

2011/2

ALKALMAZOTT PSZICHOLÓGIA



TARTALOM

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK

A nevelési stílus és az érzéketlen/érzelemmentes vonások
kapcsolata gyerekeknél és serdülőknél ...5

PATAKY Nóra–KÖRMENDI Attila

Helyvesztésselmény és honvágy
Egy „keserédes” jelenség környezetpszichológiája ...21

HORVÁT M. Tünde–DÜLL Andrea–LÁSZLÓ János

MŰHELY

Kompánia műhely: civil szervezeti utak a segítő
szakmára való felkészítésben ...35

Dr. PISZKER Ágnes–BALÁZS Hedvig–KOVÁCS Éva

MÓDSZERTAN

A verbális fluenciatesztek felvételének és értékelésének
módszertana ...53

MÉSZÁROS Andrea–KÓNYA Anikó–KAS Bence

Az Önéletrajzi Interjú (AI) vizsgálati eljárás bemutatása ...77

SZÖLLŐSI Ágnes–BÜKI Lívía Noémi–KÓNYA Anikó

KÖNYVISMERTETÉS

Egészségsszorongás és hipochondria a gyakorlatban ...97

FREYLER Anett



ALKALMAZOTT PSZICHOLÓGIA

AZ ALKALMAZOTT PSZICHOLOGIA ALAPÍTVÁNY – APA – FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1998

Megjelenik a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem,
az Eötvös Loránd Tudományegyetem
és a Debreceni Egyetem együttműködésének keretében.

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszachenyiterv.gov.hu
06 40 638 638



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai
Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

A támogatás száma TÁMOP 4.2.1./B-09/1/KMR-2010-0003

A szerkesztőbizottság elnöke

Prof. dr. Hunyady György

E-mail: hunyady.gyorgy@ppk.elte.hu

Szerkesztőbizottság

Faragó Klára	Kollár Katalin
Gyöngyösiné Kiss Enikő	Kósa Éva
Juhász Márta	Kovács Judit
Kalmár Magda	Münnich Ákos
Katona Nóra	Szabó Éva
Király Ildikó	Urbán Róbert

Főszerkesztő

Szabó Mónika

E-mail: szabo.monika@ppk.elte.hu

A szerkesztőség címe

ELTE PPK Pszichológiai Intézet
1064 Budapest, Izabella u. 46.

Kiadja az Eötvös Loránd Tudományegyetem

ISSN 1419-872X

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK

A NEVELÉSI STÍLUS ÉS AZ ÉRZÉKETLEN/ ÉRZELEMMENTES VONÁSOK KAPCSOLATA GYEREKEKNÉL ÉS SERDÜLŐKNÉL



PATAKY Nóra

Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai Pszichológia Tanszék

KÖRMENDI Attila

Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Személyiség- és Klinikai Pszichológiai Tanszék



EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGOGIKUM KÖZPONT
TÁMOP 4.2.1./B-09/1/KMR-2010-0003

ÖSSZEFOGLALÓ

Az érzéketlen/érzelemmentes vonások sajátos érzelmi (bűntudat hiánya, sekélyes érzelmek) és interperszonális stílust (proaktív agresszió, felelősségvállalás hiánya) jelentenek, mely a korai életévekben jelenik meg és relatív stabil marad gyermek- és serdülőkorban. A legújabb eredmények szerint az érzéketlen/érzelemmentes vonások jelenléte meghatározza az agresszív, viselkedészavaros gyerekek egy speciális alcsoportját, melyre a nevelési módszerekkel szembeni ellenállás jellemző. A szülői nevelési stílus pozitív változásaival szembeni ellenállás részben magyarázható az érzéketlen/érzelemmentes fiatalokra jellemző temperamentumvonásokkal, valamint az érzelmi információ feldolgozásának zavaraiival. Publikációnk bemutatja az érzéketlen/érzelemmentes vonásokat mutató gyerekekre jellemző agresszív viselkedési mintázatot. Az eddigi kutatásokra támaszkodva elemezzük a temperamentumjellemzők és az érzelmi információfeldolgozás zavarainak hatását az agresszív viselkedés megjelenésére érzéketlen/érzelemmentes gyerekeknél és serdülőknél. Végül bemutatjuk azokat a fegyelmezési módszereket, amelyek hasznosak lehetnek az említett temperamentumjellemzők és érzelmi információfeldolgozási zavarok mellett. További empirikus kutatások szükségesek, hogy a tárgyalt fegyelmezési javaslatok hatékonyságát megerősítsük.



BEVEZETÉS

Az érzéketlen/érzelemmentes (callous/unemotional, a továbbiakban C/U) vonások a pszichopátia konstelláció részét képezik (Cooke és Mitchie, 2001). A pszichopátia négyfaktoros modellje az alábbi faktorokat és alfaktorokat tartalmazza (Hare, 2003): *interperszonális faktor* (manipulatív, patológiás hazudozó, grandiozitás, felületesség), *affektív faktor* (empátia hiánya, érzelemmentesség, sekélyes érzelmek, büntudat hiánya, felelősségvállalás hiánya), *életstílus* (felelőtlenység, impulzivitás, parazita életstílus, célok hiánya, ingerkeresés), valamint *antiszociális faktor* (gyenge viselkedéskontroll, korai magatartásproblémák, fiatalkori bűnözés, változatos bűncselekmények, a viselkedéses tanulás deficitje). A C/U vonások az interperszonális és affektív faktor vonásait tartalmazzák, melyek az empátia hiánya vagy csökkent empátia, szegényes érzelmi reakciók, büntudat és felelősségvállalás hiánya, manipulatív viselkedés (Cooke és Mitchie, 2001). A C/U vonások gyermek- és serdülőkori megjelenésére az utóbbi évtizedben irányult nagyobb figyelem. A vonások már a korai életévekben megfigyelhetők (Christian et al., 1997; Frick et al., 2000) és a felnőttkori pszichopátia egyik prekurzorának tekintik őket (Frick, 1978). A követéses vizsgálatok szerint a vonások időben stabilak maradnak a felnőttkorba történő átmenet folyamán (Munoz és Frick, 2007; Obradovic et al., 2007). A C/U vonások mérésére használt legelterjedtebb eszközök gyermekeknél és serdülőknél az Antisocial Process Screening Device (APSD) (Frick és Hare, 2001), a Psychopathy Checklist-Youth Version (PCL: YV) (Forth et al., 2003) és a Youth Psychopathic Traits Inventory (YPI) (Andershed et al., 2002). A kérdőívek standardizálása magyar mintán még nem történt meg. Mindhárom mérőeszköz a gyermek- és serdülőkori pszichopátiás személyiséget méri több faktor segítségével. Kifejezetten a C/U vonások vizsgálatára fejlesztették ki az Inventory of Callous Unemotional Traits (ICU) kérdőívet, mely a PCL-YV és az APSD alapján készült. A kérdőív 24 itemét a kitöltő (szülő, gyermek vagy pedagógus) 4 fokú Likert-skálát használva értékeli. A kérdőív itemei három faktorba sorolhatók (Essau et al., 2006): Érdetlenség, Ridegség, Érzéketlenség. A teljes kérdőívre vonatkozó belső konzisztencia értéke 0,77. A kérdőív magyar mintán történő sztenderdizálása folyamatban van a Vadaskert Gyermekpszichiátriai Kórház és Szakambulancia, valamint a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetének együttműködése keretében.

Az érzéketlen/érzelemmentes faktor vizsgálata azért tekinthető fontosnak, mivel a vonások alapján elkülöníthető a gyerekek egy bizonyos alcsoportja, akikre súlyos agresszív viselkedés és a terápiás eljárásokkal, valamint a fegyelmezési diszciplínákkal szembeni ellenállás jellemző. Az utóbbi években nagyszámú empirikus vizsgálatot végeztek annak érdekében, hogy meghatározzák a C/U vonások és az agresszió, valamint a fegyelmezési diszciplínák kapcsolatát. A C/U vonásokat mutató gyerekekre jellemző az intervenciók rezisztencia, valamint az agresszív és antiszociális viselkedés alkalmazása, ami a csoport néhány sajátosság jellemzőjével magyarázható (pl. szemkontaktus hiánya, jutalomorientáció vagy félelemmentesség). Az eddigi vizsgálatok eredményei arra utalnak, hogy az alternatív fegyelmezési stratégiák eredményesebbek lehetnek az ilyen vonásokkal jellemezhető fiataloknál. Jelen publikáció röviden bemutatja a C/U vonásokat mutató gyerekek viselkedését és fontosabb jellemzőiket. Végül ismerteti azokat a fegyelmezési alternatívákat, amelyek hasznosak lehetnek a C/U vonásokat mutató gyerekek nevelése esetében.

C/U VONÁSOK ÉS A PROAKTÍV AGRESSZIÓ

A C/U vonások jelenléte pozitív kapcsolatot mutat az agresszió proaktív formájának megjelenésével (Frick et al., 2003; Kruh et al., 2005; Frick és Morris, 2004).

Az agresszív viselkedés két alapvető megjelenési formája felnőtteknél és gyerekeknél a reaktív (impulzív) és proaktív (instrumentális) agresszió (Dodge és Pettit, 2003). A reaktív és proaktív agressziót minden ember használja élete folyamán bizonyos helyzetekben. Reaktív agresszió esetén a személy impulzív védekező választ ad az észlelt provokációra vagy fenyegetésre. Érdemes kiemelni, hogy reaktív agresszió esetében a személy az észlelt provokációra válaszol, ami nem biztos, hogy valós provokációt jelent (Dodge et al., 1997). Előfordulhat, hogy interperszonális helyzetekben az észlelt ingerek félreértelmezése vagy figyelmen kívül hagyása miatt értékeli a helyzetet fenyegetőnek a személy. Az agresszív viselkedés okaként így információfeldolgozási (kognitív) és érzelmi deficit lehet felelős, mely valószínűleg az orbito- és mediofrontális kéreg deficitjéhez köthető (Blair, 2005a). Reaktív agressziót eredményezhetnek a szociális információk feldolgozása során történő kognitív és affektív információfeldolgozási hibák. A reaktív agresszió másik okaként az alacsony érzelmi diszregulációs képesség tehető felelőssé, vagyis konfliktushelyzetben (például gúnyolódás esetén) a gyermek nem képes szabályozni indulatait és agresszív módon válaszol. A választ többnyire intenzív fiziológiai reakciók kísérik. A reaktív agressziót mutató gyerekekre sokszor jellemző az alacsony frusztrációs tolerancia, gyakoriak a szociális és érzelmi problémák (Dodge et al., 1997), a szülei általában durva, kíméletlen nevelési stílust alkalmaznak. Az alacsony frusztrációs tolerancia és az érzelmi instabilitás miatt a reaktív agressziót mutató gyerekek általában kevésbé népszerűek társaik között.

A proaktív agresszió célja javak megszerzése, célok elérése, hatalom és pozíció biztosítása (Dodge és Pettit, 2003), alkalmazása tehát nincs kapcsolatban vélt vagy valós provokációval. A proaktív agressziót alkalmazó gyerekek számára az agresszió hatékony eszköz kívánt céljaik eléréséhez. A proaktív agresszió erős prediktív értékkel bír a serdülőkori kriminalitás és a szerhasználat megjelenését tekintve. A proaktív agressziót használókra kevésbé jellemző a diszfunkcionális családi környezet és a társak szociális elutasítása (Vitaro et al., 2000).

Frick és munkatársai szerint (2003) a magatartási problémákkal küzdő gyerekek két csoportra oszthatóak agresszív viselkedésük alapján. Az első csoportba tartozók szinte kizárólagosan az agresszió reaktív formáját használják, az agresszív viselkedés ritkán figyelhető meg náluk és kevésbé súlyos következményekkel jár (ritka a súlyosabb testi sérülés). A második csoportba tartozók az agresszió proaktív (és ritkábban a reaktív) formáját alkalmazzák, gyakran agresszívek, a szenvedő fél súlyosabb sérüléseket is szerezhet.

Kruh és munkatársai (2005), valamint Enebrink és munkatársai (2005) szerint a C/U vonásokkal jellemezhető serdülökre valószínűbben jellemző az agresszió proaktív formájának alkalmazása, mint a C/U vonásokkal nem jellemezhető serdülökre. Frick és munkatársai (2003) 98 fős, 9–13 éves mintán mutatták ki, hogy a C/U vonások jelenléte az agresszió proaktív formájának alkalmazásával mutat pozitív kapcsolatot. Iskolások körében (7-től 18 év) végzett vizsgálatok szerint a C/U vonások jelenléte mellett az agresszió és az antiszociális viselkedés súlyosabb következményekkel jár (Christian et al., 1997) és időben stabilabb (Loeber

et al., 2002), mint a C/U vonásokkal nem jellemezhető gyerekek esetében. A C/U vonások jelenléte bejósolta a későbbi normaszegő magatartást és ez a hatás független volt más magatartásproblémák jelenlététől (Pardini et al., 2006). A C/U vonással jellemezhetőek csoportjában gyakori volt az ismétlődő jellegű agresszió, melyet ugyanazon személlyel szemben követtek el, és az áldozat súlyosabb sérüléseket szerzett, mint a C/U vonásokkal nem jellemezhetőek csoportjában (Forth et al., 1990; Brandt et al., 1997). Christian és munkatársai (1997) elemzésükben a magatartásproblémás gyerekeket két csoportba osztották a C/U vonások jelenléte alapján. A C/U vonásokkal jellemezhető gyerekeknél az agresszió súlyosabb kifejeződési formáit figyelték meg, mint azoknál a magatartásproblémás gyerekeknél, akikre C/U vonások nem voltak jellemzőek. Dadds és munkatársai (2006) pozitív kapcsolatot találtak a C/U vonások jelenléte és az állatokkal szemben tanúsított kegyetlen, agresszív viselkedés között 6–13 éves gyerekek körében.

Összefoglalva, a C/U vonások jelenléte esetén jellemzőbb a súlyos és időben stabil agresszív viselkedés, a korán megjelenő magatartásproblémák, a későbbi életkorokban antiszociális normaszegő viselkedés, valamint a proaktív agresszió használata. A következő fejezetben a C/U vonásokat mutató gyerekek azon tulajdonságait tekintjük át, amelyek hozzájárulhatnak az agresszió instrumentális, súlyosabb formáinak a megjelenéséhez és az ehhez társuló magatartászavarok kialakulásához.

AZ AGRESSZÍV VISELKEDÉS LEHETSÉGES OKAI C/U VONÁSOKKAL JELLEMEZHETŐ GYEREKEKNÉL ÉS SERDÜLŐKNÉL

Az alábbi fejezetben a C/U vonásokkal jellemezhető gyerekek fegyelmezési diszciplínák szempontjából fontos sajátosságait foglaljuk össze. Az idekapcsolódó biológiai vonatkozásokat (csökkent amygdalaaktivitás, illetve stresszre adott csökkent elektrodermális bőrellenállás) a kapcsolódó részeknél megemlítiük (Blair et al., 2005a; Blair et al., 2001; Kotler és McMahon, 2005).

Alacsony szorongásszint, élménykeresés

Több vizsgálat is megerősítette azt a feltevést, miszerint a C/U vonások jelenléte negatívan korrelál a szorongásra való hajlammal (Lynam et al., 2005; Andershed et al., 2002; Frick et al., 1999). Frick és munkatársai (1999), valamint Andershed és munkatársai (2002) arra a következtetésre jutottak, hogy azokra a magatartászavarral küzdő gyerekekre, akiknél a C/U vonások jelen voltak, kevésbé jellemző a magatartászavaros gyerekeknél gyakran jelen lévő magas szorongásszint. A C/U vonások tehát moderáló tényezők voltak a szorongásszint vonatkozásában. A vonások jelenléte esetén alacsonyabb, hiányuk esetén magasabb szorongásszint jellemezte a magatartászavarral diagnosztizált gyerekeket. Blair (1999) az APSD-kérdőívben magas értéket elérő gyerekeknél az átlagos szinttől alacsonyabb elektrodermális bőrellenállást mutatott ki fenyegető ingerekre és distresszre adott válaszoknál. Az eredmények alapján feltételezhető, hogy a C/U vonásokkal bíró gyerekek és serdülők érzéketlenebbek stresszeseményekre és fenyegető ingerekre, ami eredményezheti a proaktív agresszió megjelenését.

Az élmény- és kalandkeresés szintén jellemző a C/U vonásokat mutató gyerekekre (Essau et al., 2006). Zuckerman (1979) feltételezése szerint az élménykeresés-skálákon magas pontszámot elérőknek az átlagos arousalszinttől magasabbra van szükségük az optimális állapot fenntartásához. Az iskolai oktatás struktúrájából eredően valószínűleg nem képes az arousalszint olyan mértékű emelésére, hogy az a magas élménykeresőket kielégítsen. A gyerek ezért optimális arousalszintje elérésének érdekében kiegészítő (tanórához nem tartozó) tevékenységeket végez. Az alacsony szorongásszint következtében a kiegészítő cselekvések agresszív, antiszociális színezetet ölthetnek.

Jutalomorientáció és büntetés iránti inszenzitivitás

Számos vizsgálat erősítette meg, hogy a C/U vonások jelenléte jutalomérzékenységgel és büntetésre való érzéketlenséggel jár együtt (O'Brien és Frick, 1996). O'Brien és Frick kísérletében a 6–13 éves C/U vonásokat mutató gyerekeket jutalomorientáció és a büntetések figyelmen kívül hagyása jellemezte számítógépen megoldott feladatsor végrehajtása közben. A jutalomfüggőséget és a büntetés iránti érzéketlenséget kártyajáték közbeni döntéshozás alatt is kimutatták (Fischer és Blair, 1998). További eredmény, hogy C/U vonások jelenléte esetén a fiatalok a társaikkal szembeni agresszív viselkedés kimenetelét pozitívabbnak ítélték meg (Pardini et al., 2004), aminek következtében feltételezhetően kevésbé félnek agressziót használni interperszonális helyzetben. Pardini és munkatársai (2003) hasonló következtetésre jutottak, mivel jutalomorientált információfeldolgozási mintát azonosítottak érzéketlen/érzelemmentes vonásokat mutató gyerekeknél az agresszív viselkedés megítélése folyamán. Az érzéketlen/érzelemmentes csoport szelektíven fókuszált az agresszív viselkedés pozitív kimeneteleire és nem vette figyelembe a negatív következményeket. A büntetésre való érzéketlenség a viselkedéses gátló rendszer diszfunkciójával állhat kapcsolatban (Newman és Wallace, 1993). A C/U vonásokat mutató gyerekek esetében az agresszív viselkedés előnyhátrány elemzése folyamán az agresszió használatának előnyei tűnnek dominánsabbnak, és az agresszív viselkedés negatív következményeire kevésbé fókuszálnak. A büntetésre való érzéketlenség eredményezheti, hogy az agresszív viselkedés fennmarad a tanári és szülői büntetések ellenére is. Az agresszív helyzetekkel kapcsolatos pozitív elvárások tovább erősíthetik ezt a hatást. Végül az agresszió fennmaradását elősegítheti, hogy C/U vonások jelenléte esetén legalább átlagos verbális intelligencia mérhető (Salekin et al., 2004; Loney et al., 1998), ami megkönnyíti a konfliktusok utáni felelősségre vonások lezárását.

Érzelmek és empátia

Deficit mutatható ki negatív érzelmkifejezések felismerésében C/U vonásokkal jellemezhető gyerekeknél és serdülőknél (Dadds et al., 2006), az eredmények szerint elsősorban a félelem és a distressz jeleire érzéketlenebbek. A deficit azonban pozitív érzelmi tartalmakkal kapcsolatban nem jelentkezik. A hiányosság megmutatkozik érzelmeket ábrázoló képek (Kimonis et al., 2006), érzelmeket kifejező szavak (Loney et al., 2003), valamint érzelmi hangtónus esetében is (Blair et al., 2005b). Az emocionális deficit valószínűleg az amygdala csökkent aktivitásához köthető (Blair et al., 2005b). Kiehl és munkatársai (2001) C/U vonásokkal jellemezhető felnőtteknél csökkent amygdalaaktivitást mutattak ki affektív tartalmak exponálásakor.

Jones és munkatársai (2009) hasonló eredményeket találtak érzéketlen/érzelemmentes gyerekeknél. A csökkent amygdalaaktivitáson túl a C/U vonásokat mutató gyerekeknél tapasztalható érzelemfelismerési deficit a szemkontaktus hiányával is kapcsolatba hozható. A C/U vonásokat mutató gyerekek (az amygdalasérültekhez hasonlóan) kevésbé gyakran vesznek fel szemkontaktust (Adolphs et al., 2005; Dadds et al., 2006), ezáltal ignorálják azt a környezeti információforrást, amely segítségével nagy bizonyossággal meghatározhatják a másik ember érzelmi állapotát. Dadds és munkatársai (2006) 8–17 éves magatartászavarral diagnosztizált gyerekeket és serdülőket vizsgáltak érzelemfelismerési feladat segítségével. A C/U csoport kevésbé tudta a félelem érzelmkifejezését felismerni, mint a kontrollcsoport. Adolphs és munkatársai (2005) alapján a C/U vonásokkal rendelkező gyerekek konfliktushelyzetben a szembenálló fél tekintetéből kiolvasható félelmet, stresszt és alávetettséget semleges érzelmként vagy undorként címkézik, ami az agresszió eszkalálódásához vezethet. A félelem és a distressz metakommunikatív jelzéseivel kapcsolatos vakság eredményezheti, hogy a C/U vonásokkal jellemezhető gyerekek agresszív viselkedése konfliktushelyzetben nem csökken a másik fél visszavonuló magatartására. Az emlősöknél, ha két egyed konfliktushelyzetbe kerül, az érzelmi jelzések elősegíthetik a konfliktus megszűnését. Ha például az egyik fél kifejezi alávetettséget, félelmét vagy szorongását, akkor elképzelhető, hogy a másik fél gátolja agresszív viselkedését (Blair, 2003). A gátlás természetesen csak akkor történhet meg, ha az agresszióra készülő fél érzékeli és helyesen értelmezi a másik fél alávetettségre és félelemre irányuló jelzéseit. Hasonló mechanizmusokat feltételezhetünk a humán viselkedésben is, az érzelemfelismerési deficit pedig valószínűleg az egyik tényező, amely az agresszió eszkalálódásáért felelőssé tehető.

A SZOCIÁLIS KONTEXTUS SZEREPE

A fent említett tényezők mellett a C/U vonásokkal jellemezhető gyerekeket körülvevő jellegzetes szociális kontextus is magyarázatul szolgál az agresszió és az antiszociális viselkedés súlyosabb formáinak megjelenésére. A deviáns társakkal való baráti kapcsolat ápolása a bűnözés és antiszociális magatartás megbízható prediktorának tekinthető (Patterson et al., 1991). Kimonis és munkatársai (2004) kimutatták, hogy az antiszociális tendenciákat és magatartászavarokat mutató gyerekek közül a C/U vonással bíró gyerekekre jellemzőbb, hogy barátaik között antiszociális viselkedésű, viselkedési problémákkal küzdő gyerekek vannak. Az antiszociális társakhoz való kötődés részben magyarázhatja a C/U vonással jellemezhető gyerekeknél megfigyelhető proaktív és reaktív agressziót, valamint a későbbi antiszociális viselkedést és kriminális magatartást. A kutatás során megpróbálták meghatározni, hogy a C/U vonással bíró gyerekek miért választanak maguknak valószínűbben antiszociális barátot. Az elemzés során kiderült, hogy az „átlagos” gyerekek barátkozási szokásaiban logikusnak tűnő ható tényezők (mint például a proszociális társakkal való közös tevékenységek mennyisége vagy az impulzivitás mértéke) a C/U vonásokkal rendelkező gyerekek esetében nem tekinthetők mediáló faktornak. A szülői szupervízió mértéke és minősége azonban meghatározta, hogy a C/U vonású gyerekeknek mennyi és milyen szintű kapcsolata volt antiszociális barátokkal.

A szerzők konklúziója szerint a C/U vonások jelenléte vonzó lehet a bűnöző, antiszociális fiatalok számára, mivel ezen csoport tagjaitól kaphatnak pozitív megerősítéseket antiszociális és agresszív cselekedeteikre. A szülői gondoskodás mediáló szerepe az antiszociális társakkal azért érdekes, mivel Wootton és munkatársai (1997), valamint Oxford, Cavell és Hughes (2003) eredményei szerint a C/U vonások jelenléte független a szülői gondoskodás minőségétől és mennyiségétől. Vitacco és munkatársai (2003) szintén kimutatták, hogy az inkonzisztens szülői viselkedés és a gyermek elhanyagolása nincs összefüggésben a C/U vonások jelenlétével. Elképzelhető tehát, hogy a C/U vonások megjelenésében, illetve a vonások korrekciójában kevésbé van szerepe a szülői gondoskodás minőségének. Azonban arról nem szabad megfeledkeznünk, hogy a kortárskapcsolatok alakulására vonatkozóan viszont valószínűleg nagy szerepe lehet a szülői szupervíziónak.

A C/U VONÁSOK ÉS A NEVELÉSI, FEGYELMEZÉSI STÍLUS KAPCSOLATA

Az agresszív, antiszociális viselkedést mutató gyerekek esetében a probléma korai identifikációja és az intervenciók próbálkozásai pozitív eredményeket hozhatnak. Különösen hatékonyan bizonyulnak a szülők nevelési, fegyelmezési stílusát megfelelő irányba terelő intervenciók (Wendy et al., 1996). A szülői nevelési stílus megváltoztatása során a következő témákra fókuszálnak: pozitív szülő-gyermek kapcsolat létrehozása, proszociális viselkedés elősegítése, agresszió és antiszociális viselkedés csökkentése. A szülők e célok megvalósítása során erőszakmentes, empátián alapuló fegyelmezési stratégiákat sajátítanak el. Az operáns kondicionálás elveit használó erőszakmentes fegyelmezési stratégiák megbízható és klinikailag szignifikáns pozitív változásokat hoznak létre az agresszív gyerekek viselkedésében. Az pszichoedukáció során a szakemberek nemcsak megtanítták (elméleti és gyakorlati úton) a szülőkkel a helyes nevelési attitűdöt és viselkedést, hanem aktívan monitorozzák a folyamatot és értékelik az eredményeket.

Az agresszív gyerekek nem mindegyike reagál pozitívan a beavatkozásokra. A C/U vonásokkal jellemezhető agresszív gyerekek kevésbé reagálnak a szülői nevelési stratégiák pozitív irányba történő megváltozására (Frick et al., 2003; Hawes és Dadds, 2005). Wootton és munkatársai (1997), valamint Oxford és munkatársai (2003) eredményei szerint a pozitív szülői gondoskodás megjelenése csak C/U vonások hiánya esetén eredményez pozitív változásokat a magatartásproblémák kezelésében. Ha C/U vonások is jelen voltak a magatartászavar mellett, akkor a szülői gondoskodás minősége nem befolyásolta a magatartászavar súlyosságát és megjelenési formáját. Hawes és Dadds (2005) oppozíciós zavarral diagnosztizált 3–8 éves gyerekek szülei számára standardizált szülői edukációt végzett, majd a gyerekek magatartásváltozásának mértékét figyelték. A C/U vonásokkal bíró gyerekeknél a szülői edukáció alatt elsajátított intervenciók nem hoztak eredményt. A C/U vonások bejósolták az intervenciók ellenállást a családi jellemzők, a szocioökonómiai státusz és a gyermekek egyéb jellemzőinek kontrollálása mellett is. A kutatók közvetlenül is megfigyelték a szülő-gyermek interakciókat a kísérletben részt vevő családokban. A magas C/U pontszámmal bíró gyerekek viselkedése egyetlen szempontból különbözött az alacsony C/U pontszámot mutatók viselkedésétől.

A szülők a gyermek nemkívánatos viselkedését megfelelő eszközökkel leállították, a viselkedés leállása után „higgadási” szakasz következett, amikor a gyereket a szülő nyugodt és csendes környezetbe helyezte. A folyamat közben a magas C/U pontszámmal jellemezhető gyerekek nagyon kevés érzelmet mutattak a többi gyermekhez képest. A szülők maguk is kevésbé hatékonynak érezték a fegyelmezési folyamatot.

Az agresszív gyerekeknek ilyen módon elkülöníthetjük egy alcsoportját (az érzéketlen/érzelemmentes vonásokkal jellemezhetőket), akik (valószínűleg az előző fejezetben ismertetett jellemzők következtében) kevésbé reagálnak a szülői nevelési stílus pozitív irányú változására. Az alábbiakban néhány empirikusan ellenőrzés alatt álló fegyelmezési szempontot ismertetünk, melyek segítséget jelenthetnek a C/U vonásokat mutató gyerekekkel való bánásmódban. Az elképzelések empirikus kutatásokra támaszkodnak, azonban további vizsgálatokra van szükség a megerősítésükhöz. A következő fegyelmezési szempontokat az C/U vonásokat mutató gyerekek korábban már említett tulajdonságait figyelembe véve fogalmazták meg különböző szerzők.

A szemkontaktus jelentősége

Korábban már volt arról szó, hogy a C/U vonásokkal jellemezhető gyerekeknél érzelmfelismerési nehézségeket figyeltek meg (Blair, 2005a). Az érzelmfelismerési problémák elsősorban a negatív érzelmekre koncentrálódnak (szomorúság, félelem) és pszichofiziológiai szinten is kimutathatóak (Shirtcliff et al., 2009). A félelem és a szomorúság iránti hiposzenzitivitás csökkentheti az intervenciók beavatkozások és a szülői fegyelmezés hatékonyságát, valamint növelheti az agresszió mértékét. A hiposzenzitivitásért valószínűleg a szem és a szem körüli érzelmileg informatív területek elkerülése felelős, mely az amygdala hipoaktivitáshoz kötődik. A szem és a szem körüli területek szuperstimulusnak számítanak az érzelmkifejezések felismerésének tekintetében. A szem körüli területek elkerülése esetén csak felületes információk lehet mások érzelmi állapotáról, ami az empátia csökkenését eredményezi. Dadds és munkatársai (2006) a szemkontaktus hiányát figyelték meg C/U vonásokkal jellemezhető serdülőknél. A serdülőknél nehézségeik voltak a félelem felismerésében más emberek arcán, a teljesítményük javult, ha a szemre kellett fókuszálniuk. Jones és munkatársai (2009) hasonló eredményekre jutottak agresszív és C/U vonásokkal jellemezhető gyerekeknél. A kontrollcsoport jobban teljesített a félelem felismerésében, mint az C/U vonásokkal jellemezhető csoport. A deficitet neurológiai szinten is kimutatták: a kontrollcsoportban kétoldali amygdalaaktivitást tapasztaltak, míg a C/U csoportban csak a bal oldali amygdala aktiválódott félelmet kifejező arcok exponálásakor. A szemkontaktussal kapcsolatos információk felhasználhatóak a fegyelmezési stratégiák alkalmazásakor is. Bölte és munkatársai (2006) eredményei szerint felnőtt autistáknál a szemkontaktus facilitálása segíti az érzelmkifejezések felismerésének pontosságát, ez a módszer segíthet az érzelemmentes gyerekeknek is (Dadds et al., 2006). A mások szemében látható félelem, szorongás vagy alávetettség csökkentheti az agresszív viselkedés eszkalálódását.

A fegyelmezési folyamat során, úgy tűnik, szükséges, hogy a gyerek információkat kapjon a fegyelmező fél negatív érzelmi állapotáról, melyet a szemkontaktus fenntartása elősegíthet. A szemkontaktus intenzív fenntartása azonban csak C/U vonások jelenléte esetén javasolt

(magatartásproblémák jelenléte esetén is és magatartásproblémák nélkül is). A C/U vonásokkal jellemezhető, magatartászavarral küzdő gyerekeknek szükségük van a környezetükben jelen lévő emocionális ingerforrásokra az érzelm kifejezés azonosításához. Ebben a kontextusban a szemkontaktus szuperstimulusnak minősül, ezért nagy segítséget nyújthat számukra a másik fél érzelmi állapotának megértésében.

A fegyelmezés közbeni intenzív szemkontaktus azonban negatív hatással is lehet a fegyelmezésre. A C/U vonásokkal nem jellemezhető magatartászavarral küzdő gyerekek fontos jellemzője a szorongás és az emocionális reakciókészség. Magatartásproblémáik egy része pontosan abból ered, hogy konfliktushelyzetben nem tudják regulálni érzelmi állapotukat (Munoz és Frick, 2007) és impulzív/agresszív úton oldják meg a helyzetet. Ezért fegyelmezési helyzetben a felnőtt kifejezett szemkontaktusa erős (és néha kontrollálhatatlan) érzelmi reakciót, stresszt válthat ki a gyerekből, ami az agresszió eskalálódásához vezethet.

Arouszal szint

Kochanska (1993) két alapvető mechanizmust emel ki a proszociális értékek internalizációjával kapcsolatban. Az egyik mechanizmus működés módja, hogy a gondozó konfrontálja a gyermeket rossz cselekedetének következményeivel, aminek eredményeként a gyermekben nő a szorongásos arousal szint. Az arousal szint emelkedése facilitálja a szülőtől kapott üzenet szemantikus feldolgozását, és a proszociális tartalmú üzenet hozzáférhető lesz a következő rossz cselekedet megtervezése esetén. A második folyamatban a gyerek azért internalizálja a proszociális tartalmakat, mert szeretne jó kapcsolatot fenntartani gondozójával.

A félelemmentes gyerekek kevésbé valószínűleg élnek át distresszt a felnőttek és kortársaik által büntetett tevékenységek végrehajtása előtt, alatt és után, mint kevésbé félelemmentes társaik (Kochanska, 1993). A másokon észlelt distressz jelei szintén alacsonyabb arousal növekedést eredményeznek (Blair, 1999). Mivel a C/U vonásokkal jellemezhető gyerekek egyik sajátossága a félelemmentesség a fegyelmezési stratégiák alkalmazásakor, a C/U vonással rendelkező gyerekek arousal szintje valószínűleg nem emelkedik meg az optimális szintig. Az optimális (internalizációhoz szükséges) arousal szint eléréséhez ezért olyan differenciált szocializációs és nevelési technikák szükségesek, amelyek képesek az arousal szintet megemelni annak érdekében, hogy a C/U vonásokkal jellemezhető gyerek internalizálja a kapott tartalmakat (Kochanska et al., 1994). Ugyanakkor bizonyos nevelési technikák következtében az arousal szint az internalizációhoz szükséges optimális arousal szintnél magasabb arousalt hozhat létre, ami akadályozhatja a nevelési folyamatot (Kochanska, 1993). Ilyen folyamat játszódhat le például, amikor (C/U vonásokkal nem jellemezhető) magatartásproblémás gyerekek konfliktushelyzetben történő kezelésekor túl sokáig próbáljuk fenntartani a szemkontaktust. Az arousal szint emelkedésével a gyerekekben meginduló fiziológiai reakciók akadályozhatják az internalizációt. A C/U vonásokat mutató gyerekeknél azonban az átlagos szemkontaktus nem eredményezi az internalizációhoz szükséges arousal szintet. Számukra olyan nevelési technikák szükségesek, amelyek az arousal szint emelkedését célozzák. A büntetéssel kapcsolatos arousal kevésbé hat a C/U vonásokkal jellemezhető gyerekekre, vagyis a változásokra motiváló optimális arousal szintet jutalmazással (O'Brian és Frick, 1996) és pozitív felnőtt-gyerek kapcsolat kialakításával lehet elérni (Hawes és Dadds, 2005).

