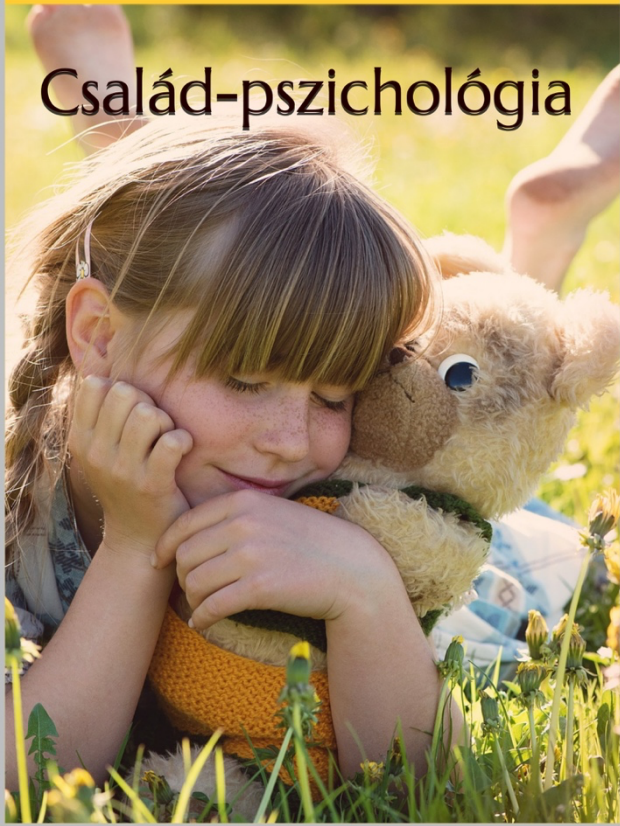


Margitics Ferenc

Család-pszichológia





# **CSALÁD- PSZICHOLÓGIA**

Szerkesztette  
**Margitics Ferenc**

## **Család - pszichológia**

Szerkesztő: Dr. habil. Margitics Ferenc  
([margitics.ferenc@nye.hu](mailto:margitics.ferenc@nye.hu))

Lektor: Dr. Lestyán Erzsébet

Kiadó: Kery Publishing  
([editor@kery.org](mailto:editor@kery.org))

(c)2023 Margitics Ferenc, Ervin K. Kery

**ISBN: 978-615-81077-7-8**

**Minden jog fenntartva.**

[www.consciousnessbooks.cf](http://www.consciousnessbooks.cf)



## Tartalom

Előszó .....	7
A család szerkezete ( <i>Sztányi Szekér Barbara</i> )..	9
A családi életciklusok ( <i>Margitics Ferenc</i> ).....	52
Erőszak a családban ( <i>Vassné Figula Erika</i> ).....	80
A családok mentálhigiéniéje ( <i>Körei László</i> )....	112
Szociális és érzelmi intelligencia fejlesztése a családban ( <i>Harsányiné Petneházi Ágnes</i> ).....	142
A családi nevelés többdimenziós rendszere ( <i>Margitics Ferenc</i> ).....	183
A szülő szerepe az iskolai problémák kezelésében ( <i>Vassné Figula Erika</i> ).....	206
Jutalmazás és büntetés a családban ( <i>Margitics Ferenc</i> ).....	219
Az esélyegyenlőség problematikája a családok vonatkozásában ( <i>Harsányiné Petneházi Ágnes</i> ).....	229
A gyermekkel való szülői bánásmód pszichológiája ( <i>Margitics Ferenc</i> ).....	267

## **Előszó**

A tanulmánykötetben az Alkalmazott Humántudományok Intézete által indított alap és mesterképzési szakok oktatásához szükséges, a család rendszerszemléletével és pszichológiájával foglalkozó hiánypótló tanulmányok találhatóak.

### **Szerzők**

Dr. habil. Margitics Ferenc, főiskolai tanár  
*pszichológus, pedagógus*

Vassné prof. dr. habil. Figula Erika, egyetemi tanár  
*pszichológus, pszichológia tanár*

Harsányiné dr. Petneházi Ágnes Ph.D. főiskolai  
docens  
*pszichológus, pedagógus*

Sztányi-Szekér Barbara Ph.D hallgató, főiskolai  
tanársegéd  
*pszichológus,*

Körei László, Ph.D hallgató, főiskolai tanársegéd  
*egészségfejlesztő mentálhigiénikus, coach*

A tanulmánykötet megjelenését a Nyíregyházi  
Egyetem Tudományos Tanácsa támogatta.





## **A család szerkezete**

*Sztányi-Szekér Barbara*

### **A szocializáció alapjai**

#### **A szocializáció fogalma**

Ranschburg Jenő 1984-es művében egy olyan klasszikusnak számító definícióval kezdi a szocializációval kapcsolatos fejezetét, ahol a szocializációt egy olyan folyamatként írja le, mely során az emberek olyan tudást, készségeket és képességeket sajátítanak el, aminek a segítségével a különféle közösségek és a társadalom hasznos tagjaivá válhatnak. Bagdy Emőke (1994) szerint az emberi létezés alapja és elengedhetetlen szükséglete a társas kapcsolatrendszer, mely befolyásolja az emberek személyiségének biológiai, pszichés és szociális dimenzióinak létrejöttét, egységbe rendeződését. A szocializációt egy olyan társadalomba való beintegrálódás folyamataként írja le, mely alatt az egyének képesek lesznek megismerni saját magukat és az őket körülvevő környezetet, megtanulják az együttélésre vonatkozó szabályokat, a potenciális és elvárt viselkedésmódokat egyaránt, vagyis összegezvén megtanulják, hogyan kell emberi módon élni és viselkedni.

A pszichológiai szakirodalmak körében gyakran találkozhatunk azzal a nézőponttal, amely a szocializációs folyamatot és az individualizációs folyamatot egymás ellentéteiként jeleníti meg, fejlődéslelektani szempontból azonban azonos folyamatokról van szó.

Schmercz István (2002) leírása szerint is két egymással szoros összefüggésben lévő folyamatot jelöl a szocializáció fogalma, egyrészt magában foglalja a perszonalizációt, másfelől pedig a szociális tanulást. A perszonalizáció közben kialakulnak azok a személyiségjellemzők, melyek az adott egyénre jellemzőek, (ilyenek például a különböző készségek, az érdeklődési kör, a jellemvonás) illetve a társ viselkedésformákban is megmutatkozik az egyéni. Szociális tanulás alatt a beilleszkedés értendő, melynek következtében úgy alakul az egyén viselkedése, megnyilvánulásai, hogy ezek által megfeleljen a csoportkövetelményeknek, ezáltal pedig az egyéni viselkedésben tűnik fel a közösségi. A két, egymással szoros kölcsönhatásban lévő folyamat összehangolása, harmóniája esetén jöhet létre ideálisan a szocializáció.

Tágabb értelemben egész életet átívelő folyamatként is értelmezhető a szocializáció, mely felnőttkorban is folyamatosan alakul,

szűkebb értelmezésben azonban a legmeghatározóbb időszaka az, amikor az emberek a társas viselkedésük bázisát hozzák létre. Ez pedig még a gyermekkorra vezethető vissza, – gyermekkori szocializáció – mely egy történelemben, átalakulásokban és különféle érzelmekben gazdag folyamat. A kapcsolatok fennmaradását elősegítő közlési eszközök közül az elsődleges a nyelv, ami nem kizárólag a beszédhez szükséges, hanem nélkülözhetetlen egy adott kultúra történeti szempontból meghatározott szokásrendjének elsajátításában és megértésében is (Bagdy, 1994).

A szocializáció folyamata környezetbe ágyazottan, és nem úgynevezett vákuumban zajlik, vagyis az egyéni fejlődés minden esetben egy adott kultúrához köthető (Segall és mtsai, 1990).

A kultúra segít keretet adni, mintát nyújtani a viselkedéshez és határokat is állít, magyarázatot, jelentést is biztosít és nem csupán az adott embercsoportban megfelelő viselkedésmintákat, előírásokat, követelményeket jeleníti meg (Kósa, 2005).

Összegezvén pedig elmondható, hogy az emberek az adott kultúrához kötődő kulcsfontosságú elvárásaikat általánosságban és optimális esetben, az elsődleges

szocializációs szintéren, vagyis a családban sajátítják el (Bagdy, 1994).

### **Szocializációs színterek és a szocializációs folyamat jellemzői**

A szocializációs folyamatot vizsgálhatjuk tehát az egyén szemszögéből (a társadalomba való integrálódás mikéntje), az intézmények irányából, (azok feladata a szocializációs tartalmak és folyamatok átadásában) valamint társadalmi aspektusból (milyen módon történik meg a társadalmi normarendszer továbbítása) (Nagy, 2013).

Szocializációs közegeknek nevezhetők az olyan csoportok, illetve társadalmi kontextusok, ahol a szocializációs folyamatok zajlanak. Az emberek életének meghatározott periódusaiban többfajta szocializációs szintér is szerepelhet, melyek különböző strukturált csoportok vagy közegek (Giddens, 2006).

Az a közeg, ahol a fejlődési folyamat megvalósul, melyet emberré, felnőtté válásnak nevezhetünk, az a mikromilió, melyet elsősorban a családi, ezt követően pedig majd a szociális tér kibővülésével (óvoda, iskola stb.), vagyis a kortárs csoport, baráti, munkahelyi stb. kiscsoportok szintereként is említi a szakirodalom. Azt a társas mezőt, melyet mikromiliónek nevezünk, az együtt élő, egymással

összetartozó emberek alkotják, mely kapcsolatokat a személyesség és a kölcsönösség jellemzi. Ezen viszonyok jellegzetességei az eltérő szintű érzelmek és indulatok, nincsenek úgynevezett semleges történések (Bagdy, 1994).

A hármás felosztás elmélete alapján, az elsődleges szocializáció a kisgyermekkorhoz köthető, a másodlagos az iskolás korcsoporthoz, valamint az egyező rangú közegekben történő folyamatokra értendő, továbbá megjelenik egy harmadlagos színtér is, melyhez a munkavállalás aktív éveit sorolják (Kiss 2002).

Giddens (2006) négy színteret különít el: családi közeg, kortárs csoportok, iskolák/munkahely, valamint a tömegkommunikációs készülékek, ellenben megjegyezte, hogy véleménye szerint annyi közeg különíthető el egymástól, ahány csoportban vagy társadalmi szituációban az emberek életük jelentős részében jelen vannak. Kozma 1999-es áttekintése alapján, a szocializációs közegeket részleteiben vizsgálja, azonban a családi és iskolai színtereket nem elemzi teljes szerkezetében. Feltevése szerint a formális nevelés az iskolában zajlik, míg az informális nevelés színtere a család, ismerősi kör, a munkahely, a politikai és vallási nézetek, valamint a

média. Azon túl, hogy kik lehetnek hatással és milyen közegben az egyéni szocializációra, nagyon fontos kérdés, hogy az emberek életében hogyan is zajlanak a tanulás különböző formái.

A szocializációt korábban a pszichológia szakirodalma és a különböző empirikus kutatások is többnyire egyirányú folyamatként ábrázolták. Azt feltételezték, hogy a gyerek csak egy „tárgy”, egyfajta passzív résztvevő a szocializációs folyamatban, s a szülők gyerekre gyakorolt hatását hangsúlyozták.

A köznapi nevelési-oktatási szituációk (családban, iskolában történő nevelés) már hosszú ideje, a témát kutatók, valamint a különböző empirikus bizonyítékok pedig az utóbbi évtizedekben mindinkább igazolják azt a megállapítást, mely szerint, ahogyan és amilyen eredménnyel zajlik a szocializációs folyamat, az nem kizárólag a szocializáció „közvetítőinek” (pl.: szülők, kortárs csoportok, nevelők stb.) igényeitől, igyekezetétől és eszközeitől függ.

Felismerték továbbá azt a kulcsfontosságú ténytet, hogy a gyermekeknek aktív szerepe van a szocializációs folyamatban, mely alapján a kutatási eredmények is egyre inkább alátámasztják, hogy a szocializáció egy olyan kétirányú, interaktív folyamat, mely az

alkudozások sorozatában teljesül be, s ahol a résztvevők között már a kapcsolat elejétől folyamatos kölcsönhatás figyelhető meg (Ranschburg, 1984; Bagdy, 1994; Kósa, 2005).

### **A család, mint elsődleges szocializációs közeg**

Az emberek kultúrájának szokásrendszerét, előírásait és a viselkedésmódjuk külső igényeit jellemzően az első szocializációs közegben, a családban sajátítják el (Bagdy, 1994).

Mivel az ember, veleszületetten társas lénynek tekinthető, társas készségei kiteljesítéséhez szerető, féltő és gondoskodó környezetre van szükségük, melynek szerepét optimális esetben a család tölti be (Bagdy és mtsai., 2007).

A család - mint a családszociológia központi eleme – pontos definiálása azonban nem egyszerű feladat, hiszen sok esetben egyedi jellegzetességek, érzelmi reakciók és sajátos értelmezések kapcsolódnak hozzá. Az esetek túlnyomó többségében, az emberek családban nőnek fel és egész életük a család keretei között játszódik le (Cseh-Szombathy, 1979).

A család egy olyan ősi intézmény, fundamentális társas alakzat, amely évezredek távlatából, valamennyi kulturális

közegben jelen van valamilyen formában (Bagdy, 1994; Bagdy és mtsai., 2007).

Olyan kerete az emberi életnek, amelyben a biológiai lét beteljesül, továbbá pszichés fejlődésünk elemi jellegzetességei bontakoznak ki. Az egyén és az őt körülvevő környezet, tágabb értelmezésben társadalom között elhelyezkedő, mediátorként működő kiscsoportként működő, elsőrendű társadalmi egység. Ez az „elsődleges elhelyezkedés” abból adódik, hogy egyrészt a legkorábbi életkori szakasztól befolyásolja a fejlődő személyt, másrészt pedig érzelmi vonatkozásai, kapcsolatainak intenzitása alapozza meg a személyiségbe ágyazódó, létfontosságú emocionális és viselkedési mintákat, melyeket az egyének, mint egyfajta diszpozíciókat viszik tovább életük során. Továbbá közvetítő szerepe révén megalapozza – megfelelő esetben – a családi és társadalmi normák beolvadását, melynek segítségével felnőtt emberként a társadalom hasznos tagjaivá válhatunk.

Személyiségünk a családi lét során kétféle, folyamatos befolyás következtében fejlődik, hiszen a család egyfelől olyan természetes, nem tudatos mintát nyújt, mely spontán módon nyilvánul meg. Másfelől azonban olyan tudatosan közvetített nevelési hatások érik a személyiséget, melyek megszilárdítják



az egyének viselkedésmódját és értékrendszerét. A két hatásmechanizmus egymással szoros összefüggésben működik, mindkettő egyformán fontos, melyet a gyermek habitusa, megnyilvánulásai és másokhoz való hozzáállása jelképez (Bagdy, 1994).

Rendszerszemléletű felfogásban, a család, csakúgy, mint bármilyen más rendszer, működhet megfelelően, vagy éppen „hibásan” is. Ennek következményeként, nem optimális működés esetén, fejlődési problémák is felléphetnek, melyek a kölcsönösség elve alapján a család összes tagját is érinthetik, negatív befolyást gyakorolva ezáltal a család belső harmóniájára. A családi légkör és környezet leplezett vagy nyílt problémái azonban könnyedén lavinát indíthatnak el, mely gátolja a megfelelő személyiségfejlődést, zavarokat okozva a későbbi alkalmazkodási és viselkedési formákban (Bagdy, 1994; Kovács és Pikó, 2009).

Az emberek többségében él az „ideális” családról alkotott kép, ahol az olyan familisztikus értékek, mint például a családi összetartással, a stabilitással és a hűséggel kapcsolatos elvárások a teljes családi egységre vonatkoznak (Czibere, 2017).

Annak ellenére, hogy az utóbbi évtizedekben a családmodellek jellegzetes változásokon mentek keresztül, legyen az akár modern vagy hagyományos alapokon nyugvó családforma, az alapvető értékrend, az általános világnézet és hozzáállás, a biztonságérzet, valamint az élet által elének gördített akadályokkal és stresszhelyzetekkel való megküzdési stratégiák elsajátításának kérdésében, a származási családnak kulcsfontosságú szerepe van (Neményi, 2000; Bardi és Schwartz, 2003).

### **Családmodellek, családformák változásai**

Az együttélés, a kötődés és a választás, mint alapvető szükségletek sarkallják az embereket a családi és különböző életformák kiválasztására, vagy esetlegesen ezek újraválasztására. A kötődési és a választási igényekhez köthetőek az együtt- és a különélési formák, ezek mutatkoznak meg a különböző társas és közösségi motivációikban, de ugyanez figyelhető meg szabadságvágyaikban is. A családi intézményrendszer azonban jelentős és folyamatos változásokon ment keresztül az utóbbi évszázadokban, a modernizáció következtében a család, mint egység veszítette integráló szerepéből (Vajda, 2005; Somlai,

2013). Somlai (2013) könyvében az együttélés három történelmi formáját elemzi részleteiben: a premodern családformát és háztartást (röviden utalva); a 18. század végétől az 1970-es évekig jelen lévő ipari társadalomra jellemző polgári családtípust, illetve az 1970-es évek utáni időszakból elterjedt és napjainkban is folyamatosan megújuló életformákat. A különféle ókori és későbbi társadalmakban többféle családforma alakult ki, a polgári családtípus megjelenése szélesebb körben a 19. századtól volt jellemző Európában és a világ további, abban az időszakban modernizálódó részein.

A nukleáris családforma innentől számított családideálnak a kialakuló polgárság számára, habár nukleáris családi intézmény már az iparosodás előtti időszakban is létezett. Feltételezhetően ez az eszmény nem volt újkeletű, hiszen az emberek már a korábbi időkben is vágytak az függőségi viszonyoktól mentes, önálló életformára, amihez azonban megfelelő anyagi és gazdasági feltételekre volt szükség, mely a középosztályosodás megjelenésével, a XX. század második felétől lett jellemző. A nukleáris családfomára igazán ebben az időszakban tekintettek úgy, mint általános együttélési forma, amelyben a tradicionális

értelmezést követve, házastársi viszonyban együtt élő nő és férfi közösen nevelik vér szerinti, közös gyermeküket/gyermeküket.

Az 1970-es évektől kezdve azonban az úgynevezett „baby boom”, vagyis az 1 vagy több gyermeket nevelő nukleáris családformák aránya lecsökkent, a különböző társadalmakban, a tradicionálisnak vélt családformától eltérő, újfajta együttélési formák alakultak ki (Vajda, 2005).

Bagdy és munkatársai (2007) a családi élet változásaival kapcsolatban leírják a különböző családszerkezeti változások jellemzőit, mely alapján kirajzolódik a házasodási-, valamint a gyermekszületési arány csökkenése, valamint a válások és az élettársi kapcsolatok számának növekedése. A gazdasági és társadalmi helyzet okozta munkavállalási és karrierépítési kényszer, jelentős mértékben járul hozzá a szingli lét „népszerűségéhez”. Továbbá egyre jellemzőbb a kétkeresős családmodell, ahol mindkét szülő aktívan dolgozik. Meghatározó mértékben lecsökkent a családok több generációs együttélési formája, növekedett és azóta is növekvő tendenciát mutat a gyermektelen, vagy egy gyermekes nukleáris családok száma, továbbá manapság egyre elterjedtebb a csonka családhelyzet, az

újraképződő családok, melyeket a szakirodalom mozaikcsaládként („patchwork”) említ meg.

Az idő múlásával, a hagyományos felfogás lazulásával és a modernizációs folyamatok megjelenésével, a különböző társadalmakban, a tradicionálisnak vélt családformától eltérő, újfajta együttélési formák alakultak ki, s napjainkban már az is előfordulhat, hogy az eltérő változatok vannak többségben (Nádasi, 2016; Vajda, 2005).

Sok „kritika” éri a „normális együttélési formától” eltérő együttélési változatokat, hiszen ezt a helyzetet, valamint a tradicionális nemi szerepektől való eltávolodást, az emberek többsége a család válságaként interpretálja (Coontz, 2005).

A házasságot kötő emberek számának csökkenését, az élettársi kapcsolatok, valamint az egyedülálló szülők számának növekedését a hagyományos családi élet kríziseként is azonosítják. A tradicionális családi intézmények számának csökkenéséért sok esetben az átalakult szexuális erkölcsi normákat, a nők foglalkoztatottsági helyzetének növekedését, valamint a média hatásait teszik felelőssé. Mindezekkel szemben, azok a kutatók, akik a családi élet átalakulását gazdasági és kulturális fejlődési

folyamatként értelmezik, úgy vélik, hogy korunk családjai, a korábbi évekhez képest jobb körülmények között élnek és ezt semmiképpen sem kell válságként felfogni (Coontz, 1992; Yorburg, 2002).

Az együttélési változatok sokszínűsége nem tulajdonítható teljes mértékben az egyéni szabadság emelkedésének, valamint a választási alternatívák növekedésének, az átalakuló szituációk sok esetben inkább kényszer, mintsem választás eredménye (válás, gyermeket/gyermeket egyedül nevelés helyzete stb.). A családok funkciójának módosulásában hangsúlyos körülmény, hogy az emberek társadalomba történő beilleszkedésének lehetőségei rendszerint a családi egységen kívülre tevődtek át (Vajda, 2005).

A modern kor helyzetét mérlegelve, megoldásként szolgálhat a család erna-fogalomként való felfogása, mely szerint természetes és normális jelenségként kell értelmezni a családi intézményrendszer módosulását és változatos formáit abban az esetben, ha a családi funkciók továbbra is zavartalanul működnek (Nádasi, 2016).

A krízishelyzetként való felfogással ellentétes nézőpont szerint, a különböző lehetséges életformák, nem minőségi romlásként

értelmezhetőek, mindössze más-más értékeket képviselnek, a családon belüli belső kapcsolatok átalakulása, valamint a család szerepek közötti hangsúlyeltolódás pedig elkerülhetetlen. Mindezek együttesen biztosítják azt, hogy a család tudjon alkalmazkodni és integrálódni a megváltozott társadalmi helyzetekhez (Czibere, 2017).

Napjainkban tehát sokféle formában és változatban képzelhetjük el a családokat, ilyenek lehetnek például a házasságon túl, a válásokat követő hosszan tartó párkapcsolatok, újrarázasodások vagy a nem házas életformák, a mozaik-, vagy más néven „patchwork” családok, a gyermeküket/gyermekeiket egyedül nevelő szülők, az özvegyek, a távkapcsolatok, a virtuális kapcsolatok, vagy éppen a nem családos változat, mint amilyen a szingliké. (Somlai, 2013).

Összességében elmondható, hogy a családi életformák változásai miatt a családi élet kiszámíthatóságának mértéke csökkent a XX. század közepére jellemző helyzethez viszonyítva, a változatosság nagyobb rugalmasságot és elfogadást eredményez napjainkban, melynek következtében újabb és újabb családiformák jelennek meg (Waite és Gallagher, 2000).

## **A család működése - a család, mint rendszer**

A család – optimális működése esetén – legmeghatározóbb funkciója az érzelmileg stabil, intim, bensőséges közösség kialakítása, mely semmilyen más társadalmilag szerveződött csoportban nem érhető el olyan mértékig, mint a családban (Cseh-Szombathy, 1979).

A legnagyobb szociális egységet a származási csoportok alkotják, amely tagjai egymással mindennapi feladataik során egy erős érzelmi viszonyrendszerben személyes kapcsolatokat ápolnak és tartanak fenn (Bereczkei, 2008).

Az emberek a családi élet során tanulják meg, hogyan kell a többi emberhez viszonyulni, az alapvető csoportnormákat és szabályokat, vagyis hogy miként kell egy másik közösségben viselkedni. A család, egyfajta csoportként való értelmezése esetében, mint ahogy minden más csoportnál, beszélhetünk szerkezetről – még akkor is, ha nem is olyan szinten merev, mint a többi formális csoport. Ebből következően itt is megfigyelhető, hogy a döntésekbe a tagoknak nem ugyanolyan mértékben van beleszólásuk, létezik egy bizonyos rangsor, hierarchia a tagok között, a



kommunikáció útja és iránya is meghatározott. Mivel a családi közeg az emberek életének legintimebb területe, családonként eltérő, összetett szabály és viszonyrendszer uralja, melynek jellemzőit és működési módjának határait számtalan tényező befolyásolja, melyet tovább alakítanak az folyamatosan változó társadalmi-gazdasági viszonyok és a kulturális különbségek. A család, mint csoport értelmezésekor a rendszerszemléletű magyarázat szerint, a hangsúly az „egészleges” szemléletmódon van, vagyis, hogy a családra, mint egységes egésze kell tekinteni (Vajda, 2005).

Tehát tulajdonképpen egy olyan rendszerről van szó, melynek egyszerűen felismerhető, jellegzetes sajátosságai vannak, meghatározott működésmóddal, valamint szabályrendszerrel. A gyermekek egészséges és megfelelő fejlődésében nagy szerepet játszik a család nagysága, összetétele, azok a szerepek, melyeket a család tagjai a családi egységen belül betöltenek továbbá azok a viselkedésformák, melyek a harmónia fenntartásáért felelősek. A hosszú távú együttélés alatt létrejövő szereprendszer nagymértékben befolyásolja a tagok önállóságát, emocionális kapcsolatait,

meghatározza a cselekvési alternatívákat, alkalmazkodó készségüket, illetve determinálja az önmagukról és egyéni kapcsolataikról kiépített képüket. A család megfelelően vagy kevésbé megfelelően működő, önmagát szabályozó rendszer, melyben a családtagok kölcsönös függésben vannak és ahol a tagok cselekedetei hatással vannak a többiekre is (N. Kollár és Szabó, 2004).

A cirkuláris elv (körkörös okság) alapján, – mely hozzájárul a hosszabb távon fennálló problémák értelmezéséhez - a családi rendszerben élő tagok elkerülhetetlenül és kölcsönösen hatást gyakorolnak egymásra, ezáltal az összes tag magatartása, oka, valamint eredménye is a másik viselkedésének (Dallos és Procter, 1990; N. Kollár és Szabó, 2004).

Mint ahogyan minden más rendszer, a család is egy dinamikus egyensúlyi állapotban létezik. Abban az esetben, ha valamilyen hatás következtében – pl.: rendszeren belüli átalakulások, vagy külső ingerek - ez az egyensúlyi állapot megbomlik, különböző javító törekvések indulnak be, hogy helyrehozzák a „hibát”. Sokszor azonban a helyreállító intézkedések erősítik fel még jobban a problémákat, egyfajta rossz

önerősítő folyamatként, mely esetekben valószínűsíthetően eltérő megoldást kell találni, másfajta stratégiát kell alkalmazni. Mint ahogyan az minden más rendszernél felmerül, a családi egység tekintetében is nagy jelentőséggel bír az a kérdés, hogy hogyan maradhat meg a stabilitás, valamint a folytonosság, miközben a külvilág és a belső szerkezet is folyamatosan változik. Ahhoz, hogy az egyensúly fennmaradjon, olyan módon kell alkalmazkodni az új helyzetekhez és feltételekhez, hogy közben az egyének és maga az egész családi egység is meg tudja őrizni önazonosságát (N. Kollár és Szabó, 2004).

A család működésének további sajátosságai is vannak, hiszen a polgárosodott, városi társadalmakban kevésbé fontosak a tradicionális értékek és szabályrendszerek, nincs jelentősége a hierarchiának, melyet korábban a tagok közötti munkamegosztás és a hagyományok állítottak fel. Ezek a változások egyrésztől megkönnyítik, másrésztől pedig sokkal nehezebbé teszik a családtagok együttélését és mindennapjait. A több évszázadon átívelő szigorú szabály- és értékrendszer sokáig „korlátozta” az emberek életét, ennek ellenére kevesebb „kilengést” engedélyezett, illetve nem volt ekkora

jelentősége az egyéni felelősségvállalásnak. Napjainkban pedig, - a hagyományok és szabályok gyengülése következtében - sokkal inkább jellemző a nagyfokú rugalmasság, a számtalan választási lehetőség és a különböző, változatos életformák térhódítása (Vajda, 2005; Czibere, 2017).

### **A családi rendszer jellemzése - a családi struktúra**

Más rendszerekhez hasonlóan, a családi rendszer is különböző alrendszerekből épül fel, melyek a rendszerben betöltött szerepeik, funkcióik szerint különíthetők el egymástól. Tradicionális meghatározás szerint, alrendszerekhez sorolhatóak a házastársi-, a szülő-gyermek-, adott esetben a testvér-, valamint a nagyszülői alrendszerek. Az ezektől eltérő formák is természetesen családként értelmezhetőek, (pl.: gyermektelen házaspár, gyermekét/gyermekét egyedül nevelő szülő stb.) mely esetekben az alrendszerek módosulása figyelhető meg (N. Kollár és Szabó, 2004).

A házasság, a stabil, biztonságot teremtő családi élet kulcsfontosságú bázisát alkotó partneri kapcsolat meghatározó az optimális

működés tekintetében. A házastársi- és szülő-gyermek alrendszer működése szoros kapcsolatban áll egymással, hiszen az egymással szeretetben, tiszteletben és harmóniában élő szülők, a gyermekükkel/gyermekeikkel is jobb viszonyt ápolnak, mely az egészséges fejlődés egyik alapfeltétele. Ez alapján tanulják meg a gyermekek, hogyan kell másokhoz viszonyulni és viselkedni a különböző társas kapcsolataikban (N. Kollár és Szabó, 2004; Vajda, 2005).

A család tehát egyfajta dinamikus erőteret alkot, melyben a tagok között sajátos kapcsolatrendszer, struktúra alakul ki. Számos korábbi szakirodalmi elemzés alapján ez a rendszer, szerkezet több szempont alapján jellemezhető: *az integráltság fokával, a „hatalommal”, illetve a családon belüli kommunikációval.* Az integráltság mértékét illetően ide sorolhatók a *szövetség*, a *fúzió*, illetve a *társulás*, mint egymástól megkülönböztethető típusok.

A legerősebb kapcsolatot a *szövetség* mutatja, mely a hagyományos családszerkezethez áll a legközelebb. Ebben az esetben a legerősebb az összetartozás érzése, mély emocionális szolidaritás van a tagok között, fontosnak tartják fogadalmukat és a házasság

intézményét, ahol az egymással való tervek is hosszú távon értelmezhetőek. A *fúzió* ehhez képest mást egy lazább szerkezeti típus, melyben a párokat ugyanúgy az önzetlenség és az egységesség érzete kapcsolja össze, azonban ebben az esetben a házassági szövetség sokkal inkább a gyakorlati célok megvalósítására fókuszál. A családi szerepek csak kisebb mértékben differenciáltak, a család életében kevesebb a tervezés, a funkciók kielégítése jellemzően kevésbé szervezett és közös. A házaspárok a *társulás* esetében rendelkeznek a legnagyobb mértékű önállósággal, vagyis ahol az „én” fontosabbá válik a „mi” érzésnél, illetve a tagok a továbbiakban is nyitottak maradnak az őket körül vevő, külső környezettel szemben. A tagok között egyenlőség, egyenrangúság figyelhető meg, mely a szerepelosztásra is jellemző, sok esetben, ezekben a családokban még a gyermekeket is egyenjogú félként kezelik.

A családi integráltság foka összefüggésben van a családi kohézióval, ami többféleképpen mutatkozhat meg (Vajda, 2005; Margitics, 2009).

Négyféle családtípust különböztet meg a szakirodalom:

- tekintélyelvű, nem kohezív családforma,
- tekintélyelvű, kohezív családforma,
- demokratikus, nem kohezív családforma és
- demokratikus, kohezív családforma (Somlai, 1987).

A *tekintélyelvű, nem kohezív* családtípusnál valamelyik családtag „önkényuralma” nyilvánvalóan megmutatkozik, a családi légkört bizalmatlanság jellemzi, a tagok tartják egymástól a távolságot és nem igazán kommunikálnak egymással.

A *tekintélyelvű, kohezív* családoknál szintén valamelyik családtag a domináns, megmutatkozik az erős összetartás, a családtagok számíthatnak egymásra, azonban megfigyelhető egyfajta túlzott mértékű, merev összezártság is.

A *demokratikus, nem kohezív* családok életében az egymás közötti laza kapcsolatok jellemzőek, a tagok szinte egyáltalán nem tudják érvényesíteni akaratukat egymás fölött és kevésbé kommunikálnak egymással.

A *demokratikus, kohezív* családtípuson belül a családtagok szoros kapcsolatban vannak egymással, sokat kommunikálnak, és jól

megértik a másikat. A családtagok készek arra, hogy kompromisszumokat kössenek egymással, valamint együttműködve, közösen gondolják át és tervezzék meg a család jövőbeli előrehaladását.

A harmónia, a családi egyensúly létrehozását illetően a demokratikus, kohezív családtípus a legelőnyösebb, mely egyensúlyi állapot a tekintélyelvű, kohezív családokat is jellemezheti, ők azonban sokkal rugalmatlanabbak a változások tekintetében. Valószínűsíthetően a nem kohezív családoknál valósulhat meg legkevésbé az egyensúlyi állapot, hiszen a stabilitás nem jellemző rájuk. A családi kohézió mértéke szoros kapcsolatban áll azzal, hogy milyen fázisban, életciklusban van éppen a család, hiszen egy olyan családban, ahol még kisebbek a gyerekek, kétségtelenül a kohezív családtípus az optimális, serdülőkorú gyermeket/gyermeket nevelő családokban viszont a túlzottan kohezív család visszatartó erőként léphet fel a megfelelő kortársi kapcsolatok kialakítását illetően. A mindennapi életben a családszerkezet megvalósulása ennél a felsorolásnál összetettebb, hiszen számtalan külső tényező van hatással a családok életére (mint például gazdasági vagy kulturális feltételek stb.).



Mindezeken túl, az egyéni különbségek is nagy befolyásoló erővel bírnak (Vajda, 2005; Margitics, 2009).

A hatalom kérdéskörével és annak az emberi viszonyokra gyakorolt hatásával kevésbé foglalkozik a modern társadalomtudományi szakirodalom, ami azzal is kapcsolatban lehet, hogy a hatalom kérdését döntő többségben negatív értelmezésben kezelik.

Egyrészt a hatalom úgy írható le, mint egyfajta elengedhetetlen tartozék a másik ember befolyásolását illetően, aki rendelkezik vele, az aszimmetrikus pozícióba kerül általa az alacsonyabb hatalmú, vagy teljes mértékben hatalom nélküli emberekkel szemben, mely helyzetenként változhat. A hatalom értelmezésének számtalan különböző nézőpontja van, az azonban biztos, hogy komoly problémákat okozhat a személyes kapcsolatokban. A személyközi kapcsolatokban lévő hierarchia mindig egyenetlen, melynek alakulására és esetleges módosulására a külső tényezők és szabályok csak közvetetten vannak hatással.

A családon belüli hatalomra évtizedekig a férfi dominanciája volt jellemző: ő volt a „családfő”, „családfenntartó”, „gyermek/gyermekek gondviselője”. A modernizáció, a világban történő radikális

változások ezt a felfogást nagymértékben megváltoztatták. A hatalmi viszonyokat a családi élet éppen aktuális fázisa is befolyásolja. Az anyagi erőforrások birtoklása feletti kontroll is meghatározó a hatalmi és függőségi struktúra tekintetében.

A hatalom gyakorlásának mikéntje szorosan összefügg a tagok szerepkészletével, a szokásrendszerrel és a társadalmi értékekkel, továbbá a kapcsolatban történő különböző folyamatokkal. Külső tényezőként említhető például az iskolázottság kérdése, a jövedelemszerző képesség, a hivatás/karrier, illetve a „hírnév”, presztízs. A házaspárok közötti hatalmi megoszlás a hatalomgyakorlási képesség függvénye is, hiszen vannak önérvényesítőbb, illetve inkább alárendelődő típusok. Végezetül pedig fontos megemlíteni a kapcsolat jellegét, az egyének személyiségjellemzőit, értékrendjét, egymáshoz való érzelmi viszonyát, a kapcsolati történeti előzményeit, mint befolyásoló tényezőket.

Az informális jellegű viszonyok „rejtett” szabályszerűségekkel rendelkeznek, amik azon alapulnak, hogy a tagok mennyire ismerik egymást, milyen szabályrendszerük van, hogyan osztják meg egymás között a munkát, illetve hogyan alakul a szereposztás

és mindezeket kölcsönösen elfogadják-e. Az emberek közötti kommunikációt minden esetben jelentéstulajdonítások sorozata jellemzi, melyek sokkal mélyebbek és konkrétabbak az intim viszonyok esetében (Vajda, 2005).

Ezekben az informális kapcsolatokban a kommunikáció kontextusát a kapcsolati tradíciókon-, egymás pontos megértésén és ismeretén alapuló komplex struktúra alkotja (Somlai, 1987).

Az elmélyült családi viszonyrendszer kulcsfontosságú eleme továbbá a bizalom, mely azt fejezi ki, hogy a tagok formális egyezmények hiányában is bízhatnak a másik teljesítményében, viselkedésmódjában vagy megértésében. Az intim kapcsolatok e komplex rendszerében nőnek fel a gyermekek, - optimális esetben - melyek dinamikája nagymértékben közreműködik az egyedi, önálló stratégiák kifejlődésének érdekében (Vajda, 2005).

David Olson strukturális modelljében szintén a családi kohéziót, valamint a családon belüli alkalmazkodóképességet kutatta.

A *kohézió* azt vizsgálja, hogy a családi egység, hogyan tud harmóniát teremteni az összetartozás és az elkülönülés dimenziók

között, mely alapján összesen négy szintet különített el: szétesett, tagolt, összetartó és egybefonódott. Ennek megfelelően a két szélső megnevezés (szétesett, egybefonódott) jelöli a problémákkal teli családokat, míg a középsők (tagolt, összetartó) a jól működő családokra utalnak. Leírása szerint kiegyensúlyozott emocionális kötődésnek kell jelen lennie egy családban ahhoz, hogy érzelmi stabilitás jöjjön létre, ami meghatározó szerepet játszik a megpróbáltatások elleni „harcban”.

A rugalmasságot olyan jellegzetességként értelmezte, melynek köszönhetően a család, a hatalmi és szerepviszonyainak, valamint a kapcsolati szabályrendszerének tekintetében, a különböző helyzetekhez, esetleges nehézségekhez és változásokhoz megfelelően tud alkalmazkodni.

A *flexibilitás* (alkalmazkodóképesség) azt méri tehát, hogy a család milyen szinten alkalmazkodóképes. Ebben az esetben is négy tartományt különböztet meg: merev, strukturált, rugalmas és kaotikus, ahol a középen lévő két dimenzió jelöli az egészséges állapotot (strukturált és rugalmas), míg a két szélső (merev és kaotikus) a problémákkal küzdő családokra utal. A flexibilitás fókuszja a család

d vezetésén, a létrehozott szerepeken, valamint a szabályokon van. Kutatási eredmények alapján kirajzolódik, hogy a stabilitáson túlmenően, a változásoknak is meghatározó funkciója van a családok optimális működését illetően, hiszen a nagyfokú merevség különböző diszfunkcionalitásokhoz vezethet.

A két dimenzió túl még egy harmadik is helyt kapott a modellben, ami nem más, mint a kommunikáció, mivel a kutatási eredmények tükrében a jól funkcionáló, egészséges családok tagjai, jobb kommunikációs készséggel rendelkeztek. Igazolást nyert, hogy a célravezető kommunikációs stílus pozitív irányba változtathatja meg és kiegyensúlyozottabbá, harmonikusabbá teheti a családi rendszer működését (Csizmadia, 2011).

### **A család funkciói**

A jelentős átalakulási folyamatok és együttélési formák változatossága ellenére, az adott családi egység működőképesnek tekinthető mindaddig, amíg ellátja különböző funkcióit, melyeket egyrésztől önmaga, másrésztől pedig a társadalom számára lát el.

Az évszázadok során beigazolódott, hogy a családi egység ellenálló a jelentősebb mértékű változásokkal szemben is, hiszen sikerült megőriznie értékeit és értékközvetítő szerepét, ami napjainkban nélkülözhetetlen az emberiség számára.

A családi funkciókat a családon belüli viszonyrendszer és a társadalmi beágyazottság kettős értelmezésében kell vizsgálni, melyek a családi egység értelmezéséből vezethetők le. A család funkcióinak elkülönítése és osztályozása változatosságot mutat, a téma szakértői bizonyos funkciókra nagyobb, másokra pedig kevesebb hangsúlyt fordítanak (Bánlaky, 2001).

### ***Reprodukciós funkció***

A szakirodalomban általános az egyetértés abban, hogy a reprodukció minden kétséget kizáróan egy kulcsfontosságú családi funkció, az utódok „megteremtése”, a róluk való gondoskodás, a gyermeknevelés az egyik legfontosabb feladat (Bánlaky, 2001; Vajda, 2005).

A gyermekek felnevelése szokványos értelemben családi keretek között történik, melyhez hozzá tartoznak a modernizáció-, és változások következtében kialakuló családformák is, (pl. válás utáni „csonka”

család, egyszülős családok) hiszen ezekre a típusokra is érvényes a családi egységet jellemző legtöbb jellegzetes szempont.

