nem magyarázhatjuk oldalirányú szemmozgásokkal. Még sötétben végzett felvételeknél sem tapasztaltunk a beszéd előtt szemmozgást, csak alkalmanként utána figyeltünk meg ilyeneket.

Diszkusszió

Eredményeink alátámasztják azokat a feltevéseket, melyek szerint a fejbőrről elvezetett, beszédet kísérő potenciálok vagy kizárólag nem-agyi eredetű aktivitásokat képviselnek, vagy ilyen aktivitásokkal nagymértékben kevertek, kontamináltak. Három szempont szól emellett: (1) különböző kiejtéseket eltérő hullámformájú potenciálok kísérnek, (2) a beszédpotenciálok amplitúdó maximumot az arc felett mutatnak, valamint bizonyos beszédhangoknál a polaritás a száj tájékán megfordul, és (3) a beszédképzést és a beszédizomzat nem-hangadó mozgásait kísérő potenciálok formája és eloszlása hasonló.

Grözinger, Kriebel, Kornhuber és Murata (1974) a beszéd képzését kísérő potenciálokat összehasonlították akaratlagos mozgások fejről regisztrált potenciáljaival. Megállapították, hogy „az akaratlagos végtagok mozgását kísérő összes jellegzetes kérgi komponens megtalálható volt" beszédnél is. A szerzők a hangadást megelőző lassú készenléti potenciálban a féltekei dominanciának megfelelő aszimmetriáról számoltak be. Megfigyeltek továbbá olyan lassú aszimmetrikus potenciálokat, melyek a beszédet megelőző légzéssel korreláltak (Grözinger, Kriebel és Kornhuber, sajtó alatt). Ebben a második közleményben beszámolnak a beszédet megelőző potenciálok összetettebb jellegéről és meglehetősen változó laterizáltságáról, amit a légzést kísérő „R-hullám"-mal való interakció eredményének tartanak.

A beszédet kivitelező izmok működtetését olyan kérgi—kéreg alatti (kortikobulbáris) mechanizmusok végzik, amelyek közreműködnek ezeknek az izmoknak a beidegzésében nem beszéd aktivitások során is, ezért elvárható, hogy kérgi motoros potenciálok mind a beszéd, mindpedig a nem-beszéd jellegű izomműködések során megjelennek. Vaughan és munkatársai (1968) a nyelv és az arc mozgásával társult potenciálokat írtak le, de egyúttal utaltak a mozgásból eredő műtermékek veszélyére is. A nyelv durva mozgásai valóban befolyásolták a fejbőr elvezetéseket, de a nyelv és az arc mozgását kísérő potenciálok kérgi eredete mellett szólt az a megfigyelésük, hogy a potenciálok hullámformája és topográfiai eloszlása a precentrális motoros kéreg alsó harmadából való eredetre utalt. Ezekkel a megfigyelésekkel éles ellentétben, a beszédpotenciálok hullámformája kifejezetten függ a kiejtés természetétől és aszerint változik. Ellentétben a szokásos negatív lassú potenciáleltolódással, a beszédet megelőző lassú tevékenység lehet pozitív polaritású vagy akár hiányozhat is, a kísérleti személytől és a kiejtéstől függően.

A fázisos komponensek rendkívüli változatossága is ellentétben áll a motoros potenciálok szokásos negatív—pozitív hullámformájával. Bár a végtagmozgás tartama és az egymást követő hajlító-feszítő mozgásai a késői motoros potenciálkomponensek összetettségét fokozzák, az első negatív—pozitív komponensek változatlanok maradnak. Így tehát a különböző beszédhangoknál megfigyelt korai fázisos komponensek polaritásának változékonysága ellentétben áll a végtag, a nyelv és az arc mozgásait kísérő motoros potenciálok tulajdonságaival. Bár ellenérvként felhozható, hogy a beszéd potenciálok a kérgi—kéreg alatti motoros parancstól eltérő, a beszédhangok programozásával kapcsolatos történéseket képviselnek, valószínűtlennek látszik, hogy a hullámforma ilyen durva változásai a különböző verbális emléknyomokkal és a fonetikai programozással együtt járó kérgi neurális aktivitásváltozásokat tükrözzék. Fel kell hívnunk a figyelmet arra is, hogy az általunk és mások által is megfigyelt beszédpotenciálok lényegesen nagyobbak, mint a végtagmozgást kísérő motoros potenciálok, amelyek ritkán múlják felül a 10 μV csúcstól csúcsig mért amplitúdó értéket. E körülmény is valószínűtlenné teszi, hogy ez a potenciál a beszéd bekódolásával (programozásával) kapcsolatos, hiszen nagy amplitúdójú skalppotenciálok kiterjedt kérgi terület szinkron tevékenysége nyomán jönnek létre, mely esetünkben kevéssé valószínű, bár nem teljesen elképzelhetetlen. Amennyiben pedig a nem-agyi eredetű aktivitások jelentős részét alkotják a beszédképzést kísérő fázisos (skalp) potenciáloknak, nagyságuk és változékony formájuk révén „eltakarhatják" az egyidejű kérgi történések jeleit.

A beszéd potenciálok eloszlása alapján elkerülhetetlenül arra kell következtetnünk, hogy a fejbőrről nyert görbék jelentős mértékben nem-agyi befolyást tükröznek. Még ha el is fogadnánk azt a valószínűtlen feltevést, hogy az extrakraniális és kérgi aktivitás alakja és idői lefutása szinte azonos, akkor is az olyan potenciálgradiensek, mint amelyeket a 6. ábránkon bemutattunk, bizonyítják, hogy az extrakraniális potenciálok átterjedése a fejbőrre elkerülhetetlen. Bár kifejezetten kerestük azokat a kiugró potenciálnövekedéseket, amelyek a beszéd programozását és a beszéd motoros beidegzését végző kérgi területek aktivitásának tudhatók be, nem találtunk ilyen különálló forrást bizonyító, meggyőző adatokat. Fontos újra hangsúlyoznunk, hogy nemcsak a fázisos komponenseknek, hanem a kezdeti lassú potenciáleltolódásoknak az eloszlása is, legalább részben, nem-agyi eredet mellett szól. Minthogy a beszéd potenciálokkal foglalkozó vizsgálatok általában ezekre a lassú jelenségekre összpontosítottak, mérlegelnünk kell, hogy milyen mértékben befolyásolhatják ezt a lassú potenciáleltolódást a nem-agyi eredetű történések. Az arc elvezetésekben világosan kimutathatók voltak a változó polaritású lassú potenciáleltolódások, amelyek legalább olyan korai latenciával jelentkeztek, mint a fejbőr elvezetésekben. Bár ezek az extrakraniális eltolódások feltehetőleg összetett eredetűek — tekintve a különböző kísérleti személyeknél és kiejté-

seknél tapasztalt eltérő polaritásokat és eloszlásokat —, nyilvánvaló, hogy a beszéd kezdete előtti 1 sec-ban az alapvonal-eltolódásokat erősen meghatározzák a nem-agyi eredetű potenciáleltolódások. A beszédpotenciálok extrakraniális eredete mellett szóló további bizonyítékként értékelhető a nembeszéd mozgásokat és izomműködéseket kísérő potenciálok megfigyelése is. Ez csak alátámasztotta azt a régi tapasztalatot, hogy a nyelv, az állkapocs és a szemmozgások jelentősen torzítják a fejről nyert elvezetéseket. Még nyomósabb érvnek tekinthető, hogy a különböző izommozgások jelei kifejezetten hasonlítanak a beszédpotenciálokhoz. Minthogy az artikuláció téri-idői mozgásmintái igen összetettek (Fritzell, 1969; Kent és mtsai, 1974), egyetlen struktúra mozgásainak mérése nem teszi lehetővé, hogy hűen képezzük le a beszéddel társult mozgásmintákat. Sőt, az utóbbi bonyolult lefolyására vezethetők vissza a különböző kiejtéseket kísérő, nagymértékben változó eloszlású és hullámformájú potenciálok. Végül meg kell jegyeznünk, hogy nem-beszéd mozgások könnyen előhívhatnak aszimmetrikus potenciálokat. Bár nem ismerjük még a beszédmozgások során lehetséges aszimmetriák körét (kezdeti vizsgálatokat l. Hardcastle, 1969), a kezességet kísérő motoros aszimmetria léte arra utal, hogy bizonyos fokú aszimmetria a fejizomzaton is megjelenhet, a kortikobulbáris beidegzés kétoldali természete ellenére. Nem teljesen valószínűtlen az az elképzelés, hogy a beszéd során az izomműködésben a féltekei dominanciának megfelelő rendszeres aszimmetriák léphetnek fel. A beszédet megelőző extrakraniális potenciáleltolódások rendszeres lateralizáltsága feltehetően együttjárhat a kezességgel, de semmiképpen sem tükrözné közvetlenül a kérgi aktivitást.

Vizsgálatainkban nem találtunk megbízható féltekei különbségeket a beszédet megelőző lassú potenciáleltolódások amplitúdójában, ellentétben azokkal a szerzőkkel, akik a Broca area felett nagyobb negativitást figyeltek meg, mint a nem-domináns félteke homológ pontján (McAdam és Whitaker, 1971). Morrell és Huntington (1972), valamint Grabow és Elliott (1974) beszéd előtti potenciálokban szintén nem figyeltek meg megbízható módon fellépő aszimmetriát. Ezzel szemben Low és munkatársai (1974), továbbá Zimmermann és Knott (1974) a domináns félteke frontális területe felett szignifikánsan nagyobb negativitásról számoltak be kondicionálásos (CNV) helyzetben, ahol a 2. ingerre (S2) verbális reakciót kellett adni. Mint minden beszédpotenciál-vizsgálatban, itt is csekély számú kísérleti személyre alapozott megfigyelésekről számoltak be, és emellett Zimmermann és Knott munkájában az átlagolt próbák száma 6—12 között változott, mivel mintegy 40 műtermékes próbát kiiktattak. Tapasztalataink szerint óvatosan kell kezelnünk az olyan vizsgálatokból származó eredményeket, amelyekben kevés kísérleti személy vett részt vagy csekély számú próbát átlagoltak. Amikor elkezdtük a féltekei aszimmetriák vizsgálatát, 5 jobbkezes személy felvételeit elemezve, 5-ből négynél a bal frontális elvezetés viszonylagosan negatívabb volt, mint a jobb.

Ezt a vizsgálatunkat még azelőtt fejeztük be, hogy felismertük volna az extrakraniális befolyások fontosságát, s így nem készítettünk bilaterális felvételeket az arcról. További 10 kísérleti személynél megismételve a vizsgálatot (l. 1. táblázatot), nem tudtuk megerősíteni kezdeti tapasztalatainkat. Így 15 jobbkezes személyből, 8 viszonylagos negativitást mutatott a feltehetőleg beszéddomináns félteke felett, 4 kísérleti személy ellentett és 3 semmiféle aszimmetriát nem mutatott. Ezen túlmenően a két félteke közti relatív amplitúdó viszonyok nagymértékben változékonyak voltak a megismételt próbák során, valamint a különböző kiejtéseknél. Így arra a következtetésre jutottunk, hogy az általunk is alkalmazott önindította beszédképzés során nem mutatkozik megbízható, a kezességgel együttjáró amplitúdó aszimmetria. Lehetséges, hogy a „várakozási" (CNV) helyzetben extrakraniális potenciálok műtermékszerű befolyása nem érvényesül. Ezekben a helyzetekben az ingerek között 1 sec-nál nagyobb intervallumot használtak és az S2-t verbális reakció követte. A vizsgálatokban azonban nem vezettek el potenciált az arcról, s így a hangképző rendszer preparációs tevékenységét kísérő lassú potenciál eltolódásokat nem zárhatjuk ki. Amennyiben ilyen kontroll felvételek elvégzése mellett is megismételhetőek az eredmények, ezeket a beszédet megelőző kérgi aktivitás féltekei dominanciájának bizonyítékaként elfogadhatjuk.

Mindent egybevéve, tapasztalataink kevéssé bátorítóak, különösen a beszédprogramozás, -bekódolás potenciál korrelátumainak megragadását illetően. Még ha feltételezzük is, hogy a CNV-kísérletekben a féltekei dominancia helytálló indikátorait ismerték fel, ez a felismerés — klinikai hasznossága ellenére — nem vezet előre a beszédképzést megalapozó idegi mechanizmusok megértésében.

Milyen lehetőségek vannak a beszédpotenciálokkal kapcsolatos nehézségek megkerülésére? Fel kell ismernünk, hogy korábban nem fordítottunk elegendő figyelmet az extrakraniális eredetű aktivitásokra, túlságosan bíztunk abban, hogy elegendő, ha a rutin felvétel alapján kiszűrjük a durva műtermékeket, és nem számoltunk az átlagolási technikának azzal a sajátságával, hogy olyan kis amplitúdójú aktivitást is kiemel, amely passzívan odavezetett természetű. Továbbá a mozgás műtermékek kiszűrésére tett minden erőfeszítés eleve kudarcra van ítélve, mivel a beszédképzéshez a mozgás nélkülözhetetlen. Ezért úgy tűnik tehát, hogy a leghatásosabb lehetőséget a beültetett elektródás betegeknél végzett vizsgálatok képviselik. Ez a megközelítés azért is hasznos, mivel a beszéd areák pontos azonosítása a beszédkészség megkímélését szem előtt tartó sebészeti beavatkozások számára nélkülözhetetlen. A messzeterjedő potenciálmezők problémája miatt az ideális természetesen a transzkortikális kérgi elvezetés (l. Stohr és Goldring, 1969) alkalmazása lenne. Amennyiben nincs lehetőség közvetlen kérgi elvezetésekre, az egyetlen lehetőség, amelyet még nem tártak fel részleteiben, a szorosan elhelyezett bipoláris elektródákkal történő vizsgálat lehetne. Ez a módszer esetleg kiiktatná a tovaterjedő poten-

ciálmezők befolyását és lehetőséget nyújthatna olyan helyi potenciál gradiensek, változások és megfordulások felmérésére, amelyek visszavezethetők lennének az alattuk elhelyezkedő kérgi működésre. Kezdeti tapasztalataink azonban arra utalnak, hogy a közbülső halántéki izomzat működése igen megnehezíti a bipoláris felvételek értelmezését, minthogy ennek az izomzatnak a működését kísérő potenciálok is éles grádienseket mutatnak az arc és a fej felett.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy nem értelmezhetjük a fejbőrről elvezetett potenciálokat a beszédképzéssel összefüggő kérgi folyamatok jeleiként, mivel a nem-agyi eredetű befolyások jelentős mértékűek lehetnek. Minthogy az extrakraniális aktivitás legalább 1 sec-mal megelőzheti a beszéd megjelenését, egyetlen olyan adat sem tekinthető az intrakraniális aktivitás megbízható jeleként, ahol megfelelő elvezetésekkel nem sikerült kizárni az extrakraniális befolyás meghatározó szerepét.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1976. I. 16.

IRODALOM

Ertl, J. and Schafer, E. W. P., Cortical activity preceding speech. Life Sciences, 1967, 6: 473—479.

Ertl, J. and Schafer, E. W. P., 1969, Erratum, Life Sciences, 8: 559.

Fritzell, B., 1969, The velopharyngeal muscles in speech: an electromyographic and cineradiographic study. Acta Otolaryngol., Suppl. 250: 81.

Gilden, L. Vaughan, H. G. Jr. and Costa, L. D., 1966, Summated human EEG potentials associated with voluntary movement. Electroenceph. clin. Neurophysiol., 20: 433—438.

Grabow, J. D. and Elliott, F. W., 1974, The electrophysiologic assessment of hemispheric asymmetries during speech. J. Speech and Hearing Res., 17: 64—72.

Grözinger, B., Kornhuber, H. H., Kriebel, J. and Murata, K. 1974, Cerebral potentials during respiration and preceding vocalization. Electroenceph. clin. Neurophysiol., 36: 435

Grözinger, B., Kriebel, J. and Kornhuber, H. H., EEG investigation of hemispheric asymmetries preceding speech. The R-wave. In: Proc. 3rd Int. Congr. on Event Related Slow Potentials of the Brain, Eds.: W. C. McCallum and J. R. Knott, in press.

Hardcastle, W. J., 1969, A system of dynamic palatography. Work in Progress No. 3, Department of Phonetics and Linguistics, Edinburgh University, 47—53.

Kent, R. D., Carney, P. J. and Severeid, L. R., 1974, Velar movement and timing: evaluation of a model for binary control. J. Speech and Hearing Res., 17: 470—488.

Kinsbourne, M., 1972, Eye and head turning indicates cerebral lateralization. Science, 176.

Klass, D. and Bickford, R. G., 1960, Glossokinetic potentials appearing in the electroencephalogram. Electroenceph. clin. Neurophysiol., 12: 239 (Abst.)

Kornhuber, H. H. and Deecke, L., 1965, Hirnpotentialänderung bei Willkürbewegungen und passiven Bewegungen des Menschen: Bereitschaftspotentiale und reafferente Potentiale. Pflügers Arch. ges. Physiol., 284: 1—17.

Low, M. D., Wada, J. A. and Fox, M., Electroencephalographic localization of conative aspects of language production in the human brain. In: Proc. 3rd Int. Congr. on Event Related Slow Potentials of the Brain, in press.

McAdam, D. W. and Whitaker, H. A., 1971a, Language production: electroencephalographic localization in the normal human brain. Science, 172: 499—502.

McAdam, D. W. and Whitaker, H. A., 1971b, Response to letter by Morrell and Huntington. Science, 174: 1360—1361.

Morell, L. K. and Huntington, D. A., 1971, Electrocortical localization of language production. Science, 174: 1359—1360.

Morell, L. K. and Huntington, D. A., 1972, Cortical potentials time-locked to speech production: evidence for probable cerebral origin. Life Sciences, 11: 921—929.
Schafer, E. W. P., 1967, Cortical activity preceding speech: semantic specificity. Nature, 216: 1338—1339.
Stohr P. E. and Goldring, S., 1969, Origin of somatosensery evoked scalp responses in man. J. of Neurosurgery, 31: 117—127.
Vaughan, H. G. Jr., 1969, The relationship of brain activity to scalp recordings of event-related potentials. In: Averaged Evoked Potentials: Methods, Results and Evaluations. NASA SP-191, Washington, D. C., 45—94.
Vaughan, H. G. Jr. 1974, The analysis of scalp recorded brain potentials. In: Bioelectric Recording Techniques. Part B: Electroencephalography and Human Brain Potentials. Eds.: R. F. Thompson and M. M. Patterson. Academic Press, New York, pp. 157—207.
Vaughan, H. G. Jr., Costa L. D. and Ritter, W., 1968, Topography of the human motor potential. Electroenceph, clin. Neurophysiol., 25: 1—10.
Westmoreland, B. F., Espinosa, R. E. and Klass, D. W., 1972, Significant prosopoglossopharyngeal movements affecting the eeg. Amer. J. EEG Technol., 13: 59—70.
Zimmermann, G. N. and Knott, J. R., 1974, Slow potentials of the brain related to speech processing in normal speakers and stutterers. Electroenceph. clin. Neurophysiol., 37: 599—607.

ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОТЕНЦИАЛОВ, СОПРОВОЖДАЮЩИХ ПОРОЖДЕНИЕ РЕЧИ У ВЗРОСЛЫХ

ЙОЖЕФ СИРТЕШ – ХЕРБЕРТ ДЖ. ВОГЭН

В проведенном исследовании были проанализированы сопровождающие порождение речи потенциалы, отведенные с лица и кожного покрова головы. Потенциалы, сопровождающие порождение различных звуков речи были усреднены относительно начала звука. Опыты показали, что отведение потенциалов возможно не только с кожного покрова головы, но также и лица. Эти потенциалы состояли из медленных отклонений положительной или отрицательной полярности, вслед за которыми следовало значительное число быстрых компонентов. Наибольшие амплитуды как медленного, так и быстрого компонентов были выявлены при лицевом отведении. В значительном числе случаев была выявлена амплитудная ассиметрия между полушариями, однако подобная ассиметрия была обнаружена также при двустороннем лицевом отведении. Между потенциалами, отведенными с лица и с кожного покрова головы резких различий в форме волн обнаружить не удалось, вследствие чего было невозможно с уверенностью дифференцировать компоненты мозгового происхождения от возможных экстрацеребральных слагаемых. Предполагается, что сопросождающие порождение речи потенциалы являются сложными по своей природе, компоненты мозгового происхождения смешиваются с признаками активности одного или нескольких экстрацеребральных генераторов. Сложная природа речевых потенциалов может быть причиной отсутствия однозначной связи между доминирующем в отношении речи полушарием и ассиметрией отведенных потенциалов.

SPEECH-RELATED POTENTIALS IN ADULTS

SZIRTES, J. - VAUGHAN, H. G. JR.

The authors analysed the waveforms and distribution of speech-related potentials recorded over the cranial and facial regions. Activity associated with the production of a variety of speech sounds was extracted by averaging, referred to the onset of speech sounds. Speech-related potentials were recorded over the entire cranium and facial region. These potentials comprised an initial slow potential shift of either polarity followed by a series of phasic components. Both the slow and phasic components were maximal in amplitude in the midfacial region. Asymmetry of the speech-related potentials was commonly observed, both of the slow and phasic components, and was as likely to be seen over facial regions as from electrodes overlying the brain. It was not possible to distinguish reliably between the morphology of potentials which were presumably of extracerebral origin and those which were recorded over the brain. These activities, therefore, could summate to produce a composite potential originating from within the brain and from one or more extracerebral generators. It is suggested that the lack of a clear relation between the speech-dominant hemisphere and the asymmetries in speech-related potentials is due to the mixed origin of speech-related potentials.

VIZUÁLIS ÁBRÁK VERBÁLIS KÓDOLHATÓSÁGÁNAK ÉS BONYOLULTSÁGÁNAK HATÁSA AZ IDŐTARTAM BECSLÉSRE

CZIGLER ISTVÁN
MTA Pszichológiai Intézete

Önkontrollos kísérleti elrendezésben 6, 12 és 24 pontos Attneave-ábráknál az asszociációs latenciaidő és az ábrák vetítésének becsült időtartama közötti összefüggést vizsgáltuk. Az ábrák bonyolultsága és az asszociációs latenciaidő között nem jelentkezett összefüggés. Magas asszociációs kódolhatóságú ábrák vetítési idejét a személyek jobban alábecsülték, mint az alacsony kódolhatóságúakét, s e hatás fokozottabb volt a bonyolult ábráknál. Hét másodperces expozíciós idő fokozottabb arányú alábecslést eredményezett mint a két másodperces. Az előzetes verbális asszociációs feladat hatására két másodperces expozíciós időnél megnőtt a becsült időtartam, hét másodperces asszociációs időnél viszont csökkent. Az eredmények részben megerősítik az időtartambecslés „memóriaraktározási" elméletét, s a bonyolultabb ábrák fokozottabb verbális kódolására utalnak.

Időtartamok szubjektív hosszúságának becslésében fontos szerepet játszanak olyan változók, melyek az adott intervallum alatt feldolgozott információkat jellemzik. Ilyen tényező az ingerek mennyisége (pl. Frankenhaeuser 16, Fraisse 15, Ornstein 21, Mo 20), az ingerlés modalitása (Goldstone és Lhamon 17, Lhamon és Goldstone 19), ismerőssége (Avant és mtsai 3, Thomas és Weaver 26), szervezettsége, kódolhatósága (Ornstein 21), valamint bonyolultsága (Ornstein 21, Schiffman és Bobko 24). Időtartambecslési elméletében Ornstein (21) az adott időtartam alatt feldolgozott információk által lekötött memóriakapacitás meghatározó szerepét hangsúlyozta. Thomas és Brown (25) kétfaktoros időtartambecslési elméletében a kognitív feldolgozás szintén fontos szerepet játszik.

Egyik kísérletében Ornstein (21, II. kísérlet) véletlen módszerrel szerkesztett sokszögeket (Attneave és Arnoult 2) alkalmazott. Úgy találta, hogy a sokszögek bonyolultságának függvényében az ábrák expozíciójának becsült időtartama egy szintig növekszik, ezen felül viszont állandó marad. Másik kísérletében (Ornstein 21, VII. kísérlet) Koffka Gestalt-ábráihoz hasonló rajzok segítségével kimutatta, hogy vizuális ingerek *expozíció utáni* verbális kódolásának hatására a becsült időtartam csökken.

Számos adat szól amellett, hogy véletlen sokszögek észlelésénél verbális kódolási folyamatok működnek közre, s e folyamatok szerepe az ingerek bonyolultságának emelkedésével fokozódik (Clark 4, Kelly és Martin 18). Ellis és munkatársai kísérletsorozatukban (Ellis, Muller és Tosti 12, Ellis 10, Ellis és Homan 13, Ellis és Daniel 14) kimutatták, hogy adekvát nevek asszociációs gyakorlása főleg bonyolult sokszögeknél növeli a későbbi ábra-diszkriminációs

teljesítményt. Ellis (11) „fogalmi kódolási hipotézisében" úgy értékeli eredményeit, hogy a verbális címke az ábrák kódolásánál működik közre, amennyiben a releváns elnevezés a személyeket rávezeti az ábra egyes sajátságaira, s evvel gazdaságosabbá teszi a kódolást. Santa (23) szerint a verbális címke a raktározási fázisban hatásos, s szerepe a vizuális reprezentáció integrálása. Price és Slive (22) a legjobb felismeréses teljesítményt olyan csoportoknál kapták, melyek magas asszociációs értékű ábrákat releváns címkével gyakoroltak. E szerzők a teszt-fázisban vélik hatásosnak a címkét.

Ha az egymást nem kizáró nézetek bármelyike, illetve ezek bármilyen kombinációja igaz, a verbális közreműködés hatására a vizuális ábra (különösen, ha az bonyolult) kódolása szervezettebbé válik, így Ornstein memória-raktározási elmélete értelmében ilyenkor csökkennie kell a becsült időtartamnak. Jelen kísérlet célja e feltételezés vizsgálata.

Mivel Vanderplas és Garvin (27) asszociációs érték eredményeinek érvényességét a rendelkezésre álló populációban nem tudtam igazolni, az egyes személyeknél mért asszociációs latenciaidőt vetettem össze a produkciós módszerrel mért időtartam becslés eredményeivel. Feltételezésem szerint egyszerű ábráknál az asszociatív kódolhatóság nem befolyásolja az időtartambecslést, bonyolultabb sokszögeknél viszont a könnyebben kódolható ábrák vetítési idejét a személyek rövidebbnek ítélik.

Módszerek

Kísérleti személyek: A kísérletben 32 egyetemi hallgató vett részt.