Jutalmazás és büntetés

A C/U vonások jelenlétekor a gyerekekre jellemző a jutalomorientáció és a büntetés iránti érzéketlenség (O'Brian és Frick, 1996), ezért valószínűleg jól reagálnak a szülői viselkedés jutalomalapú komponenseire (dicséret, jó cselekedet megjutalmazása, a jó cselekedet leírásatükrözése, empátia és szülői szeretet) és érzéketlenek a büntetésalapú komponensekre (megvonások, eltávolítás a csoportból, szeretetmegvonás). A jutalmazó szülői bánásmód növelése és a büntetés csökkentése maximalizálhatja az eredményeket. Hawes és Dadds (2005) szerint a jutalmazási alapú nevelési stratégiák sem feltétlenül hatékonyak a C/U vonásokkal jellemezhető fegyelmezésében. Vizsgálatukban szülőknek kidolgozott speciális tréning segítségével a szülők nevelési stílusát és gyermekükkel való bánásmódját formálták. A tréning három komponenst tartalmazott. Elsőként a pozitív megerősítések (jutalmazó stratégiák) használatára tanították meg a szülőket, melyek segítségével megerősíthették a gyerekek kívánt viselkedését. Másodszor fegyelmezési stratégiákat tanítottak nekik, melyek segítségével hatékonyan leállíthatták a nem kívánt viselkedést. A szülők megtanulták, hogy miképp csillapítsák le a gyereküket nyugodt, magabiztos stílusban. Megtanulták felismerni a kényszerítő, korlátozó fegyelmezési stratégiákat, melyek a konfliktusok eskalációjához vezethetnek. Harmadrészt a terapeuták segítettek a szülőknek a megfelelő családi légkör kialakításában is. A szerzők előzetes várakozásának megfelelően a C/U vonások stabilnak mutatkoztak a szülői tréning és a 6 hónapos utánkövetési időszak alatt. A csoport megközelítőleg 50%-a azonban a C/U vonások mérésére szolgáló skálán kevesebb pontszámot ért el, mint az intervenció előtt. A szerzőknek nem sikerült kimutatni, hogy a hatás minek köszönhető. Elképzelhető, hogy a jutalmazási technikák használata eredményezte a pontszámcsökkenést. Az utánkövetés végén mért C/U pontszámokat csak az intervenció előtti C/U pontszámokból lehetett bejósolni. Ez az eredmény a vonások függetlenségét jelzi különböző szociális (pl. szociális környezet) és intrapszichés (pl. antiszociális viselkedés) tényezőktől. A legkevesebb pozitív változást azok a gyerekek mutatták, akikre a leginkább jellemző volt a C/U vonások jelenléte. Waschbusch és munkatársai (2007) a C/U vonásokkal jellemezhető magatartásproblémákkal küzdő gyerekeknél kevésbé találtak hatékonynak a viselkedésterápiát, mint a C/U vonásokkal nem jellemezhető magatartásproblémás gyerekeknél. A serdülőkkel kapcsolatos terápiás hatékonyságvizsgálatok (Rogers et al., 2004; Rogers et al., 1997) szerint C/U vonások jelenléte esetén a terápiás kimenetel kedvezőtlenebb volt és a kezelteket motiválatlanság, az együttműködés hiánya és manipulatív viselkedés jellemezte. Minden tényezőt figyelembe véve a jutalmazásalapú speciális szülői nevelési stílus használata ígéretesnek tűnik a C/U vonásokkal jellemezhető gyerekekkel való foglalkozásban.

ÖSSZEFOGLALÁS

Publikációnkban áttekintettük a C/U vonásokkal jellemezhető gyerekek fegyelmezésével kapcsolatos fontosabb témaköröket. A C/U vonásokat mutató gyerekekre az agresszió súlyosabb, proaktív formája jellemző. Az agresszió súlyosabb formái valószínűleg olyan jellemzőknek köszönhetőek, mint a jutalomfüggőség, a büntetés iránti érzéketlenség, az érzelemfelismerési

deficit és az antiszociális, agresszív társakkal való kapcsolat preferálása. A felsorolt tulajdonságokat áttekintve egyértelművé válik számunkra, hogy egyénre szabott nevelési stratégiákat kell alkalmaznunk, ha fegyelmezni akarjuk a C/U vonásokkal jellemezhető gyerekeket. A nevelési tanácsadók, gyermekpszichiátriák szakemberei, tanárok gyakran adnak tanácsot a szülőknek magatartásproblémákkal küzdő gyerekeik kezelésében. A fenti kutatásokból levonható következtetés szerint a C/U vonásokkal bíró gyerekek esetében kisebb mértékben várható változás a szülői bánásmód pozitív irányú változtatásával. A nevelési stratégiákat a C/U vonásokkal jellemezhető gyerekek jellegzetességeihez kell igazítani és egyénre szabott nevelési terveket kell kidolgozni. Ha nem így teszünk, akkor az eredmények hiánya frusztráltta teheti a szakembert és a szülőt is, akik könnyen felhagyhatnak az eredménytelen próbálkozásokkal. Végezetül a témával kapcsolatban a következő szempontokat szeretnénk kiemelni:

1. Szükséges lenne tudatosítani a szakemberekben, hogy a C/U vonások jelenléte esetén a szülői attitűd pozitív irányú változtatásával a magatartásproblémák nem csökkennek, ugyanakkor a pozitív attitűd mindenképpen szükséges a jövőbeli intervenciók megalapozásának érdekében. Továbbá vannak eredmények arra vonatkozólag, hogy a szülői nevelési stílus pozitív változásával kismértékben csökkenhet a gyermek C/U vonásokat mérő skálákon elért pontszáma (Hawes és Dadds, 2007). A magatartásproblémák csökkentésében az arousalszintet nagymértékben növelő fegyelmezési módszerek használata tűnik ígéretesnek. A szakembereknek szükséges lenne ismerniük, hogy a C/U vonásokkal jellemezhető gyerekek milyen sajátosságokkal bírnak, és ezek mentén megtervezniük a fegyelmezési módszereket.
2. A szülőknél tudatosítani kell, hogy gyermeküknek egyénre szabott bánásmódra van szüksége és meg kell őket tanítani arra, hogyan fegyelmezzék őket. A szülőket célzó pszchoeducációs tevékenység a gyermekekkel foglalkozó segítő szakemberek munkájának fontos részét képezheti. Szülői edukációt végezhet segítő szakember szülői értekezleteken, nevelési tanácsadóban, családterápiában és egyéni terápiában is.
3. Annak ellenére, hogy a C/U vonások a pszichopátia konstelláció részét képezik, több okból sem javasoljuk, hogy pszichopataként címkézzük ezeket a gyerekeket. A címke következetes használata maga után vonhatja a viselkedés és az énkép címkének megfelelő változásait, amit mindenképpen szükséges elkerülnünk. A C/U vonások a pszichopátia két- (Frick et al., 1994), három- (Frick et al., 2000) és négyfaktoros (Hare, 2003) modelljében a faktorok csak egy részét fedik le. Ezért az érzéketlenség/érzelemmentesség a pszichopátia konstrukciójának csak egy részét képezi, a pszichopata „diagnózis” alkalmazásához további feltételeknek is teljesülniük kell. Azt is érdemes megemlíteni, hogy gyermek- és serdülőkorban természetesnek tekinthetők olyan időszakok, amikor a gyerekek és serdülők érzéketlen/érzelemmentes vonásokat mutatnak (egocentrizmus, narcizmus, impulzivitás), ezért a jellemzőknek tartósan kell jelen lenniük az adott gyermek esetében, hogy vonásként azonosíthassuk (Seagrave és Grisso, 2002).
4. A témával foglalkozó szakemberek a C/U vonások prevenciójára, a probléma minél korábbi identifikációjára és aktív kezelésére helyezik a hangsúlyt (Hawes és Dadds, 2005). A C/U vonások késői kezelése több szempontból is problémás lehet. A vonások mögött személyiségjellemzők, sajátos interperszonális stílus és észlelési deficit áll, ezért speciális beavatkozások

nélkül nem várhatunk pozitív változásokat. A vonások stabilnak bizonyulnak a gyermekkorból serdülőkorba történő átmenet folyamán, a serdülőkort követően, de már a serdülőkor alatt sem számíthatunk változásra. Frick (1998) a C/U vonásokat a felnőttkori pszichopátia prekursorának tekinti. A korai identifikáció és a kezelések fontossága mellett szól, hogy gyermek- és serdülőkorban a C/U vonások jelenléte komplex terápiás módszerek alkalmazásával a tünetek kismértékű csökkenésére számíthatunk (Hawes és Dadds, 2005), míg a felnőttkori pszichopátia hatékony kezelése még nem megoldott (Harries és Rice, 2006).

5. Több empirikus kutatásra lenne szükség Magyarországon is a C/U vonásokkal kapcsolatosan. A szülők számára nagy segítséget jelentene a speciális intervenció, illetve szülői nevelési stratégiák megfogalmazása. Feltételezhetően a C/U vonások jelenléte esetén a jutalomorientáció és a büntetés iránti érzéketlenség miatt elsősorban a pozitív nevelési technikáktól várhatunk eredményeket.

SUMMARY

CONNECTION BETWEEN DISCIPLINE STYLE AND CALLOUS/UNEMOTIONAL TRAITS AMONG CHILDREN AND ADOLESCENTS

Callous/unemotional traits means an unique affective (eg. lack of guilt, shallow emotions) and interpersonal (eg. proactive aggression, failure to accept responsibility) style which appears on early ages and is relatively stable across childhood and adolescence. Recent results suggest that the presence of callous/unemotional traits determine a special subgroup of aggressive, conduct disorder children which shows high resistance toward discipline strategies. Resistance against positive changes of discipline style of parents can be partly explained with some temperament characteristics and disturbances in emotion processing of callous/unemotional children (e.g. lack of eye contact, reward dominance or fearless). Our article introduce the aggression behavior pattern of callous/unemotional children. Based on previous researches we analyze the affect of temperamental characteristics and disturbances in emotion processing on the appearance of aggressive behavior with calloous/unemotional children and adolescents. Finally we introduce some discipline methods which can be useful beside the mentioned temperamental characteristics and disturbed emotion processing. Further empirical researches need to reinforce efficiency of mentioned discipline strategies.

IRODALOM

- ADOLPHS, R., GOSSELIN, F., BUCHANAN, T. W. (2005): A mechanism for impaired fear recognition after amygdala damage. *Nature*, 433. 68–72.
- ANDERSHED, H., GUSTAFSON, S. B., KERR, M., STAFFIN, H. (2002): The usefulness of self-reported psychopathy-like traits in the study of antisocial behavior among non-referred adolescents. *European Journal of Personality*, 16. 383–402.

- BLAIR, R. J. R. (1999): Responsiveness to distress cues in the child with psychopathic tendencies. *Personality and Individual Differences*, 27. 135–145.
- BLAIR, R. J. R. (2003): Neurobiological basis of psychopathy. *British Journal of Psychiatry*, 182. 5–7.
- BLAIR, R. J. R. (2005): The neurobiology of antisocial behavior in psychopathy. In: ALEXANDER, E., EMERY, N. J. (ed.): *The cognitive neuroscience of social behavior*. Psychology Press, New York. 291–324.
- BLAIR, R. J. R., COLLEGDE, E., MITCHELL, D. G. (2001): Somatic markers and response reversals: Is there orbitofrontal cortex dysfunction in boys with psychopathic tendencies? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29. 6. 499–511.
- BLAIR, R. J. R., MITCHELL, D. G. V., BLAIR, K. S. (2005a): *The psychopath: Emotion and the brain*. UK: Blackwell, Oxford.
- BLAIR, R. J., BUDHANI, S., COLLEGDE, E., SCOTT, S. (2005b): Deafness to fear in boys with psychopathic tendencies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46. 3. 327–336.
- BÖLTE, S., HUBL, D., FEINEIS-MATTHEWS, S., PRVULOVIC, D., DIERKS, T., POUSTHA, F. (2006): Facial affect recognition training in autism: can we animate the fusiform gyrus? *Behavioral Neuroscience*, 120. 211–216.
- BRANDT, J. R., KENNEDY, W. A., PATRICK, C. J., CURTIN, J. J. (1997): Assessment of psychopathy in a population of incarcerated adolescent offenders. *Psychological Assessment*, 9. 429–435.
- BURKE, J. D., LOEBER, R., LAHEY, B. B. (2007): Adolescent conduct disorder and interpersonal callousness as predictors of psychopathy in young adults. *Journal of Clinical Child Adolescents Psychology*, 36. 3. 334–346.
- CHRISTIAN, R. E., FRICK, P. J., HILL, N. L., TYLER, L., FRAZER, D. R. (1997): Psychopathy and conduct problems in children: Implications for subtyping children with conduct problems. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36. 233–241.
- COOKE, D. J., MICHIE, C. (2001): Refining the construct of psychopathy: towards a hierarchical model. *Psychological Assessment*, 13. 171–188.
- DADDS, M. R., WHITING, C., HAWES, D. J. (2006): Associations among Cruelty to animals, family conflict, and psychopathic traits in childhood. *Journal of Interpersonal Violence*, 21. 3. 411–429.
- DADDS, M. R., PERRY, Y., HAWES, D. J., MERZ, S., RIDDELL, A. C., HAINES, D. J., SOLAK, E., ABEYGUNAWARDANE, A. I. (2006): Attention to the eyes and fear-recognition deficits in child psychopathy. *British Journal of Psychiatry*, 189. 280–281.
- DODGE, K. A., LOCHMAN, J. E., HARNISH, J. D., BATES, J. E., PETTIT, G. S. (1997): Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106. 1. 37–51.
- DODGE, K. A., PETTIT, G. S. (2003): A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39. 349–371.
- ENEBRINK, P., ANDERSON, H., LANGSTROM, N. (2005): Callous-unemotional traits are associated with clinical severity in referred boys with conduct problems. *Nordic Journal of Psychiatry*, 59. 431–440.

- ESSAU, C. A., SASAGAWA, S., FRICK, P. J. (2006): Callous-unemotional traits in a community sample of adolescents. *Assessment*, 13. 464–469.
- FISCHER, L., BLAIR, R. J. R. (1998): Cognitive impairment and its relationship to psychopathic tendencies in children with emotional and behavioral difficulties. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26. 511–519.
- FORTH, A. E., HART, S. D., HARE, R. D. (1990): Assessment of psychopathy in male young offenders. *Psychological Assessment*, 2. 342–344.
- FORTH, A. E., KOSSON, D. S., HARE, R. D. (2003): *The Psychopathy Checklist: Youth Version*. Multi-Health Systems, Toronto.
- FRICK, P. J. (1978): *Conduct disorders and severe antisocial behavior*. Plenum, New York.
- FRICK, P. J., LILIENFELD, S. O., ELLIS, M., LONEY, B., SILVERTHORN, P. (1999): The association between anxiety and psychopathy dimensions in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27. 383–392.
- FRICK, P. J., BODIN, S. D., BARRY, C. T. (2000): Psychopathic traits and conduct problems in community and clinic referred samples of children: Further development of the Psychopathy Screening Device. *Psychological Assessment*, 12. 382–393.
- FRICK, P. J., HARE, R. D. (2001): *The Antisocial Process Screening Device (APSD)*. Multi-Health Systems, Toronto.
- FRICK, P. J., CORNELL, A. H., BARRY, C. T., BODIN, S. D., DANE, H. A. (2003): Callous-unemotional traits and conduct problems in the prediction of conduct problem severity, aggression, and self-report of delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31. 457–470.
- FRICK, P. J., MORRIS, A. S. (2004): Temperament and developmental pathways to conduct problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33. 1. 54–68.
- HARE, R. D. (2003): *The Hare Psychopathy Checklist-Revised*. Toronto.
- HARRIES, G. T., RICE, M. E. (2006): Treatment of Psychopathy. In: PATRICK, C. J. (ed.): *Handbook of Psychopathy*. The Guilford Press, New York. 555–572.
- HAWES, D. J., DADDS, M. R. (2005): The treatment of conduct problems in children with callous-unemotional traits. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73. 737–741.
- JONES, A. P., LAURENS, K. R., HERBA, C. M., BARKER, G. J., VIDING, E. V. (2009): Amygdala Hypoactivity to Fearful Faces in Boys With Conduct Problems and Callous-Unemotional Traits. *American Journal of Psychiatry*, 66. 95–102.
- KIEHL, K. A., SMITH, A. M., HARE, R. D., MENDREK, A., FORSTER, B. B., BRINK, J., LIDDLE, P. F. (2001): Limbic abnormalities in affective processing by criminal psychopaths as revealed by functional magnetic resonance imaging. *Biological Psychiatry*, 50. 9. 677–684.
- KIMONIS, E. R., FRICK, P. J., BARRY, C. T. (2004): Callous-Unemotional Traits and Delinquent Peer Affiliation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72. 6. 956–966.
- KIMONIS, E. R., FRICK, P. J., FAZEKAS H., LONEY, B. R. (2006): Psychopathy, aggression, and the processing of emotional stimuli in non-referred children. *Behavioral Sciences and the Law*, 24. 21–37.
- KOCHANSKA, G. (1993): Toward a Synthesis of Parental Socialization and Child Temperament in Early Development of Conscience. *Child Development*, 64. 325–347.

- KOCHANSKA, G., DEVET, K., GOLDMAN, M., MURRAY, K., PUTMAN, S. P. (1994): Maternal reports of conscience development and temperament in young children. *Child Development*, 65. 852–868.
- KOTLER, J. S., MCMAHON, R. J. (2005): Child psychopathy: Theories, measurement, and relations with the development and persistence of conduct problems. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8. 291–325.
- KRUH, I. P., FRICK, P. J., CLEMENTS, C. B. (2005): Historical and personality correlates to the violence patterns of juveniles tried as adults. *Criminal Justice and Behavior*, 32. 69–96.
- LOEBER, R., BURKE, J. D., LAHEY, B. B. (2002): What are adolescents antecedents to antisocial personality disorder? *Criminal Behaviour & Mental Health*, 12. 24–36.
- LONEY, B. R., FRICK, P. J., ELLIS, M. L., MCCOY, M. G. (1998): Intelligence, callous-unemotional traits, and antisocial behavior. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 20. 231–247.
- LONEY, B. R., FRICK, P. J., CLEMENTS, C. B., ELLIS, M. L., KERLIN, K. (2003): Callous-unemotional traits, impulsivity, and emotional processing in antisocial adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32. 139–152.
- LYNAM, D. R., CASPI, A., MOFFITT, T. E., RAINE, A., LOEBER, R., STOUTHAMER-LOEBER, M. (2005): Adolescent psychopathy and the Big Five: Results from two samples. *Journal of Abnormal Psychology*, 33. 431–443.
- MUNOZ, L. C., FRICK, P. J. (2007): The reliability, stability, and predictive utility of the self-report version of the Antisocial Process Screening Device. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48. 299–312.
- NEWMAN, J. P., WALLACE, J. F. (1993): Diverse pathways to deficient self-regulation: Implications for disinhibitory psychopathology in children. *Clinical Psychology Review*, 13. 699–720.
- OBRADOVIC, J., PARDINE, D. A., LONG, J. D., LOEBER, R. (2007): Measuring Interpersonal Callousness in Boys From Childhood to Adolescence: An Examination of Longitudinal Invariance and Temporal Stability. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36. 276–292.
- O'BRIAN, B. S., FRICK, P. J. (1996): Reward dominance: Associations with anxiety, conduct problems, and psychopathy in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24. 223–240.
- OXFORD, M., CAVELL, T., HUGHES, J. N. (2003): Callous/Unemotional Traits Moderate the Relation Between Ineffective Parenting and Child Externalizing Problems: A Partial Replications and Extensions. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32. 4. 577–585.
- PARDINI, D. A., LOCHMAN, J. E., FRICK, P. J. (2003): Callous/unemotional traits and social cognitive processes in adjudicated youths. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42. 364–371.
- PARDINI, D., LOCHMAN, J., WELLS, K. (2004): Negative emotions and alcohol use initiation in high-risk boys: The moderating effect of good inhibitory control. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32. 505–518.

- PARDINI, D. A., OBRADOVIC, J., LOEBER, R. (2006): Interpersonal callousness, hyperactivity/impulsivity, inattention, and conduct problems as precursors to delinquency persistence in boys: A comparison of three grade-based cohorts. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35. 46–59.
- PATTERSON, G. R., CAPALDI, D., BANK, L. (1991): An early starter model for predicting delinquency. In: PEPLER, D. J., RUBIN, K. H. (ed.): *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 139–168.
- ROGERS, R., JOHANSEN, J., CHANG, J. J., SALEKIN, R. T. (1997): Predictors of adolescents psychopathy: Oppositional and conduct-disordered symptoms. *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 25. 261–271.
- ROGERS, R., JACKSON, R. L., SEWELL, K. W., JOHANSEN, J. (2004): Predictors of treatment outcome in dually diagnosed antisocial youth: An initial study of forensic inpatients. *Behavioral Sciences and the Law*, 22. 215–222.
- SALEKIN, R. T., NEUMANN, C. S., LEISTICO, A. R., ZALOT, A. A. (2004): Psychopathy in youth and intelligence: An investigation of Cleckley's hypothesis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33. 731–742.
- SALMIVALLI, C., NIEMINEN, E. (2002): Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully victims. *Aggressive Behavior*, 28. 1. 30–44.
- SHIRTCLIFF, E., VITACCI, M., GRAF, A., GOSTISHA, A., MERZ, J., WAXLER, C. (2009): Neurobiology of empathy and callousness: Implications for the development of antisocial behavior. *Behavior Science of Law*, 27. 2. 137–171.
- VITACCO, M. J., NEUMANN, C. S., RAMOS, V., ROBERTS, M. K. (2003): Ineffective parenting: A precursor to psychopathic traits and delinquency in Hispanic females. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1008. 300–303.
- VITARO, F., BRENDGEN, M., TREMBLAY, R. E. (2000): Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28. 4. 313–325.
- WASCHBUSH, D. A., CARREY, N. J., WILLOUGHBY, M. T., KING, S., ANDRADE, B. F. (2007): Effects of methylphenidate and behavior modification on the social and academic behavior of children with disruptive behavior disorders: the moderating role of callous/unemotional traits. *Journal of Clinical and Adolescents Psychology*, 36. 4. 629–644.
- WENDY, J., SERKETICH-JEAN, E., DUMAS (1996): The effectiveness of behavioral parent training to modify antisocial behavior in children: A meta-analysis. *Behavior Therapy*, 27. 2. 171–186.
- WOOTTON, J. M., FRICK, P. J., SHELTON, K. K., SILVERTHORN, P. (1997): Ineffective parenting and childhood conduct problems: The moderating role of Callous-unemotional traits. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65. 301–308.
- ZUCKERMAN, M. (1979): *Sensation seeking: Beyond the Optimal level of Arousal*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

HELYVESZTÉSELMÉNY ÉS HONVÁGY – EGY „KESERÉDES” JELENSÉG KÖRNYEZETPSZICHOLÓGIÁJA



HORVÁT M. Tünde

egyetemi tanársegéd, SZTE BTK Pszichológia Intézet
PhD-hallgató, PTE BTK Pszichológiai Intézet, Pszichológia Doktori Iskola
E-mail: hmtunde@sol.cc.u-szeged.hu

DÜLL Andrea

egyetemi docens, BME Szociológia és Kommunikáció Tanszék
E-mail: dam@eik.bme.hu

LÁSZLÓ János

egyetemi tanár, PTE BTK Pszichológiai Intézet
E-mail: laszlo@btk.pte.hu



EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGOGIKUM KÖZPONT
TÁMOP 4.2.1./B-09/1/KMR-2010-0003

*„Én nem tudom, talán messzire mentem,
talán találtál jobb fiat helyettem,
vagy ez csak színlelt bölcs anya-harag tán,
én városom, én szülő szép Szabadkám?*

*Én nem tudom, de amikor hazaértem,
szitkok sziszegtek a szigorú éjben,
utcáidon kiskorom nem találtam,
s hóval szórtad be az utat utánam.*

*Pedig én hozzád mindig haza mennék,
mert a gyerekek, ha fel is nő, kell még
egy-egy mosoly, amelyért nem jár hála,
kell a fölös szeretet babonája.”*

Ács Károly: *Neked mondom, Szabadka* (részlet)



ÖSSZEFOGLALÓ

A migráció személyiségalakulásra gyakorolt hatásait górcső alá vevő kutatások egyik alaptétele, hogy az egyéni életút során a lakóhely-változtatás többszörös veszteséget eredményez. Jelen tanulmányunk célja a helyvesztés és honvágy kapcsolatának elemzése. Betekintést nyújtunk a honvágy meghatározására vonatkozó kurrens pszichológiai megközelítések kérdéseibe és megválaszolási alternatíváikba. Megvizsgáljuk a honvágy „bárcsak-fantáziába” menekülés által kifejtett patológizáló vonatkozásait. Tanulmányunk második részében feltérképezzük a honvágy pozitív hatásait. A honvágynak a helyelhagyást követő gyászmunkában kifejtett potenciális segítő szerepét hangsúlyozó szakirodalmi adatok ismertetése nyomán bemutatjuk a honvágy átmeneti jelenséggént való értelmezési lehetőségét, valamint utalunk e megközelítés és a logoterápia alapelvei között felállítható párhuzamra. E gondolatmenet nem titkolt célja, hogy rávilágítsunk a helyvesztés krízisének feldolgozásához kapcsolódó potenciális pszichés segítő mechanizmusokra. Tanulmányunk végén röviden ismertetjük a Fontos Helyek Köre kutatási módszerünk lényegét és a helyvesztés élményével való megküzdés segítésének területén való alkalmazási lehetőségeit.

Kulcsszavak: helyvesztés, honvágy, átmeneti jelenségek, logoterápia, narratív identitás

A HELYVESZTÉS ÉLMÉNYÉVEL VALÓ MEGKÜZDÉS JELLEGZETESSÉGEI

A helyvesztésélmény megfogalmazódásának gyökerei már Freud (1917/1997) gyászdefiníciójában fellelhetők, amidőn a gyászt rendszerint valamely szeretett személy, illetve esetlegesen valamely „*helyébe lépő absztrakció, pl. haza, szabadság, eszmény stb.*” (i. m.: 131; kiemelés – a szerzők) elvesztésére adott reakcióként írja le. A helyvesztés élményének artikulálása a pszichológiai szakirodalomban a hatvanas években vette kezdetét, amikor is Fried (1963) pszichodinamikus elméletében rávilágított a helyvesztés és a fontos személyek elvesztésének hatására létrejövő gyászmunka párhuzamára. A helyvesztés élményének környezetpszichológiai magyarázata szerint a – szűken, illetve tágra értelmezett – otthoni környezet elhagyásával kilépünk egy olyan színtérből, amely ismerősségével és intimitásával véd, valamint autonómiaérzést biztosít számunkra (Düll, 1995). Egy fontos hely elhagyása szakadást eredményez a folytonosságélményben (Fried, 1963), mivel elválasztja „egymástól az identitás egyébként szoros összefüggésben levő komponenseit, a téri és a csoportidentitást” (Düll, 2002, 50). Mint arra egyebütt (Horvát és mtsai., 2003) már utaltunk, saját migrációkutatási paradigmánkban, a származási helytől való elszakadás és az új környezethez való alkalmazkodás lélektani vonatkozásainak feltérképezése során, kiemelt szerepet tulajdonítunk a hely- és a csoportidentitás struktúrájában szükségszerűen lejátszódó változások megragadásának és megértésének.

Napjainkra a környezetpszichológiában a helyvesztés sokrétűen kutatott témává nőtte ki magát (lásd Düll, 2009a). A téma egyik alapja az emberi territoriális viselkedés pszichológiája. Altman (1975) szerint az ember számára pszichológiailag leginkább kitüntetettek az elsődleges territóriumok (elsősorban az otthon). E területek felett a személy teljes kontrollt él meg. A másodlagos territóriumok lélektanilag nem ennyire központiak, mivel kisebb mértékben állnak a

használók kontrollja alatt. Ezeknek a helyeknek van nyilvánosságuk, de egyúttal privátak is, például ilyen lehet a lakás előtti utcarész vagy bizonyos értelemben a szülőváros, illetve az egész szülőföld. A szakirodalomban egybehangzó elfogadást és alátámasztást nyertek Tuan (1974) gondolatai, miszerint úgy az elsődleges, mint a másodlagos territóriumok elvesztése, tényleges vagy pszichológiai megsemmisülése a fontos társak elvesztéséhez hasonló gyászt hív elő. A migráció során keletkezett veszteségek meggyászolása pedig az új környezetbe való beilleszkedés zálogának tekinthető (Volkan, 1999; Ward és Styles, 2005; Horvát és mtsai., 2006b).

Korábbi kutatásainkban (lásd részletesen Horvát és mtsai., 2004, 2005, 2006b) a migráció során lejátszódó, a lakóhelyelhagyás hatására keletkező helyvesztéslélmény feltérképezésére egy háromszakaszos modellt alkalmaztunk. A migrációt követő veszteségfeldolgozást leíró modellünkben a veszteség első stádiumát az *el nem fogadás és tudomásul nem vétel* jellemzi. A második stádium a *tudatosítás* szakasza, amelyben egyszerre lehetnek jelen az elhagyott helyhez való kötődés és/vagy az elutasítás jellegzetességei. A harmadik stádiumban megy végbe a veszteség okozta *élmények személyiségbe történő integrációja*. Eredményeink arra engednek következtetni, hogy a fontos társak elvesztését követően fellépő gyázmunka időbeli lefutása, súlyossága és az egyes szakaszokon való végigjutás meglétének vagy hiányának jellegzetességei tekintetében tapasztalható jelentős egyéni eltérések a helyvesztést követően is megnyilvánulnak.

MI A HONVÁGY? A HONVÁGY DEFINÍCIÓJA ÉS TÍPUSAI

Az időleges vagy tartós otthonvesztés egyik pszichológiai élménymegfelelője a *honvágy* (Eurelings-Bontekoe et al., 1996; van Tilburg et al., 1997, 1999). Becslések szerint az átlagnépesség 50–97%-a élete során legalább egyszer érez honvágyat (van Tilburg et al., 1999). Ez lehet az oka annak, hogy a honvágy élményének elaborációja eredményeként megannyi művészeti alkotás látott napvilágot. Jelen tanulmányban például többször idézzük Márai Sándor honvágyról írott gondolatait. Ezzel szemben a jelenséget vizsgáló tudományos szakirodalom nagyon gyér és szét-szórt (van Tilburg et al., 1999; Vingerhoets, 2005). A szakirodalmi alulreprezentáltság egyik lehetséges magyarázataként említi Vingerhoets (2005) a jelenség szociálisan nemkívánatos voltát. Ez a feltételezés egybeesik azzal a ténnyel, hogy a honvágyra a 18. századtól kezdődően patológiaként tekintettek (Furnham, 2005). Számos szerző a lakóhelyelhagyást követően fellépő *reaktív depresszió*nak minősíti (áttekinti van Tilburg, 1999). Mások (például Ward és Styles, 2005) a honvágyat a szülőföld elhagyását követő *természetes gyászreakciónak* tekintik, megint mások (például Vörös, 1997) a honvágy élményében megjelenő elvesztett otthon, valamint a hozzá fűződő szokások és értékrend túlértékelését a lakóhelyelhagyást követően szükségszerűen fellépő *gyázmunka elakadásaként* értelmezik. A honvágyra vonatkozó patológizáló látásmód áthatóságát és maradandóságát támasztja alá az a tapasztalat, miszerint – a hétköznapi gondolkodásban és számos tudományos kutatásban is – a honvágyat a költözés potenciális negatív következményeként tartják számon (Scopellitti és Tiberio, 2010).

Áttekintő tanulmányában Vingerhoets (2005) megkérdőjelezi a honvágy jelenségének pontos körülírhatóságát. Ennek fényében figyelemre méltó, hogy Furnham (2005) az alábbiak

mentén összegezte a honvágyat átélő személy érzésvilágának kulcsmozzanatait: a) túlnyomórészt az otthon gondolataival van elfoglalva; b) szükségét érzi annak, hogy hazamenjen; az otthon jelentő c) emberek, d) helyek és dolgok elvesztése miatt szomorúságot, bánkódást érez; ehhez e) általános boldogtalanságérzés társul; f) betegségek jelentkezhetnek, valamint g) a személy azt érezheti, hogy új lakóhelyén nem igazodik el (dezorientáltság).

A honvágy koncepciójának elméleti körvonalazódását segítheti annak eldöntése, hogy a honvágy egységes szindrómának tekinthető-e vagy etiológiáját és súlyosságát tekintve különböző altípusai léteznek – hangsúlyozza van Tilburg és munkatársai (1999). Ausztráliában élő, angolul beszélő nők (ún. „láthatatlan” bevándorlók) vizsgálata során a honvágy szakaszait Ward és Styles (2005) a Bowlby (1969) munkájából jól ismert veszteségfeldolgozás négy fázisával azonosították: 1. zsidbadás, dermedtség-sokk; 2. vágyakozás az elvesztett tárgy után; 3. kétségbeesés és szétszórtság; 4. újrászerveződés. Ward és Styles munkájában a honvágy második szakaszában megjelenő elvesztett hely iránti vágyakozás rokonítható a honvágy átmeneti jelenségeként való értelmezésével (Akhtar, 1999; Volkan, 1999) – amelyet alább részletesen tárgyalunk. Ez az utóbbi elképzelés azonban nem szakaszolja a honvágyat.

A szakirodalomban több honvágy-típológia is napvilágot látott.

Tartalomelemző munkájuk során van Tilburg és munkatársai (1999) a honvágy három típusát különítették el: 1. visszatérő honvágy (recurrent homesickness), amely patológiás jegeket mutat; 2. meggyógyult, helyreállt honvágy (recovered homesickness), ami normálisnak, átlagosnak tekinthető alkalmazkodási nehézség; illetve tendenciaként kirajzolódni látszik 3. a szabadság idején jelentkező honvágy (holiday homesickness), amely a megszokott, mindennapi rutinokkal való „szakítás”, az ezekből való ideiglenes kilépés eredményeként jelentkezik.

A honvágy természetéről és típusairól alkotott elképzelést árnyalja Bremer (szóbeli közlés, idézi Vingerhoets, 2005) klinikai tapasztalatai és az állatok kötődési viselkedése között létrehozott párhuzam alapján született honvágy-típológiája. Eszerint a honvágy két típusa különíthető el: az egyik a macskatípusú (*cat-type homesickness*), a másik pedig a kutyatípusú honvágy (*dog-type homesickness*). Míg a macskatípusú honvágyban a fizikai környezethez való ragaszkodás manifesztálódik, addig a kutyatípusú honvágyban az emberekhez fűződő erős kötődés jelenik meg.