Ez a funkció hozzájárul a társadalom „újratermelődéséhez”, biztosítva ezáltal, a társadalmi lét állandóságát, s azt, hogy legyenek újabb és újabb tagjai a társadalomnak, mely tulajdonképpen létezésének feltétele. A reprodukció nagyon fontos a családon belüli, belső viszonyok tekintetében is. Egyik lényeges eleme a folyamatnak, hogy újabb családok csak újabb gyermekek születését követően alakulnak ki, másik pedig, hogy későbbi, időskori gondoskodást – optimális esetben – az utódjainktól várhatunk.

A család megalakulását legtöbbször nem a házasságkötés, hanem a gyermekek érkezése alapozza meg, így teljesedik ki, kialakítva ezáltal a különböző családi szerepeket. Meghatározó tényezőként kell megemlíteni továbbá azt a fajta érzelmi töltést, melyet egy gyermek érkezése hoz elő a családban (Bánlaky, 2001).

### ***Gazdasági funkció***

Mivel a családra, a társadalom részrendszereként tekinthetünk, ezáltal a család is egy fontos összetevője a gazdasági folyamatoknak, melyek nagymértékben

meghatározzák a társadalom egészének működését. Következésképpen a gazdasági funkció, központi eleme a családi szerepek rendszerének.

Napjainkban a kereset megszerzésében a legtöbb esetben nem működnek együtt a család tagjai, gazdasági szerepeik fókuszában nem a termelés áll, hanem sokkal inkább az elosztás.

A meglévő jövedelemmel kapcsolatban – általánosságban - a család dönt, vagyis együttesen meghatározzák, hogy a keresetet rövidebb vagy hosszabb távon használják fel, beruháznak-e valamire, vagy éppen tartalékolnak-e a jövőbeni céljaik megalapozásához. Ezeknek a döntéseknek a végeredményét nem feltétlenül ugyanolyan mértékben befolyásolják a családtagok, azonban a családi élet megfelelő működésének egyik legmeghatározóbb alkotóeleme a kommunikáció, a tagok céljainak, vágyainak, érzelmeinek „összeegyeztetése” és harmóniája (Bánlaky, 2001; Vajda, 2005).

### ***Pszichoszociális funkció***

A Maslow-féle szükségletekre visszautalva, az érzelmi szükségletek közvetlenül az alapvető fiziológiai-biológiai igények után következnek, ami azt jelenti, hogy a



pszichoszociális jól-lét, a mentális egészség tekintetében az emocionális kapcsolatok nélkülözhetetlenek.

A szociális kapcsolatrendszerek kiemelkedően fontosak az emberek életében, a család pedig egy olyan társadalmi közege, ahol a családtagok között, – optimális esetben - erős érzelmi kötelékek vannak. Ennek következtében az egyének számára nagy jelentőséggel bír, hogy megfelelő „szociális térben” éljenek, egy olyan viszonylag jól funkcionáló családban, ahol biztonságos, kölcsönösen viszonzott, mentális egészséget biztosító és fenntartó emocionális kapcsolati hálók alakultak ki és működnek.

Mivel a család egy olyan rendszer, mely a társadalom egészének bizonyos részét alkotja, ezáltal a pszichoszociális funkció megvalósítása és fenntartása mind az egyén, mind pedig a társadalom részéről létfontosságú kérdés, hiszen a családi közösségen túli szerkezeti típusok abban az esetben működnek jól és biztonságosan, ha a tagjai optimális emocionális háttérrel rendelkeznek, továbbá, ha a családi kapcsolatok segítségével megtanulták, hogyan kell másokkal is megfelelő érzelmi viszonyokat kialakítani.

### ***Szocializációs (nevelő) funkció***

Elsődleges szocializációs közeg jellege révén a családnak kulcsfontosságú szerepe van a szocializációs folyamatban, az egyének „egyszerű” biológiai lényből a társadalom hasznos tagjaivá válnak.

A legelső és a legfontosabb értékeket a gyermekek a családban kapják meg. A tagok számára, elsősorban a hozzájuk érzelmileg legközelebb álló személyek, a szülők szolgálnak olyan mintával, melyet el tudnak sajátítani és alkalmazni a későbbiekben.

Meghatározó kérdés a folyamat során, hogy ezek az értékek, minták, szabályok milyen szinten épülnek be a személyiségbe, mennyire válnak az egyének sajátjává. Itt alakul ki a társadalmi szerepkészlet is, a szokások és hagyományok ismerete, valamint a családtagokon kívüli, más emberekhez való kötődési formák alakulásának készségei. A kölcsönösség elve itt is érvényesül: nem csak a gyermekekre irányulnak a különféle hatások, hanem maga a folyamat is formálja, alakítja a családi rendszert, a tagok személyiségét is.

A változások, a modernizáció következtében azonban a szocializáció nagy része egyéb társadalmi alrendszerekbe helyeződött át, az értékközvetítés túlnyomó többségében már a családi életen kívül történik.

***Segítő-, gondozó-ellátó funkció***

Ennek a funkciónak az a jelentősége, hogy segítse, ellássa azokat a tagokat a családban, akik még, esetleg éppen egy adott időszakban, vagy már képtelenek ellátni önmagukat, legyen szó éppen a kisgyermekéről, felnőttekről vagy idősekről.

A családtagokról való gondoskodás, családon belül a legtermészetesebb szervezőmód, hiszen az eltérő életciklusokban, különféle jelleggel és okok következtében, részlegesen vagy teljes mértékben gondviselést, ellátást igényelhetnek az egyének.

Csecsemő- és kisgyermekkorban nagyon sokáig van szükség a szülői gondviselésre, hiszen ebben az életkorban még képtelenek az önellátásra. A fiatalok - döntő többségben - egészen addig, míg be nem fejezik tanulmányaikat, nem tudják megszerezni azokat az anyagi javakat, amelyekre szükségük van a létfenntartáshoz és költségeik fedezéséhez.

Az egyének, a felnőtt korban jelentkező különböző egészségügyi problémák - melyek lehetnek adott időszakra jellemzőek vagy hosszú távon fennmaradóak – esetén is szorulhatnak segítségre.

Az időskorú családtagoknak pedig az idő előrehaladtával egyre inkább szükségük van segítségnyújtásra az élet több területén is.

A család azért is bizonyul elsődleges ellátó közegnek, mert fizikálisan is közeli, hiszen optimális esetben a családtagok együtt élnek közös háztartást alkotva. Az egyik legfontosabb továbbá az emocionális közelség, hiszen a családtagokat érzelmi kötelék is fűzi egymáshoz, ezáltal természetes tevékenység is a gondoskodás arról az emberről/azokról az emberekről, akivel/akikkel pozitív érzelmi viszonyban van az adott személy. A családi keretben zajló segítségnyújtás, gondoskodás magától értetődő módon illeszthető be a mindennapi élet feladatszerkezetébe túlnyomó többségben, a szokványos tevékenységek kisebb-nagyobb átalakításával.

A korábbi évek családmmodelljeiben ennek a funkciónak a teljes körű ellátása természetes volt, míg a modernizáció hatására ezen a területen is jelentős változások következtek be, hiszen napjainkban jellemzően társadalmi szinten látják el a különböző gondozási-ellátási formákat.

### ***Szellemi-kulturális funkció***

Sok összetett területet foglal magába a szellemi-kulturális funkció, melynek két fő

részét lehet elkülöníteni. Egyrészt, a család már korábban is említett, hagyományokat és kultúra specifikus értékeket közvetítő szerepét, másrészt pedig a napi szintű, éppen aktuális információk átadását.

Az egyének életében, amellet, hogy szükségük van a számukra érdekes információkra, az is nagy jelentőséggel bír, hogy ez a rengeteg információáradat bizonyos szinten meg legyen szűrve és megfelelően összerendezve az érthetőség megkönnyítése céljából. Ez döntő részben egyéni feladat, azonban a család szerepe ebben az értelemben is kettős, hiszen ad és tanít a szocializáció során egyfajta értelmezési, vonatkoztatási keretet, emellet pedig a mindennapi információcsere során is segíti a feldolgozást és a véleményalakítást.

Az optimálisan működő családi rendszer jelentősége továbbra is vitathatatlan, nagy jelentőséggel bír a szocializációs folyamatot, a személyiségformálást, a mentális egészség megőrzését, valamint a különböző funkciók ellátását illetően.

Mindezek megfelelő működése időigényes és úgy mond „együttlét-igényes”, ami azonban a modern társadalmakban sajnálatos módon egyre kevésbé kivitelezhető, sok esetben az egyén a családon belül is „egyedül/magára marad”, az igények, szükségletek és az egyes

funkciók csak részben elégülnek ki és valósulnak meg. A családi szocializáció legfontosabb részein csak bizonyos szintű megvalósulással, illetve a legrosszabb esetekben kifejezetten diszfunkcionalitással állhatunk szemben (Bánlaky, 2001).

A családi egység működésének jellemzése tehát éppúgy lehet megfelelően működő, optimális, miképp diszfunkcionális. Azt, hogy egy család jól vagy rosszul funkcionál, nagymértékben befolyásolja a kialakult szerkezeti felépítés, illetve a családi életciklusok folyamán állandóan változó helyzetekhez való alkalmazkodás rugalmasságának mértéke (Goldenberg és Goldenberg, 2008).

Egy kiegyensúlyozott, egészséges működésű családban megmutatkozik az egymás iránti szeretet, tisztelet, türelem és gondoskodás és a jó kommunikációs készség. Ezekben a családi rendszerekben az esetlegesen felmerülő konfliktusokat a tagok megfelelően tudják kezelni és feldolgozni, mindezek által pedig képesek a gyermekek számára egy stabil, kiegyensúlyozott közeget biztosítani optimális fejlődésük-, személyiségük kibontakozása-, valamint jövőbeni céljaik elérése érdekében (Veczkó, 2007).

## Irodalom

- Bagdy, E. (1994). *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bagdy, E., Kalo, J., Popper, P., & Ranschburg, J. (2007). *A család: harcmező és békesziget*. Budapest: Saxum Kiadó.
- Bánlaky, P. (2001). *Családszociológia*. Budapest: Wesley János Lelkészképző Főiskola.
- Bardi, A., Schwartz, S. H. (2003). Values and behaviour: strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(10), 1207-1220.  
<https://doi.org/10.1177/0146167203254602>
- Bereczkei, T. (2008). *Evolúciós pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Coontz, S. (1992). *The Way We Never Were: American Families and the Nostalgia Trap*. New York: Basic Books.
- Coontz, S. (2005). *Marriage, a History: From Obedience to Intimacy, or How Love Conquered Marriage*. New York: Viking.
- Czibere, I. (2017). A családi állapot és az étellel való elégedettség összefüggései és

hatásuk a társadalmi integrációra a magyar társadalomban. *Szociológiai Szemle*, 27(1), 30-63.  
[https://szociologia.hu/dynamic/czibere\\_i\\_bolya.pdf](https://szociologia.hu/dynamic/czibere_i_bolya.pdf)

Cseh-Szombathy, A. (1979). *Családszociológiai problémák és módszerek*. Budapest: Gondolat.

Csizmadia, R. (2011): A családkutatások megjelenítése a családi életre nevelésben a Circumplex Modell alapján. *Új Pedagógiai Szemle*. 61(1-5), 193-205.  
[http://real-j.mtak.hu/19246/1/UPSZ\\_2011\\_61\\_1-5\\_.pdf](http://real-j.mtak.hu/19246/1/UPSZ_2011_61_1-5_.pdf)

Dallos, R. & Procter, H. (1990). A családi folyamatok interakcionális szemlélete. In Bíró, S. & Komlósi, P. (Eds), *Családterápiás olvasókönyv* (pp. 7-52). Budapest: Animula.

Giddens, A. (2006). *Szociológia*. Budapest: Osiris Kiadó.

Goldenberg, H. & Goldenberg, I. (2008). *Áttekintés a családról. 2. kötet. Családterápiás sorozat 20*. Budapest: Animula Kiadó.

Kiss, J. (2002). *Társadalom és*



*nyelvhasználat: Szociolingvisztikai  
alapfogalmak.* Budapest: Nemzeti  
Tankönyvkiadó.

Kozma Tamás (1999). *Bevezetés a  
nevelésszociológiába.* Budapest: Nemzeti  
Tankönyvkiadó.

Kovács, E., & Pikó, B. (2009). A család  
egészségvédő hatása serdülők körében =  
The protective influence of family among  
adolescents. *Mentálhigiéne és  
Pszichoszomatika*, 10(3), 223-237.  
[https://doi.org/10.1556/mental.10.2009.3  
.3](https://doi.org/10.1556/mental.10.2009.3.3)

Kósa É. (2005). A szocializáció elméleti  
kérdései. In Vajda, Zs. & Kósa, É. (Eds)  
*Neveléslélektan* (pp. 46-107). Budapest:  
Osiris Kiadó.

Margitics, F. (2009). *A szülői mesterség  
iskolája.* Budapest: Scolar Kiadó.

N. Kollár, K. & Szabó, É. (2004).  
*Pszichológia pedagógusoknak.*  
Budapest: Osiris Kiadó.

Nagy, Á. (2013). Szocializációs  
közegek. *REPLIKA*, 83(2), 95-108.  
[http://real.mtak.hu/110317/1/83\\_05\\_Nag  
y.pdf](http://real.mtak.hu/110317/1/83_05_Nagy.pdf)

Nádasi, M. M. (2016). A megváltozott

családok hatása a  
gyermekekre. *Gyermeknevelés*  
*Tudományos Folyóirat*, 4(2), 35-47.  
<https://doi.org/10.31074/gyntf.2016.2.35.47>

- Neményi, M. (2000). *Csoportkép nőekkel*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Ranschburg, J. (1984). *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Budapest: Gondolat.
- Schmercz, I. (2002). A szocializáció. In Cimbalkó, I. M., Hadházy, J., Kőműves, Zs., Madácsi M., Margitics, F., Rozgonyi, T., & Schmercz, I. (Eds), *Pedagógiai szociálpszichológia. Pszichológia a pedagógusképzésben 2. kötet. Főiskolai jegyzet* (pp. 41-60). Hajdúhadház: Élmény '94 Bt.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W. & Poortinga, Y. H. (1990). *Human behavior in global perspective*. New York: Pergamon Press.
- Somlai, P. (1987). *Konfliktus és megértés*. Budapest: Gondolat.
- Somlai, P. (2013). *Család 2.0: együttélési formák a polgári családtól a jelenkorig*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Yorburg, B. (2002). *Family Realities: A*

*Global View*. New Jersey: Prentice Hall.

Vajda, Zs. (2005). A család. In Vajda, Zs. & Kósa, É. (Eds), *Neveléslélektan* (pp. 147-216). Budapest: Osiris Kiadó.

Veczkó, J. (2007). *Gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai nézőpontból*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Waite, L. J. & Gallagher, M. (2000). *The Case for Marriage: Why Married People are Happier, Healthier and Better Off Financially*. New York: Doubleday.

# A családi életciklusok

*Margitics Ferenc*

A család az évek során fejlődésen megy keresztül. Ez a fejlődés szakaszokra, ún. családi életciklusokra osztható. A Hill-féle felosztás szerint családi rendszer fejlődése során nyolc szakaszon megy keresztül. Ezek a következők (Komlósi, 1997, Margitics, 2009):

- Az újonnan házasodott pár családi életciklus
- A csecsemőt és kisgyermeket (élet első három éve) nevelő családi életciklus
- Az óvodáskorú gyermeket (3-6 év) nevelő családi életciklus
- Az kisiskoláskorú gyermeket (6-10 év) nevelő családi életciklus
- A serdülőkorú gyermeket (11-18 év) nevelő családi életciklus
- A felnövekedő gyermeket kibocsátó családi életciklus
- A magukra maradt, még aktív szülők családi életciklus

➤ A nyugdíjas házaspár családi életciklus

Minden családi életciklus a következőnek az alapja és összekötő láncszeme is. Minden családi életciklusnak meg van a saját feladata, amelyet az adott életcikluson belül a családnak teljesítenie kell.

Ha valamelyik családi életciklus véget ér, mielőtt az adott ciklus feladata teljesült volna, akkor az életciklusok nem tudnak harmonikusan egymásba kapcsolódni, a családi rendszer fejlődésében zavarok keletkezhetnek.

Minden családi életciklusban kialakul a családi rendszernek egy viszonylagos egyensúlya, amelyet a család az adott életcikluson belül fenntartani igyekszik. Ha valamelyik családi életciklus véget ér, akkor a családi rendszernek ez az egyensúlya felborul.

Ezt az egyensúlyvesztés ún. normatív krízisek okozzák. Ezek a családi rendszer fejlődéséből fakadó olyan krízisek, amelyek előre láthatóak, amelyeken minden családi rendszernek keresztül kell mennie a fejlődése során. Ezekből a normatív krízisekből igazi krízisek akkor alakulnak ki a család életében, ha a családi funkciók nem tudnak rugalmasan igazodni az adott helyzethez, ha a családtagok

nem rendelkeznek megfelelő szerepváltásokra való alkalmassággal (Komlói, 1997, Margitics, 2009).

A családi életciklusok meghatározása – melyik családi életciklusban van éppen egy család- mindig az elsőszülött gyermek életkorával történik. Míg az elsőszülött gyereknél mindig új helyzettel találkozik a család, addig a második gyereknél már rendelkezik egy mintával arról a családról, hogy hogyan kell megbirkózni azokkal a problémákkal, amik az adott helyzetből fakadnak.

### **Az újonnan házasodott pár családi életciklus**

Az újonnan házasodott pár családi életciklus feladata a házaspár egymáshoz való alkalmazkodása. Ez a legelső normatív krízis, mellyel a házaspárnak meg kell birkóznia, mivel az előző életük lezárul és egy teljesen új kezdődik a számukra.

Az újonnan házasodott pár családi életciklus feladata a következő területeket érinti (Komlói, 1997, Margitics, 2009):

- Családi szerepek kialakítása és megszilárdítása (férj és feleség)
- A család határainak kiépítése
- Család működési egyensúlyának

megteremtése

### ***Családi szerepek kialakítása és megszilárdítása***

A férj és feleség két különböző családból lép be a házasságba, ami különböző elképzeléseket tartalmazhat a családi szerepekről.

Mindkét fél az ellenkező nemű szülői szerepmegvalósítást tekinti példának, azt akarja a másikra erőltetni (feleség: az apja házastársi szerepteljesítéséből indul ki: milyen férj volt az apja). Természetesen ezt nem tudatosan teszi, mert a szociális átöröklés (szociális tanulás) útján veszi át ezeket a szerepelképzeléseket.

A családi szerepek egyeztetése egy hosszú folyamat, hogy mely helyzetben melyikük szükséglete, ötlete, elvárása érvényesüljön, ha azok nem egyeznek meg.

Ez az egyezkedés egy jó értelemben vett alkufolyamat részeként zajlik. Fontos ekkor, hogy hogyan tudnak a házastársak kompromisszumot kötni egymással és konfliktusokat megoldani.

### ***A család határainak kiépítése***

Ha az új család elkezd működni, létrehoz egy működési struktúrát. Önmagukat körülveszik egy határral és leválnak az előző családról és egy új emocionális, egzisztenciális és pénzügyi egységet hoznak létre.

Ez elsősorban kölcsönös egymásra utaltságként jelentkezik, mely kölcsönös érzelmi függőséget és anyagi függést jelent.

Ki kell, hogy alakuljon náluk a „mi tudat”, az hogy mi összetartozunk és elsősorban egymásra vagyunk utalva az élet nehézségeivel való megküzdés területén.

A család határainak a kiépítését megnehezíti, ha valamelyik házastárs szüleinél élnek, mivel nincs elég terük és lehetőségük a „mi együtt” tudatnak a kiépítésére és megvalósítására.

### ***Család működési egyensúlyának megteremtése***

Mindkét fél az előző családból hozza magával azt a mintát, hogy hogyan kell egy családnak működni. Mindketten a sajátjukat akarják érvényre juttatni az új családban. Ebben az esetben is fontos egy jó értelemben vett alku folyamata kialakulása.



A családi működés egyensúlyát elsősorban a családi szabályok kialakítása jelenti.

A család fejlődésében ez az első fázis általában 2-3 évet igényelne. Sajnos a közgondolkodásban nincsen benne, hogy a fenti feladatok megoldására szükség van. Gyakran hamar jön a kisbaba, ezek a feladatok megoldatlanul maradhatnak, hiszen hamar a második életciklusba lépnek a házastársak. Ilyenkor gyakran nem áll stabil alapokon a házasság és később gondokat okozhat.

### **Csecsemőt és kisgyermeket nevelő családi életciklus**

Csecsemőt és kisgyermeket nevelő családi életciklusnak a feladata a megszületett gyermek gondozása, számára elfogadó, támogató családi környezet kialakítása. A családi rendszer bővülése, az új alrendszerek megjelenése (gyermeki, szülői, nemi) egy normatív krízisen keresztül a családi rendszerben kialakult egyensúlyt felborítja.

A családi rendszeren belül a házastársak közötti feszültség növekedéséhez vezethetnek a következő tényezők (Komlósi, 1997, Margitics, 2009):

- Az anya problémái önmagával
- A házastársi kapcsolat változása
- Az apa problémái önmagával

Az anya önmagával szembeni problémái közül talán a legjelentősebb az anyai szerepbizonytalanság. Sok először szült anyának nincsenek egyértelmű modelljeik arra vonatkozóan, hogy miként oldják meg anyai feladatukat. Így ügyetlenségük, gyermeknevelési ismereteik és készségeik hiánya miatt elégedetlenek magukkal, ami az önértékelésük csökkenéséhez és belső feszültségek kialakulásához vezethet.

Az anya önmagával szembeni problémái közül egy másik jelentős probléma az, hogy az anya magányossá válik, a világ beszűkül a számára, idejének nagy részét a csecsemővel való foglalkozás tölti ki. Az anyai teendői elszakítják őt más társas közegetől, siker és örömforrásai megcsappannak, illetve beszűkülnek a gyerekre és a férjre, és ez szintén belső feszültségek forrása lehet.

A házastársi kapcsolat jelentős változáson megy keresztül ebben az életciklusban. Az anyai szerep miatt a feleség családi pozíciójában erősebb lesz, mivel a gyermekhez rajta keresztül vezet az út. Másrészt egzisztenciális pozíciójában

gyengébb lesz, mivel egzisztenciálisan és érzelmileg is kiszolgáltatottá válik a férjének.

A férj közvetít a külvilág felé, és az ő feladata az is, hogy érzelmi megerősítésként szolgáljon az anya számára az anyai szerepbizonytalanságában. Ez sokszor megterhelő a férj számára, és elhárítja magától a feleségnek ezt a szükségletét. Ez szintén feszültségek kialakulásához vezethet a pár kapcsolatában.

Az apa önmagával szembeni problémái kevésbé intenzívek, mint az anyáé. Egy ilyen problémája lehet az apának az, ha a szülői szereppel járó megnövekedett felelősségérzete miatt egyre több munkát vállal és így egyre többet van távol a családtól. Így nem tudja betölteni azt a feladatot, ami a házastársi kapcsolat változása miatt rá hárulna (a feleség anyai szerepbizonytalanságának a kompenzálása, a feleség érzelmi igényeivel való fokozott törődés).

Az életciklus feladatának megvalósítását megnehezítő tényező, ha az első gyermeket korán (1-1,5 év) követi a következő gyermek. Ilyenkor a már növekvő (1-2 éves) gyermek sokszor magára marad a világgal való ismerkedésben, mivel az anya már az új terhességével van elfoglalva. Ilyenkor az apának kell pótolnia ezt a hiányt, többet és

intenzívebben kell foglalkoznia elsőszülött gyermekével.

### **Az óvodáskorú gyermeket nevelő családi életciklus**

Az óvodáskorú gyermeket (3-6 év) nevelő családi életciklus több feladatot is ró a családi rendszerre. (Komlósi, 1997, Margitics, 2009):

- Egyik ilyen feladata ennek a családi életciklusnak, a gyermeknek új közösségbe való beillesztésének az elősegítése. Másik ilyen feladat a házastársi kapcsolat átalakítása.
- Óvodáskorban a gyermek először kerül ki a családból, először kell húzamosabb időn keresztül új, számára idegen emberekhez alkalmazkodnia. A gyermeknek új közösségbe való beillesztésének az elősegítése azt jelenti, hogy az eddigi szoros anyagyermek kapcsolat átalakul, veszít az intenzitásából.
- Az ebben az életciklusban átalakuló házastársi kapcsolat hevesebb házastársi konfliktusokhoz vezethet. Ezeknek a konfliktusoknak a kialakulása egy fontos családindinamikai

törvényszerűsége vezethető vissza. Ennek a lényege, hogy a család életében bekövetkező változásokra mindkét szülő úgy reagál, hogy az előző családi életciklusban élvezett előnyeit igyekszik átvinni az új életciklusba is. Ez elsősorban az apánál jelentkezik ebben a családi életciklusban. A kisgyermekét nevelő felesége otthon volt, így a férjnek nem igazán kellett a családi munkamegosztásban részt vennie. Ha a feleség ebben az életciklusban visszamegy dolgozni, akkor azoknak a teendőknek egy bizonyos része, amelyeket eddig egyedül végzett a férjre hárulnak. Ez sok férjnek nem tetszik, ami a nyílt házastársi konfliktusok számának a növekedéséhez vezethet a családon belül.

### **A kisiskoláskorú gyermeket nevelő családi életciklus**

Az kisiskoláskorú gyermeket (6-10 év) nevelő családi életciklus egyik legfontosabb feladata a gyermeknek az iskola világába való beillesztése. Ha a gyermek iskolaéretlenül

kezdi az iskolát, akkor az sok kudarc forrása lehet a szülők számára. Ha a gyermek iskolaérettségével nincs is gond, akkor is problémát jelenthet számára az iskola teljesítmény-centrikus világába való beilleszkedés. A szülők akkor követik el a legnagyobb hibát, ha ők is átveszik az iskola teljesítmény-centrikus beállítódását, és nem segítenek, hanem otthon is követelnek a gyerektől. A szülők feladata az, hogy segítsék a gyermeket a tanulásban. Amelyik gyerekkel a szülők nem tudnak együtt tanulni az iskola első éveiben, annak az iskolai lemaradása egyre nagyobb lehet az iskolai évek során (Kömlösi, 1997, Margitics, 2009).

### **Serdülőt nevelő családi életciklus**

Ebben az életciklusban több feladat is hárul a családi rendszerre (Kömlösi, 1997, Margitics, 2009):

- Az első ilyen az eddigi családi életciklusokban megoldatlan feladatokból fakadó házassági krízis megoldása
- Egy másik feladat az lesz, hogy a szülőknek át kell építeni a serdülőkorú gyerekkel való kapcsolatuk jellegét

- Szintén fontos feladata még ennek az életciklusnak az, hogy a gyerekek a családi identitás helyett önálló identitást kell kialakítania, és ebben kell a családnak segítenie a serdülőkorú gyermekeket

### ***Házassági krízis megoldása***

Az eddigi családi életciklusokban megoldatlan feladatok ennek az életciklusnak az elejére súlyos házassági krízishez vezethetnek a házaspár között, amely végül váláshoz vezethet.

Ezen a válságon csak úgy juthat túl építő jelleggel a házaspár, ha az eddig meg nem oldott életciklusi feladatokat újra átgondolják és közösen megpróbálják megoldani.

Sok házaspár azonban most sem tudja megoldani ezt a feladatot, mégis a-gyermek érdekében- az együtt maradás mellett dönt. Az így kialakuló rossz családi légkör azonban súlyosabban károsíthatja a gyermek személyiségét, mintha elváltak volna.

### *A serdülőkorú gyerekekkel való kapcsolat átalakítása*

A szülőknek ebben az életciklusban kell átépíteni a serdülőkorú gyerekekkel való kapcsolatuk jellegét. Ez azt jelenti, hogy az eddigi szülő-gyerekek kapcsolat jellegét aszimmetrikus jellegét szimmetrikusra kell átalakítani a szülőknek. A régi aszimmetrikus szülő-gyerekek kapcsolatban a szülő volt az irányító, ő határozta meg a kapcsolat kereteit és jellegét, a gyermek engedelmesskedett a szülőknek.

Ebben az életciklusban a szülőknek új viszonyulási és kommunikációs módon keresztül kell közeledniük serdülő gyermekükhöz. A tekintélyelvűség helyett a serdülő gyermeket egyenrangú félként kezelve kell tudnia irányítani gyermekét.

A szülők rugalmatlansága azonban sokszor megakadályozza a szülő-gyerekek kapcsolat jellegének az átalakulását, a szülő a régi aszimmetrikus kapcsolati formában próbálja tartani a gyermekét, ami súlyosabb szülő-gyerekek konfliktusokhoz vezethet.



### ***Önálló identitás kialakulásának segítése***

A szülők rugalmatlansága megakadályozhatja annak a feladatnak a teljesülését is, hogy a gyerekek a családi identitás helyett önálló identitást kell kialakítania ebben az életciklusban.

Eddig a családi identitás volt jellemző a gyermekekre, a szülők gyermekeként élte meg magát. Ebben az életciklusban a serdülőkorú gyermeknek el kell szakadnia a családi norma és viszonyrendszerektől és újakat kell kialakítania.

Ebben a törekvésében a szülők segíthetik abban, ha támogatják az önállósulási törekvéseiben a gyermeket

### **A felnövekedő gyermeket kibocsátó családi életciklus**

Ennek az életciklusnak a legfőbb feladata az, hogy a család a gyermeket felkészítse az önálló életre és az ehhez szükséges készségek kialakításában segítsen a gyermeknek. Ide tartozik a pályaválasztás, az iskolai tanulmányok befejezésének segítése és az önálló életkezéshez szükséges feltételeknek a megteremtése (Komlósi, 1997, Margitics, 2009).

## **A magukra maradt, még aktív szülők családi életciklus**

Ennek az életciklusnak a legfőbb feladata a házastársi kapcsolat megújítása. A magukra maradt, még aktív szülők életciklusa akkor kezdődik, amikor a legkisebb gyermek is elhagyta a szülői házat. Így a szülők magukra maradnak. Gyakori jelenség az, hogy ekkor kerülnek a felszínre azok a konfliktusok a házaspár között, amiket eddig a gyermek jelenléte elfedtet. Ha ilyen éles konfliktusok nem is jelentkeznek, akkor is szembe kell néznie a házaspárnak azzal a ténnyel, hogy a házastársi kapcsolatuk érzelmileg kiüresedett, ezért ebben az életciklusban meg kell újítani a házastársi kapcsolatot. Ebben sokat segíthetnek az új szerepek (anyós, após, nagyszülői), amelyeket ebben az életciklusban kell betölteni a szülőknek (Komlósi, 1997, Margitics, 2009).

## **A nyugdíjas házaspár családi életciklus**

Ennek az életciklusnak a legfőbb feladata a házaspárnak az életük újjá szervezése, átállni a munka világról a nyugdíjas életformára. A nyugdíjas életre való átállás sokszor azoknak a férjeknek megy nagyon nehezen, akik eddigi munkahelyi szerepükkel túlzottan

azonosultak. A „nincs rám szükség” érzését a feleség segíthet csökkenteni azzal, hogy bevonja a házimunkába a férjét és sok közös programot szerveznek együtt (Komlósi, 1997, Margitics, 2009).

### **Hatalom a családban**

A családok működésének fontos kérdése az is, hogyan oszlik meg a hatalom a családon belül. A családon belüli hatalmi viszonyok alakulását több tényező is befolyásolja.

Honti (1986) szerint ezek a következők:

- A jövedelemszerző képessége, az anyagi javak feletti kontroll (ki mennyit keres) fontos összetevője a család hatalmi viszonyainak.
- A szakértelem (iskolai végzettség) szintén meghatározhatja azt, hogy ki mennyi hatalommal rendelkezik a családon belül.
- A családi életciklus. A családi hatalomban különösen akkor nagy az aszimmetria, amikor a gyermekek kicsik. Ilyenkor a férj hatalma megnőhet, az anyáé csökkenhet a családon belül.

- Külső támogatottság. Ha valamelyik felet jelentős mértékben támogatják a szülei, rokonai, annak hatalmi tényezője megnőhet a családon belül.
- A személy halalomgyakorlási készsége. Vannak hatékonyabb önérvényesítő és könnyebben alárendelődő személyek a családon belül.
- A családon belüli kapcsolatok jellege (tekintélyelvű vagy demokratikus beállítódás) és történetétől
- A családtag személyisége Az extravertált személyek nagyobb önérvényesítő erővel rendelkeznek, mint az introvertáltak (lásd. Érdekességek).

A családon belüli hatalom elsősorban arról szól, hogy melyik családtag tudja biztosítani magának azt a pozíciót, hogy ő legyen az, aki a szabályokat hozza a családon belül.

Ez biztosítja számára azt a lehetőséget, hogy a saját értékeit juttassa érvényre a családi rendszeren belül, valamint, hogy meghatározza a szerepviszonyok alakulását a családon belül. A hatalom megszerzéséért folytatott tudatos, de inkább tudattalan családi küzdelem során kialakulhatnak szövetségek (koalíciók) a családtagok között.

A családi szereposztás úgy is felfogható, mint a családon belüli kontroll megszerzéséért folytatott küzdelem során kialakult szövetségek összejátszásának a folyamata. A családon belül kialakulhatnak koalíciók is a hatalomért folytatott versengésben.

A koalíció mindig háromszemélyes, két személyt a közös érdek köt össze, amely a harmadik személy érdekével ellentétes. A nyílt koalícióval szemben a rejtett koalíció veszélyes, mert ebben az esetben a két szövetséges családtag a harmadik családtaggal szembeni véleménykülönbségét a nyílt viselkedésben nem juttatja kifejezésre, sőt tagadhatja a koalíció meglétét (anya és lánya így köthet koalíciót az alkoholista apa ellen, akit kizárnak, és nem beszélnek vele, vagy arról a problémáról, amelyet viselkedésével okoz a családi rendszerben).

Azokban a családokban, amelyekben a családi hatalomért folytatott küzdelem, során létrejövő összejátszások és kitalizások, folyamata felerősödött, azoknak valamelyik tagja a legtöbb esetben pszichésen sérül. (Honti, 1986).

## A családi szabályok

A családi együttélést családi szabályok irányítják. Ezek általában a családi élet alapvető dolgaira és a család életvitelére vonatkoznak, hogyan kell jól és biztonságosan élni a családi kötelékben. A családi nagy szabályok vagy alapszabályok arra vonatkoznak, hogy milyen értékek szerint és hogyan éljen a család, milyen a jó férj, feleség, szülő, gyermek, testvér.

A családi kis szabályok a családi élet minden napjaira, a hétköznapiak rendjére vonatkoznak. A család működése szempontjából fontos tényező az, hogy a családon belül a szabályok hogyan érvényesülnek (Honti, 1986)

- Ki hozza a szabályokat a családtagok közül?
- Ki határozza azt meg, hogy kinek mit kell tennie a családi munkamegosztásban?
- Kinek van a legtöbbször igaza a családtagok közül?
- A családtagoknak harcolnia kell-e az önérvényesítésükért?
- El lehet-e ismerni egy másik családtag igazát, vereségérzés nélkül?

A család együttélését befolyásoló családi dinamika mechanizmusai közül az egyik legfontosabb a család életét alakító szabályok megalkotása.

A szabályok szükségszerűsége a családok és általában az emberek életében egy általánosan működő pszichológiai törvényszerűségben gyökerezik. Ennek a lényege az, hogy a személy egy olyan helyzetben, amikor nincsenek általánosítható szabályok, a hagyomány nem mondja meg neki, hogy egy adott helyzetben hogyan kell viselkednie, akkor az így keletkező szabadság hatására elbizonytalanodhat, szorongást élhet át (Honti, 1986).

Honti (1986) szerint a házasság első szakaszában alkotja meg a házaspár a további együttélésüket befolyásoló szabályokat. Ez a szabályalkotás a legtöbb esetben próba-hiba tanulás útján megy végbe. Ez úgy megy végbe, hogy a házaspár általában a saját családjából hozott, a szüleiktől tudattalan azonosulás útján átvett családi szabályokat próbálják meg alkalmazni a saját együttélésükre.

A családi szabályok megalkotásával a házastársi együttélés hétköznapi szabályozatlanságának a bizonytalanságot, szorongást keltő hatását akarják ezzel

ellensúlyozni a házastársak. A családi együttélést alakító szabályok megalkotásának fontos pszichológiai törvényszerűsége, hogy a házaspár tagjai úgy érzik, hogy az általuk kötelező érvényűnek tartott szabályokat a házastársukkal ugyanilyenek fogadtassák el.

Ez a házastársnak abból a pszichológiai igényéből fakad, hogy ha az általuk érvényesnek tartott szabályrendszer senki sem (még a házastárs sem) kérdőjelezi meg, akkor ebből jól átlátható, bejósolható szabályoknak megfelelő, biztonságérzést adó családi élet fakad. A családi együttélést alakító szabályok kialakulásának próba-hiba időszaka viszonylag hamar le szokott zárulni.

A családi szabályok többsége gyorsan kialakul és megszilárdul. Ezeknek az így kialakuló szabályoknak csak elhanyagolható része nyílt szabály, amelyeket tudatosan, szóban is megfogalmaz a házaspár. A családi szabályok többsége álcázott szabály, amelyet a házaspárok verbálisan nem fogalmaznak meg, hanem tudattalanul közvetítik egymás, később pedig a gyerekek felé.

Az álcázott szabályok a kialakulásának a háttérben a nyílt szabályok háttérét alkotó racionális, ésszerű kompromisszumok helyett a „Mert én mondom” tekintélyelvűsége, vagy a „Ha nem így élsz megharagszom”



fenyegetése állhat. A próba-hiba korszak lezárulása után a családi együttélést befolyásoló álcázott szabályok gyakran megszilárdulnak, és sokszor merevvé válnak. Megváltoztatásuk ekkor már a házaspár közös, tudatos erőfeszítését igényli, mely a változtatás igényéből fakad.

A változtatás ellen hat az, hogy ezeknek az álcázott szabályoknak a megváltoztatása súlyosabb családi, házastársi konfliktusok forrása lehet, amelyet nem mindig vállalnak fel a felek. A családi szabályok próba-hiba jellegű kialakulásának a tudattalan mechanizmusa sohasem tűnik el a család életéből.

A családi életciklus váltások krízises időszakaiban a családi szabályalkotásnak ez a folyamata újra és újra megfigyelhető lesz a család életében. A házaspár és a családtagok feladata az, hogy tudatosítsa ezt az álcázott szabályokat kialakító folyamatot, és a család életét mindig a nyílt szabályok megalkotásával szabályozza.

### **Családi szerepek**

A családon belül megfigyelhető a családi szerepek megoszlása. Léteznek úgynevezett alapszerepek a családon belül. Ezek a következők:

- Házastársi szerepek. Ide a férj és feleség szerep tartozik
- Szülői szerepek. Ide az apa és anya szerepe tartozik
- Gyermek szerep. Ide a fiúgyermek és lánygyermek szerep tartozik
- Testvér szerepek (fivér, nővér, stb. szerep)

A családon belüli szerepek többnyire adottak, társadalmilag meghatározott az, ahogy egy adott családi szerepet be kell tölteni.

A férj és feleség szerep meg nem értéséből fakadó nem megfelelő betöltése házassági szerepzavar kialakulásához vezet a házastársak között, amely befolyásolja az egész családi rendszer fejlődését is.

A házassági szerepzavar hatására a család diszfunkcionális fejlődése a következő utat járja be Timmons szerint (Pálhegyi, 1997 nyomán):

- Házassági szerepzavar
- Elhárítás és felmentés
- Keserűség
- Vád
- Menekülés

Az első állomása ennek a családfejlődésnek a házastársi szerepzavar kialakulása a házaspárnál. A férj tudja, hogy elviekben ő a családfő, de nem érti, hogy mit jelent ez. A feleségével való kommunikációjában kettős üzenetek jelennek meg. Verbálisan azt mondja, hogy nem vállalja fel az irányító szerepkört a családon belül, mindenki csinálja azt, amihez jobban ért. Nem verbális kommunikációja viszont azt üzeni, hogy ő az irányító a családon belül. A feleség önérzetében sértetten reagál erre a kettős üzenetre. Úgy érzi, hogy kiszolgáló szerepkörben került a férjével szemben.

A következő diszfunkcionális fejlődési fokon a férj számára ez a kettős magatartás kényelmetlenné válik, így inkább elhárítja a vezetés felelősségét magától. Ő a család anyagi jóllétével törődik elsősorban, a családon belüli teendők a feleségére maradnak. A feleség elvállalja a vezető szerepet a családon belül, melyben az motiválja, hogy így bizonyíthatja hozzáértését a család irányításához. A családon belül minden teendőt magára vállal, a férjét az alkalmankénti segítségben sem bátorítja.

A harmadik diszfunkcionális fejlődési szinten a férj a vezetés felelősségét feladva kívülről kritizálni kezdi a feleségét. Ebben bizonyos

fokú keserűség érzése is motiválja, mivel látja, hogy a felesége milyen hozzáértéssel boldogul el a család dolgaival. A családi élet koordinálása, a gyermekek nevelése az feleségre hárul, aki túlterheltté válik. Úgy érzi, hogy kihasználják és a férje cserben hagyta. Keserűség tölti el a férje visszavonultsága miatt (pedig tudattalanul ő mentette fel a vezetés terhe alól).