Apparátus és eljárás: A személyek elsötétített, félig hangszigetelt szobában, 20 × 20 cm nagyságú vetítőernyő előtt ültek, 160 cm távolságban. Az ingereket két Kodak Carousel vetítőgépből és elektronikus zárakból álló két csatornás tachisztoszkóppal (GETRA), háttérvetítéssel adtam. Az ingerekre adott szóbeli asszociációs latenciaidőt VILATI gyártmányú időmérővel mértem. Az időtartambecslésnél a személyek a bal kezükben tartott kapcsoló segítségével indították el az időmérőt, s a jobb kezükben tartott kapcsoló segítségével állították le. Az időmérőn az adatokat milliszekundum pontossággal olvastam le. A regisztráló és ingeradó berendezések a kísérleti fülkével szomszédos helyiségben voltak.

Ingerként 36 véletlen módszerrel előállított sokszög szolgált, melyeket Vanderplas és Garvin (27) ábráiból válogattam ki. Az ingerek 6, 12 és 24 pontos ábrák voltak, 12—12 darab. Az ingerek fehér alapon sötét ábraként jelentek meg. Két inger között az ernyőn sakktábla-minta volt látható.

Az *asszociációs latenciaidő* feladatban a személyeket arra kértem, mondják ki — olyan gyorsan, ahogyan csak tudják —, hogy a vetített ábra mire emlékezteti őket. Amennyiben 4500 msec-on belül nem érkezett válasz, a készülék automatikusan nullázott, s új inger következett. Az *időtartambecslésnél* két expozíciós időt, 2 illetve 7 másodpercet alkalmaztam. A feladat az volt, hogy az inger eltűnése után a személy az indító és leállító gomb lenyomása közötti

idővel jelezze azt az időtartamot, mely becslése szerint megegyezik az ábra vetítésének időtartamával.

Az ábrákból két véletlen ingersorozatot állítottam össze avval a megkötéssel, hogy azonos bonyolultsági fokú ábrák közül kettőnél több nem kerülhet egymás mellé. A csoport fele az egyik, a másik fele a másik ingersort kapta, a csoport egyik fele az egyik, másik fele a másik irányú sorrendben. Ilyen módon négyféle expozíciós sorrend alakult ki. Az időbecslési feladatnál egy adott ábrát a csoport felénél 7, másik felénél 2 másodpercig vetítettem. A csoport egyik fele először az időbecslési feladatot végezte el (T—AL), a csoport másik fele pedig először az asszociációs feladatot (AL—T).

Eredmények

Az időbecslési feladat eredményeinek feldolgozásakor a mért értékekkel a 7 másodperces expozíciós időnél 7000-et, a 2 másodperces expozíciós időnél 2000-et osztottam el. (Pontos becslésnél így az eredmény 1000; ennél kisebb szám túlbecslést, nagyobb szám pedig alábecslést jelöl.) Az asszociációs latenciaméréseknél reciprok transzformációt végeztünk. (A 4500 msec-os határértéket 0-nak tekintettük.)

Az asszociációs latenciaidő, a bonyolultsági fok és a vizsgálati sorrend összefüggését az 1. táblázat mutatja. Az átlag adatoknál először bonyolultsági

1. táblázat

Az asszociációs latenciaidő (reakciósebesség) és a bonyolultsági fok összefüggése

Vizsgálati sorrend	Bonyolultsági fok					
	6		12		24	
	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD
AL—T	0,2820	0,0877	0,2463	0,0890	0,2923	0,1318
T/2—AL	0,2747	0,1098	0,2740	0,1065	0,2974	0,1019
T/7—AL	0,2650	0,0707	0,2717	0,1231	0,3042	0,0940

fokok szerint, majd személyek között átlagoltam. Mivel az egyedi adatok között elég nagy mennyiségben fordult elő 0-érték, az elemzésben nem-paraméteres eljárásokat alkalmaztam. Az AL—T sorrendnél a Friedman-analízis szignifikáns eredményt mutat ($\chi^2 = 7{,}92$, $p < 0{,}05$). Wilcoxon próbával csak a 12 és 25 pontos sokszögek között adódott különbség ($p < 0{,}05$, két oldalú). A T—AL sorrendnél T = 2 esetében nem találtam különbséget ($\chi^2 = 3{,}97$, $p < 0{,}10$), szignifikáns különbség jelentkezett viszont T = 7 esetében ($\chi_r^2 = 6{,}19$, $p < 0{,}05$). Páros összehasonlításkor nem mutatkozott szignifikáns különbség Wilcoxon-próbával. Az egyes bonyolultsági fokokon belül a csopor-

tok között számított Mann—Whitney-próbák (a T—AL és AL—T csoportok között), illetve Wilcoxon-próba (a két AL—T csoport között) sem mutatott szignifikáns különbséget.

Adataimból könnyen kaphatunk a Glaze-féle *asszociációs értéknek* megfelelő adatokat, ha a transzformáció utáni 0 értékek gyakoriságával számolunk. Az AL—T sorrendnél a 6, 12 és 24 szögek asszociációs értéke sorrendben 71,9, 73,4 és 71,0% volt. A T—AL sorrendnél 2 másodperces megjelenítésnél 71,7, 66,7 és 76,0%, a 7 másodperces esetben pedig 68,8, 71,9 és 74,0%. Az asszociációs értékek között így nincs szignifikáns különbség.

Az asszociációs latenciaidő és az időbecslés kapcsolatának vizsgálatára a következő elemzést végeztük. Adott bonyolultsági fokon, az expozíciós időn és a vizsgálati sorrenden belül személyenként átlagoltam a három kisebb, illetve a három nagyobb asszociációs latenciaidejű ábrára adott időbecslési értékeket. Az így kapott átlageredményeket a 2. táblázat mutatja. (A táblázaton az *alacsony*, illetve *magas* megjelölések az ábra kódolhatóságának szintjére utalnak; tehát az elvégzett transzformáció értelmében magasabb kódolhatóság az asszociációs mérésnél *kisebb* számértékkel jár.)

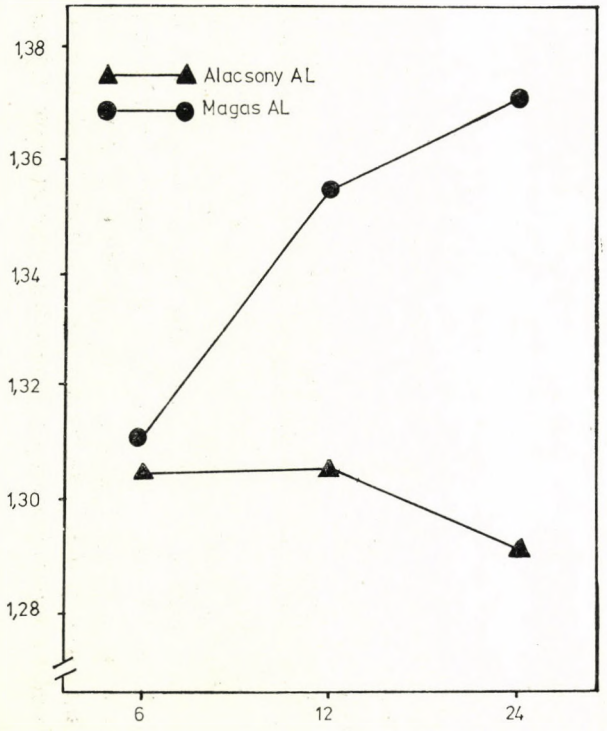
2. táblázat

Az időtartambecslés, a bonyolultsági fok és az asszociációs latencia (reakciósebesség) kapcsolata

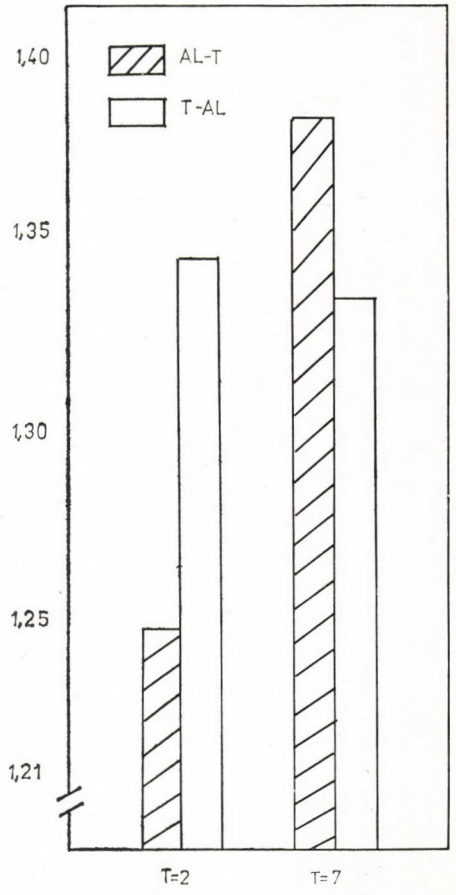
Vizsgálati sorrend	Exp. idő	Bonyolultsági fok					
		6		12		24	
		Alacsony	Magas	Alacsony	Magas	Alacsony	Magas
AL—T	2	1,2756	1,2319	1,2109	1,2968	1,1299	1,3482
AL—T	7	1,4087	1,4031	1,3706	1,4424	1,2515	1,4273
T—AL	2	1,3065	1,2883	1,2953	1,3700	1,5292	1,2969
T—AL	7	1,3316	1,3244	1,3498	1,3256	1,2601	1,4332

Az adatokból számított varianciaanalízis szerint szignifikáns fő hatás az *asszociációs latenciaidő* ($F_{1,15} = 26{,}0$ $p < 0{,}005$) és az *expozíciós idő* ($F_{1,15} = 48{,}27$, $p < 0{,}005$). Szignifikáns, továbbá az *asszociációs latenciaidő* × *bonyolultsági fok* ($F_{4.15} = 10{,}91$, $p < 0{,}05$) és a *vizsgálati sorrend* × *expozíciós idő* ($F_{2.15} = 4{,}64$, $p < 0{,}05$) kölcsönhatás.

Az 1. ábra az *asszociációs latencia* × *bonyolultsági fok* kölcsönhatást mutatja. Mint látható, alacsony asszociációs kódolhatóságnál a bonyolultsági fok nem befolyásolja az időbecslést, magas kódolhatóság mellett viszont a bonyolultsági fok emelkedésével a becsült időtartam *rövidül*. A 2. ábra az *expozíciós idő* × *kezelési sorrend* kölcsönhatást mutatja. A páros összehasonlításokban szignifikáns hatásként jelentkezett, hogy a 2 másodperces expozíció magasabb időbecslést eredményez, mint a 7 másodperces. A többi különbség nem szignifikáns.


1,38
1,36
1,34
1,32
1,30
1,28
Alacsony AL
Magas AL
6
12
24

1. ábra


1,40
1,35
1,30
1,25
1,21
AL-T
T-AL
T=2
T=7

2. ábra

Megbeszélés

A mért asszociációs latenciaidők eltérnek Vanderplas és Garvin (27) asszociációs érték adataitól, amennyiben jelen kísérletben a 24 pontos sokszögek könnyebben kódolhatónak mutatkoztak a közepesen bonyolult 12 pontos ábráknál. Ellis (11) olyan adatokra utal, ahol bonyolultabb sokszögeknél hosszabb az asszociációs latenciaidő. Eisenman (9) jóval magasabb asszociációs értékeket kapott, mint Vanderplas és Garvin, nála azonban a 12 pontos ábrákra nagyobb asszociációs értékek jelentkeztek, mint egyszerű ábrákra. A 24 pontos ábráknál mért értékeket nem közlik. Vanderplas és Garvin adatai szerint az átlagos asszociációs érték 39%. Adataim szerint az *asszociációs érték* mutató a komplexitási fokok között nem különbözik, s nagyjából megegyezik Eisenman 67%-os átlagértékével. Czigler (6) vizsgálatában bonyolultabb ábrák *jelentésteliségi* (m) értéke nem volt alacsonyabb az egyszerűekénél, sőt, a „technikai leírások" kihagyásakor 24 szögeknél ez az érték magasabb volt. Az eredmények tehát e területen közel sem egyértelműek. Jelen kísérletben a legnagyobb verbális kódolhatósági értékeket azok a bonyolult ábrák mutatták, melyeket a kísérleti személyek előzetesen 7 másodpercig nézhettek. Ez az ismerősségi hatás kölcsönhatásban állhat az ábrák bonyolultságával.

A verbálisan könnyebben kódolható ábrák vetítési idejét a személyek rövidebbnek becsülték, s ez az eredmény egybevág Ornstein (21) adataival. A bonyolultság fő hatásként nem befolyásolta az időtartam becslését; ilyen hatás Ornstein (21, II. kísérlet) adataiban sem mutatkozott az általam is alkalmazott bonyolultsági sávban. Schiffman és Bobko (24) kísérletében az ingerek bonyolultsága növelte a reprodukált időtartamot. Ám e szerzők a verbális kódolhatóságra érzéketlenebb, s bonyolultságát tekintve az Attneave-ábrákkal nehezen összevethető ingeranyagot alkalmaztak, így adataik ellentmondása jelen kísérlet eredményeivel csupán látszólagos. Az asszociációs kódolhatóságon keresztül viszont a bonyolultsági fok szerepet játszik az időtartambecslésben. Szemben a verbálisan nehezen kódolható ábrákkal, magas asszociatív jelentésű sokszögeknél a bonyolultság függvényében egyre rövidebbnek tűnik az expozíciós idő. Mint már Clark (4) vizsgálatából is kitűnt, egyszerű ábráknál a személyek inkább vizuális kódolási stratégiát alkalmaznak. Ilyenkor az esetlegesen felmerülő asszociátum a „memória-raktárat" *terhelheti*, szemben avval az esettel, amikor a verbális kód — legalábbis a *séma* szintjén — reprezentálja a vizuális ábrát. A bonyolultabb ábráknál ez utóbbi történhet, s így a „memória raktározási hipotézis" értelmében az adatok jól magyarázhatók. Lehetőségként felvetem, hogy a bonyolultabb ábrák „érdekesebbek" lehetnek (Day 7, 8, Aitken 1), s e tényező esetleg mint a memória folyamatokat szervező hatás vagy az éberségi szintet befolyásoló tényező (Curton és Lordahl 5) szintén szerepet játszhat az időtartamok fokozott alábecslésében.

Hét másodperces expozíció esetén a személyek aránylag jelentősebben alábecsülték a vetítési időtartamot. Schiffman és Bobko (24) az expozíciós idő emelkedésével szintén a becsült időtartam viszonylagos rövidülését találták, bonyolultabb ingereknél viszont náluk e hatás lényegesen jelentősebb volt. Ilyen kölcsönhatást kísérletemben nem találtam. Ennek magyarázatát esetleg az általam alkalmazott szűkebb expozíciós sávban s az eltérő ingeranyagban kereshetjük.

Két másodperces expozíciós idő esetén az előzetes asszociációs gyakorlás *megnövelte* a becsült időtartamot, 7 másodperces expozíció esetén viszont nem befolyásolta. Ezek az adatok, a *vizsgálati sorrend* × *bonyolultsági fok* kölcsönhatás hiányával együtt a kiinduló feltételezéssel ellentétesnek tűnnek, így e jelenség vizsgálata további kísérleteket igényel. *Post hoc* magyarázatként felvethető, hogy az értelmetlen ábrák vetítésekor (különösen bonyolultabb sokszögeknél) több, versengő asszociátum adódik. A személy hiába adott már előzőleg valamilyen asszociációs választ, két másodperces vetítésnél nehezebbé vált a kódolás; hét másodperc alatt viszont a személy már „dönthetett" az ábra jelentéséről. Ekkor pedig a becsült időtartam valamennyi esethez képest lerövidült.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett: 1976. IV. 22.

IRODALOM

1. Aitken, P. P., J. exp. Psychol., *103*. 240—244. 1974.
2. Attneave, F. and Arnoult, M. D., Psychol. Bull. *53*. 452—471. 1956.
3. Avant, L. L., Lyman, P. J. and Antes, J. R., Perception and Psychophysics, *17*. 253—262. 1975.
4. Clark, H. J., J. exp. Psychol., *69*. 590—595. 1965.
5. Curton, E. E. and Lordahl, D. S. J. exp. Psychol., *103*. 861—867. 1974.
6. Czigler, I., Magyar Pszich. Szle., *30*. 533—540. 1973.
7. Day, H., Perception and Psychophysics, *2*. 281—286. 1967.
8. Day, H., Psychonomic Science, *10*. 339—340. 1968.
9. Eisenman, R., Psychonomoc Science, *6*. 397—398. 1966.
10. Ellis, H. C., J. exp. Psychol., *78*. 408—409. 1968.
11. Ellis, H. C., Third Western Symposium on Learning: Cognitive learning. (Ed.: M. E. Meyer). Bellingham: Western Washington State College, 1972.
12. Ellis, H. C., Muller, D. G. and Tosti, D. T., J. exp. Psychol., *71*. 629—633. 1966.
13. Ellis, H. C. and Homan, L., J. exp. Psychol., *68*. 388—395. 1968.
14. Ellis, H. C. and Daniel, T. C., J. exp. Psychol., *90*. 18—26. 1971.
15. Fraisse, P., The psychology of time. Harper and Row. 1963.
16. Frankenhaeuser, M., Estimation of time. An experimental study. Almqvist and Wiksell. 1959.
17. Goldstone, S. and Lhamon, W. T., Percept. and Motor Skills, *39*. 63—82. 1974.
18. Kelly, R. T. and Martin, D. W., J. exp. Psychol., *103*. 224—229. 1974.
19. Lhamon, W. T. and Goldstone, S., Percept. and Motor Skills, *39*. 295—307. 1974.
20. Mo, S. S., Bull. Psychonomic Soc. *8*. 377—379. 1974.
21. Ornstein, R. E., On experience of time. Harmondsworth: Penguin. 1969.
22. Price, R. H. and Slive, A. B., J. exp. Psychol. *83*. 373—379. 1970.
23. Santa, J. L., J. exp. Psychol. (Human Learning and Memory), *104*. 286—294. 1975.
24. Schiffman, H. R. and Bobko, P. S., J. exp. Psychol. *103*. 156—159. 1975.
25. Thomas, E. A. C. and Brown, I., Perception and Psychophysics, *16*. 363—367. 1974.
26. Thomas, E. A. C. and Weaver, W. B., Perception and Psychophysics, *17*. 363—367. 1975.
27. Vanderplas, J. M. and Garvin, E. A. J. exp. Psychol., *57*. 147—157. 1959.

ВЛИЯНИЕ ВЕРБАЛЬНОГО КОДИРОВАНИЯ И СЛОЖНОСТИ ВИЗУАЛЬНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ НА ОЦЕНКУ ВРЕМЕНИ

ИШТВАН ЦИГЛЕР

В ситуации экспериментального исследования с самоконтролем на материале 6, 12, и 24 значных фигур Эттнива исследовалось отношение между латентным временем ассоциации и оценкой времени презентации изображения. Связи между сложностью изображений и латентным временем ассоциации выявлено не было. Испытуемые в более значительной степени недооценивали время презентации фигур с высокой ассоциативной кодированностью, нежели фигур с низкой кодированностью, причем это влияние было более выраженным в случае сложных изображений. Экспонирование, длящееся 7 сек вызывало более значительную недооценку, нежели время 2 сек. Под влиянием предшествующего вербально-ассоционного задания, время экспозиции в 2 сек оценивалось как более длительное, в то время как промежуток в 7 сек — как более короткий. Результаты опытов отчасти подкрепляют предположения теории «памяти — склада» в вопросе об оценке времени и указывают на более выраженное вербальное кодирование более сложных изображений.

THE EFFECT OF THE POSSIBILITY OF VERBAL CODING AND COMPLEXIGTY OF VISUAL ILLUSTRATIONS ON TIME ESTIMATION

CZIGLER, ISTVÁN

An associative codability — duration estimation relationship was investigated using 6 12, and 24 point Attneave polygons in a within subject design. There was no significant main effect concerning stimulus complexity on either codability (measuredas associative latency) or duration estimation (measured in a production task). As function of stimulus codability, relative underestimation of time duration increased, and this effect appeared to be more pronounced at complex polygons. At 7 sec exposure time the relative underestimation was larger than at 2 sec exposure time. Following the associative training, at 2 sec exposure time estimated duration increased, while estimated duration decreased at 7 sec exposure time. Results give a partial support to the memory storage hypothesis of time experience, and suggest more frequent verbal encoding strategy at complex shapes.

FÓKUSZTERÁPIA LEHETŐSÉGEI A SERDÜLŐKORBAN

VIKÁR GYÖRGY
Fővárosi Tanács Gyermekpszichológiai Szakrendelő Intézete

A szerző 3 esetet mutat be, ahol egy fókusz feltételezése segítséget nyújtott a terápiához. Az első esetben elősegítette a ritka találkozások alkalmával kapott anyag struktúrálását, követését. A második esetben szabályos (Bálint—Malan értelmében vett) fókuszterápia folyt, amelynek azonban a kamaszkor szubjektív és objektív jellemzői miatt a szokottnál nagyobb akadályokkal kellett számolnia. A harmadik esetben szempontokat adott terápiás intervenciókhoz. A szerző a fókusz fogalmát az eredetinél tágabb értelemben használja. Ez azonban megfelel az utóbbi időben észlelhető irányzatnak — szokás pl. egy csoport vagy egyetlen analitikus óra fókuszáról beszélni. A szerző óvatosságra int attól, hogy a terapeuta a fókuszra orientáliságot általános kezelési elvvé tegye. Ahol a terapeuta tartós pszichoterápiás kapcsolatra törekszik, ott helytelen lenne korai hipotézisekkel beszűkíteni figyelmét, Ellenkezőleg, az a fontos, hogy nyitott legyen minden új információ befogadására és mind több összefüggés felismerésére. Egy fókusz felvétele akkor jogos, ha 1. a kezelés elején már elegendő anyag áll rendelkezésre egy konstrukció felállításához, 2. ha a terápiás törekvéseket egy közvetlen célra szűkítjük le.

Sigmund Freud 1918-ban a budapesti nemzetközi pszichoanalitikus kongresszuson — azon a kongresszuson, amely a magyar őszirózsás forradalom előestéjén ült össze és amely korántsem maradt érintetlen a kor forradalmi és szocialista eszméitől — a pszichoanalitikus kezelési technika változásairól beszélt. Felvetette, hogy a jövőben szükség lesz olyan kezelési módok kidolgozására, amelyek a széles tömegek kezelésére alkalmasak. Sokat idézik előadásának egy híres mondatát: ez esetben az analízis aranyát a direkt szuggeszció rezével kell majd ötvözni. Ezt a mondást általában pejoratív kicsengéssel idézik. Holott eredeti összefüggésében inkább csak ténymegállapítás. Különösen azzá teszi a folytatás: „Bármilyen is lesz formája ennek a népszerű pszichoterápiának és bármilyenek az összetevői, legfontosabb és leghatásosabb részei azok lesznek, amelyeket a szigorú és minden irányítástól mentes pszichoanalízistől kölcsönzött."

Amikor Freud az analízis és szuggeszció ötvözetéről beszélt, nyilván a katartikus módszer lebegett szeme előtt. Maga is ebből fejlesztette ki a pszichoanalízist és a „Studien über Hysterie" több esete a példa: mennyi ideig kísérletezett e kétes ötvözettel. A fejlődés azonban nem abba az irányba haladt tovább, amelyet megsejteni vélt. A pszichoanalízis elméleti talaján valóban születtek új, rövid kezelési módszerek, de ezek — főként a fókuszterápia — más úton keresték a megoldást. Majd meglátjuk, hogyan.

Malan és Small (1963—1961) összegyűjtötték a rövid pszichoterápiáról

szóló történelmi adatokat. Ezúttal csak olyan terápiás módszerekről szólunk, amelyek a pszichoanalízisből ágaztak le. Malan könyvében tanulmány tárgyává tette, hogy a kezdetben néhány hónapig tartó analitikus kezelés miért nyúlik később több évnyi, majd egy évtizednyi hosszúságúra. Felkutatja azokat a tényezőket, amelyek az analízis meghosszabbodása irányában hatnak: mint pl.: a korai gyermekévek jelentőségének a felismerése, az aktuális pszichotraumák feltárásnak elégtelensége és a gyermekkori pszichotraumák feltárásának szükségessége, a rövid kezelések után bekövetkező gyakori visszaesések. Jelentős fordulat volt a nézetek megváltozása a pszichoanalízis gyógyító mechanizmusáról: a lereagálás és katarzis jelentősége háttérbe szorult a tudósítás és átdolgozás mögött — a traumatikus élményanyag feltárásánál fontosabbá vált az ellenállás és indulatáttétel elemzése.

Ugyanakkor a régi analitikus irodalomban is csomó adatot találunk rövid pszichoterápiás kezelésekre. Elsőként említik Freud „Katharinája" a Studien über Histerie-ből. Mint ismeretes, Freud egy 17 éves leány szorongással és légszomjjal járó rosszullétének titkát fejtette meg egyetlen séta alatt. A leány tanúja volt egy szerelmi együttlétnek, ami nagybátyja és unokahúga között zajlott le. Évekkel azelőtt a nagybácsi részeg állapotban őt próbálta megközelíteni. A traumatikus élmények felidézése után azonnal megkönnyebbülés következik be. Hasonló „egy ülésben" történő gyógyításról Ferenczi is beszámol a hőskorból: egy nervosus asthmát vezet vissza egy gyermekkori hydroceleműtét szorongásos traumájára. Majd látni fogjuk, hogy se Freud, se Ferenczi esete nem sorolható a mai értelemben vett fókuszterápiák közé.

Malan 1909—14 között hét közlést talál rövid analitikus kezelésekről. Az első világháború után — mint Freud említett előadásából láttuk — a kor követelményeként vetődik fel az analitikus kezelés lerövidítésének szükségessége. Ferenczi terápiás kísérletei: az ún. aktiv technika, a forszírozott fantáziák és később a relaxatio elve is ezt a célt szolgálták. 1924-ben Ferenczi és Rank az analitikus terápiás folyamatot felülvizsgáló kritikai tanulmányt publikáltak (Entwicklungsziele der Psychoanalise. Int. Ps. a. VI. Wien — Leipzig — Zürich). Figyelmük középpontjába a paciens emocionális élményét állítják — fölébe helyezik a genetikus rekonstrukcióknak. Úgy találják, a gyógyuláshoz elég az infantilis konfliktusok újraélése az indulatáttételben. Sok támadás éri őket, de Alexander és French 22 évvel később ismét felvetik ezeket a gondolatokat (1946). A chicagói pszichoanalitikus intézetben 9 munkatársukkal együtt dolgoznak az analitikus processzus lerövidítésén. Ismét hangoztatják az érzelmi élmények nagyobb jelentőségét az intellektuális feldolgozással szemben.