A honvágy jelenségében – bármelyik oldalról nézzük is – megmutatkozik a helykötődés sérülése: azaz a megszokott, biztonságot nyújtó kontextus elvesztésének, a társas és környezeti elkülönülésnek az élménye. A helykötődés (többszöri) pozitív érzelmi kötelék egy ember és az általa használt hely között: erős motiváció arra, hogy egy ember egy adott helyen vagy ahhoz minél közelebb tartózkodjon (Düll, megjelenés alatt). A honvágy és a szeparációs szorongás kapcsolatának kontextusában figyelmet érdemel az a tény, hogy a helyvesztéskutatással szorosan összefüggő helykötődés-tanulmányok az anya-gyerek kötődési paradigmától elválva folytak (Düll, 2002) és folynak ma is (Düll, 2009b). Ez alól részben kivételt képez Ward és Styles (2005) munkája, akik – mint fentebb említettük – a helyvesztés hatására létrejövő honvágy szakaszolásában Bowlby kötődéseméletét veszik alapul.

A honvágy jelentkezésének magyarázatát keresve több szerző (például Akhtar, 1999; van Tilburg, 1999; Vingerhoets, 2005) hívja fel a figyelmet a szeparációs szorongás és a honvágy kapcsolatára. A honvágy és a szeparációs szorongás kapcsolatának kétségkívül legegység-

műbb megnyilvánulásával a DSM–IV-ben találkozzunk, ahol a honvágý a szeparációs szorongás manifesztálódásaként jelenik meg (van Tilburg, 1999).

A HONVÁGY ÉS A SZEPARÁCIÓS SZORONGÁS KAPCSOLATA

Akhtar (1999) a honvágý szerepét áttekintő elemzésében Freud (1917/1997) elképzelése nyomán utal arra, hogy a bevándorló a szeparáció mentális fájdalmával való szembesüléskor az elvesztett tárgy hiperkatexisához folyamodik, ami a migráns múltjának idealizálásához vezet. A honvágý pszichodinamikus jellegzetességeinek érzékletes leírása során Freedman (1956, idézi Akhtar, 1999) a bevándorló erőteljes emlékekbe kapaszkodó vágyakozásának analógiájaként olyan érzelmileg megfosztott gyerekekről beszél, akinek csak egyetlen játéka van, és abba kapaszkodik. Hangsúlyozza, hogy az elvesztett helyek iránt vágyakozó bevándorló eljuthat oda, hogy akár teljesen a múltban éljen. Ebben az esetben előfordulhat, hogy a migránsnak nem jut elegendő energiája egy új életmód kialakítására (Volkan, 1999). Az ismétlődően reménytelenül visszavágýódó (elvágýódó) emigráns kifejleszthet egy *bárcsak-fantázián alapuló életstratégiát* (Akhtar, 1996, idézi Akhtar, 1999). Ennek az a lényege, hogy a személy gondolataiban rögzül: minden baj forrása az a mozzanat, hogy elhagyta származási helyét (vö. elvesztett tárgy hiperkatexisa). A fenti gondolatmenetben állandó mozzanat, hogy a helyelhagyás nélkül problémamentes életet lehetett volna élni.

A HONVÁGY MINT ÁTMENETI JELENSÉG: „ÁTSEGÍTŐ” HATÁSOK A HELYELHAGYÁST KÖVETŐ GYÁSZMUNKÁBAN

Szakirodalmi adatokat találhatunk arra vonatkozóan is, hogy az elvesztett helyek iránti vágyakozásnak – az imént jelzett kétségkívül maladaptív hatásai mellett – adaptációt segítő funkciói is lehetnek a lakóhelyelhagyás veszteségeivel való megküzdés során. Fisher (1989, idézi van Tilburg, 1999) saját, honvágýval kapcsolatos kutatási eredményeinek összegzéséeként egy multikauzális modellt hozott létre, amely a kihívások két elemére reflektál: az egyik az ismerős környezettől való szeparáció, a másik pedig az új környezetbe való belépés. A modell alapja többek között egy korai elképzelés (Brown és Moore, 1970, idézi Brown et al., 2005; Horvát és mtsai., 2006b), amely szerint a bevándorlási döntési mechanizmusok mögött kettős környezetpszichológiai értékelési folyamatok állnak; vagyis a migrációs elhatározás lényege két, többé-kevésbé szimultán zajló aktivitás: az egyik a megfelelő bevándorlási célhely keresése, a másik pedig a választható helyek értékelése. Ebben az esetben tehát nem alakul ki a bárcsak-fantázián alapuló életstratégia, hanem a helyváltoztatás lezajlása után a folyamat – eltérő értelemben ugyan, de továbbra is – kettős: az egyik feladat a helyvesztéssel való megküzdés (lásd Dúll, 2009a), a másik az új hely kialakítása. Ez elsősorban az akaratlagos (vagyis nem kényszer alapú) költözés esetében tud lezajlani: a bevándorlónak az elhagyott hellyel kialakult érzelmi és kognitív kötődései fokozatosan átalakulnak, gyengülnek, míg ezzel párhuzamosan a választott hellyel új kapcsolatok alakulnak ki.

Más szerzők (pl. Akhtar, 1999) kiemelik a bevándorló honvágyának énvédő és megküzdési stratégia funkcióit. E mechanizmusok egyik lehetséges magyarázata, hogy a honvágy – a tárgyvesztést követő visszatekintő idealizálással – segíthet a bevándorlónak megküzdenni az aktuális frusztrációk következményeként megjelenő agresszióval (Akhtar, 1999). Ennek értelmében az elvesztett hely iránti nosztalgiában megnyilvánuló honvágy kreatív alkalmazása tehát átsegíthet az elhagyott hely iránt érzett veszteségélményeken (Grinberg és Grinberg, 1989) és ezáltal az új lakóhelyen zajló beilleszkedés folyamatának szolgálatába állítható.

Fentebb már utaltunk arra, hogy a megküzdés a helyvesztéssel és a választott új hely kialakítása akkor tud párhuzamosan zajlani, ha a helyváltztatás akaratlagos. Ugyanígy, a nosztalgia megküzdést segítő szerepe is csak akkor értelmezhető, ha a helyelhagyás nem valamilyen társadalmi vagy természeti erőszak következtében jött létre (például Akhtar, 1999; Howell, 1999). A száműzetéskor megélt frusztráció hatására keletkezett agresszió ugyanis visszahat és mintegy megfertőzi a helyhez fűződő pozitív élményeket (Akhtar, 1999; Howell, 1999): „A belső tárgyi világ így meghasad. A honvágy örömeinek »keserédességéből« az édes elem elvész, csak a keserűség marad” (Akhtar, 1999, 126).

A menekült személyekkel végzett klinikusi munka (Volkan, 1999) tapasztalatai tovább árnyalják a honvágy és a migrációs döntés akaratlagosságára közöti kapcsolatot. Volkan azt tapasztalta, hogy a helyvesztés élményével való megküzdés során sokan *átmeneti jelenségekbe* (linking phenomenon) kapaszkodnak. A szerző a honvágy élményében megjelenő, elhagyott hely iránti nosztalgiát – a winnicotti (2004) átmeneti jelenségek pszichés és fiziológiai feszültségkezelésben játszott szerepét hangsúlyozva – az átmeneti tárgyhoz hasonlatos átmeneti jelenségnek tekinti, és hangsúlyozza a helyvesztés hatására fellépő gyászmunkában betöltött szerepét. A származási helytől való elszakadás traumájának hatására fellépő honvágy átmeneti jelenséggé váló értelmezését támasztja alá, hogy Winnicott (2004) eredeti gondolatmenetében az átmeneti jelenségek felbukkanása oki kapcsolatban áll az énféjlődés mahleri értelemben vett szeparációs-individuációs szakaszában bekövetkezett elszakadási traumával. A személyiségfejlődés köztes állapotában, amikor az internalizált tárgy képe még nem elég szilárd ahhoz, hogy biztonságot nyújtson, a gyermek az átmeneti tárgyhoz való kötődésével képes lehet saját bizonytalanságérzését csökkenteni (Tremkó, 1992–93). A migránsok által alkalmazott átmeneti jelenségek sokoldalúságát támasztja alá, hogy az elvesztett helyek, emberek és tárgyak iránti vágyakozás esetenként kétségkívül patológiázhat ugyan (vö. bárcsak-életmód kialakítása), de kreatív megküzdést is eredményezhetnek. Az átmeneti jelenségek kreatív használatának tekinti Volkan (1999) azokat az eseteket, ahol az elvesztett emberekkel, helyekkel, kultúrával való kapcsolatfelvétel az elbúcsúzás és a lezárás törekvésével történik. Volkan interpretációjában ez a búcsúzás lehetőségének gyászmunkában betöltött oltalmazó szerepére utal (vö. fentebb Grinberg és Grinberg, 1989).

A nosztalgia kreatív erőforrásként való értelmezési lehetősége egybeesik Krystal (1988, idézi Tremkó, 1992–93) gondolatmenetével, aki hangsúlyozza, hogy az erőt adó gondolatok is értelmezhetők átmeneti jelenséggé: „az átmeneti jelenségek (egy vigasztaló dallam, kedvenc könyv, erőt adó gondolatok, különféle transzállapotok, vallási élmények, kreatív élmény stb.) az idealizált anyai reprezentációt tartalmazzák, és átélésükkor az anyával való szimbo-

likus egyesülés élményéhez térünk meg, az onnipotencia illúzióját nyerjük vissza” (Krystal, 1988, idézi Tremkó, 1992–93, 448–449).

A fenti gondolatmenet nyomán feltételezhető, hogy a honvágy élményében tapasztalható szülőföldről kapcsolódó érzések, emlékek felidéződései az idealizált múlt reprezentációit tartalmazzák, átélésükkor a múlttal való szimbolikus egyesülés élménye élhető meg, ami segít visszanyerni a személyiség integritásának, illetve az identitásnak a migráció során megkérdőjeleződött és elvesztett elemeit. A gyermek átmeneti tárgyakkal szemben tanúsított szeretet-megnyilvánulások és destruktív kitörések formájában megnyilvánuló ambivalens viszonyulása (Winnicott, 2004) köszönhet vissza a szülőföldről után vágyakozó ember felkavaró érzéseiben. A szülőföldre iránti vágyban megnyilvánuló élmények sora – ahhoz hasonlóan, ahogy a szimbolikus és preszimbolikus jelentések sorozata, azaz az átmeneti tárgyak – segítheti a gyermeket a hiányzó anya pótlásában, a szülőföld helyeihez kapcsolódó élmények felidézése segítheti a szülőföldjét elhagyó emberben jelentkező hiányérzet/vesztéslélmény feldolgozását. A honvágy átmeneti jelenségként való kreatív használata tehát időt ad az egyén számára ahhoz, hogy feldolgozhassa saját veszteségeit, elfogadjon a változásokat és megértse, mit nyerhet az előállt új élethelyzetből. Az (elhagyott) helyekhez, például a „szülővároshoz” a viszonyunk az évekkel mind bensőségesebb, bonyolultabb lesz. Az ember lassan elfelejt minden érzelmességet, s mint minden bensőséges kapcsolatban, nem erőit vagy hibáit nézzük annak, aki fontos nekünk, hanem a tényt, hogy van. S ez, ahogy múltnak az évek, mindennél fontosabb. A szülővárosba idővel nem emlékeket jár halászni az ember, hanem visszakapni egy pillanatra ez ingó, örökké változó életben és világban a biztonság érzetét” (Márai Sándor: *A kassai bombák*).

A honvágy értelme

A fentiekben kifejtett veszteség okozta szenvedésben rejlő pszichés energiák személyes fejlődés szolgálatába állítása köszön vissza a logoterápia alapelképzelései között is (magyarul lásd például Frankl, 1977/1988, 1989/2005). E terápiás megközelítésben a fájdalom és a szenvedés elnémitása helyett (Bagdy, 2005) az értelemkeresés helyeződik előtérbe. Frankl elméletében ugyanis explicitté válik, hogy a változás záloga mindig az adott helyzet adott személyre szabott konkrét értelmének megtalálásában rejlik (Sárkány, 2005). Az aktuális szenvedést okozó helyzet értelmének keresése közben, a bevont önismereti munka eredményeként, a kereső mintegy önmagára is rátalál, és megtapasztalja, hogy képes önmaga számára értelmessé alakítani a helyzetet (Frankl, 1977/1988, 1989/2005).

Jelen tanulmány szerzői fontosnak tartják kiemelni, hogy a saját élethelyzet értelmezése felett érzett kontroll élményének értéke hatványozottan érvényesülhet a kényszer hatására létrejött migráció során, ahol a lakóhelyelhagyásra vonatkozó döntésben az egyén által nem befolyásolható külső hatások (a motivációs döntés meghozatalában szerepet játszó toló erők, vö. Horvát és mtsai., 2006b) túlsúlya jelentkezik. Az értelemkeresés által történő megküzdés megerősítheti a belső kontrollt, a saját létezés, sors, élet/élethelyzet felett érzett kontrollt. Ennek jelentőségét támasztja alá Ward (2001) áttekintő tanulmánya, amelyben beszámol arról, hogy a migráció során zajló beilleszkedés folyamata és a személyiség közötti kapcsolatot kultúrközi szempontokat is figyelembe véve feltáró vizsgálatokban a személyiségjellemzők közül a Rotter-féle

kontrollhelykutatások (Rotter, 1954, idézi Rotter, 1990) kapták a legnagyobb figyelmet. A vizsgálatok eredményei egybehangzóan arra engednek következtetni, hogy belső kontroll esetén sikeresebb alkalmazkodás és kevesebb pszichoszomatikus megbetegedés kíséri a migrációt.

ÉRZELMILEG KITÜNTETETT HELYEK FELIDÉZÉSÉNEK SEGÍTŐ SZEREPE A HELYVESZTÉSSSEL VALÓ MEGKÜZDÉS SORÁN

Bevándorlók beszámolóit elemezve Akhtar (1999) azt találta, hogy a migránsok visszaemlékezéseiben saját származási helyük túlértékelése zajlik: emlékeikben sokkal inkább a helyek, mint az emberek vannak a középpontban. „Kíváncsian nézem e ragaszkodást és honvágyat, nem értem, szétszedem, megdöbbenve és nyugtalanul vizsgálom. Valami van az alján, amire nem számítottam: kötöttség, vonzódás. E néhány utcához ragaszkodom, e fákhoz” (Márai Sándor: *Napnyugati őrvjárat*). Akhtar az arányeltolódás magyarázatában Searles (1960, idézi Chawla, 1992) elképzelésére támaszkodik, aki a helyekhez fűződő nosztalgia túlsúlyát azzal magyarázza, hogy gyermek- és serdülőkorban a magánéletet átszövő tárgyi környezet semleges alternatív tér szerepét tölti be, és megtapasztalhatóvá válik benne az emberi interakciók változékonysága. Egy tér huzamos idejű használata pedig magával vonja az ember involválódását az adott térbe (Stefanovic, 1998). Így életünk helyszínei háttérfüggőként (Sarbin, 2005) meghatározó szerepet kapnak a színtereken zajló életesemények alakításában, eközben pedig az ember az általa használt földrajzi/fizikai térhez érzelmi szálakat fejleszt (vö. Düll, 2002, 2009b; Düll és Urbán, 1997). Az elvesztett/elhagyott helyek iránti nosztalgikus vágyakozás tehát az otthon, a régi kávézók, utcacézetek, dombok és a haza vidékeinek felidézéséhez kapcsolódó intenzív érzelmekkel magyarázható (Freedman, 1956, idézi Akhtar, 1999).

A hely kettős karaktere

A származási hely mindennapi életet átható érzelmi vonatkozásai hangsúlyozódnak a hétköznapi nyelvhasználatban is: anyaföldről, szülőföldről, szülővárosról, édes otthonról stb. beszélünk (Düll és Urbán, 1997). A szakirodalmi beszámolók ugyanakkor arról tanúskodnak, hogy a helykötődés nem kizárólag pozitív, hanem negatív vagy ambivalens érzelmi színezetű is lehet (vö. Düll, 2002). Taylor (2010) a helyek és az identitás kapcsolatát vizsgáló interjúelemzések során azt tapasztalta, hogy a válaszadók számára nem különül el élesen egy hely pozitív vagy negatív mivolta, ami a helyek kettős karakterére (the double character of place) utal. Egy helyről szóló narratívában például a helyhez kötődő múltbeli pozitív érzésekhez a jelenhez kapcsolódó negatív érzések párosulhatnak, például meghiúsult elvárások formájában.

Kitekintés

A fenti elméleti koncepcióból világossá válik, hogy a migráció-gyász-honvágy pszichés dinamikája vonatkozásában, az élettörténet jelentős helyeinek – a hozzájuk fűződő érzések, gondolatok – felidézése hozzájárulhat a honvágyban rejlő pszichés energiák mozgósításához (vö. honvágy mint átmeneti jelenség), ami a migráció eredményeként létrejövő veszteségélmény (vö. Horvát és mtsai., 2006b; Düll, 2009a, megjelenés alatt) feldolgozásának szolgálá-

tába állítható. A helyekről szóló narratívák (vö. narratív identitás – Taylor, 2010), az időbeliség dimenziójára felfűzve, az identitáskontinuitásban betöltött szerepük nyomán, segítenek létrehozni a (narratív) identitás múlt-jelen-jövő integritását.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban felvázoltuk a helyvesztés és a honvágy patológia irányába mutató, valamint normatívnak tekinthető és személyiségépítő hatását. Bemutattuk a honvágy jelenségének néhány átkeretezési lehetőségét. Hangsúlyoztuk, hogy a migráció kísérőjeként jelentkező helyvesztés nehézségeinek átértelmezése során megszülető múlt-jelen-jövő integritás élménye, az identitás újrastrukturálódása nyomán, az új környezetbe való beilleszkedést szolgálhatja.

SUMMARY

THE “BITTER-SWEET” PHENOMENON OF HOMESICKNESS. AN ENVIRONMENTAL PSYCHOLOGICAL APPROACH TO GRIEF REACTIONS TO LEAVING HOMELAND

There is an agreement in psychological literature that leaving the homeland causes multiple loss. The aim of this paper is to discuss a relationship between lost of place and homesickness. First on overview is given of the current questions and doubts associated with theories of homesickness. This review addresses the definition of homesickness, and the possible different kind of homesickness. We introduce the pathological effect of immigrants “if only” fantasy that account following leaving home.

The second part of our paper highlight is given on positive aspects of homesickness. Our focus is given for homesickness as a linking phenomenon. On overview is given how the nostalgia helps the immigrant defend against of the aggression resulting from current frustration. In addition the review focuses on possibilities for interventions are based on logotherapy. Finally there is shortly presented our research method based on important places of someone's life. Which aim was to focus on possibilities for interventions are based on this method.

Keywords: loss of place, homesickness, linking phenomenon, logotherapy, narrative-identity

IRODALOM

- AKHTAR, S. (1999): The Immigrant, the exile, and the experience of nostalgia. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 1. 2. 123–130.
- ALTMAN, I. (1975): *The environment and social behavior. Privacy, personal space, territory and crowding*. Brooks/Cole, Monterey.

- BAGDY E. (2005): „Fogyasztói világban értelmesen élni.” In: Sárkány P. (szerk.): *Az értelem-kérdés sodrában*. Viktor Frankl centenáriuma. JEL Könyvkiadó, Budapest. 43–52.
- BOWLBY, J. (1969): *Attachment and Loss, vol. 1: Attachment*. Hogarth Press, London.
- BROWN, T. C., PETERSON, G. L., BRODERSEN, R. M., FORD, V., BELL, P. A. (2005): The judged seriousness of an environmental loss is a matter of what caused it. *Journal of Environmental Psychology*, 25. 13–21.
- CHAWLA, L. (1992): Childhood place attachment. In: ALTMAN, I., LOW, S. M. (eds.): *Place attachment*. Plenum Press, New York. 63–87.
- DÜLL A. (1995): Az otthon környezetpszichológiai aspektusai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 5–6. 345–377.
- DÜLL A., URBÁN R. (1997): Az épített környezet konnotatív jelentésének vizsgálata. *Pszichológia*, 2. 151–177.
- DÜLL A. (2002): Ember és környezet affektív kapcsolata: a helykötődés. *Alkalmazott Pszichológia*, (IV) 2. 49–65.
- DÜLL A. (2009a): Helyváltoztatás és helyvesztés. In: *A környezetpszichológia alapkérdései. Helyek, tárgyak, viselkedés*. L'Harmattan, Budapest. 237–256.
- DÜLL A (2009b): Helykötődés: ember és környezet affektív kapcsolata. In: *A környezetpszichológia alapkérdései. Helyek, tárgyak, viselkedés*. L'Harmattan, Budapest. 121–134.
- DÜLL A. (2009c): A helyek és az én: gondolatok a helyidentitásról. In: *A környezetpszichológia alapkérdései. Helyek, tárgyak, viselkedés*. L'Harmattan, Budapest. 213–236.
- DÜLL A. (megjelenés alatt): Az identitás környezetpszichológiai értelmezése: helyézés, helykötődés és helyidentitás. In: Bodor Péter (szerk.): *Emlékezés, identitás, diskurzus*.
- EURELINGS-BONTEKOE, E. H. M., TOLSMA, A., VERSHUUR, M. J., VINGERHOETS, A. J. J. M. (1996): Construction of a homesickness questionnaire using a female population with two types of self-reported homesickness. Preliminary results. *Personality and Individual Differences*, (20) 4. 415–421.
- FRANKL, V. E. (1977/1988): *...és mégis mondj Igent az Életre! Egy pszichológus megéli a koncentrációs tábor*. Pszichoteam, Budapest.
- FRANKL, V. E. (1989/2005): *Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben*. JEL Könyvkiadó, Budapest.
- FREUD, S. (1917/1997): Gyász és melankólia. In: Erős F. (szerk.): *Ösztönök és ösztönsorsok*. Filum Kiadás, Budapest. 129–143.
- FRIED, M. (1963): Grieving for a lost home. In: DUHL, L. J. (ed.): *The urban condition*. Basic Books, New York. 151–171.
- FURNHAM, A. (2005): Culture shock, homesickness, and adaptation to a foreign culture. In: VAN TILBURG, M. A. L., VINGERHOETS, A. J. J. M. (eds.): *Psychological aspect of geographical moves, homessickness and acculturation stress*. 17–34.
- GRINBERG, L., GRINBERG, R. (1989): *Psychoanalytic perspectives on migration and exile*. Yale University Press, New Haven & London.
- HORVÁT M. T., DÜLL A., LÁSZLÓ J. (2003): Opportunities for a methodical approach in studying identity changes of young Hungarians from Vojvodina, now living in Hungary. International Association for Cross Cultural Psychology, 6th Regional Congress- Budapest. *Abstracts* 170.

- HORVÁT M. T., DÜLL A., LÁSZLÓ J. (2004): *Az új lakókörnyezethez való alkalmazkodás narratíváinak elemzése*. Magyar Pszichológiai Társaság XVI. Országos Tudományos Nagygyűlése, 2004. máj. 28–30., Debrecen. Előadáskivonatok, 71.
- HORVÁT M. T., DÜLL A., LÁSZLÓ J. (2005): The effects of migration in identity structures of young Hungarians, Presentation, Children and Youth in emerging and transforming societies, international conference. *Childhoods*, Jun 29–July 3.
- HORVÁT M. T., DÜLL A., LÁSZLÓ J. (2006a): *Fontos helyek köre – a helykötődés vizsgálatának alternatív megközelítése*. Poszter a Magyar Pszichológiai Társaság XVII. Országos Tudományos Nagygyűlésén. Budapest. 2006. május 25–27. Absztraktkötet 351.
- HORVÁT M. T., DÜLL A., LÁSZLÓ J. (2006b): A helyvesztesség vizsgálata migrációban lévő magyar fiatalok körében – kutatási beszámoló. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 61. 1. 133–153.
- HORVÁT M. T., DÜLL A., LÁSZLÓ J. (2008): *Átmenetiség és biztonságérzés a lakóhely-változtatás során*. Előadás a Magyar Pszichológiai Társaság XVIII. Országos Tudományos Nagygyűlésén. Nyíregyháza. 2008. május 22–24. Absztraktkötet 19.
- HORVÁT M. T., DÜLL A., LÁSZLÓ J. (2010): *A környezeti értékelés hosszú távú hatásai a migráció során*. Előadás a Magyar Pszichológiai Társaság XIX. Országos Tudományos Nagygyűlésén. Pécs. 2010. május 26–29. Absztraktkötet 150.
- HOWER, A. W. N. (1999): The Poisoning of nostalgia: Commentary. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 1. (2). 163–167.
- MORENO, J. L., MORENO, Z. (1963): Szociometria és mikroszociológia. A mikrocsoportok néhány alapelve. In: PATAKI F. (szerk.): *Csoportlélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest. 87–97.
- ROTTER, J. B. (1990): Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45. 489–493.
- SARBIN, T. R. (2005): If this Walls Could Talk: Places as Stages for Human Drama. *Journal of Constructivist Psychology*, 18. 203–214.
- SÁRKÁNY P. (2005): Az értelemtapasztalat dimenziói: Értelemadás és értelemtalálás. In: SÁRKÁNY P. (szerk.): *Az értelemkérdés sodrásában. Viktor Frankl centenáriuma*. JEL Könyvkiadó, Budapest. 75–86.
- SCOPELLITTI, M., TIBERIO, L. (2010): Homesickness in University Students: The Role of Multiple Place Attachment. *Environment and Behavior*, 42. 335–350.
- STEFANOVIC, I. L. (1998): Phenomenological encounters with place: Cavtat to square one. *Journal of Environmental Psychology*, 18. 31–44.
- TAYLOR, S. (2010): *Narratives of Identity and Place*. Hove: Routledge.
- TREMÓ M. (1992–93): A megtalált és elvesztett paradicsom. Ópiátfüggők kreativitásának vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, XLVIII–XLIX. (32–33). 5–6. 445–469.
- TUAN, Y. F. (1974): *Topophilia: A study of environmental perception, attitudes and values*. Englewood Cliffs, NJ.
- VAN TILBURG, M. A. L., VINGERHOETS, A. J. J. M., VAN HECK, G. L. (1997): Coping with homesickness: The construction of the Adult Homesickness Coping Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, (22) 6. 901–907.
- VAN TILBURG, M. A. L., EURELINGS-BONTEKOE, E. H. M., VINGERHOETS, A. J. J. M., VAN HECK, G. L. (1999): An Exploratory Investigation into Types of Adult Homesickness. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 68. 313–318.

- VINGERHOETS, A. J. J. M. (2005): The homesickness concept: Questions and doubts. In: VAN TILBURG, M., VINGERHOETS, A. J. J. M. (eds.): *Psychological aspects of geographical moves: Homesickness and acculturation stress*. Tilburg University Press, Tilburg. 1–16.
- VOLKAN, V. D. (1999): Nostalgia as a Linking Phenomenon. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 1(2). 169–179.
- VÖRÖS K. K. (1997): „Otthon vagy itthon.” *Erdélyi magyar áttelepült értelmiségiek identitásválságának elemzése*. MTA PTI Etnoregionális Kutatóközpont Munkafüzetek, 25.
- WARD, C. (2001): The A,B,Cs of Acculturation. In: MATSUMOTO, D. (ed.): *The handbook of culture and psychology*. Oxford University Press, Oxford. 411–445.
- WARD, C., STYLES, I. (2005): Culturing settlement using pre- and post-migration strategies. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 12. 423–430.
- WINNICOTT, D. W. (2004): *A kapcsolatban bontakozó lélek*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

MŰHELY

KOMPÁNIA MŰHELY: CIVIL SZERVEZETI UTAK A SEGÍTŐ SZAKMÁRA VALÓ FELKÉSZÍTÉSBEN



Dr. PISZKER Ágnes

Kompánia Alapítvány, alapítványi elnök, klinikai szakpszichológus, pszichoterapeuta

BALÁZS Hedvig

Kosztolányi Dezső téri Pszichológiai és Pszichoterápiás magánrendelő
klinikai szakpszichológus

KOVÁCS Éva

Wesley János Lelkészképző Főiskola, Szociális Munka Tanszék, tanszékvezető
klinikai szakpszichológus

Levelező szerző: Dr. PISZKER Ágnes

Levelezési cím: Kompánia Alapítvány, 1133 Budapest, Kárpát u. 38.

E-mail: piszker.kompania@gmail.com • Tel.: 06 30 350 0047



EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGOGIKUM KÖZPONT
TÁMOP 4.2.1./B-09/1/KMR-2010-0003

ÖSSZEFOGLALÓ

Szakmai csoportunk 1989 óta foglalkozik az ifjúsági mentálhigiénés egészségfejlesztés sajátos területével, a kortárs segítséssel. Ennek támogatására hoztuk létre 1997-ben, az első magyarországi kortárs segítő csoport bázisán a Kompánia Alapítványt, amely 2000 óta közhasznú szervezet.

Általános célunk a mentálhigiénés egészségfejlesztés, az önismereti és kapcsolati kultúra fejlesztése, a fiatalok társadalmi szerepvállalásának elősegítése, az egészségviselkedés terjesztése, elsősorban kortársközösségi eljárások fejlesztése és alkalmazása révén. Iskolai és iskolán túli programjainkat szakirányú felsőoktatásban részt vevő fiatalok közreműködésével valósítjuk meg, speciális felkészítésükre szervezeten belüli képzést alakítottunk ki.



Képzésünk 200 órás, gyakorlatorientált, modulrendszerű, a résztvevőket a különféle helyszíneken megvalósuló prevenciós ifjúsági programok, elsősorban csoportfoglalkozások vezetésére („kortársoktatásra”) készíti fel. A képzés kialakítását egyrészt a gyakorlati kihívások, másrészt a kortárs segítők, valamint magának a szervezetnek a szükségletei és lehetőségei határozták meg. Az alapelgondolás arra a felismerésre épül, hogy a kortárs segítők élethelyzetük, kommunikációs sajátosságai hasonlósága révén olyan fiatalokat is elérnek, akik az intézményes ellátás látóköréből kiesnek, vagy a velük való „találkozás” nem eléggé hatékony. Mindezekon túl, a segítő foglalkozásra készülő fiatalok szakmai, önismereti és szociális érdeklődésének az intézményes képzési formák mellett a civil szervezetek újabb teret nyithatnak, s hozzájárulhatnak e fiatalok szakmai kompetenciáinak további erősödéséhez.

Képzésünk, valamint a kapcsolódó terepmunka a kortárshatások, a kortárscsoportokban rejlő többlet lehetőségek kiaknázására épít, s a pszichológia szakos és szociálismunkás-hallgatók, fiatal szakemberek kompetenciájának erősödéséhez, segítő készségeik, eszköztáruk fejlődéséhez kíván hozzájárulni.

Tanulmányunkban bemutatjuk a képzést, képet adunk megvalósuló prevenciós jellegű programjainkról is, s szemügyre vesszük a gyakorlati munkával való találkozás szerepét a hallgatók felkészülésében, pályaszocializációjában.

Kulcsszavak:

civil szervezet, egészségfejlesztés, kortársképzés, kortárssegítés, pszichológusképzés

1. BEVEZETÉS

A *kortárs segítés* meglehetősen képlékeny és differenciálódó fogalmát a szakirodalom számos, gyakran szinonimaként kezelt kifejezéssel jelöli (peer helping, peer support, peer counseling, peer mentoring, cross age tutoring stb.), s általánosan elfogadott definíciót sem rendel hozzá. A meghatározások közös elemének tekinthető a segítő kapcsolat, valamint a támogatott személyek és a támogatást nyújtók közötti hasonlóságok életkoruk, élethelyzetük, megélt nehézségeik tekintetében. A kortárs segítés tehát általános értelemben véve olyan paraprofesszionális segítségnyújtás, amely segítő beállítottságú laikusok szakmai képzésén és szakmai programokba való bevonásán alapul.

Gyökerei 1939-re, a Névtelen Alkoholisták önsegítő csoportjának megalakulására vezethetők vissza: az absztinens tagok által aktív szenvedélybetegeknek nyújtott támogatás mintájára a természetes segítő kapcsolatok számos területen, így a fizikai vagy mentális betegségekben szenvedők támogatásában, az egészségfejlesztés népszerűsítésében is szerepet kaptak, a betegség-modell alternatívájaként vagy éppen ellenpontjaként (Mead et al., 2001). Tehát a segítő ebben az értelemben nem feltétlenül kortárs, de *sorstárs*, hiszen ugyanabból a veszélyeztetett, professzionális segítők által esetenként nehezen elérhető csoportból kerül ki (Rác és Szabó, 2008).

Karcher (2005) definíciója szerint az ifjúsági *kortársvezetés* olyan, általában hosszú távú és formalizált, programalapú interperszonális kapcsolat két fiatal között, amelynek célja,

hogy az idősebb a fiatalabb fejlődésének egy vagy több aspektusában támogatást nyújtson. A kortárs segítő munkájával hozzájárul ahhoz, hogy a másik személy tisztábban lássa saját nehézségeit és lehetőségeit (D’Andrea és Salovey, 1983). Mindezekből adódóan a kortárs segítés számos serdülőkori viselkedéses probléma, így a nem kívánt terhesség, az iskolai kudarc és lemorzsolódás (Hallfors et al., 2002), a kriminális magatartás (Howard et al., 1999), az iskolai erőszak (Price et al., 2002), a drog- és alkoholfogyasztás (Black et al., 1998), a dohányzás (Clarke et al., 1986) vagy a HIV/AIDS (Mancuso és Johnson, 2003) megelőzésében játszhat szerepet.

A Kompánia Alapítvány által képviselt kortárs segítés tehát az életkori hasonlóságra, a kortárskapcsolatokban rejlő többletlehetőségekre és csoporthatásokra épít. Lényegi jellemzői az önkéntesség, a speciális képzettség, a szakmai támogatás és kontroll. Ebben az értelemben a kortárs segítés a speciális problémaérzékenységre és problémamegoldási készségekre épít, ezeket *csoporthelyzetben* fejleszti és alkalmazza.

A kortárs segítés elméleti hátterére, egyéb hazai kezdeményezésekre, tapasztalatokra jelen tanulmányunkban nem térünk ki – magyar nyelven Rácz (2008) kötete minderről tájékoztatást ad.

2. A KOMPÁNIA ALAPÍTVÁNY MINT NONPROFIT SZERVEZET

Az alapítvány egy, az egészségügyi intézményi keretek közül (Heim Pál Gyermekkorház, Toxikológiai Osztály) 1989-ben kinőtt serdülő önismereti csoport, majd kortárs segítő csoport bázisán jött létre (1990-ben: Tini Lánc Alapítvány, Rácz József, Piszker Ágnes és Göncz Kinga együttműködésében, majd 1997-ben, szervezeti átalakulással a Kék Pont Drogkonzultációs Központ Rácz József vezetésével, illetve a Kompánia Alapítvány, a szakmai irányelvek megtartásával, képzett kortárs segítők vezetésbe vonásával). A rendszerváltást követő években több hazai kortárssegítő-műhely is létrejött, így a budapesti Kortárs Segítő Műhely Alapítvány, az ELTE Kortárs Segítő Csoport, a Kapocs Ifjúsági Önssegítő Szolgálat Alapítvány, a debreceni Kortárs Segítő Szolgálat Egyesület, a szegedi Tini-telefon Lelkiséglyszolgálat Egyesület, illetve a Szegedi Tudományegyetem Életvezetési Tanácsadó Központja vagy a székesfehérvári Zöld Alma Egészségfejlesztő Alapítvány (Fecskó, 2001).