A negyedik diszfunkcionális fejlődési szinten a férj feleségével szembeni keserűsége vádakká érik: „Ha engem megkérdeztél volna, ez nem történt volna meg”. A feleség is vádolja a férjét: „Ha segítettél volna, ez nem történt volna meg”

Az utolsó diszfunkcionális szinten a férj, mivel otthon háttérbe szorult, ezért az önmegvalósítást a családon kívül keresi. Elmenekül otthonról, vagy a munkájába, vagy más baráti társaságba (akik megértik), vagy az alkoholhoz stb. A feleség sem találta meg a családi életben az önmegvalósítását, ezért ő is menekül. Leginkább a gyermekeire telepszik rá, de az sem ritka, hogy családon kívüli kapcsolatokban talál kielégülést.

A szülők házastársi szerepzavara hatással van a családban felnövő gyermek személyiségfejlődésére is.

Timmons szerint a gyermek a következő diszfunkcionális fejlődésmeneten megy keresztül ilyen családi légkörben (Pálhegyi, 1997 nyomán):

- Először is a gyermek elveszíti a biztonságérzetét a családban. A gyermek számára az a családi helyzet nyújtja a legnagyobb biztonságot, amelyben a szülők szeretik egymást. A gyerek a házastársi szerepzavar által megzavar fejlődésű családban azt éli át, hogy anyja és apa nem szereti egymást, ezért ő veszélyben van.
- A bizonytalan gyermek szorongóvá válik és kezd elszigetelődni a szüleitől. Létrehozza a saját kis világát, melyben egyre kevesebb hely jut a szüleinek.
- Ettől a ponttól a következő lépés ahhoz vezet, hogy a gyermek elutasítja, nem szereti a szüleit.
- Serdülőkorban ez egy súlyos szülő-gyermek krízis kirobbanásához, a szülők ellen irányuló lázadáshoz vezethet. A szülők korlátozó próbálkozása ebben az elutasító (gyermek részéről kialakult elutasítás)

családi légkörben gyermek további, heves lázadásához vezethet.

- Végezetül a gyermek is menekül a családból. A gyermek azért menekült el otthonról, mert ott nem talált biztonságot, holott erre az egészséges személyiségfejlődése érdekében szüksége lenne.

Hova menekül a gyerek a családból? Ha teheti, otthagyja a szülői házat. Jobb esetben olyan iskolát választ, ahol kollégiumban kell élnie.

Egy másik lehetőség, hogy korai házasságba menekül, de harmonikus párkapcsolat kialakítására nem sok esélye lesz. Legrosszabb esetben csavarog, antiszociálissá válik.

## **Irodalom**

Honti B. L (1986): A család dinamika alapjai.  
In Telkes J. (Szerk.): *Családgondozói alapismeretek*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest,

Komlói P. (1997): A család támogató és károsító hatásai a családtagok lelki egészségére. In: Gerevich József (szerk):

*Közösségi mentálhigiéne.* Budapest,  
Gondolat.

Margitics F. (2009). *A szülői mesterség iskolája.* Budapest: Scholar Kiadó.

Pálhegyi F. (1997): *Pedagógiai kalauz.* Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.

# **Erőszak a családban**

*Vassné Figula Erika*

## **Családon belüli erőszak magyarázó elvei**

A család a legfontosabb intézmény az ember életében. A szocializáció színtere és a legjelentősebb támaszrendszerünk. Itt sajátítja el a gyermek a társadalmi élethez, az együttéléshez, a beilleszkedéshez szükséges normákat, szabályokat, a követendő értékeket.

A családtagok között érzelmi viszonyok alakulnak ki. Ha a család megfelelően működik, érzelmi biztonságot ad, ha nem, akkor a személyiségfejlődés, a magatartás, a viselkedés és a társadalmi beilleszkedés zavarainak különböző formájához vezet.

A családon belüli erőszakról nincs egységes definíció, ám a jelenség ismertetőjegyei alapján egyértelműen meghatározható ez az erőszak-típus.

Az Országos Kriminológiai Intézet definíciója szerint „a családon belüli erőszak az együtt élő és egymással fizikai, érzelmi, anyagi, jogi függésben lévő személyek között megvalósuló erőszak, bántalmazás, visszaélés, amely magában foglalja a fizikai,



szexuális, érzelmi bántalmazás vagy elhanyagolás valamennyi formáját” (Visontai-Szabó, 2014).

A fizikai erőszak minden családban felbukkanhat, iskolázottságtól, gazdasági, társadalmi, szociokulturális helyzettől függetlenül (Visontai-Szabó, 2014).

A családon belüli erőszak esetén mindig megjelenik egy agresszor és egy vagy több szenvedő áldozat. Az agresszor többnyire az apa/férj, de lehet az anya/feleség is. Az áldozatok a gyerekek, az idősek, a betegek, a nők, a sérültek, mindig a gyengébbek (Ranschburg, 2006).

A családon belüli erőszak eredetét, indítékát tekintve többféle magyarázó elv létezik.

➤ ***Az erőszak, mint a belső feszültség kifejezése***

E magyarázó elv szerint az agresszivitás egy válasz a frusztrációra. Ebben az értelemben, a legnépszerűbb és legismertebb elmélet a frusztráció-agresszió elmélet, amelyet Miller, Dollard, Mowrer, Doob és Sears fogalmazott meg (1958). Az elmélet szerint valamilyen célnak az el nem érése frusztrációt okoz, ami agresszivitást eredményez.

### ➤ ***Pszichiátriai modell***

A pszichiátriai modell az agresszor személyiségének a jellemzőire összpontosít, mint az erőszak főbb determinánsaira. A pszichiátriai modell az erőszak meghatározó tényezőit a mentális betegségben, személyiségzavarban, pszichopatológiában, az alkohol és drogok mértéktelen használatában keresi (Dutton 1995).

### ➤ ***Freudi elmélet***

Az erőszak okait a belső pszichében helyezi el, a traumatikus gyermekkor frusztrációinak a szintjén, az elfojtott impulzusok, a személyiségzavarok szintjén.

Az agresszió a gyerekkori traumák vagy konfliktusos családi kapcsolatok következtében alakul ki. (Roth, 2003).

### ➤ ***Szociokulturális modell***

kutatói e jelenség okát a társadalmi-gazdasági körülmények meghatározó jellegében; a létbizonytalanságban vélték felfedezni, A családban olyan, elsősorban a szociális, anyagi helyzettel kapcsolatos stresszhelyzet alakul ki, amelyre nincs a családtagoknak megfelelő küzdelmi stratégiájuk. Ide sorolható például az alacsony megélhetés, a kevés jövedelem, a

munkanélküliség, lakhatási nehézségek stb. (Ranschburg 2006).

➤ ***Az erőszak átadásának transzgenerációs modellje***

szerint az erőszak oka a tanult mintában, a destruktív jogosultságban keresendők. Az agresszor gyermekkorában ezt élte át, ezért ezt adja tovább. Ezt tanulta meg, számára ez a természetes. Az, akit gyerekkorában vertek a szülei, illetve tanúja volt annak, hogy szülei konfliktusaikat erőszakkal intézték el, maga is megtanulja ezt a viselkedést és a partner iránti erőszakos viselkedéshez vezethet. (Rosen,2001).

➤ ***Szociális tanulásemélet***

A társas meghatározottságban látja az okot. E szerint az erőszak megnyilvánulása attól függ, hogy a környezet normái, elvárásai támogatnak-e vagy elutasítanak-e bizonyos viselkedést. Az elmélet alapján a társadalmi megítélés változik, az erőszak elítélésének visszatartó ereje van.

A család az első hely, ahol egy gyermek megtanulja az anya és apa, férj és feleség szerepét. A család általában az a hely is, ahol legtöbb esetben egy személy először tapasztalja meg az erőszakot. Hasonlóképpen a család az a hely, ahol megtanuljuk azt, hogy hogyan kezeljük a frusztrációt és a stresszt,

ahol nem csak azokat a technikákat tanuljuk meg, hogy hogyan legyünk erőszakosak, de a társadalmi és erkölcsi igazolást is a viselkedésre.

A kutatások azt mutatták, hogy az agresszoroknak nagyobb arányban volt erőszakos az apjuk, azokkal szemben, akik nem agresszorok Bandura (1977).

➤ ***Feminista elmélet***

Egy fontos elemet hozott az erőszak jelenségének magyarázatában azáltal, hogy felhívta a figyelmet azokra a szociokulturális jelenségekre, amelyek megengedik a személyek közötti erőszak megjelenését, fennmaradását és különösképpen a nők iránti erőszakét. A feminista szerzők úgy tartják, hogy pont a jelenség gyakoriságának tulajdoníthatóan, a férfiak nők ellen irányuló erőszakosságát nem lehet úgy megmagyarázni, mint egyes egyének elszigetelt cselekvését (Moane,1989). A társadalmi struktúrák (mint pl. patriarchátus) és a kulturális értékek azok, amelyek felelősek a jelenség elterjedéséért, azáltal, hogy törvényesítik a partner uralmát és dominanciáját (Grover,2015).

➤ ***WHO környezeti modell***

Ahogy látható, az erőszak egy összetett jelenség és a gyökerei több tényező

kölcsönhatásából származnak. Az Egészségügyi Világszervezet (WHO, 2002) modellje négy különböző szinten vizsgálja azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják vagy megnövelik a rizikót, hogy valaki elkövetője vagy áldozata lesz -e egy erőszakos tettetnek.

A környezeti modell első szintje azonosítja az *egyéni tényezőket*, biológiai és pszichológiai, kockázati tényezőket, amelyek befolyásolhatják egy személy erőszakos viselkedését.

A modell második szintjét a *kapcsolatok* képezik, és arra vonatkozik, hogy milyen mértékben befolyásolják az interperszonális kapcsolatok (családtagok, szomszédok, kollégák, társak stb.) annak kockázatát, hogy valaki erőszakos cselekmény elkövetőjévé vagy áldozatává váljék. A gyerekekkel vagy partnerrel való visszaélés esetében, a napi interakciók egy közös lakásban megnövelhetik az ismétlődő visszaélés kockázatát. (WHO, 2002).

A harmadik szint megvizsgálja az intim kapcsolatok *közösségi kontextusát*- mint amilyen az iskola, munkahely vagy a szomszédok- és megkeresi azokat a jellemzőket, amelyek összefüggésben állnak az elkövetővé vagy áldozattá való válás

kockázataival. A lakóhelyi mobilitás, a közösségi heterogenitás megnövekedett szintje, valamint a népesség megnövekedett sűrűsége néhány példa azokból a tényezőkből, amelyek összefüggésben állnak az erőszak megnövekedett szintjével. Hasonlóképpen azokban a közösségekben, amelyeket kábítószer kereskedéssel kapcsolatos problémák, magas munkanélküliség és társadalmi elszigeteltség (a szomszédok nem ismerik egymást) jellemez, magasabb a kockázata, annak, hogy az erőszak aránya nagyobb legyen (WHO, 2002).

A párkapcsolati erőszak tekintetében első helyen kell megemlíteni a társadalmi-gazdasági státuszt. A tanulmányok azt mutatják, hogy bár az erőszak minden társadalmi rétegben megjelenik, azok a nők, akik szegénységben élnek nagyobb mértékben érintettek. Kimutatták azt is, hogy az erőszak hatásai a nők egészségére sokkal súlyosabbak egy szegényebb közösségben (McDonalds, 2002), Sutherland, Sullivan és Bybee (2001).

*Kialakulási tényezők* közé tartozik még, ha a családtagok sok időt töltenek el együtt kis helyen, alacsony konfliktusmegoldó képességgel rendelkeznek, érdeklődésük

kevés eszközt találnak a megoldásra, keveset kommunikálnak egymással. Kialakulhat, ha a családban tisztázatlanok a helyzetek, vagy ha túlságosan merevek s nagyok az elvárások.

Ok lehet a stressz vagy ha a család valamilyen oknál fogva válságba kerül (anyagi, érzelmi).

Az erőszakos cselekményekben torkolló családi viszályok okai lehetnek még a megváltozott párkapcsolati viszonyok, hagyományos családi, közösségi viszonyok felbomlása, ha valamilyen fél csalódást okoz, az elvárások teljesítése akadályokba ütközik, a társak érzelmi-, lelki eltávolodása, a szeretet hiánya, esetleg a szülői kompetencia hiányosságai stb.

Gyakori eset, hogy az egyik fél alkohol vagy kábítószer függő. Mivel számtalan oka lehet a családon belüli agresszió kialakulásának, az egyes személyek, családok esetében az ok feltárása nélkülözhetetlen az erőszakos környezet megváltoztatásához.

### **A családon belüli erőszak formái**

A családon belüli erőszak leggyakrabban tapasztalt formája a párkapcsolati erőszak, illetve a gyermekbántalmazás, amelyeknek számos megnyilvánulási formája van.

## *A párkapcsolati erőszak típusai és jellegzetessége*

### ➤ **Fizikai erőszak**

A testre ható bármely külső ráhatás. Ez az erőszak-típus a legnagyobb fájdalmat okozó, a legsúlyosabb. A személy fizikai létét, egészségét veszélyezteti. A többihez képest kevesebbszer fordul elő, de hatása, intenzitása jóval nagyobb. Ebben az esetben az áldozat gyakran sérülést szenved, előfordul, hogy súlyos egészségromlás vagy súlyos testi sértés is bekövetkezik és nem ritka az emberölés vagy életveszélyt okozó testi sértés sem. Az esetek nagy részében nem használnak eszközt az erőszakhoz, de előfordul, hogy a bántalmazó használ valamit. Ilyen eszköz lehet a bot, a kés, a revolver, szerszámok, illetve bármilyen sérülést okozó eszközök. A fizikai bántalmazás nem kizárólag a férfiak eszköze a hatalmuk fitogtatásához, de még mindig kevesebb feleség veri a férjét, mint fordítva.

*Fizika erőszaknak számít: a* pofozás, fojtogatás, lökdösés, harapás, ütés ,rúgás ,haj húzása/kitépése ,megégetés, leforrázás, rángatás, rázás, késsel való megszúrás, fegyverrel való bántás vagy fenyegetés, alapvető szükségletek megtagadása, mérgezés, bezárás, kizárás, megkötözés,



mozgásszabadság korlátozása, stb.

*Fizikai bántalmazás tünetei lehetnek:* zúzódás arcon, testen, törések, ízületi sérülések, égési és forrázási sebek.

➤ **Verbális erőszak**

Ha valaki (rendszerint a férfi) lekicsinyli, sértegeti a nőt, vagy gúnyolódik vele, ha neveltség tárgyává teszi (például külseje, vallása vagy faji hovatartozása miatt), bántalmazással, veréssel fenyegeti párját, azzal fenyegetőzik, hogy elviszi a gyerekeket, vagy hogy öngyilkosságot követ el.

➤ **Érzelmi és pszichikai erőszak**

*Érzelmi zsarolás:* Az érzelmi zsaroló fokozatosan válik zsarnokká. Elvárja, hogy partnerének ő legyen a legfontosabb. Nem tud más fontos tényezőt elképzelni a partner életében önmagán kívül. És elvárja, hogy ha bármilyen kellemetlenség éri, a párja mindig legyen mellette. Az érzelmi zsarolást elsősorban női fegyverként tartják számon.

*Sértegetés és elutasítás:* A sértegető és elutasító családtag célja a rombolás. Ő az, aki folyamatosan és fölényesen kritizál, gyakran ok nélkül. Az ilyen személy ezzel bünteti a partnerét. A bántalmazó folyamatosan megkérdőjelezi az áldozat észleléseit,

érzéseit, gondolatait, azokat értéktelennek, pontatlannak, tévesnek állítja be.

*Fenyegetés és vádaskodás:* Elsősorban a nők elleni cselekményeknél gyakori. A fenyegetés a bántalmazás szándékának hangoztatása, azaz a verés kilátásba helyezése, emberöléssel vagy például gyermek életének kioltásával kapcsolatos fenyegetések. Célja, hogy rettegésben tartsa a családtagokat. A vádaskodás során a bántalmazó saját csalódottságáért, dühéért, ingerültségéért vagy bizonytalanságáért a partnerét vádolja.

*Lekezelés és mellőzés:* A fölényes, lekezelő viselkedés, a gúnyolódás, a másik ember mellőzése, semmibe vétele arra irányul, hogy áldozata önértékelését zsugorítsa, képét összetörje, a másik fél önbizalmát lerombolja. Elhíteti az áldozattal, hogy ő semmire se jó, s hogy megérdemli ezt a bánásmódot.

*Birtoklás és büntetés:* Gyakoribb magatartás a férfiaknál. Ilyenkor az áldozatnak be kell tartani bizonyos szabályokat. Például időre otthon kell lenniük, be kell számolniuk arról, hogy hol, mikor, kivel és milyen célból voltak távol. Az elkövető általában paranoid, gyanakvó és féltékeny. A büntetés gyakran nincs arányban a vétekkel, sőt a legtöbbször nincs is összefüggésben vele.

*A lelki erőszakhoz tartoznak még:* az alapvető érzelmi igények megtagadása, barátoktól, munkától, családtól, kedvenc foglalatosságtól való elszigetelés vagy eltiltás, féltékenység, elzárkózás a problémák közös megbeszélésétől, az áldozat tárgyainak összetörése, dobálása, fegyverrel való fenyegetőzés, félelmet keltő viselkedés, támadó faggatózás, életveszélyes, ijesztő autóvezetés, telefon és egyéb kommunikációs csatornák lezárása, állandó ellenőrzés, zsebek, táskák átkutatása.

*Érzelmi és pszichikai bántalmazás tünetei:* alacsony önértékelés, önbizalom hiánya, önbecsmérlő megjegyzések, gyakran közömbösség, érdektelenség (Pászthy, 2007).

### ➤ Szexuális erőszak

A szexuális erőszak valójában a fizikai erőszak egyik részterülete, ám a leggyakrabban külön tárgyalja őket a szakirodalom. A szexuális erőszak három nagy részterületre osztható fel:

1. Erőszak, fenyegetés használata ahhoz, hogy a partnert-családtagot szexuális aktusra kényszerítse.

2. Szexuális aktusra kényszerítése olyan személynek, aki természetétől fogva szexuális viszony létesítésére képtelen

(gyermek, kóros elmeállapotú), vagy védekezésre, illetve akaratnyilvánításra képtelen állapotban van (drogok vagy alkohol hatása alatt áll, személyi szabadságában korlátozott, megkötözött stb).

### 3. Erőszakos szexuális együttlét.

Az erőszakos szexuális aktus mozgatórugója sohasem maga a szexualitás, a vágy, hanem a bántalmazó által a partner akaratának megtörése, korlátozása, az alacsonyabbrendűség érzékeltetése, személy tárgyként való kezelésének bizonyítása.

*Szexuális erőszaknak számít:* a nem kívánt szexuális tevékenységre való kényszerítés, nemi erőszak, tárggyal való nemi erőszak, szexszel való fájdalomkózosás, intim testrészek bántalmazása, megalázás, másokkal való közösülésre, prostitúcióra kényszerítés, fogamzásgátlás akadályozása, terhességre, abortuszra kényszerítés, pornográfia, pornográf filmek nézése gyerekek esetén.

#### ➤ **Gazdasági, anyagi erőszak**

A bántalmazó nemcsak érzelmileg, hanem pénzügyileg is igyekszik függőségbe hozni az áldozatot: az önálló megélhetést, mint lehetőséget megszünteti, ellenőrzést gyakorol a bántalmazott pénze és vagyontárgya fölött.

Az elnyomott személynek "engedélyt" kell kérnie még a saját vagyonával való rendelkezéséhez is, szinte koldulnia kell a bántalmazójától (Appelt, Kaselitz, Logar, 2000, Iwi, Todd, 2000).

A párkapcsolati erőszakra jellemző az erőszak ciklikussága.

- 1.szakasz: A feszültség fokozódik, amikor a nő érzi, hogy valami nincs rendben, de igyekszik a partner kedvében járni;
- 2.szakasz: Az akut erőszakos megnyilvánulás;
- 3.szakasz: A férfinek félelmei vagy lelkiismeretfurdalásai vannak, megbánást tanúsít és igyekszik kibékülni a nővel. Nyugalmi állapot, amelyet *mézesheteknek* is neveznek.

Majd egy idő után újra kezdődik a ciklus.

Walker arra a következtetésre jutott, hogy ezek a szakaszok különböznek időtartalmukban és intenzitásukban; ezért nehéz előre megmondani, hogy a bántalmazó és a bántalmazott mennyi ideig maradnak valamelyik fázisban, illetve az egyes ciklusok időtartamát is nehéz előre megmondani (Appelt et al., 2000).

A bántalmazást elszenvedett nőknek fontos a szakemberek segítségével.

A szakirodalomban Appelt és társai (2000), továbbá Logar (2006) utalást tesznek a nőkkel való foglalkozás főbb szakterületeire:

- Objektív informálás: a beavatkozás formáinak realisztikus bemutatása, a kezelésem vagy a megsegítő programokban való részvétel lehetőségeinek bemutatása, hogy az érintetteknek valós elvárásai lehessenek.
- Pontos üzenetátadás: az üzeneteket akkurátusan kell megfogalmazni, hogy az érintett nő értse meg saját helyzetét.
- Biztonsági terv készítése: amelynek célja az áldozatok védelmének megerősítése, biztonságuk növelése a kockázat pontos felmérése a megfelelő helyzetértékelés alapján (szükséges pontosan meghatározni, hogy milyen mértékű veszélyt jelent a bántalmazó az áldozatra).
- Tanácsadás: egyéni vagy csoportos formában.
- Együttműködés: ügynökségek,

intézmények, szakértők  
együttműködése egy megfelelő  
megoldás megtalálása érdekében.

### **Gyermekbántalmazás**

A gyermekbántalmazás fogalmának meghatározása összemosódik a családon belüli erőszak fogalmával. Ez annak köszönhető, hogy a gyerekbántalmazások legnagyobb százalékban a saját családjában történik, legalábbis abban a házban, ahol a gyerek él.

Az ENSZ az utóbbi évtizedekben világszerte sokat tett a gyermekek helyzetének javításáért. Magyarország 1991-ben csatlakozott a gyermekek jogairól szóló ENSZ egyezményhez (1991. évi LXIV. törvény). 1997-ben született meg a gyermekek védelméről és a gyámügyi eljárásról szóló ún. Gyermekvédelmi törvény (1997. évi XXXI. törvény), aminek következtében gyermekjóléti szolgálatokat hoztak létre és kialakították a gyermekvédelmi jelzőrendszert, a bántalmazott és veszélyeztetett gyermekek kiszűrésére és segítésére.

A WHO által is használt definíció: *„A gyermek bántalmazása és elhanyagolása*

*(rossz bánásmód) magában foglalja a fizikai és/vagy érzelmi rossz bánásmód, a szexuális visszaélés, az elhanyagolás vagy hanyag bánásmód, a kereskedelmi vagy egyéb kizsákmányolás minden formáját, mely a gyermek egészségének, túlélésének, fejlődésének vagy méltóságának tényleges vagy potenciális sérelmét eredményezi egy olyan kapcsolat keretében, amely a felelősségen, bizalmon vagy hatalmon alapul.”*

Amikor a gyermekek elleni erőszakról beszélünk, akkor két nagy csoportot szükséges meghatározni: *az elhanyagolást, illetve a bántalmazást.*

Az elhanyagolás többé-kevésbé tartós helyzetekre utal, rendszerint hiányzik a gyermek felé irányuló szeretet, elmarad a gondozás, táplálás, a gyermek életéhez, fejlődéséhez alapvetően szükséges tárgyi feltételek hiányoznak.

Az elhanyagoláson belül fontos megkülönböztetni a következő formákat:

- *Fizikai elhanyagolás:* az alapvető fizikai szükségletek, higiénés feltételek vagy felügyelet hiánya, például védőoltás beadásának elmulasztása, nem megfelelő



táplálkozás, az arra még nem érett gyermek egyedül hagyása a lakásban stb.

- *Oktatási – nevelési elhanyagolás:* a tankötelezettség nem teljesítése, például a szülő gyakran „legalizálja” a gyerek hiányzásait, nem reagál az iskola megkeresésére, a jegyzői felszólításra vagy nem viszi el a speciális ellátásra szoruló gyermeket a megfelelő szakemberhez.
- *Érzelmi elhanyagolás:* az érzelmi biztonság, az állandóság, a szeretetkapcsolat hiánya, a gyermek érzelmi kötődésének durva mellőzése, elutasítása, a gyermek jelenlétében történő erőszakos, durva, támadó magatartás más családtaggal szemben, például a szülőt egyáltalán nem érdekli gyermekével törtétek, nem hallgatja meg őt, nem kommunikál gyermekével.

A gyermekek ellen elkövetett erőszak második nagy csoportja a bántalmazás, amelynek típusai: a fizikai, érzelmi, szexuális bántalmazás

### ➤ **Fizikai bántalmazás:**

Fizikai bántalmazás az a szándékos cselekedet vagy gondatlanság (így különösen ütés, rázás, mérgezés, égés, fulladás, közlekedési baleset stb.), amely a gyerek fizikai sérüléséhez, halálához vezet vagy vezethet, és amely a szülő vagy más olyan, gondozási-nevelési feladatot gyakorló személy felelősségi körébe tartozik, akiben a gyerek bízik, illetve akivel alá-fölérendeltségi viszonyban van. A fizikai bántalmazás lehet egyszeri és lehet ismételt esemény. (Ranschburg, 2006).

A gyermekbántalmazás tünetei, következményei megjelennek testileg, az önértékelés, társas kapcsolatok, és a viselkedés területén.

#### *Testi tünetek:*

- Emberi kézre vagy eszközre utaló sérülések
- Sérülések, melyek nem egyeznek a magyarázattal
- Leplezett, titkolt sérülések
- Krónikus emésztőszervi problémák
- Pszichoszomatikus tünetek (krónikus fejfájás, tikkelés)

- A gyermek életkoránál lassúbb fejlődés és ennek nincsen biológiai, fiziológiai magyarázata

*Önértékelés területén:*

- Öngyűlölet, büntudat, belső rosszaság tudata, szégyen, tehetetlenség,
- Kiszolgáltatottság
- Biztonságérzet hiánya (trauma-alapú világnézet)
- Hamis éntudat, nem megfelelő énkép

*Társas kapcsolatok terén lévő tünetek:*

- Teljes egyedüllét tudata, magányosság, visszahúzódás
- Elszigeteltség és túlfejlett fantáziavilág
- Bizalomhiány
- Hiperérzékenység mások érzéseire és igényei iránt (álszociabilitás)
- Azonosulás a bántalmazóval (traumás kötődés)
- Kortárskapcsolat zavarai

*Viselkedésszerű tünetek:*

- Önbántalmazás, szökési és öngyilkossági gondolatok és kísérletek
- Hirtelen szélsőséges kedélyingadozás
- Figyelemfelkeltő viselkedés
- Antiszociális, gyakran agresszív viselkedés
- Erőszakkal, horrorral való foglalkozás kedvelése
- Álérettség
- A konfliktusok erőszakkal és fenyegetéssel való megoldása
- Rettegés a kudarctól
- Regresszív tünetek (ágybavizelés, gügyögés, ujjszopás)
- Félelmek és fóbiák, titkolózás
- Szexuális jellegű utalások szóban, rajzban, játékban
- Az elkövető nemével szembeni erős félelem
- Evésben jelentkező változások, súlyos alvászavarok
- Összpontosítási, tanulási zavarok

- Erős ellenállás a fizikai foglalkozásokkal szemben
- Félelem az orvosi vizsgálatoktól

### **Az érzelmi bántalmazás**

Az érzelmi bántalmazás sokkal összetettebb, mint a fizikai bántalmazás, és a felismerése is sokkal nehezebb, bár ugyanolyan sérüléseket, károkat okozhatnak a gyermekben, csak nem kézzel fogható, évekig tarthat a folyamat és nincs kézzel fogható jele.

*Az érzelmi bántalmazás fajtái:*

- verbális bántalmazás
- izoláció
- megfélemlítés, fenyegetés
- a gyermek megbüntetése a pozitív és egészséges magatartási formákért

*Érzelmi bántalmazás közé sorolhatjuk a következőket:*

- Ignorálás – semmibe vétel („Olyan, mintha nem is léteznél nekem...”)
- Lealacsonyítás, kigúnyolás („Nem igaz, hogy Te ennyire buta vagy, hogy még ezt sem tudod megcsinálni...”)
- Megalázás
- Kiabálás, ordítózás

- Izoláció – elszigetelés („Nem hívhatsz ide barátokat, nem engedem, hogy a barátaiddal találkozz!”)
- Vádaskodás („Biztosan Te voltál, mert csak Te vagy képes ilyen gonoszságra.)
- Érzelmi zsarolás („Akkor szeretlek, ha...”)
- A gyermek tárgyainak, állatainak szándékos tönkretétele, megölése
- Erőszakkal, elhagyással való fenyegetés („Ha nem viselkedsz jól, itt hagylak!”)

Az érzelmi bántalmazás egyik (súlyos) formája lehet az is, amikor a gyermek más családtag, elsősorban az édesanyja bántalmazásának válik tanújává. A gyermekben ez érzelmi zavarodottságot okoz: büntudatot érezhet, felelősnek tarthatja magát a törtétekért, érezhet dühöt a bántalmazó iránt, vagy haragudhat magára, amiért nem képes megvédeni a szeretett hozzátartozót a bántalmazástól.

Ennél a bántalmazási formánál az a probléma, hogy nagyon nehezen bizonyítható, sokszor a gyermeknek sem hisznek. Ez a probléma sokszor jelentkezhet akár jól szituált

családoknál is. A probléma azért is jelentős, mert a környezet nem is feltételezi, hogy ilyen családoknál a gyerekbántalmazás bármelyik formája megjelenhet.

A bántalmazás hosszú távú következményeit nagyon nehéz pontosan bejósolni.

A testi sebek általában begyógyulnak, de a lelki sebek soha.

A családon belüli erőszak esetében az elkövetők az esetek 87%-ban a „férfi bántalmazó, a nő és a gyermekek az áldozatok”(Windt,2005).

Mivel egyre több családot érint a családon belüli erőszak, ami a Covid-járvány idején még inkább erőteljesebben jelent meg, ezért még inkább nagyobb jelentősége van a prevenciónak.

## **Prevenció**

Beszélhetünk primer, szekunder és terciér prevencióról.

### ***Primer prevenció területei***

- Gazdasági (munka, jövedelem, család)

- Szociálpolitikai (gyermekes családok támogatása, anyasági pótlék, GYED)
- Jogi (a bántalmazások szankcionálása)
- Kulturális (tájékoztatás, felvilágosítás, ismeretek közvetítése)

### ***Szekunder prevenció***

a rizikócsoporthoz irányuló megelőző tevékenység, ebben a gyermekjóléti szolgálatok és a védőnő szerepe kiemelkedő. Feladat:

- Magas rizikó faktorú családok felkutatása
- Ezekben a családokban a szülői képességek fejlesztése
- A családok működésének javítása
- A szakember felkészítése a bántalmazás gyanújának felismerésére

### ***Tercier prevenció***

ez gyakorlatilag a kezelést jelenti, célja a már megismételt bántalmazások esélyeinek csökkentése. Ide tartozik például az, hogy megtanítják a szexuálisan bántalmazott gyerekeknek, hogy hogyan tudják



megakadályozni, hogy újból áldozattá váljanak.

A szociális intézményeken kívül a pedagógusoknak van nagy szerepe a megelőzésben a gyermekbántalmazás tekintetében.

A pedagógusok munkáját a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős segíti.

A gyermek- és ifjúságvédelmi felelős feladata különösen:

- az osztályokat felkeresve tájékoztatja a tanulókat arról, hogy milyen problémával, hol és milyen időpontban fordulhatnak hozzá, továbbá, hogy az iskolán kívül milyen gyermekvédelmi feladatot ellátó intézményt kereshetnek fel,
- a pedagógusok, szülők vagy tanulók jelzése, a velük folytatott beszélgetés alapján megismert veszélyeztetett tanulóknál - a veszélyeztető okok feltárása érdekében - családlátogatáson megismeri a tanuló családi környezetét,
- gyermekbántalmazás vélelme, vagy egyéb pedagógiai eszközökkel meg nem szüntethető veszélyeztető tényező megléte esetén

kezdeményezi, hogy az igazgató értesítse a gyermekjóléti szolgálatot,

- gyermekbántalmazás esetében a jegyzői gyámhatóság felé jelez,
- hozzátartozók közötti erőszak esetében értesíti a családvédelmi koordinációért felelős szervet,
- a gyermekjóléti szolgálat felkérésére részt vesz az iskola által szervezett esetmegbeszéléseken.

Fontos a felvilágosítás. Szakemberek segítségével előadásokat kell szervezni a gyerekbántalmazással, a szexuális zaklatással kapcsolatos témákban. Nagyon fontos, hogy a gyerekek ne vegyék természetesnek azokat a dolgokat, amiket sajnos megtehetnek velük. Fontos, hogy a gyerekek közelében legyen elérhető pszichológus, de legalábbis egy olyan személy, akiben megbíznak, akihez segítségért fordulhatnak.

A pedagógusok hivatásuknál fogva olyan helyzetben vannak, hogy lehetőségük nyílik alaposan megismerni a rájuk bízott gyermekeket és nyomon követni fejlődésüket. Így ők az elsők között lehetnek, akik észlelhetik a bántalmazásra utaló jeleket a gyermek testén vagy viselkedésében és jelezhetik gyanújukat a gyermekvédelmi

szervek felé. Tehát a pedagógus nagymértékben hozzájárulhat a gyermekbántalmazás felismeréshez, megelőzéséhez és kezeléséhez. Nagy a felelősség, hiszen a bántalmazás bármelyik típusa van jelen, káros következményei lehetnek a személyiségfejlődésben, pszichoszomatikus tünetek jelentkezhetnek, a gyermek súlyos és elhúzódó érzelmi válságot élhet át, mely az egész életére kihat.

Ha a bántalmazásra fény derül az elsődleges cél az újabb bántalmazások elkerülése. Ezt a gyermekvédelmi szervek feladata megszervezni, esetleg az iskola, valamint a család rokonaiknak bevonásával. Ebben a szakaszban óvatosság és gondos mérlegelés szükséges, mert a bántalmazás napvilágra kerülése a legtöbb családban krízishelyzetet okoz, ami esetleg tovább rontja a család, illetve a gyermek helyzetét.

## **Irodalom**

Appelt, B., Kaselitz, V., Logar, R. (Ed.).(2004), *Away from Violence.Guidelines for setting up an running a women's refuge*, WAVE-Office, Vienna.<http://www.wavenetwork.org/>

sites/default/files/Away%20from%20  
Violence English1.pdf

- Bandura, A. (1977), Social learning theory, Englewood Cliffs, New York, Prentice Hall.
- Barbora Burajova es Sara Činčurova (2016): A nők elleni erőszak es a családon belüli erőszak. Oktatási segédanyag pedagógusok es oktatásügyben dolgozó szakemberek számára Munka- es Családügyi Kutatóintézet, Pozsony.
- Grover, V.K. (2015), Domestic Violence: Implicationks in terms of causative theories. Early years: An International Journal of Research and Development 2.
- Hardi István (2000): Az agresszió világa. Medicina Könyvkiadó Rt, Budapest
- Herczog Mária- Kovács Zsuzsanna (2004): A gyermekbántalmazás es elhanyagolás megelő zése, kezelése, felismerése. MAVÉ, Budapest
- Logar, R., Rösemann, U., Rösslhumer, M., Zachar, A. (2006), Bridging Gaps – From Good Intention to Good Cooperation. Manual for effective

multiagency cooperation in tackling domestic violence, WAVE-Office, Vienna.

Moane, G. (1989), Violence. In: Gender & Psychology. MPG Books Ltd. Bodmin, Cornwall.

Morvai Krisztina (2003): Terror a családban. Kossuth Kiadó, Budapest

Nagy Henrietta (2005): Holtomiglan? A családon belüli erőszak. Tanítómester Kft. Budapest

Nagy Henrietta (2006): Az erőszak a családban marad? Gyermekbántalmazás. Nyírségi Nyomda, Nyíregyháza

Pálfi Regina (2018) Családon belüli erőszak a szociális szakemberek szerint. In: Bócsi

Ranschburg Jenő (2006) A meghitt erőszak. Saxum, Budapest 13.

Roth, M. (2003), Gen și violență. În Gen, Societate, Cultură. Ed. Magyari-Vincze, E., Mîndruț, P., Cluj-Napoca, Editura Fundației Desire.

Szécheay Orsolya (2001): Szexuális gyermekbántalmazás a családban. Animula Kiadó, Budapest

- Tóth Olga (1999): Gyermekbántalmazás a családban *Educatio*, VIII. évf. IV. sz.
- Tóth Zsuzsanna (2014) A családon belüli erőszak. *Debreceni Jogi Műhely*, 11(1-2), 1-12.
- Rosen, K.H. (2001), Using Bowen Theory to Enhance Understanding of the Intergenerational Transmission of Dating Violence. *Journal of Family Issues*,
- Vajda Zsuzsa- Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest
- Veronika-Szabó Gyula (szerk.) *Magyar Drogfigyelő (2021) I. évfolyam* 1.sz.Oktatás-nevelés-társadalom, Didakt Kiadó, Debrecen
- Virág György (2005): *Családon belüli erőszokról*. Belügyi Szemle, Budapest
- Visontai-Szabó Katalin (2014) A családon belüli erőszak pszichológiai és jogi kérdései. *Acta Universitatis Szegediensis: Acta Juridica et Politica*,
- Windt Szandra (2005) A családon belüli erőszak statisztikai jellemzői. In.: Virág György (szerk.): *Családi viszonyok* Budapest



# A családok mentálhigiénéje

*Körei László*

Tanulmányomban arra vállalkoztam, hogy a családok mentálhigiénéje kérdéskörén keresztül számos nézőpontból tegyem explicitté a területet. A releváns szakirodalmi kánonból való kritikai merítés mellett saját klienskörömből és empirikus élményekből származó elemeket is beemelek írásomba. Teoretikus és praktikus összefüggések mentén elemzem a család jelentőségét, annak differenciálódását és a mentálhigiénés attitűd felőli támogató funkcióit, melyben mind egymás, mind a gyermek lelki egészségének elősegítése áll a fókuszban. A családok mentálhigiénés állapotát tekintve fontos hangsúlyozni, hogy e kiemelt szocializációs szintér valamennyi életszakaszban más és más módon képes kifejezni támogató funkcióit annak valamennyi tagja számára. A személyiség sokrétű megközelítésének vizsgálatakor kijelenthető, hogy az öröklött alapok és a személyt formáló környezeti hatások eredete is kellő relevanciával bír a családban megélt mikrovilágra. Korosztályok és lelki egészség viszonylatában elmondható, hogy az egyes életkori szakaszok, így például az újszülöttkor, a csecsemőkor, az óvodáskor,



az iskoláskor, a serdülőkor jelentős mértékben kötődnek a családhoz, s annak mentálhigiénés viszonyai nagyban meghatározzák az énejlődés szakaszait, az egyén biztonsági, érzelmi és mentális szükségleteinek alakulását.

### **A család jelentősége és támogató funkciói**

Az ember családban való létezésének olyan biológiai okai vannak, melyek évmilliók alatt, evolúciósan is determinált módon alakultak ki. Egészen a csecsemő létezésének alapjául szolgáló, őt körülvevő gondoskodó környezettől, az önellátó folyamatokon át a kultúrájára jellemző élet megtanulásán keresztül a társadalomban betöltött szerepéig, s közben egyediségének kialakulásával járó hatásokkal. Az igencsak bonyolult szociális viszonyokhoz kezdetben csupán úgy képes alkalmazkodni a gyermek, ha egy bizonyos életszakaszig szüleivel együtt marad. Ez a kötelék segíti őt abban, hogy közösségépítő lényként későbbiekben csoportokban, magas szinten képes legyen megszervezni életét (Csányi, 2005).

A család tekinthető elsőnek a társadalmi méretekben folyó nevelés közösségi terepei közül. Biológiai és gazdasági funkciói mellett

a családoknak a társadalmi sokszínűségek megjelenítése, így például az értékek, magatartásminták és tapasztalatok átadása is a feladatuk, melyek alapvetően szocializációs funkcióként értelmezhetők. Ebben a minőségében a család képes arra, hogy biztosítsa a gyermek számára azt a primer interakciós teret, melyben megtanul viszonyulni az őt körülvevő emberekhez, ezáltal is személyiségének fejlődése kibontakozhat (Kozma, 2002).

Manapság a családok folyamatos változásban, átalakulásban vannak. Mai magyar viszonyaink közepette elmondható, hogy nincsen kizárólagos érvényű családmodell, így plurális nézőpontból figyelhető meg akár a családi élet, s úgy általában véve a különböző életformák. Európában az elmúlt évtizedek során általánosságban elmondható tendencia, hogy kitolódik a családalapítás ideje, gyengülést mutat a házasságkötésekre való hajlandóság, csökkenő tendenciát mutatnak a születésszámok, továbbá a többgyermekes családok számának mérséklődése is megfigyelhető, melyek a demográfiaival párhuzamosan természetesen különböző lélektani folyamatokat is generálnak (Schneider, 2009).