Bevezetik a „korrektív érzelmi élmény" fogalmát. Alexander 1956-ban írja: a klasszikus módszer hatása fokozható az áttételes szituáció korrigáló hatásának aktiválásával, ha az ember nagyobb figyelmet szentel az interperszonális klímának. Ajánlja: 1. Az orvos és beteg közti találkozások ritmusának változ-

tatását. 2. A kezelés időszakonkénti megszakítását, ill. szüneteltetését. 3. Az analitikus olyan spontán viszontindulat-áttételes reakcióinak felerősítését, amelyek ellentétesek a szülői attitűddel.

Gondolom, nem lep meg minket, hogy ezt a cikkét számos kritika érte. Tanulságosan manipuláltnak találták. Kétségbe vonták, hogy a pszichoterápiás módszere egyáltalán analízisnek nevezhető-e még.

Később egykori munkatársa, French kidolgozott egy terápiás módszert, amelynek két súlypontját „fokális" és „nukleáris" konfliktusnak nevezte el. A fokális konfliktus tudatelőttes, a klinikai anyagból egy ülés alatt leszűrhető. Valamilyen zavaró faktorból (késztetés, vágy) és az Én és Felettesén erre való reakciójából tevődik össze. A nukleáris konfliktus a kisgyermekkor egy kritikus fejlődési szakaszában elszenvedett traumatikus élménysorozat eredménye, ami tudattalan, de jeleket ad a viselkedésben és jelzi magát az aktuális (fokális) konfliktusok jellegében. Ha a fokális konfliktus elemzése megnyitja az utat a nukleáris konfliktus újabb derivátumainak felszínre kerülésére, akkor a kúra jó úton halad. Bálint átvette a fokális konfliktus fogalmát, de némiképp másképp értelmezi és terápiás módszere is más.

Bálint Mihály 1955-től kezdte fókuszterápiás kísérleteit egy analitikusan képzett orvosokból és pszichológusokból álló munkacsoporttal. Az első nagy összefoglaló művet eredményeikről David Malan közölte 1963-ban (A Study of Brief Psychotherapy, Tavistock Publications, London). Bálint Mihály készülő könyve, mely egyetlen eset részletes feldolgozásán át mutatja be módszerét, már halála után jelent meg Enid Bálint és Paul H. Ornstein kiegészítésével. Ezenkívül nagyszámú közlemény foglalkozik a kérdéssel. Hazánkban is az utolsó években több előadás hangzott el e tárgykörből (Hirsch, Pertorini, Szőnyi, Vikár).

A módszer lényege: A beteg explorációs anyaga, magatartása, a pszichológiai tesztek eredményei alapján felismer egy tudattalan konfliktust, mellyel az aktuális probléma (akár a legnagyobb nehézséget okozó neurotikus panasz, akár beilleszkedési zavar) összefüggésbe hozható.

A kezelés célja: az aktuális probléma megoldása.

Nem személyiség-terápia — de az aktuális nehézség elhárítása megnyitja az utat a további személyiségfejlődés felé.

Bálint Mihály a folyón keresztbe álló gerendához hasonlítja a fókuszt, amelynek a kiemelése után a forgalom újból megindulhat. Módja: a páciens szemben ülve kötetlenül beszél problémáiról, gondolatairól, érzéseiről, emlékeiről. Az analitikus azonban szelektív figyelemmel hallgatja, kiemeli a maga számára azt, ami a beteg közléseiből a fókuszként választott, feltételezett tudattalan konfliktussal összefüggésbe hozható és értelmezései is erre irányulnak. A kezelés során a fókusz rendszerint megjelenik az indulatáttételben, ez az eredményhez szükséges is. Az indulatáttételes értelmezésnek tehát értéke nagyobb. A kezelés idejét limitálják (rendszerint 15—20 órában). Végefelé valamilyen

formában jelentkezik az elszakadási trauma, amelynek feldolgozása lényeges.

A frankfurti Sigmund Freud-intézetben a fókusz még precízebb meghatározásán dolgoznak. A fókuszt a terapeutának az első kezelések után egy értelmezés formájában kell a maga számára rögzítenie. Ha a fókuszt helyesen találta el, akkor ennek az interpretációnak minden szava a kezelés során be kell hogy igazolódjon. Pl. Klüwer esetében (Psyche 1970, október, 24. évf. 10. sz. 739—756. o.) egy egyetemi hallgató vizsgafóbiája visszavezethető apjával való konfliktusára. Az apa egy vallási közösség feje, pap, akivel a fiú már régen szembehelyezkedett, természettudományos pályát választott, ugyanakkor még mindig azonosít az apja gyermekkorban megcsodált mágikus aspektusával. Ha vizsgázik, szembekerül a valósággal, és így a mágikus mindenhatóság illúziója szétfoszlik.

A konfliktus tehát rég belsővé vált — Rolf Klüwer így is fogalmazza meg: „Nem vetheti magát alá a vizsgának, mert akkor elpusztítja a papot önmagában." Ez a fókusz irányítja az analitikus figyelmét a kezelés során és a felmerülő anyag igazolja is a fokális konfliktus fennállását.

Most egy saját esetemben mutatom meg, hogyan rajzolódhat ki egy fókusz az első néhány interjú után. Az eset bizonyos fokig hasonló a Klüweréhez. Mielőtt azonban rátérnék, még néhány felvilágosítást előre bocsátok, ami a továbbiak megértéséhez szükséges.

A fokális pszichoterápia a pszichoanalízis elméletére és gyakorlatára támaszkodó rövid kezelési mód. Nyilvánvalóan a rövid lelki kezeléseknek nem egyetlen lehetséges módja a szuggesztió, persuasio, lelki támasznyújtás, az élethelyzet rendezése, magatartás-terápia stb. megfelelő esetben egy akut válságon átsegíthetnek. A fókuszterápia mindezekkel az eszközökkel nem él — kizárólag a pszichoanalízis fegyvertárából kölcsönöz eszközöket: eredményeit kizárólag értelmezéssel, tudatosítással, az indulatáttétel feldolgozásával törekszik elérni. Egyetlen gondolatba összefogva: ott ragadja meg az aktuális problémát, ahol az tudattalan pszichés élményanyaggal érintkezik. Ezt fogalmazza meg a fókusznak választott interpretációban. A fókusszal kapcsolatban azonban két megszorítást kell tennünk: 1. Úgy kell tekintenünk, mint egy hipotézist. Közvetlenül nem bizonyítható. A kezelés során igazolódik, ha a beteg további közlései ellentmondásmentesen beilleszthetők ebbe a konstrukcióba. 2. Amikor megfogalmazzuk, valami tudattalant fordítunk le a tudatos gondolkodás nyelvére, amit még a mi szakmai terminológiánk is befolyásol.

Szavaink nyilván sarkítanak és logikusabbnak tüntetnek fel egy tudattalan fantáziát, mint amilyen eredetileg.

A példa: 19 éves fiatalember sajátos rosszullétekről panaszkodik. „Valamilyen koncentrált idegesség, mintha kiesne a világ a fejéből, majd szorongás." Első ízben akkor jelentkezett ez a rosszullét, amikor csalódott egy barátjában és egy másik barátjának erről beszélt. Más alkalommal egy étteremben valaki

belékötött — bár úgy emlékszik, a feszültségi állapot ezt megelőzően volt és utána már nem érzett semmit. Általában erős élmények váltják ki, akár jók, akár rosszak.

Fő panasza ez a neurotikus tünet volt. A család, amikor biztatta a pszichoterápiára, ezt egészen más okból tette. Érettségi után súlyos beilleszkedési nehézségek jelentkeztek, nem tanult tovább, nem helyezkedett el. Kizárólag zenével és olvasással foglalkozott, de azzal sem rendszeresen. Hajviseletében, öltözködésében is kifejezésre juttatta nonkonformizmusát.

A pszichológiai tesztekből most csak néhány jellemzőt emelek ki. A Rorschach-teszt jó intellektust és gazdag képzeletvilágot mutatott, a valóságnak szinte szándékos elutasításával (V. táblán: pillangónak öltözött kisherceg). FbF válaszok, amelyek nem az igazi színes táblákon jelentkeznek (II., III. táblán). Erős agresszív feszültség. Az utóbbit a Szondi-teszt is tükrözi, az elhagyott Én képével (Sch. 0 +) és kötődési válsággal együtt. A pszichoterápia szempontjából kedvező prognosztikai jelnek értékeltük, hogy M. válaszai voltak, a MF. mindkét oldala dilatált az élménytípushoz képest, és az exploráció után felvett Szondi-teszt kedvező változást mutatott az elsőhöz képest (*s* megosztottból mínuszba, *p* megosztottból pluszba fordult).

3 hónapos pszichoterápiát beszéltünk meg (amit azonban nem sikerült szabályosan végigvinni). Az esetet nem is a terápiás folyamat, hanem a fókusz látványos kikristályosodása kedvéért mutatom be.

Az első órán apjáról beszél, aki szívinfarktusban meghalt, amikor ő 14 éves volt. Nem sokkal előtte ő arra késztette az apját, hogy fusson utána a lépcsőn. Azt hiszi, ez hozzájárult a halálához. Utolsó nap sem volt mellette a kórházban. Következő alkalommal megrendülten érkezik: egy barátnője öngyilkosságot kísérelt meg. Úgy érzi, bizonyos időpontokban gondolnia kell rá (hogy tartsa vele a kapcsolatot, talán, hogy meg ne haljon?). Majd elmondja egy beszélgetését egy másik lánnyal, aki ugyancsak elvesztette az apját. Mindketten az apjukkal kapcsolatos emlékeiket idézték fel, mikor a patetikus hangulat közepette egyszercsak röhögés fogta el. Ugyancsak az jutott eszébe: mi lenne, ha elmondaná, hogy ő okozta az apja halálát. Miközben ezt meséli, láthatóan izgalmi állapot vesz erőt rajta. Megjegyzi: „Ez az a rosszullét." Szíve mind hevesebben dobog. Majd megnyugszik és mély közönyt érez.

Azt hiszem, minden erőszakoltság nélkül feltételezhetjük: a rosszullétet egy tudattalan fantázia felbukkanása váltja ki (amit egyébként haragos indulatok mobilizálnak): mágikus hatalma van, hogy gondolataival életben tartson vagy megsemmisítsen embereket. Ez a fantázia azonban igazolná apja haláláért érzett bűntudatát, amiért vezekelnie kell. (Az utóbbi magyarázná, miért teszi ki magát ismételten környezeti konfliktusoknak, kudarcoknak.)

A kezelést rendszeresen folytatnunk nem sikerült. Már a következő alkalommal jelzi, hogy állásba ment. Majd még 3 ízben jár nálunk, nagy időközökben. Utoljára félévvel a kezelés kezdete után. Ez alatt az idő alatt magatartása és

életkörülményei is jelentős mértékben rendeződtek. Nem hiszem, hogy ebben a pszichoterápiának különös szerepe lett volna — legfeljebb fordított szerepe: a második óra katartikus élményétől visszariadt és a normalitásba menekült. Ellenben a rosszullét nem jelentkezett többet. A fókusz értékét itt abban látom, hogy a ritka találkozások alkalmával is adott egy szempontot a terapeutának a kapott anyag strukturálására.

Az előbb említett, késői adolescens krízisben vergődő fiatalembert merre viszi további sorsa: nem tudjuk. De már több példánk van arra, hogy az adolescencia végén jelentkező problémáknál a fókuszterápia adekvát kezelés lehet. Ebben az életkorban sűrűsödnek az égető problémák, amelyek — ha neurotikus talajon is keletkeztek — megoldásukra nem várhatnak évekig. Pl. pályaválasztási dilemma, a kapcsolatkötés nehézségei, a szexuális élet kezdeti zavarai stb. A készség az introspekcióra ilyenkor szinte maximális, az egyén későbbi sorsa szempontjából sem közömbös, hogy a megoldást az önismeret elmélyülése hozta meg, vagy valamilyen szuggesztív ráhatás. Figyelemre méltó, hogy a Malan könyvében szereplő esetek nagy része — különösen a sikeres esetek nagy része — 30 év alatti.

Más a helyzet az adolescencia első felében. Ilyenkor az önálló Én még csak kialakulóban van. A nagyerejű ösztöntörekvésekkel szemben elhárító apparátusa labilissá vált. Egyes esetekben erős elzárkózás tapasztalható a tudatosítással szemben. Más esetekben mintha nem is lenne ellenállás, a serdülő könnyedén lát át idáig tudattalan összefüggéseket, de éppoly könnyen vissza is süllyeszti őket a tudattalanba, a felismeréseket nem követi (legalábbis látszólag) Én-fejlődés, hanem átmeneti regresszív állapotokba való menekülés vagy játékos acting outok. Ebben az életkorban a serdülő existentiálisan és érzelmileg is még erősen a családhoz kötött. A leválási folyamat csírájában van — a lelkiállapot, Anna Freud kifejezésével, hasonlatos a szerelem és a gyász állapotához, amikor a jelen levő vagy éppen elvesztett objecthez kötöttség miatt nem jön létre indulatáttétel (vagy, ha igen, túlságosan viharos). Ezek a szempontok, amelyek ebben az életkorban minden analitikus kezelést problematikussá tesznek, fokozott nehézségként jelentkezhetnek az időhöz kötött fókuszterápiában.

Ennek ellenére úgy gondolom: a fokális pszichoterápia szempontjai ebben az életkorban is hasznosíthatók, csak egyes esetekben elasztikusan kell alkalmaznunk őket, máskor a terápiás céljainkat kell a kor specifikus igényeihez adaptálnunk. Mindkét gondolatot egy-egy példával illusztrálom.

A) 15 éves fiút hoznak azzal a panasszal, hogy feledékeny, dekoncentrált, nem tud barátot szerezni. Anyja keres fel előbb. Elmondja, a fiú neki panaszkodott, hogy teljesen magányos, osztálytársai nem szeretik, a problémáiról nem tud beszélni senkinek. Az utóbbi időben a tanulásban is visszaesett. Mindez nem aggasztaná annyira a szülőket. De pár évvel ezelőtt a bátyja hasonló panaszok miatt suicidiumot kísérelt meg, aztán pszichoterápiás kezelésbe került, ami jó hatású volt. Ezért vették komolyan a kisebb panaszait is.

A fiú kissé lányos képű, külleme gyerekesebb, gondolkodása inkább érettebb a koránál. Az első explorációnál elpanaszolja: az osztályban idegennek érzi magát, a többiek kinevetik. Erről főleg az osztályfőnöknő tehet: azt mondta üljön előre, különben elalszik. „Ne hozzunk cihát?" — kérdezték a fiúk utána. Egyszer lányokról beszéltek. A többi fiú ugratta: „Neked nincs is mivel..." Már az explorációból úgy tűnik: visszahúzódik a többiek társaságától, ebben a szenzitivitás mellett az agresszióelfojtásnak is szerepe van, a rejtett agresszió viszont az osztályfőnöknő csendes, de sikeres provokálásában jut kifejezésre.

Rorschach-teszt, G hangsúlyú, közepes F%-al (75%), ami inkább a ± válaszokból adódik, mint rossz válaszokból. Introverzív élménytípus, indulati típusban erős agresszív feszültség. MF.: nincs változás. (Konvencionálisan indult. De már a második felelete megkapaszkodást, elszakadni nem tudást jelez: összekapaszkodó alakok. A II.-en zw. válasz, majd távolít. A IV.-en feltűnik a torz. Az V.-ön látja a realitást, de elutasítja: „Madárnak nincs ilyen nagy füle." VI.: síremlék. VIII. színütközés.) Vélemény: Intelligencia jó, absztrakt beállítottságú, túltengő fantáziaélete miatt a teljesítmény bizonytalan. Introvertált, jelzetten paranoid jegyekkel. Agresszív érzelmi feszültség. Hadilábon áll a realitással. Tagadással, érzelmi beszűküléssel, távolítással hárít el, ami kritikus beállítottsággal társul. (Szondi: — —, ± —, + +, — +). A tesztek alapján anyakonfliktus tételezhető fel, ami ellen fantáziába meneküléssel és a valóság elutasításával védekezik. Rövid pszichoterápia prognózisa nem túl jó, bár reményt kelt, hogy a Szondi-tesztben első beszélgetés után ürül az agresszió és megszilárdul az Abel típus.

10 ülésből álló fókuszterápiát beszélünk meg.

Különösebb felszólítás nélkül is kötetlenül, rapszodikusan beszél. Tanulási nehézséggel kezdi, majd időzavarról panaszkodik, mindent szeretne csinálni, de nem fog hozzá a dolgokhoz, nehogy elrontsa. Lányokkal félszeg. (Itt is lehet ilyen szempont — jegyzem meg próbaértelmezésképpen, de nem kapok rá reakciót.) Majd ekkor és a következő alkalmakkor is mindinkább egy téma kristályosodik ki a képzetáramlás vezérmotívumaként: a teljesség elvesztésétől való félelem. Létrehozni valami teljeset, pl. összehozni egy gyűjteményt. Megtanulni a világ összes nyelvét. Keresi az egykori érzelmeit, újra akarja őket érezni. Sajnálja a pusztulóban levő népeket. Megrendült, mert látott egy cseresznyefát, amit egy építkezés miatt kivágtak. Ezzel párhuzamosan újra panaszkodik az anyjára: mindenben korlátozza, leértékeli, folyton utasítja stb. A 4-ik héten fogalmazom meg a fókuszt: „Minden cselekvés, minden befejezés az elmúlást, a teljesség elvesztését juttatja eszébe. Ez anyja korlátozó, »kasztráló« magatartásával függ össze. Ha megmarad passzív, »lányos« viselkedésénél, a többiek nevetése figyelmezteti, hogy valami »hiányzik« belőle. Ha aktív és férfias lenne, felszabadulnának destruktív indulatai a korlátozó anyával szemben, ami szorongást kelt." A további asszociációk egy jó része kétségkívül ezt a fókuszt támasztotta alá.

Nem akar semmit a helyéről elmozdítani. Pl. ha a kutya pórája a kabát mögé van felfüggesztve, nem veszi le a kabátot, hanem alóla kihúzza a pórázt. 6-ik órán kimondja: Az önállósági vágy küzd benne azzal, hogy maradjon minden változatlan. Majd a kíváncsiságáról beszél — könnyen ráterelhető a kisgyermekkori kíváncsiság témájára. Szerette volna, ha van egy elefánt barátja. Csodálkozott, miért van a férfiaknak mellbimbója. 3 éves volt, mikor nővérét meztelenül látta, akkor feltűnt neki a penis hiánya, de később illetlenségnek tartotta, hogy a nemi élet iránt érdeklődjön. Azt hitte: hogy a gyerek a puszitól születik, és a széklettel jön ki. 7-ik órán agresszív tartalmak, ha valakire megharagszik, azt kívánja: az illetőt üsse meg az áram, vagy kapjon egy váratlan pofont. Félelem a megváltozástól: átveheti más szűk látókörét, életritmusát. Ismét panaszok az anyjára. Megjegyzem: nehéz lehet neki anyjával szemben a dühét fékezni. Mire bemutatja, ahogy otthon komikusan csapkodja az asztalt és kiabálja: Hagyj már békén!.

Értelmezéseimmel főként abba az irányba haladtam, hogy anyjával való konfliktusának kihatását az élet más területeire (tanulás, agresszió-korlátozás, kapcsolat osztálytársakkal, osztályfőnökével) tudatosítsam. Az értelmezések néha csak közvetettek voltak. (Pl. „azért nem fog bele semmibe, mert fél a teljesség elvesztésétől", „az osztálytársaitól való visszahúzódás mélyebb oka: fél, hogy megváltozhat a társaságukban"), máskor közvetlenek („amikor korlátlan lehetőségek birtokában érzi magát, anyja korlátozó hatása ellen küzd"). Az osztályfőnöknő lebecsülő modora és az anyja lebecsülő modora közti analógiára is utalok. Közben nem megyek bele olyan nyilvánvaló probléma elemzésébe, mint a nemi identitás zavara. A bátyjával való konfliktusát és az apjához való viszonyát éppen csak érintjük.

8-ik órán figyelmeztetem: még két óra van hátra. Megkezdődik az elszakadási trauma feldolgozása. A 9-ik órán azzal lép be: mindketten zavarban vagyunk, nem tudunk egymással miről beszélni. Majd szinte összefüggés nélkül jut eszébe:

Valaki megkérte, hogy szülei sírjára vigyen ki virágot, de ő elfelejtette a nevet, amit mondott. Amikor később megkérdem, mi jut eszébe az óra elején említett zavartságérzésről, azt mondja: így érzi magát, ha egy közömbös ismerőssel találkozik. Utalok rá, hogy az elszakadás ellen védekezik, közömbös ismerőssé akar változtatni. Eszébe jut, hogy az apjával kapcsolatban is érzett hasonlót. A 10-ik órán asszociációi további trónfosztásomat mutatják — ekkor már nem értelmezek, hanem általánosságban beszélek vele a bizalom és csalódás kérdéséről —, egyes emberek tudásáról többet tételez fel, mint amilyen valójában. Búcsúzásnál pozitívan értékeli a kezelést.

Viszonya osztálytársaival a kezelés kezdetétől fokozatosan javult. Osztályfőnöknőjével is megszűntek a nyílt ellentétek — itt azonban a tanárnő ellenszenvét nem sikerült legyőzni (noha személyesen is beszéltem vele). Ezért úgy tervezték, hogy a III. gimnáziumot másutt folytatja. 2 héttel a kezelés be-

fejezése után anyja felkeresett. Elmondta, hogy eleinte fokozódtak köztük az ellentétek, majd a fiú egy kompromisszumot ajánlott fel: anyja ne utasítsa őt folyton a rendre, ő viszont produkálja a jó jegyeket és rendet tart a táskájában. Az anyának nevelési tanácsot adok: tartsa be a megállapodást, akkor is, ha a fiú magatartása egy ideig provokálja őt a beleszólásra, mert fiában még küzd egymással a felnőttség és a gyermekség — az utóbbi pedig kívánja az anyai gondoskodást.

Kontroll fél évvel később: Új iskolába jár, ott jól érzi magát, osztálytársaival kapcsolata jó. Figyelme most is nagyon szétszórt, feledékeny. Már nem fél annyira a cselekvéstől, mint azelőtt. Az otthoni konfliktusok fennállnak. Anyja megjegyzései most is nagyon bosszantják időnként. Hozzáfűzi azonban: ez a hangulatától függ. Mintha a feszültség mégis csökkent volna köztük.

Sovány eredmény? Kérdés, számíthattunk-e az adott helyzetben, életkorban sokkal többre. Egy serdülő fiúnak nyilván erős elhárítómechanizmusokra van szüksége, amíg belső konfliktusának eredeti szereplői eleven alakban élnek körülötte, ahhoz, hogy agresszív (és talán erotikus) késztetéseit velük szemben fékentartsa. Talán megelégedhetünk azzal, hogy elidegenedése az ifjúsági csoporttól és visszariadása a felnőttség felé vivő cselekvéstől oldódott — hiszen ez volt a fejlődés közvetlen akadálya.

B) 15 éves leányt — közgazdasági szakközépiskolai tanulót — küldenek az idegszakrendelésről hozzánk, Charcot-s személyiségfejlődési tendencia miatt kérik vizsgálatát és kezelésbe vételét. Oda apjával együtt ment, ő maga is idegesnek érezte magát, nyugtatót kért. Az apa szerint a leánynak ,,hiszterikus kitörései vannak'', apró megjegyzések miatt megsértődik, önkívületi állapotba kerül, ordít, sír, majd bezárkózik a szobájába. A háttérben súlyos családi konfliktus, a leány viszonyt folytat egy fiúval, aki már a kezét is megkérte, de az apa nem áll szóba vele és együttléteiket minden áron meg akarja akadályozni. A ,,kitörések'' mindig ezzel kapcsolatosak. A leány pár hónappal ezelőtt egy este bevett 3 tbl. Seduxent — talán suicid célból. Idejövetele előtt pedig el akart költözni hazulról.

Az apa merev, skizotim személyiségnek imponál, a leánnyal leiratja a konfliktusokat, hogyha ,,bármi történik, ő fedve legyen''. Régebben alkoholizált. Anya mintegy 4 éve ,,agy- és gerincvelőgyulladásban'' szenved, gyakran fekszik kórházban, időnként járásképtelen. (A tünetek alapján scler. multiplexnek imponál.)

Egy 21 éves bátyja van, akit anyja nagyon szeretett és akivel a serdülőkorban szintén volt probléma, egyszer megszökött hazulról. A leány kisgyermekkorában inkább az apjához vonzódott, nagyon jó volt a kapcsolatuk, de ez 10 éves kora körül megromlott.

A Rorschach-teszt eredménye: Közepesen jó intellektus, produktív, de változóan. Introvertált. Otthoni konfliktus, emiatt agresszív indulattal telített és érzelmi rezonanciakészsége gátolt. (A pszichoterápia prognózisát kedvezőt-

lennek mutatta, hogy a másodlagos formula nem változik, a színválaszok száma alacsony és ezek sem a valódi színes táblákon, viszont kedvező jel a 43 % M válasz.) Az első Szondi-teszt is nagyfokú indulati feszültség mellett szólt, a második — egy héttel később — kedvezőbb változást mutatott, amit jó prognosztikai jelként értékeltem.

Ebben az esetben a nyílt családi konfliktus megoldása látszott a közvetlen, de egyben elkerülhetetlen feladatnak, mivel valamennyi tünet ezzel volt összefüggésbe hozható. Analitikus pszichoterápia a sürgető és kiélezett szituáció miatt nem látszott keresztülvihetőnek, az indulati örvényben vergődő szereplők részéről aligha számíthattunk kellő közreműködésre. Amit nyújtottam, az támasztnyújtó, megértő pszichoterápia volt a leány felé, az apa sértődöttségének és haragjának és merev elzárkózásának enyhítése, majd a két fél kibékítésének kísérlete.