Az alapítványi forma létrehozása mellett szóltak a „*harmadik szektor*”, az NGO (non-governmental organization, azaz nem állami igazgatású szervezetek) fejlődési perspektívái a rendszerváltozás éveiben (ennek társadalmi vonatkozásairól lásd bővebben Ágh, 1989). Világunkat három jól elkülöníthető erőforrás mozgatja meghatározó módon: *a profit, az állam és az öntevékenység*, melyek ezer szállal kötődnek egymáshoz, át- és átszövik a másik megjelenési formáit. Az üzleti világban a megszerezhető profit; az állami hatalom területén az ellátandó közfeladat; a társadalmi öntevékenységben pedig az adott eredmény iránti kielégítetlen közösségi szükséglet (Bíró, 2002). A nonprofit vagy harmadik szektor kritériumai: *1. tevékenységének célja nem a szétosztható nyereség növelése; 2. működése a közhasznot szolgálja; 3. a hangsúly az önkéntességre kerül* (Ernst, 1994). A nonprofit szektor létrejöttének háttere, a három szektor közötti kapcsolat különféle képp magyarázható. A civil társadalom részben

vagy egészben autonóm szerveződési védelmi mechanizmusokként is tekinthetők az állami beavatkozással szemben, közvetítő mechanizmusként, immunreakcióként is működnek, mintegy kiegyenlítő, „puffer” funkciójuk is van.

A harmadik szektor kialakulását és erősödését többen azzal indokolják, hogy olcsóbb a működtetése, mint a bürokratikus, állami ellátóapparátusoké, másrészt gyorsabban, rugalmasabban képes válaszolni az újabb és újabb társadalmi, szociális problémákra.

Kiemeljük a kölcsönös egymásrautaltságot: a szektorok kölcsönösen szenvedhetnek egymás korlátaiktól, egyszersmind méríthetnek eredményeiből és kudarcaiból.

3. AZ ALAPÍTVÁNY SZERVEZETI CÉLJAI ÉS TEVÉKENYSÉGE

Munkacsoportunk céljai közé tartozik a fiatalokat érintő pszichoszociális és mentálhigiénés ártalmak megelőzése vagy csökkentése, a fiatalok önismereti és kapcsolati kultúrájának, problémafelismerési és -megoldási készségeinek fejlesztése, veszélyeztetettségük csökkentése.

Feladatunknak tartjuk a segítő foglalkozásra készülő fiatalok számára gyakorlati lehetőség biztosítását, szakmai identitásuk fejlesztését, a kortárssegítő-eljárások fejlesztését és alkalmazását. Így tevékenységeink a kortárssegítő-képzés mellett az egészségfejlesztés és a prevenció iskolai és nem iskolai színtereken egyaránt.

3.1. Képzési programok

3.1.1. Kortársoktató-képzés

A képzés általános célja: segítő foglalkozásra készülő fiatalok felkészítése prevenciós és szervezeti tevékenységekre. A képzésbe felsőoktatásban tanuló, humán segítő foglalkozásra vagy pedagóguspályára készülő, illetve pályakezdő fiatalokat várunk, s évente mintegy 25–30 résztvevővel számolunk. A képzés alapjául a 2003-ban kidolgozott *Képzési Rend* szolgál. A program angol megnevezésére a PEP betűszót használjuk, amely a Peer Helper's Education Program rövidítése, de önmagában is beszédes jelentéskörrel bír.

A képzés tematikájának, módszertanának kialakításában és az oktatásban közreműködők a pszichológia és más segítő szakmák területein dolgozó elkötelezett szakemberek, akik képviselik a pszichoanalitikus, csoportanalitikus, szociológiai, szociálpszichológiai és sajátos civil szervezeti szempontokat és tapasztalatokat.

Többfordulós, feloldhatatlannak tűnő „házon belüli” vitát folytattunk arról, mit tartunk a Kompania elsődleges céljának, s mely tevékenységi kör szolgálja a fő célkitűzések elérését: képzés a prevenciós tevékenység szolgálatában, avagy a prevenciós tevékenységet a képzés részeként tekintjük. Úgy véljük, ezek a területek körkörös összefüggésben vannak egymással, melyeket „*felfelé húzó spirálként*” szeretnénk működésben látni. A képzéstől azt várjuk, hogy járuljon hozzá a prevenciós tevékenység hatékonyságának növekedéséhez, a terepmunkától pedig, hogy az a képzés hatáskörét emelje (Piszker és Kovács, 2006).

A képzésünk *modulrendszerű*, vagyis az alapképzésen túl rugalmasan illeszthető önálló elemeket, speciális képzési egységeket is tartalmaz. Erre elsősorban az évente megújuló, vál-

tozó *terepfeladatok* jelentkezése miatt van szükség. Képzésbe építésüket az is indokolja, hogy az alapítvány nem rendelkezik a hagyományos, illetve újabb feladatokat ellátni képes állandó személyi állománnyal: hallgatóink általában 2–4 éven keresztül maradnak a Kompánia holdudvarában, ami veszteségeket is jelent, de egyszersmind frissülést is hoz – az új belépők hozzák az új igényeket.

Speciális feladatként jelentkezik a szervezeti kultúra hagyományozása, a tapasztalatok átörökítése, a tapasztaltabbak tudásának „visszaforratása”. A képzés szerkezetének kialakításánál tekintetbe vettük, hogy számolhatunk a képzésbe újonnan bekapcsolódó hallgatók erős motivációjával (látni és dolgozni akarnak), s építünk a tapasztaltabbak azon motivációjára, hogy keresik a helyüket, illeszkedési pontjaikat a szakmai élet palettáján, s hangsúlyt kap a pénzügyi lehetőségek biztosítása is.

Képzési programunk 2010-től akkreditált¹. Az összóraszám 198 (három modul, egyenként 66-66 órával), tartama egy tanév. A képzés 20%-ban elméleti, 80%-ban gyakorlati hangsúlyú elemeket tartalmaz, benne tereplátogatások, valamint két tréningtábor (csapatépítés, szervezetrehabilitáció). A képzés gerincét a technikai-módszertani műhelymunka képezi, ahol a hallgatók együttesen haladnak a csoportfoglalkozások tervezésétől a laborhelyzetben történő csoportvezetések át a gyakorlati munka értékeléséig.

Felsorolásszerűen, a *vezető témakörök*: az egészségfejlesztés korszerű szemlélete, csoportdinamikai, csoportvezetési alapismeretek, iskolai egészségfejlesztés (támogató és kockázati tényezők, függőségek, drogrehabilitáció), önismeret- és kapcsolatfejlesztés (közösségek szerepe, kortárssegítés, énkép, testkép), toleranciafejlesztés, konfliktuskezelés, speciális technikák (resztoratív eljárások, mediáció), személyes és társadalmi felelősség, pályaaorientáció (részletesen lásd *Melléklet: A képzés felépítése*).

A voltaképpeni *terepmunka* elsődlegesen az iskolai prevencióban való közreműködést (foglalkozások vezetését) jelenti. A csoportfoglalkozásokat mindenhol kiscsoportra dolgozzuk ki, központjában interaktív eljárások állnak és kettősvezetésre épülnek.

Bár a hallgatóink közel fele rendelkezik előzetes csoporttapasztalatokkal (egyetemi vagy egyéb képzőhelyeken szerzett önismereti csoportélmények²), többen itt találkoznak először szisztematikusan csoportmódszerek alkalmazásának szemléleti és gyakorlati kérdéseivel és vesznek részt szupervíziós munkában. Hallgatóink a kortársoktató alapképzés során mintegy 150 óra csoporttapasztalatot szereznek (csoportmunka laborhelyzetben, csoportvezetés), a terepen megvalósított átlagos csoportvezetési óraszám pedig 90 (*két évfolyam átlagában*). Az alapszint eléréséhez minimálisan négy különböző csoportban végzett foglalkozásvezetés tartozik – lehetőség szerint két különböző mentor (vezetési tapasztalatokkal rendelkező kortársoktató) mellett. Az iskolai csoportvezetések a tanulási folyamat szerves részét képezik: a juniorok a tapasztaltabb (kortársoktató, senior) csoportozók mentorálása mellett szerzik itteni első vezetési tapasztalataikat.

¹ Akkreditációs nyilvántartási szám: 00346-2010.

² Sajátélményű önismereti csoporttapasztalat szerzése a képzésben való részvételnek nem feltétele, de hangsúlyosan ajánlott. Azok, akik ebben előrehaladtak, előnyben részesülnek hosszabb távú, nem iskolai csoportok vezetésével történő megbízások esetén.

A tematizált csoportfoglalkozások megtervezését az *önképzőkori* keretek között, a hallgatók által összegyűjtött, kidolgozott módszertani segédfüzetek, *Játéktárak* segítik. Eddig megjelent módszertani füzeink, kiadványaink: *Interaktív Drogprevenciós Játéktár* (Piszker, 2005, 2006, 2009a), „*TestBeszéd*” módszertani füzet (Eating Disorders Association – Kompanya Alapítvány, 2006), *Interaktív Önismereti Játéktár* (Piszker, 2008, 2009b), *Interaktív Játéktár: agressziókezelés, toleranciafejlesztés az iskolában* (Kiss és Piszker, 2009).

Az eddig három nagyobb témakörben közreadott játéktáraink összesen 165 csoportjátékot tartalmaznak. Az egységesen szerkesztett játékleírásokon túl a füzetek szempontokat adnak a programokat befogadó intézmények részére, a csoportvezetés számára, s taglalják az alapvető módszertani, szemléleti kérdéseket, beavatkozási alapelveket is (Piszker, 2009a).

Az önképzőkori forma évről évre fontos lehetőséget biztosít a több felsőoktatási intézményben képzést nyert vagy különféle évfolyamokon képzésben lévő hallgatók tapasztalatainak összegzésére, s rugalmasan képes követni az aktuális kihívásokat.

Így, az Önképzőkör keretében étkezési zavarok megismerésére vagy pályaorientációs foglalkozások megvalósítására alkalmas tematikákat dolgoztunk ki. További kiegészítő, speciális képzési formák adnak keretet az iskolai „rész vevő megfigyelés”, „osztályfilm készítése” (Fecskó és Gácsi Varga, 2007) vagy egyéb innovatív jellegű módszerek, eljárások kimunkálására, alkalmazásuk előkészítésére.

A minősítési rend a következő:

Az alapképzés elvégzését a *juniorok* formális minősítése kíséri: a megfelelő, előírt struktúrában teljesített óraszámok, a tesztvizsga, tematikák kidolgozása, a csoportvezetésekről írott beszámolók és egy házi dolgozat (sajátélményű csoporttörténet bemutatása, csoportdinamikai elemzése), valamint csoportvezetési vizsga (csoportvezetés laborhelyzetben) alapján a hallgatók *kortársoktatói* tanúsítványt kapnak.

Meg kell jegyezni, hogy a csoportvezetés itt nem azonos a pszichoterápiás értelemben vett vagy önismereti csoportvezetéssel. A kortársoktatók által vezetett csoportfoglalkozások, mint olyan csoportok, melyek a résztvevők társas-érzelmi szükségleteire hatnak, természetesen nem nélkülözik az önismereti vonatkozásokat, de ezek meghatározott témakörökhöz kapcsolódó tematikus csoportok.

Az e szintet elért hallgatók – megfelelő díjazás mellett – komplexebb szervezeti feladatokat is elláthatnak (önképzőkör vezetése, mentori, programkoordinációs vagy projektasszisztensi feladatok).

Kortársoktató lehet tehát az, aki befejezte az alapképzést és megkezdte gyakorlati munkáját. A kortársoktató képzettsége, gyakorlati tapasztalatai, jártassága alapján az alapítvány önkéntes, illetve megbízott munkatársává válik, és részt vesz az alapítvány szervezeti, képzési, oktatási és prevenciós feladatainak ellátásában. Előmenetelét az alapítvány továbbképzések révén és személyes vezetéssel támogatja. További tevékenysége szintjeit és a javadalmazását meghatározott minősítési folyamat szerint állapítjuk meg:

Senior kortársoktató minősítés szakirányú képzés mellett meghatározott szervezeti tapasztalatokhoz és elméleti dolgozat elkészítéséhez kötött. A senior kortársoktató mentori, valamint programkoordinátori, asszisztensi stb. feladatokat láthat el.

Vezető kortársoktató az a kortársoktató, aki szakirányú képzését (egyetem, főiskola) befejezte, minimum 120 órás önismereti csoport-sajátélménnyel és minimum kétéves (folyamatos) alapítványi szervezeti tapasztalattal rendelkezik.

A vezető kortársoktató a képzés bizonyos szakaszaiban, moduljaiban képzési (gyakorlatvezetés, műhelycsoport vezetése, demonstrációk tartása stb.) és más szervezatképviselési feladatokat is elláthat.

3.1.2. „Képzők képzése” típusú programok

Pedagógusok és segítő foglalkozásúak részére tartott tréningjeink célja a résztvevők módszertani felkészítése helyi programok folytatására (pl. ifjúsági klub működtetése, kortárssegítő-hálózat kialakítása), munkájuk szupervíziós jellegű támogatása, illetve konzultatív kapcsolat projekttervezésben és -megvalósításban.

3.1.3. Kortárs segítő képzési programok

Tréning típusú programjaink helyi kortárs segítő tevékenységek támogatására jöttek létre, melyek feladatai közé tartozik tréningtáborok (csapatépítés) és helyi közösségi kezdeményezések animálása, miniprojektek közös tervezése, természetes segítőik felkészítése társaik körében folytatott segítő tevékenységre (kortárs segítség), hálózatépítés, valamint folyamatkísérő, problémafeldolgozó csoportok szervezése kortárs segítőik részére.

3.2. Egészségfejlesztési és prevenciós programok

Szakmai csoportunk 1989 óta foglalkozik ifjúsági mentálhigiénés egészségfejlesztéssel. Az iskolai és iskolán túli programok kortársközösségi (*peer group*) megközelítéssel, kortárs segítők közreműködésével valósulnak meg.

Programjaink évente mintegy 1,5–2 ezer (köztük 35–40%-ban veszélyeztetett, hátrányos helyzetű) fiatal, valamint velük segítő kapcsolatban álló pedagógust érnek el. Holisztikus szemléleti keretben követjük az egészségfejlesztésnek azt az elvét, miszerint a jó egészség nem elsősorban az egészségügyi ellátórendszeren múlik, hanem azt alapvetően a mindennapi élet formálja. Az elmúlt évtizedek nemzetközi tapasztalatai is azt mutatják, hogy a mindennapi élet meglévő intézményeire, színtereire (pl. család, óvoda, iskola, munkahely, lakóhely stb.) építő egészségfejlesztési stratégia lehet csak igazán hatékony és sikeres. A nemzetközi és hazai kutatások eredményei kiemelten hatékonynak értékelik a kortárshatásokra építő prevenciós programokat – az ilyen jellegű törekvések már beépültek az iskolák zömének egészségfejlesztési stratégiájába (lásd közzétett iskolai egészségfejlesztési stratégiák, valamint Paksi és Demetrovics, 2003; Demetrovics, Urbán és Kökönyei, 2007).

Általános szakmai céljainkkal összhangban alakítottuk ki módszertani bázisunkat: programjaink mindenhol rendszerszemléletben, kortársközösségi megközelítésben, csoportos interaktív eljárások alkalmazásával (csoportmunka, dramatikus játékelemek) valósulnak meg.

3.2.1. Iskolai Prevenciós Programok

Valamennyi programunkban a csoportfoglalkozásokat, a különféle módszerbemutatókat, motivációs foglalkozásokat kortársoktatók vezetik, *interaktív eljárással*, dramatikus játékelemek

alkalmazásával. Ez a hagyományos frontális megközelítéstől eltérően jobban segíti az *érzelmi bevonódást*, hatékonyabban mozgósítja a személyiséget. Bevezetésük, elfogadtatásuk a hagyományos, hierarchikus intézményi struktúrában számos problémát vet fel. A *kortárs segítő* kommunikációs sajátosságainak hasonlósága ezt a hatást elősegíti. Az ezzel kapcsolatos felismeréseket és tapasztalatokat az elvégzett hatékonyságvizsgálatok is alátámasztják (Paksi, Demetrovics és Czákó, 2002a, 2002b; Paksi és Demetrovics, 2003; Paksi és mtsai., 2006).

Programjaink kiemelten fontos összetevője a pedagógusokkal és más intézményi segítő szakemberekkel folyó munka, így a pedagógusok, az iskola/intézmények fogadókészségének biztosítása, a pedagógusok problémamegfogalmazási, konfliktuskezelési és problémafeldolgozó eszköztárának megismerése, bővítése, a pedagógus-diák párbeszéd fejlesztése.

Az e körbe tartozó programok alapvetően központi költségvetési támogatással, esetlegesen EU-s támogatással valósulnak meg.

Az *Iskolai Prevenációs Programok (IP)* standard kiírási feltételekkel zajlanak (az egy tanévben központi költségvetés által finanszírozott óramennyiség: tanulócsopontonként 5 óra). Az elmúlt tanévben 6 iskolában valósítottunk meg prevenációs programot, 42 tanulócsoport részvételével, 23 kortársoktató közreműködésével. A foglalkozások tematikáját az iskolákkal együttműködésben alakítjuk ki. Így a drogprevenció mellett helyet kapnak konfliktuskezelési, társkapcsolati, önismereti vagy pályaaorientációs témák. A témafeldolgozás mellett elsőrendű jelentőséget tulajdonítunk a csoportmódszerek sajátélményű megismertetésének (csoportszerződés, normaképzés, problémafelállítás, konfliktuskezelés, érdekegyeztetés, csapatépítés, csoporttechnikák).

A „*TestBeszéd*” elnevezésű program célja – az egészségfejlesztési stratégiai célokkal összhangban – a gyerekek/fiatalok egészségszemléletének fejlesztése, énképének formálása, az étkezési zavarok megismerése, az önismereti nyitottság és önbecsülés növelése. A 2006-ban indult – eddig 6 budapesti és 13 vidéki iskolában megvalósult – program bevezetését a Dove Önbecsülési Alap támogatta. A program keretében pedagógusokat készítettünk fel a program folytatására, a programot utánkötéses vizsgálattal egészítettük ki.

Az *iskolai agressziókezelés, toleranciafejlesztés* az utóbbi időszakban a Kompania Alapítvány egyik meghatározó tevékenységévé vált. Együttműködési megállapodások keretében (Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Fővárosi Önkormányzat, oktatási intézmények) fővárosi középiskolákban osztályos szociometria felvételét, kérdőíves attitűdvizsgálatok elkészítését, a felmérésben érintett osztályok osztályfőnökeinek bevonásával problémafeltáró kiscsoportos megbeszéléseket folytattunk, majd ennek alapján kidolgoztuk és elindítottuk modellértékű *iskolai kortárs segítő tréningprogramjainkat*.

E programok („Kortárssegítéssel az iskolai agresszió ellen”, „Kortárssegítő tréningprogram a drogfogyasztás visszaszorítására”, „Előítélet- és alternatív konfliktuskezelés multikulturális iskolai környezetben” címmel, jelenleg öt fővárosi iskola bevonásával, valamint egy gyermekotthonban) célja a tanulóközösségekben jelentkező agresszív megnyilvánulások és más, a jóllétet és életkilátásokat veszélyeztető jelenségek természetének megismerése, e jelenségek kortársközösségi kezelése, a problémamegoldó készségek fejlesztése.

A program elemei: lehetőség szerint részt vevő megfigyelő szakasz (min. 16 óra), csapatépítő tréningtábor helyi természetes segítőknél (20 óra), kortárs segítő felkészítő szakasz (min. 48 óra), valamint folyamatkísérő, támogató szakasz (min. 16 óra), összesen 100 óra.

A programok módszerbemutatókból, motivációs foglalkozásokból állnak, ezeket projekt-nyitó és -záró megbeszélések keretezik. Eljárásainkat, terveinket nevelési értekezletek keretében mutatjuk be, eredményeinket konferenciákon ismertettük (Ambrózay, 2009, 2010; valamint Kiss és Kollár, 2009).

3.2.2. Iskolán kívüli prevenció programok

„Útkereső” Program:

Csellengő, különböző szempontokból *hátrányos helyzetű* fiatalok részére „Útkereső” néven hatodik éve befogadó jellegű ifjúsági kortársklubcsoporthat működött. A csoport folyamatosan, heti 3 órában, kortársvezetéssel működik, interaktív, játékos csoportmódszerek, dramatikus elemek alkalmazásával, szupervíziós támogatás mellett. Tapasztalatainkat, elgondolásainkat 2004-ben készült tanulmányunkban (Piszer és mtsai., 2004) foglaltuk össze.

A csoportot elsősorban 14–17 éves fiatalok látogatják. Központi feladata a kaotikus életvitellel szemben csoportnormák kialakítása, a verbalizáció előmozdítása, vezetői modellnyújtás. A kiemelt témák közé tartozik a férfi-női szerepek, a verbális és fizikai agresszió kezelése, a drogprevenció, pályaeorientáció. A csoport működését az alábbiakban egy jegyzőkönyvrészlettel illusztráljuk:

„A hosszúra nyúlt bevezető kör után (iskolai témák, elsősorban a tanulás és dolgozat témakörben) a csapat különböző felosztásaival kezdtünk: egyszerűtől a komplikáltabb jellemzők, tulajdonságok szerint álltunk fel a térben. Ennek folytatásaként egymáshoz viszonyulva, mindig egy adott személy által felvetett tulajdonság, érték szerint helyezkedtünk el.

A szünet utáni folytatásban mindenki leírt egy-egy tulajdonságot, amit sokra becsül magában, majd egy másikat, amivel kapcsolatban úgy gondolja, fejlődnie kellene, illetve fejlődni szeretne benne. A megbeszélést követően a pozitív tulajdonságokat lehetőség volt megosztani a csoporttal vagy valamelyik taggal.

Az utolsó gyakorlatban mindenki három-három tulajdonságot választott egy nagyobb, előre előkészített tulajdonságpoolból, aszerint, hogy mit tart fontosnak és követendőnek. Összességében az előzőhöz képest sokkal nyugodtabb, a csoportmunkára alkalmas légkör uralkodott ma végig az alkalom során. Mindenki részt vett a játékokban, bár az elején passzívan álltak hozzá a gyakorlatokhoz. Viszont amikor saját magukról kellett konkrét értékek és tulajdonságok mentén gondolkodniuk, az nagyon megmozgatta őket: releváns, átgondolt és személyes válaszokat adtak. Ami inkább gondot okozott, az a választás hátterének verbalizálása volt. Néha felbukkant a távolságtartó értetlenség is a feladatok kapcsán, mint ellenállás a csoporthelyzettel szemben, de összességében mindenki pozitívan értékelte a mai napot.”

„Útkereső” programunk jelenleg két újabb csoporttal (a Csepeli, illetve Dunaharaszti Gyermekjóléti és Családsegítő Központ bevonásával) bővül.

„Alternatíva” Program – alacsonyküszöbű szolgáltatás bevérlőközpontban:

2008 februárjában franchise rendszerben indult *alacsonyküszöbű szolgáltatásunk* (Konzorcium-vezető: Nemzeti Drogmegelőzési Intézet). Alacsonyküszöbű szolgáltatás esetében a szolgáltatást

nyújtók nem támasztanak magas követelményeket az igénybe vevőkkel szemben, a szolgáltatások térítés nélkül, könnyen elérhetőek. Nincsenek szigorú elvárások, terápiás szerződések, nem követelmény az absztinencia, nem feltétel a betegbiztosítás, a szolgáltatást igénybe vevő nevének közlése nélkül is kaphat segítséget. Az Alternatíva csellengő, elsősorban 12–18 éves fiatalok részére, a Csepel Plazában, az országban harmadikként működik (az első 2005-től a pécsi INDÍT Közalapítvány által működtetett „Alternatíva”).

Az innovatív szolgáltatás célja, hogy ott nyújtsunk vonzó, alternatív programokat a sodródás veszélyeinek kitett fiatalok számára, ahol a kutatások, kvalitatív környezetpszichológiai elemzések szerint a leginkább elérhetőek, vagyis a bevásárlóközpontokban (Düll és mtsai., 2006; Demetrovics, Paksi és Düll, 2009).

Az ellátóhely sajátossága a fiatalos színvilág és berendezés, valamint a „*tölcsérszerű elrendezés*”: a tágas, üvegportálos fogadóhelyiségből barátságos, babzsákokkal felszerelt csoportszoba nyílik, majd e mögött egy személyes beszélgetések céljára kialakított, bensősége-sebb helyiség.

Központi feladat a fizikai és verbális agressziókezelés, a csoportnormák, másságtolerancia kialakítása, valamint hangsúlyeltolás a magasabban szervezett szolgáltatási formák felé (információnyújtás > közös játék > kreatív foglalkozások > tematikus beszélgetések). A segítségkérés az esetek többségében indirekt módon, áttételesen jelentkezik, így a válasz is kettős: a kliensnek által befogadható programot nyújtunk, de ebben mindig jelen van a segítségnyújtás lehetősége is.

A szolgáltatás a hét minden napján, heti 40 órában, kortárs segítők és más fiatal segítő szakemberek közreműködésével folyik. A működés első félévében a látogatások száma átlag 330 fő/hó, az új kliensek száma 397 fő. 2009-ben összesen 5110 megkeresést regisztráltunk, a látogatások száma átlagosan 426 fő/hó (fiúk-lányok aránya 3 : 2).

Az ellátásban jelenleg öt fiatal segítő, illetve pályakezdő és három tapasztalt szakember vesz részt. A szolgáltatást ellátók a korai kiégés kezelése, a hatékonyság növelése érdekében rendszeres képzésben vesznek részt (szakmai napok, konzultációk, szupervízió).

Az alábbi esetekkel érzékeltetjük, hogy egyebek mellett milyen problémákkal találkozunk az „Alternatívában”:

1. eset

„T. (13 éves, fiú) a nyári szünet elején tűnt fel először, ezt követően rendszeresen, hetente több alkalommal is megfordult az Alternatívában. Feltűnt a gyermek alultápláltsága, esetenként visszahúzódo, máskor agresszív magatartása. A beszélgetésekből kiderült, hogy ideje jelentős részét szülői felügyelet nélkül, csellengve tölti, s gyakran egész nap nem vagy alig eszik. Jelzéseket kaptunk a pláza biztonsági szolgálatától is, hogy T. az áruházban kéreget.

Teamülésem megbeszéltük T. ügyét, a részinformációk alapján igyekeztünk összerakni a képet, mit tudunk róla. Minthogy nagyfokú veszélyeztetettség merült fel, kapcsolatba léptünk a lakóhelye szerinti Szociális és Gyermekvédelmi Központtal. A családgon-dozók ismerik T. családját és korábban már az iskolától is kaptak jelzéseket, hogy a fiú gyakran nem jár iskolába. Két testvére van, a család nehéz anyagi körülmények között él, eladósodtak, az otthoni légkör feszült, a szülők között gyakori a veszekedés.

Az illetékes családgondozó kérésére az ügyben írásos jelzést is küldtem a Gyermekvédelmi Központhoz. A családgondozó pár hét múlva arról tájékoztatót, hogy T.-t ideiglenesen gyermekotthonban helyezték el, családjának segítenek adósságaik kezelésében, életvezetési problémáik rendezésében, és az alapproblémák rendezését követően T. visszakérülhet a családjához.” (G. Gábor, szociálpolitikus)

2. eset

„Rendszeres látogatója az Alternek két fiú, haverok, azon a napon különösen nyugtalanok voltak, ugrabugráltak, rohangásztak. Hamar előkerült a szex témája, így ügyelőtársammal úgy döntöttünk, hogy a csoportbeszélgetésen erre a témára koncentrálnunk jobban. Ez sokat segített a bennük végbemenő testi-lelki változások megértésében. A beszélgetés nyomán nagyobb bizalommal fordulnak hozzánk az élet egyéb dolgaival kapcsolatban is, gyakoribbak a kérdések.” (B. Ádám, önkéntes segítő)

4. KITEKINTÉS ÉS A FEJLESZTÉS LEHETŐSÉGEI

A Kompania Alapítvány társas közege és tevékenységei révén egyszerre nyújt a fiatalok számára közösségi élményt és szupportált terepgyakorlatot, egyben biztosítja a segítő szakmához és a szakmai identitás formálódásához elengedhetetlen önismereti fejlődés lehetőségét is.

Fontosnak tartjuk azt a szempontot is, hogy maguk az egyetemre, főiskolára járó fiatal felnőttek is bizonyos értelemben sajátosan veszélyeztetett csoportot alkotnak. Egy változó és sokszor idegen világban kell megtalálniuk felnőtt szerepeiket és felnőtt kapcsolódásaikat, melynek meghatározó eleme a szakmai identitás fejlődése és a szakmai kapcsolati háló építése. Sajátos veszélyt hordoz magában a kellőképpen nem súlyozott, irányítatlan szakmai „mindenévés” is, vagy a korai zárás, amikor is a hallgató túl korán „szakemberként” definiálja önmagát s elveszíti a fejlődéshez szükséges nyitottságát és alázatát.

Így tehát az alapítvány holisztikus, folyamat- és rendszerszemlélete nemcsak az egészségpromóció tekintetében érvényesül, hanem az alapítványhoz csatlakozó fiatal szakemberek szakmai felkészítésében és lelki egészségvédelmében is. A kortárs segítő fiatalok az itt megszerzett ön- és társismeret, szakmai kompetenciák és eszközök segítségével, szervezeti tapasztalatokkal felvértezve, szilárd kapcsolati háló tagjaként kezdenek meg szakmai életüket.

4.1. A hatékonyság, a hallgatói elégedettség monitorozása

Céljaink megvalósulását, eredményességét egyrészt az iskolai drogprenviós programok összehasonlító vizsgálata (Paksi és Demetrovics, 2003) tette tárgyává, másrészt mind programjaink résztvevői, mind kortárs segítőink rendszeresen értékelik hatékonyságunkat. A 2001-ben végzett, 27 budapesti drogprenviós, egészségfejlesztő program összehasonlítását megvalósító kutatás szerint „A Kompania programja messze kiemelkedik a mezőnyből, a vizsgált változók közel felében a várakozásoknak megfelelő irányú szignifikáns elmozdulást mértünk” (Paksi és Demetrovics, 2003, 134). A vizsgált változók közé pszichológiai skálák – például asszertivitásskála, attitűdvizsgálat –, illetve az átadott ismeretekkel kapcsolatos indikátorok tartoztak.

Tobler (1986), illetve Tobler és Stratton (1997) áttekintése alapján megállapítható, hogy az interaktív (szemben a nem interaktívval) és a kortárs segítőköt alkalmazó (szemben a nem kortársakkal dolgozó) programok lényegesen hatékonyabbnak bizonyulnak. A fenti hazai vizsgálat mindezt szintén megerősíti: a kortárs interpretátorokat alkalmazó programok (így a Kompánia Alapítvány is) kedvezőbb fogadtatásra találtak a részt vevő diákok körében (Paksi és Demetrovics, 2003) (1. ábra).

Működésünk fejlesztése érdekében lényegesnek tartjuk annak felmérését, hogyan értékelik a szervezet tevékenységeit az azt igénybe vevők. Az iskolai programokat és pedagógustréningeket rendszeres visszajelző felmérésekkel kísérjük, a képzési időszakok végén hallgatóink visszajelző kérdőívet töltenek ki.

A hallgatói kérdőív (80 kérdésből álló anonim kérdőív, 7 fokozatú skálával) kitér a képzésre magára vonatkozó kérdésekre, a prevenciós programokkal kapcsolatos kérdésekre (felkészítés, szervezés, a munka színvonala, terhelés) és külön kérdéscsoport foglalkozik az alapítvány mint munkahely értékelésével és a szervezet belső működésére vonatkozó témákkal, észrevételekkel, javaslatokkal.

A hallgatók több év (2005–2009) átlagában legmagasabbra értékelik a gyakorlati munka hasznosságát készségeik fejlesztésében (6,9), úgy vélik, tudásukat és képességeiket jól tudják kamatoztatni (6,4), s a Kompánia fejlődési lehetőséget biztosít számukra (6,2). Eredmény, hogy a szupervízió hasznosságát 5,6 ponttal értékelik. Alacsonyabb pontértékekkel látták el az iskolai munkákkal kapcsolatos szervezést és tájékoztatást (3,6–4,4).

Jelentősnek tartjuk, hogy a hallgatók tisztában vannak az alapítvány tevékenységének fontosságával, azt értékesnek tartják (6,7), úgy érzik, számíthatnak társaikra (6,9) és az alapítványi iroda segítségére (6,6) (2009).

Mindez egy volt hallgató visszatekintése szerint:

„A Kompániában zajló csoportozási tapasztalatok jelentették az alapot sokunk későbbi munkájához: iskolapszichológus által vezetett önismereti csoporthoz és pedagógusképző tréninghez, szervezetpszichológus által vezetett céges tréningekhez, piacutató által vezetett fókuszcsoporthoz, felsőoktatásban szakmai készségfejlesztő csoporthoz.

A Kompánia fontos időszakban segítette az egyetem és a munkába állás közötti átmenetet, emellett hasznosítható civil szervezeti tapasztalatokat szereztünk. A személyes kompetenciák fejlődése mellett jelentősnek tartom, hogy az alapítvány csoportozásra szocializál, terjeszti a csoportozás szakmai kultúráját a pályakezdők között.

Az alapítvány lényegi sajátossága, hogy két szinten működik: a közvetlen prevenciós munka mellett a kortárs segítők saját személyes fejlődését is segíti.” (F. Edina, pszichológus)

Képzési programunk 2010-től akkreditált. Jövőre vonatkozó terveink a képzés és a szakmai gyakorlat fejlesztésére fókuszálnak: ennek irányait a folyamatjellegű csoportmunka részarányának növelésében, a nem iskolai színtereken folyó szakmai munka erősítésében, a minőségbiztosítás fejlesztésében, valamint a szinten tartó képzés biztosításában, a szakmai közösség további erősítésében látjuk.

SUMMARY

KOMPÁNIA PEER HELPER EDUCATION PROGRAM:
NGO'S WAYS TO PREPARE HELPING PROFESSIONALS

Our group has been involved in peer help since 1989 that is a specific field of youth mental health and health promotion. We established Kompánia Foundation in 1997 which provides organizational framework to help and support peer help activity.

The general aim is the improvement of mental health and health promotion, including the development of self awareness and relationship culture, and also helping the social participation of young people, disseminating health behavior, mostly with the promotion and use of social procedures.

The programs either organized in schools or beyond schools are led by university students. For them we offer a 200 hour long practice oriented training course in a module structure (PEP: Peer Helper's Education Program). The participants are trained to conduct group sessions and preventive youth programs held at different locations and settings.

Psychology and social work graduates are often not completely satisfied with certain university courses in regard to their self awareness, professional or social interests.

Our training and our practical fieldwork are based on exploiting the peer effects and the extra potential in peer groups, strengthening and extending the competencies, helping skills of psychology and social work students. In our paper we present our in-service training, give an idea about what our existing preventive programs are like and we review the role that practical work plays in the preparation and career socialization.