A családok nagyságát és szervezettségét tekintve elmondható, hogy már nem tekinthető annyira általánosnak például a prototipikus családról alkotott képünknek megfelelő, úgynevezett nukleáris család (apa-anya-gyermek) fúziója. Számos esetben egy válás következtében a korábban szilárdnak vélt családi struktúra elég komplex rendszerré alakul át, s így például az elvált szülők meglévő és új gyermekei, valamint rokonai új, mozaikcsaládokban hoznak létre egészen más kapcsolati formákat. Eltérően differenciálódik az a felfogás is, hogy egész pontosan kiket is tekinthetünk családtagnak. A családi interakciós mintázatok is meglehetősen diffúz képet mutatnak például az intimitás mértéke és az érzelmek kifejezése alapján is. A mai családok elég heterogén módon kezelik a mindennapok rutinjainak megoldását, a nemekkel kapcsolatos elvárásokat, a női és férfi szerepek viszonyrendszerét, melyek számos mentálhigiénés kérdést is felvetnek a családi életben (Solymosi, 2017).

Nézőpontom szerint család jelenti azt az elsődleges szocializációs teret, amelyben az ember számos olyan normát, élményt és mikromiliőt is képes felfedezni, amelyet más terepeken aligha tudna autentikus módon

megélni. Így igaz lehet ez mind a szülő, mind a gyermek, mind pedig a többi családtag esetében is. Meggyőződésem, hogy hamis és torz leegyszerűsítés, kategorizálás az életben a „jó” vagy „rossz” család képének konstruálása, ugyanis rengeteg tényező, szubjektív és objektív impulzusok is befolyásolhatják annak mentálhigiénés vonatkozásait is.

Valamennyi életszakaszban eltérő módon fejtheti ki a család a családtagok számára a támogató funkcióit. A Hill-féle felosztás (Kömlösi, 1997) vonalvezetése alapján a család életútján keresztül nyolc különböző szakaszt határoz meg:

1. az újonnan megházasodott pár családját;
2. a csecsemős családot;
3. a kisgyermekes családot;
4. az iskolás korú gyermekes családot;
5. a serdülő korú gyermekes családot;
6. a felnövekedett gyermeket kiengedő családot;
7. a magukra maradt, de még aktív szülők családját;
8. az inaktív öreg házaspár családját (Kömlösi, 1997).

A család, mint az emberi élet legbelső, emocionálisan is igen jelentős közössége igen

sokrétű támogató funkciót képes kifejteni annak tagjai, az egyén számára. A lelki egészségre gyakorolt családi hatások a gyermek, egyén számára mindenkor meghatározóak a szülő-gyermek viszonylatban, a különböző családi életszakaszokban, valamint bármely emberi kontaktus alapmintájában. Ezen támogató alapfunkciók lehetnek az alábbiak:

- az identitás (énkép, önértékelés) forrása;
- az érzelmi teherbírás fokozása;
- a világról kialakuló kép és életfilozófia kialakítása;
- a világra vonatkozó információk gyűjtése, terjesztése;
- egyfajta referenciaként, továbbá kontrollcsoportként is hat;
- a pihenés és a regenerálódás színtere is lehet;
- gyakorlati és konkrét segítség forrása (kétirányú a generációk között);
- egyfajta visszajelző és útmutató rendszer, gyakorlóterep a viselkedésre másoktól jövő reakció kezelésére (Komlósi, 1997).

A családban a gyermek elfogadásának alapját képezi, hogy ki is ő valójában. Ő, mint a családtagok számára fontos, kitüntetett

személy, s a rogersi értelemben vett feltétlen elfogadás vonatkozik rá. Ebben természetesen az összes gyengesége, erénye együtt értéket képez a szülők számára, amely egy egészséges családi környezetben érvényesül. Az elfogadás mértéke, a többiek előtti teljesítmény, az egyenlő bánásmód elve és a családban megszerzett szerepek mind hozzájárulnak a gyermek mentálhigiénés egyéni állapotához (N. Kollár-Szabó, 2017).

A személyiség sokrétű megközelítésének vizsgálatakor kijelenthető, hogy az öröklött alapok és a személyt formáló környezeti hatások eredete is kellő relevanciával bír a családban megélt mikrovilágra. A személyiség öröklött alapjai közül a nem (lány, fiú), a testalkat (magasság, testfelépítés, bőr-, szem- és hajszín), a fizikai hajlékonyság, ügyesség, a kognitív képességek (intelligencia, tanulási képességek), egyes adottságok (például zenei hallás, kézügyesség), a temperamentum, a sérülékenység, sebezhetőség (vulnerabilitás), továbbá a biológiai fogékonyság (prediszpozíció) a leginkább releváns faktorok. A személyt formáló környezeti hatások eredetét tekintve egyik szegmens a társas környezetből származik, melyet a személyközi kapcsolatok struktúrája formál.

Másik tényezőként a társadalmi környezet hatásai emelhetők ki, melyek többnyire a kultúrából és a társadalmi helyzetből fakadnak (Margitics, 2011).

Tapasztalataim és résztvevői megfigyeléseim alapján is állíthatom, hogy mindezen faktorok egyéni megélése, elfogadása, kibontakoztatása, vagy éppen elfojtása talán az emberi fejlődés családi szakaszában válik a leginkább praktikus kérdéssé. Ilyenkor van szerepe éppen annak a családi mikromiliónak és rétegzettségnek, amely szerves, vagy netán kevésbé szerves kapcsolóelemként az egyént körülveszi. Álláspontom szerint, ha a családban nyílt, empatikus és toleráns légkör a meghatározó, akkor az egyéni fejlődésből adódó specialitások megélése a család lelki egészsége és mentális állapota szempontjából teljesen egyensúlyi állapotban mehet végbe.

### **A mentálhigiéné dimenziói: családi és intézményi szintek**

A mentálhigiéné szakszerű meghatározása kapcsán a célok, definíciós kérdések, szinteződések és az alapvető értéktételezések és elméletek is új megközelítésekkel bővültek. Történeti dimenziók mentén a mentálhigiéné főbb szemléleti kérdései a

prevenációs, a társadalmi mozgalmi, a nevelési, az önismereti-terápiás, a világnézeti-vallási-politikai, majd pedig az egészségpromóciós megközelítés. A mentálhigiéné a lelki egészség védelmét is jelenti, amelyek eredményeképp az ember személyisége és közösségi kapcsolatai erősebbé, szervezettebbé és magasabb minőségűvé képesek válni. A pozitív szemléletű mentálhigiéné individuális megközelítése alapján a szocializációs ágenseinél a család, a kortárs csoport, a későbbi intim kapcsolatok, munkahelyi és egyéb közösségek fejlesztő és védő attitűddel viszonyulnak a személyiséghez. Ebből következően a mentálisan stabil személyiség képes jó emberi kapcsolatok kialakítására, aktív és kreatív tagja tud lenni különböző csoportok és szervezetek működésében, és képes megoldani a legjelentősebb fejlődés-lélektani folyamatokat is (Buda, 2003).

A mentálhigiéné mind az egyén szintjén, mind a csoport szintjén, mind pedig a különböző közösségi szinteken is kínál olyan kompetenciákat, fejlesztési pontokat és különféle alternatívákat, amelyek döntően preventív jelleggel hozzásegíthetik az embereket a pozitív lelkiállapot megéléséhez. Egyén szintjén jelentkezhethet az a sajátos



mentálhigiénés segítő kapcsolat, amely egy konkrét személy, családtag számára nyújtott támogató folyamat. Időben ez a segítség leginkább a jelenre és a jövőre fókuszál, s preventív és korrektív jelleggel támogatja az egyént abban, hogy a jelentkező lelki probléma ismétlődésének esélye minimálisra redukálódjon (Nagyné, 2020).

A lelki egészség és a mentális egészség a modern mentálhigiénés paradigma felől közelítve fókuszba helyezhető az egészség értelmezésének során. „A mentális egészség a következőket sűríti magába:

- a jólét pozitív érzete;
- a hit saját értékességünkben, méltóságunkban, valamint mások értékességében;
- a képesség, hogy megbirkózzunk gondolatainkkal, érzéseinkkel, életvezetési és kockázatvállalási nehézségeinkkel;
- a képesség kölcsönösen kielégítő személyes kapcsolatok kezdeményezésére, fejlesztésére és fenntartására;
- a lélek öngyógyító képessége sokk vagy stressz után” (Kun, 2005:14).

Eddigi klienstapasztalataim és lelki egészség konzultációim sokoldalú referenciái alapján azt állítom, hogy a mentális egészség megalapozása szerves módon kapcsolódik az adott családhoz, annak intimitásához, mikrokultúrájához és sajátos szociokulturális miliőjéhez. Számos eredmény és probléma is innen indul ki, itt is dől el, s természetesen a támogató rendszereknek is jelentékeny hatásuk van.

Különböző tényezők jelentősen befolyásolhatják a mentális egészséget: a környezeti, a személyiségbeli jellemzők, a szűkebb és tágabb értelemben vett szociális tér, a társas kapcsolatok, továbbá a szociális támasz jellege és mértéke. A mentális egészséget károsan befolyásoló társas-kapcsolati (konfliktusterhes, erőszakos, büntető, ignoráló) környezeti feltételek között a szociális kötődések és az interperszonális kapcsolatok sérülnek, s mindez kihat az egyén mentális egészségének alakulására, stressztoleranciájára, megküzdési készségére és megbetegedésének valószínűségére is. Viszont egészséges szociális környezetben, amely biztonságot ad és lehetőségeket kínál a szociális integrációra, lehetővé válik az egyén számára a károsító tényezők feletti kontroll gyakorlása és a hatékony védekezési,

megküzdési készség kialakítása (Kun, 2005).

A mentálhigiénés állapot lehetséges értelmezését jól illusztrálja a lelki egészség képlete, amely a következőképpen alakul (MacDonald, O'Hara, 1997) felosztása alapján:

- + jóminőségű környezet +  
önbecsülés + érzelmi érettség +  
önmagával bánni tudás +  
támogatás
- - lepusztult környezet – érzelmi  
visszaélés – érzelmi elhanyagolás  
– distressz – kizsákmányolás

A képlet értelmezési kerete alapján az egyén lelki egészségének állapota pozitív irányba mozdul el, ha a számlálói elemek erősödnek vagy növekedést mutatnak; ezzel egyidejűleg pedig a nevezőben lévő negatív elemeket gyengítjük vagy csökkentjük. (MacDonald, O'Hara, 1997)

Családi mentálhigiénés konzultációkon is hatékonyan alkalmazom klienseim körében a képletet. Számos olyan faktort képes ugyanis egymás előtt is megnyitni egy lelki egészség konzultáció alkalmával, melyek mentén a továbbiakban például a szülő-szülő, vagy éppen a szülő gyermek viszony is képes átértékelődni. Előkerülnek a kimondatlan

dolgok, olykor át is kereteződnek bizonyos jelenségek, valamint egy a nagy megkönnyebbülést is megelőző ventilációra is gyakran sor kerül. Facilitátorként ebben a folyamatban a legfőbb funkcióm az empatikus figyelem, a segítő kérdések és az aktív hallgatás technikáinak sajátos kombinációja, ezek jó hatásfokkal történő alkalmazása a mentális támogatásban részesített egyének és családtagok számára.

Vélekedésem szerint a mai, meglehetősen ingergazdag társadalmakban valamennyi életkorban rendkívül fontos, hogy az ember érzelmileg intelligens és reziliens módon közelítsen embertársai és a világ különböző jelenségei felé. A különféle interakcióink, artikulációink számos élethelyzetben igénylik az adekvát emberi viszonyok meglétét, melyre a mindenkori humánumnak elementáris igénye van. Meggyőződéssel állítom, hogy az ember ugyanis az értelmi és az érzelmi működésében kellő fejlettséget képviselve válik igazán összhangba önmagával és a környezetével. Az érzelmi intelligencia és reziliencia megfelelő teoretikus és praktikus hangsúlyai álláspontom szerint nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy valamennyi életszakaszban, így a családi és köznevelési szintéren végbemenő

érzelmi síkú fejlesztés eredményes legyen (Körei, 2022).

Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) definíciója szerint a mentális egészség „a jóllét állapota, amelyben az egyén meg tudja valósítani képességeit, meg tud birkózni az élet normál stresszhelyzeteivel, termékenyen képes dolgozni, és hozzá tud járulni közösségének életéhez”(WHO, 2013).

(Podráczky, 2012) abból indul ki, hogy a gyermek primer szocializációs közege a család. Ebből következik, hogy legfontosabb kapcsolatai a szüleivel, testvéreivel kötődnek. Ha a gyermek óvodába, iskolába kerül, pedagógusnak ezt elfogadva, a családi nevelés primátusát fókuszba helyezve, annak működését támogatva szükséges a gyermekkel és a szülővel kapcsolatát alakítani, a nevelő-fejlesztő tevékenységét megtervezni és a gyakorlatban is megvalósítani. Ebben a folyamatban a családdal való kapcsolattartás kiemelt jelentőséggel bír. A mentális problémák kontextusában nevelkedő gyermek szüleivel való bizalomteli, elfogadó, előítéletmentes kapcsolatalakítás azonban rendkívül komplex és érzékeny feladat. A pedagógusnak először jó érzékkel fel kell ismernie a szülő sérülékenységét, diszkréten információt

szükséges gyűjtenie a sérülékenység természetéről, a szülő testi-lelki jóllétének állapotáról annak érdekében, hogy a gyermek fejlesztését-nevelését a legjobb hatásokkal megtervezhesse. Egyedi és markánsabb esetben annak esetleges veszélyeztetettségét figyelemmel kísérje, s ha szükséges, adekvát lépéseket tegyen az intervenció érdekében.

A mentális problémákkal küldő szülők sokszor meg sem jelennek az intézményben, ezért a vele kapcsolatos információk az adott intézménnyel kapcsolatot tartó hozzátartozótól származhatnak. A pedagógusnak a szakmai és etikai szabályokat, a diszkréció és titoktartás elvét figyelembe véve kell a hozzátartozó bizalmát megszerezni, a kiépült bizalom légkörében a gyermek és szülő érdekeit is figyelembe véve kommunikálni és cselekedni valamennyi folyamatban. Ebben a sajátos helyzetben a segítő kapcsolatokra jellemző empátia, elfogadás és hitelesség, a sztereotípiáktól, előítéletektől, megbélyegzéstől és diszkriminációtól mentes légkör biztosíthatja a kölcsönös bizalmat, amely minden érintett fél számára emberi előnyökkel bír. (Podráczky, 2012).

A mentális problémák kontextusában élő gyermek olyan pedagógust kíván, aki

különleges érzékenységgel, tudással és készségekkel rendelkezik, s kinek első feladata a gyermek és családja sokrétű megismerése. A kellő gyermekismeret megszerzése nem egy egyszeri feladat, hanem egy folyamat, amelyben a pedagógusnak a csoportba lépés pillanatától annak elhagyásáig fokozottan kell figyelnie a gyermek viselkedését, társas és magányos tevékenységeit egyaránt. A sérülékeny gyermekkel kapcsolatos legfontosabb feladat a gyermek biztonságérzetének, érzelmi támogatottságának megteremtése, amelynek során fontos, hogy legalább egy pedagógussal kötődési kapcsolatot tudjon kialakítani, ezáltal a kötődési kapcsolatok pozitív hatású személyekkel gazdagodhassanak. A kötődés azonban olyan sajátos kapcsolat, amelyet érzékeny reagálással, megbízható és kiszámítható elérhetőséggel lehet csak létrehozni. A pedagógus feladata tehát az ilyen viszonyulás kialakítása, amelyben megvalósulhat egyfajta kötődés (F. Lassú, 2011).

„A mentális betegségek egy része genetikai hajlamosító tényezőkön keresztül „öröklődik”, ám a szakértők sokkal fontosabbnak tartják azokat a környezeti hatásokat, amelyek a beteg szülők

környezetében felnövekedő gyermekeket érik. A szülő elérhetetlensége, kiszámíthatatlansága, hangulatingadozásai, kommunikációs nehézségei, indulatai, agressziója, elhanyagoló vagy nem adekvátan irányító viselkedése, bizarrériái – illetve a diszfunkcionális viselkedés számos egyéb formája – mind negatívan befolyásolják a gyermek fejlődését. Az egyes betegségek ugyan eltérnek tüneteikben, így másként hathatnak a gyermekre a különböző életszakaszokban, vannak azonban általános, a legtöbb érintett gyermekre azonos módon ható jellemzők. Ezek közül most a lélektani rugalmasság fontosságát emeljük ki, amelynek támogatása az intézményi környezetben a pedagógus fontos feladata” (F. Lassú-Várszegi, 2020:14).

Valamennyi, gyermekkel foglalkozó nevelési intézménynek a mai világban a lehető leghatékonyabban fel kell készülniük a komplex fejlesztések folyamataira. Ennek szférájába tartoznak többek között a személyiségfejlesztő, mentálhigiénés, specifikus lelki egészségmegőrző módszerek is. Mindezek során a gyakorlati fókuszú, fejlesztő tevékenységeket olyan módon szükséges a célcsoport számára is hatékonyá tenni, hogy a sajátélmény-alapú



megközelítések minél nagyobb arányban jelenjenek meg (Körei-Pauwlik-Figula, 2016).

Különböző korosztályok esetében rendkívül fontos szocializációs teret jelent mind a család szintje, mind pedig a gyermeket, egyént körülvevő intézményi szint is. Korosztályok és lelki egészség viszonylatában elmondható, hogy az egyes életkori szakaszok, így például az újszülöttkor, a csecsemőkor, az óvodáskor, az iskoláskor, a serdülőkor jelentős mértékben kötődnek a családhoz, s annak mentálhigiénés viszonyai nagyban meghatározzák az énefejlődés szakaszait, az egyén biztonsági, érzelmi és mentális szükségleteinek alakulását. Intézményi szinten (Benkő-Tarkó, 2005) nyomán kijelenthető, hogy az óvodai és az iskolai szintek tekinthetők a leginkább jelentős hatással bíró mentálhigiénés intézményeknek, így a szülők mellett az óvodapedagógusok és a pedagógusok szerepe a gyermek számára kulcsfontosságú. Magatartásukkal, fellépésükkel modell értékűvé válhatnak. A gyermek fejlődési szakaszának megfelelően az óvodás esetében a szerep és szabályjáték, a dramatizálás, a bábjátékok és a mesejátékok egyaránt jó hatásfokkal segíthetik mind a feszültségoldást, mind pedig a feszültség

eredményes feldolgozását (elaboráció, szublimáció) is.

A szülő és az óvodapedagógus együttműködése elengedhetetlenül fontos ebben a szakaszban, s az intézményi mentálhigiénés módszerek, technikák közül leginkább a megfigyelés és a konzultáció lehet a legeredményesebb. Megfigyelés során egy irányított folyamat zajlik, melynek célja a gyermek viselkedésének, problémáinak, kapcsolatainak meghatározott szempontok szerinti azonosítása. A konzultáció megvalósulhat a szülőkkel vagy pedig a gyermeket gondozó felnőttekkel is. Ez történhet akár a gyermek otthonában, családlátogatás során, illetve az óvodai közegben egyaránt. Esetmegbeszélés külső szakemberek bevonásával is megvalósulhat. Az iskolai szakaszban a gyermek fő tevékenységi köre megváltozik, átalakul életvitele is, s fokozatosan veszi át a játék helyét a tanulás, valamint a normákhoz és követelményekhez való alkalmazkodás is. Ebben a szakaszban a hatékonyan működő mentálhigiénés prevenció célja nem más, mint az, hogy a gyermeket felkészítse a hatékony és egészséges életvitelre. A kapcsolati kultúra építésén át egészen a projekt módszerig számos technika is

katalizálhatja ezt a folyamatot. Az iskolai mentálhigiéné a primer prevenció egyik fontos, kiemelt eszköze, melyek közül a problémamegoldó, a viselkedéses és a lelki egészség konzultációk jelenthetik a hatékony intézményi egészségvédelmet, természetesen a szülők beleegyezésével (Benkő-Tarkó, 2005).

A fentiekben tárgyalt folyamatok tapasztalataim alapján akkor váltak mindig a gyermek szempontját fókuszba helyezve a legeredményesebbé, ha a szülő, a család is meglátta a lehetőségeket, s nyitott, kooperatív hozzáállásával katalizálta a lelki egészségvédő folyamatokat saját gyermeke fejlesztése érdekében. Klienskörömből is tapasztalom, hogy a családkohézió egyre diffúzabb helyzetével, az emberek sokrétű érzelmi viszonyulásával, a játszmákkal, a torzításokkal és különböző szociális manipulatív technikákkal egyre több lelki eredetű probléma halmozódik fel, melynek gyökereit a gyermek számára sajnos pontosan bizonyos szülők viszonyulásai ültetik el. Természetesen a pozitív, erősségfókuszú esetek szolgálhatnak e téren modellértékkel mind a társadalom, mind pedig a szakma számára.

(Caplan, 1976) nyomán a családtagok

mentális egészsége szempontjából számos olyan lényeges funkciót kiemelhetünk, amelyek az alábbi felosztás szerint is kategorizálhatók.

1. *A világra vonatkozó információk összegyűjtője és terjesztője:* eredményesebbé teheti az egyén családon kívüli alkalmazkodását, ha a család tagjai úgy készítik egymást fel a rájuk váró különböző feladatokra, hogy átadják egymás számára saját ismereteiket, mindennapi tapasztalataikat. Ezek döntően szocializációs jelenségek.
2. *Visszajelző-útmutató rendszer:* a család akkor képes elősegíteni a viselkedésükre mások által jövő különféle reakciókat, ha a maga elfogadó légkörénél fogva támogatja a családtagok nyílt és teljesen őszinte kommunikációját. Ha ez az egyén számára kellő emocionális biztonságot ad, akkor be lehet építeni akár a kritikákat is a viselkedéses formákba, visszajelzésekbe egyaránt.
3. *A világról kialakuló kép, az életfilozófia forrása:* a család sokszor észrevétlen módon, de akár explicit tanítások révén is magába szívja a

különféle értékek, hiedelmek és viselkedésmódok struktúráit. A családban dől el, így elsősorban a szülők hitelessége és kongruens megnyilvánulásai adják meg a gyermekben a családi életfilozófiát. Mindez egyfajta belső érték-és hitrendszerként fokozza a gyermeki énerőt, amely átsegítheti őt izoláltságán, egyéni krízisszituációin is.

4. *A problémák megoldása során való közbenjárás és eligazítás:* a generációk közti konfliktusokra való felkészülés, valamint az esetlegesen felmerülő problémák megfelelő személlyel való egyeztetése a gyermek részéről.
5. *Gyakorlati és konkrét segítség forrása:* alapvetően a normatív krízisek során fellépő emocionális és racionális megközelítések kétirányú megközelítését is magukban hordozzák. A családi segítségek és támogatások a változások időszakában különösen felértékelődnek. Itt az autonómia és a megfelelő önbecsülés területei is érintettek.

6. *A pihenés és a regenerálódás színtere:* családi közegben viszonylag szabadon képes az egyén arra, hogy elengedje magát. Ebben az intimitásban önmaga tud lenni, leginkább individuumpént létezni, s egymás szükségleteire is igyekeznek tekintettel lenni a család tagjai. Ebben a szegmensben is jelen vannak azért a játszmák, de a lazítás és a pihenés élménye is meghatározó.
7. *Referencia-és kontrollcsoportként hat:* valamennyi családtagnak szüksége van valamiféle belső visszajelzésre, hogy érdeklődnek-e irántuk a többiek, ismerik-e őket eléggé, s így képesek arra, hogy valamiféle kölcsönös kontrollt fenntartsanak egymás között. A különféle jutalmazó és büntető viselkedésminták családonként eltérő képet mutatnak.
8. *Az identitás forrása:* az egyén a család közegében kapja meg azokat a fontos alapokat, amelyek mentén énképe, önértékelése és identifikációja világossá válik számára. A gyermek testi és lelki működésének alapvető mechanizmusai, a pszichoszexuális

fejlődéshez szükséges milió biztosítása is mind a családból ered.

9. *Az érzelmi teherbírás fokozása:* mentálhigiénés aspektusból közelítve az érzelmi teherbírás készsége a család segítő funkciói közül kiemelt jelentőséggel bír. Konstruktív és destruktív irányok egyaránt jelentkezhetnek a gyermeknél, így az esetlegesen fellépő kritikus időszak átvészélése is függ a család támogató erejétől (Caplan, 1976).

Jelentős hozzájárulásukkal a jól működő családok érett személyiséggé formálják a gyermeket. Az érett személyiség olyan autonóm, érzelmi síkon is intelligens egyén, aki birtokában van a megismerés, a társas kapcsolatok és az életvezetés-cselekvés adekvát mechanizmusainak, s rendelkezik mindezek eredményes alkalmazásához szükséges belső késztetésekkel is. Érett személyiségnek tekinthető az egyén, ha megfelelő identitása stabil és reálisan pozitív énerőkből ered, képes önmaga és a világ reális észlelésére, kapcsolataiban elfogadó, tiszteli mások személyiséghatárait, valamint képes hatékonyan tervezni saját életét. A szülők számára is tudatosítható a szakemberek megerősítő visszajelzései által, hogy az érett

személyiségre jellemző tulajdonságok közül mindegyik fejleszhető családban is. Néhány markáns életterület, így az interperszonális kapcsolatok, a munka, a társadalmilag értékes tevékenység, valamint a megfelelő önkontroll alatt tartott, felelősségteljes egyéni életvezetés, továbbá a saját életért vállalt felelősség megvalósításában elengedhetetlenül fontosak azon pszichológiailag is megalapozott családmodellek és minták, melyre a gyerekeknek szüksége van (Berentés, 2022).

### **Konklúzió**

Álláspontom szerint manapság sokan leegyszerűsítik, illetve alul becsülik a családi mentálhigiéné jelentőségét. Sajnos a lelki tényezők fontossága és a mentális szükségletek, igények artikulációja legtöbb esetben csak akkor jelenik meg, ha a családban, vagy a családtagok között, esetleg egy konkrét családtag esetében bármilyen hiátus keletkezik. Szakmai meggyőződéssel, számos klienstapasztalat alapján állítom, hogy a lelki egyensúlyra való törekvésnek valamennyi családban elengedhetetlenül fontos, hogy a harmonikus működés és a társas formák megélése minél inkább természetes lehessen. Mind a szülőknek,



mind pedig a gyermeknek megvan abban a saját felelőssége, hogy a családban ne élesedjen ki a kontraszt a belső valóság és a külső kép között, vagyis a családi mentálhigiéné vonatkozásában a hiteles és önzonos minták elengedhetetlenül fontosak a minőségi együttéléshez.

Valamennyi családban a közös igény és az egymásra hangolódás élménye teremtheti meg azokat a mentálhigiéné alapokat, melyek nézőpontom szerint lehetőséget teremtenek a visszajelzés kultúrájának beépülésére, a megfelelő coping technikák elsajátítására a különböző családtagok esetében. Mindemellett természetesen a problémákkal való eredményes szembenézés alapját képezhetik azok a spontán beszélgetések, amelyek szülő-gyermek kontextusban megteremtik a ventilláció vagy a parafrázis kereteit, csökkentve ezzel a rumináció esélyét. Ebben a folyamatban a meglévő hierarchiák és szerepek időszakosan feloldhatók közös belátással, mivel a család mentálhigiénéje szempontjából is az egyenrangúság érzése és élménye teremtheti meg azt az oldott légkört, melyben képesek megnyílni egymás számára a felek, s így az esetlegesen megingott belső működések is a helyükre kerülhetnek a jövőben.

## **Irodalom:**

- Benkő Zsuzsanna -Tarkó Klára (2005):  
Iskolai egészségfejlesztés. Szakmai és  
módszertani írások egészségterv  
készítéséhez. JGYF Kiadó, Szeged.
- Berentés Éva (2022): Mindenható  
gyermekkor. - A korai életévek hatása  
a felnőttkorra -. Pro Personal Kiadó,  
Budapest.
- Buda Béla (2003): A lélek egészsége. A  
mentálhigiéné alapkérdései. Nemzeti  
Tankönyvkiadó, Budapest.
- Caplan, Gerard (1976): The family as a  
support system. In Caplan, Gerard, &  
Killilea, Marie (szerk.), Support  
system and mutual help. Grune and  
Stratton, NY: Multidisciplinary  
Exploratioans.
- Csányi Vilmos (2005): Etológia és  
Társadalom. Ulpius-Alibi Kiadó,  
Budapest.
- F. Lassú Zsuzsa (2011): A kötődés és  
változatai a szülő mentális  
sérülékenységének kontextusában. In:  
F. Lassú Zsuzsa (szerk.): Gyermekek  
mentálisan sérülékeny családokban.

ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 49-71.

- F. Lassú Zsuzsa – Várszegi Andrea (2020): A szülők és gyermekek mentális egészsége mint az inkluzív nevelés egyik fontos tényezője. In: Endrődy Orsolya (szerk.): Sokszínű pedagógia. Inkluzív és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban. ELTE, Budapest. 14.
- Komlósi Piroska (1997): A család támogató és károsító hatásai a családtagok lelki egészségére. In.: Gerevich József (szerk.): Közösségi mentálhigiéné. Animula, Budapest.
- Kozma Tamás (2002): Család. In: Venter György (szerk.): A pedagógusmesterség gyakorlati kérdései. Élmény'94. Hajdúhadház.
- Körei László (2022): Az érzelmi intelligencia és a reziliencia területeinek teoretikus és praktikus megközelítése az óvodáskori fejlesztésnél. In: Toma Kornélia (szerk.) Tervezés és fejlesztés az óvodában. Az óvodapedagógus-képzés múltja és jelene. Készség- és képességfejlesztés óvodáskorban. Pedagógiai tervezés az óvodában - A Sárospataki modell.

Sárospatak, Magyarország : Tokaj-  
Hegyalja Egyetem. 163-171.

Körei László - Pauwlik Zsuzsa - Figula Erika  
(2016): A lelki egészségvédelem  
jelentősége a gyermeknevelő  
intézményekben. In: Berghauer-Olasz  
Emőke – Greba Ildikó – Hutterer Éva  
– Pallay Katalin (szerk.): Innovatív  
módszerek a pedagógiai-pszichológiai  
gyakorlatban Ukrajna európai  
integrációjának tükrében. II. Rákóczi  
Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.  
Beregszász.

Kun Ágota (2005): Mentális egészség és  
egészségmagatartás a társas tényezők  
tükrében. In: Münnich Ákos (szerk.):  
A mentális egészséget és  
egészségmagatartást befolyásoló  
tényezők. Didakt Kiadó, Debrecen.  
14.

MacDonald, G., - O'Hara, K., (1997): A lelki  
egészség tíz alapeleme. A lelki  
egészség fejlesztése és károsítása.  
Szenvedélybetegségek. V. évf. 6. sz.

Margitics Ferenc (2011): A személyiség  
fejlődése. RE-PE-T-HA Könyvek,  
Debrecen.

Nagyné Tarjányi Judit (2020): Mentálhigiéné.

NSZFH, Budapest.

- N. Kollár Katalin-Szabó Éva (2017): A család és az iskola kapcsolata. In: N. Kollár Katalin-Szabó Éva (szerk.): Pedagógusok pszichológiai kézikönyve II. Osiris Kiadó, Budapest.
- Podráczky J. (2012): „Érdektelen szülők”, különböző nézőpontok. In: Podráczky Judit (szerk.): Szövetségben: Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Solymosi Katalin (2017): Családi szocializáció. In: N. Kollár Katalin-Szabó Éva (szerk.): Pedagógusok pszichológiai kézikönyve II. Osiris Kiadó, Budapest.
- Schneider Norbert (2009): Az európai családok sokfélesége. Demográfia, 2009. 52. évf. 4. szám 267–282.
- World Health Organization. What is mental health? WHO web page: World Health Organization; 2013. Available from: <http://www.who.int/features/qa/62/en/>

# **Szociális és érzelmi intelligencia fejlesztése a családban**

*Harsányiné Petneházi Ágnes*

## **A társas és érzelmi intelligencia jelentősége a családban**

Az egyre jobban átalakuló társadalmi környezet és kultúra változásai a felgyorsult információáradat, információrobbanás, életstílus változása, demokratizálódási folyamatok, különösen fontossá tették a társas és érzelmi készségeket, képességeket, kompetenciákat magában foglaló társas és érzelmi intelligenciát. A magas társas és érzelmi intelligencia segíti a stresszel szembeni pszichés ellenálló képességet és hozzájárul a pszichés jóllétünkhöz, pszichés egészségünkhöz. A társas és érzelmi intelligencia fejlesztésének több oldalról kell történnie: családi, iskolai, baráti, munkahelyi környezet. A fejlesztés kiemelt életkori szakaszai a csecsemő- és kisgyermekkor, valamint az iskoláskor.

### ***Csecsemő- és kisgyermekkorban***

A biztonságos kötődés biztosítja a társas és érzelmi intelligencia fejlesztésének alapját. A szeretetteljes, meleg családi légkör, az anya és

gyermek közötti érzelmi egymásra hangolódás kiemelt fontosságú az érzelmi készségek fejlődésében. A társas és érzelmi intelligencia fejlesztésének az a meleg és biztonságot nyújtó családi környezet kedvez, amely akár a negatív érzelmek átélésére is lehetőséget ad. A későbbi érzelemszabályozó képesség szempontjából fontos, hogy az anya figyelmet fordítson a csecsemő, kisgyermek negatív érzelmi állapotaira és meg tudja nyugtatni őt. A szülői nevelési attitűd, stílus is befolyásolja a társas és érzelmi intelligencia fejlődését. Az a megfelelő, ha a szülő az olyan érzelmi megnyilvánulásokat fogja vissza, amivel a gyerek megbántana másokat, és nem korlátozza a sérülékenységet sugalló érzelmek kifejezését (pl. félelem, szorongás). A szülő-gyermek közötti érzelmekkel kapcsolatos beszélgetések az érzelmek tudatosságának fejlesztésében és az empátia fejlesztésében játszanak jelentős szerepet. Fontos, hogy ezek a beszélgetések magukba foglalják az érzelmek azonosítását, és az érzelmi válasz okát és következményének lehetőségeit is. A szülőknek segíteni kell felismerni és megérteni a gyermek érzelmi tapasztalatait. Fontos, hogy a szülők beszéljenek az érzelemszabályozás szükségességéről is (Urbán és mtsai, 2007).

### ***Iskoláskorban***

A diákok társas és érzelmi intelligenciájának fejlesztése elősegíti a jobb tanulmányi előmenetelt, az állampolgári tudatosságot és részvételt, és csökkenti annak valószínűségét, hogy a diákok olyan maladaptív és deviáns magatartást tanúsítsanak, mint az erőszakos cselekmények elkövetése, a droghasználat, a korai és nem biztonságos szexuális aktivitás (Graczyk és mtsai, 2000). A tanulók társas és érzelmi intelligenciája fejleszthető, egyrészt az érzelmeikkel kapcsolatos tudás növelésével, másrészt az érzelmi és társas készségek tanításával. Minden szocializációs tekintély taníthatja: tanárok, szülők, kortársak vagy a média. A társas és érzelmi intelligencia fejlődését a támogató iskolai és osztályléggör alapozza meg. Az a környezet kedvező, ahol a diákok egymást kölcsönösen támogatják, segítőkészek és tekintettel vannak egymásra, valamint szociális felelősséget mutatnak egymás iránt. Ahol a tanárok minden egyes diákot az egyéni teljesítőképessége birtokában támogatnak és az egyéni normaorientáció értelmében állítanak fel velük szemben követelményeket. A személyes kapcsolat és az ennek talaján kibontakozó kölcsönös bizalom minden érzelmi és társas készség fejlesztésének



alapkövetelménye (Urbán és mtsai, 2007).

**Az érzelmi és szociális intelligencia,  
érzelmi és szociális kompetencia, érzelmi  
és szociális tanulás fogalmi változatai**

Az itt sorra vett fogalmi konstruktumok, ugyanazon jelenséget más-más aspektusból közelítik meg. Az eltérések részben abból erednek, hogy eltérő diszciplínák hívták életre ezeket a fogalmakat. Bár jelentéstartalmuk analóg, lényeges tisztázni, hogy milyen különbségek rejlenek a terminusok között. Nézzük meg ezeket.

***Érzelmi és szociális intelligencia***

Az intelligenciakutatás történetében Thorndike (1920) volt az első, aki azt állította, hogy az intelligencia egy háromdimenziós konstruktum: szociális, praktikus és absztrakt intelligenciából tevődik össze. Tehát a társas, vagy szociális intelligenciát az intelligencia egyik fontos komponensének tartotta, mely implikálja azt a képességünket, hogy megértsünk másokat és társas kapcsolatainkban ennek megfelelően tudjunk viselkedni.

A szociális intelligencia kutatásában két irányzat ismeretes a pszichometriai és a nem

pszichometriai megközelítés. A pszichometriai felfogás szerint olyan mérőeszközöket szükséges megalkotni, amelyek képesek az egyéni jellegzetességeket és különbözőségeket feltárni. Így született meg többek között a George Washington Szociális Intelligencia Teszt (George Washington Social Intelligence Test, GWSIT) (Moss, Hunt, Omwake és Woodward, 1955) és a Szociális Érzékelés Teszt (Social Insight Test) (Chapin, 1967). A nem pszichometriai felfogás szerint a szociális intelligencia egyik legmeghatározóbb Cantor és Kihlstrom (1987) modellje. Az elképzelésük szerint a modell középpontjában a társas dilemmák, problémák felismerése, és az azok megoldásában szerepet játszó deklaratív (absztrakt szociális fogalom) és procedurális (előírások, szociális képesség, kompetencia) tudás jelenik meg. A szociális intelligencia tehát ismeretek, impressziók, tapasztalatok összessége, melyet a társas konstellációkban az egyén alkalmaz (Nagy, 2010). Kezdetben a szociális intelligenciát tágabb fogalomként értelmezték, melynek része az emocionális viselkedésmozzanatokat aktivizáló érzelmi intelligencia (Salovey és Mayer, 1990). Később azonban a szerzők nyomatékosan kijelentették, hogy a két fogalom (érzelmi és szociális intelligencia) egymástól független,

önálló konstruktum. Karl Albrecht (2006) is osztja ezt a véleményt, sőt ő egy harmadik dimenzióval, a gyakorlati vagy praktikus intelligenciával is kiegészíti azt. A következő példával igyekszik bemutatni az érzelmi és szociális intelligencia elkülönülését.

Ronald Reagan az Egyesült Államok elnöke volt. Hazájában nagyon sokan szerették, sőt még külföldön is. Hivatali éveiben, majd halála után is megmaradt az iránta érzett szimpátia és tisztelet. A sajtó, a média úgy mutatta be, mint egy kedves apafigurát, együttérző vezetőt. Sőt még politikai ellenfelei is elismerték vezetői képességét, rátermettségét. Mégis, még legodaadóbb hívei és munkatársai is elismerték azt a paradoxont, amely érzelmileg és szociálisan jellemezte Reagen személyiségét. Bámulatosan ösztönözte az embereit, munkára sarkallta őket akár egyénileg, akár kollektíven. Azonban csak kevesen tudták róla, hogy mennyire nem kötődött senkihez (talán egyedül feleségéhez), és hogy mennyire feszült és távolságtartó volt a kapcsolata még a legközelebbi családtagjaival is. Munkatársai irányába sem mutatott semmiféle érdeklődést sem az életükkel, sem a személyiségükkel kapcsolatban, pedig napi rendszerességgel találkoztak. Egy életrajzíró

elmondása szerint sokszor hallott történeteit mindig pontosan ugyanúgy, ugyanolyan módon, ugyanazokkal a szavakkal, ritmussal, gesztussal, arcminimikával adta elő, még a szüneteket is ugyanott tartotta. E megfigyelések alapján észszerűnek tűnik, hogy Reagan rendkívül magas szociális intelligenciával, és határozottan alacsony érzelmi intelligenciával rendelkezett. Nyilvánvaló a két intelligencia összefonódása, de elkülönülése is (Albrecht, 2006; Harsányiné és mtsai, 2017).

Thorndike óta többen (Gardner, 1983, 1991; Sternberg, 1985; Bar-On, 1997, 2001, 2006; Salovey és Mayer, 1990; Goleman, 1995, 1998) diverz fogalomként határozták meg az intelligenciát. Gardner (1983) etnikai csoportokat és azok társas környezetét vizsgálta különböző kultúrákban. Ehhez kapcsolva hét, egymástól független intelligenciát különített el, amelyek hozzájárulnak az életben való sikerességhez, az ember hatékony életviteléhez. A többszörös intelligencia-modell képességterületei közül az *intraperszonális* intelligenciához tartoznak azok a képességek, amelyek saját érzelmeink azonosítását, megkülönböztetését segítik. Az *interperszonális* intelligencia pedig olyan

képességek együttese, amelyek hozzájárulnak mások szükségleteinek, vágyainak, érzelmeinek felismeréséhez, azonosításához, ezáltal a társas kapcsolatokban való eligazodást segítik (Gardner, 1983, 1991).

Az elmúlt évek során az érzelmi intelligencia értelmezésére és fogalmi meghatározására több teória és modell született, többen kísérletet is tettek arra, hogy mindezeket valami rendezőelv alapján csoportosítsák. A lényegi eltérés az elméletek között abban rejtőzik, hogy pusztán mentális képességek együtteseként (*képesség-alapú modellek*), vagy mentális képességek, személyiségvonások, társas kompetenciák és motivációs faktorok halmazaként (*kevert modellek*) értelmezik az érzelmi intelligenciát (Nagy, 2010).