Ugyanakkor feltételezhettük, hogy ennek a konfliktusnak az apában és leányában közös fókusza van, egy tudattalan fantázia, amely mindkettőjüket megragadta: ti., hogy az anya mozgásképtelenséggel járó betegségével a leány az anya helyébe lép. Ez esetben kettőjük viselkedése mint a tudattalan fantázia elhárítása értelmezhető. Az apa, aki addig a leányával gyöngéd volt, együtt hancúrozott, szinte játszópajtásként viselkedett, egyszer csak hangot vált, szigorúvá, erőszakossá válik. Kifejezésmódján is érezhető, hogy nem akar a valósággal szembenézni. Felesége betegségéről belenyugvással beszél, olyan baja van, hogy évente kórházba kell mennie „generáljavításra". A leány csak mint „a gyermek" szerepel az előadásában. Pl. „valamit javult a gyerek felfogás terén" — említi, amikor viszonyuk kezd rendeződni. A fiúról, akivel a leány szexuális kapcsolatban van: „átellenben lakik a gyerek, aki udvarolgat neki". A leány, amikor az apja 10 éves korában tréfásan a fenekére üt, az élettárs felháborodásával kiáltja: „Hogy mer maga engem megütni." Ettől kezdve súlyosan sértődött és hevesen szorong, amint otthon nézeteltérés támad. Szorongását harciassággal leplezi, szobájába zárkózik. Belemenekül egy szexuális kapcsolatba — amellyel persze felnőttségét is demonstrálja az apja felé. Elmondja, hogy „koránál idősebbnek érzi magát", mert annyi mindenen „ment keresztül", oly sok csalódás érte. Két rajza is sejteti, hogy két alternatívát lát csupán: a koraérett pesszimizmust és a gyermeki mesevilágot. Az első órán két rajzot készít. Az elsőn egy földgömb fölé hajló csontváz látható, a másodikon egy nagy könyvet olvasó mesebeli törpe.

Ez az érzelmi konfliktus ebben a formában nem volt tudatosítható. A leánnyal és az apával folytatott beszélgetésekben a tudattalan fókusz feltételezése egyfajta vezetőszempontot adott. A lánnyal folytatott beszélgetés során feltárult egykori szoros kapcsolata az apjával, majd apja megváltozásának átélése. Az apa elismerte, hogy a leány szexuális kapcsolatát súlyos személyes sértésként élte meg. Később egy együttes megbeszélés alkalmával világossá válik, hogy a leány fél az apjától és félelmében provokálja.

Két hónap alatt heti egyszeri pszichoterápiás ülés a családi helyzet javulását hozta. A következő 4 hónapban havonta visszarendeltük kontrollra. Apjával fegyverszünetet kötöttek, szabályokat beszéltek meg, amelyeket mindketten betartanak. Az ő kapcsolata beteg anyjával melegebb lett, apja viszont a bátyjával barátkozik. Majd egy külső tényező is közbeszól, az udvarlót behívják katonának. A lány hűséget fogad, szabad idejében lámpaernyőket fest otthon, apja boldog és az ő szorongása, indulatkitörései is megszűntek.

Esetismertetéseimben a fókusz fogalmát az eredetinél tágabb értelemben használtam. Ez megfelel az utóbbi időben észlelhető irányzatnak — szokás pl. egy csoportülés, vagy egyetlen analitikus óra fókuszáról beszélni. Óvakodjunk azonban attól, hogy a fókuszra orientáltságot általános kezelési elvvé tegyük. Ahol tartós pszichoterápiás kapcsolatra törekszünk, ott helytelen lenne korai hipotézisekkel beszűkíteni figyelmünket. Ellenkezőleg: fontos, hogy nyitottak legyünk minden új információ befogadására. Egy fókusz felvétele akkor jogos, ha 1. a kezelés kezdetén már elegendő anyag áll rendelkezésünkre egy konstrukció felállításához, 2. ha terápiás törekvésünket egy közvetlen célra korlátozzuk. Így is megtörténhet, hogy az élet keresztülhúzza számításunkat és a rövid pszichoterápiából hosszú lesz.

A közlemény a szerkesztőségbe érkezett. 1976. X. 15.

IRODALOM

Alexander F, French T. M.: Psychoanalytic therapy, New-York, Ronald Press Co. 1946.
Bálint M., Bálint E., Ornstein P. H.: La Psychotherapie Focale. Payot, Paris, 1975.
Freud S.: Gesammelte Werke. Fischer VL. Frankfurt a. M, 1972, I. és XII. kötet (183—194. o.)
Klüwer R.: Über die Orientierungsfunction eines Fokus bei der psychoanalytischen Kurztherapie. Psyche 24. évf. 10. sz. 739—756. o. (1970. okt.)
Malan D. H.: A Study of Brief Psychotherapy. Tavistock Publ. London, 1963.
Malan, Small: l. Bálint.

ВОЗМОЖНОСТИ ФОКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

ДЬЁРДЬ ВИКАР

Автор разбирает три случая из практики, в которых предположение наличия одного фокуса способствовало проведению терапии. В первом случае это позволило структуировать и проследить отрывочные данные. Во втором случае была проведена стандартная (по Балинту—Малан) фокальная терапия, при которой, однако, было необходимо преодалеть более значительные, нежели обычно встречающиеся, препятствия, вызванные субъективными и объективными характеристиками подросткового возраста. В третьем случае были получены — благодаря этому — опорные точки для проведения терапевтического вмешательства. Автор использует понятие фокуса в более широком, нежели первоначальный, смысле. Однако это соответствует наблюдаемым в последнее время тенденциями, выделению фокуса группы, или аналитического сеанса. Однако автор указывает на опасность превращения ориентации терапевта на фокус в общий принцип терапии.

При стремлении к установлению прочного психотерапевтического контакта ошибочно сузить внимание посредством ранних гипотез. Напротив, необходимо быть готовым к восприятию новой информации и распознаванию новых взаимоствязей. Принятие одного фокуса является правомерным тогда, когда:

1. в начале терапии имеющегося материала достаточно для построения одной конструкции,
2. если проведение терапии ограничено непосредственными целями.

THE WAYS OF THE FOCUS THERAPY IN THE PUBERTY

VIKÁR, GYÖRGY

The author presents three cases in which the presupposition of a focus rendered help to the therapy. In the first case it helped to structure and to follow the material received in sessions at wide intervals. In the second case a standard focus therapy (according to Bálint—Malan) has been made, that however had to face difficulties deriving from the objective and subjective characteristics of puberty. In the third case some aspects are given to the therapeutic intervention. The author uses the idea of focus in a wider sense than the original. This, however corresponds to various trends of recent times e.g. often it is talked about the focus of a group or of a single analytic session. The author advises the therapist not to change the orientation to focus to a general principle of treatment. In case the therapist aims at a lasting psychotherapeutic relation it is mistaken to narrow down his attention by early hypotheses. On the contrary, it is important to be open for all new informations to realize more and more inherence. The introducing of a focus is ndicated when: 1. there is sufficient material at the beginning of the treatment for creating a construction, 2. the therapy aims at a direct purpuse.

A SZÁMISMÉTLÉS PRÓBA (MAWI-III.) ÉRTÉKE A MEMÓRIA- ÉS INTELLIGENCIAVIZSGÁLATBAN*

SZAKÁCS FERENC – AJKAY KLÁRA
Országos Ideg- és Elmegyógyászati Intézet

A Wechsler-féle intelligenciateszt „Számismétlés" részpróbája a „közvetlen emlékezet" mérésére szolgáló eljárás. Pszichodiagnosztikai értékét illetően ellentmondásos tapasztalatokat ismertet a szakirodalom.

Szerzők véleménye szerint a problémák abból fakadnak, hogy az azonos és fordított sorrendben történő számismétlés-teljesítmény két különböző minőségű és nehézségű mentális művelet, amelyek nem mérhetők egyetlen számmal, hisz nem létezik olyan jelenség, amelyet ez az egy szám kifejezne.

Vizsgálatukban kimutatták, hogy 29 organikus és neurotikus paciensük azonos sorrendben történő számismétlési teljesítménye nem korrelált sem az IQ-, sem a memóriateszt („15 szó — 15 kép") értékével, és nem volt kimutatható kapcsolata a fordított sorrendű számismétlési teljesítménnyel sem. Ezzel szemben szignifikáns pozitív korrelációt mutattak ki a fordított sorrendű számismétlés és az IQ, valamint a verbális és kisebb mértékben a vizuális emlékezési teljesítmény között. Ezért szerzők szerint a „Számismétlés" részpróba összevont mutatója (főként a fordított sorrendű számismétlési teljesítmény intelligencia- és memóriatelítettsége révén) sine morbo személyek esetében hasznosítható támpont ugyan, de itt is azt jelenti, hogy mindkét mért mentális tevékenység kb. egyenlő színvonalú. Klinikai esetekben azonban a kétféle teljesítmény igen különböző lehet, ezért összevontan nem értelmezhetők.

I. Validitás-problémák

Számok, számsorok ismételtetése igen régi emlékezésvizsgáló technika, a szisztematikus emlékezésvizsgáló eljárásoknak is elengedhetetlen tartozéka. A Wechsler-féle intelligencia-teszt „számismétlés" szubtesztje is ilyen eljárás, lényege: a vizsgált személy „közvetlen emlékezeti teljesítményének" színvonalát az azonos és fordított sorrendben elismételt számok mennyisége alapján mérjük (részletesen l.: Kun M., Szegedi M. szerk. 1971). A próba használata (azonkívül természetesen, hogy az emlékezést méri), két előfeltevésen nyugszik: egyrészt annyira egyszerű, hogy iskolázatlan, alacsony intelligenciájú személyekkel is zavarmentesen lebonyolítható: az intelligenciát tehát viszonylag „kultúra-függetlenül" méri, másrészt egyéb, nem intelligencia-faktoroknak (figyelem, koncentráció) is jó mutatója.

Sajnos, az „alap-előfeltevés" (hogy ti. az emlékezést méri) sem igazolt kellőképpen, sok szerző szerint ez a feladat nem is igényel emlékezeti teljesítményt, hanem pusztán a figyelem tartalmát és terjedelmét méri.

* Eü. Min. 6-01-2000-01-0/sz. kutatási téma keretében végzett munka.

Klinikai tapasztalatok alapján már a teszt használatának korai éveiben rámutattak (Rapaport D. et al., 1945), hogy igen kiterjedt emlékezési zavarok esetén is előfordulhat magas számismétlési teljesítmény, és egyébként jó memóriájú személyek relatíve gyenge teljesítményt nyújthatnak. Ezért Zimmermann és Woo-Sam (1973) helyesebbnek tartják, ha a számismétlés „információfelületét" (hogy ti. mit mér a teszt) a közvetlen auditív felidézési teljesítményre korlátoznánk, és csak arra következtetnénk, hogy a v. sz. milyen mértékben mentes figyelem-koncentrációját zavaró gondolati folyamatoktól.

Jóllehet a számismétlési próba támadásfelülete és más tesztekkel való korrelációja tisztázatlannak mondható a nagyszámú ellentétes kutatási eredmény miatt, mégis szinte a legtöbbet szereplő szubtesztje a Wechsler-féle omnibusz-tesztnek. Ennek egyik (alighanem legfőbb) oka az lehet, hogy alkalmazása igen kevéssé idő-, munka- és szakértelemigényes eljárás. A szerteágazó kutatásokból három fő munkaterület különíthető el: *a)* a teljesítménynek szorongással való kapcsolata; *b)* organikus károsodás hatása; *c)* negativizmussal való összefüggések. Tolor (1958) Evans és Marmorston (1964), Templer (1967) és mások szerint az organikus károsodások általában csökkentik a számismétlés-teljesítményt, míg Sterne (1969) eredményei ezt nem támasztják alá: sine morbo és különböző organikus esetek számismétlési teljesítményében nem talált értékelhető eltérést. Nem talált különbséget neurotikus és organikus esetek teljesítménye között Ladd (1964), s a számismétlési teljesítmény csökkenéseit csak a bal féltekesérültek esetében tartja jellemzőnek Russell (1972).

Kløve (1959 vizsgálatai szerint a számismétlési feladat a bal féltekekárosodottak részére kritikus: 5,00 átlagpontértéket értek el (SD = 2,80), míg jobb félteke sérültek és a kétoldali károsodottak 7,35, ill. 7,58 pontot teljesítettek (a kontrollként felhasznált neurotikus csoport 8,01 pontot teljesített). Welman (1964) adatai azt mutatják, hogy mind az agytumorosok, mind a diffúz agykárosodottak esetében gyakori, hogy ebben a részpróbában saját átlaguk alatt teljesítenek (mintegy 25—27%-os gyakoriság, tehát kb. minden negyedik személy esetében). Valamivel ritkább, de a sine morbo csoporthoz mérten még mindig szignifikánsan gyakori ez a saját átlag alatti teljesítmény neurotikusok esetében is (kb. 20—25%).

Sokak szerint az összes szubteszt közül ez a legkevésbé „intelligenciatelített": Cohen (1957) tanulmányában a G-faktorral 0,62 a korrelációs együttható értéke fiatal v. sz.-ek esetén, és csak 0,48, ha 60 éven felülieket vizsgált. A magyar standardban: 0,67 az összteljesítménnyel való korrelációja, tehát valóban csekély az „intelligenciamérő ereje". Életkor előrehaladtával csökken a teljesítmény, ún. „korváltozó" részpróba (Kun M., Szegedi M. i. m.).

Végül egy érdekes adat: azok a személyek, akik a Rorschach-tesztben sok ún. Zw-választ adnak, alacsonyabb teljesítményt nyújtanak ebben a részpróbában, mint azt általános színvonaluk alapján várhatnánk. Fox és Blatt (1969) szerint ez azt tanúsítaná, hogy a negativizmusnak jelentős szerepe lehet

ennél a tesztnél. Ez az értelmezés azonban csak akkor volna meggyőző, ha a Zw-nek tulajdonított hagyományos jelentés (ti. hogy negativizmus, oppozíció, agresszió stb. kifejezője) nem volna oly kevéssé alátámasztott, sok szerző által megkérdőjelezett (Schachter M., 1970). Saját kísérleti adataink (Szakács F., 1976) azt mutatják, hogy az ún. „Zw-válaszok" közül csak az elsődleges Dzw-válaszok halmozott előfordulása jár együtt fokozott mértékű (főként szorongásos) feszültséggel, átlagnál nagyobb fokú mezőfüggetlenséggel, míg az egyéb — különösen az ún. „tiszta Zw"-válaszok — ugyancsak fokozott mezőfüggetlenség mellett — inkább a feszültség hiányára jellemzők. Oppozícióval, agresszióval való kapcsolatát pedig semmilyen Zw-válasznak nem tudtuk kimutatni! Azt is valószínűsítettük, hogy a „Zw-válaszok" gyűjtőfogalmában össze nem tartozó jelenségek vannak, és hogy az értelmezésben a foltok téri viszonyainak („figuraháttér" jellegüktől független) meghatározó szerepük lehet.

II. Konstrukciós problémák

A teszt-gyakorlatban — ha nem is egyedülálló — de meglehetősen ritka, hogy az azonos és fordított sorrendben való számismétlési teljesítményt egyetlen összevont mutatóban értelmezzük. Bővebb kifejtés nélkül itt most csak megállapítjuk, hogy a két teljesítmény nem azonos nehézségi fokú, ezért számítástechnikailag kifogásolható az azonos „léptékű" mérés. Még inkább problematikus azonban az összevonás, ha meggondoljuk: a fordított sorrendben való számismétlés a viszonylatok megfordíthatóságát igénylő művelet, ami *minőségileg* más, mint a mechanikus reprodukálása valamely ingersorozatnak. A teszt alkalmazása közben tehát *egyetlen* számmal fejezünk ki *két* különböző *minőségű* és *nehézségi* fokú teljesítményt, amelyek egyikéről sem tudjuk pontosan, hogy milyen mentális művelet megnyilvánulásai. Igaz, mindegyik teljesítmény kb. egyforma sine morbo személyek esetében, és jellemzően különbözők pl. agyi károsodás esetében. Így — patopszichológiai elemzésük lehetőségén kívül — empirikusan is elfogadhatóan értelmezhetők. De csak különkülön! Tudjuk: a sine morbo személyek esetében általában igaz az, hogy aki azonos sorrendben sok számot tud elismételni, az fordított sorrendben is sokat tud, a teljesítmény színvonalát mutató két szám tehát kb. egyenlő (a fordított sorrend azonban nehezebb, ezért szinte soha nem azonos!). Nem követünk el tehát durva hibát, ha egyetlen számmá vonjuk össze a kettőt. Ez az egyetlen szám azonban csak úgy értelmezhető, hogy a sine morbo személyeknek általában *mindkét* mért képessége kb. egyenlő színvonalú. A minőségileg különböző *két* dologból nem lett *egy* attól, hogy Wechsler-teszt konstrukciós okok miatt (l.: Kun M., Szegedi M. i. m., 107. old.) a mutatókat összevonta. Olyan mentális művelet, amelyet ez az egy szám kifejezne, *nem létezik.*

III. Vizsgálatunk

Tapasztalatok és az eddigiekben vázolt elméleti megfontolások alapján arra a kérdésre kerestünk választ, hogy kimutatható-e kapcsolat neurotikus és organikus betegek *emlékezési teljesítménye és számismétlési teljesítményei között.*

Az emlékezési teljesítményt a *„15 szó—15 kép"* teszttel (Ajkay K., 1974), a számismétlési teljesítményt a MAWI-III. szubteszttel mértük. A memóriatesztnek öt mutatóját használtuk: E(sz) 1 és 5 (emlékezés szavakra egyszeri és ötszöri hallás után), E(k)1 és 3 (emlékezés képekre egyszeri és háromszori látás után), EML (az emlékezési teljesítmény összesített pontszáma). A MAWI-III. szubteszt két mutatójával dolgoztunk: III/a (azonos sorrendű ismétlés) és III/f (fordított sorrendű ismétlés).

A vizsgált személyek átlagos életkora: 42 év, átlagos iskolai végzettségük 8 osztály, nemek szerinti megoszlás: 21 nő, 8 férfi. Az OIE III/A női, II/B és Idegsebészet betegei (dg: atrophia cerebri (3 eset), organikus pszichoszindróma (8), scler. multiplex (2), encephalopathia (4) és pszichoneurózis (12).

1. Mindenekelőtt azt tisztáztuk, hogy a III/a és III/f mutatók valóban olyan jelentősen különböznek-e, hogy összevonásuk indokolatlan lenne.

A teljesítmények színvonalát (tehát a két feladat nehézségi fokát) illetően a különbségek (átlagok és szórások) nem látszanak jelentősnek (1. táblázat).

1. táblázat

Organikus és neurotikus betegek MAWI III/a és III/f teljesítményei ($n = 29$)

	III/s	III/f
$\bar{x}$	5,414	3,310
σ	1,130	1,148

Egy-két pont különbség sine morbo személyeknél is általános. Annyi azonban bizonyos, hogy a *két teljesítmény semmiképpen sem egyenlő,* hisz ezen az alacsonyabb szinten a 2 pont különbségátlag többet „ér", mint a normál átlagövezetben. A 4—2 közötti különbség pszichodiagnosztikailag nem azonos a 7—5 közöttivel! Ez a két pontkülönbség természetesen statisztikailag is jelentős: az átlagövezetbe tartozó 2—3 pontos III/f teljesítmény a sine morbo csoportban ritkaság! E megfontolások alapján külön statisztikai elemzés nélkül is *jelentősen különbözőnek* fogadhatjuk el a III/a és III/f értékeket. Azt, hogy a két mutató *nem összefüggő mentális műveleteket* jellemez, meggyőzően bizonyítja, hogy a III/a és III/f értékek között *nincs szignifikáns korreláció* (Totális) r = 0,273; ill. (parciális) r = 0,046.

A MAWI-III összesített pontszámának értéke nagyobb klinikai anyagon végzett vizsgálatunk szerint mindhárom IQ-val szignifikáns pozitív kor-

relációban van ugyan, de jelen vizsgálati adataink szerint ez csak a fordított sorrendben való ismétlésnek köszönhető, hisz szignifikáns korreláció csak a III/f és IQ között van (2. tábl.). Összegezve: adataink

2. táblázat

Organikus és neurotikus betegek (n = 29) IQ-ja és MAWI-III teljesítményei közötti korreláció

		IQ
III/a	T	0,268
	P	0,276
III/f	T	0,483**
	P	0,260

*p ≦ 0,05
**p ≦ 0,01
***p ≦ 0,001

alátámasztják azt a véleményünket, hogy: a) *a III/a és III/f teljesítmények nem vonhatók össze közös értelmezési kategóriába;* b) *a III/f teljesítménynek van, míg a III/a-nak nincs kapcsolata az IQ-val. A számismétlés részpróba tehát csak annyiban mér intelligenciát, amennyiben a fordított sorrendben való számismétlés „intelligencia-telített". A III/a értéke nem intelligenciamutató.*

2. *Az összesített emlékezési teljesítmények* (EML) átlagértékei és szórásai azt mutatják, hogy vizsgálati anyagunk messze alatta marad a 690 pontos sine morbo teljesítményövezetnek, de csak egy részük esetében bizonyos az organikus károsodás következtében kialakult emlékezési zavar (Ajkay K., i. m. 53. o.).

Betegeink emlékezési teljesítménye a következő (3. táblázat).

3. táblázat

Organikus és neurotikus betegek (n = 29) emlékezési teljesítményei a „15 szó — 15 kép" tesztben

	$\bar{x}$	σ
E/sz/1	5,138	1,776
E/sz/5	10,931	2,586
E/k/1	8,310	2,336
E/k/3	12,379	2,929
EML	580,170	192,466

a) Nincs ugyan kétségünk afelől, hogy a „15 szó—15 kép" teszt és minden mutatója valóban emlékezési teljesítményt mér, a munkánkban felhasználásra került mutatók *interkorrelációit* azonban szükségesnek tartjuk bemutatni (4. tábl.). Az együtthatók (egy kivételével) minden viszonylatban szignifikáns

4. táblázat

Organikus és neurotikus betegek (n = 29) emlékezési teljesítményeinek interkorrelációi

E/sz/5	E/K/1	E/K/3	EML	
0,423*	0,455**	0,388*	0,503**	E/sz/1
	0,546**	0,614***	0,506**	E/sz/5
		0,714***	0,317	E/k/1
			0,511**	E/k/3

*p = 0,05
**p = 0,01
***p = 0,001

pozitív korrelációt mutatnak, így ezek a mutatók feltehetően összefüggő mentális műveleteket fejeznek ki. Mivel a feladatok sajátosan emlékezési teljesítmények, a mérőszámok valóban *memóriamutatók.*

b) Az emlékezési teljesítmények és a számismétlési teljesítmények alábbi *korrelációkat* mutatják (5. táblázat). Az együtthatók közül szignifikáns pozitív

5. táblázat

Organikus és neurotikus betegek (n = 29) emlékezési és számismétlési teljesítményei közötti korrelációk

		III/a	III/f
E/sz/1	T	0,109	0,419*
	P	—0,084	0,457**
E/sz/5	T	0,246	0,449*
	P	0,114	0,233
E/k/1	T	0,200	0,298
	P	0,176	0,036
E/k/3	T	0,109	0,365*
	P	—0,188	0,176
EML	T	0,089	0,155
	P	0,059	—0,114

*p = 0,05
**p = 0,01
***p = 0,001

korrelációt jelez a III/f versus E/sz/1 és 5 és a III/f versus E/k/3 viszonylatokban.

Tehát: az azonos sorrendben történő számismétlési teljesítmény *nem mér emlékezési teljesítményt!* Sem a verbális (szavakra történő), sem a vizuális (képekre történő) közvetlen emlékezeti teljesítménnyel nem függ össze (pontosabban: nem állíthatjuk, hogy összefügg), és nincs kapcsolata az összesített emlékezési teljesítményt (a „megjegyző" és „megtartó" verbális és képi) kifejező tesztmutatóval sem!

A fordított sorrendben történő számismétlési teljesítmény ezzel szemben szoros kapcsolatban van (pontosabban: nagy valószínűséggel *nem független)* a közvetlen verbális emlékezési teljesítménnyel, és — talán — a vizuális emlékezéssel is. Nem méri azonban az emlékezési teljesítményt általában. Alacsony értéke tehát indikáció arra, hogy valamilyen klinikai emlékezésvizsgálatot végezzünk (Szakács F., 1974).

Összegezve a 2/a és 2/b pontban mondottakat: a számismétlési teljesítmények közül *csak a fordított sorrendű ismétlési teljesítménynek van köze más közvetlen emlékezési teljesítményhez,* az azonos sorrendben történő számismétlésnek nincs kimutatható kapcsolata az emlékezéssel.

IV. Összefoglalás

1. *A számismétlési részpróba két feladata* (azonos és fordított sorrendű reprodukció) *két különböző teljesítmény mérését teszi lehetővé.* A két különböző minőséget kifejező értéket nem lehet összeadni, mert olyan mentális tevékenység, amelynek ez az összeg a mértéke lehetne, nem létezik, így *az összevont mutató pszichodiagnosztikailag nem értékelhető.*
2. Az azonos sorrendben történő számismétlési teljesítmény sem memória-, sem intelligenciamérésre nem alkalmas.
3. A fordított sorrendben történő számismétlési teljesítményt jelző érték mind az intelligencia (IQ), mind a memória (EML) mérésében hasznosítható.

A közlemény a Szerkesztőségbe érkezett 1976. III. 25.

IRODALOM

1. Ajkay K., 1974: Emlékezetvizsgálat organikus és funkcionális betegek differenciáldiagnosztikájához M. Psz. Szle., XXI., 1, 48—62.
2. Cohen, J., 1957: The factorial structure of the WAIS between early adulthood and old age. Journal of Consulting Psychology, 21., 290—293.
3. Evans, R. B., Marmorston, J., 1964: Perceptual test signs of brain damage in cerebral thrombosis. Perceptual and Motor Skills, 18., 977—988.
4. Fox, E., Blatt, S. J., 1969: An attempt to test assumptions about some indications of negativism on psychological tests.
Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33., 365—366.
5. Kløve, H., 1959: Relationship of differential electroencephalographic patterns to distribution of Wechsler-Bellevue Scores.
Neurology, Minneapolis, Vol. 9., No. 12., 871—876.