Keywords: NGO, health promotion, peer training, cross age tutoring, psychology education

IRODALOM

AMBRÓZAY A. (2009): *Az iskolai egészségfejlesztés lehetőségei: megvalósítható prevenciós programok.* OEFI konferencia, november 25., Budapest.

AMBRÓZAY A. (2010): *Tolerancia és együttműködés fejlesztése kortársközösségi eljárásokkal.* „Iskolai egészségvédelem – iskolai erőszak” konferencia – ÁNTSZ, április 8., Budapest.

ÁGH A. (1989): *Az önszabályozó társadalom. A civil társadalom Nyugat- és Kelet-Európában.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

BÍRÓ E. (2002): *Nonprofit Szektor Analízis. Civil szervezetek jogi környezete Magyarországon.* EMLA Egyesület, Budapest.

BLACK, D. R., TOBLER, N. S., SCIACCA, J. P. (1998): Peer helping/involvement: An efficacious way to meet the challenge of reducing alcohol, tobacco, and other drug use among youth? *Journal of School Health*, 68. 3. 87–93.

CLARKE, J. H., MACPHERSON, B., HOLMES, D. R., JONES, R. (1986): Reducing adolescent smoking: A comparison of peer-led, teacher-led, and expert interventions. *Journal of School Health*, 56. 3. 102–106.

- D' ANDREA, V., SALOVEY, P. (1983): *Peer counseling skills and perspectives*. Science and Behavior Books, Inc., California.
- DEMETROVICS ZS., URBÁN R., KÖKÖNYEI GY. (szerk.) (2007): *Iskolai egészségpszichológia*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- DÜLL A., DEMETROVICS ZS., PAKSI B., FELVINCZI K., BUDA B. (2006): A bevásárlóközpontok mint a csellengés helyei: a „helyfogyasztás” kontextuális elemzése. *Pszichológiai Szemle*, 61. 1. 107–132.
- DEMETROVICS ZS., PAKSI B., DÜLL A. (szerk.) (2009): *Pláza, ifjúság, életmód. Egészség-lélektani vizsgálatok a fiatalok körében*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- ERNST G. (1994): Mik azok az NGO-k? *Parola*, 4.
- FECSKÓ E. (2001): *A segítség új generációja. Serdülő- és ifjúkori kortárssegítés néhány attribútumának bemutatása és kortárssegítők jellemzése a személyiségpszichológia, az empátia és a morál szempontjaiból*. Kézirat, ELTE-szakdolgozat, Budapest.
- FECSKÓ E., GÁCSI VARGA M. (2007): Osztályfilm – Egy személyiség- és közösségfejlesztő célú filmkészítő projekt módszertani bemutatása. *Serdülő- és gyermekpszichoterápia*, 1. 68–77.
- HALLFORS, D., BONITA-IRITANI, J., CHO, H., KHATAPOUSH, S., SAXE, L. (2002): Truancy, grade point average, and sexual activity: A meta-analysis of risk indicators for youth substance use. *Journal of School Health*, 72. 5. 205–211.
- HOWARD, K. A., FLORA, J., GRIFFIN, M. (1999): Violence-prevention programs in schools: State of the science and implications for future research. *Applied and Preventive Psychology*, 8. 197–215.
- KARCHER, M. J. (2005): Cross-age peer mentoring. In: DUBOIS, D. L., KARCHER, M. J. (szerk.): *Handbook of Youth Mentoring*. SAGE Publications Inc, California.
- KISS N., PISZKER Á. (szerk.) (2009): *Interaktív Játéktár – agressziókezelés, tolerancia-fejlesztés az iskolában*. Kézirat, Budapest.
- KISS N., KOLLÁR A. (2009): *Kompánia Alapítvány – Jó gyakorlatok, workshop*. Az erőszakmentes iskoláért konferencia, április 8., Budaörs.
- MEAD, S., HILTON, D., CURTIS, L. (2001): Peer support: a theoretical perspective. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 16. 4. 50–57.
- MANCUSO, R. F., JOHNSON, J. L. (2003): The efficacy of adolescent peer mentoring education in HIV/AIDS programs. *The Peer Facilitator Quarterly*, 19. Spring.
- PAKSI B., DEMETROVICS ZS., CZAKÓ Á. (2002a): Az iskolai drogprevenciós programok értékelése. I. rész. *Addictologia Hungarica*, 1. 1. 15–37.
- PAKSI B., DEMETROVICS ZS., CZAKÓ Á. (2002b): Az iskolai drogprevenciós programok értékelése. II. rész. *Addictologia Hungarica*, 1. 1. 38–49.
- PAKSI B., DEMETROVICS ZS. (2003): *A drogprevenciós gyakorlat megismerése. A budapesti drogprevenciós programok felmérése és értékelése*. L'Harmattan, Budapest.
- PAKSI B., DEMETROVICS ZS., NYÍRÁDY A., NÁDAS E., BUDA B., FELVINCZI K. (2006): A magyarországi iskolai drogprevenciós programok jellemzői. *Addictologia Hungarica*, 5. 1–2. 5–36.
- PISZKER Á., SIPOS L., ÉGI M. (2004): „Útkereső”: *Beszámoló kriminális előtörténetű gyerekekkel folytatott csoportmunkáról*. Kézirat, Kompánia Alapítvány, Budapest.

- PISZKER Á., KOVÁCS É. (2006): Kompánia – Egy kortárssegítő képzési modell. In: ALBERT LŐRINCZ E. (szerk.): *Átfesthető horizont*. Sapia Könyvek 43. Scientia Kiadó, Kolozsvár.
- PISZKER Á. (szerk.) (2009a): *Interaktív Drogprevenció Játéktár*. Kézirat, Budapest.
- PISZKER Á. (szerk.) (2009b): *Interaktív Önismereti Játéktár*. Kézirat, Budapest.
- PRICE, J. H., TELLJOHANN, S. K., DAKE, J. A., MARISCO, L., ZYLA, C. (2002): Urban elementary school students' perceptions of fighting behavior and concerns for personal safety. *Journal of School Health*, 72. 5. 184–191.
- RÁCZ J. (szerk.) (2008): *Az esélyteremtés új útjai. Kortárs és sorstárs segítséssel szerzett tapasztalataink*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- RÁCZ J., SZABÓ G. (2008): A kortárs és sorstárs segítés módszere. In: RÁCZ J. (szerk.): *Az esélyteremtés új útjai. Kortárs és sorstárs segítséssel szerzett tapasztalataink*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- EATING DISORDERS ASSOCIATION (2006): „*TestBeszéd*”, az önbizalom megszépít. Módszertani füzet pedagógusok és foglalkozásvezetők részére. „A valódi szépség” ismertető sorozat. Hazai adaptáció: Kompánia Alapítvány, Kardos Edina.
- TOBLER, N. S. (1986): Meta-analysis of 143 adolescent drug prevention programs: Quantitative outcome results of program participants compared to a control or comparison group. *Journal of Drug Issues*, 16. 537–567.
- TOBLER, N. S., STRATTON, H. H. (1997): Effectiveness of school-based drug prevention programs: A meta-analysis of the research. *The Journal of Primary Prevention*, 18. 1. 71–128.

A kézirat leadásának dátuma: 2010.09.17.

A kézirat elfogadásának dátuma: 2011.07.02.

MELLÉKLET

A képzés felépítése

Kompánia Alapítvány – KOMPLEX KORTÁRSOKTATÓ-KÉPZÉS

Képzési időszak: szeptember–május			Órakeret ³
Modulok	Képzési egységek: előadás/workshop, illetve gyakorlat		
1.	Alapozó modul	Az egészségfejlesztés korszerű szemlélete: a jóllét és tényezői, civil utak	3
		Tréningtábor-1: csapatépítés	15
		A prevenció gyakorlata, addiktológiai alapismeretek; etikai, jogi vonatkozások	3
		Csoportdinamikai, csoportvezetési alapismeretek	6
		Iskolai egészségfejlesztés 1. (támogató és kockázati tényezők)	12
		Önismeret- és kapcsolatfejlesztés; közösségek szerepe, kortárs segítség	10
		Önismeret: „TestBeszéd” (testkép, énkép, étkezési zavarok)	10
		Terepismeret (min. 3 helyszínen)	
		Szakirodalom-feldolgozó szeminárium	6
		Szintfelmérés: tesztvizsga	1
2.	Általános modul	Iskolai egészségfejlesztés 2. (függőségek, drogmegelőzés)	28
		Terepgyakorlat: csoportmunka iskolai és egyéb színtereken (min. 4 csoport)	20
		Praxiskísérő szupervízió (min. 5 alkalom)	15
		Szakirodalom-feldolgozó szeminárium	3
3.	Speciális modul	Agressziókezelés, toleranciafejlesztés	10
		Konfliktuskezelés, resztoratív eljárások, mediáció	3
		Speciális technikák a kortársképzésben-1 (kortárssegítő-hálózatfejlesztés)	10
		Speciális technikák a kortársképzésben-2 (közösségfejlesztés)	10
		Személyes és társadalmi felelősség, szerepvállalás; pályaorientáció	9
		Tréningtábor-2: speciális technikák	15
		Szakirodalom-feldolgozó szeminárium	3
		Szintfelmérés: gyakorlati vizsga	6
Összes óra			198

³ A képzés 20%-ban elméleti, 80%-ban gyakorlati hangsúlyú elemeket tartalmaz.

MÓDSZERTAN

A VERBÁLIS FLUENCIATESZTEK FELVÉTELÉNEK ÉS ÉRTÉKELÉSÉNEK MÓDSZERTANA¹



MÉSZÁROS Andrea

ELTE GYK Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet
ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola Kognitív Fejlődés Program
E-mail: andrea.meszaros@barczi.elte.hu

KÓNYA Anikó

ELTE PPK Pszichológiai Intézet Kognitív Pszichológiai Tanszék
E-mail: konya.aniko@ppk.elte.hu

KAS Bence

MTA Nyelvtudományi Intézet, ELTE GYK Fonetikai és Logopédiai Tanszék
E-mail: benkas@nytud.hu



EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGOGIKUM KÖZPONT
TÁMOP 4.2.1./B-09/1/KMR-2010-0003

ÖSSZEFOGLALÓ

A verbális fluencia- (vagy más néven szógenerálási) feladatokban a személyeknek meghatározott szabályok szerint, korlátozott idő alatt kell a lehető legtöbb szót előhívniuk. A feladattal a szavak gyors, rugalmas előhívásán keresztül a lexikon, a szemantikus memória és a végrehajtó működés együttműködése mérhető, továbbá megismerhetők a szavak előhívási stratégiái és a lexikai-szemantikai fejlődés is. A verbális fluencia a kognitív zavarok számos formájára érzékeny. A klinikai vizsgálatokban általában a válaszok, a hibák és az ismétlések mennyiségi meghatározásával fejezik ki a teljesítményt. További lehetőség a folyamatmegközelítést alkalmazó minőségi elemzés, amely a megoldást befolyásoló stratégiai műveleteket igyekszik megragadni. A módszertani tanulmány bemutatja a verbális fluenciafeladatok típusait és felvételét, majd ismerteti azok kvantitatív és kvalitatív értékelési rendszerét.

¹ A tanulmány *Az emlékezet egészséges és sérült működése* című OTKA-pályázat keretében készült. A kutatás téma-vezetője Kónya Anikó, nyilvántartási száma K 81641.



ÁLTALÁNOS LEÍRÁS

A klinikai, kísérleti és fejlődépszichológiai vizsgálatokban széles körben alkalmazott verbális fluencia- (vagy más néven szógenerálási) feladatok a szavak gyors, rugalmas előhívásán keresztül a lexikon, a szemantikus memória és a végrehajtó funkció (úgy mint stratégiai keresés, frissítés, gátlás, váltás és előhívás indítása) együttes működését mérik. Az emlékezeti kontrollfunkciók mellett a feladatok jellegükből adódóan gyermekkortól alkalmazhatóak a szavak előhívási stratégiájának és a lexikai-szemantikai hálózatok fejlődésének és működésének vizsgálatára is. A vizsgálati személynek a fluenciafeladatokban meghatározott szabályok szerint, korlátozott idő alatt kell a lehető legtöbb szót előhívnia. A feladatban nyújtott teljesítmény a mentális lexikonban tárolt szavak visszanyerésétől és a folyamat kontrolljától függ. Ezek a feladatok érzékenyek a kognitív zavarok számos formájára.

A verbális fluenciafeladatok közül legismertebb a betű- és a kategóriafluencia. A *betűfluencia* (fonémafluencia) esetében adott betűvel (*itt* K, T, S) kezdődő szavakat kell a személyeknek mondaniuk. A *kategóriafluencia*-feladatban (szemantikus fluencia) olyan szavakat kell produkálni, amelyek egy előre meghatározott kategória alá tartoznak (*itt* állat, gyümölcs). A kategóriafluencia további változata a *váltásfluencia*, amely két kategória aleseteinek párhuzamos, váltakozó előhívását várja el (*itt* egy ruhanemű, egy hangszer, egy ruhanemű, egy hangszer...). Életszerűsége miatt terjedt el az ún. *ad hoc* fluenciafeladat (*itt* szupermarket, utca), amely klinikai szűrésnél a kategóriafluenciát helyettesítheti is. Újabb keletű feladattípus az *akciófluencia*, amelyben a személyeknek ígéket, emberi cselekvéseket kell gyors egymásutánban felsorolniuk (Platt et al., 1996). A Woods és munkatársai (2005) által idézett kutatások szerint a hagyományos verbális fluenciahelyzetekhez viszonyítva az ige generálási feladat érzékenyebb és specifikusabb a frontális rendszer károsodására.

A fluenciafeladatokban hagyományosan a szavak számában mérik az 1 perc alatt elért teljesítményt. Emellett külön számolják a szabálysértő megoldásokat és az ismétlést, illetve a perszeverációt. A hagyományos és leggyakrabban használt eljárás mellett a verbális fluenciaszetteknek számos felvételi technikája ismert, így ennek szakirodalmában különböző szerzők változatos hívóingereket, eltérő megszakítási kritériumot (idői korlát [pl. 60 másodperc vagy 5 perc] vagy meghatározott szószámhoz kötött feladatidő), különböző válaszadási módokat (szóban vagy írásban) alkalmazhatnak. A verbális fluenciafeladatok különböző változatairól és azok normaértékeiről Lezak és munkatársai (2004), valamint Mitrushina és munkatársai (2005) nyújtanak rendszerező áttekintést. A gyermekeknél használatos feladattípusokról és az azok értékeléséhez támpontként szolgáló adatokról Baron (2004) munkájában olvashatunk.

A verbális fluenciaszettek közül legismertebb a Benton és Hamsher (1978) által kidolgozott Kontrollált Szóbeli Szóasszociációs Teszt (Controlled Oral Word Association Test, COWA), amelyet hazánkban is alkalmaznak. A magyar klinikumban emellett több olyan eljárás adaptációja is ismert, amelyek tartalmazznak verbális fluenciafeladatokat. Ezek főként a frontális diszfunkciók, a demencia és az afázia diagnosztikájára szolgálnak. Példaként említhetjük a Frontális Lebeny Skálát (Dubois, Slachevsky, Litvan és Pillon, 2000), az Addenbrooke's Kognitív Vizsgálatot (Mathuranath et al., 2000; Stachó et al., 2003) vagy a Western-afázia tesztet

(Kertesz, 1982; Osmanné, 1991). A magyar fejlesztésű eljárások közül kiemeljük a Pataky Ilona által kidolgozott, klinikai diagnózisban használt Szófluenciatesztet (a szerző személyes közlése alapján), amely 3 részből áll, és részenként 3 percen keresztül vizsgálja a mobilizált szavak számát. A teszt két betűfluencia-feladattal kezdődik („K” és „S”). A harmadik szakaszban a vizsgálati személy bármilyen betűvel mondhat szavakat, de az első két feladatban szereplő válaszokat nem ismételheti meg. A teszt e változatában a személy neveket is mondhat, ismételnie azonban nem szabad. A szakirodalomban általánosan elfogadott, hogy életkortól függetlenül a személyek a kategóriafluenciában több szót mondanak, mint a betűfluenciában. Ez alapján a kategóriaalapú szógenerálási helyzet könnyebbnek tekinthető, mint a kezdőhang szerinti előhívás. A kategóriafluenciához viszonyítva, amelyet a szójelentés segít, a betűfluencia erősebben támaszkodik a stratégiai keresésre, nagyobb kognitív flexibilitást igényel, illetve a betű aktiválta keresési helyzetben a szavaknak nagyobb halmazát szükséges a személyeknek átvizsgálni.

A nyelvi képességekre épülő végrehajtófunkció-feladatok alapvetően a random generálást hangsúlyozzák. Egészséges személyeknél iskoláskortól rejtetten mégis megjelenik a *stratégiák használata*, amely két műveletet foglal magába, a *csoportképzést* és a *váltást*. E két művelet hatékonysága határozza meg a verbális fluenciafeladatban a válaszok mennyiségét. Neuropszichológiai vizsgálatokban a verbális fluenciafeladatokat, a kognitív flexibilitás és a keresési stratégia méréseként, gyakran alkalmazzák a kognitív funkciók épségének feltérképezésére (Koren, Kofman és Berger, 2005).

A klinikai vizsgálatokban általában a válaszok, a hibák és az ismétlések mennyiségi meghatározásával fejezik ki az egyénre, illetve csoportra jellemző teljesítményszintet. Ennek az értékelési módnak az előnye, hogy viszonylag egyszerűen és gyorsan elvégezhető, s az így nyert mutatók érzékenyek az agysérülésre. Az eredmények értékelésében további lehetőség a folyamatmegközelítést alkalmazó mennyiségi elemzés, amely a megoldás színvonalát befolyásoló stratégiai műveleteket igyekszik megragadni. *A mennyiségi elemzés önmagában is alkalmazható, a minőségi értékelés emellett további támpontokat adhat. A kétféle elemzést külön részben ismertetjük. Az általunk bemutatásra kerülő értékelési rendszer áttekintését és használatát a mellékletekben található táblázatok segítik.*

A TESZT BEMUTATÁSA

A verbális fluenciateszt felvételéhez a vizsgálati űrlap, stopperóra és diktafon szükséges. A tesztet egyéni helyzetben, egy ülésben, csendes helyiségben vesszük fel. A vizsgálati személynek feladatonként 60 másodperc alatt kell a megadott hívóingernek megfelelő lehető legtöbb szót produkálnia.

A feladatot az alábbi módon mutatjuk be a személyeknek (gyermeknekél a megszólítást értelemszerűen módosítjuk, illetve több megerősítést alkalmazunk): „*Először mondom egy betűt és utána arra kérem, hogy mondjon 1 perc alatt minél több olyan szót, amely ezzel a betűvel kezdődik! Sorolja a szavakat minél gyorsabban! Ne mondjon tulajdonneveket, például személyek, állatok, földrajzi helyek vagy márkák nevét, mert azok nem számítanak! Ne ismétljen,*

és ne mondja többször ugyanazt a szót más végződésekkel!” Ezt követően egy példafeladat segítségével demonstráljuk a teszt megoldását, továbbá ellenőrizzük a feladat megértését. *„Most tegyünk egy próbát! Azt mondom »l«, akkor erre mondhatja például azt, hogy »létra«, »lök« vagy »lassú«. Most próbáljon mondani néhány további »l« betűvel kezdődő szót! Kezdheti!”* A tesztfeladatokra történő továbblépés kritériuma két önállóan adott jó válasz. Amennyiben ez nem teljesül, akkor a feladatot példák segítségével tovább magyarázzuk. Miután meggyőződünk arról, hogy a személy megértette a feladatot, az alábbi instrukcióval kezdjük a tesztelést: *„Köszönöm, látom, hogy érti a feladatot. Akkor most mondok egy másik betűt, és próbáljon meg gyorsan minél több olyan szót mondani, amely ezzel a betűvel kezdődik! Ne feledje, hogy nevek vagy ugyanaz a szó többször nem szerepelhet!”* A tesztben további segítség nem adható.

A feladatok pontos instrukcióját és a felvétel sorrendjét a vizsgálati űrlap tartalmazza, amelynek elektronikus változatát az első szerző kérésre e-mailben elküldi. Az űrlap két formában került összeállításra. Az egyik változat a gyermekek esetében használatos instrukciókat tartalmazza, míg a másikban az utasítások a felnőtteknek szóló megfogalmazásban szerepelnek. A két változat egyéb tekintetben megegyezik.

Először mindig a három betűfluencia-feladatot exponáljuk (K, T, S), majd ezt követi a két kategóriafluencia (állat, gyümölcs), a két *ad hoc* fluencia (utca, szupermarket), a váltásfluencia (ruha/hangszer), majd végül az akciófluencia (igék).

A feladat teljesítésének megkezdését „kezdheti!” felszólítással (az időt ettől mérjük!), befejezését az „állj!” elhangzásával (60 másodperc elteltével) jelezzük. A betűfluencia-feladatban ügyeljünk arra, hogy a hívóingereket izolált ejtésben exponáljuk, ne pedig szótagok formájában. Amennyiben valamelyik fluenciafeladatban a hívóinger elhangzását követő első 15 másodperc leteltével a vizsgálati személy nem válaszol, akkor megismételjük az instrukciót. Ha a válaszok közötti szünet meghaladja a 15 másodpercet, akkor a személyt további próbálkozásra biztatjuk: *„Próbáljon még néhányat mondani!”* Mindegyik feladatot bemutatjuk, és a válaszadásra rendelkezésre álló időt kivárjuk, még akkor is, ha a korábbi feladatok megoldása sikertelen volt. A válaszok között az értékelés szempontjából vitás szavak is megjelenhetnek (pl. „T” betűnél a *’tata’*), amelyek értelmét az 1 perc letelte után tisztázzuk (*„Mit jelent az, hogy ’tata’?”*). A minőségi elemzés céljából a kategória- és *ad hoc* fluencia esetében a válaszadást a stratégiákra visszakérdezés is követheti.

A fluenciafeladatok megoldásáról hangfelvételt készítünk, vagy párhuzamos jegyzőkönyvvezetéssel a vizsgálati űrlap megfelelő részébe szó szerint lejegyezzük. Hangrögzítés esetén tehát – amennyiben az anyag utólag lehallgatásra kerül – az írásos jegyzőkönyvvezetés mellőzhető. A hanganyag visszahallgatására elsősorban az alkalmazott stratégiák azonosításához lehet szükség, amihez az időbeli ütemezés követése is támpontot nyújt.

A válaszok leírásakor a szavak sorozatát álló egyenesekkel 15 másodperces intervallumokra tagoljuk. Az ismételt szavakat szaggatott vonallal, a hibás válaszokat karikázással jelöljük az űrlapon. A spontán korrekciót áthúzással jelezzük.

A VERBÁLIS FLUENCIATELJESÍTMÉNY MÉRÉSE – MENNYISÉGI ELEMZÉS

A verbálisfluencia-tesztben mennyiségi szempontból az egyes tételeket az alábbi mutatókban fejezzük ki:

- a helyes válaszok száma: minden jó megoldás 1 pontot ér
- a hibaszám: azonos töröl történő szóképzés (kivéve, ha eltérő jelentésre utalnak), tulajdonnév, értelmetlen szó, nem megfelelő hanggal kezdődő szó, vagy nem a megadott kategóriába tartozó válasz (lásd instrukció)
- az ismétlés, perszeveráció (az első a válasz későbbi megismétlését, az utóbbi a válasz megtapadását jelenti)

A VÁLASZOK ÉRTÉKELÉSÉNEK ÁLTALÁNOS ELVEI

A spontán korrekciót elfogadjuk, azaz a javított válasz nem számít hibának. A szleng-, trágár és az idegen nyelvből átvett, magyarban is meghonosodott szavakat helyes megoldásnak tekintjük. A magyar nyelv sajátosságaiból kiindulva a válaszok értékeléséhez a következő szempontsort dolgoztuk ki.

A.

A *betűfluencia-feladat*ban nem számítjuk „külön” szónak, de nem tekintjük ismétlésnek vagy hibának:

- ha egy szótő és annak jel vagy rag típusú toldalékkal ellátott alakjai együttesen előfordulnak (pl. ember ~ -t, -nek, -rel, -ért, -ré, -ben, -en, -nél, -re, -ről, -be, -ből, -hez, -től, -ig, -ként, -ül)
- az igekötős igék (pl. „kimegy, *kinéz*, *kiugrik*” egy szónak számít)
- a szótő és annak képzővel ellátott alakjainak együttese előfordulása esetén egy szónak számítódnak az alábbi esetek:
 - -ka/-ke, -cska/-cske (pl. „kutya és kutyácska”)
 - -ás/-és (pl. „takarít és takarítás”, „mos és mosás”), kivéve, ha önállósulva, módosult jelentéssel a szótárban önálló címszóként megjelenik (pl. „áll és állás”)
 - -ó/-ő (pl. „fut és futó”, „lő és lövő”), kivéve, ha az eseti cselekvő vagy eszköz jelölése intézményesült formában a szótárban önálló címszóként megjelenik (pl. „tanít és tanító”, „fűt és fűtő”, „ás és ásó”, „vés és véső”)
 - -i (pl. „egyetem és egyetemi”)
 - -beli (pl. „fajta és fajtabeli”)
 - -s képző esetében a melléknév alapú képzések (pl. „kék és kékes”, „angol és angolos”), ugyanakkor a főnév alapú képzéseket külön szónak tekintjük (pl. „dob és dobos”, „ének és énekes”)
 - -hat/-het (megengedő, minden igénél azonos jelentésváltozást okoz, pl. „kap és kaphat”, „lép és léphet”)
 - -gat/-get (gyakorító, minden igénél azonos jelentésváltozást okoz, pl. „néz és nézeget”), de a lexikalizált formákat külön szónak vesszük (pl. „tereget”, „mosogat”, „látogat”)

- -(t)at/-(t)et (műveltető, minden igénél azonos jelentésváltozást okoz, pl. „olvas és olvastat”), de a lexikalizált formákat külön szónak vesszük (pl. „itat”, „szoptat”)
- -en/-an (pl. „szép és szépen”)
- -ül/-ul (csak határozószó képzése esetén, pl. „olasz és olaszul”, „pimasz és pimaszul”, „meggondolatlan és meggondolatlanul”)
- -lag/-leg (pl. „logika és logikailag”, „zene és zeneileg”)
- -kor (pl. „érkezés és érkezéskor”, „lefekvés és lefekvéskor”)
- -ként/-képpen, -stul/-stül

Az ilyen típusú válaszok együttes előfordulása esetén az érintett szavakra összesen egy pontot adunk. Így például a „tanít, tanítgat” 1 pontot ér.

B.

A *betűfluencia-feladat*ban „külön” szónak tekintjük és külön pontozzuk az alábbi képzők előfordulását:

- -ság/-ség (pl. „piros és pirosság”, „zöld és zöltség”, „hegy és hegység”)
- itás (pl. „naiv és naivitás”, „banális és banalitás”)
- s képzőt főnév alapú képzés esetén (pl. „kuka és kukás”, „óra és órás”)
- atlan/-etlen, -talan/-telen (pl. „hely és helytelen”, „jár és járatlan”, „gond, gondatlan és gondtalan”)
- nyi (pl. „pohár és pohárnyi”)
- zik (pl. „internet és internetezik”)
- l (pl. „bokszt és boxol”)
- ál (pl. „analízis és analizál”, „civilizáció és civilizál(t)”, „szabotázs és szabotál”)
- (s)kodik/-kedik/-ködik (pl. „okos és okoskodik”, „bankár és bankároskodik”)
- g, -n (pl. „csörög és csörren”, „cseng és csendül”, „zizeg és zizzen”)

Az ilyen típusú válaszok együttes előfordulása esetén az érintett szavakra külön-külön megadjuk az 1 pontot. Így például a „sürgöny, sürgönyözik” 2 pontot ér.

C.

Összetett szavaknál annak eldöntéséhez, hogy két szó együttese előfordulása esetén azok önálló válasznak számít-e vagy sem, a *Magyar értelmező kéziszótár* nyújt alapot. Az általános elv szerint a kéziszótárban önálló címszóként megtalálható szavakat külön-külön is pontozzuk. Így például a korcsolya, korcsolyapálya 1 szónak számít, de a síbot és a síléc kettőnek. Az értékelés alapja az összetétel áttetszősége, azaz a transzparens-összekapcsolások (pl. „kőház, kőút, kőkerítés, kőszobor”) nem tekinthetők külön válasznak. Így az előbbi példában felsorolt szavak összesen 1 pontot érnek.

D.

A *kategóriafluencia-helyzet*ben a válaszokat az alábbi elvek szerint értékeljük:

- „Állatok”: Az instrukció szerint különböző állatokat kell felsorolni, így egy állatfaj eltérő fejlődési szakaszaira (pl. „bocs, medve”) vagy nemi változataira vonatkozó elnevezések (pl. „kakas, tyúk”) egy válasznak számítanak. Ilyen esetben az első szóra adunk pontot, a többiit zárójelbe tesszük, de nem számítjuk hibának.

- Főfogalom és annak speciális aleteinek együttes felsorolása esetén a főfogalomra nem adunk pontot (zárójelbe tesszük), az aleteket leszámoljuk (pl. *barack*, sárgabarack, őszibarack 2 pont). Ez akkor is érvényes, ha nem közvetlenül egymás után jelennek meg a válaszban. Ha csak a főfogalom jelenik meg aletek nélkül, akkor azt vesszük a számításnál figyelembe.
- A szinonimák egy válasznak számítanak (pl. „macska, cica”).
- A mesebeli, mitológiai lények vagy állat mesehősök megnevezése (amely ritkán fordul elő) hibának számít.

E.

Az *ad hoc fluencia* esetén a válaszok helyességének megítélése a valósághoz, a hétköznapi tapasztalatokhoz viszonyítva történik. A realitás szempontjából bizonytalan válaszokra a feladat felvétele után rákérdezzük. (Például elképzelhető-e, hogy egy szupermarketben lehessen *elefántot* vásárolni? Tisztázó kérdéssel kiderülhet, hogy a személy plüss elefántra gondolt, s egyéb játékok között említette azt.) A főfogalmak és szinonimák pontozása megegyezik a kategóriafluenciánál leírtakkal.

F.

A *váltásfluencia-feladatban* nem számít, hogy a vizsgálati személy melyik kategóriával kezdi a válaszadást. Itt a válaszok, a hibák és az ismétlések mellett a váltások számát is megadjuk. A váltásokat szavanként és nem szópáronként számoljuk. Például: „cipő, dob, nadrág, hegedű, kesztyű” esetén a váltások száma négy.

G.

Az *akciófluencia-feladatban* az igéket (pl. porszívózik), továbbá az „-ás/-és” képzővel ellátott alakokat (pl. porszívózás) és a főnévi igeneveket (pl. porszívózni) fogadjuk el érvényes megoldásként. Az igekötős igék értékelésekor az alábbi szempontok az irányadók:

- A válaszszám meghatározásakor az *azonos igekötővel* kezdődő, de *eltérő igei tövet* tartalmazó alakokat külön-külön elfogadjuk és pontozzuk. Például: „megnéz, meghallgat, megvizsgál” megoldásért 3 pontot adunk.
- Nem számít külön válasznak, de nem tekintjük ismétlésnek vagy hibának *ugyanazon igetű különböző igekötővel* ellátott alakjainak együttes megjelenését (pl. „bemegegy, kimegy, átmegy”). Ugyanez az elv érvényes *egy igetű* és *annak igekötővel ellátott* változatának együttes előfordulására (pl. „ugrik, átugrik”). Kivételt jelentenek ez alól a nem transzparens jelentésű igekötős igék (pl. „rüg, berüg [részeg]”), ahol mindegyik válasza pontot adunk.
- Egy sorozaton belül ismétlésnek számít ugyanannak az igének a ragozása (pl. „olvasok, olvashat, olvasott”) vagy az azonos *igetűvű alakok* együttes előfordulása (pl. „néz, nézés”).

A hibaszám meghatározásakor a nem *cselekvést* kifejező szavakat (pl. „sütő”) és a nem emberre jellemző tevékenységeket (pl. „fotoszintetizál”) vesszük számba. A nem egyértelmű főnév-ige homonimák jelentésére a feladatidő letelte után a vizsgálónak rá kell kérdeznie (pl. „vár”, „csap”).

A mennyiségi elemzésben használt mutatókról rendszerező áttekintést nyújt az A.1. melléklet. Gyermekek esetében a válaszok mennyiségi értékeléséhez támpontként használhatók a Baron (2004) által közölt angol nyelvű minták adatai. Tájékoztató jelleggel az 1. táblázat ismerteti saját, gyermekek vizsgálatából származó, a betű- és kategóriafluencia, illetve az *ad hoc* feladatban kapott átlagos összpontszámokat. Felnőtt vizsgálati személyek teljesítményének értékeléséhez Lezak és munkatársai (2004) vagy Mitrushina és munkatársai (2005) munkájára, illetve a COWA, Addenbrooke's Kognitív Vizsgálat vagy a WAB magyar nyelvű változataiban szereplő adatokra támaszkodhatunk. Az *ad hoc* fluencia mennyiségi értékeléséhez a 2. táblázatban közöljük fiatal felnőtt mintán gyűjtött eredményeinket.

1. táblázat. Magyar gyermekeknél a betű- és kategóriafluencia, illetve az *ad hoc* feladatban kapott átlagos összpontszámok (az adatok tájékoztató jellegűek!)

Életkor	Betű (K, T, S)			Kategória (állat, gyümölcs)			Ad hoc (utca, bolt)		
	N	átlag	SD	N	átlag	SD	N	átlag	SD
7 év	4	17,50	8,426	4	25,50	4,509	4	22,25	3,862
8 év	53	19,87	7,272	53	24,15	8,509	53	20,19	7,017
9 év	41	23,78	7,796	41	28,71	7,649	41	25,34	6,243
10 év	39	24,51	7,796	39	26,51	6,859	39	23,72	7,577
11 év	57	28,82	7,453	57	27,72	13,832	57	25,77	12,446
12 év	32	26,72	6,108	32	29,81	7,982	32	24,38	11,087
13 év	28	34,04	11,831	28	28,68	10,428	28	31,93	11,91
14 év	37	39,16	11,767	37	27,08	12,079	37	36,54	12,567
15 év	10	36,80	10,507	27	34,41	13,124	27	35,50	7,122
16 év				30	40,60	8,058			

2. táblázat. Magyar fiatal felnőtteknél az *ad hoc* feladatban kapott átlagos válaszs számok (az adatok tájékoztató jellegűek!)

Életkor	Utca			Szupermarket		
	N	átlag	SD	N	átlag	SD
18–19 év	9	15,77	3,767	9	22,11	5,904
20–25 év	51	20,19	5,692	51	26,84	6,730

A VERBÁLIS FLUENCIA MÖGÖTTES STRATÉGIÁI – MINŐSÉGI ELEMZÉS

A fluenciafeladatokban a személyek hajlamosak a szavakat futamokban (löketszerű menetekben) generálni, és az egy menetben produkált szavak egymással gyakran szemantikai kapcsolatban állnak. Ez különösen a kategóriafluencia esetében igaz, amelynek kimenete gyakorta értelmes alkategóriákba csoportosítható szavakból tevődik össze. A szavak produkciója a kategóriafluencia esetén két egymástól megkülönböztethető folyamatot foglal magába: 1. alkategóriák (szemantikus mezők, Gruenewald és Lockhead, 1980) keresését és 2. az adott alkategóriába tartozó szavak generálását (csoportosítás vagy klaszterelés). A mögöttes szubkategóriának feltehetően nem lehet az összes tételét egyszerre visszanyerni, a válaszok közötti időintervallum növekedése egy új bújtatott keresésre (szubkategóriára) történő átváltás kezdetét jelezheti.