A *képesség alapú* megközelítések az érzelmi intelligenciára szigorúan, mint képességek tárházára tekintenek (Salovey és Mayer, 1990; Mayer, 2001; Mayer és Salovey, 1997; Nagy, 2012; Mayer, Salovey és Caruso, 1997).

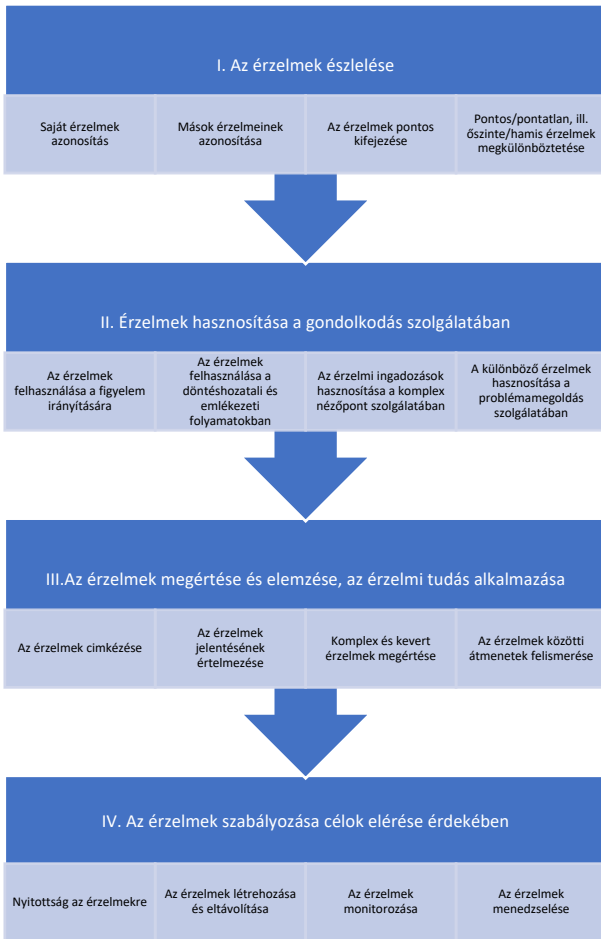
Salovey és Mayer (1990, 189.o) definíciója szerint: „*az érzelmi intelligencia az érzelmi információ észlelésének, kifejezésének, felhasználásának és irányításának azon képessége, amely elősegíti a személy*

*fejlődését*”. Modelljük valójában három komponens mentén írta le az érzelmi intelligenciát (1) az érzelmek detektálása és kifejezése, (2) az érzelmek felhasználása a problémamegoldásban, (3) az érzelmek szabályozása. Mayer és Salovey 1997-ben fejlesztették tovább és egészítették ki a negyedik összetevővel. Cherniss (2010) értelmezése szerint ezt a modellt tekinthetjük az érzelmi intelligencia prototípusának, hiszen csupán ez tartalmaz tisztán képességeket. (1. ábra)

E modell szerint:

1. Az *érzelmek észlelése és kifejezése* a saját és a mások érzelmeinek pontos értékelését, detektálását is jelenti.
2. Az *érzelmek integrálása a gondolkodás*, a megismerő tevékenységek érzelmekkel való összekapcsolása. Az érzelem ugyanakkor át is alakítja a kognitív folyamatokat. Az érzelmek különböző mértékben, eltérő módon hatnak a problémamegoldás során.

# Család-pszichológia



1. ábra  
Mayer és Salovey (1997) négyágú érzelmi intelligencia modellje

Az optimizmus, pozitív hangulat segíthet a kreativitásban, az újítást igénylő feladatok megoldásában, a pesszimizmus, negatív hangulat pedig ellenkezőleg, a koncentrált, megfontolt feladatmegoldást segíti. Legyen szó tehát pozitív vagy negatív érzelmekről, mindkettő növelheti az egyén problémamegoldását.

3. *Az érzelmek megértésének területéhez hozzátartozik az érzelmek kisebb egységekre való bontásának és tanulmányozásának képessége, az egyes érzelmek egymással és egymáshoz való viszonyának megértése, az összetett, bonyolult érzelmek értelmezése és megértése.*

4. *Az érzelmek szabályozásának, kezelésének képessége magába foglalja az érzelmi élményekre való nyitottságot, az érzelmek szabályozásának, a saját érzelmeinkkel, valamint mások érzelmeivel való bánásmódnak a képességét. Fontos egy bizonyos fajta befogadó készség is az érzelmek tekintetében, hiszen csak ha felismerjük, jól átlátjuk a különböző érzelmeket, csak akkor tudunk olyan módszereket kidolgozni, melyek az érzelemszabályozásban hatékonyak lehetnek. Lényeges, hogy legyünk befogadók az érzelmi hangulatokkal szemben is, legyen az*



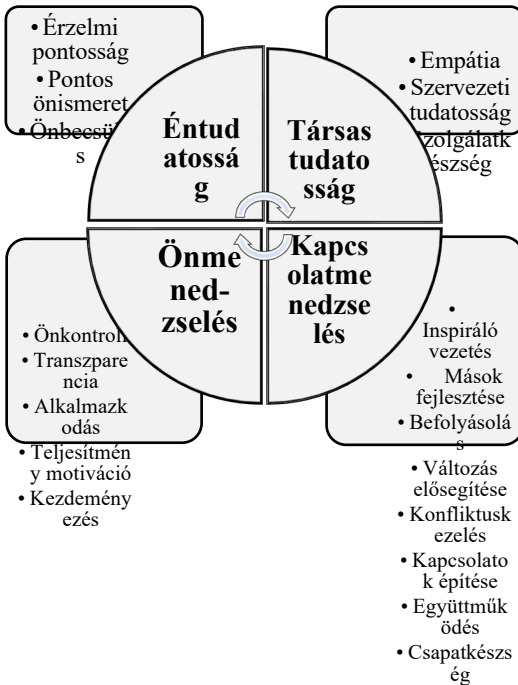
pozitív vagy negatív érzelem (Oláh, 2005).

A szerzők hangsúlyozzák, hogy a négy területet felölelő érzelmi intelligencia modellben a komponensek egymással kölcsönhatásban és függésben állnak. Az érzelmek megismerő folyamatok során történő feldolgozását csak akkor tudjuk hatékonyan megvalósítani, ha rendelkezünk azok felismerésének, azonosításának képességével, alkalmasak vagyunk saját érzelmeink szabályozására, felismerjük azok tartalmát, jellemzőit, valamint mások érzelmeit, érzelmi reakcióit, érzelmi állapotait képesek vagyunk hatékonyan detektálni. Mindezek együttes megértése és felhasználása jelenti az *érzelmi műveltséget*, mely megmutatkozik a társas viselkedésünkben (Oláh, 2005).

Az érzelmi intelligencia *kevert modelljei* között a legismertebb Bar-On (1997, 2001, 2006) koncepciója. A szerző elképzelése szerint az érzelmi intelligencia személyes és társas kompetenciák, készségek együtteseként meghatározható konstruktum, mely segít megfelelni a mindennapos kihívásoknak. Bar-On (1997, 2001, 2006) modellje öt érzelmi kvócienszt (intelligencia), és 15 nem kognitív képességet tartalmaz. (1) *Intrapersonális* érzelmi intelligencia:

érzelmi éntudatosság, önérvényesítés, önbecsülés, önmegvalósítás és függetlenség. (2) *Interperszonális érzelmi intelligencia*: empátia, interperszonális kapcsolatok és társas felelősségtudat. (3) *Stresszkezelő érzelmi intelligencia*: stressztolerancia és impulzuskontroll. (4) *Alkalmazkodó érzelmi intelligencia*: realitásérzék, rugalmasság és problémamegoldás. (5) *Általános hangulati érzelmi intelligencia*: optimizmus és boldogság.

Daniel Goleman (1995), aki a szélesebb közönség számára is ismertté tette az érzelmi intelligencia fogalmát, Bar-On modelljéhez hasonlóan a képességek mellett személyiségvonásokat, motivációkat, attitűdöket is hozzárendelt az érzelmi intelligencia definíciójához. Goleman (2002, 2007) később módosította elképzelését. Modelljében a teljesítmény hatékonyságának mérőfokaként a következő négy dimenziót különítette el, hangsúlyozva ezek interakcióját: 1. *éntudatosság* 2. *önmenedzselés* 3. *társas tudatosság* 4. *kapcsolatmenedzselés* (Boyatzis, Goleman és McKee, 2002). (2. ábra)



2. ábra

Boyatzis, Goleman és McKee (2002) érzelmi intelligencia modellje

Mint látjuk az érzelmi intelligencia kutatásának területén nincs abszolút egyetértés a tekintetben, hogy milyen

összetevőkből épül fel a konstruktum. Vizsgálatunk során nem köteleződünk el egyik érzelmi intelligencia modell mellett sem, kutatásunk fókuszában elsősorban az érzelmi intelligencia különböző összetevői, tényezői, továbbá bizonyos emocionális és szociális kompetenciák állnak. Ugyanakkor figyelemreméltónak tartjuk Cherniss (2010) megközelítését, aki megkülönbözteti egymástól az érzelmi intelligencia, illetve az emocionális és szociális kompetenciák koncepcióját. Cherniss szerint mivel Mayer és Salovey (1997) értelmezése és modellje az, ami a szakma által leginkább elfogadott, ezt tekinthetjük érzelmi intelligenciának, mely tisztán képességeket tartalmaz. Ugyanakkor a másik három népszerű modell Bar-On, (1997), Boyatzis, Goleman és McKee, (2002), illetve Petrides, Pita és Kokkinaki, (2007) az emocionális és szociális kompetenciákat ragadják meg, ezek a kevert modellek. E modellek személyiségvonásokat, attitűdöket, narratívákat, érzelmi képességeket, társas készségeket foglalnak magukba.

Az érzelmi intelligencia fogalmi meghatározásán, komponenseinek feltárásán túl azok mérésére is nagy hangsúlyt fektetnek a kutatók. A mérési irányzatok kapcsolódnak

a főbb modellekhez, illetve pontosan tükrözik mindazokat az értelmezési különbségeket, amelyek az adott szerző vagy szerzők az érzelmi intelligenciáról való vélekedéseikben kifejezésre juttatnak. A mérőeszközök közül a teljesítménytesztek azok, amelyek az érzelmi intelligenciát tisztán képességekkel leírt konstruktumként mérik (Mayer, Salovey és Caruso, 1999, 2002). Az önbeszámolós tesztek ezzel szemben a képességek mellett személyiségvonásokat, motivációt, attitűdöket is mérnek (Schutte, Malouff és Bhullar, 2009; Bar-On, 2002; Bar-On és Parker, 2000). Szakirodalomból ismert adatok szerint a teljesítménytesztekkel mért képesség-érzelmi intelligencia eredményekben - a két nem összevetését tekintve - a nők előnye manifesztálódik (Mayer, Caruso és Salovey, 1999; Day és Carroll, 2004; Extremera, Fernandez-Berrocal és Salovey 2006; Nagy, 2012). Az önbeszámolós érzelmi intelligencia kérdőívek megerősítik ezeket az eredményeket (Schutte, Malouff, Bobnik, Coston, Greeson, Jedlicka, Rhodes és Wendorf, 2001).

Miközben az érzelmi intelligencia intenzív kutatása folyik, ezzel párhuzamosan az érzelmi tényezők szociális kompetencián belüli pozicionálása is zajlik (Rinn és Markle,

1979; Saarni, 1999; Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001; Zsolnai és Kasik, 2007; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007). Az érzelmi intelligencia és az érzelmi kompetencia egymáshoz való viszonyulását, összevetését Nagy Henrietta (2010) megállapításai alapján tekintjük át. A pszichológia területeihez való kapcsolódását tekintve, az érzelmi intelligenciát a személyiséglélektanhoz és a pszichometriához, míg az érzelmi kompetenciát a fejlődéslélektanhoz rendelhetjük. Az érzelmi intelligencia jellemzően intraperszonális, személyiségbeli tényezőkkel definiálható, ellenben az érzelmi kompetencia a személy és a környezet dinamikus interakcióin alapul, tehát inkább egy relációt ír le, semmint egy tulajdonságot. Az érzelmi kompetencia kétségtelenül kötődik az egyén és a társadalom által elvárt és hasznos tudáshoz, ezzel szemben az érzelmi intelligencia bár csak teoretikusan, de köthető pl. a szélhámossághoz, csakúgy, mint a proszociális viselkedésmódhoz (Nagy, 2010, Szabadi, 2016).

Az érzelmi intelligencia konstruktumának más személyiségjellemzőkkel való összefüggését érintő kutatásoknak a tehetség gondozás számára is vannak

tanulságai. Ha az életben a legjobbat akarjuk nyújtani, akkor ismerni kell önmagunkat, erősségeinket, gyengeségeinket, magasabb szintű emocionális tudatosságra, megfelelő önérvényesítésre van szükségünk. Ahhoz, hogy az életben sikeresek legyünk, szükségünk van arra, hogy tisztázzuk céljainkat, kellő mértékű autonómiával és motivációval rendelkezünk (Gagne, 2008; Harsányiné, 2012, 2013).

Parker, Summerfeldt, Hogan és Majeski (2004) középiskolás tanulók érzelmi intelligenciáját és a tanulmányi eredményességük összefüggését vizsgálták és azt találták, hogy a tanulmányi eredményesség számos érzelmi intelligencia dimenzióval mutat kapcsolatot.

### ***Érzelmi és szociális kompetencia***

A szociális kompetencia a személyiség azon képessége, hogy interperszonális viszonyait, társas kapcsolatait hatékonyan működtesse (Gresham, 2000; Szabó és Fügedi, 2015). Ennek eredményességére nagymértékben hatással van a személy szociális készségének repertoárja, e készségstruktúra készletének gazdagsága (Zsolnai és Józsa, 2003; Gresham, Sugai és Horner, 2001; Zsolnai,

Lesznyák és Kasik, 2007). A fogalom értelmezésének három markáns nézőpontja közismert. Az első felfogás fókuszában a szociális kompetencia *kognitív aspektusai* állnak. Ezen elméletek szerint a kognitív folyamatok és struktúrák jelentős szerepet játszanak a társas szituációk sikeres, hatékony kivitelezésében (Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981; Shepherd, 1983; Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004; Mott és Krane, 2006; Kasik, 2007). Az 1980-as években az *érzelmek viselkedést befolyásoló* szerepe került a másik megközelítés középpontjába (Rinn és Markle, 1979; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007). Később önálló kutatási területté vált az érzelmi kompetencia értelmezése és kapcsolata a szociális kompetenciával (Saarni, 1999; Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001; Zsolnai és Kasik, 2007). Maga az érzelmi kompetencia teóriája Saarni (1999) erőfeszítéseinek köszönhető. Elképzelése szerint a saját érzelmek tudatosítása, mások érzelmeinek azonosítása és megértése, annak adekvát kommunikálása az érzelmi kompetencia leglényegesebb tényezői. Az érzelmi kompetencia elmélet szerint a társas helyzetekben elengedhetetlen az empátikus involválódás, az adaptív megküzdés a negatív érzelmi állapotokkal és distresszkeltő szituációkkal, és

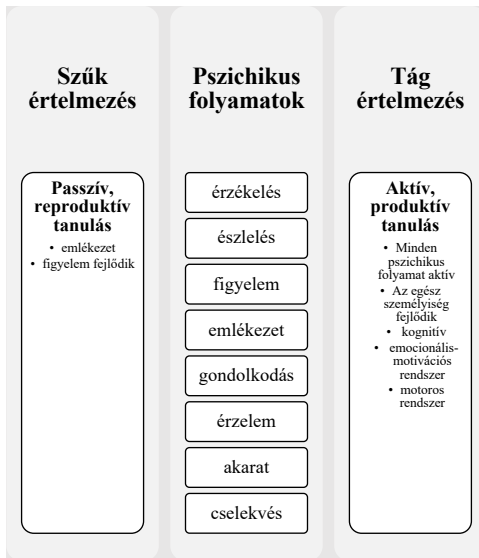


nélkülözhetetlen az érzelmi énhatékonyság (Zsolnai és Kasik, 2007; Kun, 2011). A kognitív és az érzelmi *komponensek integrációját* hangsúlyozó harmadik megközelítés a szociális interakció eredményessége felől közelíti meg az érzelmi kompetenciát (Rose-Krasnor, 1997, Nagy, 2000, 2007; Kasik, 2010; Zsolnai, 2010; Szabadi, 2016). A Rose-Krasnor modell három szintű rendszer, melynek alappillérét a szociális, érzelmi, kognitív képességek, viselkedések, motivációk alkotják. Mindhárom alrendszer tartalmaz ismereteket, készségeket, melyek tanult alkotóelemek, és elsősorban a végrehajtásban bírnak jelentőséggel (Kasik, 2010, Zsolnai, 2010). Az utóbbi nézetten alapuló modellek és programok az érzelmi és szociális készségekre egyaránt összpontosítanak, mivel vélhetően ezek a készségek determinálják és motiválják a rendszer működését. Vizsgálatok támasztják alá, hogy az érzelmi és szociális kompetenciák pozitív összefüggést mutatnak a társas támogatottsággal (Kun, 2011), a magasabb érzelmi és szociális kompetencia pozitív korrelációt mutat az önértékeléssel, a megelégedettséggel, a pszichés jóléttel (Brackett és Mayer, 2003). A szociális és érzelmi kompetencia mérése során használatos legismertebb technikák: az interjú

(Rinn és Markle, 1979), a mérőskálák (Gresham és Elliott, 1993; Zsolnai, 1998, 2007), az önjellemzés, a szociometria (Mize és Ladd, 1990; Harsányiné, 2013) és a megfigyelés.

### ***Szociális és érzelmi tanulás***

Az érzelmi intelligencia, az érzelmi és szociális kompetencia személyiségre gyakorolt hatását számos vizsgálat alátámasztja (Zsolnai, 2014; Szabó és Fügedi, 2015). Pontosan ezért tartja ajánlatosnak a pedagógiai szakirodalom a tanulás „tág” (kiterjesztett) értelmezését az eredményes pedagógiai munkához (Báthory, 1997; Kelemen, 1984; Balogh, 2005). A szakemberek szerint a tanulás hatékonysága a kognitív készségeken és képességeken túl a hozzá szorosan kapcsolódó emocionális, motivációs és motoros rendszer hathatós, céltudatos fejlesztésén is múlik. (3. ábra)



### 3. ábra

A tanulás fogalmának szűk és tág értelmezése a pszichikus funkciók alapján.

Forrás: Báthory, 1997, 29. o.

Az érzelmi és szociális kompetencia fejlesztése fontos tevékenység a tanítási-tanulási folyamatban, a tanítási órákon, az iskolai életben és a tanórán kívüli foglalkozásokon. Mindez érinti a tanár-diák kapcsolatot, a tanulók társas közegét, de más egyéb nevelési szituációkat is (tanulmányi és osztálykirándulások, iskolai rendezvények, programok stb.) (Harsányiné, 2017; Buda,

1998; Lestyán, 2014; Páskuné, 2015). A szociális kompetencia fogalmi meghatározásának három fő irányát követik a fejlesztési koncepciók. A kognitív orientáltságú programok a problémamegoldó gondolkodást állították a fejlesztés fókuszába (Allen, Chinsky, Larcen, Lochman és Selinger, 1976). A másik irányzat szándéka szerint az érzelmek felismerésének, azonosításának, szabályozásának fejlesztése elengedhetetlen a szociáliskészség-javító programok összeállításakor (Broadhead, 2004). Az integratív szemlélet leginkább komplex programok megvalósítását tűzte ki célul (Mangler, Eikeland és Asbjornsen, 2003; Zsolnai, 2012). Ezt ismerték fel a Szociális és érzelmi tanulás SEL (Social and Emotional Learning) koncepció kidolgozói (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone és Shriver, 1997; Zins és Elias, 2006; Zsolnai, Rácz és Rácz, 2015). Ezek a programok több évig történő, integratív szemléletre épülő (Humphrey, 2013; Zins, Elias és Greenberg, 2003), rövid és hosszú távú célokat is megfogalmazó fejlesztések (Cefai és Cavioni, 2014; Zsolnai, Rácz és Rácz, 2015), melyek igen eredményesek.

A szociális és érzelmi tanulás azon az

értelmezésen alapul, hogy az érzelmi és szociális kompetencia megléte, vagy hiánya befolyással bír az egyének fizikai és lelki egészségére, interperszonális kapcsolataira, iskolai teljesítményére, az életben való sikerességre (Cefai és Cavioni, 2014; Harsányiné, 2013; Harsányiné és mtsai, 2017). A SEL szemlélet öt olyan tényezőt hangsúlyoz, mely elengedhetetlen a szociális és érzelmi fejlődés szempontjából. Ezek az összetevők a következők: az önismeret és éntudatosság, az önmenedzselés, a társas tudatosság, a társas készségek, és a felelős döntéshozatal (Zsolnai, Rácz és Rácz, 2015).

Magyarországon is fellelhetők olyan kezdeményezések, amelyek óvodás és iskoláskorú gyermekek szociális és érzelmi képességének fejlesztését célozzák, és az eredmények alátámasztják itt is a programok sikerességét. Óvodai és alsó tagozatos gyerekek életvezetési ismereteinek és készségeinek fejlesztését támogató programot dolgozott ki Csentes Éva (1997). A négy évre tervezett program során a tartalmas, játékos foglalkozásokon került sor a gyermekek lelki kondícióinak fejlesztésére, erősítésére. Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002) kísérleti programja pedig eredményesen járult hozzá a kisiskolások szociális készségeinek és

kapcsolati kultúrájának fejlesztéséhez. A szociáliskészség-fejlesztő program elsősorban a gyerekek iskolai előmenetelét, a szociális világban való tájékozódását igyekezett megkönnyíteni. A SULINOVA-program a legkorszerűbb tanulásszervezési eljárásokat és metódusokat (kooperatív technika, projektmódszer, drámapedagógia, beszélgető kör) felhasználva fejleszti az 1-12 évfolyamon tanuló gyermekeket (Gádor, 2008). Sütőné Koczka Ágnes (2005) serdülőkorú fiatalokkal foglalkozott. Programjában az önismeret- és önbizalom fejlesztése, a csapatmunka, a kooperáció elősegítése került a fejlesztés fókuszába (Zsolnai, 2012; Zsolnai, Rácz és Rácz, 2015). Szabó Éva és Fügedi Petra Anna (2015) az interperszonális kapcsolatokban elengedhetetlen társas készségek fejlesztését célzó tréninget dolgozott ki. Az általuk szervezett tréningeken kiemelt szerepet kapott az önismeret, azzal a céllal, hogy az egyén képessé váljon erősségeit és gyengeségeit felismerni, erre reflektálni. A második terület, mely dominált a tréningeken, az érzelmek felismerését és akcentuált kifejezését, azok megfogalmazását célzó kommunikációs készségek fejlesztése volt, különös tekintettel az én közlések használatára és a nemet mondás

megtanulására. A tréning tematikájának harmadik része pedig a konfliktuskezelés, a társas helyzetekben való megfelelő viselkedés elsajátítása köré szerveződött (Szabó és Fügedi, 2015).

Ezen programok sorát gazdagítja a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja, mely az innovációnak köszönhetően a kezdetektől fogva lényeges elemének tekintette a szociális és érzelmi tanulás tantervben való megvalósítását.

## Irodalom

- Allen, G., Chinsky., J., Larcen, S., Lochman, J., & Selinger, W. (1976). *Communitypsychology and the schools: A behaviorally oriented multi-level preventive approach*. Hillsdale-Erlbaum, New Jersey.
- Albrecht, K. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Success* San Francisco, Jossey- Blass
- Balogh, L. (2005). Tanulási nehézségek-segítő pedagógiai tevékenység. In: Balogh László, Tóth László: *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*.

Budapest, Neumann Kht.

- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i). A Test of Emotional Intelligence*. Multi-Health.
- Bar-On, R. (2001). Érzelmi intelligencia és önmegvalósítás. In Ciarrochi, J., Forgas, J. P., & Mayer, J. D.: *Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Bar-On, R. (2006).: *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. *Psicothema*, 18, supl., 13-25 The 5 meta-factors and 15 sub-factors of the Bar-On model
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On EQ-i:YV: technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Báthory, Z. (1997). *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlat*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Mckee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Broadhead, P. (2004). *Early years play and*



*learning. Developing social skills and cooperation.* Routledge Falmer, London.

- Buda, B. (1998). A pedagógus, mint személyiségfejlesztő. In Gácsér József (szerk): *Gondolatok a nevelésről: pedagógiai antológia IV.* Szeged, p. 52-69.
- Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school.* Springer, New York. DOI: 10.1007/978-1-4614-8752-4
- Chang, E. C., D'zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2004). Social problem solving. Theory, research, and training. *American Psychological Association, Washington, DC.*
- Chapin, F. S. (1967). *The Social Insight Test,* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Cherniss, C. (2010). Emotional Intelligence: Toward Clarification of a Concept. *Industrial and Organizational Psychology, 3(2), 110–126.*

- Csendes, É. (1997). *Életvezetési ismeretek és készségek (I–IV. osztály)*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Day, A. L., & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36, 1443-1458.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T. P. (1997): *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Extremera, N., Fernandez-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0; Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Gagne, F. (2008). *Building gifts in to talents: Overview of the DMGT*. <http://www.templetonfellows.org/pro>

gram/FrancoysGagne.pdf Letöltve:  
2011. 01.10.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books, Inc; Publishers.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and how Schools should Teach*. Basic Books, New York.
- Gádor, A. (2008, szerk.). *Tanári kézikönyv: A szociális kompetenciák fejlesztése 1–12. évfolyam*. Educatio, Budapest.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2002). *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Goleman, D. (2007). *Társas intelligencia. Az emberi kapcsolatok új tudománya*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., Zins, J. E. (2000). *Criteria for Evaluating the Quality of School-*

*Based Social and Emotional Learning Programs.* In: Bar-On, R., Parker, J. D. A. (Eds.), *The Handbook of emotional intelligence.* First Edition, John Wiley & Sons, Inc. 89–410.

Gresham, F. M. (2000). *Social Skills.* In *Children's Needs II.* National Association of School Psychologist, Bethesda, Maryland. 39–50.

Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67. 3. sz. 331–344.

Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1993). *Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training.* The Haworth Press.

Gresham, F. M. (2000). *Social Skills.* In *Children's Needs II.* National Association of School Psychologist, Bethesda, Maryland. 39–50.

Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 10. 79–119.

- Harsányiné Petneházi, Á. (2012). Tehetséggondozás a gyakorlatban, a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja. In: PEME. Konferencia helye, ideje: Budapest, Magyarország, 2012.11.15 Budapest: Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület, pp. 3-9.
- Harsányiné Petneházi, Á. (2013). Társas háló és pszichés jóllét összefüggései a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában. *Iskolakultúra* 23:(5-6) pp. 53-64.
- Harsányiné Petneházi, Á., Páskuné Kiss, J., Lestyán, E., Kós, N., Szabóné Balogh, Á. (2017): Hátrányos helyzetű tanulók szociális és érzelmi intelligenciájának vizsgálata az Arany János Tehetséggondozó Programban. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 72 (4), 463-489,
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning. A critical appraisal*. SAGE, London.  
DOI:10.4135/9781446288603
- Kasik, L. (2007). A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata.

*Iskolakultúra*, 17(11–12), 21–37.

- Kasik, L. (2010). A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 97–114.
- Kelemen, L. (1984). *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kun Bernadette (2011): *Az érzelmi intelligencia és az emocionális és szociális kompetenciá szerepe a pszichoaktív-szer-használatban*  
*Doktori disszertáció*. ELTE PPK  
Pszichológiai Doktori Iskola.  
Budapest
- Lestyán, E. (2014): Képesség- és tanulási stílus fejlesztése az iskolában. In: *Kutatók a kiterjesztett tehetségfejlesztésért / lekt. Borbély Attila, Dávid Imre, Koncz István, GFF PK, Szarvas, 19-22,*
- Mangler, T., Eikeland, O., & Asbjornsen, A. (2003). Effects of training on pupil's social skills. *Research in Education*, 7. sz. 17–29.

- Mayer, J.D., Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In: Salovey, P; Sluyter, D. (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. pp. 3-31. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (1997). *Multifactor Emotional Intelligence Scale, student version*. Durham: Authors.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for emotional intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Meichenbaum, D., Butler, L., & Gruson, L. (1981). A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95–119.

- Mize, J., & Ladd, G. W. (1990). A cognitive-social learning approach to social skill training with lowstatus preschool children. *Developmental Psychology*, 3. 388–397.
- Moss, F. A., Hunt, T., Omwake. K. T., & Woodward, L. G. (1955). *Manual for the George Washington University Series Social Intelligence Test*. Washington, DC: Center for Psychological Services.
- Mott, P., & Krane, A. (2006). Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, 18. 127–141.
- Nagy H. (2010): *A képesség-alapú érzelmi intelligencia modell érvényességének empirikus elemzése. Doktori disszertáció*. ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola. Budapest.
- Nagy, H. (2012). A Salovey-Mayer-féle érzelmi intelligencia modell érvényességének elemzése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2012, 67. 1. 105–124.
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.



- Nagy, J. (2007). *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk mérésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Páskuné Kiss, J. (2015). A tanórán kívüli foglalkozások szerepe a tehetséges tanulók személyiségének fejlesztésében. In Polonkai Mária: *Pedagógusszerepek a tehetség gondozásban. Gyakorlati megközelítések. Géniusz 40*. 93-112
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.
- Rinn, R. C., & Markle, A. (1979). Modification of social skill deficits in

- children. In: Bellack, A. S. & Hersen, M. (Eds.): *Research and practice in social skills training*. Plenum Press, New York.
- Rose-Krasnore, L. (1997). The nature of social competence. A theoretical review. *Social Development*, 6, 111–135. doi: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination Cognition, and Personality*, 9 (3), 185–211.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobnik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141, 523-536.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Bhullar, N. (2009). The Assessing Emotions Scale. In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and application* (pp. 119-

134). New York: Springer.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York, USA: Cambridge University Press.

Szabadi, M. (2016). Az affektív-szociális kompetencia kérdőív: a fejlesztés folyamata és az értékelők működésének feltárása. *Magyar Pedagógia*, 116. évf. 4. szám 383–402. (2016) DOI: 10.17670/MPed.2016.4.383

Szabó, É., & Fügedi, P. A. (2015). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12–18 évesek számára*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.

Urbán Róbert, Buda Béla, Hevesi Krisztina, Kökönyei Gyöngyi, Nagy Henriett, Rigó Adrien, V. Komlósi Annamária, Várnai Dóra (2007) Mentális egészségfejlesztési stratégia pozitív egészségfejlesztés és primer prevenció Országos Egészségfejlesztési Intézet, <http://www.oefi.hu/modszertan10.pdf>

- Zins, J. E., Elias, M. J., & Greenberg, M. T. (2003). Facilitating success in school and in life through social and emotional learning. *Perspectives in Education*, 21. sz. 59–60.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In: Bear, G. G. & Minke, K. M. (Eds.): *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. National Association of School Psychologists, Bethesda, MD. 1–13.
- Zsolnai, A. (1998). A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. *Magyar Pedagógia*, 98. 3. sz. 187–210.
- Zsolnai, A. (1999). *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATE Press, Szeged.
- Zsolnai, A., & Józsa, K. (2003). A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 205–227.
- Zsolnai, A. (2007). A szociális és az érzelmi kompetencia fejlettsége óvodáskorban. V. Pedagógiai

- Értékelési Konferencia, Szeged, 2007. április 12–14. *Konferencia kötet.* 108.
- Zsolnai, A., Lesznyák, M., & Kasik, L. (2007). A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, 107, 2007, 3. sz., 233–270
- Zsolnai, A., & Kasik, L. (2007). Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új pedagógiai szemle*, 57 (7–8), 3–15.
- Zsolnai, A. (2010). A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 78–96.
- Zsolnai, A. (2012). A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra*, 9. sz. 12–23.
- Zsolnai A. (2014). Szociális tanulás – szociális viselkedés. In: Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2013.* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság,

Budapest. 55–77.

Zsolnai, A., Rácz, A., & Rácz, K. (2015).  
Szociális és érzelmi tanulás az  
iskolában *Iskolakultúra*, 25.  
évfolyam, 2015/10. szám DOI:  
10.17543/ISKKULT.2015.10.59

## **A családi nevelés többdimenziós rendszere**

*Margitics Ferenc*

### **A megengedés és korlátozás problémája a nevelés során**

A családban felnövő gyermek személyisége kétféle, állandóan jelenlévő szocializációs hatás jelenlétében fejlődik:

- Elsődleges szocializációs hatások: ide tartoznak a tudattalanul érvényesülő szocializációs hatások, amelyek a család mindennapi együttélésében gyökereznek. Itt jut érvényre a gyermeket ért mindennapi tapasztalatok, benyomások személyiségformáló szerepe, amely a szociális tanulás különböző formáiban realizálódik.
- Másodlagos szocializációs hatások: ide tartoznak a szülők által tudatosan irányított és közvetített nevelői ráhatások, gyermeknevelési elképzelések és módszerek.

A pszichológiában sokáig úgy gondolták, hogy a nevelés fő problémája a megengedés és korlátozás helyes arányának a megtalálása. A megengedés és korlátozás

problematikájának a kezelésére már múlt század első évtizedeiben létrehozták a pszichoanalitikus nevelési alapelvet. Ennek a lényege, hogy a szülőnek a megengedés és korlátozás módszerét már kisgyermekkortól kezdve alkalmazni kell, de a korlátozást csak azután szabad használnia a gyermek nevelésében, amikor a gyermeknek a szülőhöz való pozitív kötődése már elég erős ahhoz, hogy a korlátozással velejáró feszültséget elviselhetővé tegye a gyermek számára (Szilágyi, 1979).

Bálint (1990) nevelés során fontosnak tartotta az ösztöntréning szükségességét. Ennek az elképzelésnek a lényege, hogy a szülőnek a nevelés során tartózkodnia kell a felesleges korlátozás alkalmazásától a gyermeke nevelésében. A gyermek ösztöneinek azonban gátat kell szabnia, aminek az eszköze a korlátozás kell, hogy legyen. A szülőnek a korlátozást a következő alkalmakkor kell használnia:

- A balesetek, személyi sérülések elkerülése
- Az illemszabályok, az emberi együttélés szabályainak a megtanulása

A megengedés és korlátozás alkalmazásakor fontos szabály, hogy a szülőnek nem szabad



mindenáron, a követelmények csökkentése árán is kerülni a szorongás és konfliktus kialakulását a gyereknevelésben, mert a gyermek nem fog hozzászokni a felnőtt élettel együtt járó szorongásokhoz és frusztrációkhoz.

### **A nevelés többdimenziós rendszere**

A nevelés pszichoanalitikus megközelítése a megengedés és korlátozás problematikáját tekintette a nevelés fő kérdésének. Ezt egy dimenzió két végpontjának tekintette.

Az utóbbi évtizedek kutatási eredményei alapján ma már a nevelést egy többdimenziós rendszernek tekintjük.

Kozéki (1983) a nevelés három dimenzióját különítette el. Ezek a következők:

- A szülőnek a gyerekhez való érzelmi hozzáállása területén
- A gyermeknek a világban való szabad tapasztalatszerzés területén
- A szabályok betartatása területén

Ezek a dimenziók nem csak a nevelői ráhatás dimenzióit írják le, hanem azt is, hogy azok hogyan hatnak azok a gyermek személyiségfejlődésére.

A szülőnek a gyerekhez való érzelmi hozzáállása területén lévő nevelési dimenzió pozitív (+) végpontján a meleg, negatív (-) végpontján a hideg szülői érzelmi hozzáállás található.

A meleg szülői nevelői érzelmi viszonyulás azt jelenti, hogy a szülő elfogadó, szeretetteljes, szeretetét kimutatja a gyermek felé. A gyermeket pozitív emberi kapcsolatok kialakítására ösztönzi. Ennek hatására gyermek szociábilis, érzelemgazdag, barátságos lesz, pozitív emberi kapcsolatok kialakítására kész és képes is.

A hideg szülői nevelői érzelmi viszonyulás azt jelenti, hogy a szülő érzelmileg a gyermekkel szemben elutasító, nem ad elég szeretet. A gyermeket meleg emberi kapcsolatok kialakítására nem ösztönzi, sokszor inkább szembefordulásra ösztönöz. Ennek hatására a gyermek érzelmileg kielégületlen, agresszív lesz. Viselkedése sokszor barátságtalan, elutasító, sőt szembeforduló is lehet.

A gyermeknek a világban való szabad tapasztalatszerzés területén lévő nevelési dimenzió pozitív (+) végpontján a nyílt, negatív (-) végpontján a zárt nevelői magatartásforma található.

A nyílt szülői magatartásformát az jellemzi, hogy a szülő a gyermeket aktivitásra ösztönzi, megengedi a gyermek számára, hogy az őt körülvevő világot önállóan ismerje meg, fedezze fel. A gyermek ennek hatására aktív lesz, feladatvállaló, feladatkereső, magát kompetensnek (hozzaértőnek) átélő.

A zárt szülői magatartásformát az jellemzi, hogy a szülő a gyermeket korlátozza, megakadályozza abban, hogy önállóan fedezze fel az őt körülvevő világot. A gyerek mozgásterét beszűkíti, sok mindent megtilt a gyermek számára. A gyermek ennek hatására passzív lesz, csak azokat a feladatokat végzi el, amire utasították, önálló feladatvállalás nem ösztönzött, sokszor szorongó, merev.

A szabályok betartatása területén lévő nevelési dimenzió pozitív (+) végpontján az erős, negatív (-) végpontján a gyenge nevelői magatartásforma található

Az erős szülői magatartásformát az jellemzi, hogy a szülő a szabályoknak a gyermekkel való betartatása területén következetes, a gyermeket felelősségvállalásra ösztönzi, a követelmény betartásának az alapja a kölcsönös bizalom és szeretet. A gyermek ennek hatására felelősségvállaló lesz, az erkölcsi normákat és a társadalmi szabályokat

elfogadja és betartja, ezen a területen megbízható lesz.

A gyenge szülői magatartásformát az jellemzi, hogy a szülő a szabályoknak a gyermekkel való betartatása területén engedékeny, következtelen. A gyermek ennek hatására egocentrikus lesz, csak a pillanatnyi érdekeit tartja szem előtt, a felelősségvállalás alól igyekezik kibújni. Az erkölcsi normák, szabályok betartása területén megbízhatatlan lesz.

A gyermeki személyiség éneřejének alakulásával elsősorban a nyílt és zárt szülői nevelési magatartásforma van kapcsolatban

### **A nevelési alapformák**

A Kozéki (1983) nevelési rendszer alapján, annak megfelelően, hogy a szülők nevelési magatartása a három dimenzió melyik végpontján helyezkedik el, nyolc nevelési alapformát különböztet meg:

- Harmonikus nevelési alapforma
- Liberális nevelési alapforma
- Normatív nevelési alapforma
- Túlgámolító nevelési alapforma

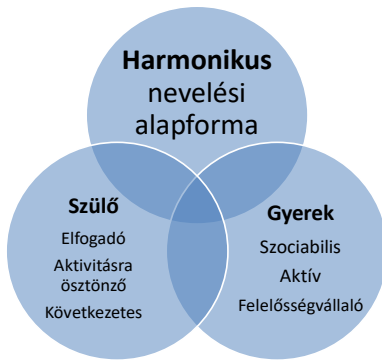
- Autonóm nevelési alapforma
- Nemtörődöm nevelési alapforma
- Kemény nevelési alapforma
- Diszharmonikus nevelési alapforma

### ***Harmonikus nevelési alapforma***

A harmonikus nevelési alapforma (1. ábra) esetében a szülőt a gyerekhez való meleg érzelmi viszonyulás, nyílt és erős szülői magatartásforma jellemzi. Tehát a szülő elfogadó, szeretetteljes, szeretetét kimutatja a gyermek felé. A gyermeket pozitív emberi kapcsolatok kialakítására ösztönzi. A szülő a gyermeket aktivitásra ösztönzi, megengedi a gyermek számára, hogy az őt körülvevő világot önállóan ismerje meg, fedezze fel. A szülő a szabályoknak a gyermekkel való betartatása területén következetes, a gyermeket felelősségvállalásra ösztönzi, a követelmény betartatásának az alapja a kölcsönös bizalom és szeretet.

A gyermek a szülői harmonikus nevelési alapforma hatására szociális, aktív és felelősségvállaló lesz. A gyerek érzelemgazdag, barátságos, pozitív emberi kapcsolatok kialakítására kész és képes is lesz. Feladatvállaló, feladatkereső, magát kompetensnek

(hozzaértőnek) átélő személy, aki az erkölcsi normákat és a társadalmi szabályokat elfogadja és betartja, ezen a területen megbízható lesz.