6. Kun M., Szegedi M. szerk. 1971: Az intelligencia mérése. Akadémiai Kiadó, Budapest.
7. Ladd, C. E., 1964: WAIS-performance of brain-damaged and neurotic patients. Journal of Clinical Psychology, 20., 114—117.
8. Russell, E. W., 1972: A WAIS factor analysis with brain damaged subjects using criterion measures Journal of Consulting and Clinical Psychology, 39., 133—139.
9. Rappaport, D., Gill, M. M., Schafer, R., 1945: Diagnostic psychological testing. Chicago, Year Book Publishers
10. Schachter, M., 1970: Contribution a l'etude des interpretations des espaces blancs (details intermaculaires, Dbl) dans le test de Rorschach et de leur signification. Annales Medico-Psychologiques, Paris, 1, 3, 329—351.
11. Sterne, D. M., 1969: The Benton, Porteus, and WAIS Digit Span tests with normal and brain-injured subjects. Journal of Clinical Psychology, 25., 173—175.
12. Szakács F., 1974: Cerebrális léziók és emlékezészavarok. Klinikai pszichodiagnosztikai vizsgálatok. In. Tariska I. (szerk.) Orvosi pszichológia, OTKI soksz. jegyzet, 298—318.
13. Szakács F., 1976: Alternáló figura-háttér ábrák észlelési sajátosságainak összefüggése személyiségjegyekkel és aktivációs nívóval (előadás, sajtó alatt).
14. Templer, D. L., 1967: Relation between immediate and short-term memory and clinical implications. Perceptual and Motor Skills, 24., 1011—1012.
15. Tolor, A., 1958: Further studies on the Bender Gestalt test and the Digit Span test as measures of recall. Journal of Clinical Psychology, 14: 14—18.
16. Wechsler, D., 1958: The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence. Baltimore, Williams and Wilkins.
17. Welman, A. J., 1964: Brain Tumor Patients Tested with Wechsler-Bellevue Scale. Dieseases of the Nervous System, Vol. 25., 746—750.
18. Zimmermann, I. L., Woo-Sam, J. M., 1973: Clinical Interpretation of the Wechsler Adult Intelligence Scale. Grune and Stratton, New York and London.

ОЦЕНКА РОЛИ ПРОБЫ «ПОВТОРЕНИЯ ЧИСЕЛ» (В ТЕСТЕ MAWI, III) ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ПАМЯТИ И ИНТЕЛЛЕКТА

Ф. САКАЧ — К. АЙКАИ

Частичная проба «Повторение чисел» в тесте измерения интеллекта Векслера выполняет функцию измерения «непосредственного запоминания». В литературе имеются противоречивые данные о психодиагностической ценности этой пробы.

По мнению авторов, эти разногласия связаны с тем, что эта проба содержит дверазличные как по качеству, так и по трудности умственные операции — повторения чисел в прямом и обратном порядке, измерение которые — посредством одного значения — невозможно, ибо не существует такого явления, которое выражалось бы в этом значении.

Проведенные исследования показали, что данные 29 соматических больных и пациентов-невротиков, показывающие успешность повторения в том же порядке не коррелировали ни с IQ, ни с результатами исследования памятия (тестом «15 слов — 15 картинок»), а кроме того результат повторения чисел в прямом порядке не был связан с результатом повторения чисел в обратном порядке. Напротив, была выявлена положительная корреляция между повторением чисел в братном порядке и IQ, показателем вербальной, и — в меньшей степени — визуальноой памяти.

Авторы пришли к заключению, что суммарный показатель пробы «Повторение чисел» может быть использован при исследовании здоровых испытуемых, главным образом, благодаря выявленной связи между результатом повторения в обратном порядке и интеллектом и памятью, однако и в этом случае это означает только то, что оба измеряемые вида умственной деятельности находятся, примерно, на одном уровне. В клинических случаях результаты двух операций могут быть весьма различными, поэтому вместе их интерпретировать нельзя.

RESULTS OF THE DIGIT SPAN SUBTEST AS TO IQ AND MEMORY TESTS

SZAKÁCS, FERENC—AJKAY, KLÁRA

The Digit Span subtest in the Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) serves for measuring short-term memory. As to its psychodiagnostical value, contradictory experiences are reported on in the technical literature.

Problems, according to the authors derive from the very fact that the testees' performance of repeating digits in identical or reverse order constitute two kinds of mental operations of different quality and different grades of difficulty, and that it cannot be evaluated by one single score since there is no phenomenon that a single score could express.

Test results of twenty-nine of their organic and neurotic patients brought out that their performance in repeating digits in identical order correlated neither to IQ-scores nor those of the memory test („Fifteen words + fifteen pictures"), and showed no detectable connection to their performance in repeating digits in reverse order, either. On the other hand significant positive correlation has been found between repeating digits in the reverse order and the IQ-scores as well as their performance in verbal and, to a small degree, visual memory. Since the performance in repeating digits in the reverse order is greatly dependent on IQ and memory, in the case of sine morbo persons the joint evaluation of the Digit Span subtest may be useful, though with regard to the fact that the two mental activities measured are approximatively of the same level. In clinical cases, however, the two performances mentioned may be different, and so they do not lend themselves to joint interpretation.

SZEMLE

A MORÓ-REFLEX EREDETE ÉS JELLEMZŐI

SZEGAL BORISZ
Fővr. Tan. VB. Módszertani Csecsemőotthon

A *Moró-reflex* (Moro írta le először 1918-ban) a törzs általános extenziója, a végtagok extenziója és abdukciója, melyet flexió és addukció követ; néhány csecsemőnél a csípő és a térd az egész mozgássor alatt flexióban van. Sokáig úgy gondolták, hogy a Moró-reflex a labirintus reflexek közé tartozik, míg André—Thomas (1954) felvetette, hogy az sokkal inkább egy mély cervikális reflex. Peiper (1956) tiltakozott az ilyen értelmezés ellen. Hangsúlyozta, hogy ezt a reflexet a nyakizmok ingerlése nélkül is ki lehet váltani, ami a „tiszta" vesztibuláris jelleget bizonyítja. Az újabb beszámolókban a két elképzelést egyesítő kísérletekkel lehet találkozni: pl. Clark (1969) szerint „hatásos inger (a Moro reflexé) a nyak és a labirinthus proprioreceptorainak izgatása."

A reflexet számos eljárással lehet kiváltani. Az eredeti eljárás, melyet maga Moro is alkalmazott, egy ütés a matracra vagy a párnára, ahol a csecsemő a hátán fekszik. A reflexet a csecsemő gyors süllyesztésével is ki lehet váltani, a csecsemőt a feje, nyaka és törzse alatt megfogva. Clark (1969) szerint a reflexet a következő eljárással is ki lehet váltani: a gyermeket úgy helyezzük el, hogy a törzse kb. 30°-os szöget zárjon a vízszintessel. Azután a fejet 10—15°-nyira vissza kell ejteni. Erős hang néha ugyancsak kiválthatja a reflexet. A gyermek erős köhögését vagy tüsszentését is kísérheti.

A Moró-reflex fontossága jól ismert a klinikai gyakorlatban. Vizsgálata rutin eljárás az újszülött és fiatal csecsemőknél. Hiánya a korai csecsemőkorban súlyos központi idegrendszeri károsodás jele lehet. Aszimmetriája törések vagy szülési trauma okozta bénulás (Erb-Duchanne paralízis) következménye lehet (Prechtl és Beintema, 1964).

A reflex törvényszerűen kiváltható már az élet első napjában. Amplitúdója és tartama gyorsan növekszik, maximumát — egészen 45 mp-ig — az első hónap végén éri el. Ezt az időtartam csökkenése követi, mely a második hóban éri el a minimumot. Ezután még egyszer növekszik a harmadik hónapig és utána fokozatosan csökken és eltűnik. Legtöbb esetben a hatodik hónap után, esetenként csak az első év végén (McGraw, 1963). Visszamaradott gyermekeknél esetleg még tovább is megtalálható (Peiper, 1956).

Az elterjedt vélemény szerint a Moró-reflex a fiatal primátáknál általánosan megfigyelhető kapaszkodó reflex maradványa, és ezért ez a reflex az embernél *atavisztikus viselkedési mintának* tekinthető. Peiper (1956) nem ért egyet ezzel a véleménnyel. Azt állítja, hogy a Moró-reflex-t ebben az esetben összetévesztik a fogó (Robinson) reflex megnyilvánulásával. Peiper abban látja az összetévesztés okát, hogy a Moró-reflex-t „átkarolási" reflexként értelmezik, noha a Moró-reflexnek — véleménye szerint — átkarolási jellege nincs.

A következők feltehetően ellenérvek a Moró-reflex primitív viselkedési mintaként való felfogásával szemben.

1. A reakciónak sem az emberi, sem a primáta újszülötteknél nincs jelentősége — szokásos életkörülmények között — és csak különleges feltételek esetén váltható ki.
2. *Alkalmazkodási értéke* nincs, sem az embernél, sem a primátáknál, mivel akkor jelenhet meg, amikor a csecsemő *már* nem tudja megakadályozni biztonságos helyzetének elvesztését.
3. Kis emlősöknél is ki lehet váltani ezt a reakciót, pl. nyulaknál (Peiper, 1956). Mivel a nyulak — a primátákkal ellentétben — valószínűleg soha nem éltek fákon és nem hordták magukkal rájuk kapaszkodó utódaikat, érthetetlen miért jelent meg ez a fölösleges viselkedési minta és miért maradt fenn.

(Meg kell jegyezni, hogy a *fogó* r. valószínű ősi viselkedési mintának tekinthető. Ez a reflex rendkívül fontos a makákóknál l. pl. Rosenblum és Youngstein, 1974). Az emberszabású majmoknál azonban már nagy mértékben elvesztette jelentőségét, mivel azok szőrzete túl rövid, s így lehetetlenné teszi a hatásos fogódzkodást. (Chance és Jolly 1970.) Bár, nem minden kutató osztja ezt a véleményt. Az első hetekben az emberszabású majmok nem engedik utódaikat kapaszkodni, hanem az emberhez hasonlóan tartják őket a karjukban (Chance és Jolly 1970.), később a kismajom kapaszkodik az anya testére, mozgás közben is, feltételezhető azonban, hogy ezek az aktusok már nem reflektorikus eredetűek.

Véleményünk szerint *a Moró-reflexnek nincs filogenetikai jelentősége, hanem az érő központi idegrendszer átmeneti jellegének egyik külső megnyilvánulása, a subcortikális uralom egyik tünete.*

Más szavakkal, a Moró-reflex eredete hasonló más kiváltható reakcióhoz, mint amilyen pl. Babinski r. A természetére vonatkozó spekulációkat feltehetően az átkaroláshoz való *külső* hasonlósága okozta.

Még most is jelennek meg olyan tanulmányok, melyek szerzői megpróbálnak különböző elméleteket alkotni a Moró-reflex filogenetikai eredetéről. Ezek az elképzelések a Moró-reflex-t — a lépegetési reflexszel és az elsődleges reflektorikus kúszással együtt — a fejlődő motoros viselkedés egyik veleszületett elemének tekintik. (Pl. Fonarjov, 1968.) Véleményünk szerint a rendelkezésünkre álló adatok ezt a hipotézist nem támasztják alá.

IRODALOM

André-Thomas (1954): Presse méd., 146. (id. Peiper, 1956).

Clark, D. B. (1969): Diagnostic study of neurologic diseases. In: Nelson, W. et al (Eds): Textbook of Pediatrics. Saunders, Philadelphia.

Chance, M. and Jolly, A. (1970): Social groups of monkeys, apes, and men. J. Cape, London.

Fonarjov, A. M. (1968): Razvityije funkcij dvigatelnogo apparata rebjonka. In: Z. I. Kolarova (Birjukova) (Ed): Fiziologia viszsej nervnoj gyejatelnosztyi rebjonka. Medicina, Moszkva.

McGraw, M. B. (1963): The neuro-muscular maturation of the human infant Hafner Publ. Co. N. Y. and London.

Moro, E. (1918): Münchener medizinische Wochenschrift, 1147.

Peiper, A. (1956): Die Eigenart der kindlichen Hirntätigkeit. VEB Georg Thieme, Leipzig.

Prechtl, H. and Beintema, D. (1964): The neurological examination of the full term newborn infant. Heinemann, London.

FÓRUM

TUDOMÁNY ÉS GYAKORLAT A MAGYAR MUNKAPSZICHOLÓGIÁBAN

MOLNÁR IMRE

Miért kell egyáltalán felvetni a témát? Hiszen tudomány és gyakorlat egymáshoz való viszonya már régen tisztázott. Mindazokon a területeken, ahol a társadalmi munkamegosztás szerint kialakult szakmák olyan kérdésekkel foglalkoznak, amelyek egy-egy tudomány területére tartoznak, a gyakorlatnak fel kell használnia a tudomány által feltárt legújabb ismereteket — ugyanakkor a tudománynak kutatnia kell mindig azokat a kérdéseket, amelyeket az addigi kutatási eredmények alapján mint még tisztázatlan, de a már ismert tények és a rendelkezésre álló eszközök és módszerek alapján mint tisztázható kérdéseket ismer fel. Ezeknél az alapkutatásoknál a gyakorlatban való érvényesítés és a gyakorlati hasznosság kritériumát fel sem szabad vetni. Az egyetlen jogos kritérium ezekkel szemben az, hogy a tudomány akkori állása szerint valóban azoknak a kérdéseknek a tisztázása alkalmas-e arra, hogy ismereteinket bővítse, biztosabbá tegye, a tudományos megismerés további haladását szolgálja. De az így kikristályosodott kérdések a tudományos kutatásnak — talán még az alapkutatásoknak is — csak egy részét képezik. Másik részét olyan problémák alkotják, amelyek megoldásának szükségességét a gyakorlati élet veti föl. Az alkalmazott kutatások területe az a híd, amely csak a tudomány mindenkori állásának aspektusából fölvetett, valamint a gyakorlat által választ igénylő kérdések között a kapcsolatot megteremti. Mégpedig mindkét irányban. Egyrészt rá kell kérdeznie arra, hogy az alapkutatás által megállapított egy-egy új tény hogyan hasznosítható a gyakorlatban, másrészt kutatnia kell a gyakorlat által fölvetett kérdéseket, vagy kitisztáznia a kérdést az alapkutatás számára.

Ezek a viszonylatok — többé-kevésbé tisztán — ki is alakulnak az egyes tudományok fejlődésének egy nem korai szakaszában. Minél régebbi egy-egy tudományterület és minél régebbi az annak eredményeit tudatosan alkalmazó gyakorlat, annál tisztábban alakulnak ki ezek a relációk az alap-, illetőleg alkalmazott kutatási intézmények, valamint a gyakorlati szakemberek között. (Pl.: kísérleti fizika—műszaki—technikai tudományok — műszaki-technikai gyakorlat.)

De hogyan jut el egy-egy tudomány terület és gyakorlati alkalmazása erre a fokra? A fejlődés menete nyilván nem minden területen azonos. A gyakorlat — a szükségesség következtében — mindig előbb jelentkezik, mint a tudományos kérdésfölvetés. Gyógyítottak, amikor még nyoma sem volt orvostudománynak, használták az emelőt jóval a fizikai tudományok kialakulása előtt, megalkották a törzs együttélési szabályait mit sem sejtve jogtudományról, és szükségük volt gyakorlati emberismeretre a pszichológiai kutatások előtt is. A történeti fejlődés egy meghatározott stádiumában azonban ez az

időbeliség megfordul: előbb a tudományos kutatás tisztázza és állapítja meg azokat az új tényeket, amelyek azután a gyakorlatot fejlesztik.

De ez az átmenet nem egyvonalú fejlődés eredménye. Csak a tudománytörténészek tudnák megmondani, hogy ez az átfordulás a különböző tudományok területén hány évtizedet vagy évszázadot vett igénybe. Biztos, hogy nem csak a pszichológia fejlődéstörténetében jelentkezett egy olyan időszak, amikor már a szó szigorú értelmében véve voltak tudományos eredményei — de semmi kapcsolata nem volt még a gyakorlattal. Wundt első kísérleti pszichológiai laboratóriumának első valóban jelentős eredményei után még hosszú éveknek kellett eltelniök, amíg ezeket alkalmazni kezdték a tanításban, nevelésben, gyógyításban, ipari termelésben.

Mindez világviszonylatban érvényes és nyilván még tarkább a kép, ha ezt az egész fejlődést egy-egy ország keretében vesszük szemre.

Mi volt a magyar munkapszichológia útja? A felszabadulás előtti idők igen gyér kezdeményezéseinek már nyoma sem volt 1958-ban, amikor két textilüzemben az első munkapszichológiai tevékenységek megkezdődtek. A magyar munkapszichológia tehát a gyakorlattal indult, s olyan pszichológusokkal, akiknek az ipari pszichológia területén tapasztalatuk még nem volt, csak a nem túlzott bőségben rendelkezésre álló külföldi irodalomra s némi külföldi tanulmányút tanulságaira támaszkodhattak. Magáról az ipari munkáról, az üzemről mint termelési egységről viszont — legalábbis kezdetben — semmiféle ismeretük sem volt.

Nem a magyar munkapszichológia történetének nyomon követése a feladatunk, ezért átugorhatunk a mára. Közben megindult a budapesti egyetemen a munkapszichológus-képzés nappali és esti tagozaton, több mint 150 munkapszichológus dolgozik vállalatnál, laboratóriumi egységben vagy anélkül, egész iparágra kihatóan működnek az egyes ágazatok szervezési intézeteinek munkapszichológiai vagy ergonómiai részlegei, Pszichológiai Osztály létesült a BME Műszaki Tanárképző Intézetében, s 1975-ben létesült (debuisset pridem!) — mint a magyar munkapszichológia központi bázisa — a Munkaügyi Minisztérium Munkaügyi Kutató Intézetének Munkalélektani Osztálya.

A felszabadulás utáni magyar munkapszichológia tehát 18 éves múltra tekinthet vissza, s a tudományos kutatást feladatul kapott intézmények még ennél is jóval fiatalabbak.

A periódus kezdetén csak az ipari üzemek érdeklődtek a munkapszichológia iránt (ebben jelentős szerepe volt a MTESZ-nek), a hivatalos szervek érdeklődése csak jóval később támadt fel.

Mi motiválta az üzemek érdeklődését a munkapszichológia alkalmazása iránt? Az a helyes felismerés, hogy a munkapszichológus segítséget nyújthat feladataik jobb ellátásában, a munkafeltételek és körülmények javításában, a balesetek elleni küzdelemben, a jó szociális légkör kialakításában stb. stb. (Minden tiszteletünket megérdemlik azok a progresszív szemléletű üzemi vezetők, akik ezt már akkor elhitték nekünk, s volt bátorságuk a kezdeményező lépéshez is.)

Mi *nem érdekelte* a vállalatokat? A pszichológiai kutatás, a pszichológia tudományának fejlődése, vagyis az, hogy a pszichológus munkája jelent-e valami újat a tudományban is.

Kétségtelenül helyes és jogos volt az üzemek vezetőinek ez a mindmáig általánosnak mondható állásfoglalása, hiszen a mérnökeiktől is a jobb és gazdaságosabb termelés biztosítását és nem a műszaki tudományok fejlesztését igénylik, és az üzemi orvosnak sem a tudományos kutatás, hanem a betegek szakszerű ellátása, az üzem hygiéniájának fejlesztése a feladata.

Ugyancsak a magyar munkapszichológia majdan megírandó történetének — és nem ennek a cikknek — keretébe tartozik annak elemzése, hogy mennyiben teljesült az üzemek várakozása a munkapszichológiával szemben, s mennyiben következett be csalódás és kiábrándulás — s ez utóbbi esetekben mennyiben múlott ez az üzemi vezetők ismereteinek hiányosságán, s mennyiben a pszichológusokon. Annyit azonban itt is megállapíthatunk, hogy komoly hiány volt az üzemi munkapszichológusok tevékenységében az a tény, hogy a munkapszichológiának Magyarországon nem volt bázisintézménye. Így egy-egy konkrét üzemi feladat ellátása előtt gyakran kényszerültek olyan — többnyire metodikai jellegű — munkák elvégzésére, amelyek inkább egy alkalmazott kutatásra rendelt szerv feladatai lettek volna.

De miért, „kérőddzük vissza" most mindezeket!? Azért, mert éppen munkapszichológiai berkekben ütötte fel a fejét egy különös szemlélet, amely szerint az üzemi pszichológusnak kutatómunkát is kell végeznie. Vajon jogosítja-e az eddigi (kezdeti) kényszerűség — függetlenül attól, hogy milyen eredményei voltak ennek eddig — ezt a követelményt?

Szerintünk nem. Három szempontból kell szemügyre venni ezt az álláspontot, mégpedig *A)* a vállalat, *B)* az üzemi pszichológus és *C)* a tudomány szempontjából.

ad. *A)* Minden termelő vállalatnak meghatározott feladatai vannak a népgazdaság keretén belül. E feladatai ellátásának biztosítására alkalmaz olyan szakembereket, akik egyetemi vagy főiskolai képzés keretében kapták meg azokat a valamely szaktudomány által feltárt ismereteket, amelyek őket szakmai, gyakorlati munkájuk ellátására képessé teszik. Mérnök, közgazdász, statisztikus, jogász, orvos — mind olyan szakmák, amelyekben a szakmai gyakorlatot egy-egy szaktudomány eredményei alapozzák meg. De a vállalat mindegyiküktől azt várja, hogy a vállalati feladatok minél jobb megoldásához használja fel szaktudományának eredményeit, és nem azt, hogy szaktudományát új eredményekkel gazdagítsa.

Milyen jogcímünk volna arra, hogy a pszichológussal szemben mást követeljünk meg?

Igaz, vannak nagy világkonszernek, amelyek olyan 40—50 fős vagy még nagyobb munkapszichológiai laboratóriumokat tartanak fenn, amelyekben nemcsak alkalmazott, hanem még alapkutatás szintjén fölvetett kérdéseket is kutatnak. Hogy mecénási magatartásuk oka csak a tudomány tisztelete vagy egy olyan messzire tervező progresszív szemlélet, hogy évtizedek múlva ezek az alapkutatások is jövedelmező eredményekre vezethetnek majd, nem tudjuk. De egy kétségtelen: a mi vállalatainktól ma egy ilyen mecénási gesztust elvárni kb. olyan volna, mintha a 10 éves, IV. általánosba járó gyermektől differenciál-egyenletek megoldását várnók el.

ad. *B)* Az üzemi pszichológus szempontjából nézve viszont mindenekelőtt azt kell leszögeznünk, hogy ez a felfogás többet követelne a gyakorló pszichológustól, mint bármely más egyetemi végzettségen alapuló szakma gyakorlati szakemberétől. Mindazoktól is megköveteljük az alapképzettségen túlmenően azt is, hogy *ismerje* tudományterületének újabb eredményeit is, s igyekezzen ezekből, amennyit csak lehet, hasznosítani szakmai munkájában. De különbség van az ismereti szint és a *produktív* szint között. Ez persze fordítva is érvényes. Az alkalmazott kutatást végző kutatótól is meg kell követelni, hogy ismerje a gyakorlatot — de nem kell a gyakorlathoz szükséges produktív készségekkel is rendelkeznie.

Nem tévesztendő szem elől az sem, hogy az üzemi pszichológusnak nemcsak saját szűkebb szakmájának fejlődésével kell lépést tartania, hanem megfelelő ismereteket kell szereznie olyan területeken is, amelyekre vonatkozóan egyetemi képzése folyamán vagy csak igen gyér, vagy éppen semmi ismeretanyagot nem kapott. Az üzem igen sokrétű, összetett egység. Az üzemi pszichológusnak munkája megfelelő ellátásához rendelkeznie kell műszaki (sőt: technológiai), közgazdasági, szociológiai, szervezési, jogi, munkaügyi, politikai ismeretekkel is. Sokkal bővebb körű ismeretekre van tehát szüksége, mint egy kutató pszichológusnak, aki egy meghatározott (és lehatárolt) probléma kutatásával foglalkozik, s így szükségszerű az, hogy egyre kevesebbről tudja az egyre többet — még ha nem is olyan mélységben van mindezekre szüksége, mint egy kutatónak.

De ha ez így van — és bizony így van! —, akkor miért alakul ki még egy-egy üzemi pszichológusban is az a szemlélet, hogy neki tulajdonképpen tudományos munkát is kellene végeznie? Vegyük egyenként szemügyre a lehetséges okokat.

Az első rögtön az, ha az érdeklődése sokkal inkább a kutatás, mint a gyakorlati munka felé irányul, ha többre értékeli a maga számára a tudományos eredményeket, mint az emberek konkrét, közvetlen segítését — még akkor is, ha ez utóbbit is jól tudja teljesíteni. Bár az értékelésről később majd nagyobb összefüggésben is szólnom kell, annyit máris megállapíthatunk, hogy ehhez (személy szerint) joga van — de akkor nincs a helyén. Részben ez is oka annak az áramlásnak, amellyel a munkapszichológusok egy része boldogan hagyja el a vállalatot, ha lehetősége nyílik egy kutatóintézetben elhelyezkednie.

A második ok az, ha értelmetlennek, céltalannak érzi az üzemi tevékenységét. Fölléphet benne a céltalanság-érzés akkor is, ha valóban jól dolgozik, hasznosítható eredményekre jut, de az üzemi vezetők fogadókészsége (vagy akár a rendelkezésükre álló eszköztár) nem elégséges a pszichológus megalapozott, jó javaslatainak hasznosítására. Ez sem ritka eset. Jó néhány üzemi pszichológus vésethetné föl az íróasztalával szemben levő falra Petőfi verssorát: „Beszélhetsz, jó vitéz, senki se hallgat rád."

De mielőtt könnyedén áthárítanánk minden felelősséget az üzemi vezetőkre, seperjünk csak a magunk portája előtt is és ismerjük el, hogy gyakran azért lép föl ez a céltalanság-érzés, mert a pszichológus valóban nem tud a vállalat számára hasznos eredményeket produkálni. Ilyen is előfordult már, és hogyan is ne fordult volna elő, amikor gyakran került ki egy-egy kezdő pszichológus egyedül olyan üzembe, ahol esetleg az egész iparágban sem volt még pszichológus, s 150 km-es körzetben nem volt egyetlen kolléga sem. (De nemcsak ezeknél, és ezeknél se minden esetben.) Ha az ilyen pszichológus törekszik kutató területre, lehet helyes és reális az elképzelése. Aki nem tud megbirkózni az üzemi, gyakorlati munka kétségtelenül ridegebb klímájával, esetleg jól beválhat egy kutató kollektíva tagjaként.