CSOPORTKÉPZÉS FORMÁI ÉS A VÁLTÁS

Kiindulást jelent az *idői csoportosítás* (temporális klaszter), amely a szavak futamszerű megjelenésére épít, a szavak közötti rövid, a csoportok közötti hosszabb szünetekkel. A szemantikus fluenciában ez gyakran a jelentésbeli összekapcsolódásra is utal.

A *szemantikus csoportosítás* tekintetében a futamok szemantikus tartalmának elemzése történik abból a szempontból, hogy azok megfeleltethetők-e valamely alkategóriának, illetve az egymást követő futamok között azonosítani lehet-e újabb szemantikus alkategóriákat. A személyek jellemzően először egy szubkategóriát merítenek ki és aztán térnek át egy újra. A kategóriafluenciában tehát az elemzés a kategória alcsoportjaira irányul, míg a betűfluenciában a fonológiai vagy morfológiai hasonlóságra.

Csoportok közötti váltás: A másik művelet a különböző szemantikai vagy fonológiai alkategóriák közötti váltás. A csoportképzéshez viszonyítva, amely viszonylag automatikusan történik, a váltás nagyobb erőfeszítést igényel. Troyer és munkatársai (1997) szerint az optimális fluenciateljesítmény egy alkategóriába tartozó tipikus példányok előhívásán, majd az adott csoport kimerülésével új alkategóriára történő gyors váltáson alapul.

A CSOPORTOK MEGHATÁROZÁSA ÉS MUTATÓI

A verbálisfluencia-feladatokban kapott válaszok minőségi elemzésének legismertebb protokollját Troyer, Moscovitch és Winocor (1997) dolgozta ki, amelyben *két vagy több* összetartozó szót tekintenek csoportnak. A szavak közötti kapcsolat alapulhat hangzásbeli vagy jelentésbeli hasonlóságon. Raskin (1992) a csoportok számát a kognitív flexibilitás indikátorának tekinti és módszerében a klasztert *két* összetartozó szóként határozza meg, azaz a csoportok itt mindig két egymást követő szóból állnak. Míg tehát Troyer módszerében a klaszterek mérete változhat az összetartozó szavak számának függvényében (pl. az „állatok” esetében a „tigris, oroszlán, gepárd, leopárd, puma” egy csoport), addig Raskin a csoportokat szópáronként számolja („tigris, oroszlán, gepárd, leopárd” három csoport).

A FONOLÓGIAI CSOPORT MEGHATÁROZÁSA

A fonológiai csoportok pontozásakor saját kutatásunkban Troyer (1997) módszerét követjük. A fonológiai klasztert ez alapján legalább két egymást követő szó alkotja, amelyekre érvényes az alábbi hangtani tulajdonságok valamelyike:

- azonos kezdőbetű, kivéve a betűfluenciában (pl. a „szupermarket” esetén a „púder, *para-dicsom, porcukor*”)
- azonos első két kezdőbetű (pl. „sál, *sáml*”)
- rímelés (azaz egy vagy több szótag hanganyagának összecsengése), amely lehet tiszta rím (a szavak rímelő részének magán- és mássalhangzói is azonosak, pl. „fecske-kecske”) és aszszonánc (a rímelő szótagoknak vagy csak a magánhangzói, vagy csak a mássalhangzói azonosak, a többi hang csak hasonló, pl. „bálna-márna”, „sas-sós”)
- egyforma első és utolsó betű, a szavak csak egy magánhangzóban térnek el egymástól (pl. „sár-sír-sör-sor”)
- homonimák („azonosalakúság”, amikor a két szó írásképe és/vagy hangalakja azonos, de jelentésük teljesen különböző, pl. „só” (vegyület, fűszer) és „show” (előadás))

A MORFOLÓGIAI KLASZTER MEGHATÁROZÁSA

Tekintettel arra, hogy a magyar nyelv morfológiai rendszere az angolhoz képest lényegesen gazdagabb, továbbá áttekintve a vizsgálati személyektől nyert válaszokat indokoltnak látszik a *morfológiai klaszter* bevezetése (Takács, Kóbor és Tárnok, 2010). *A morfológiai klasztert az egyidejűleg jelen levő, szisztematikus fonológiai és szemantikai hasonlósággként definiáljuk.* Morfológiai rokonnak az azonos tövű vagy azonos toldalékkal ellátott szavak tekinthetők. Az azonos tő maga után vonja a morfológiailag rokon szavak alaki és jelentésbeli hasonlóságát, tudniillik a tő jelentése és alakja minden transzparensen képzett szóban megtalálható. Például a „porol – *porzik – porzó – portalanít*” szavak a ’por’ szótő jelenléte miatt számítanak morfológiai rokonnak. A „teázik – kávézik – pipázik” szavak a ’zik’ toldalék megjelenése alapján tekintendők hasonlóknak. A morfológiai klasztert tehát legalább két egymást követő szó alkotja, amelyek morfológiailag kapcsolatban vannak egymással, azaz megfelelnek az alábbi kriteriumok egyikének:

- azonos szótőre visszavezethető szótári szavak (pl. „lovag – *lovas*”, „fodros – *fodrozódik*”)
- szótő és a belőle képzett, de önálló szótári szónak tekintett szavak (pl. „ló – *lovas*”, „szó – *szaval*”, „szürke – *szürkesség – szürkület*”)

A SZEMANTIKAI CSOPORT MEGHATÁROZÁSA

A szemantikai csoport Troyer (2006) szerint minimálisan két egymást követő, azonos al kategóriába tartozó szóból áll. Troyer, Moscovitch és Winocor (1997) az „állatok” kategóriára kidolgozott egy listát, amely a természetes csoportosítás legjellemzőbb alosztályait

tartalmazza. Így az „állatok” esetében a közös csoportba tartozás alapja lehet az élőhely (pl. afrikai állatok), az emberi felhasználás (pl. háziállat) vagy a zoológiai taxonómia (pl. macskafélék). A „szupermarket” feladatra Tröster és munkatársai (1989), valamint Troyer (2000) közölt értékelési rendszert, amelyben alcsoportként jelennek meg a gyümölcsök (pl. banán, mangó, nektarin), az édességek és nassolnivalók (pl. cukorka, keksz, rágó, pattogatott kukorica), háztartási (pl. mosópor, újság, felmosó) vagy piperecikkek (pl. fésű, gyógyszerek, fogkrém). Ezek az értékelési rendszerek a vizsgálati jegyzőkönyvekben szereplő válaszok, azaz a gyakorlat alapján kerültek összeállításra, és mintaként szolgálnak a magyar változat kidolgozásához. Az „állatok” és „szupermarket” Troyer, Moscovitch és Winocor (1997) által összegyűjtött alosztályait a B. melléklet tartalmazza. Mint azt a szerzők is hangsúlyozzák, az általuk összegyűjtött lista nem teljes, s az leginkább támpontként használható az értékelés során.

Robert és munkatársai (1998) a kategóriafluencia-feladatok esetében a klaszterszámítás módosított változatát alkalmazták. Egyrészt szigorítottak a csoportok megállapításának kritériumán. Véleményük szerint két azonos alosztályba tartozó szó véletlenszerű, spontán asszociáció révén is megjelenhet egymást követően. Amennyiben a csoportképzést a stratégiai műveletek használatával magyarázzuk, úgy annak jelenlétét nagyobb biztonsággal állapíthatjuk meg három vagy több összetartozó szó esetén. Másrészt a klaszterképzés alapját újabb szemponttal bővítették. Az „állat” és a „szupermarket” esetében a szoros kapcsolatban álló párokat is csoportnak tekintik. A szoros kapcsolat alapja lehet a gyakori együtt járás (ún. complementer asszociációk, mint pl. kutya-macska, kenyér-vaj).

Mint láhattuk, Troyer, valamint Robert a szemantikus klaszterek jelenlétének kimondásához eltérő kritériumokat alkalmaz. Troyer pontozási rendszere megengedőbb (minimum két összetartozó szó), Robert a csoport azonosítását szigorúbb feltételhez köti (minimum három egymást követő, azonos alkategóriába tartozó szó). A fentiekből kiindulva a *kategóriafluencia-feladatok esetén saját vizsgálatunkban a csoportok meghatározására egy alternatív módszert alkalmazunk, amely lehetőséget teremt az értékelési kritériumok együttes kezelésére. Saját elemzési eljárásunkban megkülönböztetünk kétféle csoportot, s ezek előfordulását külön-külön számoljuk. Az egyik az ún. „enyhe csoport”, amely alatt csak a kételemű összetartozást értjük. A másik, ún. „szigorú csoportba” soroljuk a 3 vagy több összetartozó elemből álló klasztereket. Így például a „gyümölcs” hívóinger esetében az „őszibarack, sárgabarack, mandula, dió, mogyoró” megoldásban egy enyhe csoport (‘barack’) és egy szigorú csoport (‘csonthéjasok’) kerül rögzítésre. Az enyhe és a szigorú csoportokra egyaránt egy-egy pontot adunk.*

A CSOPORTOK SZÁMÁNAK MEGHATÁROZÁSA

Természetszerűen a fonológiai csoportosítás inkább a betűfluencia-feladatokban jelenik meg, míg a jelentésalapú csoportképzés a kategóriafluenciában jellemző. A feladatnak megfelelő csoportosítás (pl. kategóriafluenciában a szemantikus csoportok) tehát mindkét fluenciátípusban gyakoribb, mint a feladatnak nem megfelelő klaszterképzés (pl. betűfluenciában a szemantikai csoportosítás). Troyer és munkatársai ebből a tapasztalatból kiindulva a minőségi elemzés

során csak az ún. feladatkonzisztens csoportokat számolják (tehát a betűfluencia-feladatban csak a fonológiai klasztereket, a kategóriafluenciában pedig csak a szemantikai klasztereket).

Troyer és munkatársai szerint (1998 id. Abwender et al., 2001) a feladatípushoz illeszkedő csoportosítás a fonémafluenciában az exekutív stratégia használatának indikátora. Abwender és munkatársai (2001) ettől eltérő értelmezéssel dolgoznak. Kiindulva abból a tényből, hogy feladatípustól eltérő csoportosítás nem számít általánosnak, úgy vélik, hogy ennek megjelenése biztosabb jele lehet a szándékos stratégiahasználatnak, semmint a feladatkonzisztens csoportosítás. A feladatkonzisztens csoportképzés a kategóriafluenciában a közeli fogalmak automatikus aktivációja révén a szavakhoz való passzívabb hozzáférést is tükrözheti. *Ebből a megfontolásból kiindulva saját vizsgálatainkban a feladatnak megfelelő (feladatkonzisztens) és a feladatnak nem megfelelő (feladatdiszkrepáns) csoportokat egyaránt számításba vesszük.*

Előállhat olyan eset, ahol egy kisebb klaszter egy nagyobb csoporton belül jelenik meg. A beágyazott kisebb klasztereket nem vesszük külön tekintetbe, csak a nagy csoportot pontozzuk. Például a „*kóla, kóbor, kór, kórház*” esetén mindegyik válasz „kó”-val kezdődik (egy fonológiai klaszter), és az utolsó két szóban ezenfelül a harmadik betű is azonos, ez utóbbit azonban már nem tekintjük önálló csoportnak.

A válaszok sorozatában olykor nem egyértelmű annak megítélése, hogy a csoportképzés hangzásbeli vagy jelentésbeli összetartozáson alapul-e. Például a „K” betűnél a „kagyló, kalamári” szópár egyszerre tesz eleget a fonológiai csoportosítás (megegyező első két betű, 'ka') és a szemantikus klaszterképzés ('tenger gyümölcsei') kritériumának. A kétféle csoportosításszabálynak megfeleltethető megoldásokat a fonológiai és a szemantikus klaszterek számába is beszámítjuk, ugyanakkor az összesített csoportszámában csak egyszer vesszük ezeket figyelembe.

A csoportképzést a minőségi elemzés során a stratégiahasználat indikátorának tekintjük. Ebből adódóan a válaszokban megjelenő csoportok számbavételekor a mennyiségi értékelésnél (válaszszám) figyelmen kívül hagyott szavakat (lásd 3.1. A., C és D. pont) és az ismétléseket is beszámítjuk, kivéve a perszeverációt és a szabálysértő, hibás megoldásokat (értelmetlen vagy a hívóingernek nem megfelelő szó). Így például az „állatok” esetében a „tehén – boci – bika” megoldás a válaszszám szempontjából 1 pontot ér, ugyanakkor a csoportképzés szempontjából klaszterként beszámítjuk.

A CSOPORT MÉRETÉNEK MEGHATÁROZÁSA ÉS MUTATÓI

A létrehozott csoportok száma mellett a minőségi elemzés szempontjából érdemes megvizsgálni azt is, hogy a személyek jellemzően milyen nagyságú csoportokat hoznak létre, azaz mekkora a csoportok átlagos elemszáma.

A Troyer és munkatársai (1997) által kidolgozott protokoll szerint az *egyes csoportok méretének* meghatározása a második szónál, tehát a csoporton belüli ismétléstől kezdődik (pl. azonos kezdőbetűk alapján fonológiai klasztert alkotó „*táj, tányér, táltos*” esetén a csoportméret = 2). A csoport mérete tehát a csoportot alkotó szavak száma mínusz egy. A csoportméretbe a hibázások is beleszámítanak, illetve azok az ismétlések, amelyek nem egy csoporton belül fordulnak

elő. Ez a számítási metódus a különböző csoportok között elszórtan megjelenő ismétléseket és a szabálysértő válaszokat a csoportok létrehozására irányuló törekvés jeleként értelmezi. A perszeveráció ebből a szempontból külön elbírálás alá esik, és a csoportméret meghatározásakor ezek kizárásra kerülnek. Így például, ha a személy a „T” betűre azt mondja, hogy „tör, kés”, akkor a kés hiba (nem „T”-vel kezdődik), ugyanakkor a törrel egy csoportot alkot (‘vágószerszám’). Hasonló a helyzet az ismétléssel: az „állat” feladatban a „kutya, macska, hörcsög, egér, macska, tigris, gepárd” válaszszorozatban a „macska” ismétlés, de két különböző klaszterben található, így a csoportosítás szándékának tekinthető. *A fentieket figyelembe véve saját elemzésünkben mi is ezt a számítási módot követjük. A csoportok méretének meghatározásakor tehát a mennyiségi értékelésnél (válaszszám) figyelmen kívül hagyott szavakat (lásd 3.1. A., C. és D. pont) és az ismétléseket is beszámítjuk, kivéve a perszeverációt és a szabálysértő, hibás megoldásokat (értelmetlen vagy a hívóingernek nem megfelelő szó).* Így például a „gyümölcs” esetében a „dinnye – sárgadinnye – görögdinnye” megoldás a válaszszám szempontjából 2 pontot ér, a csoportméret = 2.

Az átlagos csoportméretet Troyer és munkatársai (1997) a szemantikus memória szerveződésének és az emlékezeti előhívás hatékonyságának mutatójaként értelmezik. Az átlagos csoportméret az egyes klaszterek méretének összege elosztva a klaszterek számával. Ezt a mutatót feladat típusonként (ún. betű, kategória, *ad hoc* és váltás) határozzuk meg.

Troyer módszerében a csoportba nem tartozó, független szavak klasztermérete = 0, s ezeket az átlagos csoportméret meghatározásakor számításba veszik. Az önálló szavak 0 elemszámú klaszterként való beszámítását kritizálja Abwender és munkatársai (2001), mivel véleménye szerint ezek a szavak éppen az egy adott kategóriából való előhívás hiányát jelzik. Ráadásul a Troyer által bevezetett számítási mód nem érzékeny a teljesítménykülönbségekre. Így például az „állatok” esetén, ha az egyik személy válasza csak egy klasztert tartalmaz („kutya, macska”), akkor az átlagos csoportméret itt ugyanúgy egy lesz ($1/1 = 1$), mint a „bálna (0), oroszlán, tigris, leopárd, gepárd (3), sas, sólyom (1), kutya, farkas (1), kenguru (0), levelibéka, varangy (1)” megoldást produkáló személy esetében ($0 + 3 + 1 + 1 + 0/5 = 1$). Abwender és munkatársai (2005) észrevételét mérlegelve *saját kutatásunkban a magukban álló szavakat nem az átlagos csoportméret meghatározásakor nem vesszük figyelembe.*

Előfordulhat olyan eset, ahol két egymást követő kategória átfedi egymást, azaz az első és második csoport bizonyos szavai mindkét klaszterbe beletartoznak. Ilyenkor a Troyer és munkatársai (1997) által lefektetett pontozási elvet követve úgy járunk el, hogy a köztes, átfedő szavakat mindkét csoport elemszámába beszámítjuk. Így például a „kutya, macska, tigris, oroszlán” válaszok esetében az első két szót „háziállatként”, az utolsó 3 szót pedig „macskafélékként” értékeljük, s a macskát mindkét klaszterméret meghatározásakor figyelembe vesszük.

A pontozás szempontjából külön érdemes megemlítenünk azokat a megoldásokat, amelyekben a fonológiai és a szemantikai klaszterképzés közötti váltás jelenik meg. „S” betű esetében például a „sas, sólyom, seregély; sereg, serleg” válaszban az első három szó ‘madár’, az utolsó három pedig a közös kezdőbetűk (‘ser’) alapján alkot csoportot. Ebben a megoldásban a „seregély” tehát átmenetet jelent a kétféle csoportosítás között. Az ilyen esetekben mindkét kategóriát lekódoljuk és a köztes szavakat mindkét csoport elemszámába beszámítjuk.

A CSOPORTOK KÖZÖTTI VÁLTÁS MEGHATÁROZÁSA ÉS MUTATÓI

Troyer és munkatársai (1997) meghatározása szerint a váltás egy új fonológiai vagy szemantikus alkategóriára történő hatékony áttérés képessége. Ez alapvetően a frontális lebeny által közvetített stratégiai keresésen és a mentális halmazok közötti váltakoztatás, mozgás képességén nyugszik. Kiinduló tanulmányukban úgy találták, hogy a neurológiai szempontból egészséges felnőttek esetében a váltások száma korrelált a produkált szavak számával. Továbbá, a váltások száma és a fonológiai feladatban mutatott produktivitás közötti kapcsolat szorosabb, mint ugyanez a szemantikus helyzetben.

Troyer és munkatársai (1997) műveleti meghatározása alapján a váltás az átmenet a szomszédos klaszterek és/vagy a csoportot nem alkotó szavak között. A váltás megjelenhet egymással határos vagy átfedésben lévő többszavas csoportok között, többszavas klaszter és nem csoportosított szó között, illetve két magában álló szó között. Abwender és munkatársai (2001) felvetik, hogy az előbb felsorolt váltástípusok háttérben valószínűleg nem ugyanaz a kognitív művelet áll. Utóbbi szerzők úgy vélik, hogy a váltás nem feltétlen a stratégiai keresés és a mentális rugalmasság mutatója. Elképzelhető, hogy a váltás egyszerűen nem más tükröz, mint a csoportosítás képességének hiányát, különösen, ha az két nem csoportosított szó között jelenik meg. Ebből a megfontolásból kiindulva módszerükben kétféle váltástípust különböztetnek meg, és ezeket külön-külön kódolják. Az egyik az ún. klaszterváltás, amely a szomszédos (pl. macskaféle és madár az „oroszlán, *tigris*, *sas*, sólyom” sorozatban) vagy átfedő csoportok közötti váltást jelenti (pl. a házi kedvenc és a macskaféle a „kutya, *macska*, *tigris*” sorozatban). A másik típus a „éles váltás” (hard switches), amely egy klaszter és egy nem klaszterbe sorolt szó (pl. macskaféle és egyedül álló szó, úgymint „oroszlán, *tigris*, *hőrcsög*”) vagy két nem csoportosított szó között jelenik meg (pl. „tengerimalac, aranyhal”). *Saját kutatásunkban Abwender és munkatársai (2001) kódolási rendszerét követjük, és a csoportváltásokat és az „éles váltásokat” külön-külön számítjuk. A váltásszámot ezek összegeként feladat típusonként (úm. betű, kategória, ad hoc és váltás) határozzuk meg, beszámítva a hibákat és ismétléseket is.*

A minőségi elemzésben használt mutatókról rendszerező áttekintést nyújt az A.2. melléklet.

AZ AD HOC FLUENCIAFELADATOK STRATÉGIAELEMZÉSE

Az *ad hoc* fluenciafeladatban hívószóként hétköznapi szavakat alkalmazunk (pl. „Soroljon fel minél több olyan dolgot, amely egy *szupermarketben* kapható!”). A szakirodalom ilyenkor is a szemantikus fluencia mintájára értékeli az egy perc alatt előhívott szavak teljesítményét, mint azt a B. melléklet is mutatja. Vizsgálataink során azonban felfigyeltünk arra, hogy az iskoláskorú és felnőtt személyek ebben a feladatban erősen támaszkodnak saját tapasztalataikra; a szemantikus válaszok háttérbe kerülnek, illetve keverednek személyes, önéletrajzi emlékezeti válaszokkal (Kónya, Mészáros, nem publikált eredmények). Látszatra ugyan a válaszok szemantikus módon csoportosulnak, az *ad hoc* fluenciapróbákat követően azonban a személyek többnyire képzleti/emlékezeti természetű kereséséről számolnak be. Ennek feltárására, az összes *ad hoc* próbát

követően, érdemes a stratégiákra vonatkozó kérdéseket feltenni. A személy által alkalmazott stratégiák megismerését szolgáló utóinterjúhoz nyújt segítséget a *C. melléklet*.

A stratégiabeszámolók tanúskodnak a személyes tapasztalatok mozgósításáról (pl. „Arra gondoltam, ahova el szoktunk menni.”; „Amit szoktunk vásárolni, ha sütünk.”; „Ahogy mindig megyek haza.”). Gyakran élményszerűbb beszámolókat is kapunk (pl. „A győri nagy Tescót képzeltem el, és próbáltam a sorok között sétálni.”; „Megpróbáltam elképzelni magam előtt az útvonalat.”; „Képzletben megálltam a Burger King előtt és körülnéztem.” stb.). A stratégia-beszámolók alapján különbséget tehetünk a szemantikus válaszok és az emlékezeti válaszok között. A szemantikus besorolás az önálló nyelvi fogalmak felidézését takarja, amely fogalmakat gyakran képzeleti kép kísér; az emlékezeti besorolás pedig az élményszerű, egyedi színezetű emlékek és az ismétlődő gyakori személyes események fokozatait tartalmazza. Gyakori a friss, recens emlékek alapján történő szógenerálás. Az emlékezeti alapú válaszképzés jelzi a betű- és kategóriafluencia-feladatokkal szemben az *ad hoc* fluenciafeladat sajátos természetét: ez utóbbi szógenerálási feladat a mentális lexikon mellett az emlékezetet is erősen mozgósítja.

Bár a személyes színezetű emlékek és a szemantikus válaszsorok a válaszprotokollban szinte elválaszthatatlanok, az utólagos stratégiai beszámolók képessége kisiskoláskortól kezdve mutatja az emlékezeti stratégiák és egyben a metamémória fejlődését. Saját vizsgálatainkban úgy találtuk, hogy 9–10 éves kortól felnőttkorig az *ad hoc* feladatok alapvetően emlékezeti természetű stratégiákra épülnek.

Minthogy az interjú utólag kerül felvételre, összesített véleményt alakíthatunk ki arról, hogy a személy képes beszámolni szókeresési stratégiáiról, illetve hogy következetesen szemantikus, emlékezeti vagy vegyes stratégiát használt. Klinikai vizsgálatokban a kontrollfolyamatok gyengeségére utalhat a stratégiáról való beszámolás hiánya. Másfelől, a kizárólag szemantikus válaszokra alapozott teljesítmény, azaz az emlékezeti válaszok hiánya esetlegesen az emlékezet sérülésének a jele lehet.

SUMMARY

METHODS IN THE ADMINISTRATION AND EVALUATION OF VERBAL FLUENCY TESTS

Verbal fluency tasks consist of generating the utmost words following different rules within a certain amount of time. As these tasks require rapid and flexible lexical access, they are good measures of integration between the lexicon, semantic memory and executive functions and are effective instruments for the study of operational strategies in lexical retrieval and development of lexical-semantic networks. Verbal fluency tasks are sensitive to various forms of cognitive disorders. In clinical settings, performance is generally signified by the number of correct answers, errors and repetitions. There are also possibilities for qualitative analyses adopting a process-based approach that attempts to shed light on the strategies influencing the effectivity of performance. The present methodological guide introduces the types and administration methods of verbal fluency tasks and reviews their quantitative and qualitative evaluation systems.

IRODALOM

- ABWENDER, D. A., SWAN, J. G., BOWERMAN, J. T., CONNOLLY, J. T. (2001): Qualitative analysis of verbal fluency output: review and comparison of several scoring methods. *Assessment*, Vol. 8/3. 323–336.
- BARON, I. S. (2004): *Neuropsychological Evaluation of the Child*. Oxford University Press, 171–180.
- BENTON, A., HAMSHER K. (1978): *Multilingual Aphasia Examination manual*. University of Iowa, Iowa City.
- DUBOIS, B., LITVAN, I. (2000): The FAB: a frontal assessment battery at bedside. *Neurology*, 55(11). 1621–1626.
- KERTESZ A. (1982): *Western Aphasia Battery*. Psychological Corporation, San Antonio, TX.
- KOREN, R., KOFMAN, O., BERGER, A. (2005): Analysis of word clustering in verbal fluency of school-aged children. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 20. 1087–1104.
- LEZAK, M. ET AL. (2004): *Neuropsychological assessment* (4th ed.). Oxford University Press, New York. 518–523.
- MATHURANATH, PS., NESTOR, PJ., BERRIOS G. E., RAKOWITZ, W., HODGES, JR. (2000): A brief cognitive test battery to differentiate Alzheimer's disease and frontotemporal dementia. *Neurology*, 55(11). 1613–20.
- MÉSZÁROS A., KÓNYA A. (2010): *Verbális fluencia feladatok rejtett stratégiái diszlexiás gyermekeknél*. Előadás a Magyar Pszichológiai Társaság XIX. Országos Nagygyűlésén. Pécs, 2010. május 27–29. (Kivonatkötet 140.)
- MITRUSHINA, M. ET AL. (2005): *Handbook of normative data for neuropsychological assessment* (2nd ed.). Oxford University Press, New York. 200–237, 728–767.
- OSMANNÉ SÁGI J. (1991): Az afázia klasszifikációja és diagnosztikája I-II. *Ideggyógyászati Szemle*, 44. (8). 339–362.
- PIATT, A. L., FIELDS, J. A., PAOLO, A. M., TRÖSTER, A. I. (1996): Action (verb naming) fluency as an executive function measure: Convergent and divergent evidence of validity. *Neuropsychologia*, 37. 1499–1503.
- RASKIN, S. A., SLIWINSKI, M., BOROD, J. C. (1992): Clustering strategies on tasks of verbal fluency in Parkinson's disease. *Neuropsychologia*, 30. 95–99.
- ROBERT, P. H., LAFONT, V., MEDECIN, I., BERTHET, L., THAUBY, S., BAUDU, C., DAR COURT, G. (1998): Clustering and switching strategies in verbal fluency tasks: Comparison between schizophrenics and healthy adults. *Journal of the International Neuropsychology Society*, 4. 539–546.
- STACHÓ L., DUDÁS R., IVÁDY R., KOTHENCZ G., JANKA Z. (2003): Addenbrooke's Kognitív Vizsgálat: a magyar változat kifejlesztése. *Psychiatria Hungarica*, 18. (4). 226–240.
- TAKÁCS Á., KÓBOR A., TÁRNOK ZS. (2010): *Kompensációs mechanizmusok szerepe az ADHD kognitív profiljában*. Előadás a Magyar Pszichológiai Társaság XIX. Országos Nagygyűlésén. Pécs, 2010. május 27–29. (Kivonatkötet 107.)
- TRÖSTER, A. I., SALAMON, D. P., MCCULLOUGH, D., BUTTERS, N. (1989): A comparison of the category fluency deficit associated with Alzheimer's and Huntington's disease. *Brain and Language*, 37. 500–513.

- TROYER, A. K., MOSCOVITH, M., WINOCUR, G. (1997): Clustering and switching as two components of verbal fluency: evidence from younger and older healthy adults. *Neuropsychology*, Vol. 11/1. 138–146.
- TROYER, A. K. (2001): Normative data for clustering and switching on verbal fluency task. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, Vol. 22/3. 370–378.
- TROYER, A. K., MOSCOVITH, M. (2006): Cognitive processes of verbal fluency task. In: POREH, A. M. (ed.): *The Quantified process approach to neuropsychological assessment*. Taylor & Francis, New York. 143–160.
- WOODS, S. P., SCOTT, J. C., SIRES, D. A., GRANT, I., HEATON, R. K., TRÖSTER, A. I., HNRC GROUP (2005): Action (verb) fluency: Test-retest reliability, normative standards, and construct validity. *Journal of International Neuropsychological Society*, 11. 408–415.

A.1. MELLÉKLET

A verbális fluenciateljesítmény mennyiségi értékelésére alkalmazott mutatók összegző áttekintése

Mennyiségi elemzésben alkalmazott mutatók		
Mutató neve	Meghatározása	Példa
Válaszszám:	Egy itemen, illetve egy feladattípuson belül a helyes válaszok száma; minden jó megoldás 1 pont Az elfogadott választípusokat <i>A válaszok értékelésének általános elvei</i> című alfejezet ismerteti.	„T” betűnél a „tőr, tök, talicska, tép, tapad” = 5 pont
Hibasám:	Egy itemen, illetve egy feladattípuson belül a szabálysértő válaszok száma; minden szabálysértő válasz 1 hibapont	
	Szabálysértő válaszok típusai a betű-, kategória- és ad hoc fluenciában:	
	Azonos töről történő szóképzés (kivéve, ha eltérő jelentésre utalnak), tulajdonnév, értelmetlen szó, nem megfelelő hanggal kezdődő szó, vagy nem a megadott kategóriába tartozó válasz	„utca” esetében „ház, házak, bélyeg, utca, ember” = 2 hiba
	Szabálysértő válaszok típusai az akciófluenciában:	
	A nem cselekvést kifejező szavak	kés, esedékes
	és a nem emberi tevékenységek	olvad
	A nem egyértelmű főnév-ige homonimák jelentésére a feladatidő letelte után rá kell kérdezni.	fog, vár
Ismétlés, perszeveráció:	Betű-, kategória- és ad hoc fluencia:	
	Egy itemen belül ugyanannak a szónak a többszöri előfordulása Elszórtan (ismétlés) vagy közvetlenül egymást követően (perszeveráció); itemenként és feladattípusonként számítjuk	„gyümölcs” esetében „alma, körte, körte, barack, alma, eper” = 1 ismétlés (alma) és 1 perszeveráció (körte)
	Akciófluencia:	
	Ugyanannak az igének a ragozása	„vés, véstem, vésnek” = 2 hiba
	vagy az azonos ige-tővű alakok együttes előfordulása	„mosás, mosni” = 1 hiba

A.2. MELLÉKLET

A verbális fluenciateljesítmény minőségi elemzésére alkalmazott mutatók összegző áttekintése

Minőségi elemzésben alkalmazott mutatók		
Mutató neve	Meghatározása	Példa
Csoport:	Két vagy több összetartozó szó	
A) Fonológiai csoport:	Minimum két egymást követő szó, amelyek	
	– kezdőbetűje azonos, kivéve a betűfluenciában	„dínnye, datolya, dió”
	– első két kezdőbetűje azonos	„kövér, költ, köt”
	– egymással rímelnek	„kecske, fecske”
	– első és utolsó betűjük azonos, csak egy magánhangzóban térnek el egymástól	„vár, vér, ver”
	– homonimák	„dob, dob”
B) Morfológiai csoport:	Minimum két egymást követő szó, amelyek morfológiailag kapcsolatban vannak egymással, azaz megfelelnek az alábbi kritériumok egyikének:	
	– azonos szótőre visszavezethető szótári szavak	„képzet, képzés” „feltételes, feltétlen”
	– szótő és a belőle képzett, de önálló szótári szónak tekintett szavak	„lát, látogat” „szép, szépség”
C) Szemantikai csoport:	Minimálisan két egymást követő, jelentés alapján összetartozó, azonos alkategóriába tartozó szó	
a) Enyhe csoport:	Két szóból álló szemantikai csoport	„kés, villa”
b) Szigorú csoport:	Három vagy több szóból álló szemantikai csoport	„kés, villa, kanál”
Csoportszám:	Egy feladattípuson belül megjelenő fonológia, morfológiai és szemantikai csoportok száma	

Mutató neve	Meghatározása	Példa
	A válaszszámnál figyelmen kívül hagyott szavakat (lásd 3.1. A., C. és D. pont) és az ismétléseket is beszámítjuk, kivéve a perszeverációt és a szabálysértő, hibás megoldásokat (értelmetlen vagy a hívóingernek nem megfelelő szó).	„koca, malac, süldő, kan” = 1 szemantikai csoport
	Az egyidejűleg kétféle csoportosításszabálynak megfeleltethető megoldásokat a fonológiai és a szemantikus klaszterek számába is beszámítjuk, az összesített csoportszámban csak egynek számítanak.	„pisztráng, pirája” = 1 fonológiascsoport ('pi') és 1 szemantikus csoport ('hal')
	Amennyiben egy kisebb klaszter egy nagyobb csoporton belül jelenik meg, akkor a beágyazott kisebb klasztereket külön nem vesszük figyelembe, csak a nagy csoportot pontozzuk.	„sámli, sámfa, sámán, sátán, sál” = 1 fonológiai csoport Mindegyik válasz „sá”-val kezdődik (egy fonológiai klaszter). Az első három szóban ezenfelül a harmadik betű is azonos, ez utóbbit azonban már nem tekintjük önálló csoportnak.
Csoportméret:	A csoportot alkotó szavak száma mínusz egy; a klaszterméretbe beleszámítanak a hibázások és az ismétlések, amennyiben nem egy csoporton belül fordul többször elő ugyanaz a szó; a perszeveráció a csoportméretbe nem számít bele	„körte, kövér, kör, kókusz, kivi, körte” 1. csoport ('kö') mérete = 2 2. csoport ('gyümölcs') mérete = 2 Mivel itt az ismétlés nem egy csoporton belül fordul elő, a „körte” mindkét csoport elemszámánál beszámításra kerül.
		„tojás, torta, toll, tojás, tortilla” csoportméret = 3 Mivel itt az ismétlés egy csoporton belül fordul elő, a „tojás” csak egyszer kerül beszámításra.
	Amennyiben két egymást követő kategória átfedi egymást, akkor a köztes szavakat mindkét csoport elemszámába beszámítjuk.	„fecske, rigó, tyúk, disznó, kecske” 1. klaszter mérete = 2 2. klaszter mérete = 2
Átlagos csoportméret:	Az egyes csoportok méretének összege elosztva a csoportok számával; feladattípusonként (úm. betű, kategória, <i>ad hoc</i> , váltás és akció) határozzuk meg; számításakor az önálló szavakat nem vesszük figyelembe	„jegesmedve, mosómedve, macska, tigris, oroszlán, gepárd, sólyom, ponty, sügér” átlagos csoportméret: $(1 + 3 + 1) / 3 = 1,66$
Váltás:	Átmenet a szomszédos csoportok és/vagy önálló szavak között	