1. ábra

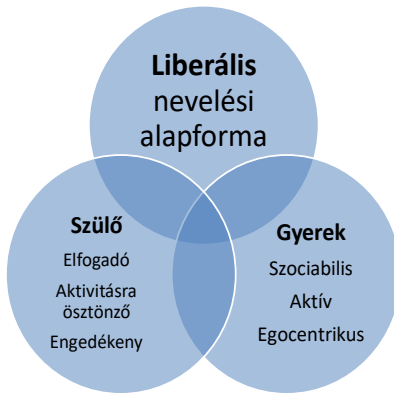
A harmonikus nevelési alapforma

### ***Liberális nevelési alapforma***

A liberális nevelési alapforma (2. ábra) esetében a szülőt a gyermekhez való meleg érzelmi viszonyulás, nyílt és gyenge szülői magatartásforma jellemzi. Tehát a szülő elfogadó, szeretetteljes, szeretetét kimutatja a gyermek felé. A gyermeket pozitív emberi kapcsolatok kialakítására ösztönzi. A szülő a

gyermeket aktivitásra ösztönzi, megengedi a gyermek számára, hogy az őt körülvevő világot önállóan ismerje meg, fedezze fel. A szabályok betartatásában azonban a szülő engedékeny, a gyerekkel követelményeket betartatni nem tud. E mögött a szülői engedékenység mögött sokszor hibás szülői nevelési elképzelés áll, amelynek a háttérében a szülő túlzott liberalizmusa áll.

A gyermek a szülői liberális nevelési alapforma hatására szociábilis, aktív és egocentrikus lesz. A gyerek érzelemgazdag, barátságos, pozitív emberi kapcsolatok kialakítására kész és képes is lesz. Feladatvállaló, feladatkereső, ambiciózus, magát kompetensnek (hozzáértőnek) átélő személy, akinek azonban gyenge az önkontrollja, a siker és népszerűség elérése érdekében minden szabályt megszeghet. Csak a pillanatnyi érdekeit tartja szem előtt, a felelősségvállalás alól igyekszik kibújni. Az erkölcsi normák, szabályok betartása területén megbízhatatlan lesz.



2. ábra

A liberális nevelési alapforma

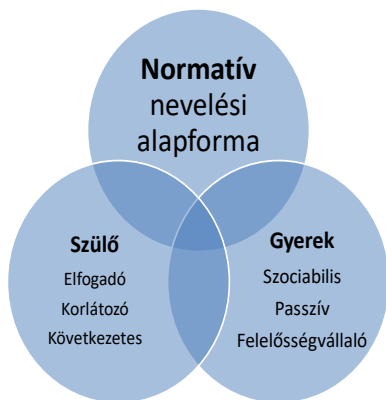
### ***Normatív nevelési alapforma***

A normatív nevelési alapforma (3. ábra) esetében a szülőt a gyerekekhez való meleg érzelmi viszonyulás, zárt és erős szülői magatartásforma jellemzi. Tehát a szülő elfogadó, szeretetteljes, szeretetét kimutatja a gyermek felé. A gyermeket pozitív emberi kapcsolatok kialakítására azonban nem ösztönzi. A szülő korlátozó, a gyermeket passzivitásra ösztönzi, nem engedi meg a gyermek számára, hogy az őt körülvevő világot önállóan ismerje meg,



fedezze fel. A gyerek mozgásterét beszűkíti, sok mindent megtilt a gyermek számára. A szülő a szabályoknak a gyermekkel való betartatása területén következetes, a gyermeket felelősségvállalásra ösztönzi, a követelmény betartatásának az alapja a kölcsönös bizalom és szeretet.

A gyermek a szülői normatív nevelési alapforma hatására szociábilis, passzív és felelősségvállaló lesz. A gyerek érzelemgazdag, barátságos, pozitív emberi kapcsolatok kialakítására kész és képes is lesz. A gyermek azonban passzív lesz, csak azokat a feladatokat végzi el, amire utasították, önálló feladatvállalás nem ösztönzött, sokszor szorongó, merev, aki azonban az erkölcsi normákat és a társadalmi szabályokat elfogadja és betartja, ezen a területen megbízható lesz.



3. ábra

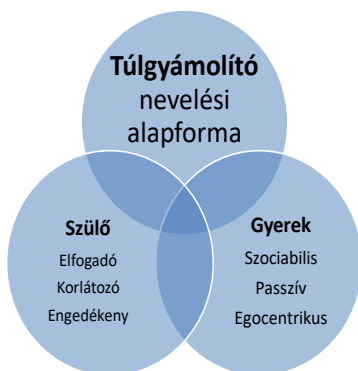
A normatív nevelési alapforma

### ***Túlgámolító nevelési alapforma***

A túlgámolító nevelési alapforma (4. ábra) esetében a szülőt a gyermekhez való meleg érzelmi viszonyulás, zárt és gyenge szülői magatartásforma jellemzi. Tehát a szülő elfogadó, szeretetteljes, szeretetét kimutatja a gyermek felé. A gyermeket pozitív emberi kapcsolatok kialakítására ösztönzi. A szülő a gyermeket passzivitásra ösztönzi, nem engedi meg a gyermek számára, hogy az őt körülvevő világot önállóan ismerje meg,

fedezze fel. A gyerek mozgásterét beszűkíti, sok mindent megtilt a gyermek számára. A szabályok betartatásában azonban a szülő engedékeny, a gyerekekkel követelményeket betartatni nem tud. E mögött a szülői nevelési magatartás az anyának a szülői szerepbizonytalansága állhat. Az anya szereti és kényezteti a gyereket, de túlzottan félti minden külvilági behatástól, ezért tilt meg számára mindent, „nehogy baja essék”. A gyerekekben sokszor erős büntudatot kelt, aminek a hatása a gyermek gátoltá, passzívá válik, és ezen az alapon engedelmeskedik az anya akaratának.

A gyermek a szülői túlgámolító nevelési alapforma hatására szociábilis, passzív és egocentrikus lesz. A gyerek érzelemgazdag, barátságos, pozitív emberi kapcsolatok kialakítására kész és képes is lesz. A gyermek azonban passzív lesz, csak azokat a feladatokat végzi el, amire utasították, önálló feladatvállalás nem ösztönzött, sokszor szorongó, merev, akinek gyenge az önkontrollja, a kudarc elkerülése érdekében minden szabályt megszeghet, még a szülők iránti engedelmeséget is. Csak a pillanatnyi érdekeit tartja szem előtt, a felelősségvállalás alól igyekszik kibújni. Az erkölcsi normák, szabályok betartása területén megbízhatatlan lesz.



4. ábra

A túlgámolító nevelési alapforma

### ***Autonóm nevelési alapforma***

Az autonóm nevelési alapforma (5. ábra) esetében a szülőt a gyerekhez való hideg érzelmi viszonyulás, nyílt és erős szülői magatartásforma jellemzi. Tehát a szülő érzelmileg a gyermekkel szemben elutasító, nem ad elég szeretetet, vagy csak egyszerűen nem mutatja ki azt a gyermek felé. A szülő a gyermeket aktivitásra ösztönzi, megengedi a gyermek számára, hogy az őt körülvevő világot önállóan ismerje meg, fedezze fel. A szülő a szabályoknak a gyermekkel való betartatása területén következetes, a gyermeket felelősségvállalásra ösztönzi, a követelmény

betartatásának az alapja a kölcsönös bizalom és szeretet.

A gyermek a szülői autonóm nevelési alapforma hatására agresszív, aktív és felelősségvállaló lesz. A gyerek érzelmileg kielégületlen, kiegyensúlyozatlan agresszív. Ennek ellenére feladatvállaló, feladatkereső, magát kompetensnek (hozzáértőnek) átélő személy, aki az erkölcsi normákat és a társadalmi szabályokat elfogadja és betartja, ezen a területen megbízható lesz.



5. ábra

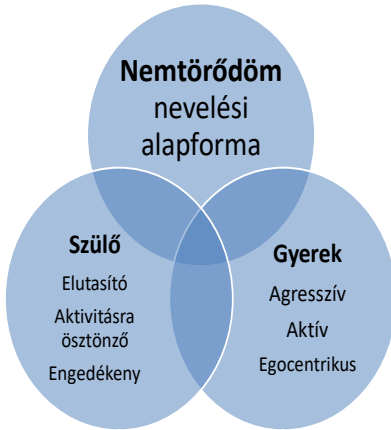
Az autonóm nevelési alapforma

### *Nemtörődöm nevelési alapforma*

A nemtörődöm nevelési alapforma (6. ábra) esetében a szülőt a gyerekekhez való hideg érzelmi viszonyulás, nyílt és gyenge szülői magatartásforma jellemzi. Tehát a szülő érzelmileg a gyermekkel szemben elutasító, nem ad elég szeretet, vagy csak egyszerűen nem mutatja ki azt a gyermek felé. A szülő a gyermeket aktivitásra, önállóságra ösztönzi, megengedi a gyermek számára, hogy az őt körülvevő világot önállóan ismerje meg, fedezze fel. Önállóságra elsősorban azért ösztönzi a gyereket, hogy minél kevesebb gondja legyen vele, kevesebbet kelljen foglalkoznia vele. A szülő a szabályoknak a gyermekkel való betartatása területén engedékeny, következtelen, határozatlan. A szülőt csak az érdekli, hogy minél kevesebb gondja legyen a gyerekekkel.

A gyermek a szülői nemtörődöm nevelési alapforma hatására agresszív, aktív és egocentrikus lesz. A gyerek érzelmileg kielégületlen, kiegyensúlyozatlan agresszív. Az aktivitása elsősorban abban nyilvánul meg, hogy a környezetével szemben ellenálljon, az agressziójának a gátlástalan kiélésében sem a környezete, sem a lelkiismerete nem korlátozza. Csak a pillanatnyi érdekeit tartja szem előtt, a felelősségvállalás alól igyekszik

kibújni. Az erkölcsi normák, szabályok betartása területén megbízhatatlan lesz.



6. ábra

A nemtörődöm nevelési alapforma

### ***Kemény nevelési alapforma***

A kemény nevelési alapforma (7. ábra) esetében a szülőt a gyermekhez való hideg érzelmi viszonyulás, zárt és erős szülői magatartásforma jellemzi. Tehát a szülő érzelmileg a gyermekkel szemben elutasító, nem ad elég szeretetet, vagy csak egyszerűen nem mutatja ki

azt a gyermek felé. A szülő a gyermeket korlátozza, megakadályozza abban, hogy önállóan fedezze fel az őt körülvevő világot. A gyerek mozgásterét beszűkíti, sok mindent megtilt a gyermek számára. A szülő a szabályoknak a gyermekkel való betartatása területén következetes, a gyermeket felelősségvállalásra ösztönzi, a követelmény betartatásának az alapja a kölcsönös bizalom és szeretet.

A gyermek a szülői kemény nevelési alapforma hatására agresszív, passzív és felelősségvállaló lesz. A gyerek érzelmileg kielégületlen, kiegyensúlyozatlan agresszív. A gyermek passzív, csak azokat a feladatokat végzi el, amire utasították, önálló feladatvállalás nem ösztönzött, sokszor szorongó, merev, aki azonban a szülőtől való félelmében az erkölcsi normákat és a társadalmi szabályokat elfogadja és betartja, ezen a területen megbízható lesz.

### ***Diszharmonikus nevelési alapforma***

A diszharmonikus nevelési alapforma (8. ábra) esetében a szülőt a gyerekekhez való hideg érzelmi viszonyulás, zárt és gyenge szülői magatartásforma jellemzi.





7. ábra

### A kemény nevelési alapforma

Tehát a szülő érzelmileg a gyermekkel szemben elutasító, nem ad elég szeretetet, vagy csak egyszerűen nem mutatja ki azt a gyermek felé. A gyermeket korlátozza, megakadályozza abban, hogy önállóan fedezze fel az őt körülvevő világot. A gyerek mozgásterét beszűkíti, sok mindent megtilt a gyermek számára. A szülő a szabályoknak a

gyermekkel való betartatása területén engedékeny, következtlen, határozatlan.

A gyermek a szülői diszharmonikus nevelési alapforma hatására agresszív, passzív és egocentrikus lesz. A gyerek érzelmileg kielégületlen, kiegyensúlyozatlan agresszív. A gyermek passzív, csak azokat a feladatokat végzi el, amire utasították, önálló feladatvállalás nem ösztönzött, sokszor szorongó, merev Csak a pillanatnyi érdekeit tartja szem előtt, a felelősségvállalás alól igyekszik kibújni. Az erkölcsi normák, szabályok betartása területén megbízhatatlan lesz.



8. ábra

A diszharmonikus nevelési alapforma

### **A rossz családi légkör hatása a gyermek személyiségének a fejlődésére**

A családon belüli rossz családi légkör mindig a házastársi kapcsolat nem megfelelő működésére vezethető vissza.

A házastársak vagy magukkal, vagy egymással vannak elfoglalva (veszekednek, versengnek), a gyermek érzelmi szükségleteit tudattalanul elutasítják és nem elégítik ki. Így a szülők megfosztják a gyereket az egészséges személyiségfejlődés legfontosabb bázisától, az, elfogadó, szerető, védelmező szülővel való azonosulás lehetőségétől. A gyermek személyiségétől függően a következőképpen reagálhat a rossz családi légkörből fakadó szülői viselkedésre (Murányi-Kovács és Kabainé Huszka, 1988):

- Kétségbeesett kísérlet a szülői szeretet megnyerésére.
- A figyelem felkeltésére törekszik
- Agresszív viselkedés
- Fokozott szorongás

A gyermek kétségbeesett kísérletet tesz a szülői szeretet megnyerésére. Ez nagy érzelmi feszültséget, állandó készenléti állapotot

jelent a gyermeknél, hogy bármikor képes legyen a szülőt reagálásra készíteni (amikor éppen nem magával vagy a házastársával foglalkozik). A gyerek közeledni próbál a szüleihez, állandóan figyeli őket, ez teljesen lefoglalja, az iskolára már nem marad energiája, így a jegyei leromlanak.

Egy másik reakció az lehet a gyermeknél a rossz családi légkörre, hogy fokozottan törekszik a szülői figyelem felkeltésére, bármi áron (rossz magaviselet) történő magára vonására. Szinte kikényszeríti, hogy a szülei foglalkozzanak vele, ha másként nem, akkor szidják, büntessék, de vegyék észre, hogy ő is a családhoz tartozik. Az iskolában a gyerekek alkalmazkodási, magatartási zavarai lesznek, nem vagy csak nehezen tud beilleszkedni az osztályközösségbe, érzelmi-  
leg labilis.

Egy következő reagálási mód a gyereknél a rossz családi légkörre a továbbadott agresszió. A gyermek a családban elszenvedett sérelmeiért öntudatlanul másokon áll bosszút. Az iskolában az osztálytársaival és a pedagógusokkal szemben is agresszív, csúnyán beszél stb.

Végül a rossz családi légkör kiválthat egy fokozott szorongást is a gyermeknél. Iskolában a

gyermek visszahúzódóvá válik, kerüli a társaságot, fél az új helyzetektől.

### **Irodalom**

Bálint A. (1990): A gyermekszoba pszichológiája. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Kozéki B. (1983): A fegyelmezett személyiség kialakítása. Tankönyvkiadó, Budapest.

Szilágyi V. (1979): Mélylélektan és nevelés. Tankönyvkiadó, Budapest.

# **Szülő szerepe az iskolai problémák kezelésében**

*VassnéFigula Erika*

Az iskola sokat vitatott kérdése, hogy miként lehet eredményes, miként tudja sikeresen kezelni a problémákat, miként tudja bevonni a szülőt az iskolai problémák kezelésébe.

A szülők és pedagógusok együttműködése elengedhetetlen feltétele a gyermekek hatékony oktatásának, nevelésének.

A kutatók többsége szerint, azok az iskolák tudnak igazán eredményesek lenni, amelyek partnerközpontúak, figyelembe veszik az iskolahasználók igényeit. A jó iskola feltétele, hogy kooperatív legyen, a pedagógusok és a szülők működjenek együtt.

Számos összehasonlító tanulmány (Armor,1996; Mortimore 1988; Epstein 1986) pozitív kapcsolatot talált a gyermek iskolai eredményessége és a szülőknek az iskola világába történő aktív bekapcsolódása között.

Armor (1996) arra a megállapításra jutott, hogy a tanulók iskolai eredményeit, teljesítményét javítja, a problémák kezelését segíti, ha a szülők aktív résztvevői az iskola életének. Ha bekapcsolódhatnak a különböző

iskolai események és tevékenységek tervezésébe, szervezésébe, kivitelezésébe, ha tényleges részvételi lehetőséget kapnak az intézmény életében, akkor nagyban hozzájárulhatnak a gyerekek előmeneteléhez, az iskolai problémák kezeléséhez.

Mivel a gyermek szocializációja a családban zajlik, ezért a hatékony iskolai munka a családdal való megfelelő kapcsolat kiépítése nélkül nem képzelhető el. Minden családnak igénye és szükséglete, hogy partnerként, egyenrangú félként, szívesen fogadják az iskolában, és gyermeke neveléséhez hasznos információkat kapjon a pedagógusoktól.

Ideális esetben a pedagógus és a szülő partner abban, hogy a gyermek minél boldogabb és sikeresebb felnőtté váljon. Bár a célban egyetértenek, de az odavezető útban gyakran vannak nézeteltérések.

A szülők iskolai részvétele elsősorban a gyermek iskolai beilleszkedésére hat, közvetett módon azonban a család attitűdváltozásán keresztül befolyásolhatja a tanuló tanulmányi teljesítményét, a nevelési nehézségek, az iskolai problémák megoldását is.

F. Lassú és mtsai (2012) megfogalmazásában a szülői bevonódás különböző intézményi

programokon való részvételen túl egyfajta belső elkötelezettséget, pozitív attitűdöt, motiváltságot jelent az iskolával kapcsolatos tevékenységekre, a szülő involválódását gyermeke házon kívüli nevelésébe. Podráczky (2012) meghatározásában azt a tevékenységi kört vagy magatartásformák összességét jelenti, melyet a szülő alakít ki a gyereke fejlődése érdekében. A szülői bevonódás szűkebb értelemben az iskolai részvétel és az otthoni támogatás. Tágabb értelemben sokféle viselkedésmód és gyakorlat – a szülői aspirációk, elvárások, attitűdök, hitek – a gyerek oktatásával kapcsolatosan (Henderson & Mapp, 2002).

A 2009-es PISA felmérés a szülői bevonódás két formáját különbözteti meg: *iskolai részvételt* (fogadóórán, szülői értekezleten, iskolai ünnepeken való részvétel) és az *otthoni támogatást*. Utóbbi három formája: a közvetlenül az iskolai tanulmányokhoz kapcsolható segítségnyújtás (segítség a házi feladat elkészítésében, beszélgetés az iskolai eseményekről); a nem az iskolához kötődő közös tevékenységek (közös játék, múzeumlátogatás, mozi); és a szülők tanulásához, iskolához fűződő attitűdjei (Borgonovi & Montt, 2012).

Ahhoz azonban, hogy a szülő és a tanár együtt



tudjon működni, fontos, hogy a szerepeik tekintetében hasonló nézeteket valljanak.

A kutatások a pedagógus-szülő szerepkonstrukcióban három nagy csoportot különítenek el annak függvényében, hogy a gyermek iskolai teljesítményének elérésében milyen mértékű a résztvevők felelőssége (Keyes, 2004; Wilson, 1977).

A kutatások (1) családra vagy szülőre összpontosító; (2) iskolára vagy pedagógusra fókuszáló, és (3) a család és az iskola partneri viszonyát hangsúlyozó nézeteket különítenek el.

### ***Szülői szerepre összpontosító nézetek***

Ha szülőre fókuszáló nézetrendszerrel rendelkezik egy szülő, akkor úgy gondolja,

hogy elsődlegesen ő a felelős azért, hogy gyermeke hogyan viselkedik és milyen teljesítményt ér el az iskolában. Ha a tanárnak van ilyen nézete, akkor ez azt jelenti, hogy a tanár a szülőtől támogatást vár a gyermek feladatainak elkészítésénél, a gyermekkel kapcsolatos problémák megoldásában.

### ***Iskolára fókuszáló nézetek***

Az iskolára fókuszáló nézet esetén a szülő az

iskolától várja el, hogy megvalósítsa az oktatást, nevelést és egyben elhatárolódik az iskolától.

Ha a tanár rendelkezik iskolára fókuszált nézetekkel, akkor azt szeretné, hogy különüljenek el az iskola és a család közti funkciók. A tanárok nem tartják fontosnak a kapcsolatfelvételt a szülőkkel, de a szülőket hibáztatják a diákok hiányzásaiért és gyenge tanulmányi teljesítményükért (Schlosser, 1992).

A diákokkal kapcsolatos bánásmódot egyszerű fegyelmezési kérdésnek tekintik, és feleslegesnek ítélik a személyes problémák megbeszélését a diákkal vagy a szülővel.

Úgy találják, a szülőnek vagy a diáknak kell kezdeményeznie a beszélgetést a problémákról. A kezdeményezés hiányát úgy értelmezik, hogy a szülő érdektelen, a diák pedig felelőtlen és képtelen a változásra.

A szülők elsősorban az iskolát, majd a gyermeket hibáztatják, és csak harmadsorban tartják felelősnek a családot a probléma kialakulásáért.

### ***A család és az iskola együttműködését hangsúlyozó nézetek***

A pedagógus-szülő kapcsolatban az együttműködést középpontba állító nézetek szerint a tanár és a szülő egyenrangú partnernek tekinti egymást, és együtt dolgoznak a gyermek érdekében.

Az iskolai problémák kezelésében a tanulók szüleivel való kommunikáció kiemelt jelentőséggel bír. A kutatások azt mutatják, hogy a szülők iskolai részvétele jelentősen összefügg a tanulók teljesítményének és jólétének javításával (pl. Hill és Tyson, 2009; Jeynes, 2012; Thijs és Eilbracht, 2012).

- A kommunikáció révén kialakul a kölcsönös bizalom az iskola és a szülők között (Saritas, 2005), növekszik a kölcsönös támogatás a tanulók tanulásának ösztönzésére (Celik, 2005), valamint nagyban befolyásolja a gyermek viselkedésének alakulását (Chairani, Wiendijarti és Novianti, 2009).

A pedagógusok és a szülők között kialakítható, bizalmon alapuló kommunikáció nagy jelentőséggel bír a problémák feltárása, a megoldási módok megtalálása, a tanulók tanulási útjának

segítése szempontjából (Ozmen és mtársai, 2016).

Palts és Harro-Loit (2015) öt szülői kommunikációs profilt különít el.

- kommunikációban jártas rugalmas szülők
- passzív-pozitív szülők
- passzív-negatív szülők
- aktív pozitív szülők
- aktív-negatív szülők

*A kommunikációban jártas-rugalmas szülőknek* rálátásuk van más iskolák működésére és a pedagógus szülőkapcsolatokra. Ezek a szülők magasra értékelik azokat az iskolákat, ahol barátságos a kommunikáció, úgy érzik, szívesen találkoznak gyermekeik tanáraival, kevésbé pozitívan értékelik azokat az iskolákat, ahol a tanulmányi szint magas, de a kommunikáció elkeserítő és hiányos. Ez a szülőtypus szívesen meghallgatja és megfogadja a pedagógus tanácsát, szívesen kommunikál a gyermek fejlődéséről, nem csupán a kapott jegyekről.

*A passzív-pozitív szülők* csak akkor látják szükségesnek, hogy kommunikáljanak a tanárral vagy az iskolával, ha problémák

adódnak a gyerek jegyeivel vagy az iskolai magatartással. Úgy gondolják, hogy gyermekeik képesek kezelni az iskolával kapcsolatos információkat, ezért nem látják szükségesnek a tanárral való interakciókat. Ezek a szülők olyan esetben

kommunikálnak, de leginkább értesítik a pedagógust „e-iskolán” keresztül, ha gyermekük beteg és otthon kell maradnia.

Ezek a szülők pozitívan fogadják a tanártól kapott pozitív visszajelzést, de nem beszélnek a gyerek jegyeiről, és nem érzik szükségét, hogy tájékozódjanak a tanulási kontextusról, bár valójában nem tudják, mit csinálnak a gyerekek az iskolában. Általában ezek a szülők nagyra értékelik a passzív kommunikációs mintákat, mivel rámutattak, hogy ez azt jelzi, hogy az ő gyerekeik jók, nincsen problémáik, amiket meg kellene beszélni.

*A passzív-negatív szülők* jellemzője, hogy azt érzékelik, hogy az iskolák elvárják tőlük a kommunikációt, ha problémák vannak és számukra ez kellemetlen kötelezettség. Ez a kommunikációs mintacsoport a tanárt tekintélyelvű félnek tekinti, nem pedig partnernek. Nem feltétlenül szeretnek kommunikálni a pedagógusokkal, bizonyára elégedetlenek az iskola kommunikációs

kultúrájával és értékeivel. A szülőknek gyakran az a problémája, hogy a kommunikáció tárgya valamiféle gond, vagy túlnyomórészt negatív üzenetekről szól. Ezek a szülők leginkább évente egyszer találkoznak a pedagógussal, esetleg egy szülőértekezleten.

Az *aktív pozitív szülők* proaktívak, tájékozódni akarnak, tisztában vannak azzal, hogy milyen információkra van szükségük gyermekükről és tudják, hogy kivel kell kommunikáljanak ahhoz, hogy az iskolai élet gördülékenyebbé váljon. Ezek a szülők fontosnak tartják a pedagógusok segítségét a rendezvények szervezésében. Nem a problémák megbeszélése miatt látogatnak el az iskolába, hanem a tanárral való napi kommunikáció miatt. Aktív szülőnek lenni azt is jelenti, hogy a gyermekével vagy az osztályával együtt csinál valamit, és segít a tanárnak. Azt a nézetet támogatják, hogy fontos, hogy a gyermek tudja, hogy a szülők és a tanárok kommunikálnak.

Az *aktív-negatív szülőket* nevezhetjük „aggasztó típusnak” az iskolában, mert vagy nincsenek megelégedve a gyermek fejlődésével, vagy esetleg bizonytalan szülők, akiknek állandó tanári támogatásra van szükségük. Ez a kommunikációs minta talán a legfárasztóbb

a tanár számára. Előfordul, hogy ez a szülőtípus, magát a gyereket szégyelli (pl. az esetleges nem helyénvaló viselkedése miatt) és akár hibáztatja is.

A tanulók képességeinek támogatásában, a problémák megoldásában kulcsfontosságú a szülő bevonódása az iskolai életbe, a szülő és a tanár kommunikációja s az, hogy hogyan gondolkodnak szerepükről a szülők és a pedagógusok. Amennyiben a tanárok és a szülők is kialakítanak egy jól működő partneri kapcsolatot, az pozitív hatással van a tanulók tanulmányi eredményességére, megkönnyíti az iskolai beilleszkedést és az iskolai problémák kezelését.

### **Irodalom:**

Armor,D. (et al.) (1996): Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools. Santa Monica, CA:Rand.

Borgonovi, F., & Montt, G. (2012). Parental involvement in selected PISA countries and economies.

Celik, N. (2005): The problems faced in school-parents relationship. Unpublished Master's Thesis. Marmara

University Institute of Educational Sciences, İstanbul.

- Epstein, J. L. (1986): Parent-involvement: Implications for limited-English proficient parents. In C. Smith Dudgeon (ed.): *Proceedings of the Symposium on Issues of Parent Involvement and Literacy*. Washington,DC: Trinity College, Department of Education and Counseling
- F. Lassú, Zs., Perlusz, A., & Amrton, E. (2012). Elvek és gyakorlatok, in: Podráczky, J. (2012). Szövetségben, Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Hill, N. E. – Tyson, D. F. (2009): Parental involvement in middle school: A metaanalytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, (3), 740.
- Imre, N. (2015 a). A szülői támogatás szerepe a tanuló előmenetelében, in: Kozma, T., & Perjés, I. (szerk.). Új kutatások a neveléstudományokban, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 33-39.o.



- Jeynes, W. (2012): A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47, <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Mortimore, P. (et al.) (1988): *School matters*. Berkeley: University of California Press.
- Keyes, C.R.: Parent-Teacher Partnership: a theoretical approach for teachers, University of Illinois at Urbana-Champaign, Children's Research Center, 2004.
- Ozmen, F. – Akuzum, C. – Zincirli, M. – Selcuk, G. (2016): The communication barriers between teachers and parents in primary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 26-46 <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.2>
- Palts, K. – Harro-Loit, H. (2015): Parent-Teacher Communication Patterns Concerning Activity and Positive-Negative Attitudes. *TRAMES*, 19, 69/64., (2)
- Perjés, I. (szerk.). Új kutatások a neveléstudományokban, MTA

Pedagógiai Tudományos Bizottsága,  
ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Podráczy, Zs. (2012). Családi és intézményes nevelés kapcsolata a hazai kutatásokban, in: Podráczy, J. (2012). Szövetségben, Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Thijs, J. – Eilbracht, L. (2012): Teachers' perceptions of parent-teacher alliance and student-teacher relational conflict: Examining the role of ethnic differences and “disruptive” behavior. *Psychology in the Schools*, 49, (8): 794-808. <https://doi.org/10.1002/pits.21635>.

Wilson, S.: The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research, in: Review of

Educational research, Winter 1977, Vol. 47, No. 1 7\_MT\_1.qxd 2005.08.15. 10:04  
Page 59

## **Jutalmazás és büntetés a családban**

*Margitics Ferenc*

A jutalmazás és a büntetés a szülői nevelés eszközei. A jutalmazás nevelési eszközével alakítja ki a szülő a gyereknél azokat a viselkedésmintákat, magatartásformákat, amelyeket a későbbiekben elvár a gyerektől. A büntetés nevelési eszközével szünteti meg a szülő a gyereknél azokat a viselkedésmintákat, magatartásformákat, amelyeket nem tart helyénvalónak a gyermeknél, vagy meg akarja akadályozni, hogy azok egyáltalán megjelenjenek a gyermek viselkedésreper-toárjában.

### **A jutalmazás**

A jutalmazás pszichológiai hatásmechaniz-musa az, hogy a gyermek a megjutalmazott viselkedésmintát hajlamos megismételni az újabb jutalom reményében.

A jutalmazást, mint eszközt csak akkor kell használnia a szülőnek, ha a gyermek a tőle elvárhatótól többet teljesít. Azt a cselekedetét, ami az életkori szintjétől elvárható azt nem kell megdicsérnie a szülőnek (pl: ha egy

három éves gyermek rendet rak maga után, az dicséretet érdemel, ha ugyanezt egy 12 éves teszi az már nem, mivel ez a viselkedés már elvárható tőle). Jutalom mindig a plusz erőfeszítésért jár (Ranschburg, 1973).

A jutalmazás két fajtáját különböztetjük meg:

- Tárgyi jutalmazás
- Szociális jutalmazás

A tárgyi jutalmazás során a gyermeket egy számára kedves, kívánt tárggyal jutalmazzuk meg. A tárgyi jutalmazást nem szabad össze- téveszteni az ajándékozással. Az ajándékozás az mindig érdek nélküli, önzetlen, ellenszol- gáltatást nem kívánó szülői cselekedet. A gyerek azért kapja az ajándékot, mert a szülő szereti őt, és nem azért, mert valami olyat tel- jesített, amit a szülő elvárt tőle. Ezért súlyos hiba az ajándékozó tárgyi jutalmazás, mert a gyermeket érdekvezérelté teszi, előbb-utóbb a helyes cselekedetet is érdekből teszi. A szo- ciális jutalmazás a szülői elismerés kifejezését jelenti, amely gyengédségben, si- mogatásban, dicséretben juttat kifejezésre. A dicséret, a szociális jutalmazás csak akkor jutalmazó hatású, ha valódi elismerést fejez ki vele a szülő, és nem csak automatikusan használja. A szociális jutalmazás hatása szorosan összefügg azzal a személlyel, akitől

kapja azt a gyermek. Csak akkor hatásos, ha a gyerekeknek a szociális jutalmat adó személlyel való kapcsolata szereteten és tiszteleten alapul (Ginott, 1980).

Szociális jutalmazás során elkövetett hiba a szociális jutalmazás halmozása (szinte mindenért megdicséri a szülő a gyermeket). Ennek hatására egy olyan attitűd (hozzaállás) alakul ki a gyermekben, hogy minden tettét a környezete elvárásaihoz igazítja csak azért, hogy dicséretet kapjon érte. Ez túlzott konformizmust alakít ki nála, melynek a lényege, hogy a gyermek viselkedését mindig a környezete elvárásai irányítják. Ezzel addig nincs is gond, amíg a gyermek környezete megfelel a szülői elvárásoknak (pl. magas erkölcsi szintet képvisel a baráti társaság). Ha a baráti társaság megváltozik, akkor a gyermek az új csoport követelményeinek is igyekszik megfelelni. Így ő lesz az, aki leginkább képviseli a csoport által nagyra tartott értékeket (pl. drog, rasszizmus stb). Mindez azért, hogy dicsérethez jusson a csoport részéről.

Fontos szempont a jutalmazás nevelési eszközének az alkalmazásakor, hogy az csak akkor hatásos, ha közvetlenül követi az elvárt viselkedésmintát. A túl későn alkalmazott jutalmazás elveszíti a hatékonyságát. Szintén

hatástalan a jutalmazás, ha korai a jutalmazás, tehát az megelőzi az elvárt viselkedésmintát, mivel így azt tanulja meg a gyermek, hogy nem kell erőfeszítést tennie, mert anélkül is megjutalmazák (Ginott, 1980).

### **A büntetés**

A büntetés pszichológiai hatásmechanizmusa az, hogy a gyermek a megbüntetett viselkedésmintát hajlamos a későbbiekben nem megismételni, hogy elkerülje a büntetéssel együtt járó szorongást és frusztrációt. A büntetés az mindig félelemérzettel, vagy szorongással jár együtt. A büntetés pszichológiai hatásai a gyermekekre a következők (Ranschburg és Popper, 1978; Ginott, 1980):

- Pozitív hatás: a gyermek belátja, hogy hibázott és elindul egy jóvátételi törekvés nála
- Védekező hatás: a gyermek elhárítja a felelősséget magától, másik személyt vagy a helyzetet okolja az elkövetett hibáért
- Állengedelmesség: a gyermek nem látja be, hogy hibázott, de fél a szülőtől, ezért engedelmeskedik neki

- Túlzott szorongás lép fel a gyereknél, amelynek hatására viselkedése túlzottan gátolttá válik
- Továbbadott agresszió: a hibát nem látja be, a szülő iránt érzett haragját, dühét a vele egykorúkon, vagy kisebbeken vezeti le

Az utolsó négy pszichológiai hatást a büntetés negatív hatásának is nevezzük.

Azt, hogy a büntetés milyen pszichológiai hatást vált ki a gyermeknél, az több tényezőtől is függ:

- A büntető személynek a gyermekkel való kapcsolatától. Ha ez a kapcsolat kölcsönös szereteten, elfogadáson és tiszteleten alapul, akkor lehet pozitív hatása a büntetésnek. Ha ennek a kapcsolatnak más a jellege (pl. félelmen alapul), akkor a büntetés valamilyen negatív hatása jelenik meg.
- A büntetés körülményeitől. Ha a büntetésnek a többi gyermek előtti megszégyenítő jellege van, akkor a büntetés negatív hatásai kerülhetnek előtérbe
- A büntetéskor elkövetett hibáktól

A büntetésnek, mint nevelési eszköznek az alkalmazása során több hibát is elkövethet a szülő. Ezek mindegyike esetében a büntetés negatív pszichológiai hatása (lásd előző fejezet) kerülhet előtérbe, így hatástalanná válhat a büntetés. Ezek közül a fontosabbak a következők (Ranschburg és Popper, 1978):

- Nem a hiba súlyával megegyező büntetés
- Általánosító büntetés
- Személyiségre összpontosító büntetés
- Nem megmagyarázott büntetés
- Késleltet büntetés
- Eltörlő büntetés

A nem a hiba súlyával megegyező büntetés esetében két lehetőség is felléphet. Az egyik az, hogy a büntetés kisebb mértékű, mint az elkövetett hiba volt. Ebben az esetben nem alakul ki szorongás a gyermekben, nem tart a büntetéstől, így nem is igyekszik a későbbiekben sem elkerülni azt.

A másik lehetőség az első ellentéte. Ilyenkor a büntetés súlyosabb, mint a gyermek által elkövetett hiba volt. Ebben az esetben vagy túlzott szorongás alakulhat ki, vagy felháborodást válthat ki a gyereknél. Legsúlyosabb



válfa a halmozott büntetés, amikor a frusztráló helyzet tartóssá válik a gyermek számára.

Az általánosító büntetés során a szülő nem magyarázza meg a gyermeknek, hogy miért kapta a büntetést. A legtöbb szülői válasz ilyenkor az, hogy „Azért kaptad a büntetést, mert rossz voltál!” A gyerek azonban sokszor nem tudja azt, hogy éppen melyik viselkedésmintáját találta hibásnak a szülő, így nem is tudja megváltoztatni azt.

A személyiségre összpontosító büntetés során a szülő nem a gyermek teljesítményét (kifogásolt viselkedésmintáját) bírálja, hanem a személyiségét (lusta, semmirekellő vagy). Ha ilyen bírálatokat sokszor hall a gyermek, akkor egy idő után tudattalanul el is hiszi azt, és elkezd annak megfelelően viselkedni)

A nem megmagyarázott büntetés során a szülő nem magyarázza el a gyermeknek azt, hogy legközelebb hogyan tudja elkerülni a büntetést, nem ad neki új viselkedési alternatívát.

A késleltetett büntetés során a büntetés csak hosszabb idő után követi az elkövetett hibát (pl. Csak éadjünk haza, Csak jadjjön haza az apád stb). Ebben az esetben a gyermek már el is felejtette miről is van szó, így a büntetést nem az elkövetett hibával, hanem a szülő

személyiségével (igazságtalan stb.) hozza kapcsolatba.

Az eltörő büntetés súlyos csalódásokhoz vezethet a szülő-gyermekkapcsolatban. Lényege, hogy a gyermeknek a szülő megígér valamit, amit büntetésből nem teljesít. Ez a szülőben való komoly és emlékezetes csalódást okozhat a gyermeknek.

A helyesen alkalmazott büntetést tehát a következők jellemzik:

- Azonos súlyú az elkövetett hibával
- Lehetőleg hamar követi az elkövetett hibát
- A gyermek teljesítményére, viselkedésére összpontosít
- A gyermek tudja, hogy miért kapta a büntetést

A gyermek tudja, hogy legközelebb milyen viselkedéssel kerülheti el a büntetést.

### **A szülői modell hatása a nevelési eszközök hatékonyságára**

A szülő gyakran ugyanazt a viselkedésmintát másként jutalmazza, illetve bünteti a gyermeknél, mint önmagánál. A szociális

tanulás során a szülő modellként szerepel a gyermek számára, ezért felmerült a kérdés, milyen hatása van a gyermek jutalmazására, illetve büntetésére annak, ha a szülő modellként másként viselkedik, mint amit a gyermektől megkövetel. A következő kísérletet végezték el (Ranschburg és Popper, 1978):

- Az egyik csoportban a szülő csak magas teljesítményért jutalmazta magát, a gyermek viszont már csekély teljesítményért is jutalmat kapott (ez sok családban megfigyelhető, lásd kényeztető, álkényeztető nevelési hiba).
- A másik csoportban a szülő már alacsony teljesítményért is jutalmat kapott, a gyermek viszont csak magas teljesítményért kapott jutalmat (ez szintén sok családra jellemző lehet, a szülő egész napi munka után otthon nyugodta tévézhet, a gyermek az egész napos iskola után még készüljön a másnapi órákra. Tévézni csak akkor lehet, ha már mindent megtanult).
- A harmadik csoportban mind a szülő, mind a gyermek csak magas teljesítményért kapott jutalmat.

Vizsgálták azt, hogy melyik esetben a leghatékonyabb a szülő által alkalmazott jutalmazás és büntetés. Ezt a leghatékonyabbnak a harmadik csoportban találták.

Összefoglalva a kísérlet eredményét azt mondhatjuk, hogy csak az a szülő tudja sikeresen és hatékonyan alkalmazni a jutalmazás és büntetés nevelési eszközét a gyermeknél, aki úgy viselkedik, azok szerint az értékek szerint él, ahogy azt a gyermektől is megköveteli, amire a gyermeket nevelni akarja. Pl. ha a szülő dohányzik, akkor nincs erkölcsi alapja annak, hogy azt megtiltsa a gyermekének. A tiltás ugyan hatékony lehet otthon, a szülői felügyelet hiányában azonban hatástalan marad.

## **Irodalom**

Ginott, H. (1980): Szülők és gyermekek. Medicina Könyvkiadó, Budapest.

Ranschburg J. (1973): Félelem, harag, agresszió. Tankönyvkiadó, Budapest.

Ranschburg J., Popper P. (1978): Személyiségünk titkai. RTV-Minerva, Budapest.

## **Az esélyegyenlőség problematikája a családok vonatkozásában**

*Harsányiné Petneházi Ágnes*

Az esélyegyenlőség problematikája a családokról, a családi szocializációról való párbeszéd során erőteljesen jelentkezik. Valóban elkerülhetetlen kérdésként vetődik fel minden oktatási szakemberben, intézményvezetőben, pedagógusban az, hogy miként valósulhat meg egyidejűleg az eredményesség és a méltányosság kérdése. Az oktatásszociológiai kutatások rendre alátámasztják (Fehérvári és Liskó, 2006a; Berényi, Berkovits és Eröss, 2008; Pusztai, 2010; Fehérvári, Misley, Széll, Szemerszki és Veroszta, 2016), hogy a hátrányos helyzetű és a hátrányos kistéleplésekről származó gyerekek alulreprezentáltak a magasabb presztízsű középiskolákban és a felsőfokú oktatási intézményekben.