Biztosan helytelen azonban az elképzelése akkor, ha a gyakorlatban hasznos munka helyett — vagy annak háttérbe szorításával — tudományos munkával akarná saját értékét növelni, pozícióját erősíteni. Ez menekülési reakció, az insufficientia-érzés helytelen megoldási módja. Nem beszélve arról, hogy a vállalat nem ért — nem is érthet egyet, hiszen nem erre van szüksége. De milyen valószínűséggel várható az, hogy ilyen körülmények között valóban megbízható tudományos eredmények születhetnének? S ezzel jutottunk el a 3. aspektushoz, mégpedig ad *C)* a tudomány szempontjából való mérlegelés-

hez. Bár valószínűleg nemcsak a magyar munkalélektannak kell komolyabban venni a „tudomány", „tudományos" meghatározások tartalmát, de kétségtelen, hogy e tekintetben sok helytelen és ferde jelenségbe ütközünk. A minden áron való „tudományos munka" menthetetlenül tudományoskodásra, elsekélyesítésre és a mércének megengedhetetlen alacsony szintre süllyesztésére vezet. Még ha egy százezres populációra vonatkozóan állapítunk is meg valamit (a legegzaktabb módszerrel) az még nem tudományos eredmény! Csak akkor lehet az, ha valami eddig még ismeretlen, új jelenséget vagy többékevésbé általánosítható új törvényszerű összefüggést is feltárt. Ha egy külföldön megalkotott tesztnek elvégezzük a hazai standardizálását (akárhány kategóriában és ismét a legkifogásolhatatlanabb egzaktsággal!), az még nem „tudományos" munka — mint ahogy nem az akár egy 3 km-es hídnak a megtervezése és építése vagy egy szívoperáció sem, még ha az előbbi a műszaki, az utóbbi az orvostudományok nélkül lehetetlen volna is. Túl könnyedén adományozzuk (újabban? és csak nálunk? — nem tudom!) ezt a kategóriát s a magam részéről nagyon valószínűnek tartom, hogy Pavlov, Einstein, Köhler, Sellye — ezek az igazán nagyok! — egy életen át nem mondták vagy írták le annyiszor a „tudomány" és „tudományos" szavakat, mint ahányszor nálunk egy friss diplomás gyakornok ezeket egy éven át nyűvi! (És ha még csak ők követnék el ezt az abúzust!)*

Volt egy hosszú korszak az emberiség történetében, amikor minden írásműben vagy beszédben is szerepelnie kellett az Istennek. „Isten nevében kezdem el", „Isten segítségével", „Ha Isten is úgy akarja" — stb. stb. Mindez azonban jól összefért azzal, hogy a legtöbb embertelenséget az istenek nevében és az ő dicsőségükre követték el. Nem képeztek kivételt azoknak az isteneknek hívei sem, akik istenük nevében szeretetet hirdettek — legalábbis szavaikban. A francia forradalom az Ész Istennőjét helyezte a vallások istenének a helyére. Nálunk meg a tudomány legyen ez a divatos új isten Thébában?! Aligha lehet kétséges, hogy századunkban sem szabad a tudományos kutatást istenséggé tenni, még kevésbé divattá degradálni, amely mindenkire nézve kötelező legyen. Ez a látszólag feltétlen nagyrabecsülés menthetetlenül fetisizálásra és végeredményében nagymérvű dilettantizmusra vezetne, amely a tényleges tudományos értékek elismerésének gátjává válna.

Hazai munkapszichológiánkban ennek a helytelen szemléletnek egyik megnyilvánulása az is, hogy a kelleténél jóval többször találkozunk a „szakmai-tudományos" jelzőkapcsolással. 10 eset közül nyolcszor ezekben a „szakmai" volna helyénvaló, talán egyszer a „tudományos" és legföljebb ha egyszer a „szakmai-tudományos" együttes. Ha egy mérnök vagy orvos a „szakmai" kifejezést használja, senkinek sincs kétsége az iránt, hogy az a szakma egy tudományon alapul. Miért kell a pszichológusoknak ezt mindig külön hangsúlyozniuk?! (Még ha múltunk, s akár jelenünk érthetővé is teszi az insufficiencia érzést, a „Mikó"-t — meg kell szabadulnunk tőle!)

A sok motívum között, ami a tudománynak erre a túlhangsúlyozására vezet, kétségtelenül megtalálható egy értékelő állásfoglalás is, konkrétan az, hogy a tudomány értékesebb a gyakorlatnál. Valóban így van ez? Vagy talán éppen fordítva: a gyakorlat ér többet a tudománynál?

* Schopenhauer írja valahol, hogy ha az angol vagy a francia ideáról beszél, akkor ez egy egészen meghatározott fogalmat jelent nála. A németnek ezzel szemben, ha ideát mond (s különösen ha „Üdéen"-nek ejti ki), szédülni kezd a feje, s olyan érzése támad, mintha a léggömbbel kellene a levegőbe emelkednie.

Ha ezt a társadalom szempontjából akarnók mérlegelni, akkor — ennél értelmetlenebb kérdést már fel sem lehetett volna vetni! Réges-régen eldőlt már, hogy a társadalmi fejlődésnek mindkettőre egyformán van szüksége. Gyakorlati tevékenység, konkrét munka nélkül az emberiség egyetlen szükségletét sem lehet kielégíteni, de a gyakorlatot — bizonyos területeken — csak a tudományos kutatás eredményeinek felhasználásával lehet magasabb szintre emelni. A tudományos kutatásnak — az alapkutatásokat kivéve! — expressis verbis adott feladata is, hogy választ adjon a gyakorlat által fölvetett kérdésekre. A tudomány sem öncél, hanem — egyik legértékesebb — eszköz az emberi élet szolgálatában. És mint minden eszköz, értékét a céltól kapja meg.

Hogyan? Hát egy olyan tudománynak, amelynek (talán csak még!) nincs gyakorlati hasznosítási lehetősége, nem volna értéke?! Dehogyis nincs! A megismerés szükséglete alapvetően hozzátartozik az emberi léthez. Ezzel azonban még nem lett öncéllá, de nem is csökkent értékében.

A végcél tehát mindig az emberi élet szolgálata, s ebben tudomány és gyakorlat kölcsönösen egymásra utaltak. A másik nélkül egyik sem fejlődhet még féllábú óriássá sem — menthetetlenül csak féllábú törpe maradhat.

Más a helyzet azonban, ha tudomány és gyakorlat értékviszonyának a kérdését az egyén szempontjából vetjük föl. Minden társadalom megalkotja a maga értékhierarchiáját. Ennek csúcsain vannak a társadalom minden tagjára nézve érvényes és elfogadásra kötelezett értékek is. Ugyanakkor azonban a társadalmi értékrendszer saját határain belül, meghatározhatatlan számú variációra nyújt lehetőséget az egyénnek saját értékhierarchiája megalkotására. Ki is alakul minden emberben saját cselekvéseinek motivációs bázisa. És hogy az, akinek feladata a tudományos kutatás a tudományt, akinek a gyakorlati munka a területe a gyakorlatot helyezze egyéni értékhierarchiájának a csúcsára, ez egyik leglényegesebb feltétele annak, hogy tevékenységét minél inkább sajátjának érezze. Ehhez tehát mindkettőnek joga van.

Mihez nincs joga? Ahhoz, hogy saját értékhierarchiáját abszolutizálja, hogy ennek általános érvényűségét kényszerítse rá a másikra. Ha a gyakorlat embere tenné ezt („szűk prakticizmus"), akkor — ha hű akar maradni önmagához — még a villanyt sem volna szabad meggyújtania a lakásában —, mert ez sem volna tudományos kutatás nélkül!

Ha viszont a tudományos kutató teszi ezt (ha már mindenkinek megadtuk a magáét, miért ne haragítanánk magunkra a kutatók néhányát is?!), akkor meg kellene gondolnia, hogy ha a gyermeke beteg — quod deus avertat! —, melyik orvoshoz fog fordulni: ahhoz, aki többre értékeli tudományos eredményeit betege gyógyításánál, vagy ahhoz, aki élete legfőbb céljának a beteg meggyógyítását tekinti.

(Aki erre azt válaszolja, hogy még ilyen esetben is a tudományos kutatást többre értékelő orvost keresné, annak legfeljebb annyit hihetünk el, hogy még önmagának is hazudik. És ez — talán! — még a jobbik eset.)*

* Feleljünk rögtön arra a megkerülő válaszra is, hogy a tudományt többre értékelő orvos még mindig lehet gyógyító orvosnak is jobb, mint a gyógyítást legfontosabbnak tartó orvos. Ez is igaz, kiváló klinikus orvosprofesszorok tömege szolgálhat rá például. De a kiválóság mindig eltér az átlagtól, s a szabályt nem lehet a kivételekről megalkotni. Élezzük ki: Mozart 8 éves volt, amikor Párizsban már nyomtatásban jelent meg 4 zongoraszonátája. De mi volna a diagnózisunk arról a szülőről, aki saját gyermekét zenei fejlődésében elmaradottnak tartaná, mert 8 éves korában nem komponál remekműveket!

Ha a saját értékhierarchiáját másokra is ráerőszakolni akaró attitűdnek csak az volna a következménye, hogy fokozza az illető személy magabiztosságát és önbecsülését (kivételesen rossz esetekben saját magának piedesztálra állításával mindenki másnál többre értékelését), akkor lehetne ezen elnézően mosolyogni (vagy nevetni is — temperamentumtól és humorérzéktől függően), de semmi esetre sem érdemelné meg, hogy szóvá is tegyük. Szóvá tenni mégis azért kell, mert lehetnek ennek a magatartásnak társadalmilag káros kihatásai is. Mégpedig akkor, ha — mégha csak ideig-óráig is — sikerül ezt a valamelyiket a másik rovására túlértékelő állásfoglalást *közfelfogássá* tenni. A gyakorlat túlértékelése a tudománnyal szemben a sokat, joggal kárhoztatott szűk praktikizmusra vezet, amely közvetlenül a tudományos munka lehetőségeinek korlátozását, majd pedig magának a gyakorlatnak is a fejlődésképtelenségét eredményezi. De ha a gyakorlatot becsüljük le, akkor esetleg jelentős társadalmi szükségletek kielégítését akadályozzuk. Mindenre volt már példa, világszerte is, nálunk is !*

Banális igazságok kerültek itt egy csokorba? Igen, valóban azok ! De vajon fölösleges-e a felemlegetésük, ha azt tapasztaljuk, hogy sokszor még ezeket a banalitás számba menő igazságokat sem veszik figyelembe ? Ezek figyelembevétele nélkül azonban azokat a célokat sem tűzhetjük ki világosan, amelyeknek elérésére törekednünk kell. Gondolom, nem szorul különösebb bizonyításra, hogy a magyar munkapszichológiának is azt kell fejlődési célul kitűznie, hogy gyakorlati szakemberei éppen olyan társadalmilag igényelt és hasznos munkát végezhessenek, mint a mérnökök, orvosok, jogászok. De hogy ezt a tudomány mindenkori szintjén tudják végezni, ahhoz szükség van kutató intézményekre, alap- és alkalmazott kutatási szinten egyaránt. Sok ország van már, ahol ez meg is valósult. Ezekben a gyakorlati pszichológus, tehát a munkapszichológus is, társadalmi értékelése semmiben sem különbözik a régebbi, egyetemi vagy főiskolai képzettséget igénylő szakmák képviselőinek értékelésétől. Ezekben az országokban éppen úgy megvannak a gyakorlati pszichológusok önálló szervezetei is, mint a többi szakmának.

Ma Magyarországon már megvannak azok az intézmények, amelyek kutatómunkára hivatottak. A Munkaügyi Minisztérium Munkaügyi Kutatóintézete Munkapszichológiai Osztályát, a BME Pedagógiai Intézetének Pszichológiai Osztályát, valamint az Orsz. Munka- és Üzemegészségügyi Intézet (OMI) Pszichológiai Osztályát elsősorban átfogó elvi jelentőségű kutató munkákra kell irányítani.** Nem tévesztve persze szem elől, hogy ha az egész magyar munkapszichológia 18 éves múltjával még csak teenager-korúnak számít, a fent említett intézmények közül kettő még a tizen-éves kort sem érte el — még csak igen reményteljes óvodáskorúak.

Az ágazati ergonómiai laboratóriumok, a különböző tárcák szervezési intézeteiben működő pszichológiai osztályok feladata már kettős, s ennek megfelelő létszámmal is kell rendelkezniök. Mindaddig, amíg az ágazathoz tartozó vállalatok közül olyanok is igénylik a gyakorlati munkát, amelyek saját laboratóriummal, vagy legalább pszichológussal nem rendelkeznek, nem háríthatják el maguktól az ezek keretében és megrendelésükre végzendő gyakorlati

* L. pl. a KGISzSzI „Vállalati Ergonómiai Rendszer kialakítása" c. tanulmányát.

** Volt munkapszichológiai osztálya az MTA Pszichológiai Intézetének is, de ez Vaszkó Mihály korai halálával — ami pótolhatatlan vesztesége volt a magyar munkapszichológiának — megszűnt.

munkákat sem. De az ágazatnak minél több vállalatánál működnek majd pszichológusok, annál inkább el kell tolódnia tevékenységük súlypontjának az alkalmazott kutatás irányába, hogy megfelelő módszerek, adaptálások révén segítse a terület gyakorlati pszichológusainak munkáját. Az ágazati ergonómiai laboratóriumok feladata az ágazat egyes iparágaira az ergonómiai feladatok feltárása, az ergonómiai együttműködés konkrét formáinak modellszerű kidolgozása is.* (De ezt persze nem vállalati megrendelésre.)

A munkalélektan azonban az ún. alkalmazott pszichológiák egyike, így természetes, hogy a fogalom pontos értelmében vett olyan kutatás, amely speciálisan „munkalélektani alapkutatásnak" volna minősíthető, önmagában ellentmondást tartalmaz. Minden valószínűség szerint egy-egy alapkutatás eredményeként igazolt tény nem lehet munkalélektan-specifikus, hanem más alkalmazott pszichológiai ágakban is érvényes. De mégis lehet, és kell is különbséget tenni a munkalélektan határain belül általánosabb érvényű, valamint egy-egy meghatározott területre jellemző törvényszerűségek megállapítása között. Ha pl. egy kutatás azt teszi fel kérdésként, milyen szabályszerűségek állnak fenn egy 8 órás műszak folyamán előálló fáradságnál, ez hozhat a 8 órás műszakra általában érvényes ismereteket — ha a vizsgálat kiterjed pl. a kézi, gépi, futószalag stb. munkaformákra is, és megállapítja, hogy melyek a valamennyire egyaránt érvényes törvény- és szabályszerűségek. Ha ezek ismeretében már azt vizsgáljuk, hogy hogyan érvényesülnek ezek a ruhaipari szalagon dolgozó betanított munkásnőknél, ez alkalmazott kutatás. Ha viszont azt nézzük, hogy hogyan alakul az elfáradás egy X gyár Y üzemének C futószalagján, ez munkapszichológiai gyakorlati munka — éppen úgy, mint ahogy gyakorlati munka (és nem kutatás) egy épület vagy egy gép tervezése is, még akkor is, ha teljesen új konstrukciót hoz is létre. Vagy: *általánosabb* érvényű lehet az üzemi csoportalakulás törvényeinek kutatása; *speciálisabb*, ha ezek alapján egy-egy iparág bizonyos egységeire vonatkozóan a meghatározott funkciókkal rendelkező csoportok alakulási törvényeit, beilleszkedési feltételeit tesszük a vizsgálat tárgyává; *gyakorlati munka* viszont, ha egy üzem egyik konkrét munkahelyén vizsgáljuk a csoportot.

No de lehet-e így szétválasztani egymástól kutatást és gyakorlatot? A valóságban biztosan nem. Az élet — mint másutt sem — itt sem engedi magát beskatulyázni. De elvileg tisztáznunk kell, hogy a különböző kategóriáknak mi a társadalmi funkciója. Nyilván ma még elkerülhetetlen, hogy akár egy általánosabb szintű kutatás célzatú intézmény is ne végezzen olykor akár gyakorlati munkát is, s egy vállalati laboratórium is rákényszerülhet esetenként egy-egy alkalmazott kutatás végzésére vagy egy új módszer kikísérletezésére. De amit soha nem szabad szem előtt téveszteni az az, hogy mindenekelőtt a főfeladatukat kell teljesíteniök, amit a társadalom elvár tőlük. Egy kutatóintézmény számára nem adhat menlevelet az, ha értékes kutató munkák helyett bármilyen jó gyakorlati munkát végezne is. Az üzemi pszichológusnak viszont a főfeladata az, hogy az üzemnek s az ott dolgozó embereknek nyújtsa azt a segítséget, amit a pszichológia akkor és ott nyújtani tud. Ha ezt jól teljesíti, akkor nyugodt lehet a lelkiismerete, még ha saját maga egyetlen lépéssel sem vitte előbbre a pszichológia tudományát. De csak nyugodtan legyen nyugtalan a lelkiismerete, ha ezt nem tudja teljesíteni — akárhány új dolgot publikál is „helyette". Hogy azonban gyakorlati tevékenységének értékelésében ne inogjon meg, ahhoz hasznos, ha visszagondol a pszichológia történetére. Valamikor (nem is olyan régen) a pszichológia még csak a labora-

tóriumok falai között élt és nem volt kapcsolata a gyakorlati élettel. Az egyetemek kutatókat és tudósjelölteket képeztek, akik tovább tudjanak majd kutatni és újabb kutatókat képezni. Hogyan értékeljük azt, hogy a pszichológia túljutott ezen a fokon, s képessé vált az élet különböző területein a tényleges segítésre? Nyert ezzel társadalmi értékességében a pszichológia — vagy pedig egy olyan fejlődési lépés ez, amely ebből a szempontból semmit nem jelent. Ez utóbbi igenlése ma már nyilván csak maradi, elavult (bocsánat: „múltszázadi philos!") szemléletnek volna minősíthető. S nem vitás, hogy az egyetemi képzésnek is egyaránt kell megadnia az alapokat arra, hogy hallgatói *többségéből* jó gyakorlati szakember válhassék (mint a mérnökképzésnek, orvosképzésnek, pedagógusképzésnek stb.), s arra is, hogy egy részükből értékes kutató lehessen. De egyiknek sem a kategória adja meg az értékét, hanem az, hogy azon belül hogyan teljesíti a feladatát.

Ferde szemlélet volna, amely a kitűnő gyógyító orvost is kevesebbre becsülné a középszerű kutató orvosnál. Az üzemi pszichológus tehát ne higgye azt, hogy a munkája eleve kevesebbet ér, mint a kutatóé, s főképp: ne hagyja ezt elhitetni magával. Gondoljon arra, hogy az ismert lenini tézis a tudomány termelő erővé válásáról nemcsak a műszaki tudományokra érvényes, hanem feltétlenül érvényesnek kell lennie a munkapszichológiára is. Legyen tudatában annak, hogy a társadalomnak szüksége van reá, még ha egyelőre nagyobb nehézségekkel kell is megbirkóznia, mint általában egy-egy kutatóintézeti kollégájának. De hát: hic Rhodus, hic salta!

Gazda nélkül csinálnók azonban ezt a számítást, ha nem vetnénk fel azt a kérdést is, hogy mit, kinek kell finanszíroznia. Az üzemeknek az a társadalmi funkció jutott, hogy minél jobb terméket, minél gazdaságosabban, az ott dolgozó emberek számára minél jobb munkakörülményeket és feltételeket biztosítva termeljenek. Minden pszichológiai tevékenység csak annyiban értékes számukra, amennyire és amilyen mértékben ezeknek a céloknak az elérésében segítséget jelent. S ezekkel a célokkal kell azonosulnia a vállalati pszichológusnak is — nem lehetnek ettől független külön céljai az üzemekben.

Ha egy-egy vállalat ezen túlmenően lehetőséget nyújt egy-egy kutatás végzésére is, ezt a mecénási attitűdöt lehet elismeréssel fogadni (sőt: kell is!), de semmi esetre sem lehet megkövetelni tőlük.

A kutatás feltételeinek biztosítása viszont állami feladat nálunk, s különböző főhatóságok kötelezettek rá. Nincs olyan fórum, amely azokat a szerveket, amelyeknek hatósugarába esik a munkapszichológia hasznosítása Magyarországon, felmenthetné annak kötelezettsége alól, hogy az eredményes, gyakorlati munkát biztosító kutatómunka feltételeit megteremtsék. (De minket sem az alól, hogy ennek szükségességét megvilágítsuk — s a feltételek megteremtésével párhuzamosan be is igazoljuk!)

Távolról sem arról van szó persze, hogy a gyakorló munkapszichológus kizárólag a magyar kutatásokra támaszkodjék. De amint műszaki területen nem lehet kizárólag licenc vásárlásokra berendezkedni, nem lehet úgy bekapcsolódni sem a nemzetközi fejlődésbe, hogy egy szakma gyakorló emberei kizárólag a külföldi irodalom alapján igyekezzenek ezzel lépést tartani. Kis ország vagyunk? ! Sok területen igazolódott már be, hogy azon nem is vagyunk kicsik, de — tudtommal — csakis olyan területeken, amelyeken a gyakorlatot megfelelő hazai kutatóintézmények is segítik. Ezek képezik azt a hidat, amelyen át a gyakorló szakember is kapcsolatot tud tartani a nemzetközi fejlődéssel.

Mindez persze nem valósítható meg máról holnapra. De világosan kell megfogalmaznunk, hogy mi az elérendő cél, mire törekszünk. Nem lehet rábízni

a fejlődést egyszerűen az időre, s arra az álláspontra helyezkedni, hogy ami társadalmilag helyes és hasznos, az előbb-utóbb úgy is utat tör magának. Ez lehet akár többnyire igaz is, de a fejlődést lehet világos célképzetekkel gyorsítani, és tisztázatlan fogalmakkal, összemosással éppúgy, mint passzivitással hátráltatni. Hát legalább ne mi magunk legyünk a hazai munkapszichológia fejlődésének a kerékkötői. Fogadjuk meg Ady intését: „*Őrzők, vigyázzatok a strázsán, Az Élet él és élni akar.*"

A PSZICHOLÓGIAI ÉLET HÍREI

A Magyar Rehabilitációs Társaság Pszichiátriai Szekciója, a Pécsi Orvostudományi Egyetem, a Pécsi Akadémiai Bizottság, a Magyar Ideg- és Elmeorvosok Társasága, a Magyar Pszichológiai Társaság támogatásával 1978. augusztus 21—22—23-án rendezi III. Tudományos Ankétját Pécsett

Főtéma: A pszichiátriai rehabilitáció társadalom—orvostani és határterületi kérdései

A főtémán belül az alábbi kérdés-csoportokat ajánljuk megvitatásra:

I. A szociálpszichiátria, mint az orvostudomány integráns része
II. Pszichiátriai epidemiológia
III. Biológiai pathogén tényezők társadalom—orvostani értelmezése
IV. A pszichiátriai beteg családja (szociálpszichológiai, jogi, demográfiai stb. kérdések)
V. Esettanulmányok a reszocializáció folyamatáról
VI. A neurózis-morbiditás vizsgálatának módszertani kérdései
VII. Deviáns magatartásmódok (alkoholizmus, öngyilkosság stb.) multidiszciplináris megközelítése
VIII. Egészségügyi intézményekben végzett szociológiai és szociálpszichiátriai vizsgálatok
IX. A menthálhygiéniai intézmények társadalmi kapcsolatai
X. Az egészségnevelés helye a pszichiátriai megelőzésben és rehabilitációban (tartalmi és módszertani kérdések, társadalmi kapcsolatok, menthálhygiéniai intézmények, iskola, nevelési tanácsadó, felvilágosító központok, telekommunikáció)
XI. Sajátos társadalmi helyzetű csoportok menthálhygiénés problémái (etnikumok, zárt közösségek, mobilis rétegek stb.)
XII. A rehabilitációs szemlélet érvényre juttatása az oktatásban és a továbbképzésben

A résztémák iránt érdeklődő orvosok, pszichológusok, egészségügyi szakdolgozók és más szakemberek aktív részvételét várjuk.

Az ankéton plenáris üléseket (referátumokat), szabad előadásokat szimpoziumokat és vitacsoportokat tervezünk.

Részvételi díj	tagoknak	300 Ft
	pártoló tagoknak	100 Ft
	egyéb	400 Ft

A befizetett összeg a fogadáson és a hangversenyen való részvételre is jogosít. Elhelyezés: Szállodákban, diákotthonokban és fizető vendéglátó szobákban. Kérjük az érdeklődőket, hogy részvételi szándékukat a szervező bizottság titkárának dr. Stark Andrásnál (7601 Pécs. Pf. 172) jelezzék.

KÖNYV

PIAGET ÉS ISKOLÁJA

Piaget and His School. A Reader in Developmental Psychology. Editors: Bärbel Inhelder, Harold H. Chipman, Coordinating Editor: Charles Zwingman, 1976. New York—Heidelber—Berlin, Springer-Verlag, 301 oldal

A kötet azt a célt tűzte maga elé, hogy a Piaget-iskola eredményeit bemutassa az amerikai szakmai publikumnak. Bár ez a könyvben nem kerül szóba, tulajdonképpen meglepő, hogy Piaget irányzatának milyen kevés befolyása volt az amerikai lélektanra, noha a Piaget által vizsgált kérdések számos amerikai irányzat érdeklődésének középpontjában is álltak. Az amerikai szerzők Piaget munkáit általában az illem kedvéért említik, rendszerint nem tudnak kapcsolódni azokhoz, egy-egy gondolatot emelnek ki belőlük csupán, mintegy irodalmi tájékozottságukat kívánván inkább hangsúlyozni, semmint saját előfutárukat vagy ihletőjüket megemlíteni. Igen valószínű, hogy ebben szerepet játszottak a nyelvi korlátok is, Piaget és munkatársai franciául írtak, angol nyelvű publikációk kevéssé reprezentálják őket.

Nyilvánvaló, hogy ez a kötet ezt a felismert hiányosságot próbálta pótolni. Válogatást ad a Piaget-iskola legfontosabb munkáiból. Mint az előszóból és a bevezető tanulmányból kitűnik, a válogatás igen gondos munkával készült, részt vett benne Piaget intézetének csaknem minden munkatársa és Piaget valamennyi amerikai tanítványa. Mint megtudhatjuk, a válogatás elkészítésében maga Piaget is tevékeny szerepet vállalt, ő maga írta az egyik előszót, bár ő már nyugállományba vonult, és intézetét legközvetlenebb tanítványának, Inheldernek adta át.

A gondos szerkesztői munka a kötetben nagyon érezhető. A közölt tanulmányok valóban a Piaget-iskola legfontosabb eredményeit mutatják be. Az első néhány írás magától Piagettől származik, a többi a tanítványok munkája. A válogatásra jellemző az a törekvés, hogy nem az eredeti könyvekből vagy cikkekből közöl szemelvényeket, hanem minden írás egy-egy kérdéscsoportra vonatkozó vizsgálatok összefoglalása, tehát viszonylag általános szintű áttekintés.

Az írások öt nagy problémakört tárgyalnak, az első rész a Piaget-iskola általános szemléleti kérdéseit érinti, a második a kognitív fejlődés körében végzett jellegzetes Piaget-féle kísérleteket ismerteti, a harmadik a nyelv fejlődéstanának egyes vonatkozásait vizsgálja, a negyedik a pszichopathológiáról, az ötödik az összehasonlító kulturális vizsgálatokról szól, természetesen a Piaget-féle kutatások vetületében.