Mutató neve	Meghatározása	Példa
A) Csoport-váltás	A szomszédos vagy átfedő csoportok közötti váltás (külön meghatározzuk)	„kutya, macska, tigris” házi kedvencről váltás macskafélére
B) Éles váltás	Egy csoport és egy csoportba nem sorolt szó vagy két nem csoportosított szó közötti átmenet (külön meghatározzuk)	„varangy, körmös béka, <i>kecske</i> ”
Váltásszám:	A csoportváltások és az éles váltások számának összege; feladattípusonként (úm. betű, kategória, <i>ad hoc</i> , váltás és akció) határozzuk meg; beleszámítanak a hibázások és az ismétlések; a perszeveráció a váltás hiányát jelzi	„kacsa, liba, pulyka, tyúk/ zsiráf, elefánt /egér / kenguru, koala, kacsacsőrű emlős/ <i>kacsa</i> ” váltásszám: (1 csoportváltás + 3 éles váltás) = 4

B. MELLÉKLET

Az „állatok” és a „szupermarket” alosztályai (Troyer, Moscovitch és Winocor, 1997 nyomán, saját példákkal kiegészítve)

„Állatok”	
Alcsoport neve	Példák
Afrikai állatok	antilop, bölény, csimpánz, elefánt, földimalac, gazella, gepárd, gnú, gorilla, hiéna, impala, jávorantilop, kaméleon, kobra, lamantin, lemúr, leopárd, majom, mongúz, oroszlán, párduc, rinocérosz, sakál, strucc, teve, tigris, varacskos disznó, víziló, zebra, zsiráf
Ausztráliai állatok	emu, kacsacsőrű emlős, kenguru, kis kenguru (wallaby), kivi, koala, opossum, tasmán ördög, vombat
Észak-amerikai állatok	borz, farkas, görény, hiúz (bobcat), hód, jávorszarvas, medve, mókus, mosómedve, nyúl, puma, rénszarvas, róka, rőt vad
Északi, sarkvidéki állatok	auk, fóka, jegesmedve, pézsmatulok, pingvin, rénszarvas, sarki róka
Farmon élő állatok	csirke, disznó, juh, kecske, ló, öszvér, pulyka, szamár, tehén, vadászgörény
Víziállatok	alligátor, auk, bálna, béka, cápa, delfin, fóka, hal, hód, homár, kacsacsőrű emlős, krokodil, lamantin, medúza, oroszlánfóka, osztriga, pézsmapatkány, pingvin, polip, szalamandra, tarajos göte, teknős, varangy, vidra
Halak	cápa, guppi, kecsge, keszeg, lazac, pisztráng, ponty, sügér
Házi kedvencek	golden retriever, hörcsög, kanári, kutya, macska, mongol futóegér, papagáj, tengerimalac, törpepapagáj
Hüllők/kétéltűek	alligátor, béka, gekkó, gyík, iguána, kaméleon, kígyó, krokodil, szalamandra, tarajos göte, teknős, varangy
Kutyafélék	farkas, hiéna, prérifarkas, róka, sakál
Macskafélék	gepárd, hiúz, jaguár, leopárd, macska, oroszlán, párduc, petymeg, puma, sziámi macska, tigris, vadmacska
Madarak	albatrosz, arapapagáj, harkály, kivi, kondorkeselyű, lúd, macskabagoly, papagáj, páva, pelikán, pingvin, pinty, rigó, sas, törpepapagáj, tukán, vörösbegy
Marhafélék	bölény, bivaly, szürke marha, tehén, pézsmatulok
Menyétfélék	borz, mongúz, nerc, nyest, vadászgörény, vidra
Nyúl-félék	mezei nyúl, üregi nyúl, nyúl, pika
Prémes állatok	csincilla, hód, nerc, nyúl, róka
Primáták (főemlősök)	csimpánz, emberszabású, gibbon, gorilla, gyűrűsfarkú maki, lemúr/maki, majom, orángután, pávián, selyemmajom
Rágcsálók	csincilla, egér, hód, hörcsög, mókus, mongol futóegér, mormota, patkány, pézsmapatkány, sün, szürke mókus, tarajos sül, tengerimalac, ürge, vakond
Rovarok	bolha, bögöly, csótány, darázs, hangya, imádkozó sáska, katicabogár, légy, lepke, méh, pók, szentjánosbogár, szúnyog
Rovarevők	cickány, földimalac, hangyász, sün, sün, vakond
Szarvasfélék	antilop, dámszarvas, gazella, gnú, impala, jávorantilop, jávorszarvas, őz, rémszarvas
Teherhordó állatok	láma, ló, ökör, szamár, teve

„Szupermarket”	
Alcsoport neve	Példák
Édes és sós mártások, szószok	dzsem, ketchup, lekvár, majonéz, salátaöntet, savanyúság
Édességek és rágcsálnivalók	burgonyaszírom, cukorka, fánk, jégkrém, pattogatott kukorica, pite, pudring, rágógumi, ropi, sós keksz, sósogyoró, süti, torta
Fűszerek és ételízesítők	bors, ecet, fahéj, petrezselyem, snidling, só, vanília, vegeta, zsálya
Gabonafélék, malomipari termékek	árpa, gabonapehely, kenyér, kukoricaliszt, liszt, makaróni, rizs, sütemény, zab, zsemlemorzsa
Gyümölcsök	almaszósz, babán, barack, mangó, mazsola, narancslé, nektarin, vörös áfonya
Háztartási cikkek	bélyeg, csomagolópapír, fazék, fertőtlenítőszer, folpak, hipó, mosópor, nyeles felmosó (mop), öblítő, papír törölkendő, papír zsebkendő, serpenyő, tepsz, újság, WC-papír, zsírpapír
Húsételek	csirke, csülök, disznóhús, hal, hamburger, hot dog, hurka, kolbász, lazac, szalonna, tonhal
Infrastrukturális elemek*	árcédula, árufolyosó, gyógyszertár, hentes, kártyaleolvasó, kosár, papírzacskó, pénztár, polc, vásárlókártya * A Troyer, Moscovitch és Winocor (1997) által alkalmazott instrukció a szupermarketben látható vagy vásárolható dolgok felsorolását várja el, így az „infrastrukturális elemek” ebben a verzióban lehetséges válaszként jelenhetnek meg. Az általunk alkalmazott feladatban csak a boltban megvásárolható termékek felsorolását kérjük, így ez az alcsoport itt nem releváns.
Italok	ásványvíz, bor, kávé, limonádé, narancslé, sör, szénsavas üdítő, tea, tej, víz
Specifikus (kész)ételek	hagymakarika, kávé, palacsinta, paradicsomszósz, retek, saláta, salátaöntet, spagetti, szörp, tojás
Sütéshez használt anyagok	fűszer, liszt, margarin, olaj, rétesliszt, só, sütőpor, tojás, vanília, zsír
Személyes pipereáru	aszpirin, dezodor, fogkefe, fogkrém, fésű, gyógyszer, vitaminok
Tojás és tejtermékek	joghurt, kefir, sajt, sajtkrém, tej, tejföl, tejszín, tojás, túró, vaj
Zöldségek	avokádó, bab, cékla, cukkini, hagyma, krumpli, olíva, padlizsán, paradicsom, répa, savanyúság, tök, uborka

C. MELLÉKLET

Ad hoc fluenciában alkalmazott stratégiák elemzése

Stratégiai elemzéshez használt kategóriák	
Stratégia neve	Példák
Szemantikus stratégia	„Soroltam, ami eszembe jutott.” „Csak úgy tudom ezeket.” „Csak úgy mondtam magamban a dolgokat.” „Csak úgy jöttek a képek.” „Jöttek a képek belülről, de nem sétáltam, csak láttam a képeket.” „Nem láttam képeket, csak úgy eszembe jutottak szavak.”
Emlékezeti stratégia	
„Utca”	Leggyakrabban: „a mi utcánk”, „az iskola utcája”, „amikor megyünk haza”. Pl. „A mi utcánkra gondoltam. Arra, hogy ott mik vannak, amikor jövök suliba.”
„Szupermarket”	Gyakran keveredik az általános és egyedi tapasztalat. Pl. „Szoktunk menni a Corába. Tegnap is ott voltunk, és visszaemlékeztem, amikor ott voltunk.” „Tegnap voltunk a Tescóban karácsonyi díszeket venni, és végigjártuk a sorokat.”
Vegyes stratégia	A személy gyakran az egyes hívószavakra adott válaszosoron belül is stratégiát vált. Pl. A válaszok a „boltban való sétálással” kezdődnek (emlékezeti stratégia), majd a gyümölcsökhöz vagy édességekhez érve a személy tételszerű felsorolásra vált át (szemantikus stratégia). Amennyiben nem tudjuk a további kifejtés alapján besorolni, ide kerülhetnek az olyan típusú válaszok is, mint például: „Arra gondoltam, hogy apukám mit szokott hazahozni a boltból.”

A stratégiákra vonatkozó utóinterjúhoz ajánlott kérdések:

- Mi segített önnek a gondolkodásban?
- Mire gondolt, miközben előhívta a szavakat?
- Egy kép vagy emlék segített?
- Letapogatott egy képet vagy bejárt egy utat?
- Amennyiben egy teljes jelenetet képzelt el, ön is részt vett benne? Kívülállóként nézte önmagát vagy „benne volt az eseményben”?
- Ha kimerevíti a képet/jelenetet, mi van ön körül? (Mi volt ön mellett/alatt/felett?)
- Többször vagy egyszer történt meg önnel az esemény?
- Mennyire élénk az emléke? Helyezze el egy ötfokú skálán! (1–5 pont)

Gyermekeknél számukra átfogalmazott kérdéseket használunk.

A felsorolt kérdések leginkább kiindulópontot jelentenek. Ajánlott azokat rugalmasan alkalmazni, módosítani vagy kiegészíteni annak érdekében, hogy adott személy esetében a szemantikus és az emlékezeti válaszok „mögé lássunk”.

AZ ÖNÉLETRAJZI INTERJÚ (AI) VIZSGÁLATI ELJÁRÁS BEMUTATÁSA¹



SZÖLLŐSI Ágnes

BME TTK Kognitív Tudományi Tanszék

E-mail: aszsollosi@cogsci.bme.hu

BÜKI Livia Noémi

MTA Pszichológiai Kutatóintézet

E-mail: noemi.buki@mtapi.hu

KÓNYA Anikó

ELTE PPK Kognitív Pszichológiai Tanszék

E-mail: konya.aniko@ppk.elte.hu



EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGOGIKUM KÖZPONT
TÁMOP 4.2.1./B-09/1/KMR-2010-0003

ÖSSZEFOGLALÓ

A személyes önéletrajzi emlékezet felépítésében kitüntetett szerepük van az egyedi, specifikus eseményeknek. Az egyedi emlékek előhívása során a személy élénken újraéli a múltbeli eseményeket. Az emlékezést jellemző mentális állapotra következtetni lehet az elbeszélésben megjelenő epizodikus tartalmakból. A tanulmányban bemutatott Önéletrajzi Interjú (Autobiographical Interview, AI) eljárás (Levine et al., 2002) az emléken belül leválasztja az eseményspecifikus részleteket a tudásalapú tartalomról, ezáltal lehetővé teszi az elbeszélte események epizodikus gazdagságának megítélését (idői és téri lokalizáció, szenzoros-perceptuális információk, gondolati és érzelmi tartalmak). Az eljárás alkalmas mind az egészséges, mind a sérült emlékezeti működés vizsgálatára. A tanulmány az AI magyar nyelvűre történő alkalmazása, amely részletesen tartalmazza az interjú menetének leírását és az emlékek értékelésére szolgáló elemzési lehetőségeket.

Kulcsszavak: önéletrajzi emlékezet, egyedi esemény, Önéletrajzi Interjú, epizodikus gazdagság

¹ Készült *Az emlékezet egészséges és sérült működése* című OTKA-pályázat keretében (témavezető: Kónya Anikó; OTKA nyilvántartási szám: K81641). Az Önéletrajzi Interjú használata a Magyar Pszichológiai Társaság Etikai Bizottságának engedélyéhez kötött.

BEVEZETŐ

Az egyedi önéletrajzi emlékek vizsgálata

Az önéletrajzi emlékezet kognitív és neuropszichológiai vizsgáló eljárásai fokozott hangsúlyt fektetnek az úgynevezett egyedi, specifikus emlékek természetére, amelynek elbeszélte formája megfelel a Tulving (1983, 2001) által meghatározott epizodikus, azaz élményszerű emlékezetnek. Minél egyedibb egy emlék, annál gazdagabb a múltbeli esemény elbeszélésének epizodikus természetű (lásd például Brewer, 1996; Conway és Pleydell-Pearce, 2000; Conway, 2001). Amellett, hogy ezek az események összefonódnak a ténybeli tudással, térben és időben pontosan lokalizálhatók; továbbá az előhívás során a cselekmény kontextuális részletekkel (szenzoros-perceptuális információk, gondolati és érzelmi tartalmak stb.) gazdagítva jelenik meg. A tapasztalat kontextuális részleteit is tartalmazó visszaemlékezés, amit az emlékezeti rekollektáció fogalma fejez ki, az eredeti esemény újraélésének élményét alapozza meg.

Az epizodikus emlékezet vizsgálata több úton történhet. Egyrészt vizsgálható laboratóriumi körülmények között tanult anyag (például szavak, képek stb.) segítségével, továbbá egy természetesebb felidézési helyzetnek teret engedve: az önéletrajzi emlékeken keresztül. A személyes emlékek gyűjtésének leghosszabb múltra visszatekintő eszköze a hívóingeres eljárás (Wenzel és Rubin, 2005), amely Galton-, illetve Crovitz-féle módszer néven is ismert. Az eljárás során a személy hívószavak segítségével idéz fel személyesen átélt, lehetőleg egyedileg megjelenő múltbeli eseményeket (lásd például Haque és Conway, 2001; Kónya, 2007). Ezután az eljárás menete – a vizsgálati kérdéstől függően – további lépésekkel egészülhet ki; például a felidéző személy az esemény kontextuális részleteire, illetve az előhívás útjára vonatkozó kérdésekre ad választ vagy az előhívás mögött meghúzódó szubjektív mentális állapotot jellemző fenomenológiai állításokra reflektál. Előbbiek a verbálisan kifejezhető epizodikus tartalmakat ragadják meg, míg utóbbi az emlék élénkségére vonatkozó tudati állapotra irányul.

Egy széles körben elterjedt, fenomenológiai ítéleten alapuló kérdőíves eljárás a Memória Jellemzők Kérdőív (Memory Characteristics Questionnaire, MCQ; Johnson, Foley, Suengas és Raye, 1988). A szerzők a visszaemlékezés, vagyis az emlékezeti rekollektáció tudatállapotát jellemezték a kérdések segítségével. A felidéző személynek nagyszámú (38) állítást kell megítélnie hétfokú skálán arra vonatkozóan, hogy az általa előhívott emlék milyen mértékben élénk, illetve részletekben gazdag. (Például „Az emlék általános élénksége: 1. halvány – 7. nagyon élénk”; „Emlékezetemben az, hogy mikor történt az esemény: 1. halvány – 7. tiszta/pontos”; „Az eseményre vonatkozó emlékem tartalmaz vizuális részleteket: 1. keveset vagy egyáltalán nem – 7. sokat”; „Emlékszem, mit gondoltam akkor: 1. egyáltalán nem – 7. pontosan” stb.) A felidezés során felszínre kerülő tartalmak jól elkülönülő kategóriákba sorolhatók: szenzoros és perceptuális részletek, az emlék téri és idői lokalizációja, szemantikus részletek, érzelmi színezet, illetve az esemény idején végzett kognitív műveletekkel kapcsolatos információk (Johnson, Hashtroudi és Lindsay, 1993). Ezt ragadják meg az MCQ fenomenológiai ítéletei, segítségükkel az emlék általános élénksége és a háttérben álló élménykomponensek is vizsgálhatók.

Ezzel szemben az interjúeljárások más úton haladnak: az elbeszélésben megjelenő, verbálisan megfogalmazható tartalmakra koncentrálnak. Egy a klinikai vizsgálatokban elterjedt

interjúeljárás az Önéletrajzi Emlékezeti Interjú (Autobiographical Memory Interview, AMI; Kopelman, Wilson és Baddeley, 1989; Kopelman, 1994). Az eszköz három egymást követő életkori periódusból (gyermekkor, felnőttkor, jelenkor) kér önéletrajzi emlékeket, így egészséges személyeknél a különböző korszakokból származó események elbeszélése összehasonlítható; emlékezetsérült betegeknél pedig felrajzolható a retrográd amnézia idői gradiense. Továbbá az interjú képes szétválasztani az önéletrajzi emlékeken belül a szemantikus és epizodikus tartalmakat. Az első (esemény) kérdőív felvétele során a személyek egy-egy egyedi emléket hívnak elő (például egy utazás; egy barát vagy barátnő esküvője stb.), majd a bíráló értékeli az egyes eseményeket egy 0-tól 3 pontig terjedő skálán aszerint, hogy az előhívás inkább tudásanyag (szemantikus információ) alapul, vagy egy térben és időben meghatározott emlék (epizodikus információ) került felidézésre. A második (szemantikus) kérdőív ugyanazon időszavakból kér személyes tudásanyagot (például egy utazás időpontja; gyermekkor lakcím stb.), majd értékelésre kerül a válaszok pontossága.

Az Önéletrajzi Interjú eljárás

Levine, Svoboda, Hay, Winocur és Moscovitch (2002) kidolgozott egy további, az egyedi önéletrajzi események vizsgálatára alkalmas félig strukturált interjúeljárást: az *Önéletrajzi Interjút* (Autobiographical Interview, AI), amely az AMI-hoz (Autobiographical Memory Interview; Kopelman et al., 1989; Kopelman, 1994) képest az emlék részletesebb feltárását teszi lehetővé.

Mind az AI, mind az AMI több egymást követő életkori szakaszból gyűjt önéletrajzi emlékeket, melyeken keresztül a szemantikus és az epizodikus emlékezetet képes vizsgálni. Míg azonban az AMI két külön tesztben vizsgálja az önéletrajzi tudást és eseményeket, addig az AI egy sokkal természetesebb felidézési helyzetnek enged teret: az emlékek elemzése során egyazon emléken belül különíti el az epizodikus és ezen túlmutató tartalmakat. Az AI módszer további erőssége, hogy az epizodikus emlékezeti információkat tovább bontja: külön értékeli, hogy a felidéző személy mennyire pontosan határozta meg az esemény megtörténésének időpontját és helyszínét, valamint hogy milyen gazdag az emlékhöz kapcsolódó szenzoros-perceptuális részletek, érzelmek és gondolatok leírása. Ezek a tematikus kategóriák egyfelől a Memória Jellemzők Kérdőívéből (Memory Characteristics Questionnaire, MCQ; Johnson et al., 1989) származnak, másfelől az AI által nyert emlékezeti szövegek szegmentálását követően, a kvalitatív jellegű tartalomelemzésből nyert további szempontok. Az emlék részleteinek kategóriákba való besorolásának magas a reliabilitása (Levine et al., 2002).

Az emlékek értékelése az AI-ban két úton történhet: egy pontozáson alapuló és egy szövegelemzésen alapuló értékelési rendszer segítségével. Előbbi során a bíráló értékeli az egyes emlékek részletgazdagságát 0-tól 3 pontig terjedő skálán az epizodikus kontextus alapján: időpont, helyszín, perceptuális részletek, gondolatok/emóciók és idői integráció; majd a kategóriák mentén kapott pontszámokra és saját szubjektív ítéletére támaszkodva 0-tól 6 pontig terjedő skálán az emlékek epizodikus gazdagságát ítéli meg a bíráló. Az epizodikus gazdagság egy összegzett élelműanyagmutatónak tekinthető. *(Az emlékek pontozáson alapuló értékelésének menetét lásd bővebben lentebb.)*

A második, szövegelemzésen alapuló értékelés során a bíráló információegységekre bontja az esemény elbeszélésének egészét, majd a szövegszegmentumokat tartalmi szempontok

alapján egymást kölcsönösen kizáró kategóriákba sorolja. Ezen kategóriák között egyrészt megtalálhatók a korábban bemutatott pontozáson alapuló értékelési rendszer szempontjai, de emellett a történet egésze, vagyis az eseményhez szorosan nem kapcsolódó, nem eseményspecifikus részletek (tények, ismétlések, metakognitív állítások és a narratíva felépítésének elemei) is besorolásra kerülnek. *(Az emlékek szövegelemzésen alapuló értékelésének menetét lásd bővebben lentebb.)*

A két értékelési lehetőség több ponton átfedést mutat, így alkalmazható vizsgálati és diagnosztikai céllal önmagában az egyik és a másik is. Gyakorlati, klinikai munkához elsősorban a pontozáson alapuló értékelést javasoljuk, míg a második elemzési lehetőséget az eljárásban nagyobb tapasztalatot szerzett szakemberek számára ajánljuk, főleg kutatási céllal. Jelen tanulmány célja egy olyan részletes leírást adni az Önéletrajzi Interjú módszerről, amelyből mind az eljárás, mind az értékelés menete könnyen elsajátítható.²

AZ ÖNÉLETRAJZI INTERJÚ MENETE

Az interjú személyes, egyedileg fennmaradó események felidézését kéri öt egymást követő életkori periódusból, mely életkori periódusok a vizsgálati személy életkorának függvényében változ(hat)nak *(1. táblázat)*. Az egyetlen megfogalmazott szabály a személy felé, hogy egyedi személyes emlékek felidezésére törekedjen. A vizsgálat három részre tagolódik: szabad, általános és specifikus próba. A szabad próba során a vizsgálatvezető az instrukciók ismertetése után nem befolyásolja az előhívási folyamatot. Az általános próba során abban segít, hogy a felidéző rátaláljon az adott életkori periódusban egy egyedi emlékre (ha ez a szabad próba során nem valósult meg), valamint ösztönző kérdésekkel bátorítja, hogy minden részletről beszámoljon az eseménnyel kapcsolatban. A specifikus próba fenomenológiai ítéleteket kér az előhívott emlékek élénkségére, érzelmi intenzitására, személyes jelentőségére és a felidezés gyakoriságára vonatkozóan, illetve konkrét kérdéseket tesz fel az esemény kontextuális részleteivel kapcsolatban: a vizsgálati személy feladata, hogy a lehető legnagyobb pontossággal meghatározza az esemény időpontját és helyszínét, továbbá számoljon be minden szenzoros-perceptuális részletről, valamint gondolati és emocionális tartalomról, amelyet az emlékekkel kapcsolatban elő tud hívni. Minden életkori övezet mentén lezajlik először a szabad, majd az általános próba, végül visszatérve minden emlékhöz – kezdve az elsővel – a vizsgálat vezetője felveszi a specifikus próbát.

² Brian Levine írásban járult hozzá az Önéletrajzi Interjú alkalmazásához, valamint elektronikus formában rendelkezésre bocsátotta az interjú felvételéhez szükséges segédanyagokat.

1. táblázat. Életkori periódusok és a hozzájuk tartozó életkori övezetek

	ÉLETPERIÓDUSOK	ÉLETKORI ÖVEZETEK
55 éves kor alatt	Gyermekkor:	0–11 év
	Kamaszkor:	11–18 év
	Fiatal felnőttkor:	18 éves kor után, de egy évnél régebbi emlék
	Fiatal felnőttkor:	(55 évesnél fiatalabb vizsgálati személyek esetében két emlék kerül felidézésre a fiatal felnőttkorból)
	Elmúlt egy év:	
55 éves kor felett	Gyermekkor:	0–11 év
	Kamaszkor:	11–18 év
	Fiatal felnőttkor:	18–30 év
	Későbbi felnőttkor:	30 éves kor után, de egy évnél régebbi emlék
	Elmúlt egy év:	

INSTRUKCIÓ

Az életkori övezetek meghatározása után a vizsgálat vezetője ismerteti az instrukciókat. Olyan egyedi emlékek felidézését kéri a vizsgálati személytől, amelyek megfelelnek a következő kritériumoknak:

- egyszeri történés
- rövid idő (maximum 1–2 óra) alatt lezajlott esemény
- a felidéző személyesen involvált (személyesen jelen volt az esemény történésekor)
- időponthoz és helyszínhez specifikusan köthető emlék

A következőkben (dőlt betűvel szedve) példákat közlünk arra vonatkozóan, hogy a fellelvő miként ismertetheti az instrukciókat, vezetheti az interjú folyamatát. Nem szükséges szó szerint a példákban leírtakkal megegyezően instruálni a vizsgálati személyeket, az interjú menetét természetesen számos tényező (például a vizsgálati személy életkora, egészségi állapota stb.) befolyásolhatja.

„Arra fogom kérni, hogy mondjon el egy-egy eseményt életének különböző periódusaiból! Bármilyen eseményt választhat, amit szeretne. Amennyiben beleegyezését adja, az értékelés megkönnyítése céljából hangfelvételt készítünk a válaszairól. A felvételt természetesen bizalmasan, név nélkül kezeljük.

Az eseményben, melyet felidéz, legyen személyesen érintett! Ne olyan emléket idézen fel, amelyet csak mástól/másoktól hallott! Kérem, határozza meg a lehető legnagyobb pontossággal, hogy mikor és hol történt az esemény! Továbbá az előhívott emlék olyan legyen, amely rövid idő (maximum 1–2 óra) alatt lezajlott! Például egy háromhetes nyaralás leírása nem elegendő, de ha a vakáció egy napján történt egy rövid

ideig tartó esemény, az megfelelő emlékek tekinthető. Arra kérem, amnyi részletet idézen fel a történéssel kapcsolatban, amennyit csak tud!

Az emlék értékelése során nem arra helyezzük a hangsúlyt, hogy milyen eseményt idézett fel, hanem hogy milyen részletesen meséli el azt. A felidézés után további kérdéseket fogok feltenni az emlékek kapcsolatban, ezért kérem, olyan történést válasszon, amelynek feltárása nem okoz kellemetlenséget!”

SZABAD PRÓBA

Az instrukció ismertetése után határozzuk meg az első életkori övezetet:

„Kezdjük az első emlékekkel! Kérem, idézzon fel egy eseményt a gyermekkorából, mely 11 éves kora előtt történt!”

A szabad próba során hagyjuk a vizsgálati személyt addig mesélni, amíg be nem fejezi az esemény leírását! Ne tegyünk fel kérdéseket (ezt később, a specifikus próba során tehetjük meg), csak a következőkhöz hasonló megnyilvánulások megengedettek: „igen” vagy „folytassa!”. Amennyiben az elbeszélés több mint tíz percig tart, szakítsuk meg azt és folytassuk a következő periódussal!

Ha a vizsgálati személy nem tud – a fenti instrukcióknak megfelelő – emléket felidézni egy adott életkori övezetből, mutassuk meg az eseménylistát (1. melléklet). Az eseménylista tételei különböző kategóriákba (például család; iskola stb.) tömörülő életeseményekre utalnak (például házasság; érettségi stb.). Erre elsősorban neuropszichológiai vizsgálatokban van szükség, amikor a vizsgálati személy önmagától nem képes valamely személyes eseményt előhívni, és a témák ebben segíthetnek. Az eseménylisták által a szerzők a gyakorlatból vett példákat adnak, melyeket a vizsgálatvezető kiegészíthet.

Segítő instrukció:

„Kérem, olvassa el a listát! Bármilyen történet megfelelő, amely a listán szereplő szavak egyikéről eszébe jut, még abban az esetben is, ha csak részben kapcsolódik valamelyik kifejezéshez!”

ÁLTALÁNOS PRÓBA

Amennyiben a szabad próba során a vizsgálati személy egy az instrukcióknak megfelelő emléket hívott elő, és arról kellő részletességgel beszámolt, az általános próba kihagyható. Folytassuk az interjút a következő életkori szakasz szabad próbájával! Amennyiben ez nem valósult meg, három „forgatókönyv” lehetséges:

1. A vizsgálati személy egy térben és időben lokalizálható egyedi emléket idézett fel, de az elbeszélés tömör, homályos, nem kellő mértékben részletes.

Teendő: Bátorítsuk a felidézőt, hogy minden részletről beszámoljon az eseménnyel kapcsolatban!

Például:

„Minden részlet fontos, amire vissza tud emlékezni! Van még valami, amit el tud mesélni ezzel az eseménnyel kapcsolatban?” vagy *„A lehető legrészletesebb leírást szeretném hallani erről az emlékről. Be tud még számolni olyan részletről, amiről eddig nem tett említést?”*

2. A vizsgálati személy nem egyszeri, hanem többször megtörtént eseményt (általános emlék) idézett fel, vagy olyan emléket hívott elő, amely több mint 1–2 óra leforgása alatt zajlott le.

Teendő: Hívjuk fel a vizsgálati személy figyelmét még egyszer, hogy olyan eseményt kérünk, amely egyszer történt meg és rövid idő (maximum 1–2 óra) alatt zajlott le!

3. A vizsgálati személy egy életkori periódusból nem egy, hanem több egyedi eseményről is leírást adott.

Teendő: Segítsük a vizsgálati személyt, hogy egy életkori övezeten belül egy specifikus emlékre fókuszáljon, és arról számoljon be a lehető legnagyobb részletességgel! Ne mi válaszunk helyette, hagyjuk a döntést a felidézőre!

Például:

„Az interjú elején azt kértem, hogy minden életkori szakaszból csak egy egyedi eseményt hívjon elő. Ön most több emléket is említett. Fordítsuk a figyelmünket csak az egyikre, arra, amelyikről a legrészletesebben be tud számolni! Melyik legyen az?”

További javaslatok az általános próbával kapcsolatban:

Amennyiben nem vagyunk benne biztosak, hogy egyszer megtörtént eseményről számolt be a vizsgálati személy, kérdezzünk rá! Ha az emlék leírása még többszöri bátorítás után sem elég részletes, kérjük meg, hogy válasszon egy másik eseményt.

SPECIFIKUS PRÓBA

A specifikus próba célja, hogy felszínre kerüljenek azok a részletek is, amelyekről a vizsgálati személy nem tett említést a szabad és az általános próba során, de vissza tud rájuk emlékezni. A következő kérdésekkel lehet segíteni a felidézőt: *„Azt mondta, hogy... történt. Mi történt ezután? Minden részletről szeretnék tudni, amit fel tud idézni.”* Olyan specifikus kérdéseket is fel lehet tenni, amelyek a vizsgálati személy korábbi beszámolójához kapcsolódnak (például *„Mit mondott Önnek ezután?”*), de csak olyan kérdéseket, amelyek a fő eseményhez kötődnek, és amelyekre vonatkozóan a vizsgálati személy már közölt korábban információt.

Ezt követően térjünk rá a specifikus próba konkrét kérdéseire! Mivel az értékelési rendszer nem kötődik az információk előhívásának sorrendjéhez, nem szükséges az adatokat az előre megadott sorrendben rögzíteni. Minden olyan dőlt betűvel szedett kontextuális részletre rá kell kérdezni, amelyre a szabad és általános próba során nem született válasz:

<i>Időpont:</i>	év; évszak; hónap; hónap része; dátum; nap; napszak
<i>Helyszín:</i>	ország; régió; megye; tartomány; város; utca; házszám; épület
<i>Perceptuális részletek:</i>	tárgyak; színek; hangok; illatok/szagok; ízek; fizikai érzékek (például textúra, fájdalom, hőmérséklet stb.); másokhoz viszonyított testhelyzet; saját test helyzete; időtartam
<i>Érzelmek és gondolatok:</i>	érzelmek; kifejezett érzelmek; gondolatok/implikációk

A specifikus próba utolsó részében a vizsgálati személynek egy 1-től 7-ig terjedő skálán kell megítélnie a következő fenomenológiai kérdéseket:

1. Milyen tisztán tudja elképzelni az eseményt?
2. Milyen mértékben változott meg az érzelmi állapota az eseményt követően ahhoz képest, amilyen az eseményt megelőzően volt?
3. Milyen mértékű személyes jelentőséggel bírt az Ön számára az esemény akkor, amikor megtörtént?
4. Milyen mértékű személyes jelentőséggel bír az Ön számára az esemény most, amikor viszsza gondol rá?
5. Átlagosan milyen gyakran gondol erre az eseményre vagy beszél róla?

ÉRTÉKELÉS

A fő esemény meghatározása

Az értékelés előtt fontos meghatározni minden egyes életkori periódushoz tartozó elbeszélésben a fő eseményt. Egy életkori övezetben csak egy fő esemény lehet. Ez az egész elbeszélés azon része, amely egy egyedi esemény leírását tartalmazza és a többi instrukciónak is megfelel. A többi tartalom az úgynevezett fő eseményen kívüli részletek közé tartozik. Amennyiben a vizsgálati személy az instrukciók ellenére több emléket is felidézett egy életkori övezeten belül, és utána sem sikerült tisztázni, hogy melyik a fő esemény, az lesz a fő esemény, amely a legtöbb epizodikus információt tartalmazza.

1. Pontozáson alapuló értékelés

A pontozáson alapuló elemzés során csak a fő esemény kerül értékelésre (kivéve az idői integráció elemzését, ahol a fő eseményen kívüli részleteket is figyelembe kell venni). A bíráló hat szempont mentén értékeli az emlékeket: időpont, helyszín, perceptuális részletek, gondolatok/emóciók, idői integráció és epizodikus gazdagság (lásd bővebben 2. táblázat).

2. táblázat. Az Önéletrajzi Interjú során felidézett emlékek pontozáson alapuló értékelésére szolgáló szempontok

	ÉRTÉKELÉSI SZEMPONTOK	LEÍRÁS	PONTOZÁS
1.	Időpont	Specifikus időpont lokalizációja	0–3
2.	Helyszín	Specifikus helyszín lokalizációja	0–3
3.	Perceptuális részletek	Látási, hallási, tapintási, illetve szaglással, ízleléssel, fájdalommal, testhelyeztetéssel és időtartammal kapcsolatos részletek	0–3
4.	Gondolatok/emóciók	Az esemény történetkor átélt gondolatok és érzelmek	0–3
5.	Idői integráció	Az esemény integrációja egy tágabb idői kontextusba	0–3
6.	Epizodikus gazdagság	Az esemény leírásának általános részletessége, gazdagsága, élénksége	0–6

Az első öt szempont mentén a pontozás 0 és 3 pont között történik, követve az alábbi irányelveket (0 pont minden értékelési szempont mentén adható akkor, ha az emlék leírása nem tartalmaz részletet az adott elemzési kategórián belül, például nincs az esemény megtörténésének időpontjára vonatkozó információ):

IDŐPONT: teljes pontszám akkor adható, ha az esemény mind egy tágabb (például „1956-ban történt”), mind egy szűkebb (például „4 óra volt”) idői kontextusban meg van határozva. Az elmúlt egy évből felidézett emlék esetén az évszám megjelölését nem vesszük figyelembe. Az emlék beillesztése más események közé nem az időpont, hanem az idői integráció kategóriába tartozó információ.

- 3 pont Minimum két idői információ szerepel, megjelenik a tágabb és a szűkebb idői kontextus is.
Például: „egy februári reggelen, amikor negyedikes gimnazista voltam”; „16 éves koromban, egy őszi estén”
- 2 pont Minimum két idői információ szerepel, de a tágabb vagy a szűkebb idői kontextus hiányzik.
Például: „azon a télen történt, amikor negyedikes gimnazista voltam”; „karácsony reggelén, 6 óra körül”
- 1 pont Egy idői információ szerepel.
Például: „gimnazista koromban”; „karácsonykor”

HELYSZÍN: teljes pontszám akkor adható, ha az esemény mind egy tágabb (például „Svájcban”), mind egy szűkebb (például „a szekrény mellett”) téri kontextusban meg van határozva.

- 3 pont Minimum két téri információ szerepel, megjelenik a tágabb és a szűkebb téri kontextus is.
Például: „*egy német szállodában, a reggelizőasztalnál*”; „*a kertünk homokozójában*”
- 2 pont Minimum két téri információ szerepel, de a tágabb vagy a szűkebb téri kontextus hiányzik.
Például: „*egy német étteremben*”; „*a testvérem kertjében*”
- 1 pont Egy téri információ szerepel.
Például: „*egy étteremben*”; „*egy kertben*”

PERCEPTUÁLIS RÉSZLETEK: látási, hallási, tapintási, illetve szaglással, ízleléssel, fájdalommal, testhelyeztetéssel és időtartammal kapcsolatos részletek. 3 és 2 ponthoz egynél több modalitásnak kell szerepelnie a leírásban. Abban az esetben, ha a perceptuális leírás gazdagon részletezett, viszont csak egy modalitás szerepel, adhatunk 3 vagy 2 pontot.

- 3 pont Minimum két modalitásból származó információ szerepel, a leírás részletes és az újratapasztalás élményét tükrözi.
Például: „*a fájdalom késként hasított belém [...] egy csipkés szegélyű ruhát viselt*”
- 2 pont Minimum két modalitásból származó információ szerepel, de a leírás kevésbé részletes és/vagy nem tükrözi az újratapasztalás élményét.
Például: „*fájt [...] nadrágot viselt*”
- 1 pont Egy modalitásból származó információ szerepel.
Például: „*piros ruha*”; „*forró volt a tea*”

GONDOLATOK/EMÓCIÓK: csak az esemény idején átélt gondolati és érzelmi tartalmak kerülnek elemzésre, az utólagos implikációk nem. Az érzelem intenzitása független a pontszámtól, az értékelés a gondolati és/vagy emocionális állapot leírásának részletességét veszi figyelembe.

- 3 pont A felidézésből kiderül a vizsgálati személy pontosan meghatározott kognitív és/vagy érzelmi állapota, amelyet az esemény történetkor átélt.
Például: „*Nagyon izgatott voltam annak gondolatától, hogy végre önállóan, az otthonomtól távol élhetek.*”; „*Nagyon szomorú voltam, mert elszalasztottam az utolsó lehetőséget, hogy lássam őt.*”
- 2 pont Legalább egy az esemény története során átélt érzelem vagy gondolat szerepel a leírásban, de kevésbé specifikus formában, mint az előző esetben.
Például: „*Buzgón álltam neki az új munkámnak.*”; „*Nagyon ideges voltam, amikor az ünnepség elkezdődött.*”
- 1 pont Legalább egy az esemény története során átélt érzelem vagy gondolat szerepel, de nem közvetít a leírás pontosan meghatározott kognitív és/vagy érzelmi állapotot.
Például: „*Vele akartam menni.*”; „*Rájöttem, hogy jobban kellene figyelnem.*”

IDŐI INTEGRÁCIÓ: az emlék integrációja egy tág idői keretbe, más események közé való beillesztés. Ez az egyetlen olyan értékelési kategória, ahol a fő esemény mellett a fő eseményen kívüli részleteket is figyelembe kell venni.

- 3 pont Az esemény integrációja egy tág idői keretbe, melyet valamilyen specifikus kontextuális információ kísér.
Például: „*Görögországban utazgattam az előtti nyáron, hogy elkezdtem az egyetememet.*”; „*Akkor történt, amikor tönkrement a házasságunk.*”
- 2 pont Az esemény integrációja egy szűkebb idői kontextusba, melyet valamilyen specifikus kontextuális információ kísér.
Például: „*Épp befejeztem a teniszezést, amikor a barátom beleesett a sárba.*”
- 1 pont Legalább egy esemény adott, amely a fő esemény előtt vagy után történt, de korlátozott mértékben tartalmaz kontextuális információt.
Például: „*Aztán felnevetett.*”; „*Aztán elkezdtem félni a macskáktól.*”

EPIZODIKUS GAZDAGSÁG: az esemény leírásának általános részletessége, gazdagsága. Ez az elemzési kategória az Önéletrajzi Emlékezeti Interjú során használt értékelés kiterjesztése. Az epizodikus gazdagság pontozását megelőzi mind az öt fenti kategória értékelése. Szemben a többi elemzési szemponttal, itt az értékelés 0 és 6 pont között történik (lehetővé téve a még árnyaltabb elemzést). A bíráló a többi szempont mentén adott pontszámokra és saját szubjektív ítéletére, benyomására támaszkodik az epizodikus gazdagság megítélésekor, követve az alábbi irányelveket:

- 5–6 pont A felidézés részletekben gazdag és a tényleges újraélés benyomását kelti.
- 3–4 pont A felidézés kevésbé részletes.
- 1–2 pont Korlátozott a részletek száma és/vagy az esemény kidolgozása.
- 0 pont Nem tartalmaz az emlék epizodikus információt.

2. Szövegelemzésen alapuló értékelés

Szemben a pontozáson alapuló értékeléssel, a szövegelemzésen alapuló értékeléshez a fő eseményen kívüli részleteket is figyelembe kell venni. A szöveg egészét információegységekre (szövegszegmentumokra) kell bontani. Egy információegység lehet egy egyszeri történés, gondolat, észrevétel, egy tényszerű információ vagy állítás stb. Egy egész mondat természetesen több információegységet is tartalmazhat. A szövegszegmentumok mindegyikét be kell sorolni a 3. táblázatban olvasható – egymást kölcsönösen kizáró – elemzési kategória valamelyikébe. Az értékelési kategóriák két fő csoportba oszthatók: fő eseményen belüli és fő eseményen kívüli részletek.

Fő eseményen belüli részletek:

ESEMÉNYRÉSZLETEK: általában azok az elemek sorolhatók ebbe a kategóriába, amelyek a történet kibontakozását segítik elő, vagyis történések (például „*elestem*”), jelen lévő személyek (minden név vagy személy külön információegységbe sorolandó, de maximum öt szereplőt kategorizálhatunk), jelen lévő tárgyak, mások reakciói és kinyilvánított érzelmei, időjárással kapcsolatos információk, ruházat leírása, illetve fizikai események, amelyek másokkal történtek meg. Ezenkívül ebbe a kategóriába tartoznak az idézetek, amelyek nem darabolhatóak szét, egy információegységként kell kezelni őket.

3. táblázat. Az Önéletrajzi Interjú során felidézett emlékek szövegelemzésen alapuló értékelésére szolgáló szempontok

	ALKATEGÓRIÁK		LEÍRÁS
I. Fő eseményen belüli részletek	I/1.	Eseményrészletek	Történések, jelen lévő személyek, időjárással kapcsolatos információk, fizikai hatások, mások reakciói
	I/2.	Időpont	Év, évszak, hónap, hét napja, napszak
	I/3.	Helyszín	Település, utca, épület, helyiség, helyiség egy része
	I/4.	Perceptuális részletek	Látási, hallási, tapintási, illetve szaglással, ízleléssel, fájdalommal és időtartammal kapcsolatos részletek
	I/5.	Gondolatok/Emóciók	Érzelmi állapot, gondolatok, implikációk
II. Fő eseményen kívüli részletek	II/1.	Külső eseményrészletek	Más történések részletei (a fenti öt kategória bármelyikéből), melyek nem kapcsolódnak az előhívott fő eseményhez
	II/2.	Szemantikus részletek	Általános tudás vagy tények, éppen folyó események, kiterjedt életperiódusok
	II/3.	Ismétlés	Egy korábban elhangzott részlet kéretlen megismétlése
	II/4.	Egyéb részletek	Metakognitív állítások, az esemény elbeszélésének folyamatosságát segítő elemek (ha egy mondat részeként hangzik el az adott elem, nem kezelendő külön információegységként)

IDŐPONT: életperiódusok (például „*a 20-as éveimben*”), év, évszak, hónap, dátum, napszak, illetve a pontos idő. Az időtartammal kapcsolatos információk (például „*30 percig tartott*”), valamint az „egymásutániságot” kifejező szerkezetek (például „*később jött, mint én*”) nem ebbe a kategóriába sorolandók. Előbbiek a perceptuális részletek közé, míg utóbbiak az eseményrészletek kategóriába tartoznak.

HELYSZÍN: ország, „vizek” (tengerek, folyók stb.), megye/állam/tartomány stb., utca, épület, helyiség, illetve helyiség egy része. A saját test térbeli lokalizációja (például „*Kata mellett ültem*”) a perceptuális részletek közé sorolandó.

PERCEPTUÁLIS RÉSZLETEK: látási, hallási, tapintási, illetve szaglással, ízleléssel, fájdalommal, testhelyeztetéssel és időtartammal kapcsolatos részletek. Az esemény során jelen lévő tárgyak esetében gyakran nehéz eldönteni, hogy az elem az eseményrészletek vagy a perceptuális részletek kategóriába tartozik-e. Akkor sorolhatóak az előbbibe, ha a történet kibontakozása szempontjából lényegesek (például „*meggyújtottuk a gyertyákat*”), az utóbbiba pedig abban az esetben, ha az emléken leírt látvány szempontjából jelentősek (például „*körülöttünk égő gyertyák álltak*”).

GONDOLATOK/EMÓCIÓK: az esemény során jelentkező mentális állapotok sorolhatók ebbe a kategóriába, vagyis az érzelmi állapotok, gondolatok, véleménynyilvánítások, elvárások, várankozások, szándékok, illetve hiedelmek. A retrospektív jellegű gondolatok/érzelmei (például „*Később rájöttem, hogy hibáztam.*”), illetve a hosszabb ideig fennálló hiedelmek/vélekedések (például „*Soha nem hittem a szellemekben.*”) a fő eseményen kívüli részletek gyűjtőkategóriába tartoznak. Ezen belül előbbiek a külső eseményrészletek közé, míg utóbbiak a szemantikus részletek közé sorolandók. A mások mentális állapotával kapcsolatos információk az eseményrészletek kategóriába tartoznak.

Fő eseményen kívüli részletek:

KÜLSŐ ESEMÉNYRÉSZLETEK: azon epizodikus tartalmak, amelyek nem a fő eseményhez tartoznak, de besorolhatóak lennének a fenti öt kategória valamelyikébe.

SZEMANTIKUS RÉSZLETEK: általános tudással, illetve tényszerű információkkal kapcsolatos részletek (például „*Franciaország fővárosa Párizs.*”; „*Mindig is szerettem a focit.*”). A besorolás mindig függ a kontextustól, például a „*nem mehettünk vissza Párizsba, mert a németek elfoglalták*” mondat mellékmondata a szemantikus részletek kategóriába tartozik, mivel mint történelmi tény említ az előhívó, de a „*hitetlenkedve néztük, ahogy a németek elfoglalták Párizst*” mondat mellékmondata az eseményrészletek közé sorolandó. Általában azok az elemek kerülnek a szemantikus részletek kategóriába, amelyek hosszabb időtartamra utalnak vagy nem implikálnak egyértelmű kezdeti és végpontot. Fontos, hogy egy tényszerű információ, amely gazdagon leírt, még nem sorolható az epizodikus részletek közé. Ugyanígy egy szegényes, kevés részletet tartalmazó leírás kaphat epizodikus besorolást.

ISMÉTLÉS: előzőleg már közölt információ kérletlen ismétlése, ha az új kijelentés nem szolgál újabb információval és tartalmilag pontosan megfelel egy már korábban elhangzott részletnek. Egy részlet akkor is ebbe a kategóriába sorolandó, ha a vizsgálati személy nem szó szerint idézte egy korábbi kijelentését (például „*és akkor végigszaladt az úton*” – „*és akkor végigfutott az úton*”). Az általános szófordulatok, a történet kibontakozását segítő elemek, az „egymásutániságot” kifejező szerkezetek – bár többször szó szerint megismétlődhetnek – nem ebbe a kategóriába tartoznak.

EGYÉB RÉSZLETEK: azon információegységek, amelyek nem tükröznek emlékezeti előhívást vagy nem sorolhatók más kategóriába: a szöveg továbbvitelére szolgáló elemek (például „*de ez nem is olyan érdekes most*”; „*ez hihetetlen*”), következtetések (például „*tél lehetett, mert vastag kabátban voltam*”), közbeszúrt kérdések (például „*nem tudná részletesebben elmondani?*”), valamint a vizsgálat vezetőjének kérdéseire adott válaszok. Az egyszavas reflexálások nem kerülnek értékelésre. Ennél a kategóriánál is lényeges, hogy a részletnek információt kell hordoznia.

A szövegelemzésen alapuló értékelésre példa a következő emlékrészlet:

1. ábra. Részlet egy az Önéletrajzi Interjú módszerrel végzett vizsgálatban (Szöllősi és Kónya, 2011) részt vett egészséges felnőtt személy gyermekkori emlékéből

Egyéb részlet	Időpont	Helyszín		
Alig emlékszem már. Hat éves lehettem, amikor a Tisza partján				
Eseményrészlet	Eseményrészlet	Időpont	Perc.r.	Perceptuális részlet
játszottam egy barátommal. Tél volt, vastag jégpáncélok úsztak a				
Eseményrészlet	Gondolat/Emóció			
vízen. Ráálltunk a jégdarabokra, és nagyon jól éreztem magam.				
Eseményrészlet	Eseményrészlet	Gondolat/Emóció		
Egyszer csak megrepedt a jég, beleestem a vízbe, mire sünni kezdtem.				
Perceptuális részlet	Gondolat/Emóció			
Nagyon fáztam. Arra gondoltam, hogy soha többé nem csinállok ilyet				

ÖSSZEFOGLALÁS

Az önéletrajzi emlékezet természeténél fogva elbeszélt események formájában jelenik meg. Az Önéletrajzi Interjú pedig ezen elbeszélésből képes következtetni az epizodikus emlékezeti rendszer működésére, az előhívás mögött meghúzódó rekollektív újratapasztalás erejére.

Levine és munkatársai (2002) az Önéletrajzi Interjú kidolgozása során rámutattak, hogy a módszer érzékeny az önéletrajzi emlékezet olyan sajátosságaira, mint például az életkorfüggő hanyatlás egészséges személyeknél. Idősebb személyeknél csökken az emlék kontextuális részleteinek felidézése, míg a ténybeli, szemantikus információk száma és a felidézett eseményre történő gondolati reflexió nem mutat különbséget fiatal egészséges személyekhez képest. Az AI alkalmazhatóságát mutatja, hogy használata az emlékezetkutatásban terjed. Így például Gaesser, Sacchetti, Addis és Schacter (2011) egészséges személyekkel végzett vizsgálatában alátámasztást nyert, hogy az eljárás nemcsak a múltbeli emlékek előhívásán, hanem lehetséges jövőbeli események elképzelésén keresztül is képes az epizodikus memória működésének feltárására.

Más tekintetben az AI képes feltárni az önéletrajzi emlékezet sérülését. Számos neuropszichológiai és idegtudományi tanulmány is megerősítette, hogy az éntudatossággal és stratégiai folyamatokkal kísért emlékezeti rekollektio mögött elsődlegesen a frontotemporális területek

állnak (lásd például Wheeler et al., 1997; Simons et al., 2005). Levine (2004) frontotemporális demenciában szenvedő betegeket hasonlított össze hasonló korú egészséges idős személyekkel, és az Önéletrajzi Interjú módszer érzékenynek bizonyult mind az epizodikus, mind a szemantikus memória károsodásának kimutatására. Eredményeiket összevetették a Kopelman és munkatársai (1989) által kidolgozott Önéletrajzi Emlékezeti Interjú pontozási rendszerével kapott adatokkal, és nagyfokú együtt járást tapasztaltak az AI általános próbájában. A fenti eredményeket megerősítette saját vizsgálatunk (Szöllösi és Kónya, megjelenés előtt), amely során szintén különböző életkori csoportok, valamint Alzheimer-kórban szenvedő betegek összehasonlítása történt.

Az Önéletrajzi Interjú legfőbb hozama, hogy a deklaratív memória epizodikus és szemantikus formájának megkülönböztetésén túlmutat. Azáltal, hogy az önéletrajzi elbeszélés felépítéséből indul ki, behatárolja, majd feltárja az emlék kontextuális felépítését, tudásba, sőt történetbe való beágyazottságát. Levine és munkatársai (2002) a módszer kidolgozásakor követték az epizodikus emlékezet meghatározását, amely az esemény kontextuális részleteinek tudatos újratapasztalását hangsúlyozza, figyelembe tartva azt, hogy ez az élményszerű memóriaforma a szelfreferenciájú emlékezeti rendszer törékeny eseményspecifikus részét képezi. Ebben az elméleti megközelítésben vizsgálják az autobiografikus-epizodikus rekollektív képességét az egész életre kiterjedő fejlődési és klinikai szempontból.

SUMMARY

THE AUTOBIOGRAPHICAL INTERVIEW (AI) METHOD

Single, specific events have an important role in the construction of personal autobiographical memory. Retrieving specific memories, the person vividly reexperiences past events. Retrieval-related mental states can be identified from episodic contents of the narrative. The Autobiographical Interview (AI) method (Levine et al., 2002) separates the event-specific details from the knowledge-based contents within specific memories. Therefore the method allows for the judgement of episodic richness of narrated events (temporal and spatial localization, sensory-perceptual information, thoughts and emotions). The method is able to explore both healthy and impaired memory functions. Demonstrating the details of the interviewing process and the two scoring systems, this paper is a Hungarian-language manual of the AI method.

Keywords: autobiographical memory, specific event, Autobiographical Interview, episodic richness

IRODALOM

- BREWER, W. F. (1996): What is recollective memory? In: RUBIN, D. C. (ed.): *Remembering our past: studies in autobiographical memory*. Cambridge University Press, Cambridge. 19–66.
- CONWAY, M. A. (2001): Sensory-perceptual episodic memory and its context: autobiographical memory. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B, Biological Sciences*, 356. 1375–1384.
- CONWAY, M. A., PLEYDELL-PEARCE, C. W. (2000): The construction of autobiographical memories in the self memory system. *Psychological Review*, 107. 261–288.
- GAESSER, B., SACCHETTI, D. C., ADDIS, D. R., SCHACTER, D. L. (2011): Characterizing age-related changes in remembering the past and imagining the future. *Psychology and Aging*, 26. 80–84.
- HAQUE, S., CONWAY, M. A. (2001): Probing the process of autobiographical memory retrieval. *European Journal of Cognitive Psychology*, 13. 1–19.
- JOHNSON, M. K., HASHTRUDI, S., LINDSAY, D. S. (1993): Source monitoring. *Psychological Bulletin*, 114. 3–28.
- JOHNSON, M. K., FOLEY, M. A., SUENGAS, A. G., RAYE, C. L. (1988): Phenomenal characteristics of memories for perceived and imagined autobiographical events. *Journal of Experimental Psychology: General*, 117. 371–376.
- KÓNYA A. (2007): Önéletrajzi emlékezet a laboratóriumban. In: CZIGLER I., OLÁH A. (szerk.): *Találkozás a pszichológiával*. Osiris Kiadó, Budapest. 116–134.
- KOPELMAN, M. D. (1994): The Autobiographical Memory Interview (AMI) in organic and psychogenic amnesia. In: GATHERCOLE, S. E., MCCARTHY, R. A. (eds.): *Memory Tests and Techniques*. Lawrence Erlbaum Associates, Hove. 211–235.
- KOPELMAN, M. D., WILSON, B. A., BADDELEY, A. D. (1989): The Autobiographical Memory Interview: a new assessment of autobiographical and personal semantic memory in amnesic patients. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 11. 724–744.
- LEVINE, B. (2004): Autobiographical memory and the self in time: brain lesion effects, functional neuroanatomy, and lifespan development. *Brain and Cognition*, 55. 54–68.
- LEVINE, B., SVOBODA E. M., HAY, J. F., WINOCUR, G., MOSCOVITCH, M. (2002): Aging and autobiographical memory: dissociating episodic and semantic retrieval. *Psychology and Aging*, 17. 677–689.
- SIMONS, J. S., OWEN, A. M., FLETCHER, P. C., BURGESS, P. W. (2005): Anterior prefrontal cortex and the recollection of contextual information. *Neuropsychologia*, 43. 1774–1783.
- SZÖLLŐSI Á., KÓNYA A. (megjelenés előtt): Az önéletrajzi emlékezet vizsgálata: Önéletrajzi Interjú eljárás. *Magyar Pszichológiai Szemle*.
- TULVING, E. (1983): *The elements of episodic memory*. Clarendon Press, Oxford.
- TULVING, E. (2001): Origin of autoevidence in episodic memory. In: ROEDIGER, H. L., NAIRNE, J. S., NEATH, I., SURPRENANT, A. M. (eds.): *The nature of remembering: essays in honor of Robert G. Crowder*. American Psychological Association, Washington DC. 17–34.
- WENZEL, A., RUBIN, D. C. (2005): *Cognitive methods and their application to clinical research*. American Psychological Association, Washington DC.
- WHEELER, M. A., STRUSS, D. T., TULVING, E. (1997): Toward a theory of episodic memory: the frontal lobes and autonoetic consciousness. *Psychological Bulletin*, 12. 331–354.

1. MELLÉKLET

ÖNÉLETRAJZI INTERJÚ (AI)

Eseménylista

KORAI EMLÉKEK	SZABADIDŐ
Első emlék	Lövészet
Egy háziállat vásárlása	Résztétel egy sporteseményen
Születésnap zsúr	Résztétel egy előadáson
Egy testvér elvesztése	Egy kiemelkedő film vagy darab
Gyermekkori játék	Egy emlékezetes étel
ÉRZELMI	PÁRKAPCSOLATI
Fontos dolog elvesztése	Első csók
Megaláztatás	Első randevú
Egy vita	Szerelembe esni
Elbocsátás	Kéz megfogása/romantikus érintés
Háziállat halála	ANTISZOCIÁLIS
Iskolai fenyegetés	Valakit rajtakapni valamin
Nagy rémület	Letartóztatás, rendőrrel való konfliktus
Bukás egy előadáson	Kábítószer-használat
Rossz játék (sportban)	Lopás
Rablás/betörés	Veszélyes dolog véghezvitele
Egy barát sebesülése vagy betegsége	Értékes tárgy eltérése
Elveszítettnek lenni	Hazugság
Látni egy balesetet	Csalás (teszten)
CSALÁDI ESEMÉNYEK	Lebukás egy helytelen dologban
Valakinek a halála	Első szál cigaretta
Egy házasság	FIZIKAI
Gyermekszületés (saját)	Kórházba kerülés/műtét
Gyermekszületés (családtag/barát)	Fájdalom vagy sebesülés
Ünneplés	Egy verekedés
Családtag megsebesülése/betegsége	Betegség
Saját gyermek első napja az iskolában	Fenyítés
Házastársi vita	Autóbaleset
Ünneplés gyermekkorban	Alkoholtól való rosszhullét
Egy családi összejövétel	Terhesség
	Ételmérgezés
	Látogatás az orvosnál/fogorvosnál

MUNKAHELYI	
Állásinterjú	
Nyilvános beszéd	KÖZÉLETI
Előléptetés/kitüntetés	Találkozás egy hírességgel
Hibázás a munkahelyen	Szereplés tévében/rádióban/újságban
Első állás	Katasztrófa
Első fizetés	VALLÁSI
Nyugdíjazás	Elsőáldozás
Katonai szolgálat	Első gyónás
ISKOLA	Konfirmáció/barmicvó
Teszt (iskolai vagy egyéb)	UTAZÁSOK
Érettségi	Egy vakáció
Utolsó nap az általános iskolában	Szabadtéri kempingezés
Utolsó nap a középiskolában	Első utazás
Otthon maradni betegség miatt	Látni az óceánt
SZOCIÁLIS	Hegyeket látni
Egy parti	Csónakázás
Ajándékot adni	Hajóút
Ajándékot kapni	Első repülőút
Valakinek búcsút mondani	Első vonatút
Valakire megharagudni	Nyári tábor
Tánc	Első hosszú/külföldi utazás
Egy drága ruha vásárlása	Hosszú autóút
Meglepetésparti	SIKEREK
Valakinek a látogatása	Szavazás
VÁLTOZÁSOK	Előadói siker
Autó vásárlása	Egy díj
Elköltözés a szülőktől	Nyerni valamit
Első bicikli	Valamit alkotni
Ház vásárlása	Óriási játék (sportban)
Költözés	Valakit támogatni
Első autóvezetés	Nagy előnyhöz jutni

KÖNYVISMERTETÉS

EGÉSZSÉGSZORONGÁS ÉS HIPOCHONDRIA A GYAKORLATBAN



FREYLER Anett

ABRAMOVITZ, J. S., BRADDOCK, A. E. (2011):
Hypochondriasis and Anxiety. Hogrefe Publishing, USA

A könyv az egészségszorongás és hypochondria témakörét tárgyalja, ami napjainkban korszerű téma. Az egészségszorongás egészséggel kapcsolatos túlzott aggodalmakat takar; háttérben testi érzetekre vonatkozó túlzó félelmek állnak, melyek következtében hajlamosít arra, hogy a személy a normál testi érzeteket (súlyos) betegségre utaló jelként értelmezze. Jelen könyv egy jól érthető összefoglalója a témának, melyben a szerzők áttekintik az egészségszorongás problémakörét a diagnosztikától kezdve egészen a kezelési lehetőségekig. Olyan gyakorlati tanácsokat, eseteírásokat, terapeuta-beteg párbeszédet is tartalmaz, melyek segítségével könnyen elsajátíthatók a terápiás kezeléshez szükséges készségek.

A könyv az *Advances in Psychotherapy: Evidence-Based Practice* sorozat legújabb, 2011 januárjában megjelent tagja. A viselkedésváltozás pszichológiai alapjaira épít, megértéséhez szükséges valamennyi pszichológiai alapismeret is. Elsősorban pszichológusoknak, pszichiátereknek, orvosoknak, ápolóknak, asszisztenseknek, szociális munkásoknak, hallgatóknak és olyan egészségügyi dolgozóknak készült, akik találkoztak már orvosilag megmagyarázatlan tünetekkel.

Sajnos egyelőre csak angol nyelven kapható, de könnyen olvasható, érdekes, és akár kezelési útmutatóként is használható az egészségszorongás kognitív viselkedésterápiájához. A könyv küllemét tekintve sem egy „nehéz” olvasmány, puha kötésű, kilencvennégy oldalas, de lényegre törő és hasznos információkat tartalmaz. A két szerző már korábban is jelentetett meg könyvet egészségszorongás és hypochondria témában (*Treatment of Health Anxiety and Hypochondriasis: A Biopsychosocial Approach*, 2008). Jonathan S. Abramovitz, az Anxiety and Stress Disorders Klinik igazgatója és professzora az észak-karolinai egyetemen. Nevéhez tíz könyv és több mint száz publikáció köthető az egészségszorongás és a kapcsolódó zavarok terén. Társszerkesztőként dolgozik a *Behaviour Research and Therapy* és a *Journal of Cognitive Psychotherapy* folyóiratnál. Autumn E. Braddock, klinikai egészségpszichológus, szakterülete a szorongásos zavarok kognitív viselkedésterápiája. Több publikáció és kutatás fűződik a nevéhez, elsősorban egészségügyi populáció szorongásvizsgálata terén.

A könyv tartalmilag öt fejezetre oszlik, ezen belül további alfejezetek teszik még áttekinthetőbbé a témát. Az első fejezet *Az egészségszorongás leírása* (Description of Health Anxiety), melyben a szerzők definiálják és fogalmi keretbe helyezik a hypochondriát és az egészségszorongást.



A hipochondria a DSM-IV diagnosztikai kritériumrendszerben is megjelenik, viszont az egészségszorongás nem, mivel az nem egy diagnózis. Ezt sokféle megjelenési formája is igazolja. A differenciáldiagnózis alfejezet bemutatja, hogy milyen más zavaroktól kell megkülönböztetnünk az egészségszorongást (pl. szomatizációs zavar, deluzív zavar, specifikus fóbiák, pánikzavar, kényszeres zavar, generalizált szorongászavar és fájdalomzavar). Továbbá egy – a DSM-V által kínált – új, egységes fogalmi keretet és diagnózist ajánl: a Komplex Szomatikus Tünetzavart (CSSD). A diagnosztika megkönnyítéséhez a *Diagnosztikai folyamat és dokumentáció* című alfejezet kínál különféle alternatívákat: strukturált és félig strukturált diagnosztikai interjút és önbeszámoló kérdőíveket. A második fejezet az *Egzségszorongás elméleti és modelljei* (Theories and Models of Health Anxiety). A szerzők a fejezetben elméleti háttérbe ágyazva tárgyalják az egészségszorongás kialakulását, majd Beck (1976) kognitív modelljével magyarázzák a folyamatot. További alfejezetek foglalkoznak az egészségszorongást fenntartó tényezőkkel, ezen belül pszichológiai, kognitív és viselkedéses faktorokkal. A szerzők a problémakör értelmezéséhez az egészség biopszichoszociális modelljét hívják segítségül, ezzel kialakítják a hatékony kezelés (kognitív viselkedésterápia) alapjait. A harmadik fejezet, a *Diagnózis és a kezelés indikációi* (Diagnosis and Treatment Indications) keretet biztosít a tünetek diagnosztikus értékeléséhez és betekintést nyújt az egészségszorongás kezelésének pszichológiai megközelítésébe.

Az első néhány alfejezet lényegében a pácienssel történő első találkozáshoz kínál gyakorlati tanácsokat. Kiemelten tárgyalja a klinikai interjú kérdéskörét, melynek során hangsúlyozza a kórelőzmény, a panaszok, a hangulat, a szociális működésmód, az előzetes kezelések és családi anamnézis területeit. Következő lépésként kétféle hatékony kezelési módot ajánl – a kognitív viselkedésterápiát és a farmakoterápiát (SSRI szerek) –, majd tárgyalja mindkettő előnyeit és hátrányait. Mivel a könyv további részében a kognitív viselkedésterápia és alkalmazása kerül előtérbe, az utolsó néhány alfejezet ennek bevezetéséhez nyújt segítséget. Gyakorlati tanácsokat ad a beteg ellenállásának leküzdésére és a páciens saját, terápia mellett szóló érveinek kialakítására. A negyedik fejezet, a *Kezelés* (Treatment) című a leghosszabb az összes közül. Segítséget nyújt egy egészségszorongásra szabott kognitív viselkedésterápiás program megtervezéséhez. A hangsúly inkább az egyes terápiás stratégiák elsajátításán van, mint az ajánlott struktúra pontról pontra történő betartásán. A fejezet elején a szerzők ajánlanak egy terápiás ülésstruktúrát, majd az egyes alfejezetekben ennek megfelelően tárgyalnak minden fontos lépést. Először az egészségszorongás tüneteinek funkcionális értékelését említi, melyben célul tűzi ki a triggererek, kognitív jellemzők és a viselkedéses válaszok azonosítását. A következő lépésben az önmonitorozás szerepét hangsúlyozza, majd a pszchoedukáció fontosságáról beszél, főként a biopszichoszociális megközelítés megalapozása terén. A fejezet közepén tárgyalja a kognitív viselkedésterápiás technikákat, végül pedig a kezelés közben felmerülő noncompliance problémákat. A szerzők minden lépést szemléletesen mutatnak be, a gyakorlati alkalmazást megkönnyítik a szövegbe ágyazott terapeuta-beteg párbeszéd példák, valamint a szürke keretbe foglalt klinikai tanácsok.

Az ötödik fejezet egy *Esetbemutató* (Case Vignette), ami nagyon hasznos az ismeretek gyakorlatba ültetése szempontjából. A fejezet a szerzők egy egészségszorongásos betegének példáját tartalmazza, aki amiatt aggódott, hogy bőrrákban fog meghalni. A történetet végig-

követhetjük az anamnézistől kezdve a biopszichoszociális átkeretezésen keresztül egészen a terápiás folyamatig. A kötetet további olvasmányok ajánlása zárja, illetve a mellékletekben tizenkét kognitív viselkedésterápiás gyakorlatban használatos eszközt találhatunk. Van közöttük funkcionális értékelő űrlap, tünetnapló, űrlap a testi tünetek monitorozásához, továbbá handoutok a pszichoedukációhoz stb. Ezek mind jól használhatóak a terápiás folyamatban.

Összességében elmondható, hogy az egészségszorongás változatos képet mutathat, de a könyv jól használható a különféle egészséggel kapcsolatos aggodalmak kezelésére kognitív viselkedésterápiás gyakorlatban. Az *Advances in Psychotherapy: Evidence Based Practice* sorozat lényege elsősorban a gyakorlati alkalmazhatóság. Célja, hogy gyakorlati, elméletileg megalapozott kezelési útmutatót nyújtson, ami használható a klinikai gyakorlatban; mindezt „olvasóbarát” formában. A könyv jól strukturált, követhető, áttekinthető, és releváns a valóságos gyakorlattal. Tartalma és jellege miatt elsősorban pszichológusoknak, pszichiátereknek, pszichoterapeutáknak, pszichológushallgatóknak és olyan érdeklődőknek ajánlom, akik valamilyen előzetes tudással rendelkeznek az egészségszorongás és a kognitív viselkedésterápia terén.

CONTENTS

EMPIRICAL STUDIES

Connection between discipline style and callous/unemotional traits among children and adolescents ...5

Nóra PATAKY–Attila KÖRMENDI

The “bitter-sweet” phenomenon of homesickness.
An environmental psychological approach to grief reactions
to leaving homeland ...21

Tünde HORVÁT M.–ANDREA DÜLL–János LÁSZLÓ

WORKSHOP

Kompánia Peer helper Education Program:
NGO's ways to prepare helping professionals ...35

Dr. Ágnes PISZKER–Hedvig BALÁZS–Éva KOVÁCS

METHODOLOGY

Methods in the Administration and Evaluation of
Verbal Fluency Tests ...53

Andrea MÉSZÁROS–Anikó KÓNYA–Bence KAS

The autobiographical interview (AI) method ...77

Ágnes SZŐLLŐSI–Livia Noémi BÜKI–Anikó KÓNYA

BOOK REVIEWS

Hypochondriasis and anxiety in practice ...97

Anett FREYLER