Mindennek okaként a nem megfelelő kiválasztási gyakorlatot tüntetik fel (Gagné, 2011a; Gyarmathy, 2010; Czeizel és Páskuné, 2015). A szakemberek többsége úgy ítéli meg, hogy az alacsony szocioökonomiai státuszú vagy etnikai csoporthoz tartozó tanulók

alulreprezentáltsága kétségtelenül a méltányosság kérdéskörébe tartozik, ám ez nem csak oktatási vagy társadalmi probléma, hanem erkölcsi, etikai kérdés is.

### **A hátrányos helyzet**

A különböző történelmi időszakokra jellemzően beszélhetünk gazdagságról, szegénységről, kiszolgáltatottságról, elégedetlenségről, melyek egyúttal bizonyos mértékig a történelmi változásokhoz is vezettek. Ezek a jelenségek az egyenlőtlenség definíciója alá tartozó jellemzők, melyet a szociológia vizsgál. Társadalmi egyenlőtlenségről beszélünk, ha a különböző társadalmi pozíciók között vélünk felfedezni különbségeket valamilyen dimenzió mentén. A depriváltság, vagy hátrányos helyzet nemcsak az alacsony jövedelmeket, a személy vagy a család nélkülözését jelenti, hanem egyéb, relatív hátrányt is (Andorka, 1997). Ilyen értelemben a hátrányos jelző viszonyítás kérdése. Viszonylagos, hogy az egyik személy bizonyos hátrányokat mihez, vagy kihez képest szenved el, vagyis milyen az a társadalmi státus, szerep, amihez képest ő hátrányosnak tekinthető. Mindezek meghatározása fontos, hiszen bizonyos kedvezmények, juttatások csak ezek pontos

ismeretében adhatók.

Ha pedagógiai vonatkozásban beszélünk hátrányos helyzetről, annak nemcsak pedagógiai aspektusát kell tekintenünk, hanem interdiszciplináris megközelítésben kell a fogalomra koncentrálnunk. A rendszerváltást megelőzően hátrányos helyzetűek azok a tanulók voltak, akiket külső tényezők akadályoztak adottságaik kibontakozásában. Itt leginkább a fizikai munkát végzők, munkások gyermekeiről volt szó, akik úgymond hátrányt szenvedtek az értelmiségi szülők gyermekeihez képest (Páskuné, 2010; Fülöp, 2004; Kozma, 1977). Az 1980-as években azonban bizonyossá vált, hogy a pedagógia eszközrendszerével, amelyek rendelkezésre álltak, a szociokulturális hátrányt nem tudják kompenzálni (Páskuné, 2010; Liskó, 1997; Radó, 2000). Beigazolódni látszott Bourdieu (1978, 1983) elmélete. Ő három tőkefajtát különböztetett meg. Az egyik a *gazdasági tőke*, az anyagiak, pénz, a munkáért járó javadalmasítás. Ennek megszerzése függ attól, hogy az egyénnek milyen a munkahelye, milyen a munkához való hozzáférése. A deprivált személyek számára a falvak, a kistérségek „vonzók”, mivel az ingatlanok, azok fenntartása itt alacsonyabb szintű. Ez

azonban már hozzájárulhat a társadalmi egyenlőtlenségek növeléséhez. A másik tőkefajta a *társadalmi, vagy kapcsolati tőke*. Ez a személyt körülvevő társas háló. Egy hátrányos helyzetű tanulónak még inkább szüksége van az ilyen típusu erőforrásra, amit egy jól működő közösség biztosíthat számára. Az önértékelése, a későbbi pályaválasztása, az életben való sikeressége is függhet ezektől az interperszonális kapcsolatoktól. A harmadik tőkefajta a *kulturális tőke*. Bourdieu (1978, 1983) szerint az iskolák azt a kultúrát preferálják leginkább, amellyel a magasabban kvalifikált családokban szocializálódott gyerekek rendelkeznek. A hátrányos helyzetű gyerekek azt a kulturális lemaradást, amit az iskola megkezdésekor már megtapasztalnak, az iskola nem tudja ellensúlyozni (Berényi, Berkovits és Eröss, 2008). Tehát a társadalmi különbséget, az iskola nemhogy csökkentené, inkább növeli. A családi mintákat, példákat követve a kulturális tőke elsajátítása gyerekkorban, elengedhetetlen feltétele annak, hogy mindenki azonos eséllyel induljon az életben.





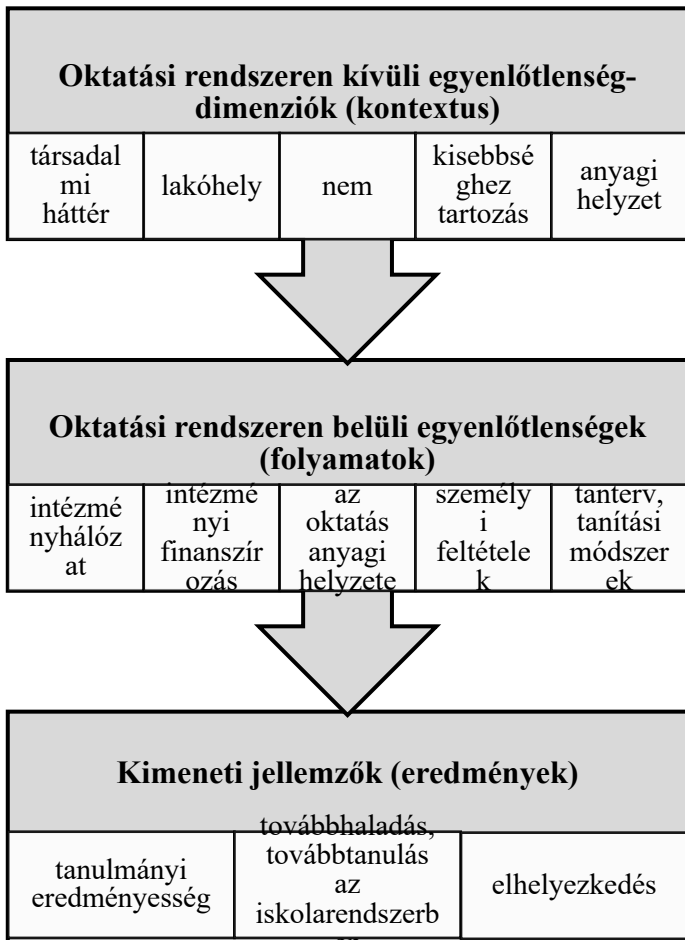
1. ábra

### A kultúra jéghegy modellje

[http://www.interkulturalis.hu/pagesMO/Alap\\_fog\\_jeghegy.html](http://www.interkulturalis.hu/pagesMO/Alap_fog_jeghegy.html) 2012-08-21

A modell bemutatja a kultúra, a kulturális tőke összetételét (1. ábra). A vízfelszínen azok a területek helyezkednek el, amelyeket képes az egyén megismerni, akár meg is tud változtatni. Mindez a családban, az iskolában is elsajátítható. Ilyen a nyelv, az illem, a hagyományok, a normák, amelyeknek a személy tudatában van. Ellenben a víz alatti terület a gyermekkorban rögzült értékek, és gondolkodásminták, tehát a szociokultúra azon részei, melyeknek nincs az egyén tudatában, ezáltal nem is tudja módosítani.

Csak azt érti meg, hogy mások, más kultúrában felnőtt emberek máshogy gondolkodnak (Réthyné és Vámos, 2006).



## 2. ábra

Az oktatási rendszeren kívüli és belüli egyenlőtlenségek, valamint a kimeneti jellemzők mátrixa (Réthyné és Vámos, 2006. 43 o.; Imre, 2002. 64. o.)

A hátrányos helyzet definiálása nehézkes és körülményes. Ezt igyekezett feloldani Imre Anna (2002) felosztása, aki három területre koncentrál. Ezek a területek egymásra épülnek, egymással is összefüggést mutatnak (Imre, 2002).

Láthatjuk a 2. ábrán, hogy az oktatási rendszeren kívüli egyenlőtlenségek területei, olyan demográfiai változók, olyan tényezők, amelyek a társadalmi, szociális hátrányokat előidézik. Az oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenségek az iskolák különbözőségeire igyekszik rávilágítani, amiből aztán a tanulók hátrányai születnek. Hazai monitoring vizsgálatok szerint nőttek az iskolarendszeren belüli különbségek, de nőttek a kimeneti mérések közötti különbségek is, főként a leszakadó térségek, kistélepülések tekintetében. Csökkent a diákok tanulmányi eredménye is minden tantárgyból, de főként a szövegértés területén. Sajnos az intézmények, az iskolák nem képesek hatékonyan fellépni a társadalmi hátrányokkal, egyenlőtlenségekkel szemben,

sőt, ahogy fentebb is írtuk, tovább növelik, újratermelik a már meglévő hátrányokat. Ez is hozzájárul a gyermekek kimeneti kudarcaihoz, az iskolai sikertelenségükhöz (Józsa, 2004; Berényi, Berkovits, Eröss, 2008; Györgyi és Kőpatakiné, 2010; Páskuné, 2013; Harsányiné, 2012, 2013). A sikertelenség és a tanulmányi eredménytelenség, az évismételekben, magatartási és viselkedési problémákban, iskolai agresszióban manifesztálódik. A PISA vizsgálatok során arra vonatkozóan is hozzájutottunk eredményekhez, hogy milyen a tanulók iskolához való kötődése, iskolához való viszonyulása (Willms, 2003). Fontos kérdés, hogy a gyerek hogy érzi magát az intézményében, mennyire nyújt biztonságot számára a miliő, esetleg mennyire marginalizálódott helyzetben van a csoportjában. A vizsgálat szerint hazánkban az alacsony szocioökonómiai státusszal bíró tanulóknak nagyobb az esélyük arra (akár 50%-al is), hogy magányosnak, kizártnak érezzék magukat, az átlagos családi háttérű gyerekekkel való összevetésben (Józsa és Fejes, 2012; Harsányiné 2013).

Három terület az, amelyet a szegénység fenntartásáért felelőssé tehetünk. Az első az, hogy a közoktatás nagyon lassan javul. A

másik azok a krízishelyzetek, amelyek megoldását a családok önállóan nem képesek feloldani, a külső segítség pedig nem megfelelő. A harmadik terület pedig egy erős átörökítési mechanizmus. Ez azt jelenti, hogy a szülők korábbi iskolával kapcsolatos kudarcai visszatartják őket abban, hogy a gyermeküket magasabb presztizsű iskolába, drága nyári táborokba, vagy különóra járassák. Tehát a szolgáltatások minőségét is korlátozzák, megakadályozva ezzel gyerekeik kitörési lehetőségeit (Berényi, Berkovits, Erőss, 2008; Társadalmi Kutatási Intézet Zrt. 2012).

A hátrányos helyzet fogalmának értelmezése során szükséges a *szociokulturális hátrány és a szocioökonómiai státusz* fogalmak közötti eltéréseket, különbözőségeket tisztázni.

A hátrányos helyzet *szociológiai* megközelítésében, leírásában a jövedelmi helyzet, az anyagi viszonyok állnak a középpontban. A család gazdasági, anyagi helyzete alapján számított hátrányt nevezik *szocioökonómiai státusznak*.

Egy család anyagi helyzetét sok tényező határozhatja meg (Spéder, 1998; Réthy és Vámos, 2006), például:

*A felnőttek munkaerő-piaci helyzete:*

- az iskolai végzettség,
- a szakma iránti kereslet,
- a munka anyagi elismertsége.

*A család demográfiai jellemzői, a családszerkezet:*

- gyermekek száma a családban (három vagy annál több gyermek),
- a nyugdíjasok száma a családban,
- együtt élő családtagok száma (sógorok, unokatestvérek) és korösszetétele,
- beteg családtag (beteg szülő, beteg testvér, rokon).

*A család társadalmi-földrajzi jellemzője:*

- a régió gazdasági potenciálja, ahol a család él,
- a település nagysága, gazdasági-szociális jellemzői, központtól való távolsága
- (fővárostól, megyeszékhelytől, várostól, közlekedési útvonalaktól),
- a szülők iskolai végzettsége.

### **A szociokulturális hátrány elemei**

A szociokulturális hátrány összetevőinek meghatározására is többen is kísérletet tettek,

ezáltal széles repertoárját találjuk a szakirodalomban. A szociokulturális hátránynak átfogó, pontos leírását Páskuné Kiss Judit (2010) és Gyarmathy Éva (2010) adja.

- a szülők iskolázottsága (a mai középiskolába lépő gyerekek szüleinél az átlagtól való eltérést a csak általános iskolai végzettség jelentheti)
- a szülők egzisztenciális biztonsága (munkanélküliség, az állandó munkahely hiánya)
- a családok stabilitása (felbomlott családok, egyedül álló szülők, árvaság)
- az eltartottak száma (ha az eltartottak száma meghaladja az eltartókét)
- a szülők devianciája (alkoholizmus, függőségek, esetleges bántalmazások)
- a kisebbségi etnikai helyzet (Magyarországon a cigánysághoz való tartozás)
- a lakóhely szerinti különbségek (rossz lakáskörülmények, aprófalvakban, hátrányos helyzetű településen élés).

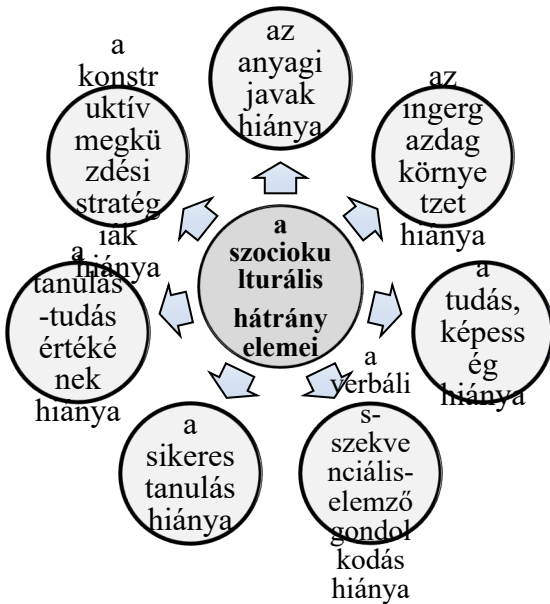
A felsorolt tényezők közül bármelyik fennállása súlyosan visszavetheti, nagymértékben hátráltathatja a gyermekek fejlődését. Ha pedig egyszerre több tényező együttesen jelentkezik, *halmozottan hátrányos helyzetről* beszélhetünk.

A gyerekek mentális és kognitív fejlődésének alapfeltétele a fiziológiás, a biztonság, a valahová tartozás szükségletének kielégítése. A szegénység az iskola elvégzéséhez szükséges alapvető készségek és képességek elsajátítását is hátráltatja. A család anyagi helyzete sokszor nem teszi lehetővé a hátrányos helyzetű tehetséges gyerekek, hogy könyveket vásároljon, moziba, színházba látogasson, netalán magánórán fejleszthesse tudását. A szülők elképzelései és elvárásai is alacsonyabb szintűek ezekben a szociokulturális háttérű családokban. Még nagyobb problémát jelent, hogy a család érték-és normarendszerének nem képezi részét a tudás megszerzése, a tanulás preferálása, a pályaválasztás alkalmával a fizikai munka felé orientálják gyermekeiket a mielőbbi kereseti lehetőségek reményében (Gyarmathy, 2003, 2010; Van Tassel-Baska és Willis, 1987). (3. ábra)

A 3. ábrát áttekintve elgondolkodtató, hogy a hátrányos helyzetű, valamilyen területen



kiemelkedő gyerekeknek milyen akadályokat kell leküzdeniük annak érdekében, hogy legyenek a jövővel kapcsolatos terveik, aspirációik, s mindehhez kellő motiváltság is jellemezze őket.



3. ábra

A szociokulturális hátrány elemei Gyarmathy (2010)

## **A szülők iskolai végzettsége, az anyagi hátrány**

A hátrányos helyzet fogalma óhatatlanul összekapcsolódik az anyagi hátránnyal, a szegénységgel, azaz a létminimum alatti étellel. Beszélhetünk abszolút szegénységi küszöbről, amely inkább a nyomor fogalmával hozható szinkronba, ahol a család a túlélésért küzd hónapról hónapra, napról napra. Ahol kikapcsolták az áramot, a vizet, a fűtést, mert nem tudják a számlákat fizetni. A relatív szegénység ettől eltérően csak abban a környezetben érthető és érzékelhető, amelyben a család létezik. Tehát nemcsak a mélyszegénységben élők tartoznak e fogalomkörbe, hanem - a pszichológiai vonatkozást figyelembe véve – azok is, akik nem megfelelő, harmonikus életszínvonalon élnek. A vonatkoztatási csoporthoz hasonlítva magát a személy - az osztálytársakhoz, kortárscsoporthoz – megfosztottnak érzi magát. A gyermekeknél a család anyagi deficitje különböző szociális és emocionális problémát is okozhat (Ranschburg, 2001).

Az anyagi javak híján kevesebb kultúreszköz áll a gyerekek rendelkezésére, vagyis kevesebb könyv, mozi, színház, különóra stb., ezek hiánya viszont a társaiktól való

lemaradást generálja. A szociolingvisztikai megközelítésben a nyelvi hátrányt is ebbe a kategóriába sorolták (Fejes és Józsa, 2005; Lestyán, 2014; Oláh Örsi, 2005; Réger, 2002). A nyelvhasználat is okozhat hátrányt a szociokulturálisan hátrányos gyerekeknél. Ha nyelvi tudása nem az életkori sajátosságainak megfelelő, akkor nem képes a tanítási-tanulási folyamatba bekapcsolódni. A korlátozott nyelvi kóddal rendelkező tanulókra az egyszerű nyelvi szerkezetű mondatok használata, szegényes szókincs, a kommunikáció alacsony színvonala jellemző. Ezzel szemben az iskola világában, nyelvhasználatában a kidolgozott nyelvi kóddal találkozik a gyerek, ahol az összetett mondatok használata, az árnyalt beszédstílus a jellemző (Szító és Katona, 2007; Bernstein, 1974). Fontos tehát, hogy az intézményekben a pedagógusok valamilyen módon alkalmazkodjanak a nyelvi hátránnyal érkező gyerekekhez. A nyelvi hátránynak egy másik aspektusa - a beszéd mellett - azok a látens viselkedésminták, amelyek elősegítik az olvasás iránti pozitív vagy negatív attitűd kialakítását. Az olvasás korai előkészítésének fontos része a gyerekek képeskönyvekkel való érzékenyítése, a formák, irányok, téri dimenziókkal való megismertetése. Az ezekben a folyamatokban zajló

kommunikáció jó mintául szolgál a gyerekeknek az iskolai interakcióira, melyek megkönnyítik a beilleszkedését (Hess és Holloway, 1984).

Réthyne (2001) vizsgálata szerint pedagógusokat kérdezett meg a hátrányos helyzetű gyerekek motivációjával kapcsolatban- a családok többségét nem érdekli a gyermekük iskolai előmenetele, családi életükre a sivárság jellemző, a tudás nem jelent értéket. De idézve Páskuné Kis Judit (2010) gondolatait, figyelnünk kell azon kutatásokra is, amelyekben az eddig felvázoltak cáfolatát is megtaláljuk. Freeman (1991) olyan családokat vizsgált, ahol sportban és más területen is kimagasló teljesítményt nyújtó tehetséges gyerekek voltak. A hátrányos helyzetű, tehetséges gyerekek szülei egyrészt támogató érzelmi és társas környezetet teremtettek, másrészt az anyagi háttérrel is igyekeztek biztosítani tehetséges gyermekük megfelelő fejlődéséhez.

De idézhetjük Laki (2012) megállapítását is, aki szerint a szülők többségében megvan az a vágy, hogy ha neki nem javulnak az életkörülményei, legalább a gyermekeinek legyen versenyképesebb a tudása, legyenek iskolázottabbak. Vizsgálata szerint, ha a

szülők kedvezőtlen anyagi háttérrel rendelkeznek, igen megterhelő a gyermek iskoláztatása. A háztartások 31%-a jelezte, hogy erőn felül vállalnak a gyermekük taníttatása érdekében, de szívesen vállalnak többet, hogy a gyermeküknek jobb élete legyen (Laki, 2012).

### **A szülők iskolai végzettsége**

Az anyagi vagy gazdasági előny, mint láttuk, azzal jár, hogy az egyén biztosíthatja önmaga és családja számára mindazt, ami a harmonikus életviteléhez szükséges. A hátrány ennek ellentéte. Ezen analógia mentén, aki magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik, minden nehézség nélkül jut információhoz, tájékozódik a társadalom útvesszőiben, olvasottabb, tájékozottabb. Ezt a területet, mint a szegénység újratermelődésének indikátorát és az alacsony iskolai végzettség periodikusságát is vizsgálta egy kutatás (Laki, 1988, 1993). A szegénység tovább gyűrűzik a következő generációra is az olyan szociokulturálisan hátrányos családokban, ahol a szülők nem sarkallják jobb eredmények elérésére gyerekeiket. Az ilyen családokból kerültek ki az általános iskolát nem, vagy csak késéssel befejező fiatalok (Várnagy és Várnagy, 2000).

Ide tartozik a klasszikus értelemben vett és a már korábban is kifejtett kulturális tőke, Bourdieu (1978, 1983) elméletében. A magasabban kvalifikált szülők segítenek gyermekeik iskolaválasztásában, fogékonyabbak azokkal a hírekkel kapcsolatban, amelyek segíthetik gyermekük előrehaladását. Ezzel ellentétben a szociokulturális hátránnyal, alacsony iskolázottsággal rendelkező családok nem tudnak ilyen irányú segítséget nyújtani gyermekeiknek, gyakran tájékozatlanok, nem rendelkeznek kellő tudással és tudatossággal. Megállapíthatjuk, hogy az esélyek a két gyerek tekintetében nem azonosak, pedig a lehetőségek adottak (Forray, 2001; Nahalka, 2003; Réthyné és Vámos, 2006).

### **Egzisztenciális bizonytalanság**

Marie Jahoda (1991) elmélete a pszichológiai vetületét mutatja be a munkanélküliségnek. Székely (2003) véleménye szerint maga a munka érték, amely az emberek önértékelése szempontjából elengedhetetlen, tehát a munkanélkülivé válás az egyént a produktivitás, az öröm, büszkeség érzésétől fosztja meg. A munka strukturálja az időt. A munkanélküli elveszti azt a rendszerességet, amelyet a mindennapi rutin vitt az életébe,

ezáltal felborul az életritmusa, nem tud mit kezdeni az idejével, hangulatingadozásai vannak. Megváltozik az emberekhez való viszonya is, hiszen úgy érzi, hogy elszigetelődik másoktól. Céltalanná válik, ami különböző devianciák (alkohol, dohányzás, agresszió) melegágya (Szító és Katona, 2007). Mindezek azt közvetítik számunkra, hogy a munka valójában - pszichológiai megközelítésben - a társadalmi presztízs szimbóluma. A szülők munkája, szakmája és annak társadalmi megbecsültsége valamiféle hierarchiát, rangot ad a gyerekek a kortárs csoportban, aminek következtében a többiek felnézhetnek rá, vagy esetleg szégyenkeznie kell a szülők életvitele miatt. Ugyanakkor a megnövekedett otthoni konfliktusok miatt ő is szorong, minden nap stresszt él át. A gyermek személyes problémának tekinti a családban lezajló egzisztenciális, és az ebből fakadó anyagi gondokat, hiszen ő is felelősséget érez családja iránt. Sokszor az is bántja, ha nem fordítanak rá kellő figyelmet, hiszen a szülő a saját gondjával van elfoglalva. Maguk próbálnak megoldásokat találni, ami természetesen lehetetlen. Ennek következményeként a tanult tehetetlenség állapota jellemző rájuk (Gyarmathy, 2010). Úgy érzik, hogy minden a külső tényezőktől

függ, a szerencsén múlik eredményességük és bukásuk. Emiatt passzívakká válnak, könnyen beletörődnek sorsukba (Dweck és Licht 1980). Ez természetesen az iskolai teljesítményükön, a jövőre irányuló terveiken, aspirációkon, de interperszonális kapcsolataikon is érződik.

### **A területi hátrány**

Az eltérő településtípusok nevelési- oktatási intézményei (falvak, városok, megyeszékhely, főváros) között jelentős különbségek léteznek, mindennek okaként a fenntartók helyzetét jelölhettük meg a Klebelsberg Intézményfenntartó Központok megjelenéséig. Ma azonos szinten igyekeznek a tankerületi központok az intézményeket ellátni. Egy elmaradott térségben lévő kistelepülés számára nagy feladatot jelentett a helyi közintézmények fenntartása, a szülők pedig szintén nehéz anyagi helyzetben lévén, a többletterheket nem tudták állni (Ferge, 2000). A települések más-más kapcsolatokkal, adottságokkal rendelkeznek, így különböznek abban is, ahogyan a szelekciós folyamataik érvényesülnek (Csapó, 2003). A kisebb települések intézményeibe eleve több szociokulturális hátránnyal induló gyermek



jár. A gyermek iskolai sikerességét vagy sikertelenségét ezért nem a lakóhely, a település jellege határozza meg, az csak közvetíti a szülők iskolai végzettségének, vagy annak hiányának hatását (Andor, 2000).

A kistelepüléseken élő hátrányos helyzetű szülők számára szinte lehetetlen, hogy gyermeküket egy nivósabb, jobban felszerelt, de a lakóhelyüktől messzebb lévő intézménybe járassák, mivel anyagilag azt nem bírják. Ugyanakkor a lehetőségekről is kevésbé tájékozottak, tehát maradnak a kedvezőtlenebb feltételekkel rendelkező, kevésbé felszerelt iskolák mellett (Bajomi, 2007; Józsa és Hricsovinyi, 2011).

A városokban is, ahol több iskola közül választhatnak a szülők, a hátrányosabb területekről elviszik gyermekeiket - ha ez nem jár nagy anyagi ráfordítással -, ezért az ilyen iskolákban csak a leghátrányosabb tanulók maradnak. Ennek a következménye a sok tanulási nehézség, magatartási-és viselkedési zavar (Berényi, Berkovits és Erőss, 2008).

### **A hátrányos helyzet és a tehetség**

A tehetséges gyermekek leginkább a magas szociokulturális háttérrel rendelkező családokból kerülnek ki. (Gyarmathy, 2010;

Van Tassael-Baska, 1992). Gyarmathy Éva (2010) szerint azokban a tehetséggondozó programokban, ahol a kiválasztás és azonosítás a hagyományos tesztekkel történik, *alulreprezentáltak* a hátrányos helyzetű gyerekek, kivéve a számukra indított programokat, mint amilyen a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja. Ezen Programok hatásvizsgálatai alátámasztják, hogy azok a hátrányos helyzetű tehetséges diákok, akik megragadják a kínálkozó lehetőséget, vállalják a Programban való részvételt, később sikeresebben megállják a helyüket a nem hátrányos helyzetű társaikkal való összehasonlítás eredményeként is (Havasi, 2010; Fehérvári, 2015; Czeizel és Páskuné, 2015; Harsányiné, 2017). Kérdés, hogy az érintett szociokulturális hátránnyal bíró gyerekek élnek-e a kínált lehetőséggel. Mindezek arra irányítják a figyelmet, hogy a tehetséggondozásnak képesnek kell lennie a tehetség sokszínűségét megragadni. Artur Jensen (1972) vizsgálatokkal igazolta, hogy az eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekeknek nemcsak képesszintjükben, hanem képességeik jellegében és területében is eltérés mutatkozik. Mindezeket azzal támasztotta alá, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek a nonverbális

intelligenciatesztekben megelőzik a nem hátrányos csoportba tartozó társaikat még kisgyermekkorban, ám később, amikor a verbalitásnak nagyobb szerepet tulajdonítanak, a helyzet megfordul. Ha így nézzük, akkor a szociokulturális hátránnyal rendelkező gyerekeknél találunk egy mozgásos-téri-vizuális intelligenciát, szemben a verbalitással. Ugyanakkor azzal is tisztában vagyunk, hogy a verbalitás, a jó kommunikáció ütőkártya az egyén kezében. A kommunikatív, olvasott, az írás, a számolás területén kiváló egyének előnyt élveznek a társadalomban a korlátozott nyelvi kódot használó gyerekekkel szemben (Gyarmathy, 2010).

Gyarmathy Éva (2010) szerint a hátrányos helyzetű gyerekek lemaradása az ingerszegény környezetben több területen is tetten érhető. 1. A kiemelkedő képességű, de alacsony szocioökonómiai státusszal rendelkező gyerekek az ingerszegény környezet következtében alacsonyabb szintű ismeretet, tudást tudnak elérni. 2. A hátrányos helyzetű gyerekek verbális- elemző-szekvenciális gondolkodásmódja kevésbé fejlődik, ha a környezetében korlátozott nyelvi kódot használnak. Mindennek folytán hanyatlás fedezhető fel az iskolai

ismeretelsajátításban, ami pedig a későbbi boldogulásuk feltétele lenne. 3. Az adott életkorban elsajátítandó készségek és képességek az ingerszegény környezet miatt nem fejlődnek megfelelően, ez kényszerpályára sodorja a hátrányos helyzetű gyereket. A hátrány később behozhatatlanná válik. Vizsgálatok bizonyítják, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú gyerekekre az úgynevezett tanult tehetetlenség jellemző (Seligman, 2011; Gyarmathy, 2010). A tanult tehetetlenséggel jellemzett egyének úgy gondolják, nem tehetnek semmit saját körülményeik korrigálásáért. Néhány sikertelenség, néhány előre nem látott, véletlen akadály, amire nincsenek kialakult stratégiáik, azzal járnak, hogy azonnal feladják céljaikat. Mindez már gyerekkorban kialakul, leginkább a szülői mintát követve. Mivel nem hisznek önmagukban, kívülről várják a segítséget, elveszíthetik céljaikat és motivációjukat. Ha tehát egy gyerek folyamatosan stresszt él át, vagy megoldja a felmerülő problémákat, vagy kilép a helyzetből. Bárhogyan dönt, negatív érzelmet, a reménytelenség érzését éli át. A helyzet megoldhatatlansága pedig depresszióhoz vezethet. A pozitív pszichológia az egészséges személyiségfejlődést helyezi a középpontba.

Arra koncentrál, hogy a tanult tehetetlenségi állapotba került egyén hogyan tud túllépni ezen a stádiumon, hogy onnan kikerüljön, és a tanult sikeresség állapotába jusson. A tanult optimizmust, sikerességet is el kell sajátítania az egyénnek, s ehhez sokszor segítségre van szüksége. Fontos megismerni az erősségeiket, gyengeségeiket. Csíkszentmihályi (1997) szerint a képességeknek megfelelő kihívás pozitív életérzéssel, optimizmussal jár, ami további cselekvésre, tevékenységre sarkall. A tanult tehetetlenségre a legfontosabb válasz, a kihívásokra való adaptív megoldás, az autonómia és a kompetencia megtapasztalása. Mindez hozzájárul a diákok motivációjának növeléséhez is. A hatékonyság, a hozzáértés hatására megtapasztalt érzelmeket nevezi Csíkszentmihályi áramlatnak, „flow”-nak. A pozitív pszichológiai irányzat amellet érvel, hogy a gyerekek ismeretelsajátítása az iskolában akkor lesz eredményes, ha az egész folyamatot a flow, az áramlat élmény állapota kíséri (Oláh, 2004). Fontos feladata tehát az intézményeknek, a hátrányos helyzetű tehetséges gyerekek gondozását vállaló programoknak, hogy ezek a gyerekek túl tudjanak jutni a tanult tehetetlenség állapotán, és a tanult sikeresség állapotát éljék meg (Harsányiné, 2017).

Ugyanakkor a hátrányos helyzetű tehetségesek társaikhoz hasonlóan nagyon nyitottak az új információkra, ingerekre, impressziókra, tapasztalatokra. A képességbeli elmaradásaikat sok esetben nem lehet pótolni, sőt az ingerszegény miliő fennmaradásával a lemaradás erősödik. A tehetséges, szociokulturálisan hátrányos gyerekek esetében a deficit sokszoros, és már az iskola kezdésekor megmutatkozik. Ezért is tartják a szakemberek nagyon fontosnak a korai fejlesztést. Ami fontos, hogy a *hátrányok minden életkorban mérsékelhetők*. Joan Freeman (1990) vizsgálatával alátámasztotta, hogy a tehetséges gyerekekre különösen nagy hatással van az oktatási közeg, a környezet. A negatív hatások, a nem megfelelő légkör nagyobb romlást eredményezett a tehetségesek intelligenciatesztjeinek pontszámaiban, mint az átlagosokéban. Ugyanerre a következtetésre jutott Gyarmathy Éva (2001) egy utánkövetéses vizsgálatban. A kreatív, bátorító klíma fontossága mellett érvelt Péter-Szarka Szilvia (2014) is írásában. Az iskolai közegben a kortárscsoport, a társak lényeges visszajelzéseket és visszacsatolásokat adnak. Szintén a társak biztosítják azt a közösségi élményt, amelyben az együttes teljesítményt értékelik és elismerik. A közösség

referenciaként formálja a gyermekek önmagukhoz való viszonyát is (Schwarzer és Jerusaleml 1989).

### Irodalom

- Andor, M. (2000). A lakóhely hatása az iskolaválasztásra. *Iskolakultúra*, **3**, 45-51
- Andorka, R. (1997). *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bajomi, I. (2007). Az önkormányzatok és az iskolai szegregáció Budapest egyes kerületeiben és vidéken. In: Enyedi György (szerk.): *A történelmi városközpontok átalakulásának társadalmi hatásai*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 217–246.
- Berényi, E., Berkovits, B., & Eröss, G. (2008). *Iskolarend. Kiváltság és Különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bernstein, B. (1974). A critique of the concept of compensatory education. In CCC1. 190–202. Magyarul: *A kiegyenlítő*

- oktatás fogalmának bírálata.* In Ferge Zs., Háber J. (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái.* Budapest, 175–188.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bourdieu, P. (1983). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (1999). *A társadalmi rétegződés komponensei.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Czeizel, E., & Páskuné, K. J. (2015). *A tehetség definíciói, fajtái.* Didakt Kiadó, Debrecen. 33-74.
- Csapó, B. (2003). Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, **13.** 8. sz. 107–117
- Csikszentmihályi, M. (1997). FLOW. *Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája.* Akadémiai Kiadó, Budapest
- Dweck, C. S., & Licht, B. (1980). Learned helplessness and intellectual achievement. Gruber, J., Seligman, M. (eds): *Human Helplessness Theory*



*and Applications.* Academic  
Press, New York, 197–221

- Fehérvári, A. (2015). Az Arany János Program tanulóinak eredményessége. In: Kállai Gabriella: *Tehetséggondozó Programok*, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 20-48.
- Fehérvári, A., & Liskó, I. (2006a). *Az Arany János Program hatásvizsgálata*. Felsőoktatási Kutatóintézet, 2006. /Kutatás Közben 275/
- Fehérvári, A., Miskey, H., Széll K., Szemerszki M., & Veroszta Zs. (2016). *A felsőoktatás szociális dimenziója –hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás*, Tempus Közalapítvány,
- Fejes, J. B., & Józsa, K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében, *Magyar Pedagógia* 105. évf. 2. szám 185–205.
- Ferge, Zs. (2000). *Elszabaduló egyenlőtlenségek*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.

- Freeman, J. (1990). The intellectually gifted adolescent. In Howe, M. J. A. (1990): *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talent*. British Psychological Society, Leicester, 89–108.
- Freeman, J. (1991). *Gifted Children Growing up*. Cassell, Heinemann, Portsmouth, NH
- Fülöp, M. (2004). Versengés az iskolában. In Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. 3. bővített kiadás. Eötvös kiadó, Budapest, 221-245.
- Gagne, F. (2011a). Tehetségfejlesztés az oktatásban és a méltányosság kérdése a tehetséggondozás terén az esélyegyenlőség szemszögéből. In: Balogh László, *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szemszögéből*. F. Gagné tehetségfejlesztési modelljének elemzése, Géniusz könyvek 25., Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Gyarmathy, É. (2001). Special Persons in the Early Years of Gifted Children. Mentors and Some of Their Effects.

*Educating Able Children*, Volume 5,  
May, 13–18.

- Gyarmathy, É. (2003). Társas/vezetői tehetségek. *Új Pedagógiai Szemle*, LIII, 1. szám Budapest, 2003, 74-83. p.
- Gyarmathy, É. (2010). *Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest
- Györgyi, Z. & Köpatakiné Mészáros, M. (2010). Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. *Jelentés a magyar közoktatásról*, 2010.
- Harsányiné Petneházi, Á. (2012). Tehetséggondozás a gyakorlatban, a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja. In: PEME. Konferencia helye, ideje: Budapest, Magyarország, 2012.11.15 Budapest: Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, pp. 3-9.
- Harsányiné Petneházi, Á. (2013). Társas háló és pszichés jóllét összefüggései a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó

Programjában. *Iskolakultúra* 23:(5  
6) pp. 53-64.

Harsányiné Petneházi, Á., Páskuné Kiss,  
J., Lestyán, E., Kós, N., Szabóné  
Balogh, Á.

(2017): Hátrányos helyzetű  
tanulók szociális és érzelmi  
intelligenciájának vizsgálata az  
Arany János Tehetséggondozó  
Programban. *Magyar Pszichológiai  
Szemle*. 72 (4), 463-489,

Havasi, B. (2010). A felvételi menedzsment jó  
gyakorlata a Babus Jolán  
Középiskolai Kollégiumban. *Új  
Pedagógiai Szemle*, 8-9, 85-90.

Hess, R. D., & Holloway, S. D. (1984).  
Family and school as educational  
institutions, in: Parke, R.D.  
(ed): *Review of Child Development*,  
Vol. 7., 1984. 179-222.

Imre, A. (2002). Az iskolai hátrány  
összetevői. *EDUCATIO*, 2002/1. szám  
Mérlegen, 1999 2002. 63-72

Jahoda, M. (1991). Foglalkoztatás és  
munkanélküliség az 1980-as években.  
*Szociológiai Figyelő* 1991/1. sz. 5–  
31. oldal

- Jensen, A. R. (1972). *Genetics and Education*. Methuen, London
- Józsa, K. (2004). Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége. Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 2004. 14. 11. sz. 3–16
- Józsa, K., & Fejes, J. B. (2012). A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő: *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Kiadó, Budapest. 367–406.
- Józsa, K., & Hricsovinyi J. (2011). A családi háttér szerepe az óvodaiskola átmenet szelekciós mechanizmusában. *Iskolakultúra*, 2011/6-7.12-29.
- Kozma, T. (1977). Hátrányos helyzetű tanulók falun. *Pedagógiai Szemle*, 1977. 9. sz.
- Laki, L. (2012). Szocializáció néhány jellemzője a „szegény Magyarországon”. Előzetes megjegyzések a szocializációról és a társadalomról. [http://www.mtapti.hu/innotars/loss\\_konyv/145\\_158\\_Laki.pdf](http://www.mtapti.hu/innotars/loss_konyv/145_158_Laki.pdf) letöltve. 2012-08-22
- Lestyán, E. (2014): Képesség- és tanulási

- stílus fejlesztése az iskolában.  
In: Kutatók a kiterjesztett  
tehetségfejlesztésért / lekt. Borbély  
Attila, Dávid Imre, Koncz István, GFF  
PK, Szarvas, 19-22,
- Liskó, I. (1997). Hátrányos helyzetű gyerekek a  
szakképző iskolákban. *Educatio*, 1. sz.  
8–23.
- Nahalka, I. (2003). Az oktatás társadalmi  
meghatározottsága. In. Falus Iván  
(Szerk.): *Didaktika*. Nemzeti  
Tankönyvkiadó, Budapest, 37-56.
- Oláh Örsi, T. (2005). Az iskolai sikertelenség  
szociolingvisztikai megközelítése, *Új  
Pedagógiai Szemle* 2005/07-  
08. 45-58.
- Oláh, A. (2004). Mi a pozitívuma a pozitív  
pszichológiának? *Iskolakultúra*, 11.  
39–47.
- Páskuné, K. J. (2010). *Tanulói sajátosságok  
tükröződése hátrányos helyzetű  
tehetségesek jövőképében.*  
Habilitációs értekezés, Debreceni  
Egyetem.
- Páskuné, K. J. (2013). *A tehetséggondozó  
szolgáltatásokhoz történő hozzáférés  
pszichológiai tényezői a nemzetközi*

*és a hazai szakirodalomban. Kutatási  
beszámoló. NTP-TSZK M-  
MPA-12, 9-35*

- Péter-Szarka, Sz. (2014). *Kreatív klíma – a  
kreativitást támogató  
léghőméghőteremtésének iskolai  
lehetőségei. Génusz Műhely, Magyar  
Tehetségsegítő Szervezetek  
Szövetsége, Budapest.*
- Pusztai, G. (2004). A társadalmi tőke szerepe  
a határon túli felekezeti  
középköskölások iskolai  
pályafutásának alakulásában.  
*Protestáns Szemle* 3. 40-62.
- Pusztai, G. (2010): *Egy határmentirégió  
hallgató társadalmának  
társzerkezete. In: Juhász E. (szerk.):  
Harmadfokú képzés,  
felnőttképzés és regionalizmus. Régió  
és oktatás V. Center for Higher  
Education Research and  
Development Hungary, Debrecen, pp.  
43 56.*
- Radó, P. (2000). Esélyegyenlőség és  
oktatáspolitiká. *Új Pedagógiai  
Szemle*, 2000/1. 33-48.
- Ranschburg, J. (2001). A család anyagi  
helyzetének szerepe a gyermekkori

magatartási zavarok  
kialakulásában. *Fejlesztő pedagógia*  
12. évf. 2001/6. szám. 26-34.