A tanulmányokból előtűnnek a Piaget-iskolára jellemző szellemes kísérletek, a különböző életkorú gyerekek elé állított feladatok, amelyeknek megoldási menetéből a megismerés és a gondolkodás különböző fejlődési fázisait lehetett rekonstruálni és meg lehetett állapítani a kognitív fejlődés életkori sajátosságait. A legérdekesebb a különböző elvonatkoztatási műveletekre és matematikai folyamatokra vonatkozó kísérletek sora. Az ezekkel foglalkozó kísérletekből a kogníció fejlődéstanának sajátos teóriája bontakozik ki.

Piaget munkáit ismerőknek is új az irányzat pszicholingvisztikai próbálkozásainak leírása, továbbá a kognitív elméletek alkalmazása a mentálisan károsodott és a pszichotikus gyerekek vizsgálatában, valamint a Piaget-féle tételek felülvizsgálata különböző kultúrákban. Az összehasonlító kulturális vizsgálatok megállapítása az, hogy a Piaget-iskola által leírt kognitív fázisok azonosak minden kultúrában, tehát általános szabályszerűségeknek, sui generis pszichológiai törvényeknek tekinthetők.

A kötetből két érdekes és aktuális szempont tűnik még elő. Az egyik Piaget inherens rendszerelméleti gondolkodásmódja, rendszerszemlélete. Piaget mind az érzékelésben, mind pedig a megismerésben az önszabályozás és a különböző visszacsatolási mechanizmusok szerepét hangsúlyozta, kezdetben implicit módon, később mind nyilvánvalóbban és kidolgozottabban. Tanítványai ezért őt a pszichológiai kibernetika és rendszerkutatás egyik előfutárának tekintik. A másik tény Piaget különleges vonzódása a biológiához. Élete első szakaszában mélyreható biológiai tanulmányokat folytatott, számos biológiai tanulmánya is van, mindegyikben a környezethez való alkalmazkodás állati mechanizmusait és azoknak evolúciós és ontogenetikus fejlődését vizsgálta.

Ez utóbbi körülmény az életmű sok vonását megmagyarázza. Ebből eredhet, hogy Piaget elmélete következetesen keresi az öntörvényűt, az általánost a kognitív fejlődésben, és egyetemes, a kultúrától és a szociális körülményektől független szabályokat igyekszik megállapítani. Ez a törekvés egyben az életmű egyik problematikus sajátossága is. Az öntörvényű és egyetemes kognitív fejlődés elméletét bizonyítani kellene. E bizonyítást Piaget és iskolája látszólag el is végzi, hiszen gyerekekkel végzett vizsgálatok számtalan jegyzőkönyvét olvashatjuk e leírásokban, és ezek a jegyzőkönyvek mindig alátámasztják a téziseket.

A kritikus olvasónak azonban ez kevés. Gondosabb elemzéssel a következtetések számos bizonytalansága mutatható ki. E bizonytalanságokat a nemzetközi irodalom nem emeli ki eléggé, szinte úgy tűnik, hogy Piaget állításait illendő elfogadni és nem szabad bírálni. A kritikai állásfoglalásokat rendszerint nagy rosszallással szokták fogadni, ezt a recenzensnek is volt alkalma tapasztalnia Piaget magyar nyelvű válogatásáról írott ismertetése kapcsán (Valóság, 1970. 10. szám). Az akkor felmerülő kritikák, kételyek ebben a kötetben is aktuálisnak látszanak. Sem Piaget, sem tanítványai nem vetik fel alternatív magyarázatok lehetőségét és nem zárják ki azokat. Így a tanulás esetleges jelentőségének kirekesztésére nem is tesznek kísérletet. Nem világos a vizsgált esetek mintavétele sem, nem lehet tehát tudni, hogy a vizsgált gyerekek valóban *a* gyerekeket és nem egy bizonyos gyerekréteget képviselnek (ebből a szempontból sovány vigasz, hogy számos természeti nép körében vagy egzotikus kultúrában is hasonló kognitív fejlődésmenetet találtak a tanítványok, a szelekció lehetősége és pl. a nyugati típusú oktatási szisztéma befolyása nem kizárható). Ebből a szemelvénygyűjteményből is megállapítható, hogy a reprezentatív kísérletek pontos körülményeit és feltételeit nem lehet felülvizsgálni. Egyáltalán az sem tudható meg, hogy egy-egy vizsgálat hány gyerekre terjedt ki, mivel az eredmények százalékosak és abszolút számokat nem tartalmaznak. Csupán a pszichotikus gyerekek körében végzett vizsgálatokban lehet megállapítani az esetszámot, itt is valószínűleg a tanulmányozott kóros állapot ritkasága miatt. A közölt esetleírások, vizsgálati jegyzőkönyvek mindig szemelvények, mindig csupán illusztrálnak egy általánosabb leírást. Így a közölt szabályszerűségeket minden esetben el kell hinnünk, ellenőrizni őket

nem lehet. Affektív tényezőkről soha sem esik szó, a gyerekek családjairól és családi körülményeiről semmi információt nem kapunk.

Igen valószínű, hogy az életmű ilyenfajta egyoldalúsága és gondolati zártsága miatt is maradhatott el a nemzetközi hatás, és jöhetett létre az iskola viszonylagos izoláltsága. Azért is valószínű ez, mert az amerikai olvasóközönségnek szánt reprezentatív látogatás is tükrözi ezt, és a tanítványoknak sem sikerült a gondolatrendszert hozzákapcsolni az amerikai és a nemzetközi pszichológia más áramlataihoz.

Mindenesetre a Piaget-irányzat iránt érdeklődők ebből a kötetből sok benyomást, adatot szerezhetnek, és megismerhetik azt a képet, amelyet a genetikus episztemiológia nevű irányzat Piaget nyugállományba vonulása és a tanítványok önállósodása után magáról kialakítani igyekszik.

BUDA BÉLA

A PSZICHOLÓGIÁTÓL A MUNKAHELYTERVEZÉSIG

Human Engineering Guide to Equipment Design. (Műszaki pszichológiai útmutató a berendezéstervezéshez.) Szerkesztette: Clifford T. Morgan, Alphonse Chapanis, Jesse S. Cook (III), Max W. Lund. McGraw-Hill Book Co., Inc., New York—Toronto—London, 1963. (LCCCN 63—11910).

A fenti, szerénynek tűnő című kötettel ismét a műszaki pszichológiai kutatás egyik összefoglaló kézikönyve jut el a magyar olvasóhoz. Hogy eljut, azt egyelőre csak a szűkebb szakma értelmében vehetjük; hiszen fordítás híján sem nyelvi, sem példányszámbeli előnyök nem kecsegtetik azt, aki meg kíván ismerkedni anyagával. Mégis, ez az alapvető munka a műszaki pszichológia iránt érdeklődők egyre szélesebb körében kerül használatba; s épp ez az, amely előnyeinek feltárását és hibáinak — ismertetésem szűk keretei, és kutatási viszonyaink folytán is itt csupán kis részben elvégezhető — bírálatát lehetővé teszi majd. A „klasszikus" jelző két értelemben is illik e műre; kiérdemli minősége, színvonala által, amelyet a könyv olvasója rövid tanulmányozás után is felismerhet, és amelyet ismertetésem további részében megpróbálok bemutatni. Megérdemli azonban a „klasszikus" jelzőt a megjelenése óta eltelt csaknem másfél évtized miatt is. E hosszú idő — a mű maradandó értékei ellenére — figyelmeztető. Ha Lomov hasonlóan nagy jelentőségű alkotását csak megjelenése után hét évvel (NDK-beli kiadása a moszkvai után egy évvel jelent meg németül), Klix és Hacker kitűnő összefoglalásait — igaz, „fiatalabbak" — pedig máig sem olvashatjuk magyarul, mikor várható ennek, a szocialista országokbeli közlemények bibliográfiai részében is idézett alapműnek a fordítása?

A kötet, amelyet az olvasó kezében tart, huszonhárom szerző négy szerkesztő által egységesített munkája, amelynek 615 szövegoldalából 35-öt pontos bibliográfia, majd tucatnyit tárgymutatók foglalnak el. Mégis tévedés azt hinnünk, hogy a tudományos könyvtermésen belül mind gyakoribb cikkgyűjtemények egyikével állunk szemben. Téves előérzet az is, hogy e mű független tudományos eredmények független szaktekintélyek által elemzett füzére, amelyben igazi egységet az olvasónak kell teremtenie. Mindenekelőtt: a mű nemcsak kutatási eredményeket közöl, sőt elsősorban nem ez a célja. Még az

alkalmazott kutatás eredményeit is többszörös szűrésen és újracsoportosításon át, olyan formában összegzi, hogy — a címben „elrejtett" célkitűzés teljesítéseképp — gyakorlati kézikönyvet adjon a géptervezők kezébe. Ízigvérig segédkönyv ez, amely nem habozik a legegyszerűbb szóhasználattal, kitűnő táblázatokkal, grafikonokkal és ábrákkal, az ismeretanyag tudományközi, vertikális rendezésével szolgálni a nem pszichológus felhasználók céljait. Fejezeteiben élettani, pszichológiai, munkaszervezési, gazdasági, mérnöki ismeretek gondosan kimunkált egységekbe illeszkednek, amelyek az alkalmazható módszerek kézzel fogható, közérthető ismertetése útján kapcsolják a műszaki pszichológiát a *gépi berendezések*, *munkahelyek*, s nem utolsósorban szolgáltatási, közlekedési és honvédelmi *munkafolyamatok* megtervezéséhez.

A fenti kiindulásból könnyebben megérthető, miért mások e mű arányai, mint eddig használt munka- és műszaki pszichológiai kézikönyveink legtöbbje (pl. Viteles, Arhangelszkij korábbi művei vagy Lomov Inzsenyernaja psihologija-ja, illetve Hacker Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie-je). Az elméleti alapvetés és az alkalmazott területek felsorolása nem osztja meg a művet. Tizenegy fejezetének mindegyikében a termelés gyakorlati szemszögéből kapjuk egy-egy szektor alapismereteinek, az alkalmazható módszereknek, a legújabb pszichológiai kutatási eredményeknek és a hatvanas évek elején korszerű technológiának a szintézisét.

Ha mégis van közöttük fejezet, amely elméletibb a többinél, az első lehet az. Címe: „Az ember-gép rendszer". Figyelemre méltó, hogy a szerzők az általános rendszerelméleti megfontolásokat mindössze másfél lapba sűrítik. A fejezet java részét a konkrét műszaki rendszerek elemzési módszereinek, valamint értékelési és vizsgálati eljárásainak taglalása teszi ki. Már itt találkozunk a könyv irigylésre méltó (és a megfelelő változtatásokkal követésre sem alkalmatlan) sajátosságaival, az áttekinthető ábrák gyakori közbeiktatásával. Az általános rendszerelemzés öt fajtájának — funkcionális, döntéselméleti, tevékenység szintű, folyamat jellegű, és „feladatközpontú" — mindegyikét nagy terjedelmű kitűnően szemléltető ábrák kísérik. Az ábrák terjedelme mind itt, mind a könyv más részeiben meghaladja a szöveg terjedelmét. Nemcsak homályosan „illusztrálják" a mondandót, hanem konkrét termelési példákat is adnak, és nemegyszer gyors vonalrajzok segítségével, szinte művészi módon könnyítik a tényleges módszeralkalmazás megértését.

E fejezeten belül a magyar olvasó számára is elnagyoltnak tűnhet a matematikai-statisztikai rész, annál világosabb az embernek, mint az ember-gép rendszer részének sajátszerűségét tárgyaló. Ebben táblázatok sorolják fel az ember és a gép viszonylagos teljesítményszintjeit az érzékelés, adatfeldolgozás, ellenőrzés területén. Képet nyerünk az emberi összetevő hiányosságainak ellensúlyozásáról, így a funkciók kettőzését alkalmazó — akkoriban meglepetésként ható — rendszerekről (pl. az RCA Bizmac bizonylatellenőrzési rendszerről), valamint az ember gépi ellenőrzésének és a gép emberi ellenőrzésének lehetőségeiről.

Nemcsak a géptervezőnek, hanem a műszaki pszichológiai kutatás szinte minden képviselőjének hasznos a Rendszerértékelés és rendszervizsgálat c. alfejezet, amelyik a matematikai, papír-ceruza értékelés módozataitól a működésközi vizsgálaton át egészen a rendszerszimulációig vezeti gondolatmenetét. Megismerjük az értékelés időbeli szakaszainak tennivalóit is, a reprezentativitási feltételeket, az összehasonlító vizsgálat, a vizsgálati személykiválasztás, a feladatkiválasztás, valamint a tárgyszerű, megbízható és érvé-

nyes teljesítménymérés normáit. Ez az utóbbi rész a tesztszerkesztés irodalmában járatos szakembernek kevesebb örömet szerez, mégis üdvözölhető a beiktatása, mert a műszaki ellenőrző vizsgálatok és a pszichológiai kutatás szabványszerű egyeztetése felé mutat.

A következő három nagyobb fejezet az emberi információfelvételt és -feldolgozást az ember-gép rendszereken belül elemzi. A vizuális kérdésekről szóló fejezet nem szorítkozik a jelzőberendezések és megjelenítők (display) fajtáinak sommás minősítésére. Összefoglalót kapunk a látásélesség, célkeresés, célazonosítás, a háttérösszetettség, nagyság-, távolság- és sebességmeghatározás pszichológiai viszonyairól, mindenkor a műszaki lehetőségek kritikus felsorakoztatásával. Veszített korszerűségéből a munkahely világításával kapcsolatos rész, figyelemre méltó viszont a vizuális kódolás fajtáit ismertető alfejezet. Külön foglalkozik a szerző a színbeli, alakbeli, nagyságbeli, pontszerű, vonalszerű, világossági, felvillanásgyakoriság szerinti és térlátási (mélység szerinti) kódolás műszaki pszichológiai jelentőségével. Megbizonyosodunk az eltérő kód szerint működtetett megjelenítő elemek összeférhetetlenségéről. Megismerjük a leolvasási pontosság növelésének lehetőségét, egy- és többféle kód esetén. A jelzőberendezéseket ismertető oldalak különösen gazdagok gyakorlati tanácsokban, így pl. a skálatípus kiválasztásának és tervezése, a szám- és betűformák, az övezetjelzések, a mozgó alkatrészek és számlálók terén. A hallási érzékelés egységes kerete nem akadályozza meg a szerzőt abban, hogy külön foglalkozzék a nem szóbeli és a verbális információfelvétel és -feldolgozás kihatásaival. A beszédközlés üzemi jelentőségét — és főként az ember-gép rendszerek összetettebb változataiban megfigyelhető központi szerepét — tükrözve, az utóbbi fejezet igen gazdag. A beszéd hangtani, élettani, nyelvészeti vonatkozásainak áttekintése után alaposan elemzi a zajfajták közrehatásának és a zajvédelem kommunikációs oldalának kérdéseit. Valóban újszerű kiindulást azonban a fejezet utolsó pontjában — a „kommunikációs rendszerek teljesítményét befolyásoló tényezők" — találunk. Az itt kifejtett tételek nemcsak a műszaki alkalmazásra, hanem új alapkutatások végzésére is csábítanak. Szó esik a szavak, kifejezések, részmondatok és mondatok, az üzenethossz, a beszédhelyzet, a fonémakölcsönhatások üzemi közlésekben játszott szerepéről. Figyelemre méltó a beszédhangok különböző frekvenciájú (sávszélességű), erősségű „zajszínképekkel" szembeni más-más érzékenységét bemutató, kitűnő kettős ábra.

A további fejezetek az egyes érzékletek tárgyalására épülnek és egységesen foglalkoznak az ember-gép rendszer működésének, ezen belül információáramlásának sajátos részletkérdéseivel. Külön fejezetben találkozunk az emberi és gépi mozgás dinamikájával, a szabályozószervek kialakításával, a munkahely, mint egész tervezésével, a több munkagépet, illetve emberek csoportját foglalkoztató rendszerek ismérveivel, a fenntartás és hibamegelőzés, a tágabb munkakörnyezet, valamint az emberi testméretek kérdéseivel. Az utóbbiak látszólag különböző szinteken „elmetszett", logikailag egyenetlen csoportosításban jelennek meg. A könyv azonban meggyőz bennünket arról, hogy a lényegesebb tervezési „ütközőpontok", az azokat egyértelműsítő pszichológiai eredmények éppen így közölhetők a legáttekinthetőbb, átfedésmentes, gyors visszakeresést eredményező sorrendben. Talán még az „Emberi és gépi mozgás" fejezet első részeként beillesztett, kézi követési rendszerekről szóló részletezés helye bírálható. A fejezet további részeiben általánosabb szinten esik szó az emberi és gépi működés időviszonyairól, a tényleges tevékenység

és a passzív figyelmi helyzet sajátos hibalehetőségeiről (reakcióidő-változásokról, az azokat kompenzáló eljárásokról).

Eltekintve a 9. és 11. fejezet anyagának részletes ismertetésétől, nem kerülhetjük el, hogy ki ne térjünk a szabályozószervekkel, munkahely és tágabb környezet kialakításával, valamint a több gép — több ember rendszerekkel kapcsolatos szövegrészekre. Viszonylag szűkszavúan, de igen kezelhető csoportosításban sorolja fel a szerző a szabályozószervek kialakítását befolyásoló tényezőket, amelyek közt kiemeli a sokat idézett C/D hányadost (szabályozószerv—megjelenítőszerv közti áttételi arány), a szabályozók ellenállását (ezen belül a rugalmas, surlódó, csúszó és tehetetlenségi ellenállást), valamint a kódrendszert, amit még a jelzőberendezéseknél is pontosabb felosztásban ismertet. Ezután kerül sor az általános kéz- és láb-, valamint a specifikus készülékek egyenkénti bemutatására. E fejezetnél feltűnik, hogy éppen széles áttekintése és hiánytalan típusfelsorolása által őrzi meg időszerűségét. Kétségtelen, hogy bizonyos szabályozószervek, -csoportok fajlagos jelentősége az eltelt másfél évtized műszaki fejlődésével megváltozott, sőt teljesen új megoldású (a fenti ellenállástípusok egyikébe sem sorolható fotocellás stb.) szabályozószervek is bevonultak a tervezésbe és gyártásba. A hagyományos csoportok tárgyalásakor is korszerű gondolatok jelentkeznek azonban a véletlen működésbehozás problémakörében.

A munkahely kialakításának műszaki pszichológiai normáit külön fejezetben találjuk, elválasztva a „környezet", a szűkebb értelemben vett munkatéren kívül eső zóna tárgyalásától. Az előbbiben (7. fejezet), a már ismertetett megjelenítő és szabályozó szervek viszonylagos elhelyezése, a testhelyzettől és a cselekvési sugártól való függés kérdései, a munkaszék, a műszerfalak, a több személy által egyszerre használt panelek kapnak fő hangsúlyt (mint említettem, az antropometriai adatok bővebb kifejtése az utolsó fejezetben önálló témaként szerepel). A tágabb munkakörnyezetnél magától értetődően sorakozik a légnyomás, a tengerszint feletti magasság, valamint a klimatikus, légnedvességi, hőmérsékleti, légtérszennyeződési tényezők értékelése, de ugyanitt találjuk a gyorsulás, rázkódás és általános zajhatás által megszabott helyzet (az ún. „mechanikai környezet") részletes vizsgálatát és az abból következő tervezési elvek kifejtését is. A környezettel foglalkozó fejezet elején igen tömör ismertetést adnak a szerzők — McFarland és Teichner — a biofizikai rendszerek sajátos képességeiről (úm. alkalmazkodás, hozzászokás, előkészülés, változékonyság, optimalizálás) és ezek összefüggéséről a külső hatások váltakozásának görbéivel. A nagy magasságokban végzett munka (főként repülés) sajátos légköri, klimatikus, nyomásbeli stb. feltételeinek összehasonlító elemzése kimerítő, s ha nem következne azonnal utána a hőviszonyok hasonlóan kitűnő elemzése (a különféle összetett klímaindexek használatának hasznos útmutatójával), akkor az előbbi részt kissé túlméretezettnek is tarthatnánk.

A felsorolásban utoljára maradt a könyvben (tizenegy közül) nyolcadikként sorakozó fejezet. A cím — „Embercsoportok és gépcsoportok elrendezése" — sejteti, hogy ebben a részben szerezhetünk ismereteket a szociálpszichológiai jelenségek műszaki kihatásairól: a munkacsoportok, brigádok, közösségek szerkezetváltozásaiból következő tervezési normákról. A fenti kérdések kifejtésével azonban a fejezet adósunk marad. A több embert tartalmazó rendszereknél is elsősorban azokra van tekintettel, ahol az egyes személyek elszigetelten vagy csak a gépi rendszer működése által összekapcsoltan teljesí-

tik feladataikat. Itt juthatunk a monográfiával szemben felhozható általánosabb kritikai észrevételek egyikéhez is, nevezetesen, hogy csupán szűkebb értelemben vett termékelőállító (és helyenként, a közlekedési és katonai) géprendszerek tervezésének feltételeiről ad felvilágosítást, kiiktatja ugyanakkor a tágabb értelmű vezetés, ügyvitel, termelési adatfeldolgozás (gépi és emberi) rendszereinek — az elmúlt esztendőkben mindinkább előtérbe került — kérdéseit. Csupán a verbális közlésről szóló résznél kapunk ehhez némi adalékot, azt is jobbára a magános személy értelmező képességének és nem a teljes közlési rendszernek a szintjén. Kétségtelen, hogy a mű ebből a szempontból is egységes felfogást követ, ez azonban még nem menti fel a közvetlen termék-előállításhoz szorosan kapcsolódó (irányító és szolgáltató)-kiegészítő rendszerek műszaki pszichológiájának kidolgozása alól. Érdeklődéssel láttunk volna — éppen a gyakorlati tanácsadást szolgáló műben — a vezetési, döntéshozatali, szervezési, ügyviteli vagy kutató-fejlesztői tevékenység munkakörnyezetének feltételeit taglaló fejezetet.

Összegezve a kötet témaköreit, látjuk, hogy nem kérhetjük tőle számon a műszaki pszichológia tudományos megalapozásában alapvető fogalmi konstrukciók kifejtését. Nem elemzi — például Winfried Hacker kiváló és nem egy vonatkozásban az átfedő területeken is korszerűbb, kötetével szemben — a munkafeltételek rendszerét, a munkatevékenységek pszichológiai alapú felosztását, s főként az ösztönzők természetét és a munkatevékenység szabályozásában betöltött helyét (sem részletes, sem tömör formában). E hiányosságban világosan megmutatkozik a mű — vállalt — egyoldalúsága, hogy a gépi berendezés tervezésének szemszögéből igyekszik felépíteni a műszaki pszichológia ismeretanyagát. Nem szerzői, hanem szemlélete útján tehát monográfiánk eltávolodik a pszichikumtól, nem célja a munkatevékenység pszichikus szabályozásának és műszaki feltételeinek átfogó összevetése. Csupán annyit tűz maga elé, hogy a gépi berendezés teljesítménykimenetén jelentkező összes pszichikus hatótényezőt csoportosítsa, és ráébressze a tervezőt a több oldalú pszichológiai optimalizálás valamennyi figyelemreméltó mozzanatára. Értékeit és hiányosságait éppen ezen a szűkebb kereten belül kell mérlegre tennünk.

Nem felesleges még egyszer utalnom a gyűjtemény kitűnő szerkesztési színvonalára. A szerkesztők nemcsak a bevezetőben előlegzik, hogy a „szükségtelen ismétlések elkerülésére, valamennyi téma megfelelő helyen való bemutatására, a különböző cikkek keresztutalásainak kidolgozására, a stílus viszonylagos egységének elérésére" törekedtek, hanem valóban eredményként is felmutatták mindezt. Az ábrák grafikai kivitelén, terjedelmén, gyakoriságán, elhelyezésén, szemléletességén kívül — amelyet már említettünk —, szót érdemel a feliratozás és azonosító számozás is, amely ugyancsak értékes perceket takarít meg a felhasználó munkaidejéből, minthogy gyors információkivonást tesz lehetővé. A grafikonok, adattáblázatok, illetve modellábrák a valószerű képes táblákkal váltakoznak, és ez egyáltalán nem károsítja a megértést.

Morgan, Cook, Chapanis és Lund műszaki pszichológiai publikációit nemzetközileg jól ismerik, e munkájukat 1971-ben a Szovjetunióban teljes szövegében is megjelentették. Úgy vélem, hogy magyar nyelvű ismertetésük — a bemutatott kötet vagy műszaki pszichológiai cikkgyűjtemény keretében — hamar megtérülő, hasznos lépés lenne.

HABERMANN M. GUSZTÁV

RÓKUSFALVY PÁL: SPORTPSZICHOLÓGIA

Sport, Budapest, 1974. 169 o. + függelék

Régi adósságunkat törlesztjük, amikor egy olyan — a maga nemében egyedülálló — munkát ismertetünk, amely immáron három éve termékenyítően hat mind hazai sportéletünk, mind pedig tudományágunk fejlődésére. A „tudományágunk" kifejezésen a tudományosan megalapozott testnevelés — és sport gyakorlatát értem, összefoglaló — de még hivatalosan el nem ismert — nevén, a testnevelés és sporttudományt. (Közbevetőleg kell hangot adnom ama meggyőződésemnek, hogy a jelen munkához hasonló színvonalú testnevelés — és sporttémájú könyvek meggyorsíthatnák az elismertetés folyamatát.) Mint minden új diszciplína, úgy a sportpszichológia esetében is meg kell jelölni a tárgyat és tartalmat. A szerző ezt a nem könnyű feladatot úgy végzi el, hogy a jelen fejlődési szintnek megfelelő *alkalmazott tudományjelleg* mellett utat nyit az önálló fejlődés számára. Az a tény ugyanis, hogy testnevelésben a *tartós*, a versenysportban pedig a *maximális* teljesítmény elérésének pszichológiai feltételei kerülnek előtérbe, hangsúlyozza a különböző pszichológiai diszciplínák által feltárt törvények alkalmazási lehetőségeit, egyúttal azonban rávilágít arra az *új szempontra*, amelyből kiindulva a sportpszichológia elindulhat az önállóság útján. Ez a szempont pedig nem más, mint a *teljesítményigény*, beleértve az összes olyan feltételt, amely ennek kialakulását tartóssá válását és így permanens személyiségformáló hatását elősegítheti. A szerző által történő osztályozás minden lényeges tényezőt magában foglal, teljes rendszert ad, amelyből sem elvenni, sem ahhoz hozzátenni nem lehet anélkül, hogy a logikai egységet meg ne bontanánk.