Réger, Z. (2002). *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.

Réthyné, (2001). Motivációs elképzelések. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *Pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 177–201.

Réthyné., E., & Vámos Á. (2006). *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia, A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda, Budapest.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1989). Development of test anxiety in high school students. In Sarason, L. G.–Spielberger, C. D. (eds): *Stress and Anxiety*. Hemisphere, Washington, D C, 65–79.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish – Éljen boldogan! A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése*. Akadémiai Kiadó, Budapest



- Spéder, Zs. (1998). *A szegénység változó arcai. Tények és eredmények*, ARTT-Századvég, Budapest.
- Szabó, É. (2005). A csoportok fejlődésének és működésének alapmechanizmusai. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Székely, V. (2003). A munkanélküliség lélektana, in: Hunyady Gy.- Székely M. (szerk.): *Gazdaságpszichológia*. Osiris, Budapest, 643 -668.o.
- Szító, I., & Katona N. (2007). Hátrányos helyzet, veszélyeztetettség és iskolai siker Konzervatív pedagógiai folyóirat, *Mester és tanítvány* 14. szám, 2007. május Kiadja PPKE BTK, a KPSZTI és a Mondat Kft. Budapest.
- Tárki, (2012). Felemelkedés közös erővel: A tartós mélyszegénység csökkentése célhoz kötött támogatások révén. *Zárójelentés 2012*. Március 12. Tárki társadalomkutatási intézet Zrt. Budapest  
[http://www.hazaeshaladas.hu/ftp/elso\\_tanulmany/tanulmany.pdf](http://www.hazaeshaladas.hu/ftp/elso_tanulmany/tanulmany.pdf) letöltve 2012. 08.23

- Van Tassel-Baska, I., & Willis, G. (1987). A three-year study of the effects of low income on SAT scores among academically able. *Gifted Child Quarterly*, 31, 169-173.
- Várnagy, E., & Várnagy, P. (2000). *A hátrányos helyzet pedagógiája*, Corvinus Kiadó, Budapest
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation (Results from PISA 2000)*. OECD, Paris.

## **A gyermekkel való szülői bánásmód pszichológiája**

*Margitics Ferenc*

### **A kisgyermekkel való bánásmód**

#### *A dacos gyermek*

A kisgyerekek egy részénél két-hároméves kor körül megfigyelhető a fokozott dacos magatartás. Ekkor a gyermek szándékosan szembeszögül a szülői –elsősorban az anyai-akarattal, mindenre „nem”-mel válaszol, ha nem az történik, amit ő akar.

Ez a dacos magatartás a gyermeki énefejlődéssel van szoros kapcsolatban. A mozgás elsajátítása, a beszéd megtanulása és a megkülönböztetői képesség kifejlődése után ebben a fejlődési szakaszban, az önálló akarat átélése megerősíti azt az érzést a gyermekben, hogy ő az anyától függetlenül létező, autonóm lény. A szembeszögelések háttérében az áll, hogy a gyermek a saját akaratának érvényre juttatását –amely a kialakult éntudat jelegyakorolja így. Az éntudatát a gyakorlatban úgy éli át, hogy az ő akarata érvényesüljön a szülői akarattal szemben. Ha ezt nem sikerül elérnie, akkor esetleg toporzékolhat, hisztizhet. Az, hogy a gyermek dacos magatartása hogyan jut

kifejezésre, több tényezőtől is függhet (Vajda, 1996; Vekerdy, 1996):

- A gyermek temperamentuma
- A szülők eddigi nevelési magatartása
- A család hangulata

A gyermek temperamentuma szoros kapcsolatban van viselkedésének a természetével. A könnyű temperamentumú gyermekekre kevésbé jellemző a dacos magatartás és az megnyilvánulásában sem olyan lehet olyan heves, pl. mint a nehéz temperamentumú gyerekeknél (lás. „A gyermeki temperamentum elméletei” fejezet).

A szülői nevelési magatartással úgy függ össze a gyermek dacos magatartása, hogy azokra a gyermekekre, akik eddigi életük során kiélhették kompetenciaigényüket, kevésbé lesz jellemző a dac, mint azokra akik ezt nem tehették (lásd. „A megengedő és tiltó szülői nevelési magatartásforma hatása” fejezet).

A konfliktusterhelt családi légkör esetében az anya türelmetlen a gyermekkel szemben és nem tolerálja annak dacos, szembeszegülő magatartását. Hogyan kezelheti az anya, a szülő a gyermek dacos magatartását (Vajda, 1996; Vekerdy, 1996)?

- Az anya az apróbb dolgokban engedhet a gyermeknek (pl. ő akarja felvenni a cipőt), de lényeges dolgokban (étkezés, lefekvés ideje) soha.
- Az anya kitartó nyugodt, határozott viselkedése, a halk hangja megnyugtathatja még a toporzékoló gyermeket is.
- A gyermek dühöngésére adott kedvesen közömbös anyai következetesség a dacos gyermeket is megnyugtatta.

Mit ne tegyen semmi esetre sem az anya, ha dühöng, hisztizik a gyermeke (Vajda, 1996; Vekerdy, 1996):

- Ne engedjen a hisztinek. Nem kell azal foglakoznia, hogy „Mit szólnak az emberek?”. El kell fogadnia, hogy a gyereke most ilyen, így viselkedik. Ha enged a hisztinek az anya, akkor a gyermek azt tanulja meg tudattalanul, hogy a hisztivel mindig célt érhet a szülőnél és ez az akaratának az érvényesítési módjává válik a későbbiek során is (lásd. hisztiző serdülők, de akár felnőttkori viselkedésmintáit is meghatározhatja, lás. hisztiző feleség).

- Ne büntesse érte a gyermeket, mert az vagy egész hisztiig fokozhatja a dacot, vagy letörve a gyermek akaratát a későbbiekben passzívvá, önállótlanná válhat a gyermek.

### **Az óvodáskorú gyermekkel való bánásmód**

Az óvodáskorú gyermekkel való bánásmód több területet is átfog. ezek közül a következőkkel foglalkozunk:

- Kapcsolat és együttlét a szülővel
- A félelmek megszüntetése
- Életmód és napirend

Óvodáskorban a gyermek először kerül ki a családból, először kell huzamosabb időn keresztül új, számára idegen emberekhez alkalmazkodnia. Ez azt jelenti, hogy az eddigi szoros anya-gyermek kapcsolat átalakul, veszít az intenzitásából. Ennek ellenére nagyon fontos, hogy a jó szülő-gyermek viszony megmaradjon. Ezt úgy érheti el a szülő, ha lehetőséget biztosít a gyermek számára az intenzív együttlétekre, amelyek során a gyermek elmeséli a családon kívüli óvodai élményeit, a világ megismerésével kapcsolatban szerzett tapasztalatait. A

gyermekkel való beszélgetés egyik színtere lehetnek a közös étkezések (főleg a vacsora). Ezek a családi intimitás színterei, ahol a családtagok beszámolhatnak a napjukról, a velük történt napi eseményekről. De a gyermekkel lehet beszélgetni az óvodába utazás, a házimunka stb. közben is. Rövid időt is lehet intenzíven eltölteni, ha a szülő ekkor csak a gyermekre figyel, őt állítja az érdeklődésének a központjába (Vajda, 1996; Vekerdy, 1996).

A gyermeknél a félelmek óvodáskorban törvényszerűen jelentkeznek. Ha túl sok tiltással találkozik a gyermek, a szülők túl sokszor figyelmeztetik a veszélyre, akkor a gyermek félelmei felfokozódhatnak. A félelem legyőzésére a biztatás, magyarázat és megnyugtatás alkalmas. Különösen káros, ha a szülő megbünteti vagy megszegényíti a gyermeket a félelmei miatt. Ezzel csak azt érheti el, hogy most már tőle is félni fog a gyermek (Vajda, 1996; Vekerdy, 1996).

Az óvodáskorú gyermek számára különösen fontos a rendszeres életmód és pontos napirend. Az élet szabályozottsága is ritmusa biztonságérzést ad a gyermeknek, mert kiszámíthatóvá teszi számára a külvilág történéseit. Az étkezések és a lefekvés időpontja mindig lehetőleg azonos időben legyen, és az ettől való eltérést ne engedje meg a szülő,

különösen vonatkozik ez a lefekvés időpontjára (Vajda, 1996; Vekerdy, 1996).

### ***A gyermekjátzmák***

Játzmának nevezzük a családon belül gyakran jelentkező egyes interakciós, kommunikációs mintákat. A játzmák jellemzői (Berne, 1984):

- A családtagok között változatlan, vagy csaknem változatlan formában megismétlődő interakciós, kommunikációs minták.
- A játzma valamelyik családtag olyan alapvető érzelmi szükségletét elégíti ki, amely kielégítéséhez más módon nem jut hozzá a családon belül. A családtag, aki a játzmát elindította, a családon belüli örömszerző kapcsolatok hiányában, azok helyét alkalmaz ilyen megoldási módot.
- A játzma mindig felismerhető manipulatív, manőver jellegéről (ez azonban nem tudatos, hanem tudattalan készletések által vezérelt manipulációt jelent, amelyet még az a családtag sem ismeri fel, aki a családi játzmát elindította).



- A családi játszma forgatókönyvét a játszmát elindító családtagban mélyen, tudattalanul rejlő életvezetési, ítélkezési, élettörténeti tapasztalat alkotja. Ez a tudattalan motívum legtöbbször a saját családi szocializációja során alakult ki, a szülei hibás nevelési reakciói során.
- A játszmában mindig legalább két családtag vesz részt. A játszmában mindketten aktívak, tudattalanul kiegészítik egymást.

A családi játszmáknak több típusa van. Ezek a következők:

- Életjátzmák. Ez általában az egyik családtag (férj vagy feleség) egész életét irányító, azt teljes mértékben átható játszma.
- Házastársi játszmák. Ezek a családi játszmák a házaspár kapcsolatát jellemzik, annak egészét áthatják, de sokszor csak a családi élet egyes területeire terjednek ki.
- Gyermejjátzmák. Ezek a szülők befolyásolására irányuló családi játszmák, amelyek a gyermek valamilyen kielégítetlen érzelmi szükségletet pótolják, vagy lehetővé teszik a

sámára, hogy jutalomhoz férjen hozzá, vagy büntetést kerüljön el.

Várkonyi (1986) szerint a gyermekjátzmák kialakulási menete a következő:

- A gyermeknek egy fontos pszichés szükséglete nem elégül ki a családon belüli kapcsolatok során
- A direkt kérést a gyermek vagy nem tudja megfogalmazni, mivel tudatlan pszichés igényről van szó, vagy ha megfogalmazza, akkor nem teljesíthető, mert ütközik a lehetőségekkel.
- A szülő nem veszi észre a gyermek pszichés szükségletét, vagy elhallgatja.
- A gyermek a gyermekjátzma képében egy olyan megoldási javaslattal áll elő (sokszor tudatlanul), amit a szülők is elfogadnak.

A gyermekjátzmák több veszélyt is magukban hordoznak. Ezek közül néhány a következő (Várkonyi, 1986):

- A játzma nem teszi lehetővé a gyermek számára, hogy meg tudja fogalmazni a felmerülő nehézségeit és el tudjon gondolkodni azokon

- A kellemetlen helyzet kikerüléséhez és nem a megoldásához vezet
- Ez a megoldási mód rögzülhet és személyiségfejlődést akadályozó hatásúvá válhat

A gyermekjátszma veszélye, hogy felnőtt, sőt életjátszmává is válhat.

Óvodáskorban több gyermekjátszma is szerveződhet. Ezek közül a jellemzőbbek a következők (Várkonyi, 1986 nyomán):

- Anyu fáj
- Nem is én voltam
- Én nem tudok

Az „Anyu fáj” gyermekjátszma általában gyomor vagy valamilyen más fájdalommal kezdődik. Arra, hogy kielégítetlen pszichés igény húzódik meg mögötte, az utal, hogy hé-tvégeken, nyaraláskor nem nincs fájdalom, és a fájdalom független az életmódtól és étrendtől, valamint az orvosi kivizsgálás sem talál testi okot.

A gyermekjátszma mögött meghúzódó kielégítetlen pszichés igény legtöbbször az anyától való elszakadás nehézségére, az abból fakadó szorongásra utal. (pl. a gyerekeknek csak akkor fáj a hasa, ha óvodába kell menni).

Az „Anyu fáj” nem hazugság vagy megjátszás a gyermeknél, mert a rossz közérzetet (nem érzi jól magát az óvodában az anyai biztonság nélkül), a kisgyermek még könnyen lefordítja a test nyelvére (fájdalom). A mögöttes üzenet: „Segíts rajtam, bajban vagyok”.

A „Nem is én voltam” gyermekjátszma elsősorban testvérjátszma. Ennek a játzmának a háttérében egy olyan szülő áll, aki jobban boldogul az egyik gyermekével, mint a másikkal (ez általában tudattalanul zajló folyamat).

Tipikus szülői reakciók:

- Miért kell neked százszor elmondanom?
- Miért érti meg a testvéred az első szóra?

A testvérek bármilyen vitája beindíthatja a játzmát.

Mindkét gyermek játszhatja. A „jó gyermek” ezzel biztosítja a kiváltságos helyzetének a folyamatosságát, valamint jóságát bizonyítandó („Én olyan vagyok, amilyennek szeretnék”). A „fekete bárány” a játzmával ki akarja vívni a szülők figyelmét, esetleg él benne az őszinte remény, hogy egyszer neki

adnak igazat a szülők. Egy másik lehetőség, hogy az irigyelt testvért még akkor is nagy öröm bántani, ha esetleg meg is büntetik érte a szülők.

A szülő mozgatja a játszmát azzal, hogy beleszól a testvérek vitájába, és „igazságot” tesz köztük:

- A „fekete bárány” agresszióját elítéli
- A „jó gyermek” agresszív megnyilvánulásait figyelmen kívül hagyja.

Az „Én nem tudok” gyermekjátzsma a feladat teljesítése alóli kibúvás lehetőségét adja a gyermeknek. Olyan anya kell hozzá, aki hajlamos kényeztetni a gyermekét és átvenni az ő tennivalóit is. A játszma lassan szerveződik:

- Kezdetben a kisgyermek azt tapasztalja, hogy az anyát zavarja az ő lassúsága (pl. öltözködés, rendcsinálás). Ekkor az anya beavatkozik és gyorsan elvégzi a feladatot a gyermek helyett is.
- A következő fokon már lassít a gyermek, mert meg akar szabadulni a feladat nyűgétől (tudja, hogy jön az anya és elvégzi helyette)

- Végül beveti a varázsmondatot „Én nem tudok”. Ha az anya nem segít rögtön, akkor sírni, nyafogni kezd (ő bírja tovább)

Az óvodáskori gyermekjátzmák leépítésének első lépcsőfoka az, hogy a szülő felismeri az adott történés játszma jellegét.

Az „Anyu fáj” gyermekjátzma esetében a szülő teendője az, hogy nem enged a gyermeki kérésnek (otthon maradni az anyával), hanem az óvodán kívüli együtltéteiket teszi intenzívebbé a gyerekkel.

„Nem is én voltam” gyermekjátzma esetében a szülő nem mond ítéletet a testvérek vitájában, hanem észreveszi, és nem dől be a „jó gyermek” tudattalan manipulációinak, valamint megpróbálja kielégíteni a „fekete bárány” kielégítetlen kapcsolati igényét.

Az „Én nem tudok” gyermekjátzma leépítését azzal éri el a szülő, ha türelmesen kivárja azt, hogy a gyermek elvégezze a feladatait, és nem enged a nyafogásnak és sírásnak.

Eleinte ez nagy türelmet igényel a szülőtől, de egy idő után a gyermek megtanulja, hogy ez a viselkedésminta hatástalan a szülő manipulálására.

### ***A gyermek agresszivitása, testvérféltékenység***

A gyermekkel való bánásmód különösen fontos egyes nehéz helyzetekben.

Ezek közül a következőkről lesz szó:

- A gyermek agresszivitása
- A testvérféltékenység
- A szülők válása

Az agresszív viselkedés megjelenési időpontja a gyereknél általában 2-3 éves kor, amikor kialakul az éntudat és a szándékos viselkedés.

Az agresszivitás a versengő emberi magatartással együtt járó jelenség, így legelőször a testvér, majd a kortárskapcsolatokban jelenik meg. Mivel a fiúk szerepviselkedésének természetes része versengés, ezért náluk több agresszivitás is lesz tapasztalható. A szülőnek fel kell lépnie az agresszió ellen, de azt tudnia kell, hogy a gyermeki agresszió szülői agresszióval nem szüntethető meg. Hatékonyabb, ha következetesen kifejezi a rosszalását, ha agresszív viselkedéssel találkozik a testvérek között, és megpróbál valamilyen más viselkedési módot felajánlani az agresszió ellen. Persze a szülőnek modellként oda kell arra is figyelni a saját agresszív

viselkedésére is, mert ezt szociális tanulással átvehetik a gyermekei. Az óvodáskorban a gyermeknél megjelenő túlzott agresszivitás legtöbbször ún. továbbadott agresszió, amelynek forrása a szülő túl szigorú, büntető szülői nevelői magatartásmódja (Vajda, 1996; Vekerdy, 1996).

A testvérféltékenység az idősebb gyermeknek a testvére születés kori életkorával mutat szoros összefüggést (Vajda, 1996; Vekerdy, 1996):

- Ha az új jövevény érkezésekor az idősebb gyermek életkora kevesebb, mint másfél év, nem alakul ki nála erős testvérféltékenység nála
- Ha az új jövevény érkezésekor az idősebb gyermek életkora 2-3 éves kor között van, akkor ő még elsősorban érzelmi síkon reagál a testvére születésére. Nagyon nehezen fogadja el, hogy otthoni pozíciója (eddig ő volt a figyelem középpontjában) hirtelen meggyengül. Gyakran visszaesik a szobatisztaság területén és minden alkalmat megragad, hogy újra ő lehessen a szülői figyelem középpontjában.



- Ha az új jövevény érkezésekor az idősebb gyermek életkora négy vagy több év, akkor a nagyobb gyermek már kicsit szülői szerepet játszik. Már megérti és elfogadja a kialakult helyzetet, bár néha ő is több figyelmet igényelne magának.

### ***A szülők válása***

A gyermek egészséges személyiségfejlődéséhez szüksége van mindkét szülői viselkedésmintának a személyiségébe való beépítésére.

A gyermek számára a válás egyik veszélyét az adja, hogy a gyermek a házasság megromlásától a válás elhatározásáig átéli a házastársak konfliktusait, azt, hogy a szülei nem szeretik egymást.

A válás másik veszélye az a gyermek számára, hogy a válás során az egyik modell, szülői minta hatása jelentősen lecsökken, vagy teljesen el is veszhet (ha az elvált szülő nem tart kapcsolatot a gyermekkel). Egy szülői modell csak akkor funkcionál feladatának megfelelően, ha a gyermek azt a viselkedésmintát, amit képvisel, a mindennapok során folyamatosan megfigyelheti. Válás esetén ez a folyamatosság megszakad, mivel jó esetben is csak hétvégeken

találkozhat az egyik szülővel. A házastársak válása tejhát súlyosan megterheli a gyermeket. A gyermeknek a válásra adott reakciója a gyermek életkorától függ.

Óvodáskorban a gyermek szintén fokozhatja ragaszkodását a szüleihez. Ezzel egy időben – a kisgyermekhez hasonlóan- a szorongás, félelem, a viselkedésben egy alacsonyabb szintre való visszacsúszás vagy túlzottan dacos magatartás jelentkezhet nála. Viselkedése zavarttá válhat, különleges fantáziák jelenhetnek meg nála, a játéka kedvetlenné válik, úgy érzi. őt nem szeretik a szülei.

A válás tehát veszélyeket hordoz a gyermek számára, amit azonban messze felülmúl az a veszély, ha a szülők nem válnak el, és így a családi konfliktusoktól, vagy hideg érzelmi légkörtől áthatott családban nő fel a gyermek. Ez sokkal súlyosabban hat a személyiségfejlődésére, mint a válási krízis. Ezért rossz megoldás az, ha a szülők a gyermek „érdekében” nem válnak el és maradnak együtt.

A válás okozta krízist a gyermek egy idő után fel tudja dolgozni, ha a környezete megfelelő módon segíti őt ebben. Szükség van egy olyan beszélgetésre a gyermek és a szülők között, amelyben elmagyarázzák a gyermeknek, hogy már nem szeretik egymást, külön jobban

boldogulhatnak az életben. Az, hogy házaspárként már nem funkcionálnak, az nem azt jelenti, hogy szülőként ne szeretnék őt (Vajda, 1996; Vekerdy, 1996).

Mi a szülők teendői a gyermekkel kapcsolatban, ha a válás mellett döntenek?

Ezek a következők (Veczkó, 1990):

- Szükség van egy olyan beszélgetésre a gyermek és a szülők között, amelyben elmagyarázzák a gyermeknek, hogy már nem szeretik egymást, külön jobban boldogulhatnak az életben. Az, hogy házaspárként már nem funkcionálnak, az nem azt jelenti, hogy szülőként ne szeretnék őt.
- A gyerekekkel egyenlő félként, tényszerűen kell közölni a válás tényét, és érthető magyarázatot kell kapnia arról, hogy miért válnak el a szülei.
- A szülők őszintén beszélhetnek a gyerekeknek arról, hogy ők milyen gyötrelmeket élnek át a válás miatt, de vigyázzanak arra, hogy a házastársuk iránt érzett indulataikba ne vonják be a gyereket, ne próbálják megnyerni őt saját maguknak. A szülőnek el kell fogadnia azt a tényt, hogy a

gyermeknek mindkét szülőre szüksége van, és csak akkor fejlődik érett személyiséggé, ha mindkét szülőről pozitív képpel rendelkezi.

- Meg kell beszélni a gyerekekkel azt is, hogy a jövőben hogyan alakul az élete.

## **A kisiskoláskorú gyermekkel való bánásmód**

### ***Az önállóság kezelése***

A kisiskoláskornak az a feladata, hogy a gyermek megtanulja kompetensen és hatékonyan gyakorolni a környezete által becsült készségeket. A gyermek mentális képességei és mozgáskoordinációs fejlettsége lehetővé teszi számára, hogy kitartóan, feladat jelleggel végezzen valamilyen tevékenységet. Átéli, hogy produktív, hogy alkot, így kialakul nála a kompetencia élménye (Erikson, 1997).

A kisiskoláskorú gyermeket már bizonyos fokú önállóság jellemzi, már nagyon sok mindent tud és megért, sok dologról önálló véleménnyel rendelkezik. A kompetencia élmény kialakulásának azonban alapfeltétele, hogy a család, a szülők támogatják őt a

felnőttek világának felfedezésében. A gyerekeknek változik a helyzete a családban is, egyre jobban érzékeli a család működésmódját. Egyre inkább igényli azt, hogy őt önálló egyéniségnek tekintsék a szülei és a családi dolgokba is beleszólása legyen. A családon dolgaiba egyre inkább be kell avatni őt a szülőknek. Vonatkozik ez a család anyagi helyzetétől egészen a családi nehézségeknek a gyermekkel való megosztásáig. Természetesen az ő szintjén kell elmagyarázni a gyermeknek a dolgokat (Vajda, 1996).

A szülők családi nehézségekből fakadó rossz hangulata –ha eltitkolják annak okát a gyermek elől– rosszabb hatással lesz a gyermekre, mintha tudná, hogy miről van szó. A gyermek a feléje megnyilvánuló bizalomra bizalommal fog reagálni, és így talán azt is jobban elviseli, ha türelmetlenebbek vele a szülei a szokásosnál. A gyermek számára fontos, hogy a szülő bevonja őt a saját tevékenységébe. A gyermek számára az a vonzó ebben a korban, ami közel vezeti őt a felnőttek világához, a felnőtt tevékenységekhez, tanulhat valami felnőttet. Fontos, hogy a szülő megbízzon a gyermekben, és ne csak semmitmondó feladatokat bízjon rá, hanem

olyat is, ami fantáziát, kreativitást igényel (Vajda, 1996).

### ***A szülő viszonya az iskolához***

Az kisiskoláskorú gyermeket nevelő család egyik legfontosabb feladata a gyermeknek az iskola világába való beillesztése.

A szülő úgy segíti legjobban a gyermeket az iskola világába való beilleszkedésében, ha az iskolával kapcsolatos dolgokban egyre nagyobb önállóságot hagy a gyermeknek. Önállóságra kell szoktatni a gyermeket a következő iskolai dolgokban (Vajda, 1996; Vekerdy, 1996):

- Iskolatáska bepakolása, az iskolai dolgok (füzet, könyv stb.) rendje
- Az otthoni tanulási feladatok elvégzése

Rá kell szoktatni a gyermeket, hogy az iskolával kapcsolatos dolgokat önállóan végezze el, de kérje a szülő segítségét, ha valamivel nem boldogul. Természetesen ez eleinte még szülői segítséggel megy, de a szülőnek egyre inkább a gyerekre kell hagynia az iskolai feladatok gondját. Helyes, ha napirendet alakít ki a szülő a gyerekekkel (ha nem napközis). és hozzászoktatja, hogy azt minden nap pontosan be kell tartani. A

napirend a következőképpen kell, hogy alakuljon (Vajda, 1996; Vekerdy, 1996):

- Ebéd után egy óra játék, pihenés
- Játék után 1-3 óra tanulás (kis pihenőkkel)
- A tanulás eredményének a szülői ellenőrzése
- Vacsora
- Lefekvés

A szülő kísérje állandó figyelemmel a gyermek tevékenységét, és ha kéri, akkor segítsen neki a tanulásban. Ha a gyermek tanulását ellenőrzi a szülő, vigyázzon arra, hogy minél kevésbé legyen számon kérő jellege a dolognak. A szülők akkor követik el a legnagyobb hibát, ha ők is átveszik az iskola teljesítmény-centrikus beállítódását, és nem segítenek, hanem otthon is követelnek a gyerektől. A szülők feladata az, hogy segítsék a gyermeket a tanulásban. Amelyik gyereknek a tanulását nem ellenőrzi a szülő és nem segít neki az elakadásoknál az iskola első éveiben, annak az iskolai lemaradása egyre nagyobb lehet az iskolai évek során (Vajda, 1996; Vekerdy, 1996).

### *Az iskolai alulteljesítés okai, az iskolafóbia*

Az iskolában történő gyengébb teljesítményhez több tényező is hozzájárulhat. Néhány ezek közül:

- Iskolaérettlenül kerül a gyermek az iskolába
- Gyengébbek a gyermek képességei az átlagnál
- Részképességzavarban (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia) szenved a gyermek
- Hátrányos helyzetű gyermek

Ha a gyermek iskolaérettlenül kezdi az iskolát, akkor problémát jelenthet számára az iskola teljesítmény-centrikus világába való beilleszkedés. Ez sok kudarc forrása lehet a gyermek és a szülők számára is.

A gyengébb képességű gyermek vagy öröklötten kisebb értelmi képességekkel rendelkezik, vagy valamilyen károsító tényező okozta nála ezt a tanulási nehézséget. Ilyen károsító tényező lehet (Murányi-Kovács és Kabainé Huszka, 1988):

- Korai környezeti ártalmak (anya alkoholizmusa a terhesség során, vírusfertőzés a terhesség alatt stb.)



- Neurológiai defektusok (a központi idegrendszer valamilyen kisebb sérülése vagy károsodása, minimális agyi károsodása)
- Éretlenség (a tanuláshoz szükséges idegrendszeri területek lassabb fejlődése)

Jellemző rájuk, hogy a munkatempójuk lassabb, mint az átlagos képességű gyermekeknél, a figyelmük szétszórtabb, rövidebb ideig köthető le, a kognitív képességek (emlékezet, képzelet, gondolkodás) területén gyengébben teljesítenek.

A részképességzavarok (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia) szintén a tanulás terén történő lemaradás okai lehetnek. Az olvasási (diszlexia), az írási (diszgráfia) és számolási (diszkalkulia) nehézséggel küzdő tanulóknál azok az alapkészségek sérültek, amelyek a hatékony iskolai tanulás alapfeltételül szolgálnak.

Hátrányos helyzet okozta teljesítményromlás mögött több tényező is állhat (Murányi-Kovács és Kabainé Huszka, 1988):

- A hátrányos helyzetű gyerekek kevésbé motiváltak a jó iskolai teljesítményre, mivel ezt a szüleik nem tartják fontosnak

- A hátrányos helyzetű gyerekek családi szocializációja sokszor zavart, a családi légkör konfliktusokkal terhelt, a szülők nem töltik be megfelelően családi szocializációs funkcióikat (lásd: Érdekességek)
- A hátrányos helyzetű gyerekek szülei sokszor nem megfelelő nevelési módszereket alkalmaznak a nevelés során, ami hátrányosan befolyásolja a gyermek személyiségfejlődését.

Az iskolafóbia, az iskolaundor oka a szülőről való érzelmi leválás nehézsége, a ragaszkodás a kisgyermeki állapothoz, de előidézhetheti a pedagógus sértő bánásmódja is. Szerencsére ritkán fordul elő. Nem szabad összetéveszteni azzal, ha az iskolában rosszul teljesítő gyermek nem akar iskolába menni. Az érthető, mivel az iskolában kudarcélmények érik a gyermeket, de nem igényel feltétlenül pszichológusi segítséget (Vajda, 1996; Vekerdy, 1996).

### ***Hogyan tanuljon a szülő a gyermekkel***

Ha a gyermek nem jól teljesít az iskolában, akkor szükséges, hogy a szülő aktívabban is részt vegyen az otthoni tanulásban.

Néhány fontos szabály, amit a szülőnek be kell tartania a gyerekekkel történő együtt tanulás során (Vajda, 1996; Vekerdy, 1996):

- Soha ne szidja meg a gyermeket, ha az nem ért valamit! A szidás hatására a gyermek szorongása nő, még inkább görcsöl, az agya még lassabban forog, mert úgy érzi, hogy elveszíti a szülő szeretetét. Az a gyermek kerül igazán nagy bajba, akinek az iskolai sikertelensége miatt megromlik a szülővel való viszonya. A gyermeknek minden teljesítményhez érzelmi háttérre van szüksége, és ha úgy érzi, hogy azt is elveszíti, akkor teljesítménye még jobban romlik.
- Nem kell a szülőnek mindenáron a gyerektől kicsikarni a jó választ a tanulás során. Ha látja, hogy nem megy a dolog, akkor a szülő magyarázza el a gyermeknek a megoldást.
- A szülő legyen türelmes a gyermekkel, lehetőleg ne veszítse el a türelmét, ha a gyermek nem érti meg rögtön a magyarázatot. A magyarázat soha nem vész kárba, csak legfőljebb idő kell hozzá, hogy kifejtse jótékony hatását.

- A szülő rendszeresen foglalkozzon a gyermekkel. A gyermek tanulmányi eredménye elsősorban attól függ, hogy foglalkoztak-e rendszeresen a szülők a gyermekkel az otthoni tanulás során.
- Fokozatosan szoktassa önállósághoz a tanuláson kívüli iskolai dolgokban (Pl. táska bepakolása)
- Annak a tantárgynak a tanulásánál, amelyik már jobban megy, fokozatosan lehet önállóságra szoktatni a gyermeket, azzal a feltétellel, ha elakad, mindig segíthet neki a szülő.

## **A serdülőkorú gyermekkel való bánásmód**

### ***Érzelmi leválás a szülőkről***

A serdülőkorban az önállóság és függetlenség kialakulásához hozzájárulnak mind a serdülőkorban zajló biológiai és pszichés változások, mind a családi és kortársi kapcsolatok módosulása. A függetlenné válás legfontosabb mozzanata a szülőkkel való kapcsolat átalakulása, a szülőkhöz kapcsolódó érzelmi függés csökkenése, az érzelmi leválás a szülőkről.

Az érzelmi függetlenedés az egyéniség kialakulásának egyik legfontosabb feltétele, a saját tettekért való felelősségvállalás kialakulásának előfeltétele. Az érzelmi leválás hosszú folyamat, több síkon is zajlik (Vikár, 1980):

- A családon belüli szerep megváltozása (mind fizikai, mind szellemi téren egyenrangú szereplővé válik).
- Az értelmi fejlődés lehetővé teszi a szülők viselkedésének önálló megítélését.
- A kortársak véleményének a súlya megnő.

A serdülőben két erő küzd egymással:

- Önállóságigény
- Biztonságigény

A serdülőben egy készülő felnőtt és egy búcsúzó gyermek küzd egymással. A szülő helyes reakciója erre, hogy azt nyújtja a serdülőnek, amire annak éppen szüksége van, távolodni és közeledni is engedi. A család és a serdülő között kölcsönös alkalmazkodási folyamat zajlik, ennek ellenére az érzelmi leválás mindig konfliktusokkal terhelt folyamat. Az érzelmi leválást megnehezíthetik, a serdülő érzelmi válságát kiélezhetik egyes

családi helyzetek. Egyik ilyen helyzet az, amikor a serdülőnek nincs meleg, elfogadó, szeretetteljes kapcsolata a szüleivel. Ekkor heves lázadás robbanhat ki a szülők ellen, a serdülő könnyen antiszociális csoportok hatása alá kerülhet. Ha a serdülő egyik szülőben sem tud megkapaszkodni, könnyen sodródhat antiszociális csoportokhoz (Vikár, 1980).

A szeretetteljes családi légkörben is előfordulhat, hogy felerősödik a serdülő érzelmi válsága. Ilyen helyzetek lehetnek a következők (Vikár, 1980):

- Az anya, a házasságában csalódva, a fiától vár érzelmi kárpótlást. Erősen magához köti őt, nem engedi az önállósodását.
- A szülők el nem ért ambícióik megvalósítását a serdültől várják (korai zárás).
- Egymással hadilábon álló szülők szövetségest keresnek a serdülőben a saját játszmájukhoz.

Az ilyen helyzetek a serdülő érzelmi válságát sokszor szinte az elviselhetetlenségig fokozhatják. Az érzelmi leválással a serdülőnek a más felnőttekhez való viszonya is megváltozik, iskolában személytelenebbé válik a tanár-

diák kapcsolat. A serdülőnek a serdülőkori válságra adott reakciója többféle lehet (Vikár, 1980):

- Rajongás egy külső személy iránt
- A szülők teljes leértékelése
- Saját világába való belefeledkezés
- Megmaradás a gyermekszerepben

Rajongás egy külső személy iránt azt jelenti, hogy a serdülő a szülő iránti szeretetét átviszi egy barátra, barátnőre vagy egy híres emberre (popsztár, sportoló, színész, stb.). A választott személy az lesz, akire szívesen hasonlítana, vagy olyan tulajdonságokkal rendelkezik, amelyekkel a serdülő is szeretne.

A szülők elleni lázadás a szülők teljes leértékeléséhez vezethet. A serdülőnek a szülők iránt érzett eddigi minden pozitív érzése ellenségességre fordul, megtelik lenézéssel, kritikával. Fontos, hogy a szülő ezt az ellenségességet ne viszonzza, a serdülő agresszivitására ne reagáljon hatalmi eszközökkel. Ha a gyermekkel való kapcsolata az elmúlt évek során jó és szeretetteljes volt, akkor csak átmeneti jelenségről van szó és a szeretet megint előtérbe fog kerülni.

Ha a szülő-gyermek kapcsolat nem volt szeretetteljes, akkor elmérgesedhet a viszony a

szülők és a serdülő között. Azonban még ebben az esetben is előfordulhat, hogy a serdülő egy kétségbeesett kísérletet tesz a szülői szeretet elnyerésére. Ha a szülő észreveszi ezt a serdülő agresszivitásának a hátterében, akkor a kapcsolatuk elmélyülhet, ami valamennyire ellensúlyozhatja a kisgyermekkorai érzelmi hiány állapotát.

A serdülőre jellemző lehet, hogy belefeledkezik a saját világába, elmerül abban. A serdülő érdeklődését teljesen saját belső világa felé fordítja, ideje nagy részét ábrándozással, vagy zenehallgatással, olvasással tölti.

Az is előfordulhat, hogy a serdülő meg akar maradni a gyermekszerepben, nem akar felnőni. Bezárkózik gyermekkorai játékaik, szórakozásai közé, nem vesz tudomást az idő múlásáról.

Ez a négy tipikus serdülőkorai reakció szinte minden esetben egymással keveredve jelentkezik a serdülőnél. Az, hogy melyik kerül előtérbe a gyermek személyiségétől és a szülő-gyermek kapcsolat eddigi előtörténetétől is függ. Az is előfordulhat, hogy ugyanannál a serdülőnél egymást váltva jelentkeznek (Vikár, 1980).



### *A serdülőkori válság kezelése*

Serdülőkorban a szülőknek át kell építeni a serdülőkorú gyerekekkel való kapcsolatuk jellegét. Ez azt jelenti, hogy az eddigi szülő-gyerekek kapcsolat jellegét aszimmetrikus jellegét szimmetrikusra kell átalakítani a szülőknek. A régi aszimmetrikus szülő-gyerekek kapcsolatban a szülő volt az irányító, ő határozta meg a kapcsolat kereteit és jellegét, a gyermek engedelmeskedett a szülőnek. A serdülőkorban a szülőknek új viszonyulási és kommunikációs módon keresztül kell közeledniük serdülő gyermekükhöz. A tekintélyelvűség helyett a serdülő gyermeket egyenrangú félként kezelve kell tudnia irányítani gyermekét (Erikson, 1997).

A szülők rugalmatlansága azonban sokszor megakadályozza a szülő-gyerekek kapcsolat jellegének az átalakulását, a szülő a régi aszimmetrikus kapcsolati formában próbálja tartani a gyermekét, ami súlyosabb szülő-gyerekek konfliktusokhoz vezethet. Ez a szülői reakció megakadályozhatja annak a feladatnak a teljesülését is, hogy a gyerekek a családi identitás helyett önálló identitást kell kialakítani ebben az életciklusban. Eddig a családi identitás volt jellemző a gyerekekre, a szülők gyermekeként élte meg magát. Ebben

az életciklusban a serdülőkorú gyermeknek el kell szakadnia a családi norma és viszonyrendszerektől és újakat kell kialakítania. Ebben a törekvésében a szülők segíthetik abban, ha támogatják az önállósulási törekvéseiben a gyermeket.

A szülőnek azt is el kell fogadnia, hogy az önálló identitás kialakulásának az elsődleges színtere a kortárs csoport (klikk). Fontos, hogy a serdülő érzelmi döntéseit (kivel, kikkel barátkozik) ne kérdőjelezze meg a szülő. A tiltással éppen az ellenkező hatást érné el a szülő. A serdülő ellenállásának, önállósodási törekvésének a jele abban is megnyilvánulhat, hogy makacsul ragaszkodhat egy szülő által ellenzett kapcsolathoz, ami amúgy hamar megszakadt volna (Vajda, 1996; Vekerdy, 1996).

A serdülőkori válság kezelésére nincs mindenkor alkalmazható recept. A megoldás egyénenként és helyzetenként változhat. Függetlenül a szülő és a gyermek személyiségétől, a szülő-gyermek kapcsolat múltjától, valamint a szülő-gyermek kapcsolat jellegétől. A szülőnek tiszteletben kell tartania a serdülő elkülönülési vágyát, a saját belső világhoz, a titkokhoz való jogát (nem kell mindent tudnia a szülőnek), ezzel segítve át őt az érzelmi leválás okozta nehézségeken. A gyakorlati

dolgokba bele kell szólnia a szülőnek (tanulás, stb.), de az érzelmi önállóságát ne korlátozza. A szülőnek látnia kell a gyermekében a kibontakozó önálló személyt, és rendelkezésére kell állnia, amikor a serdülő ezt igényli, amikor küzdelmében elakadt. Azt is el kell azonban viselnie, ha esetleg máshoz fordul segítségért a serdülő (Vajda, 1996; Vekerdy, 1996).

### **Irodalom**

- Erikson E. (1997): Az emberi életciklusok.  
In: Fejlődéslélektan Olvasókönyv  
(Szerk. Bernáth L.-Solymosi K.). Tertia  
Kiadó. Budapest. 27-42. Murányi-Kovács  
és Kabainé Huszka, 1988
- Vajda Zs. (2005): A család. In. Vajda Zs.,  
Kósa É. (Szerk.): Neveléslélektan. Osiris  
Kiadó.
- Várkonyi Zs. (1986): Már százszor meg-  
mondtam. Gondolat Könyvkiadó, Buda-  
pest.
- Vekerdy T. (1996): Kicsikről-nagyoknak.  
Park Kiadó, Budapest, 1996.
- Vikár GY. (1980): Az ifjúkor válságai. Gon-  
dolat, Budapest.