Az újszerű szempont mellett a *módszer* az, amely egy új tudományág kialakulását és önállóvá válását elősegíti. Úgy is mondhatnánk, hogy a kutatás tárgyát képező speciális tényeket és mélyebb összefüggéseket speciális módszerek segítségével lehet és kell feltárni. Jelenleg az a helyzet, hogy a sportpszichológia más területekről kölcsönzi kutatási módszereit, de már kialakulóban vannak olyan sajátos vizsgáló módszerei is — pl. a sporttevékenység modellezése stb. —, amelyek tárgyának kutatását egyre inkább elmélyíthetik, saját törvényeit feltárhatják.

A sportpszichológia fejlődésének alapfeltétele — amelyre a szerző hangsúlyozottan mutat rá — a *különböző sportágak pszichológiai szempontú profiljainak* a feltárása. Valóban, mindaddig, amíg egyoldalúan csak a testi teljesítőképesség feltételeit (technika, taktika, erőnlét) kutatjuk, s ennek másik oldalát — a pszichikait — elhanyagoljuk, nem léphetünk előre sem a gyakorlati teljesítmény vonalán, sem pedig a sajátos pszichológiai törvények feltárásának vonatkozásában. (A közelmúlt nagy versenyei a sportpszichológia fontos szerepére és alkalmazásának hazai hiányosságaira jól rávilágítottak.) A sportági profilok kimunkálása, a követelmények pontos körvonalazása tehát az az alap, amelyre elsősorban építeni lehet. A könyv ehhez részletes segítséget ad, csak fel kellene azt használni.

Rókusfalvy dr. munkájának gazdag tartalmából még egyet kívánok kiemelni s ez a *motoros tanulás* problémája. Felfogásunk szerint ugyanis ez az a kardinális szempont, amely a testnevelés és sport sajátosságait pregnánsan jellemzi és amelynek tanulása (oktatás) pszichológiai következményeit feltárva lényeges fejlődést lehetne elérni a gyakorlat színvonalának emelésében.

Az említett könyv négy fejezetre oszlik. A *bevezetésben* a szerző a sportpszichológia kialakulását, tárgyát, feladatait és módszereit ismerteti. Különösen figyelemre méltó az a törekvése, hogy a sportpszichológia helyét pontosan kijelölje mind a tudományok rendszerében, mind pedig a testneveléstudományok között. A sportpszichológiának hét nagy kérdéskörét, területét különbözteti meg:

1. A sporttevékenység pszichológiai elemzése
2. A sportteljesítmény fokozásának pszichológiai feltételei és eszközei
3. A sportágak pszichológiai problematikája
4. A sporttevékenység személyi (társas) környezetének pszichológiai kérdései
5. A sporttevékenység tárgyi környezetének pszichológiai vonatkozásai
6. A sporttevékenység személyiségalakító hatásának pszichológiai vizsgálata
7. A sportpszichológusi hivatás (szakma és munkakör) pszichológiai problémái

Az *általános kérdések* című fejezetben lényegében az előbb ismertetett területek problémáinak részletes kifejtése történik meg a sporttevékenység regulációs, ösztönző és szabályozó felfogása értelmében. Sportban alapvető feladat a felkészítés és versenyzés, illetve az ezzel kapcsolatos teljesítmény. A legnehezebb éppen a *formaidőzítés* s ez azt jelenti, hogy az évek hosszú során át tartó edzés hatásának pontosan egy meghatározott időpontban kell érvényesülnie s ez sokkal inkább pszichológiai, semmint fiziológiai tényezők által befolyásolt.

A *speciális kérdések* című fejezet a sportági profil és alkalmasság, a személyiség megismerése és a kiválasztás problémáit tárgyalja. Különösen a *kiválasztás* a legnehezebb feladatok egyike, hiszen annak a magas szintű terhelésnek, amely az edzéseken és versenyeken történik, csak különleges adottságú személyek képesek megfelelni egészségi és személyiségbeli károsodás nélkül.

A *befejezésben* a sport és testnevelés személyiségformáló hatásait, a sportolói személyiségtípusokat ismerteti a szerző, majd a sportpszichológusoknak ad megszívlelendő tanácsokat.

A mű tehát mind elméleti, mind pedig gyakorlati jelentőségénél fogva kiváló munka. A szerző — a sportban alkalmazott kifejezéssel élve — „sikeresen vette" azt az akadályt, amely minden új diszciplína kidolgozása esetében fennáll. Újat, maradandót alkotott s az előszót író dr. Hepp Ferenc kandidátus kifejezésével élve könyve „nem más, mint a sportpszichológia korszerű, nemzetközi szintű alapvetése". A következő lépést a testnevelés és sport területén működő szakembereknek, elsősorban az örvendetesen egyre nagyobb számban dolgozó sportpszichológusoknak kell megtenniük azzal, hogy alkalmazzák a leírtakat.

NAGY GYÖRGY

FOLYÓIRAT

ZEITSCHRIFT FÜR SOZIALPSYCHOLOGIE, 1976

A folyóirat kéthavonként jelenik meg a Hans Huber Kiadó gondozásában. A szerkesztőségi tájékoztató szerint célja az, hogy a szociálpszichológia különböző ágazataiban — elsősorban a nyelv- és politikai pszichológiában — végzett elméleti és empirikus kutatások eredményeinek fóruma legyen. A szerkesztőség fontosnak tartja, hogy lehetőséget adjon a különböző tudományos álláspontok szembeállítására, vitára. (Ezzel a lehetőséggel azonban a folyóirat áttekintett számainak tanúsága szerint a szerzők ritkán élnek.)

Az egyes számok 90—100 oldalasak. Az első rovat elméleti tanulmányokat közöl, a következő empirikusakat, ezután — ritkán — vitarovat következik, majd recenziók. A füzetek végén számozatlan oldalakon könyvhirdetések sorakoznak.

A folyóiratban megjelent tanulmányokra jellemzőnek látszik az alapos és igényes feldolgozás, a széles körű, elsősorban angol nyelvű szakirodalmi megalapozottság. A másik oldalról viszont az jellemző, hogy a kutatók többségéből hiányzik a társadalmi érdeklődés: még erre kínálkozó kutatási eredményeiket sem gondolják következetesen tovább, nem alkalmazzák a társadalmi együttélés, a társadalom megismerése területén.

Az áttekintett folyóiratszámokat a szerkesztés kínálta rendszerben fogom ismertetni: előbb az elméleti, azután az empirikus tanulmányokat.

Elméleti tanulmányok

Treiber, B. és Groeben, N. (Vom Paar-Assoziations-Lernen zum Elaborationsmodell: Forschungsprogramwechsel in der Psychologie des verbalen Lernens, 1976. 7. 3—46. o.) tanulmányának következtetése, hogy a verbális tanulás pszichológiájában a kutatási program változtatására van szükség. Hatalmas szakirodalmi apparátussal (mintegy 400 szakirodalmi hivatkozással!) bizonyítják, hogy a standardizált megfigyelési helyzetekben végzett kísérletek elvezettek az empirikus anomáliák felhalmozódásához. Ezek magyarázata és előrejelzése nagymértékben módosítja az asszociáció-elméleti kutatások programját. A gyakran alkalmazott, úgynevezett pár-asszociációs feladatok elválasztják egymástól a verbális és a vizuális tanulás elemeit. A szerzők a tanulás mindkét formája szempontjából egységes szemantikus elaborációs modellt dolgoztak ki. A tanulmány az e témával foglalkozó kutatóknak adhat értékes információkat.

Hilke, R. és Kempf, W. F. cikkükben (Zur Rechtfertigung der Aggressionsmaschine, 1976. 7. 47—58. o.) a hatvanas években kidolgozott agresszivitást mérő szerkezet alkalmazásának finomítására tesznek javaslatot. (Arról a szer-

kezetről van szó, amellyel a „kísérletvezető" a „kísérleti személyt" hibás válasz esetén áramütéssel bünteti.) A tanulmányírók kidolgozták a kísérlet során megfigyelhető agresszív magatartásnak a hagyományos osztályozástól némileg eltérő rendszerét.

Knopf, M. és Petermann, F. kétrészes dolgozatukban a beállítódások változásainak mérhetőségét tárgyalják (Probleme bei der Messung von Einstellungsänderungen I. és II., 1976. 7. 127—142. o. és 217—230. o.). Megállapítják, hogy a változások mérése a múltban a szociálpszichológia alig kutatott területe volt, jóllehet a beállítódásokra, értékekre stb. vonatkozó kérdésfeltevések kapcsolatban vannak a változásokkal. A változások mérhetőségének kérdését a szerzők először a klasszikus tesztelméleti problémák (reliabilitás-validitás dilemma, a különböző változási mércék reliabilitása stb.) keretében vizsgálják meg. A tanulmány második részében stratégiákat kínálnak a változások mérésére. Végül a matematikai modell alkotásának lehetőségét tárgyalják. Mint a folyóiratban megjelent szinte valamennyi tanulmány, ez is bőséges irodalomjegyzéket közöl.

Upmeyer, A. (Ethnische Identifikation, 1976. 7. 143—153. o.) az etnikai azonosulás kérdését vizsgálja. Az etnikai azonosulással kapcsolatban végzett nagyszámú kutatás eredményeit elemzi abból a célból, hogy modellezze az azonosulás folyamatát. A sokat ígérő kérdésfeltevésből mindössze azt a következtetést vonja le, hogy az etnikai csoporttal való azonosulás pontosságát nemcsak a csoporttal szembeni előítéletek idézik elő, hanem szerepe van benne az ítéletalkotási helyzetnek és az etnikai csoport ismérvei ismeretének és elfogadásának is.

Werbik, H. (Grundlagen einer Theorie sozialen Handelns: I—II., 1976. 7. 248—261. o. és 310—326. o.) kétrészes tanulmányában arra tesz kísérletet, hogy a szociális cselekvések egyik típusát modellezze, s a kifejlesztett modell segítségével előrejelezhetővé tegye a konfliktusmegoldás módját. Elmélete arra a helyzetre vonatkozik, amikor két konfliktuspartner és egy semleges közvetítő vannak interakcióban. Modelljét olyan kísérletek elemzésére alapítja, amelyekben a konfliktuspartnerek a kísérleti személyek, a semleges közvetítő pedig a kísérletvezető. A tanulmány első részében az ilyen szituációk — tanácskozó triádok — elemzésének egységes terminológiájára tesz javaslatot, a második részben a konfliktusmegoldás folyamatát modellezi, valamint szabályokat fogalmaz meg a hipotézisek ellenőrzésére. Werbik „empirikus hipotézisének" a laikus számára is feltűnő hiányossága, hogy rendszere csupán a semleges közvetítővel (a kísérletvezetővel) tökéletesen együttműködő partnerek esetében lehet érvényes. Ha a kísérletvezető által javasolt eszközöket, cselekvési lehetőségeket csak az egyik konfliktuspartner is elutasítja, a modell értelmetlenné válik. A szerző tiszteletre méltó szakirodalmi tájékozottsága és alaposssága ellenére is hipotézisei messze kerülnek a valóságtól, úgyszólván öncélú játékká válnak.

Greif, S. (Effekte gruppendynamischer Trainingsprogramme, 1976. 7. 327—339. o.) írásában a széles körben elterjedt csoportdinamikai tréningek hatását, illetve a hatásuk mérésére kialakult módszereket bírálja. Azt a hipotézist állítja fel, hogy a tréningprogramok segítségével nem érhetők el célzott homogén hatások, hanem csak előre meghatározhatatlan változások, és azok is csak a beállítódásokban és az értékekben. A cikkíró feltevéseit nem igazolja meggyőzően, és adós marad alkalmas mérési módszerek kialakítására tett javaslattal is.

Az ismertetés megírásáig a folyóirat 1977-es évfolyamának egyetlen száma jelent meg. Ennek egyik elméleti tanulmányát Köhler, B. írta (Prosoziales Verhalten: Forschungsschwerpunkte und Forschungsthemen, 1977. 8. 23—49.). A dolgozat történeti áttekintést ad a szociálpszichológiának egy viszonylag új területéről, az altruizmus-kutatásról. A nyugati világban állandóan emelkedik az olyan bűncselekmények száma, amelyek felderítetlenek maradnak, vagy amelyek tettesei nem büntethetők: a gyerekek ellen a családon belül elkövetett bűncselekmények, az elmaradt segítségnyújtásból eredő halálesetek. Ezek vezettek ahhoz a kutatási témához, amelynek célja a segítségnyújtásra hajlandó és képes ember személyiségjegyeinek feltárása. A „proszociális" magatartás kutatásának elméleti alapjai még hiányosak. Az eddigi kutatások során nagyszámú változót dolgoztak ki, amelyek a segítségnyújtás folyamatát és a segítésreakcióját világítják meg. Igen fontos részterületeken azonban még viták folynak: nem sikerült például eldönteni, van-e egyáltalán „segítőkész" személyiség, milyen mértékben tanulható a proszociális magatartás stb. A tanulmány igen jó áttekintést ad e fiatal tudományterület fejlődéséről és problémáiról.

Empirikus tanulmányok

Cohen, A. S. izraeli és osztrák egyetemistákkal (összesen 150 fő) végzett kísérletéről számol be (Einfluss von Schreib- und Lesegewohnheiten auf die Asymmetrie der optischen Wahrnehmung, 1976. 7. 59—68. o.). Tizenöt festményreprodukciót és fotót mutatott be nekik eredeti formájukban és tükörképben. A kísérleti személyek feladata az volt, hogy kiválasszák a képeknek azt a pontját, amely szerintük a legtöbb információt hordozza. Cohen megállapította, hogy a két csoport közötti különbségek az anyanyelv eltérő írásmódjából erednek. Az eltérő írási és olvasási szokások befolyásolják a szemlélő képzeletbeli önelhelyezését a képen. Ebből arra következtet, hogy a képzeletbeli önelhelyezés meghatározza a szemlélő azonosulási lehetőségét.

Braune, P. és mtsai (Der Einfluss von Tageszeitungen auf die Bewertung eines aktuellen politischen Ereignisses, 1976. 7. 154—167. o.) egy több évre tervezett kutatás egyik részeredményéről számolnak be. Műszaki egyetemisták egyik csoportjának nyolc hónapon keresztül egy liberális, a másiknak jobboldali napilapot küldtek elolvasásra. E két 350 fős csoporttal és egy kontrollcsoporttal kérdőívet töltettek ki. Arra kerestek választ, hogy mi a véleményük az 1971. szeptember 3-án aláírt berlini négyhatalmi egyezményről. A válaszok ellemzése alapján megállapították, hogy a megkérdezett fiataloknak általában kedvező véleménye van az egyezményről, ezen belül azonban a „Die Welt" olvasói szignifikánsan negatívabban értékelték, mint a másik két csoport. A szerzők úgy vélik, hogy a különbségeket a két újság egymástól eltérő érvei, érvelési módja eredményezik. A tanulmány írói nem vonják le a kínálkozó társadalmi és politikai következtetéseket. Az eredményeket általánosítani az olvasó sem tudja: nem ismerjük meg eléggé a választott mintát, a vizsgálat módszereit, és a szerzők nem győznek meg a mérésre felhasznált skála jóságáról sem.

Bartsch, G., Knospe, M. és Witte, E. H. (Nicht sprachgebundenes Denken: ein theoretisches Konzept und eine experimentelle Untersuchung, 1976. 7. 262—278. o.) a pszichológia és a rokontudományok egyik sokat vitatott kér-

désében foglalnak állást: létezik-e gondolkodás nyelv nélkül? Abból indulnak ki, hogy a fogalomalkotás képessége a nyelv és a gondolkodás kialakulásának alapfeltétele, meghatározza a gondolkodás és a nyelv potenciális képességét. A gondolkodási és a nyelvi kompetencia nem mérhetők önmagukban, csak aktualizált formájukban (performancia). A gondolkodás és a beszéd képességének fejlődése a környezet hatására következik be. Az úgynevezett előnyprogramok a hátrányos helyzet kiegyenlítését a beszédkészség fejlesztésével kívánják elérni. Bartsch és mtsai feltételezései szerint a gondolkodás és a beszéd relatív függetlensége megengedné a direkt beavatkozást a gondolkodási készség fejlődésébe is. A tanulmány egy kísérletet ír le, amely a fenti gondolatmenetet igazolja. (Kereken 100 középiskolással teszteket oldattak meg, miközben a gyerekek fülhallgatón színneveket hallgattak, illetve mondtak utána.) Egyetlen, viszonylag kis mintán végzett kísérlet természetesen nem alkalmas egy sok tekintetben úttörő — és nem is eléggé kidolgozott — elmélet igazolására még akkor sem, ha a matematikai-statisztikai elemzések igazolni látszanak a szerzők hipotéziseit.

Lamm, H. és Kyser, E. egy kísérletet elemeznek, amelynek célja annak megállapítása volt, hogyan hatnak a különböző kommunikációs és vizuális lehetőségek a tárgyalópartnerek viselkedésére (Verhandlungsvorbereitung und Verhaltungsverhalten bei verschiedenen Kommunikations- und visuellen Kontaktmöglichkeiten, 1976. 7. 279—285. o.) 70 főiskolással — párokra osztva őket — kereskedő játékot játszattak olyan módon, hogy anyagilag is érdekeltté tették őket a nyerésben. Megállapították, hogy abban az esetben, amikor a partnerek egymást nem láthatták, keményebben játszottak, élesebb konfliktushelyzetek keletkeztek, mint akkor, amikor az együttműködésnek kommunikációs és vizuális lehetőségei voltak. A játékok végén a kísérleti személyekkel kérdőívet töltettek ki, amelyben partnereiket kellett jellemezniük. A kommunikációs és vizuális lehetőségek kizárásával szervezett játszmákban a partnerről ellenségesebb, negatívabb kép alakult ki.

Hormut, S., Martin, A. és Petermann, F. szintén kísérletről számolnak be (Distanzierungs- und Affiliationseffekte im Persönlichen Raum im Zustand der Angst, 1976. 7. 340—354. o.). Azt vizsgálták, hogyan változik a kísérleti személyek (140 főiskolás lány és fiú) személyes tere a félelem hatására bekövetkezett összebújási és elkülönülési szükségletek erőssége szerint. A durva és (a recenzens számára) ellenszenves kísérletsorozatból a kísérletvezetők egyetlen tanulságot vonnak le: a személyes tér szükséglete és az összebújás szükséglete félelem hatására integrálódhat.

Hermann, Th. (Zur situativen Determination der Sprachschichthöhe, 1976. 7. 355—371. o.) azt vizsgálta meg, hogy milyen összefüggés van a nyelvi réteg, a nyelv stílusa a beszédpartner szociális státuszával, a megnevezett objektumokkal stb. Száztíz 13—17 éves középiskolás fiút beszéltetett egymással, felnőtt partnerral táncról és futballról. A rendkívül tudományos és nehezen olvasható elemzésből mindössze olyan közhelyek derülnek ki, hogy az ember szeretett tárgyról, hozzá érzelmileg, életkorban és társadalmilag közel álló emberhez kevésbé választékosan beszél.

Bierhoff, H. W. és Bierhoff-Alfermann, D. (Attribution impliziter Persönlichkeitstheorien in einer Interaktionssituation durch Beurteiler, 1977. 8. 50—66. o.) vizsgálatának tárgya a rejtett személyiségelméletek elemzése. 74 tanárképzősnek azt a feladatot adták, hogy nyolcféle tanár—tanuló interakciós típus alapján készítsenek pszichológiai elméleteket a tanári magatartás

magyarázatára. A pszichológiai elméleteket megadott szempontok alapján állították elő a kísérleti személyek: a külső feltételek, jutalom—büntetés, a szerepelvárások teljesítése, tudattalan motívumok hatása, modellek utánzása. Az elkészült „naiv" személyiségelméletekben a leggyakrabban előforduló magyarázó elvek a „szerep" és a „modell" voltak. A „külső feltételek" és a „tudattalan motívumok" esetenként egy-egy interakciós típus magyarázataként szerepeltek. A tanár—tanuló interakció típusa befolyást gyakorolt a választott elméletre, a tanítás eredményessége és a pedagógus neme semmilyen kimutatható hatást nem gyakorolt az elméletképzésre. (A nyolc tanártípus fele férfitanár volt, fele eredményesen tanított. A kísérlet egyik fázisában ezeket a változókat a leírásban megcserélték, csak az interakció típusa maradt változatlan.) Az eredmények arra utalnak, hogy a vizsgált ítélet-dimenziókat leggyakrabban az interakció mintájával összefüggésben alkalmazzák. A szerzők vizsgálatuk eredményeinek hasznosítását a rejtett személyiségelméletek természetének feltárásában látják.

FORRAY R. KATALIN

Helyreigazítás

Sajnálatos technikai hibák következtében az 1977. 4. és 5. számunk belső borítóján a Szerkesztő bizottság tagjainak névsorából kimaradt Rókusfalvy Pál és a rovatvezetők névsorából Pléh Csaba neve.

СОДЕРЖАНИЕ

Ференц Патаки: Опыт исторического пути венгерской психологии 563
Йожеф Сиртеш и *Херберт Дж. Вогэн:* Характерные особенности потенциалов, сопровождающих порождение речи у взрослых 587
Иштван Циглер: Влияние вербального кодирования и сложности визуальных пзображений на оценку времени 603
Дьёрдь Викар: Возможности фокальной терапии в подростковом возрасте 611
Ференц Сакач и *Клара Айкаи:* Оценка роли пробы „повторения чисел" (в тесте MAWI. III) при исследовании памяти и интеллекта 623

ОБЗОР

Борис Сегаль: Происхождение и характерные особенности рефлекса Моро 632

ФОРУМ

Имре Мольнар: Сочетание науки и практики в венгерской психологии труда ... 634
Новости психологической жизни 643

КНИГИ

Пиаже и его школа (*Бела Буда*) 645
От психологии до планирования рабочего места (*Густав М. Хаберман*) 647
Пал Рокушфальви: Психология спорта (*Дьёрдь Надь*) 652

ЖУРНАЛЫ

Zeitschrift für Sozialpsychologie 1976 (*Каталии Р. Форраи*) 654

CONTENTS

Pataki, Ferenc: The teaching of the history of Hungarian psychology 563
Szirtes, József—Vaughan H. G.: Speech-Related potentials in adults 587
Czigler, István: The effect of the possibility of verbal coding and complexity of visual illustrations on time-estimation 603
Vikár, György: The ways of the focus therapy in the puberty 611
Szakács, Ferenc—Ajkay Klára: Results of the Digit span subtest as to IQ and Memory Tests 623

REVIEW

Szegal, Borisz: The origin and the characteristics of the Moro reflex 632

FORUM

Molnár, Imre: Theory and praxis of industrial psychology in Hungary 634
News of International Psychology 643

BOOKS

Piaget and his school *(Buda, Béla)* 645
Human Engineering Guide to Equipment Design *(Habermann M., Gusztáv)* 647
Rókusfalvy, Pál: Sportpsychology *(Nagy, György)* 652

JOURNALS

Zeitschrift für Sozialpsychologie, 1976. *(Forray R., Katalin)* 654

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója
Műszaki szerkesztő: Salgó István
A kézirat nyomdába érkezett: 1977. IX. 16. – Terjedelem: 8,75 (A/5 ív)
78.4935 Akadémiai Nyomda, Budapest – Felelős vezető: Bernát György

MTA Pszichológiai Intézet KÖNYVTÁR

Ára: 17 Ft
Előfizetés egy évre: 80 Ft

INDEX: 25.553
ISSN 0025—0279

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A Magyar Pszichológiai Szemle olyan kéziratokat fogad el közlésre, amelyek a pszichológia és határterületeinek tudományos kérdéseivel foglalkoznak.

Ezen belül közöl eredeti kutatásokról szóló beszámolókat; témaösszefoglaló tanulmányokat; didaktikusan feldolgozott esettanulmányokat; pszichológiai történeti tanulmányokat; beszámolókat a hazai és nemzetközi pszichológiai közélet fontosabb eseményeiről; ismertetéseket a hazai és nemzetközi pszichológiai intézmények munkásságáról; hozzászólásokat a pszichológiai és általában a kulturális élet pszichológiai vonatkozású eseményeihez; könyv- és tanulmányismertetéseket.

2. A kéziratok terjedelme általában nem haladhatja meg a 0,5—0,75 ívet (16—24-es kettes sorközzel gépelt oldal, soronként 50 „n" betűjellel). Egy oldalon 25 sornál több nem lehet.

3. A kéziratot 3 példányban kell a Szerkesztőséghez beküldeni. A közlemény címe után szerepeljen a szerző neve, alatta az intézmény, ahol a szerző dolgozik.

4. Az idegennyelvű fordításra szánt 25 soros összefoglalást külön oldalon, címmel, 3 példányban kell csatolni a közleményhez.

5. A szöveget normál betűtípusú írógéppel 1/8 íves géppapírra és csak a papír egyik oldalára kell írni. A gyors nyomdai átfutás érdekében fontos a hibátlan gépelés.

6. Ha a szerző dőlt betűkkel akar valamit kiemelni, azt egyszer húzza alá. Csupa nagy betűvel semmit se gépeljen. Ha a szöveg egy részét kisebb betűtípussal kívánja szedetni, ezt nem sűrűn gépelt sorokkal, hanem a szöveg baloldala mentén húzott vonallal és „petit" szóval jelezze. A kézirat lapjait oldalanként folyamatosan, középen számozza arab számokkal. Betoldás nem alkalmazható.

7. A számozott és címmel ellátott ábrákat és táblázatokat külön borítékban kell csatolni a kézirathoz. Minden ábra és táblázat hátlapján szerepeljen a szerző neve és a kézirat címe.

A kéziratban pontosan fel kell tüntetni az ábrák és táblázatok helyét.

8. Szöveg közben alkalmazott irodalmi hivatkozásoknál a szerző kétszer aláhúzott vezetéknevét és zárójelben az irodalomjegyzékben jelzett sorszámát tüntessék fel.

9. Az irodalomjegyzék összeállítása ábécé-sorrendben történik. *Könyveknél, monográfiáknál:* a szerző vezetékneve, keresztnevének kezdőbetűi, a megjelenés éve, cím, kiadó, város, idézett oldalszám.

Folyóiratokban megjelent közleményeknél: a szerző vezetékneve, keresztnevének kezdőbetűi, a megjelenés éve, kötetszám, füzetszám, idézett oldalszám. (A közlemény címét tehát nem kell feltüntetni.)

10. A szerző vállalja, hogy a tördelt levonatokat 3 nap alatt kijavítva visszaküldi. A kézirattól eltérő nyomdai javítások költségeit a szerzőt terhelik.

11. Szerzőinknek — tiszteletdíjuk terhére — 100 db külön-lenyomatot készíttetünk.

12. A szerkesztőség kéziratot nem őriz meg és nem küld vissza.

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST